

Thomas Müller | Pascal Schreier [Hrsg.]

Auffallend verletzt!?

Vulnerabilität und Vulneranz
als Themen der Pädagogik bei
Verhaltensstörungen

VERLAG KARL ALBER



Vulnerabilität, Vulneranz, Resilienz Vulnerability, Vulnerance, Resilience

Herausgegeben von
Prof. Dr. Hildegund Keul
Prof. Dr. Thomas Müller
Prof. Dr. Maike Schult

Wissenschaftlicher Beirat
Prof. Dr. Christian Bauer
Prof. Dr. Claudia Bruns
Prof. Dr. Jörn Müller
Prof. Dr. Caroline Schmitt
Prof. Dr. Hella von Unger
Peter J. Winzen
Prof. Dr. David Zimmermann

Band 3

Thomas Müller | Pascal Schreier [Hrsg.]

Auffallend verletzt!?

Vulnerabilität und Vulneranz
als Themen der Pädagogik bei
Verhaltensstörungen

VERLAG KARL ALBER 

Die Open-Access-Publikation dieses Buches wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Julius-Maximilians-Universität Würzburg unterstützt.

© Coverbild: Tran-Photography – stock.adobe.com

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2025

© Die Autoren

Publiziert von

Verlag Karl Alber – ein Verlag in der
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.verlag-alber.de

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-495-99074-2

ISBN (ePDF): 978-3-495-99075-9

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783495990759>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

<i>Thomas Müller & Pascal Schreier</i>	
Auffallend verletzt! – Perspektiven nach innen und außen	9
Biografische Betrachtungen	39
<i>Sven Bärmig</i>	
Vulnerabilität, Entwicklung, Bildung	41
<i>Michael Lichtblau</i>	
Zur Relation von Vulnerabilität und Vulneranz in Transitionen	53
<i>Marion Pomey & Carina Pohl</i>	
Vulnerabilität im Kindes- und Jugendalter: Fokus Familie	65
<i>Rolf Göppel</i>	
Mobbing an Schulen – Die Normalität der Verletzung derer, die von der Norm abweichen.	77
<i>Nina Oelkers & Annika Gaßmöller</i>	
Vulnerabilität und Institutionen: stationäre Kinder- und Jugendhilfe	91
<i>Jan Hoyer & Svenja Nike Hoffmann</i>	
Vulnerabilität und Institutionen: Vollzug der Jugendstrafe und stationäre Jugendpsychiatrie	105

Inhaltsverzeichnis

<i>Johanna Hess</i>	
Zur Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte	117
<i>Pasqualina Pierrig-Chiello</i>	
Psychische Vulnerabilität über die Lebensspanne. Entwicklungspsychologische Verortung und psychosoziale Auswirkungen	129
Theoretische und disziplinäre Betrachtungen	139
<i>Michael Winkler</i>	
Verletzlichkeit – strittige Gewissheit oder Gemeinsinn	141
<i>Carsten Heinze</i>	
Verletzlichkeit und Resilienz	159
<i>Nicole Balzer & Judith Küper</i>	
„Mir geht es darum, gerade zwischen diesen beiden Modalitäten zu arbeiten“ (Judith Butler). Rekonstruktionen zum Zusammenhang und zur Anerkennung von universeller und heterogener Vulnerabilität	171
<i>Johannes Giesinger</i>	
Verletzlichkeit – Grundbegriff einer pädagogischen Ethik?	185
<i>Mai-Anh Boger</i>	
Trauma, Vulnerabilität und Vulneranz	195
<i>David Zimmermann</i>	
Subjektlogisches Verstehen vulneranten Verhaltens	205
<i>Christian Wevelsiep</i>	
Vulnerabilität. Phänomenologische und soziologische Betrachtungen.	215

<i>Kathrin te Poel</i>	
Vulnerante Schulpädagogik?	231
Intersektionale Betrachtungen	241
<i>Dietrich Schotte</i>	
Strukturelle Verletzlichkeit. Epistemische Ungerechtigkeit als Ursache erhöhter Verletzlichkeit benachteiligter Gruppen	243
<i>Anne Schröter</i>	
Verletzende Kindheiten? Eine Betrachtung von Vulneranz an der Intersektion von Kindheit und Behinderung	255
<i>Jonas Becker</i>	
Vulnerabilität und Flucht/Migration	267
<i>Susanne Leitner</i>	
Vulnerabilität im Kontext globaler Strukturen. Intersektionale Überlegungen für eine kritische Pädagogik angesichts hochbelastender Lebenslagen. . .	277
<i>Pascal Schreier & Thomas Müller</i>	
Auffallend verletzt!? Anregungen (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen	287
Verzeichnis der Autor:innen	303

Thomas Müller & Pascal Schreier

Auffallend verletzt!? – Perspektiven nach innen und außen

Verletzlichkeit und drohende Verletzungen sind omnipräsente Phänomene, wenn auch nicht immer zugleich als solche erkennbar. Auf der einen Seite finden sich zahlreiche Beispiele verletzender Akte, die medial präsentiert und weitestgehend als Gewalt markiert werden: Kriege und innerstaatliche Konflikte, steigende Zahlen im Kontext von Kindeswohlgefährdungen oder zunehmende Raten des Drogenkonsums. Auf der anderen Seite können weit mehr Situationen aufgespürt und identifiziert werden, in denen die Verletzlichkeit nur implizit zutage tritt. In Fällen von Diskriminierung und Exklusionserfahrungen, sozioökonomischen Entwicklungen wie der Prekarisierung oder ökologische Phänomene wie der globalen Erwärmung und ihren Folgen wird die eigene Verletzlichkeit (und auch Gewaltsamkeit) meist erst in einem diskursiven Rahmen als solche erkannt, wenn auch nicht immer anerkannt.

Die COViD-Pandemie hat Vulnerabilität derart in den Fokus gerückt, wie kaum ein anderes gesellschaftliches Großereignis in Deutschland der letzten Jahre. Während mit Selbstoptimierungen, Ökonomisierungen und Globalisierungsextremen eher Themen der Resilienz vorherrschten, zeigten die Einschränkungen und insbesondere die moralischen Auseinandersetzungen im Kontext von Corona deutlich die Verletzlichkeit des Menschen und die nahezu unfassbare Vulneranz gesellschaftlicher Dynamiken (Burghardt, 2024). Diese Erfahrungen der eigenen Vulnerabilität und der fragilen Schutzmechanismen übertrugen sich im Anschluss verstärkt auf weitere Lebensbereiche, die zwar bereits zuvor umfassend beschrieben wurden, doch – so scheint es – nun vermehrt Zulauf erhalten (Rostalski, 2024, S. 22).

Diese Themen der Vulnerabilität wurden nicht zuletzt durch Svenja Flaßpöhler (2021) und Frauke Rostalski (2024) auch in

den Diskurs der interessierten Öffentlichkeit eingeführt. Flasböhler weist pointiert auf eine „zunehmende Sensibilisierung des Selbst in der Gesellschaft“ (2021, S. 16). Sie bewertet diese Sensibilisierung – die sie in weiten Teilen Synonym zur Vulnerabilität setzt (ebd., S. 15, 45) – als prinzipiellen gesellschaftlichen Fortschritt, durch den der öffentliche Diskursrahmen mittels Fokussierung bisher verdeckter und verdrängter Sichtweisen und Erfahrungen diversifiziert und bereichert wird. „Dass Normen, Formen und festgezurrte Rollen als entfremdend, gar als Gewalt empfunden werden und benachteiligte Gruppen ihre Wahrnehmung zum Ausdruck bringen, ist nachvollziehbar: Wie sollte ein Kampf um Anerkennung geführt werden, wenn nicht verdeutlicht würde, wie sich die soziale Realität aus einer bestimmten, bisher vernachlässigten Perspektive darstellt und anfühlt? Pointierter: Menschen müssen sich in ihrer Verletztheit zeigen, müssen auf ihre Ethnie, ihr Geschlecht verweisen, um strukturelle Diskriminierungserfahrungen zu benennen“ (ebd., S. 44). Die Sensibilität, als ein Spüren und Artikulieren von Vulnerabilität, ist hier ein wichtiger Motor für Entwicklung und positive Veränderung, wobei keinesfalls vernachlässigt werden darf, dass sie „ein zweischneidiges Phänomen ist“ (ebd., S. 18) und sie eine immanente „gewaltsame Seite“ (ebd.) aufweist: „Das Herausbilden von Sensibilität setzt nämlich Zwang voraus“ (ebd.). Nach Flasböhler entwickelt sich Sensibilität durch die Auseinandersetzung mit anderen (Welt-)Anschauungen und Erfahrungen; eine Aktivität, die sich zum einen nicht bei jeder Person von selbst und eigeninitiativ einstellt und zum anderen nicht automatisch zur gewünschten sensiblen (wohl meist: affirmativen) Haltung führt. So findet sich in der Verletzlichkeit eine „konstruktive Kraft“ (ebd., S. 23), wenn sie durch ihre Anerkennung paradoixerweise eingedämmt wird. Zugleich kann der Zwang zur Auseinandersetzung auch gegenteilig wirken: „Anstatt zu verbinden, trennt uns unsere Empfindlichkeit“ (ebd.). Flasböhler leitet daraus ein Spannungsverhältnis von „Sensibilität versus Resilienz, Vulnerabilität versus Widerstandskraft“ (ebd., S. 45) ab und schlägt zur Aushandlung u.a. eine entsprechend ausgestaltete „Kontextsensitivität“ (ebd., S. 138) vor. Diese berücksichtigt situativ die jeweiligen Ansprüche und Bedürfnisse der beteiligten und potentiellen Personen und unter einen breiteren Reflexionsrahmen stellt (ebd.), ohne diesen genauer auszuführen. Flasböhler endet mit einem Appell zur Förderung von Widerstandskraft, die untrennbar

zur Sensibilität steht. Diese Kraft „wohnt in der Verletzlichkeit jedes Menschen und ist ein Schatz, der gehoben werden will. Die Resilienz ist nicht die Feindin, sondern die Schwester der Sensibilität“ (ebd., S. 213; vgl. auch Guanzini, 2019, zu Zärtlichkeit).

Rostalski zeichnet aus rechtswissenschaftlicher und rechtsphilosophischer Perspektive nach, wie Vulnerabilität zu einem „Modewort“ (2024, S. 7) werden konnte und wie eine solche „Erweiterung des öffentlichen Sprachschatzes“ (Rostalski, 2024, S. 22) ihrer Einschätzung nach letztendlich zu einer Entgrenzung des Begriffs führte. Indem Vulnerabilität für nahezu jede subjektiv empfundene Einschränkung und mögliche Einschränkung individueller Vorhaben und Ansprüche herangezogen wird, verliere der Begriff an Kontur. Da mit dem Verweis auf Vulnerabilität darüber hinaus zumeist ein „Wunsch nach mehr Sicherheit für bestimmte Menschen und deren Rechtspositionen“ (Rostalski, 2024, S. 13) einhergehe, drohe der öffentliche Vulnerabilitätsdiskurs eine Grundlage für juristische Entwicklungen zu werden, die schlussendlich zu mehr individueller Einschränkung als individuellem Schutz führe. Deutlich kritisiert Rostalski, „wie wachsende Annahmen der besonderen Verletzlichkeit von Menschen in ganz verschiedenen Lebensbereichen dazu führen können, dass Eigenverantwortung und damit individuelle Freiheit zugunsten staatlicher Hoheitsbefugnisse schrumpfen“ (Rostalski, 2024, S. 106). Bis dato ist ungeklärt, in welcher Balance Eigenverantwortung und Hoheitsbefugnisse aus pädagogischer Sicht stehen sollten.

Neben solchen populärwissenschaftlichen Auseinandersetzungen kann in den letzten Jahren eine zunehmende Thematisierung von Vulnerabilität auch im spezifischen Diskurs der Inklusions- und Sonderpädagogik wahrgenommen werden. So finden sich zahlreiche einschlägige aktuelle Publikationen und Tagungen, insbesondere aus den Geistes- und Sozialwissenschaften (z.B. Angeli, Bstieler & Schmidt, 2024; Auer et al., 2023; Dederich & Zirfas, 2022; Graumann, 2022; Hess, 2024; Krähnert, Zehbe & Cloos, 2022; Obermayr et al., 2021). Eine korrespondierende Diskussion im Kontext von auffälligem Verhalten und Erleben steht derzeit jedoch noch aus; sei es in der zugehörigen Fachdisziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen oder in den bereits erfolgten Auseinandersetzungen, die solches Verhalten und Erleben als Gegenstand oder Referenz verstehen und dezidiert aufgreifen könnten (erste Ausnahmen stellen

Thümmler & Bartz, 2024 sowie Müller, 2024 dar). Die Zusammenführung von Vulnerabilität und Vulneranz einerseits und Verhaltensauffälligkeiten andererseits stellt daher eine Leerstelle dar, die es für einen umfassenden Diskurs in der Pädagogik zu füllen gilt.

Der vorliegende Band fokussiert Vulnerabilität als Verletzlichkeit und Vulneranz als Verletzungspotential und somit zwei unabdingbare, unhintergehbarer Eigenschaften des Menschen. Ihnen gegenüber verhält sich Resilienz als Widerstandsfähigkeit wie die Kehrseite derselben Medaille. Sie treten in einer sich gegenseitig bedingenden Dynamik auf und können für das jeweilige Gegenstück als moderierender Faktor herangezogen werden. Resilienz wird an anderen Stellen bereits dargelegt und diskutiert (Göppel & Graf, 2024; Opp, Fingerle & Suess, 2024), weshalb sie hier nur randständig behandelt wird. Eine umfassende Widerstandsfähigkeit erscheint zudem einerseits im Licht der Vulnerabilität als unerreichbar und andererseits auch nur vom eigentlichen Aspekt der Verletzlichkeit her denkbar. Der vorliegende Band soll einen Beitrag dazu liefern, diese Ausgangslage zunächst präziser zu fassen und somit auch – in einem zweiten, noch zu gehenden Schritt – Resilienz konkreter auf dann geklärte Sphären der Verletzlichkeit anwenden und praktisch aufbauen zu können.

Im Folgenden sollen mit der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zunächst der disziplinäre Hintergrund und die theoretische Ausgangslage der darauffolgenden Überlegungen skizziert werden. Diese Überlegungen verweisen anschließend auf die Notwendigkeit einer theoretischen Erweiterung, indem sie systematische Lücken des Vulnerabilitätsbegriffs in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben aufzeigen. Solche Erweiterungen basieren anschließend auf einer Arbeitsdefinition von Vulnerabilität, die sich im Laufe des Bandes mit Hilfe der verschiedenen Beiträge weiterentwickelt.

1. Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine vergleichsweise junge Disziplin, entstanden in den 1960er Jahren und weist zahlreiche interdisziplinäre Bezüge auf: zu Psychologie und Psychiatrie ebenso wie zu Soziologie und Sozialpädagogik, aber auch zu Philosophie und Anthropologie. In ihrem Fokus steht eine Gruppe von Kindern,

Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Verhältnis zur Gesamtgruppe nur einen kleinen Teil ausmacht und die dennoch durch ihre Verhaltens- und Erlebensweisen stark auffallen, stören, irritieren und befremden können. Schulische und außerschulische pädagogische Institutionen sehen sich erheblich herausgefordert, diese Personen zu beschulen, zu betreuen und zu begleiten. Umgekehrt erleben auch die Betroffenen sich immer wieder immens herausgefordert, den Anforderungen verschiedener pädagogischer Systeme, Ansprüchen ihrer sozialen Gruppen und gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen.

Von welchen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen jedoch genau die Rede ist, ist sowohl theoretisch als auch empirisch schwer zu fassen, obgleich alle Professionellen, die in diesem Kontext arbeiten, zu wissen scheinen, von wem die Rede ist (Stein & Müller, 2024). Auf theoretischer, fachlich-klassifikatorischer Ebene bestehen zahlreiche Versuche, den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu bestimmen, was sich an einer Vielzahl verschiedener Bezeichnungen und den mit ihnen verbundenen Perspektiven ablesen lässt: verhaltensauffällig, emotional-sozial förderbedürftig, psychosozial belastet uvm. (Müller, 2021, S. 54ff.). Auf empirischer Seite lassen sich zwar recht klare Aussagen über die Prävalenz psychischer Störungen machen, die oft, aber eben nicht zwingend, zur Herausforderung für pädagogische Institutionen werden (z.B. Klipker et al., 2018). Nicht abgebildet werden kann damit der bisweilen komplexe Zusammenhang von psychischen Erkrankungen, Unterrichtsstörungen und Erziehungsschwierigkeiten, die sich gegenseitig bedingen können, es aber auch nicht unbedingt müssen. Mit wem also hat es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu tun und von wem ist hier infolge die Rede?

Die Antwort auf diese Frage kann vermutlich nur phänomenologischer Art sein und ist zugleich durch die hier angedeuteten Zusammenhänge stets limitiert. Die pädagogisch-institutionelle Praxis zeigt jedoch, dass Kinder und Jugendliche, die sich zum Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zählen lassen, oft aus hochbelastenden Lebensverhältnissen stammen: Hier sind vor allem Milieus, Lebenslagen und Verhältnisse zu nennen, die von Armut, sozialer Benachteiligung, Randständigkeit und sozialer Bedrängnis charakterisiert werden können. Zugleich kann, wenn vermutlich auch seltener, aber auch Wohlstandsverwahrlosung zu erheblichen

Problematiken im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen führen. Oft, aber nicht immer stehen familiäre Herausforderungen im Zusammenhang mit den genannten Lebensverhältnissen: die psychische Erkrankung von Eltern(teilen), alleinerziehende, erwerbslose und zugleich kinderreiche Elternteile, aber auch familiäre Verhältnisse, in denen es aus den unterschiedlichsten Gründen zu Formen der Misshandlung und Vernachlässigung von Heranwachsenden kommt. Etwas verkürzend und dennoch zutreffend, lässt sich also eine erhebliche „soziale Vulnerabilität“ (Bude & Willisch, 2006) Exklusionsforschung ausmachen, die seitens der Soziologie seit vielen Jahrzehnten Aufmerksamkeit erfährt.

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die so oder so ähnlich aufwachsen, müssen mit den Herausforderungen und Bedingungen ihrer familiären und weiteren sozialen Umwelt zureckkommen, sich anpassen, nach Lösungen suchen, um physisch und psychisch bestehen zu können. Das, was sie erleben, löst nicht selten erhebliche Konflikte in ihnen aus (Herz & Zimmermann, 2024), die sich in zahlreichen, bisweilen kaum erträglichen, übergriffigen, auch selbst- und fremdverletzenden Verhaltensweisen zeigen (können) (Ahrbeck, 2017; Opp, 2017). Ihre Verhaltens- und Erlebensweisen deuten auf ein besonderes Maß an nötiger individueller Unterstützung durch adäquate Beziehungsangebote und auch Erziehungskonstellationen hin, die oftmals in klassischen Formen von Unterricht, Betreuung und auch Freizeitgestaltung kaum gewährleistet werden können. Bisherige biografische Geschehnisse und Bindungserfahrungen spiegeln sich im Umgang mit Erwachsenen, Gleichaltrigen und den Institutionen selbst wider. Diese Ausdrucksformen erlebten Leids, Unsicherheiten und Ohnmachtserfahrungen stellen eine zusätzliche Herausforderung für professionell Tätige dar und erfordert im nächsten Schritt eine erhöhte persönliche Involviertheit.

2. Zur theoretischen Bestimmung der Grundlagen des Faches

Aus den bisher angerissenen Aspekten mit Blick auf die Fassung des Gegenstandsbereichs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wird deutlich, dass sie bei allen interdisziplinären Verknüpfungen und Anleihen, neben fehlenden empirischen Erkenntnissen auch ein

erhebliches Theoriedefizit aufweist, was ihre Etablierung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin betrifft. Die theoretischen Fundierungen des Fachs sind seit dessen Anbeginn Gegenstand der innerdisziplinären Diskussion und bis heute nicht umfassend geklärt. Einerseits bergen fehlende konsensuelle Grundlagen zur Wahrnehmung und Deutung von auffälligen Erlebens- und Verhaltensweisen das Risiko, disziplinäre Kooperationen zu erschweren, gegenläufige Aussagen und Empfehlungen zu treffen sowie kaum sprachfähig gegenüber anderen Disziplinen, Professionen und der (Fach-)Öffentlichkeit zu sein. Andererseits erscheint es utopisch und zugleich auch nicht wünschenswert, exakte und somit auch immer exklusive und somit potentiell exkludierende Aussagen zu treffen. Eine solche Ausrichtung läuft Gefahr, dogmatische und ideologische Nennwerte auszurufen, die schlussendlich nicht der real-pragmagischen Dynamik pädagogischen Handelns entsprechen, konkrete (und somit individuelle) Interaktionen zwischen zwei Personen abstrahieren und diese einer starren Deutungshoheit unterordnen. Daher sollen nun kurz drei strukturelle Defizite umrissen werden, die als Basis weiterer Überlegungen dienen sollen.

- (1) In der *Pädagogik* bei Verhaltensstörungen wird häufig von einem „Primat der Erziehung“ (Ricking, 2021, S. 148) gesprochen, wobei Begriff und Phänomen „bemerkenswert konturlos“ (Willmann, 2019, S. 86) bleiben. Erziehung scheint *der* Grundbegriff (Hillenbrand, 2024; Stein & Stein, 2020; Müller & Stein, 2018) der Disziplin zu sein, der sowohl die pädagogischen und institutionalisierten Präventionen und Interventionen legitimiert als auch als Grundlage didaktischer und methodischer Auseinandersetzungen fungiert (Schreier, 2025, S. 82f.). Der fehlende Fachdiskurs überrascht, da auch eine derart starke Ausrichtung auf einen Begriff eine tragfähigere Basis erwarten ließe. Darüber hinaus bildet der Diskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ab, dass Erziehung aufgrund der besonderen Bedürfnisse der Klientel intensiviert werden müsse. Auf Grundlage, welcher (erziehungsphilosophischen) Theorie und mithilfe welcher erzieherischen Mittel dies von welcher Person aus geleistet werden soll, bleibt unbestimmt und ist darüber hinaus immer wieder der Kritik ausgesetzt (Schreier, 2025, S. 83ff.; Gasterstädt et al., 2022; Becker et al., 2024).

- (2) Des Weiteren stellt sich neben den Begriff der Erziehung der Bildung. Auch hier scheinen aufgrund der Klientel intensivierte Bemühungen nötig zu sein, damit Bildung angestoßen wird oder gar gelingen kann (Hillenbrand, 2016). Bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Langnickel, 2022; Link, 2022; Stein, Müller & Hascher, 2023) wird der Bildungsbegriff in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen jedoch nicht gehaltvoll aufbereitet; sowohl eigene Akzentuierungen und Entwürfe als auch Spezifizierungen adäquater Arbeiten aus den Nachbardisziplinen fehlen. Bezogen auf die beiden Grundfesten der Disziplin – Erziehung und Bildung – erscheint eine Parallelität entstanden zu sein, bei der die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kaum bis nicht die Diskurse ihrer Nachbar- und Referenzdisziplinen rezipiert. Erste Arbeiten setzen sich mit dieser Leerstelle bereits kritisch auseinander und beginnen anschließend mit der Adaption für den eigenen Diskurs (Müller & Stein, 2018; Müller, Müller & Stein, 2021; Müller, 2023; Stein, Müller & Hascher, 2023). Diese Anstrengungen sollten nun fortgesetzt werden. Eine Zusammenführung von (Bildung-)Philosophie und Bildungswissenschaften wird ähnlich kritisch umrissen und aktuell erst nach und nach systematisch ergründet (Stojanov, 2014). Dieser sich gerade entwickelnde Diskurs (Bacher, 2025; Schmid, 2025; siehe auch die Publikationen der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE) könnte auch als Vorbild für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen dienen, den der vorliegende Band anstoßen möchte.
- (3) In Anfängen ist dies auch für den abschließenden dritten Aspekt des theoretischen Defizits vorzufinden. Neben der ange-sprochenen begrifflichen Unschärfe lässt sich die ethische Fundierung des pädagogischen Handelns bei auffälligem Erleben und Verhalten noch nicht klar umreißen. Einerseits fällt die Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Subdisziplin der Sonder-pädagogik in deren ethischen Legitimationsradius, andererseits ist auch dieser bei genauerem Blick nicht ausreichend fundiert und für die modernen gesellschaftlichen Herausforderungen entwickelt. Ein Kernstück sonderpädagogischer Ethik ist die Stellvertretung, als ein Handeln für und im Namen der Personen, die diese Handlungen für sich (noch) nicht oder nicht mehr ausführen können (Antor & Bleidick, 2000; Moser, 2000).

Dieses stellvertretende Handeln ist zugleich ein Kernstück von Erziehung (Brumlik, 2017) und daher auch besonders interessant für die Arbeit im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Die Fragen, wer für wen bezogen auch welche Bereiche in welchem Maß und mit welchen Mitteln wie lange handeln darf, verschärfen sich vor den biografischen Hintergründen und den aktuellen Bedürfnissen der Klientel (dazu: Müller, 2023). Ein möglicher Zugang zur Stellvertretung könnte die Orientierung an Anerkennungssphären sein, die sich über die Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit in pädagogischen Handlungen abbilden (Schreier, 2025).

3. Vulnerabilität als Diskursthema in der Pädagogik

Einer der theoretischen Diskurse, die dazu beitragen könnten, das Theoriefehler der Pädagogik bei Verhaltensstörung in einigen Aspekten zu reduzieren, ist der in den vergangenen Jahren auszumauchende Vulnerabilitätsdiskurs, der nicht nur in die Sonderpädagogik Einzug gehalten hat (Dederich, 2020; Dederich & Zirfas, 2022; grundsätzlich auch Antor, 2010; Bohlken, 2012), sondern auch in wichtigen Bezugsdisziplinen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen geführt wird.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Vulnerabilität bspw. von Burghardt et al. (2017) zeigt, dass „Vulnerabilität einerseits bislang nicht den Status eines Grundbegriffs hat, andererseits aber zumindest untergründig eine maßgebliche Doppelfunktion hat: zum einen nämlich die spezifische entwicklungsbezogene, pädagogische und gesellschaftlich-soziale Situation der eigenen Klientel zu beschreiben und zum anderen Interventionen zu legitimieren bzw. bestimmte Formen der Organisation von Hilfen stark zu machen. In dieser Doppelfunktion schillert der Begriff zwischen der quasi diagnostischen Beschreibung einer (angelegten oder erworbenen) individuellen Disposition, eher strukturbbezogener und gesellschaftskritischer Analytik und ethisch-anthropologischen Denkfiguren“ (Burghardt et al., 2017, S. 113). Bisweilen wird Vulnerabilität auch als „Kontrast“ (Fingerle, 2017, S. 197) oder „spiegelbildliche Beziehung“ (Fingerle, 2016, S. 426) zu Resilienz bzw. als Charakteristikum für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (Wagner, 2017,

S. 247) und „Sensitivität von Menschen gegenüber Belastungen und riskanten Lebenslagen“ (Fingerle, 2016, S. 422) angesehen.

Für die Möglichkeit, das Theoriedefizit der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu mindern, finden sich zwar verschiedene Definitionsbemühungen, die aber mit Blick auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ergänzungsbedürftig erscheinen: So lässt sich beispielsweise mit Birkmann et al. (2013, S. 25; zit. n. Künstler, 2015, S. 186) auf Vulnerabilität als „physische, soziale, ökonomische, umweltbezogene und institutionelle Strukturen und Prozesse, die die Anfälligkeit sowie die Bewältigungs- und Anpassungskapazitäten eines Systems oder Objekts hinsichtlich des Umgangs mit Gefahren“ verweisen. Zugleich weisen diese und ähnliche Definitionen die Tendenz auf, zu suggerieren, Vulnerabilität müsse in irgendeiner Form bewältigt oder überwunden werden (Burghardt, 2024). Dies wird aus der Sicht einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen deshalb als ergänzungsbedürftig angesehen, weil erstens die grundsätzliche anthropologische Vulnerabilität des Menschen indirekt in Frage gestellt wird, zweitens Vulnerabilität nicht (nur) als irgendwie geartetes Instrument zur Anpassung an Gefahren gesehen werden kann und drittens solche „Anpassungskapazitäten“ (ebd.) nicht einfach erweitert oder gefördert werden können. Wichtig erscheint daher in diesem Zusammenhang der Hinweis von Künstler (2015, S. 179) auf die „Untertheoretisierung des Begriffs“ – es reicht eben nicht aus, dass weitestgehend stillschweigend Einverständnis darüber besteht, dass Vulnerabilität ein bedeutsames Phänomen im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen darstellt, diese aber theoretisch nur in Ansätzen bestimmt ist. Zeilinger (2019, S. 11ff.) verweist dabei auch auf die nicht immer trennscharf verwendeten Begriffe von Verletzbarkeit und Vulnerabilität. Verletzbarkeit wird etymologisch auf das mittelhochdeutsche „verletzen“ bzw. „letzen“ zurückgeführt, das ursprünglich „zurückstellen“, „hindern“ oder „schädigen“ bedeutete. Im Deutschen ist „Verletzbarkeit“ mit der Vorstellung einer Störung oder Beeinträchtigung einer bestehenden Ordnung oder eines Status verbunden. Sie bezieht sich auf eine Handlung, die jemanden in eine schwächere Position bringt, ihn aus einer Ordnung ausschließt oder ihn „zum Letzten“ macht. Verletzbarkeit ist also stark mit sozialen, juridischen oder politischen Ordnungen und deren Störungen verknüpft. Vulnerabilität (meist mit „Verwundbarkeit“ übersetzt) bezieht sich auf das lateinische „vulnus“ (Wunde)

und bezeichnet ein grundlegendes Ausgesetztheitsein, das die Integrität und Identität des Subjekts betrifft. Vulnerabilität ist nicht primär eine empirische Eigenschaft, sondern eine anthropologische und ontologische Dimension: Sie beschreibt die grundsätzliche Offenheit und Entblößung des Menschen, seine unhintergehbare Exposition gegenüber dem Anderen. Vulnerabilität ist nicht auf eine aktuelle oder potenzielle Verwundung reduzierbar, sondern bezeichnet das Subjekt in seiner grundlegenden Verwundbarkeit als konstitutiv für das Menschsein. Verwundbarkeit (Vulnerabilität) ist daher nach Zeilinger nicht einfach dasselbe wie Verletzbarkeit. Während Verletzbarkeit auf eine Störung sozialer oder politischer Ordnung und damit auf eine Schwächung innerhalb einer bestehenden Rangordnung verweist, beschreibt Verwundbarkeit das grundsätzliche Ausgesetztheitsein des Subjekts, das seine Identität und Integrität betrifft und nicht auf eine Ordnung oder einen bestimmten Kontext beschränkt ist. Diese Unterscheidung ist für das Verständnis der philosophischen, theologischen, aber auch pädagogischen Diskurse von zentraler Bedeutung, da sie zeigt, dass Vulnerabilität nicht einfach als Empfindlichkeit gegenüber äußeren Einflüssen, sondern als konstitutives Merkmal menschlicher Subjektivität verstanden wird.

Folglich sind Argumentationen, die sich auf eine Vulnerabilität im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens berufen, noch auf tönernen Füßen gebaut. Heinze (2017, S. 47) schreibt hierzu: „Die Verletzlichkeit des Kindes gehörte nicht zu den gebräuchlichen Dimensionen der Reflexion (...) pädagogischen Handelns. Dies ist umso erstaunlicher, als gerade durch das Faktum der Verletzlichkeit sowohl die Abhängigkeit des Kindes im Verhältnis der Fürsorge als auch die Gefährdung des pädagogischen Handelns in den gewalt-samen Formen der Misshandlung, Vernachlässigung und Missachtung deutlich werden“. Es erstaunt demnach, dass die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bislang kaum Versuche unternommen hat, das bestehende Theoriedefizit, auch und gerade mit Blick auf Vulnerabilität, zu überwinden, ist doch gerade sie mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen befasst, die Vulnerabilität als konkrete körperliche und seelische Verletzungen (z.B. Zimmermann, 2016, S. 14f.) erfahren; bedingt durch Gewalt und Missbrauch, emotionale Vernachlässigung und Deprivation. Zugleich trägt sie in institutionellen pädagogischen Feldern Verantwortung, in denen es immer wieder zu massiven Verletzungen, beispielsweise im Rahmen der Heimer-

ziehung (z.B. Bombach, Gabriel & Keller, 2018) gekommen ist, in denen sich in Vergangenheit und Gegenwart aber auch sehr spezielle Vorstellungen von (repressiver) Erziehung finden lassen, die insbesondere die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu erleiden hatten und haben. Zudem ließen sich auch die sonderpädagogischen Institutionen selbst betrachten, und zwar nicht nur als Verletzungen erzeugende, sondern auch als verletzbare und verletzte Einrichtungen, beispielsweise im Kontext eines hoch emotionalisierten Diskurses um Inklusion, Etikettierung und Stigmatisierung.

4. Vulnerabilität und Vulneranz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Am Beispiel von Verhaltensauffälligkeiten zeigt sich die Schwierigkeit des Vulnerabilitätsbegriffs: einerseits gelten alle Menschen als vulnerabel im Sinne einer anthropologischen conditio humana (Janssen, 2018). Andererseits wird einzelnen Gruppen von Menschen eine erhöhte Vulnerabilität zugeschrieben. Grundlegende gemeinsame Kriterien, die eine solche Zuschreibung rechtfertigen würden, lassen sich aber wiederum nur schwer finden. Was rechtfertigt, dass die einen als erhöht vulnerabel gelten, andere aber nicht? Fakt ist, obwohl alle Menschen vulnerabel sind, erfahren nicht alle Menschen die gleiche Anerkennung ihrer Interessen, Bedürfnisse und Rechte (Butler, 2020). Jede Markierung als schutzbedürftig ist gesellschaftlich geformt und ist demnach der Veränderung unterworfen. Für wen die eigene Vulnerabilität in einen Status der Schutzbedürftigkeit mündet – wessen Schutzbedürftigkeit also anerkennenswert ist – und wie dieser Schutz gestaltet wird, unterliegt einer Dynamik, die durch gesellschaftliche Veränderungen geprägt und maßgeblich durch Machthierarchien gefestigt wird. „Insofern verweisen faktische Verletzungen auf die Sphäre sozialer Beziehungen sowie auf politische, ökonomische, technische und andere Lebenskontexte, aber auch auf spezifische, symbolisch verankerte Wahrheitsregimes (...) Zugleich sind es diese Kontexte, die die Kriterien dafür bereitstellen, welche gewaltförmigen Ereignisse überhaupt als Verletzung anerkannt werden“ (Dederich, 2018, S. 113). Und selbst, wenn man eine erhöhte Vulnerabilität anerkenne, so geht damit nicht automatisch eine entsprechende Anerkennung ihrer Interes-

sen, Bedürfnisse und Rechte einher. Für den Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher ließe sich beispielsweise diskutieren, inwieweit spezialisierte schulische und außerschulische Einrichtungen einerseits zum Unsichtbarmachen und damit zu ihrer Nicht-Anerkennung beitragen und schlussendlich zur Zementierung einer „Ausschulung des ‚harten Kerns‘“ (Dederich, 2018, S. 115) beitragen. Oder inwieweit andererseits in der Existenz der teils sehr personal- und kostenintensiven spezialisierten Maßnahmen gerade die Anerkennung ihrer Vulnerabilität sowie der damit verbundenen besonderen Interessen und Bedürfnisse zum Ausdruck kommt. Ähnlich verhält es sich in als inklusiv bezeichneten Settings, meist diskutiert unter dem Vorzeichen von Leistung (Akbaba & Bräu, 2019; Arndt et al., 2021). Auch hier werden die Schüler*innen mit entsprechendem Förderbedarf „spezifischen pädagogischen Differenzpraktiken (...)“ ausgesetzt, die sie in der Regel denormalisieren und in der Schulöffentlichkeit als *Andere markieren*“ (Richter & Wagner, 2024, S. 177, Herv.i.O.). Aufgrund ihrer Erlebens- und Verhaltensweisen als „widerständige Praktiken“ (Richter & Wagner, 2024, S. 178) werden sie anschließend „als (hilfs-)bedürftige, leistungsschwächere, kurz: unvollständige Subjekte markiert und konstituiert“ (Richter & Wagner, 2024, S. 179). An diesen Stellen zeigt sich, wie ambivalent mit den Forderungen der zuvor als schutzbedürftig Markierten nach mehr Selbst- und Mitbestimmung sowie Befreiung von diesem Status und den einhergehenden (zumeist paternalistischen) Schutzmechanismen umgegangen wird.

Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche könnten somit zu jenen Menschen zählen, die im Butlerschen (Butler, 2020) Sinne nicht oder nur wenig betrauert werden. Und sind sie des Weiteren nunmehr Prozessen des Unsichtbarmachens unterworfen? Dafür könnte es mehrere Gründe geben: Zum einen werden sie unsichtbar gemacht, um nicht mit der eigenen Vulnerabilität konfrontiert zu werden. Aber nicht alle hoch vulnerablen Menschen sind Prozessen des Unsichtbarmachens und des infolge Nicht-Betrauerns unterworfen. D.h., es gibt vulnerable Menschen und Personengruppen, die andere Menschen durchaus mit ihrer je eigenen, anthropologisch gegebenen Vulnerabilität konfrontieren oder diese zumindest potentiell ansprechen könnten. Das wirft den Gedanken auf, ob verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche nicht betrauert werden, weil ihre Vulnerabilität in Erfahrungen begründet liegen, die spezifisch

sind: Sie haben oft Erfahrungen mit Gewalt und Chaos, mit Misshandlung und Vernachlässigung gemacht. Und sie wachsen bisweilen in familiären und sozialen Verhältnissen auf, die von erheblichen Belastungen geprägt sind: Trennungen, schnell wechselnde Partnerschaften, Hochstrittigkeit, Arbeitslosigkeit, Armut, soziale Benachteiligung und vieles mehr. Die daraus resultierenden Belastungen äußern sich in auffälligen Verhaltensweisen, Erziehungsschwierigkeiten, psychischen Erkrankungen und Störungen im Person-Umwelt-Bezug, denn „Kinder, die verlassen oder verletzt wurden, reagieren höchst sensibel auf Anzeichen von Gefahr und Zurückweisung und reinszenieren Schmerzerfahrungen. Sie entwickeln musterhafte Denkstile der Selbstbeschuldigung und ein Gefühl eigener Wertlosigkeit“ (Brendtro, Mitchell & McCall, 2009, S. 86). Ihre Verhaltensweisen führen oft eher zu Verletzungen von Regeln, Konventionen, Settingerwartungen oder anderen Menschen, so dass sie ihre gegebene, erhöhte Vulnerabilität einerseits selbst unsichtbar machen, sie quasi verschleieren; andererseits aber durch ihre Verhaltensweisen Wirkungen erzeugen, die dazu führen, dass andere Menschen eher nicht mit ihnen zu tun haben wollen, sie meiden und sich in ihren moralischen Grundsätzen verletzt fühlen. Sie spiegeln anderen Menschen damit die Bedingungen der Möglichkeit und zugleich das Potential, andere verletzen zu können. „Es sind zirkuläre Prozesse des Zusammenspiels von Entwertungserfahrungen, dem Abbruch von Gemeinschaft, der Versagung von Anerkennung, von Verlust erfahrungen und Wut, die das Leben vieler Kinder und Jugendlicher durchziehen und als chronische Risiken ihre Erziehungserfolge in Frage stellen. Kinder und Jugendliche schützen sich gegen die alltäglichen und chronischen Bedrohungen in ihren Lebenswelten oftmals durch Härte gegenüber sich selbst und anderen. Sie reagieren mit einer sich selbst auferlegten Unempfindlichkeit gegenüber psychischem und körperlichem Schmerz, die als Reaktion auf den permanenten Stress verstanden werden kann, dem sie in chronisch bedrohlichen Lebenswelten ausgesetzt sind“ (Opp, 2017, S. 24). Damit möchte man vermutlich eher nicht konfrontiert werden, so dass diese Kinder nicht nur nicht betraut werden, sondern auch in das Reich der Unsichtbaren verschoben werden sollen. Eine dezidiert sonderpädagogische Perspektive auf Vulnerabilität könnte demnach darin bestehen, Formen der „Vulneranz“ (Münker & Wassermann, 2012, S. 83f.) bzw. „Vulnerantialität“ (Burghardt et al., 2017, S. 85)

als Handlungen aufgrund innerer Notwendigkeiten und subjektiver Logiken, nämlich denen der eigenen, einprägsamen und oft nicht mehr gut zu machenden Verletzungen zu verstehen, ohne diese in ihren Wirkungen gegen sich und andere zu akzeptieren oder zu legitimieren (Müller, 2024)

Die bisherigen Überlegungen deuten darauf hin, dass sich verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche in erhöhten Stadien der Vulnerabilität und Vulneranz befinden. Eine solche Auffassung läuft zunächst Gefahr, komplexe Etikettierungen vorzunehmen und infolge Diskriminierung dieser Personengruppe beizutragen. Sie enthält jedoch auch enormes Potential, wenn sie subjektorientiert entfaltet wird: Es muss von ihnen in diesem Sinne gesprochen werden, weil sie als Kinder und Jugendliche, die durch ihre Verhaltensweisen auffallen, andere irritieren, stören und verletzen, in höherem Maße als andere Kinder und Jugendliche individueller und sozialer Missachtung sowie Exklusion ausgesetzt sind. Ist dies der Fall, dann trägt eine derartige Perspektive auf Kinder und Jugendlichen in komplex verschränkten Stadien erhöhter Vulnerabilität *und* Vulneranz möglicherweise dazu bei, soziale Missachtung zu reduzieren, indem das Verstehen subjektiv notwendiger Logiken des Erlebens und Verhalts angebahnt oder erweitert wird. Und dies, ohne zu legitimieren, dass andere durch die vulneratenen Verhaltensweisen einzelner verletzt oder beeinträchtigt werden.

Es erscheint aus diesen Gründen höchst angebracht, die erhöhte Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben anzuerkennen und entsprechend pädagogisch zu arbeiten. Ein solche Arbeit basiert auf der Annahme der Vulnerabilität und versteht Vulneranz entsprechend als eine ihrer Ausdrucksformen, die es pädagogisch zu bearbeiten gilt. Eine solche Bearbeitung wiederum zielt sowohl auf die Individuen selbst als auch auf ihr Umfeld ab, dessen Dynamiken Vulnerabilitäten erhöhen oder verringern können. Dieser doppelte Grundsatz legitimiert somit eine umfassende und intensive Arbeit mit und für die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien. Auf die Anerkennung der erhöhten Vulnerabilität folgt die Anerkennung der besonderen Angewiesenheit auf pädagogische, anerkennende Sozial-Beziehungen und (pädagogische, therapeutische) Institutionen.

Wir verstehen in diesem Zusammenhang Vulnerabilität als anthropologische Konstante und zugleich als mehrdimensionales Kon-

strukt. Sie ist individuelle Disposition im Sinne einer Sensitivität und zugleich ein Gruppenmerkmal im Sinne einer kollektiven Kategorie sowie darüber hinaus eine Lebenslage, „deren Eintreten durch die Betroffenen nicht aktiv verhindert werden kann und die strukturell mit verhältnismäßig geringen Bearbeitungskapazitäten gekoppelt [ist]“ (Fingerle, 2016, S. 439). Vulnerabilität ist so ein Indikator für pädagogisches Handeln und eignet sich auch als dessen Analysekategorie (Bartz et al., 2022). *Im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Verhaltensstörungen könnte pointiert gesprochen werden von Personen in Stadien erhöhter Vulnerabilität durch dynamische Situationen erhöhte Vulneranz und Produktion neuer Vulneranzen.*

5. Theoretische Fundierung und Erweiterung: Zum Aufbau des Bandes

Der Vulnerabilitätsbegriff benötigt daher Erweiterungen und Präzisierungen, um ausreichend tragfähig für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu sein und nicht lediglich auf relationale Verortungen und Metaphern zu verweisen. Zum einen erscheinen theoretische Fokussierungen sinnvoll, wenn Fragen der Erziehungsbedürftigkeit diskutiert oder Aspekte des pädagogischen Taks gerahmt werden sollen. Zum anderen ist denkbar, dass auch Impulse aus der Praxis und konkrete Erfahrungen der pädagogisch Tätigen in die Justierung des Vulnerabilitätsbegriffs einfließen.

Die Beiträge des Sammelbandes befassen sich je mit einem spezifischen, theorie- oder anwendungsbezogenen Aspekt der Vulnerabilität und beschreiben so Anknüpfungspunkte für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Allen, die sich in Profession und Disziplin mit der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten beschäftigen, wird so die Möglichkeit gegeben, auf das eigene Fach zu schauen und über die Auseinandersetzung mit Vulnerabilität und Vulneranz angeregt und bereichert zu werden im Blick auf den Gegenstandsbereich und die Disziplin als solche. Es geht daher um eine Erweiterung und zugleich um eine Intensivierung des Blicks.

Biografische Betrachtungen

Wie angedeutet, besteht Vulnerabilität als eine anthropologische Konstante. Sie aktualisiert sich jedoch konkret in Kontexten, wobei diese Kontexte zum einen nicht immer frei gewählt werden können und zum anderen auch durch die Betreffenden selbst (mit-)gestaltet werden. Zugleich kann die Vulnerabilität selbst nur dann umfassend verstanden werden, wenn zuvor solche Kriterien bzw. Dynamiken ausgemacht werden, aufgrund derer Spezifität sich die Vulnerabilität überhaupt erst einstellt. Inwiefern dann eine bestimmte Vulnerabilität in den Kontext einfließt, durch diesen intensiviert oder durch ihn eingedämmt oder bearbeitet wird, ist unmittelbar bestimmt durch institutionelle Rahmenbedingungen (Bstieler, Schmidt & Angeli, 2024, S. 8f.). Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten durchlaufen in ihrem jungen Leben oftmals zahlreiche verschiedene Institutionen und Maßnahmen (Baur et al., 1998). In diesen werden sie häufig als „Systemsprenger“ markiert, somit als Ursache für nicht gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse ausgemacht und aufgrund dessen an andere Stellen verwiesen (Baumann, 2010). An dieser Stelle wird die Frage virulent, wie die einzelnen Institutionen im Laufe des Lebens auf die Bedürfnisse, Potenziale und Erfahrungen (von Vulnerabilität und Vulneranz) der einzelnen Menschen eingehen, diese aufgreifen und gegebenenfalls auch beantworten und bearbeiten. „Mit anderen Worten hängt die Weise, wie Verletzbarkeit jeweils hergestellt, ausgehandelt und beantwortet werden kann, im entscheidenden Maß von den Rahmenbedingungen einer Institution selbst ab, innerhalb derer sich Subjekte unterschiedliche bewegen können“ (Bstieler, Schmidt & Angeli, 2024, S. 8). Hier kann eine zweifache Betrachtungsweise eingenommen werden, wenn erstens diese Institutionen sich als vulnerante Faktoren erweisen, indem sie Vulnerabilitäten reproduzieren und verstärken. Dies kann der Fall sein, wenn ihre Mitglieder beschämmt oder ihre Bedürfnisse instrumentalisiert und negiert werden (Richter & Wagner, 2024). Zweitens können sie auch einen beschützenden und bestärkenden Charakter besitzen, wenn sie den einzelnen anerkennend und unterstützend begegnen (Stojanov, 2018; 2022). Um Vulnerabilität und Vulneranz bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten zu umreißen, ist es nötig, die beiden Phänomene im Laufe ihres Lebens zu beschreiben, besondere, nahezu neuralgische Punkte auszumachen

und die Institutionen zu erfassen, in denen sich die jungen Menschen bewegen und sie auf ihre Umgangsweisen hin zu befragen.

Die Beiträge im ersten Abschnitt des Bandes greifen daher biografische Etappen der Kinder und Jugendlichen auf.

So diskutiert *Sven Bärmig* Vulnerabilität als universelle, aber sozial ungleich verteilte Bedingung und als Voraussetzung pädagogischen Handelns. Er analysiert, wie strukturelle, ontologische und soziale Faktoren sowie fehlende Bindung und Bildung Verwundbarkeit verstärken, und betont die Bedeutung von Beziehung, Dialog und Anerkennung für Entwicklung und Bildung. Mit dem Wechselverhältnis von Vulnerabilität und Vulneranz in Bildungsübergängen wie Kita-Schule befasst sich *Michael Lichtblau*. Er zeigt, dass strukturelle Bedingungen, defizitorientierte Diagnostik und mangelnde Kooperation zwischen Systemen neue Verletzlichkeiten erzeugen und mündet in der zentralen Forderung nach professioneller Reflexion und anschlussfähiger Interaktion zur Reduktion struktureller Vulneranz. Vulnerabilität im Kindes- und Jugendalter wird bei *Marion Pomey & Carina Pohl* als universelle, aber ungleich verteilte menschliche Bedingung verstanden, die sich besonders in Familien zeigt. In ihrer Studie untersuchen die Autorinnen, wie Kinder und Jugendliche (8–14 Jahre) Vulnerabilität und Wohlbefinden erleben, insbesondere in familiären Care-Beziehungen. Sie zeigen, dass Unsicherheit, Gewalt und fehlende Beziehungserfahrungen die Vulnerabilität verstärken und Kinder dabei sowohl als verletzlich als auch als handlungsfähig (agency) wahrgenommen werden können. *Rolf Göppel* zeigt auf, dass Mobbing ist ein zentrales Verletzungsphänomen an Schulen ist, besonders für Kinder, die von der Norm abweichen. Vulnerabilität entsteht durch Ausgrenzung und Hänserei, unterstützt durch gruppendifferenzielle Prozesse und oft mangelnde Intervention der Lehrkräfte. Besonders betroffen sind Schülerinnen und Schüler mit abweichender Geschlechterrolle, sozialer Herkunft oder Identität. *Nina Oelkers & Annika Gaßmöller* analysieren, wie die stationäre Kinder- und Jugendhilfe einerseits vulnerablen jungen Menschen Schutz bietet, andererseits durch institutionelle Strukturen neue Vulnerabilitäten erzeugt. Sie benennen prekäre Lebenslagen, Verselbstständigungsdruck, Ausschluss und Stigmatisierung als zentrale Herausforderungen, die junge Menschen in stationären Hilfen besonders verletzlich machen. *Jan Hoyer & Svenja Nike Hoffmann* zeigen die Überrepräsentanz pathogen vulnerabler Jugendlicher in

geschlossenen Institutionen wie Jugendstrafvollzug und stationärer Kinder- und Jugendpsychiatrie auf. Sie beleuchten, wie institutionelle Strukturen und Doppelaufträge (z.B. Hilfe und Kontrolle) Unsicherheiten reduzieren, aber auch neue Verletzungen und Exklusionsdynamiken erzeugen können, und fordern eine professionelle Reflexion der Wechselwirkung zwischen Vulnerabilität und institutionellen Bedingungen. Der Beitrag von *Johanna Hess* untersucht die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Hess unterscheidet fünf Vulnerabilitätsdimensionen und zeigt, dass institutionelle Strukturen, fehlendes Fachwissen und eigene Verletzungen das Vulnerabilitäts erleben verstärken. Sie fordert begründet institutionelle Schutzmaßnahmen und eine differenziertere Reflexion der Machtverhältnisse in pädagogischen Beziehungen. Abschließend bezeichnet psychische Vulnerabilität laut *Pasqualina Perrig-Chiello* einen Zustand erhöhter Verletzlichkeit, der durch individuelle Eigenschaften und ungünstige Lebensumstände entsteht. Besonders in der Kindheit und bei biografischen Übergängen (z.B. Erwachsenwerden, Lebensmitte, Pensionierung) besteht ihr zufolge eine erhöhte Vulnerabilität. Resilienz und soziale Unterstützung können jedoch helfen, auftretende Krisen zu bewältigen. Der Beitrag schließt die Klammer biografischer Be trachtungen.

Theoretische und disziplinäre Betrachtungen

Vulnerabilität geht über eine individuelle Eigenschaft oder Vorher bestimmung hinaus. Sie gestaltet sich stets in einem dynamischen Umfeld, das die betreffende Person meist mitgestalten kann. Dieses Umfeld betrifft, wie gezeigt, zum einen verschiedene Sozial Beziehungen und zum anderen Institutionen. Insbesondere diese Institutionen und die ihnen pädagogisch Tätigen handeln im Kontext theoretischer Grundlegungen, die sich aus disziplinären Fachdiskursen entwickelt haben und sich stets auch weiterentwickeln. „Vulnerable Personengruppen wurden im Verlauf vieler Jahre primär hinsichtlich ihrer Nachteile und Beeinträchtigungen betrachtet, während ihre Bedarfe, Potenziale und Talente weitgehend unbeachtet blieben. Diese defizitorientierte Perspektive führt für die Betroffenen häufig zu realen Gefahren wie Pathologisierung, Etikettierung, Stereotypi-

sierung und damit einhergehenden Diskriminierungserfahrungen“ (Michl, 2025, S. 73). An dieser Stelle stellen sich somit grundsätzliche Fragen theoretischer Ausrichtung in Bezug auf Vulnerabilität, wie sich diese zu Themenkomplexen der Erziehung, Inklusion, Anerkennung verhält und wie sie in Disziplinen wie der Schul- oder Sonderpädagogik verortet wird.

Die Beiträge des zweiten Abschnitts fokussieren theoretische Konzepte und grundlegende Phänomene der Pädagogik. Der Schwerpunkt liegt nicht auf allgemeinen Einführungen, sondern insbesondere auf kritischen Elementen entsprechender Betrachtungsbereiche. Die Beiträge eröffnen somit eine nicht-affirmative Perspektive auf bisherige Auffassungen und plädieren für ein Ernstnehmen und adäquates Verhandeln der Vulnerabilität und Vulneranz.

Michael Winkler problematisiert einleitend die unklaren, moralisch aufgeladenen Begriffe Verletzlichkeit und Vulnerabilität. Er betont, dass diese nicht als individuelle Merkmale, sondern als strukturelle, relationale Phänomene verstanden werden müssen. Winkler warnt vor einer Instrumentalisierung von Verletzlichkeit im neoliberalen Kontext und plädiert für einen Gemeinsinn, der auf Kooperation, Normalität und gegenseitige Achtung setzt, um gesellschaftliche Spaltungen zu überwinden. Verletzlichkeit und Resilienz als zentralen Deutungskategorien moderner Gesellschaften widmet sich *Carsten Heinze*. Er argumentiert, dass Verletzlichkeit eine unaufhebbare anthropologische Bedingung ist, die durch Abhängigkeit und Fürsorge geprägt wird. Resilienz erscheint als Reaktion auf Verletzlichkeit, darf aber nicht individualisiert, sondern muss als gesellschaftliche Herausforderung verstanden werden. Die gesellschaftliche Anerkennung von Verletzlichkeit birgt daher ambivalente Effekte, insbesondere Exklusion und Diskriminierung. *Nicole Balzer & Judith Küper* warnen mit Blick auf den vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs vor einer Vereinseitung. Sie rekonstruieren Butlers Auffassungen zur universellen und heterogenen Vulnerabilität, fragen nach deren unterschiedlicher Anerkennungspraxis und setzen diese wiederum in Bezug zur pädagogischen Theoriebildung. Der Beitrag von *Johannes Giesinger* hinterfragt die Rolle der Verletzlichkeit als Grundbegriff pädagogischer Ethik. Während traditionell Autonomie und Selbstbestimmung im Mittelpunkt stehen, argumentiert Giesinger, dass Verletzlichkeit die Differenzierung pädagogischer Verpflichtungen, besonders gegenüber Kindern,

ermöglicht. Er unterscheidet zwischen basaler und situativer Verletzlichkeit und betont, dass spezielle soziale Arrangements notwendig sind, um Kinder zu schützen, obwohl diese Arrangements selbst neue Risiken bergen können. *Mai-Anh Boger* analysiert die Wechselbeziehung von Vulnerabilität und Vulneranz im Kontext von Traumapädagogik. Sie zeigt, wie traumatische Erfahrungen die universelle Verletzlichkeit des Menschen bewusst machen und wie Fachkräfte durch diskursive Isolation und Mitgefühlerschöpfung selbst vulnerabel werden. Die Überwindung von Täter-Opfer-Dichotomien erfordert eine reflexive, anthropologische Perspektive, die Vulneranz als Entwicklungsmotor anerkennt und die Verschränkung beider Begriffe betont. *David Zimmermann* analysiert, wie Verhalten von Kindern und Jugendlichen in pädagogischen Kontexten oft nach behavioristischen Prinzipien bewertet und beeinflusst wird, während psychoanalytische Perspektiven Verhalten als Ausdruck unbewusster, sozial geprägter Erlebens- und Interaktionsformen verstehen. Vulnerantes Verhalten wird als Versuch gesehen, unerfüllte Bedürfnisse oder traumatische Erfahrungen auszudrücken und korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Die Psychoanalytische Pädagogik fordert daher ein Milieu, das auf Selbstreflexion, affektfreundliche Beziehungen und szenisches Verstehen setzt, um die Subjektlogik hinter Verhalten zu begreifen und strukturelle Vulnerabilitäten anzuerkennen. *Christian Wevelsiep* argumentiert, dass Vulnerabilität universell sei, aber in der Pädagogik oft individualisiert verstanden werde. Die moderne Gesellschaft kann Verletzlichkeit nicht umfassend aufgreifen. Pädagogik kommt die Aufgabe zu, strukturelle und individuelle Ebenen zu unterscheiden, um Verletzungen nicht nur als individuelles Problem, sondern als gesellschaftliche Herausforderung zu verstehen. *Kathrin te Poel* diskutiert die Diskrepanz zwischen dem Anspruch von Schule als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und der Realität vulneranter Strukturen. Mithilfe einer Fallrekonstruktion zeigt sie, wie schulische Normen und ökonomische Prinzipien wie Leistung und Konkurrenz zu Selbstabwertung und Anpassung führen. Sie fordert eine Reflexion und Veränderung schulischer Strukturen, um Vulneranz zu minimieren und Inklusion zu ermöglichen.

Intersektionale Betrachtungen

Die Annäherung an die Ergründung individueller Vulnerabilität (und in diesem Zuge auch der individuellen Vulneranz; Dederich, 2018) bedarf somit einer breiteren Herangehensweise als durch eine pauschale Kategorisierung von Gruppen oder eine allgemeine Zuteilung aufgrund der Fokussierung eines bestimmten Merkmals. Mit der Hinzunahme verschiedener Kategorien und Perspektiven kann es annähernd gelingen, das Spannungsfeld individueller Vulnerabilität zwischen den Dynamiken von Anforderung und Bewältigung zu verstehen. Es sei besonders betont, dass dieses Spannungsfeld stets eingebettet ist in sowohl das konkret-soziale Umfeld einer Person als auch das gesellschaftliche Milieu. Vulnerabilität als individueller Aspekt ist so unauflösbar verwoben mit den kontextuellen Faktoren. Jegliche Tendenzen zur exklusiven Responsibilisierung des Subjekts (Heite, Magyar-Haas & Schär, 2024) werden scheitern und zugleich durch ihre Bemühungen rund um (Selbst-)Optimierung Lebenslagen prekarisieren, anstatt diese signifikant zu verbessern. „Die Vulnerabilität muss sich selbst vor einer Subjektivierung des Leids schützen, welches blind für soziale Zusammenhänge ist“ (Burghardt, 2024, S. 408). Janssen entwirft hierzu einen verschoben Subjektbegriff, „der die modernen Konnotationen des Subjekts nicht gänzlich verabschiedet, sondern relativiert, und das verletzliche Subjekt als handlungsfähig versteht“ (2018, S. 229). Selbstverständlich kann der Vulnerabilitätsdiskurs es nicht bei einer bloßen, nahezu ontologischen Beschreibung belassen, sondern auch auf beeinflussbare Aspekte hinweisen. „Gerade mit Blick auf die interindividuellen Unterschiede besonders vulnerabler Personen lässt sich in Theorie und Praxis ein Spannungsfeld zwischen Akzeptanz von Vulnerabilität und dem Streben nach ihrer Überwindung beobachten. Dabei gilt es nicht, die einem jeden Menschen eigene Verletzlichkeit zu überwinden, sondern Faktoren einer erhöhten Vulnerabilität, wie z. B. das Aufwachsen in Armut oder mit chronischer Krankheit, zu verändern und somit zu überwinden. Vulnerabilitäten, die nicht überwunden werden können, erfordern – auch im Rahmen (sonder-)pädagogischer Aufgaben – eine Auseinandersetzung hin zu deren Akzeptanz, um eine Integration in das Leben zu erreichen“ (Thümmler & Bartz, 2024, S. 146). Zu fragen wird sein, welche Differenzkategorien überhaupt ausgemacht werden, welche Bedeutung

ihnen im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens zukommt und wer welche Kategorie als „unüberwindbar“ bestimmt und so womöglich auch anderen als solche diktiert. Die Beiträge des dritten Abschnitts greifen je unterschiedliche Differenzkategorien auf und setzen diese in einen Bezug zu Vulnerabilität und Vulneranz – ein noch vernachlässigter Zusammenhang (Michl, 2025). Zudem eröffnen sie durch diese intersektionale Betrachtung einen neuen, spezifischen Zugang zum Verhalten und Erleben von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, die alle zusammengenommen ein detailliertes Bild ergeben.

Dietrich Schotte analysiert, dass epistemische Ungerechtigkeit benachteiligten Gruppen Glaubwürdigkeit entzieht und sie strukturell verletzlicher macht. Lehrkräfte besitzen eine Deutungshoheit, was besonders verhaltensauffällige Kinder in eine Opferrolle drängen kann. Die Folge ist eine strukturelle Sprachlosigkeit und erhöhte Verletzlichkeit im schulischen Kontext. Und *Anne Schröter* zeigt aufbauend die Intersektionslinie von Kindheit und Behinderung hin. Sie diskutiert vorrangig aus dem Aspekt der Vulneranz heraus die pädagogische Praxis und zeigt beispielhaft die missachtende Seite der Handlungen auf, wenn diese Adultismus und Ableismus repräsentieren. Als Lösung schlägt sie eine Balancierung von Anerkennung verschiedener Ansprüche aus Basis der Vulnerabilität vor. Dass Flucht-migration Vulnerabilität durch Gewalt, Unsicherheit und Rassismus erhöht, zeigt *Jonas Becker* auf. Schule kann diese verstärken, etwa durch Pathologisierung oder rassistische Zuschreibungen. Vulnerabilität ist ungleich verteilt und hängt von sozialen, strukturellen und individuellen Faktoren ab. Und *Suanne Leitner* verweist darauf, dass Vulnerabilität global ungleich verteilt ist. Kritische Pädagogik muss strukturelle Ursachen analysieren und intersektionale Machtverhältnisse berücksichtigen. Aktuelle individualisierende Ansätze in der Sonderpädagogik stabilisieren hingegen Ungleichheit. Eine Critical Global Citizenship Education bietet erweiternd eine machtkritische Perspektive auf globale Ungleichheit.

Wir danken allen Autor*innen, die das Zustandekommen dieses Bandes durch ihre Gedanken und die damit verbundene Zeit bereichern. Wir danken zudem unserer studentischen Hilfskraft Jonas Hermann für seine Mühe und Geduld mit formalen Aufgaben sowie Frau Saam vom Verlag Karl Alber für die konstruktive Begleitung des Bandes.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2017). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Akbaba, Y. & Bräu, K. (2019). Lehrer*innen zwischen Inklusionsanspruch und Leistungsprinzip. In Ellinger, S. & Schott-Leser, H. (Hrsg.), *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 165–184). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Angeli, C., Bstieler, M. & Schmidt, S. (Hrsg.). (2024). *Schauplätze der Verletzbarkeit. Kritische Perspektiven aus den Geistes- und Sozialwissenschaften*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2000). *Behindertenpädagogik als angewandte Ethik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Antor, G. (2010). Gerechtigkeit und Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(4), (S. 131–134).
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Leistung und Inklusion. Eine Einladung zur Reflexionspause. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), (S. 1–16).
- Auer, K., Micus-Loos, C., Schäfer, S. & Schrader, K. (Hrsg.). (2023). *Intersektionalität und Gewalt. Verwundbarkeiten von marginalisierten Gruppen und Personen sichtbar machen*. Münster: Unrast-Verlag.
- Bacher, S. (Hrsg.). (2025). *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bartz, J., Janhsen, V., Thümmler, R. & Käppler, C. (2022). Vulnerabilität als hermeneutische Leitkategorie für den Umgang mit Herausforderungen und Dis/Ability bei der Planung und Durchführung inklusionsorientierter Lehr-Lernprozesse aus der Perspektive des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung. In Schröter, A. u.a. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 221–230). Münster: Waxmann.
- Baumann, M. (2010). *Kinder, die Systeme sprengen*. Hohengehren: Schneider.
- Baur, D., Daigler, C., Eisenbraun, A., Finkel, M., Kühn, A. & Thiersch, H. (1998). *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Forschungsergebnisse im Spiegel der Praxis. Dokumentation zu Fachgesprächen. Forschungsprojekt JULE*. Hannover: Linnendruck.
- Becker, J., Gasterstädt, J., Helbig, J. & Urban, M. (2024). Diskursive und organisationale Konstruktionen von Verhaltensstörungen. Empirische Zugänge zur funktionalen Bedeutung der Pathologisierung und Normalisierung störenden Verhaltens. In Mayer, R., Parade, R., Sperschneider, J. & Wittig, S. (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 237–250). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Birkmann, J. et al. (2013). *Glossar Klimawandel und Raumentwicklung. Akademie für Raumforschung und Landesplanung (ARL)*. Hannover. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0156-73571> (Zuletzt aufgerufen am 13.06.2025).

- Bohlken, E. (2012). Anthropologische Grundlagen einer Ethik der Behindertenpädagogik. In Moser, V. & Horster, D. (Hrsg.), *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung* (S. 59–74). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bombach C., Gabriel, T. & Keller, S. (2018). „Die wussten einfach, woher ich komme“ Staatliche Eingriffe und ihre Auswirkungen auf das Leben ehemaliger Heimkinder. In Hauss, G., Gabriel, T. & Lengwiler, M. (Hrsg.), *Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940–1990* (S. 117–137). Zürich: Chronos Verlag.
- Brendtro, K., Mitchel, L. & McCall, J. (2009). *Deep brain learning. Pathways to potential with challenging youth*. Albion: Starr Commonwealth.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Bstieler, M., Schmidt, S. & Angeli, C. (2024). Verletzbarkeit und Institutionen eine Einleitung. In Angeli, C., Bstieler, M. & Schmidt, S. (Hrsg.), *Schauplätze der Verletzbarkeit. Kritische Perspektiven aus den Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 1–19). Berlin & Boston: de Gruyter.
- Bude, H. & Willisch, A. (2006). *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg: Hamburger Edition und Mittelweg 36.
- Burghardt, D., Dederich, M. & Dziabel, N. (Hrsg.). (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Burghardt, D. (2024). Vulnerabilität. In Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 403–408). Heidelberg: Metzler Verlag.
- Butler, J. (2020). *Die Macht der Gewaltlosigkeit. Über das Ethische im Politischen*. Berlin: Suhrkamp.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2022). *Glossar der Vulnerabilität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. (2018). Moralische Verpflichtung, Anerkennung und Gewalt. Eine Problemskizze angesichts von Menschen mit komplexen Behinderungen. In Müller, J. & Lelgemann, R. (Hrsg.), *Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum* (S. 105–121). Darmstadt: wbg Academic.
- Dederich, M. (2020). Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554>
- Fingerle, M. (2016). Behindert, vulnerabel, resilient – welcher Begriff passt nicht in diese Reihe? *Zeitschrift Behinderte Menschen*, 39(2), (S. 41–45).
- Fingerle, M. (2017). Resilienz. In Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 197–199). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Flaßöhler, S. (2021). *Sensibel. Über moderne Empfindlichkeit und die Grenzen des Zumutbaren*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Gasterstädt, J., Hasche, G., Helbig, J. & Meyer, S. (2022). Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. In Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.), *(Un-) mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Re-Konstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 188–206). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Göppel, R. & Graf, U. (Hrsg.). (2024). *Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graumann, S. (2022). „Vulnerabilität und Resilienz“. Ein Überblick zur Stellungnahme des Ethikrates zur COVID-19-Pandemie und ihre Bedeutung für die professionellen Handlungsfelder im Sozialwesen. *EthikJournal*, 8(2), (S. 1–18).
- Guanzini, I. (2019). *Zärtlichkeit. Eine Philosophie der sanften Macht*. München: C.H. Beck.
- Heinze, C. (2017). Verletzlichkeit und Teilhabe. In Miethe, I. (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Heite, C., Magyar-Haas, V. & Schär, C. (2024). *Responsibilisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hess, J. (2024). *Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit: Zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional- sozial belasteten jungen Menschen. In Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.) (S. 153–180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2016). Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. In Dederich, M., Beck, I., Bleidick, U. & Antor, G. (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl.) (S. 226–231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2024). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt utb.
- Janssen, A. (2018). *Verletzbare Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). *Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends*. <https://edoc.rki.de/handle/176904/5767> (Zuletzt aufgerufen am 17.06.2025).

- Krähnert, I., Zehbe, K. & Cloos, P. (2022). *Polyvalenz und Vulneranz: empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Künstler, S. (2015). Die „Kinder der Anderen“. Eine diskursanalytische Perspektive auf die Erzeugung vulnerabler Subjektpositionen. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 173–188). Wiesbaden: Springer VS.
- Langnickel, R. (2022). Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten – wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, (S. 28–43).
- Link, P.-C. (2022). „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung, Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, (S. 96–106).
- Michl, F. (2025). Intersektionale Resilienz: Wechselwirkungen von Vulnerabilität und Widerstrand. In Besic, E., Ender, D. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 73–80). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Moser, V. (2000). Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 45–57). München: Luchterhand.
- Müller, J., Müller, T. & Stein, R. (2021). Inklusion als normativer Anspruch. Perspektiven aus Sonderpädagogik und philosophischer Ethik. In *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(4), (S. 268–288)
- Müller, T. & Stein, R. (2018). *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt utb.
- Müller, T. (2023). Kinder und Jugendliche in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In Herz, B. & Hoffmann, S. N. (Hrsg.), *Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg* (S. 107–116). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Müller, T. (2024). Der Resilienz widerstehen – der Vulnerabilität auch? Überlegungen mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. In Göppel, R. & Graf, U. (Hrsg.), *Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts.* (S. 88–94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Münkler, H. & Wassermann, F. (2012). Von strategischer Vulnerabilität zu strategischer Resilienz. Die Herausforderungen zukünftiger Sicherheitsforschung und Sicherheitspolitik. In Gerhold, L. & Schiller, J. (Hrsg.), *Perspektiven der Sicherheitsforschung. Beiträge aus dem Forschungsforum Öffentliche Sicherheit* (S. 77–95). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Obermayr, T., Subasi Singh, S., Kremsner, G., Koenig, O. & Poyer, M. (2021). Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung. In Krause, S., Breinbauer, I. M. & Poyer, M. (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 137–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, G., Fingerle, M. & Suess, G. (2024). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt utb.
- Opp, G. (2017). Schmerzbasiertes Verhalten. Eine paradoxe pädagogische Herausforderung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(1), (S. 22–30)
- Richter, H. & Wagner, J. (2024). Schulischen Verletzbarkeiten entgegentreten. Über Subjektivierung und Widerständigkeit. In Angeli, C., Bstieler, M. & Schmidt, S. (Hrsg.), *Schauplätze der Verletzbarkeit. Kritische Perspektiven aus den Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 177–188). Berlin & Boston: de Gruyter.
- Ricking, H. (2021). Erziehung und Förderung. In Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B. & Wittrock, M. (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 144–155). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rostalski, F. (2024). *Die vulnerable Gesellschaft. Die neue Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit*. München: C. H. Beck.
- Schmid, M. (2025). *Die Artikulation der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schreier, P. (2025). *Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit. Grundlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.). (2024). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R., Müller, T. & Hascher, P. (Hrsg.). (2023). *Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Stojanov, K. (2014). Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 25(2), (S. 203–212).
- Stojanov, K. (2018). Bildungsfördernder Unterricht als praktizierende Anerkennung. In *Schulheft*, 18(2), (S. 46–56).
- Stojanov, K. (2022). *Bildung gegen Populismus?! Über antideokratische Halbildung und ihre Alternativen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thümmler, R. & Bartz, J. (2024). Darf das vulnerable Subjekt sein? Resilienz und Vulnerabilität als Leitkategorien für pädagogisches Handeln. In Göppel, R. & Graf, U. (Hrsg.), *Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines immer populärer werdenden Konzepts* (S.145 – 153). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, P. (2017). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 246–250). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Willmann, M. (2019). 50 Jahre „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ – eine Geburtstagslaudatio mit kritischem Blick auf das Selbstverständnis der Disziplin. In ESE. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, (S. 74–91).
- Zeilinger, P. (2019). *Der Mensch ist nur ohne Sicherheit*. In Salzburger Theologische Zeitschrift, 23(1), (S. 11–56).
- Zimmermann, D. (2016). *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Biografische Betrachtungen

Vulnerabilität, Entwicklung, Bildung

1. Vulnerabilität

Verletzbarkeit wird nach Janssen in mehreren Kontexten (politischen, soziologischen, pädagogischen) gebraucht und ist, nicht zuletzt durch die Covid-Pandemie, sehr populär. Sie wird zusammen mit Fragen nach sozialer Ungleichheit und prekären Lebensbedingungen diskutiert und kennzeichnet eine unhintergehbare Bedingung des Menschen, eigentlich ja allen Lebens auf der Erde. Dabei „spielen Differenzlinien und -ordnungen eine zentrale Rolle, denn unsere Gefährdetheit ist unter anderem abhängig von unserem Alter, unserer sozialen und ökonomischen Situiertheit, unserer geschlechtlichen und natio-ethno-kulturellen Position(ierung)“ (Janssen, 2022, S. 452). Janssen jedoch warnt vor einer ‘besonderen’ Verletzlichkeit von bestimmten Gruppen oder Personen, da damit oftmals auch eine angenommene Schutzbedürftigkeit und eine schnelle Zuschreibung des Opferstatus einhergeht.

Dem gegenüber verweist Wolfgang Jantzen (2003; 2002), der zunächst allgemein an den Diskurs um Verletzbarkeit anschließt, auf die erhöhte Verwundbarkeit – besonders bei geistiger Behinderung. Sie besteht darin im Entwicklungsprozess behindert zu werden, was verschiedene Ursachen haben kann. Kristina Kraft geht von einer „grundsätzlichen Vulnerabilität und Fragilität aller Menschen aus“ (Kraft, 2018, S. 271) und verweist auf den Zusammenhang von Verwundbarkeit und Resilienz, die zusammen gedacht und beschrieben werden.

Diese Ambivalenz der Deutung heißt es zu vermitteln und das will ich hier skizzieren. Deren Ausgangspunkt ist mit Carsten Heinze so zu formulieren: „Durch die differenzierte Erfassung des Phänomens der menschlichen Verletzlichkeit jenseits der reduktionistischen Perspektive manifestierter körperlicher Verwundung und unter Berücksichtigung der diese bedingenden personellen, situativen sowie

kontextuellen Faktoren wird es möglich, die Vielschichtigkeit der Gewaltausübung und -wirkung zu rekonstruieren sowie die pädagogischen Maßnahmen zur Disziplinierung hinsichtlich ihrer Wirkungen in Subjektivierungsprozessen zu problematisieren“ (Heinze, 2016, S. 164). So wird schon plausibler, was Jantzen mit erhöhter Verwundbarkeit meint. Im Kontext von Entwicklungsprozessen kann daraus die Perspektive auf Bildungsprozesse gerichtet werden, die doch schnell hinter Erziehungsproblemen und psychischen Störungen verschwinden.

2. Dummheit ist ein Wundmal oder Ontologische Verwundbarkeit

Alexander Kluge (Kluge, 2009) verweist auf einen „versteckten“ Abschnitt in der „Dialektik der Aufklärung“, überschrieben mit: „Zur Genese der Dummheit“ (Horkheimer & Adorno, 2020, S. 274f.). Die Intelligenz, die wache Neugier, das Herz der Philosophie, so Kluge, wird dort von Horkheimer und Adorno mit dem Fühlhorn der Schnecke verglichen. Die Fähigkeit zu solch sensiblem Wahrnehmen und – um im Bild des Fühlhorns zu bleiben – „Tastens“ gehören genuin zum Leben, sind Kennzeichen aller Individuen. Der von Kluge so beschriebene „wache Geist wagt sich [jedoch] nur zaghaft hervor“, denn wird er verletzt, d.h. bedrohen ihn Schrecken oder Gewalt, zieht er sich zurück ins „Innerliche“ (Kluge, 2009). Zurück bleibt eine „Verhärtung“, die an der Oberfläche stumpf ist, eine Narbe, die Deformationen bringt. Das sieht dann äußerlich wie Dummheit aus, wirkt sich aus als Trägheit, Passivität. In seiner Substanz ist es jedoch lediglich ein anderer Aggregatzustand des Lebendigen (ebd.), ein Schutzmechanismus. Das Bild des sich zurückziehenden Fühlhorns ist für Kluge das „Bild des defensiven Charakters der Intelligenz“ (ebd.). Dieser zurückgezogene Charakter ist immer gegenwärtig, auch wenn wir ihn nicht zu sehen vermögen. Er trifft auf jedes Individuum zu, zeigt die seine potentielle Verwundbarkeit. Die abebbende Neugier der Kinder bspw. deren endloses Fragen auf nicht nur eine Nichtantwort hindeutet, verweist auf eine von außen geschlagene Wunde. Folge ich Horkheimer & Adorno in ihrem Text weiter, werden so „Charaktere“ (Horkheimer & Adorno, 2020, S. 275) gemacht, dumm im „Sinn der Ausfallserscheinung“. Bei

Stagnation, Blindheit und Ohnmacht, wird der gute Wille gar zum Bösen, durch erlittene Gewalt, „hart und unerbittlich“ (ebd.). Das gilt auch in der Perspektive all jener, die das „sich zurückziehen“ als Schwäche auslegen, missdeuten, nicht wahrnehmen (wollen).

Die ontologische Verwundbarkeit, die nach Jule Govrin (Govrin, 2022) eine Seite des Verwundbarkeitsdiskurses ausmacht, lässt sich sehr deutlich anhand der Vorenthalzung von Bildung erkennen, insbesondere, wenn deren Gegenpol, die Dummheit gesetzt wird. Dort wo die „Hoffnung zum Stillstand kam“ steht alles „unter einem Bann“, wie Horkheimer & Adorno (Horkheimer & Adorno, 2020, S. 275) schreiben. Werden Kinder nicht herausgefordert, können sie sich nicht entsprechend bilden, was uns als individueller Mangel, als Dummheit, erscheint. Dabei lässt sich vielfach die soziale Abhängigkeit dieser Prozesse zeigen. In einem strukturellen Sinn lässt sich das als Ableismus verstehen, wo nicht erkannt wird, wo die Unfähigkeit (disability) entsteht (Maskos, 2015).

Nach Heinze irritiert die Wahrnehmung des Kindes in seiner generellen Verletzlichkeit zunächst, da pädagogisches Handeln mit Unterstützung und Fürsorge begründet wird. Der Begriff verdeutlicht aber „das Angewiesen-Sein des Kindes auf Fürsorge und zeigt zugleich die potenzielle Gefährdung pädagogischen Handelns auf, die in den gewaltsauslösenden Formen der Misshandlung, aber auch der Vernachlässigung und der Missachtung liegen“ (Heinze, 2016, S. 168, 180). Es gilt, Verletzlichkeit als wichtige Bedingung und Voraussetzung pädagogischen Handelns zu verstehen. Die körperliche Verfasstheit des Kindes im Angewiesen-Sein und der daraus folgenden Zwangslage ist die Herausforderung für die Pädagogik, Verletzungen müssen (an-)erkannt werden. Pädagogisches Handeln betrifft das Wohl der Kinder und arbeitet sich am kindlichen Bedürfnis nach Bindung/Beziehung ab. Das lässt sich auf die Erziehungsberechtigten und auf die Professionellen, auch in der Schule, beziehen, eigentlich überall, wo es Beziehungen bzw. Bindungen (über einen längeren Zeitraum) gibt.

Werden die Bedürfnisse des sich entwickelnden Kindes erkannt und auf humane Weise befriedigt, entsteht eine Neugier, die sich bei Gefahr zwar zurückzieht, aber nicht gehemmt wird (Dornes, 2006; Schore, 2003). Diese „Hemmung“ ist erst das Resultat einer immer wiederkehrenden Abwehr (Horkheimer & Adorno, 2020, S. 275). Isolation als die zentrale analytische Kategorie von Entwicklung der

materialistischen Behindertenpädagogik, reflektiert die Ausschließung und die Prozesse der Behinderung als fehlende Aneignung oder Partizipation, häufig mit einer existentiellen Gefährdung verbunden. Die Relation von Isolation/Partizipation, öffnet den Blick für die Interaktion, den Dialog in der je spezifischen „Entwicklungs situation“. Das Erleben ist hierbei zentrale Kategorie der Entwicklungssituation und zeigt, dass es auf die Person selbst ankommt, wie sie etwas erlebt (Jantzen, 2003; 2002) und auf die Person, die dann wahrnimmt, wenn sich jemand zurückzieht; die erkennt, wenn ein Handeln evtl. gewaltförmig ist oder war¹. Dialog ist dabei sinngebender, Sinn vermittelnder Prozess zwischen den Beteiligten. „Diese Einsichten verlangen eine Rekonstruktion von geistiger Unterentwicklung ebenso wie von Verhaltensstörungen als Feldwirkungen, als Entwicklungsresultate im System Kind und Umwelt, die nicht nach der Seite des Kindes hin verdinglicht werden dürfen“ (Jantzen, 2010, S. 38). Ersichtlich wird, was mit der Formulierung *Wundmal* gemeint ist und weshalb es berechtigt ist von Risikobedingungen in den Lebensverhältnissen zu sprechen, denn es ergibt sich eine erhöhte Verwundbarkeit gegenüber sozialer Ausgrenzung, fehlender ambulanter Hilfe, Armut, fehlendem Selbstwertgefühl, mangelnder Repräsentanz in Kultur und Medien sowie dem Ausgesetzt Sein von Gewaltprozessen (Jantzen, 2002).

3. Strukturelle Verwundbarmachung

Mit dem Begriff der „strukturellen Verwundbarmachung“ (Govrin, 2020, S. 72) kann nun gezeigt werden, dass Bedingungen, wie die Negierung menschlicher Bedürfnisse, fehlende Bindungs- und Sinnstrukturen, fehlendes Miteinander in den Lebensverhältnissen, Deprivation, Armut, psychische Belastungen bzw. Krankheiten und Gewalt, in bestimmte Lebensverhältnisse strukturell eingelagert, „politisch bedingt und geschichtlich gemacht“ (ebd.) sind. Es ist nicht gleichgültig, wo und wie sich Kinder bewegen können (und sollen) und wieviel Ruhe oder Raum zu lernen und spielen sie

1 Mit dem Begriff des Erlebens ergibt sich auch eine Nähe zur Psychoanalyse, wo es mit der Idee der „Sprachzerstörung“ bei Lorenzer noch mehr Anknüpfungspunkte gibt.

haben (in der eigenen Familienwohnung, im Haus oder auch in der Schule). Die jeweiligen Ordnungen sind durchaus sehr verschieden, aber haben Auswirkungen auf die Verkörperung in der Welt: „wie wir die Welt wahrnehmen, was wir von ihr wahrnehmen, welche Gesten und Blicke wir einüben oder nicht. Wie sich ein Körper in einem Raum positioniert, ist nicht zufällig, seine Bewegungen folgen stummen Ordnungsrufen“ (ebd., S. 59). Problematisch wird es, wenn die Pädagogik hier mit der gleichen Logik die Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen, die ihr unterworfen sind, ignoriert, wenn sie also in ihrer Ordnung die symbolische Machtaufteilung nicht mehr wahrnimmt. Gleichzeitig muss nämlich von den gesellschaftlich geschaffenen Institutionen und den dort realisierten Austauschbeziehungen ausgegangen werden, die „Behinderung“ durch sich selbsterfüllende Vorhersagen (Konstruktion von Phantasmen) und ihnen entsprechende technische (diagnostische und therapeutische) Zugangsweisen konstruieren. Ganz allgemein bedeutet dies, dass Menschen mit zugeschriebener Behinderung weit häufiger aversiven Behandlungsverfahren ausgesetzt sind, häufiger institutionalisiert sind und die Bezugspersonen Techniken verwenden, welche die Lebenssituation nicht ausreichend reflektieren (Jantzen, 1999). Das, was Jantzen für „geistige Behinderung“ beschreibt, lässt sich sehr gut auf alle möglichen Formen von Behinderung/Verletzung übertragen, nicht zuletzt, weil die bei Jantzen beschriebenen Menschen als „extrem verhaltensauffällig“ bewertet wurden/werden. Erleben Menschen, und ich halte das für eine allgemeine Beschreibung, (vielfältige!) Prozesse der Isolation/Ausgrenzung, dann bleibt eine Narbe, die sehr nachhaltig wirkt.

Der Blick auf Entwicklungsprozesse ist wichtig, denn Entwicklung als anthropologische Grundkonstante ist von historischen, kulturellen Bedingungen abhängig, von Anerkennung/Ausschluss ebenso wie von Partizipation/Isolation, von bürgerlichen Rechten, Mündigkeit/Vernunft, Bildung. Die individuellen psychischen Prozesse sind Resultat der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt, innerhalb der er lebenslang, in der Zone der aktuellen und nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1987), mit anderen im Dialog, in Kommunikation und in Kooperation eine Widerspiegelung seiner selbst erfährt, was als wesentlicher Bestandteil von Bildung gefasst werden kann. Zu sehen sind hier die Verbindungen zur Bindungstheorie und der Explorationstätigkeit bei sicherer Bindung

und auch die “Störungen” dessen, wenn der Dialog entgleist, wie Feuser und Jantzen unter Verweis auf Rene Spitz (Spitz, 1988) eindringlich beton(t)en. Die Entwicklungspsychologie zeigt, dass Räume von Sicherheit und Bindung eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau kognitiver Strukturen sind. Denn traumatische Erfahrungen haben Auswirkungen auf die Entwicklung der Psyche und des Gehirns. Jantzen (2003) und Heinze (2016) weisen darauf hin, dass sich daraus auch Veränderungen in der neuronalen Entwicklung ergeben², Schore (Schore, 1993) wiederum, dass neuropsychologisch betrachtet positive Bindungserfahrungen dazu führen, dass sich das Gehirn reichhaltiger entwickelt (vgl. Jantzen, 2002; Dornes, 2006). Der Aufbau der Psyche erfolgt als sinnvolle Einheit für das Subjekt, systemhaft vermittelt über die elementare Einheit des Erlebens im intersubjektiven Austausch zwischen den Menschen in sozialen Zusammenhängen³.

4. Fremdheit oder Aktivität und Passivität

“Verletzbarkeit resultiert aus der Verwobenheit des Selbst mit Anderen, sie zeigt eine nicht zu tilgende Offenheit für Andere an. Eine Verletzung beruht auf der Gleichzeitigkeit von Fremdheit und Vertrautheit, indem etwas als zugleich äußerliches Ereignis und innerliche Erfahrung erlebt wird. Eine Verletzung wird durch etwas erzeugt, demgegenüber man nicht indifferent bleibt; die Ursache ist nicht etwas absolut Fremdes” (Jergus, 2017, S. 261).

Interessant ist hier – Ursula Stinkes zufolge – „nach der Bestimmung des Menschen durch seine Konditionalität zu fragen. Menschen sind daraus folgend bedingte Wesen, da das, was sie ausmacht,

2 „Die Prävalenzraten spezifischer emotionaler und Verhaltensstörungen sowie ihre Verteilungsmuster bei ‚schwerer geistiger Behinderung‘ sprechen ebenso wie zahlreiche klinische Erfahrungen dafür, dass bei allen Schweregraden von ‚Behinderung‘ und auf allen Niveaus, Gewalt einen höchst wirksamen Einfluss auf Entwicklung hat“ (Jantzen, 2002, S. 7). „Erfahrungen von physischer und psychischer

Gewalt in der Kindheit können zu Beeinträchtigungen der Gehirnentwicklung führen, die noch im Erwachsenenalter als >Narben< im Gehirn nachweisbar sind“ (Heinze, 2016, S. 170).

3 Eingebettet ist diese soziale Rahmung in eine ausführliche Theorie der Emotionen in Anlehnung an Vygotskij (Jantzen, 2005).

sie gleichzeitig beschränkt. Es sind also nicht nur die positiven Aspekte von Möglichkeiten zu betonen, sondern auch die Begrenzungen zu beachten. Aus der Kontingenz des 'Auch-Anders-möglich-sein-Können'" (Stinkes, 2010, S. 120), ergibt sich Intersubjektivität als ein Verhältnis der gegenseitigen Verwiesenheit. Dafür notwendig sind Offenheit und eine Koexistenz im Spannungsfeld von Eigenem und Fremdem (Stinkes, 2014, S. 88).

Stinkes Rückgriff auf das Konzept der Fremdheit, welches in der phänomenologischen Beschreibung von Passivität und Verletzbarkeit immer mit angelegt ist, passt zur „Genese der Dummheit“. Stinkes geht von einem endlichen, leiblichen, konkret-geschichtlichen Subjekt aus, das sich nicht nur zu sich, sondern auch zu anderen verhalten muss, lernt, sich in diesen Verhältnissen zu bewegen, wie es selbst ein Verhältnis darstellt. Jedes Subjekt ringt um seine Selbst- und Anderenverhältnisse, deren Grund das soziale Verhältnis ist, in dem jedes Individuum inbegriffen ist. Jede Fremdheit beginnt deshalb mit einer Fremdheit des eigenen Selbstbezugs, da auch das Eigene einem nicht gänzlich gehört, wenn gleich ich wenigstens über mich doch gut Bescheid weiß oder wissen kann. Allerdings ist das bereits ein Ergebnis von Lernen, Interaktion und Bildung⁴. Je reichhaltiger die Welt und die Menschen, desto mehr Chancen auf Erfahrung und Lernen bestehen, mindestens potentiell und wenn Vorsichtigkeit (Dummheit), Ablehnung und Angst gelernt werden, dann zeigt sich das ebenso. „Menschliche Existenz ist unaufhebbar sozial verfasst, was auch bedeutet, dass ich mich verstehre und erlerne vom Anderen her. (...) Selbst- und Anderenbezüglichkeit sind daher auch nicht auseinander, sondern ineinander verstrickt zu denken“ (ebd., S. 93).

Die konkret leibliche Perspektive ermöglicht Passivität, Bedürftigkeit und Heteronomie in das Nachdenken über den Menschen mit aufzunehmen. Für Levinas, auf den sich Stinkes bezieht, ging es um die Widerentdeckung der Verantwortung als Radikalisierung der De-Zentrierung des Subjektes. Alle Voraussetzungen des Subjekts gehören dem Subjekt nicht oder nicht unmittelbar und bringen eine Passivität mit sich, die sich nicht abschütteln lässt. Mit Passivität kann dann eine Grenze markiert werden, die nicht als anthropologi-

4 Die Psychoanalyse wiederum verweist auf die Schwierigkeiten, die dabei entstehen bzw. mit dieser Sichtweise verbunden sind.

sche anzusehen ist, sondern als Hinweis für die Verletzlichkeit/Verletzbarkeit aller. Anders formuliert: Es gibt daraus kein Entkommen, wenn wir uns immer schon in einem sozialen Zusammenhang befinden, in den wir hineingeboren werden. „Geht man von dem Gedanken einer konstitutiven Angewiesenheit auf Andere und Anderes aus, von einem Bedürfnis nach dem Anderen, (...) dann wäre pädagogisches Handeln, Bildung, möglich, nicht etwa, weil der Mensch zur Selbstbestimmung geführt werden muss oder zunehmend selber tätig werden sollte, sondern weil Menschen auf andere angewiesen sind und der anderen bedürfen“ (Stinkes, 2010, S. 129). Der Andere ist derjenige, der selbst keinen Ort hat, aber die Infragestellung „meiner Selbst“ in den vielfältigen Begegnungen, die wir tagtäglich erleben, enthält, wie auch die Infragestellung des Anderen durch mich. „Wenn dem so ist, so stehen die Menschen in gewisser Weise in der Schuld der Anderen, ist jeder Mensch dafür verantwortlich, dass es andere gibt und muss jeder Mensch wissen, dass er jede seiner Lebensäußerungen letzten Endes anderen verdankt“ (Stinkes, 2014, S. 97). Passivität ist mit Offenheit verknüpft, die als sich berühren, irritieren lassen, Bedingungen für Lernen ist. Gleichzeitig erwächst daraus eine Verletzlichkeit, weil der An-Ruf eindringen, gewaltförmig sein kann. Es kommt somit auf die Antwort an, die wir dem Anderen (Fremden⁵) geben oder die wir von dem Anderen erhalten, ob, oder besser vielleicht wann, wir also Macht und Gewalt anwenden. Die Angewiesenheit verweist auf die wechselseitige (intersubjektive) Grundlage von Entwicklung, Lernen und Bildung. Da Kinder sich ihre Eltern nicht aussuchen können, bringt diese Sicht die Verantwortung der Eltern gegenüber den Kindern hervor, die immer wieder auch gesellschaftlich eingefordert wird, aber auch kulturell nicht selbstverständlich ist bzw. von den Werthaltungen des sozialen Zusammenhangs mitbestimmt werden. Das gilt auch für das Zwangsverhältnis in der Schule.

Das bedeutet letztlich: die Infragestellung des individuellen Selbst durch den Anderen, befördert eine Asymmetrie: die Verantwortung vor dem Anderen, seinen Ansprüchen, seinen Forderungen, aber auch seiner Verletzlichkeit gegenüber, was jedoch von beiden Seiten zunächst nicht „einklagbar“ ist. Damit ist diese Konzeption auch

⁵ Das „Fremde“ gilt auch für die Eltern den Kindern gegenüber und der Lehrer:innen den Schüler:innen gegenüber.

nicht auf Reziprozität – auf gegenseitiges Geben und Nehmen – angelegt, sondern zunächst ein Gefälle. „Der Andere ist mehr als ich bin bzw. je sein kann“ (Stinkes, 2011, S. 149). Die Verantwortung ist eine ethische Asymmetrie, wo erst mit der Antwort eine Reziprozität entsteht. „Wir sind daher in einem ethischen Sinn, d.h. im Sinne der Verantwortung, für den Menschen, nicht gleich“ (Stinkes, 2014, S. 97). Denn wenn, so Stinkes weiter, die Verantwortung als Verbrauch des eigenen Lebens betrachtet wird, dann bedeutet der Anruf von außen ja immer auch bereits eine Reaktion.

Aber: Auch wenn wir uns selbst nicht ganz gehören, können wir doch uns berühren lassen⁶ können wir uns somit in die Lage des „Anderen“ versetzen wollen. Intersubjektiv wird das mit dem Anruf wie auch mit der Möglichkeit der Antwort, der Reaktion auf den An-Ruf. Es wird so ein inter-subjektiver Raum eröffnet, der vom anderen bewohnt wird und wo es darauf ankommt, wie jemand angerufen wird und welche Antwort ich auf den Anruf gebe.⁷

5. Entwicklung – Bildung

Sehr interessant ist der Bezug zur Thematik des Traumas als Kennzeichnung einer Wunde, den Jergus herstellt, und der auf ein komplexes Verhältnis des Eigenen und des Anderen bzw. von Innen und Außen verweist. Es lenkt den Blick auf Offenheit und Ansprechbarkeit, wohingegen durch Verletzungen, unabsehbare Ereignisse, Risse in diesem Selbst erlebt werden (Jergus, 2017, S. 258f.). Damit wird noch einmal sehr gut deutlich, was mit Dummheit als geschlagener Wunde gemeint ist. Diese Wunde behindert die zukünftige Welterschließung (Bildung), zu der eine Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten der eigenen Person ja immer mit dazugehört. Die Auseinandersetzung mit der Thematik der Alterität ist notwendig für die Beschäftigung mit der Berührung des Eigenen durch Andere. Die Andersheit im Eigenen setzt voraus, dass wir das Selbst und das Soziale nicht mehr gegenüberstellen, sondern als „interdependente Verknüpfung“ (ebd., S. 259) sehen. Jergus verweist auf Humboldt

6 Ist das Mentalisierung?

7 In der Allgemeinen Pädagogik wäre das evtl. die Frage des Zeigens/Ansprechens und zeigt sich hinsichtlich des skizzierten Rückzugs als Ansprechbarkeit.

und dessen Konstruktion der Bildungsprozesse als Zwischenraum, in dem weder soziale Zusammenhänge noch individuelles Sein fixiert sind⁸.

Die „soziale Entwicklungssituation“ (Jantzen, 2010, S. 38) jedenfalls wird zum zentralen Ansatzpunkt des Verstehens von Entwicklungsprozessen, die bei Feuser als „prozesshafte, dynamisch organisierte, strukturelle Systemveränderung in Richtung auf zunehmende Komplexität und Diversifikation“ (Feuser, 1996, S. 21) beschrieben ist. Das erfordert, wie bei Horkheimer & Adorno bereits angerissen und bei Jantzen ausdrücklich formuliert ist, eine Vermittlung von Entwicklung und Zueignung/Aneignung. Das „wait to fail“ Prinzip, gilt im Schulsystem allgemein, wo insbesondere schlechte Noten und störendes Verhalten zu Förderung und ähnlichem führen. Aber dass „ungenügende Passung“ auch schlechte Pädagogik bedeuten kann, wird oft ausgeblendet, stellt jedoch die pädagogische Arbeitsteilung überhaupt erst her (Reiser, 1998). Siebert verweist bspw. mit Vygotskij darauf, dass Kinder vor dem Schuleintritt vielfältig gelernt haben (Siebert, 2011; vgl. Tomassello, 2020⁹), oder auch vielfältig behindert wurden. Das wäre/ist dann eine Aufgabe von Lehrer:innen zum Schulbeginn besonders, tendenziell jedoch immer, sich mit den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu beschäftigen. Verhaltensstörungen als Verwundungen zu verstehen und in einer Entwicklungsperspektive zu verankern statt sie als Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen zu bekämpfen, heißt gegen die Verdinglichung der Kinder und Jugendlichen zu arbeiten. In diesem Sinne verstehe ich eine „erhöhte Verletzbarkeit“, die es zu beachten gilt, nicht zuletzt in der und durch die Schule als wesentlicher gesellschaftlicher Sozialisationsinstanz. Den „Mut zu stärken, ist Bildung“ (Kluge, 2009), ist eine Kunst: die Kunst der Vermittlung, der Verführung, des Zaubers.

8 Entwicklung ist, wenn etwas nicht still gestellt ist.

9 Tomasello (2020) hat die umfangreiche Darstellung der Entwicklungsprozesse, die sie in vielfältigen empirischen Untersuchungen gewonnen haben, ausdrücklich in den Kontext einer Theorie nach Vygotskij gestellt und sein Buch „Mensch werden“ genannt.

Literatur

- Dornes, M. (2006). Die Seele des Kindes – Entstehung und Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (1996). Geistigbehinderte gibt es nicht! Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. Geistige Behinderung 35 (1), (S. 18–25).
- Govrin, J. (2022). Politische Körper—Von Sorge und Solidarität. Berlin: Matthes & Seitz.
- Heinze, C. (2016). Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In Heinze, Witte & Rieger-Ladich (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt... Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen (S. 163–187). Oberhausen: Athena.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2020/1969). Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente (25. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Janssen, A. (2020). Verletzbarkeit. In Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft—Pädagogisches Vokabular in Bewegung. (S. 450–458). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Jantzen, W. (2005). »Es kommt darauf an, sich zu verändern...« – Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2010). Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In Horster, D. & Jantzen, W. (Hrsg.), Wissenschaftstheorie. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 1. (S. 15–45). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2003). Gewalt ist der verborgene Kern von geistiger Behinderung. Vortrag auf der Tagung „Institution = Struktur = Gewalt“ des Fachverbandes Erwachsene Behinderte und des Heimverbandes Schweiz am 18.11.2002 in Olten (Schweiz). In vds-Fachverband für Behindertenpädagogik, LV Bremen, Mitteilungen 27 (2003) 1, (S. 18–45).
<http://basaglia.de/Artikel/Olten%202002.htm>
- Jantzen, W. (2002). Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In Hackauf, H., Seifert, B., Beck, I., Jantzen, W. & Mroznyski, P. (Hrsg.), Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht Bd. 4. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Jantzen, W. (1999). Geistige Behinderung ist ein sozialer Tatbestand. In Jantzen, W., Lanwer-Koppelin, W. & Schulz, K.: Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung – Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden (S. 197–216). Berlin: Marhold.

- Jergus, K. (2017). Alterität—Die Erfahrung der Verletzbarkeit und der „Rat“ der Dekonstruktion. In Trauma-Pädagogik-Schule (S. 256–280). Bielefeld: transcript.
- Kluge, A. (2009). Die Aktualität Adornos – Dankesrede zur Verleihung des Adorno Preises
<https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-aktualitat-adornos> (Zuletzt aufgerufen am 30.08.2024).
- Kraft, K. (2018). „Vulnerabilität und Dialogizität als menschliche Grundbedingungen – Relevanzen für die Zusammenarbeit mit »schwer(st) behindert und (extrem) verhaltensauffälligen« Menschen“ In Hoffmann, Jantzen & Stinkes (Hrsg.), Empowerment und Exklusion Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung (S. 270–288). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. Zeitschrift für Inklusion, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? – Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 49 (2), (S. 46–54).
- Schore, A. N. (2003). Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind. In Keller, H. (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung. (S.49 – 80). Bern, Göttingen, Toronto & Seattle: Springer.
- Siebert, B. (2011). Unterricht und Lernen. In Kaiser, Schmetz, Wachtel & Werner (Hrsg.), Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik (S.15 – 42). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spitz, R. A. (1988). München: Dialog DTV.
- Stinkes, U. (2010). Subjektivation und Bildung. In Musenberg/Riegert (Hrsg.), Bildung und geistige Behinderung in Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen (S. 115–141). Oberhausen: Athena.
- Stinkes, U. (2011). Ein unzeitgemäßer Humanismus als das Erste der Bildung Der Anspruch des Anderen. In Dederich & Schnell (Hrsg.), Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik (S. 143–158). Bielefeld: transcript.
- Stinkes, U. (2014). Antworten auf andere Fremde—Skizze zur Anerkennung des Menschen als einem Fremden. In Lanwer, W. (Hrsg.), Bildung für alle (S. 87–106). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tomasello, M. (2020). Mensch werden – Eine Theorie der Ontogenese. Berlin: Suhrkamp.
- Vygotskij, L. S. (1987). Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften, Band 2. Berlin: Volk und Wissen.

Michael Lichtblau

Zur Relation von Vulnerabilität und Vulneranz in Transitionen

Das Wort „Transition“ basiert auf dem lateinischen Wort „transire“, das ins Deutsche übersetzt u.a. „hinübergehen“ oder „überschreiten“ bedeutet. „Transition“ steht somit synonym für „Übergang“. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Rahmen der Transitionforschung fokussiert insofern sachlogisch „Übergänge“ im Lebenslauf von Menschen. Unterschieden werden können in diesem Kontext „normative“ und „nicht-normative“ Transitionen (Griebel & Niesel, 2013; Walther & Stauber, 2018). Normative Transitionen sind solche Übergänge im Lebenslauf, denen jeder Mensch ausgesetzt ist. Darunter können beispielsweise die Geburt eines Menschen oder auch der Tod subsummiert werden und der Übergang in institutionelle Bildungssettings wie die Kita oder später dann die Schule. Nicht-normative Transitionen sind wiederum solche Übergänge, mit denen nicht jeder Mensch „normativ“ konfrontiert ist. Das kann der arbeitsbedingte Umzug einer Familie ins Ausland sein oder auch die Trennung einer Partnerschaft und infolgedessen die Auflösung und grundlegende Veränderung der bis dato bestehenden Lebenssituation der Familie. Deutlich wird bereits an diesen wenigen Beispielen, dass Übergänge immer durch eine umfangreiche Veränderung bestehender Lebensverhältnisse charakterisiert sind.

1. Veränderungs- und Anpassungsprozesse in Transitionsphasen

Nach Welzer (1993) zeichnen sich Transitionsphasen durch folgende drei Kernmerkmale aus:

1. Veränderung: Transitionen sind komplexe und ineinander übergehende Wandlungsprozesse, in denen Lebensbedingungen eine massive Veränderung erfahren.
2. Anpassung: Transitionen sind eine besonders lernintensive Zeit und erfordern die Anpassung an neue Umweltgegebenheiten.
3. Belastung: Transitionen bedeuten eine Anhäufung von Belastungsfaktoren, weil Anpassungen und Veränderungen in einer Vielzahl von Bereichen zu leisten sind.

Griebel & Niesel (2004) erweitern diese Merkmale im Sinne der Differenzierung in drei unterschiedliche Ebenen auf denen z.B. Kinder im Rahmen der Einschulung Anpassungsprozesse an transitionsbedingt veränderte Lebensverhältnisse vollziehen müssen:

1. Individuelle Ebene: Kinder erleben Statusveränderungen, müssen neue sozial-emotionale und kognitive Kompetenzen erwerben (z.B. Kita-Kind > Schul-Kind).
2. Interktionale Ebene: Beziehungskonstellationen verändern sich, einzelne treten in den Hintergrund, neue entstehen (z.B. Fachkraft-Kind > Lehrkraft-Kind).
3. Kontextuelle Ebene: Neue Lebensräume mit neuen Möglichkeiten werden erschlossen, Veränderungen der Zeit- und Raumstruktur müssen bewältigt werden (z.B. Zuhause – Kita > Zuhause – Schule).

Wie bereits an dem Merkmal „Belastung“ deutlich wird, sind Transitionen Phasen, in denen das Individuum erhöhten Anforderungen gegenübergestellt ist und neue, ungewohnte Belastungsfaktoren in Erscheinung treten (können), die es zu bewältigen gilt, um Transitionen erfolgreich zu meistern. Insofern sind Transitionen auch Phasen, die durch eine erhöhte Vulnerabilität (Dederich & Zirfas, 2022) gekennzeichnet sind und die Gefahr in Übergängen „verletzt zu werden“ oder auch im Sinne der Vulneranz (Keul, 2023) „sich selbst und andere zu verletzen“ steigt an. Die Transitionsforschung fokussiert diese Konstrukte explizit bisher nur vereinzelt (Krähnert,

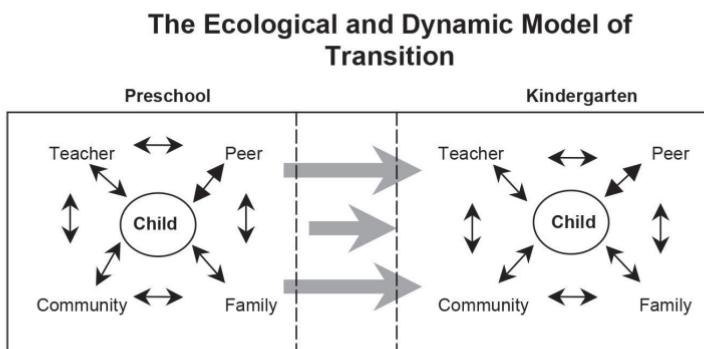
Zehbe & Cloos, 2022), obwohl umfangreiche Vorarbeiten dazu im Prinzip vorliegen. Sowohl aus dem „Bereich der Forschung zu Vulnerabilität“ (Andresen, 2015; Andresen, Koch & König, 2015), wie auch aus dem „Bereich der Forschung zu Transition“ (Beelmann, 2013; Doblinger, 2018; Lichtblau, 2015), jedoch eben deutlich ausbaufähig unter konkretem theoretischem Bezug auf beide Perspektiven und deren komplexen kausalen Beziehungen. Insofern verfolgt dieser Beitrag das Ziel, das konzeptuelle Beziehungsgefüge von „Vulnerabilität“ und „Vulneranz“ in (frühen) „Transitionen“ unter einem systemisch-konstruktivistischen (Lindemann, 2019) und bedürfnisorientierten (Ryan, 2023) Theorieverständnis näher zu beleuchten und hierbei die Frage zu behandeln, wie diese relational verortet und in ihrer Wechselwirkung nachvollzogen werden können.

2. Verhaltensauffälligkeiten unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive

Verhaltensauffälligkeiten von Kindern werden unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive nicht als „gestörtes“ Erleben und Verhalten gedeutet, sondern wertneutral als ein für das Kind „nützliches“ Verhalten definiert, das hilft, soziale Situationen auf Grundlage einer maßgeblich autobiografisch fundierten individuellen Konstruktionslogik zu gestalten. Insofern sind Verhaltensweisen, die z.B. in (früh-)pädagogischen Settings als „störend“ oder, in diesem Deutungsgefüge noch passender, „vulnerant“ wahrgenommen werden, immer auch ein reaktiver und kompensativer Lösungsversuch des Kindes aufgrund der fehlenden Passung und Anschlussfähigkeit der individuellen Konstruktion von Wirklichkeit mit der Konstruktionslogik des Systems „Kita“ bzw. einzelner pädagogischer Fachkräfte, anderer Kinder oder auch einer wenig anregungsreichen räumlich-materialen (Lern-)Umwelt. Werden in die Analyse entsprechender Fallverläufe bedürfnistheoretische Deutungsperspektiven eingebunden, fällt zudem auf, dass „vulnerantes“ Verhalten auch eine Reaktion auf eine geringe Befriedigung individueller psychologischer Grundbedürfnisse des Kindes durch die Umwelt sein kann (Lichtblau, 2014; 2015).

3. Vulnerabilität und Vulneranz in der Transitionsphase „Kita-Schule“

Diese Perspektiven werden nun auf den Übergang „Kita-Schule“ übertragen, der im weiteren Verlauf exemplarisch für normative Transitionen im deutschen Bildungssystem (z.B. Grundschule- Sekundarstufe, Schule-Beruf) steht. Dabei kann erklärend auf das Ecological and Dynamic Model of Transition von Rimm-Kaufmann & Pianta (2000) rekurriert werden (vgl. Abb. 1).



From Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.

Abbildung 1: Ecological and Dynamic Model of Transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, S. 497)¹

Dieses Modell beschreibt interaktionale und transaktionale Beziehungen im Übergang von der Kita in die Schule. In Abkehr von überholten, aber leider in der Praxis immer noch verbreiteten, theoretischen Vorstellungen von „Schulreife“ (Winter & Panagiotopoulou, 2017) oder „Schulfähigkeit“ (Andresen, Seddig & Künstler, 2013; Schubert, Pannek & Lichtblau, 2014), definiert dieses Modell in Anlehnung an Bronfenbrenner (2012) die Bewältigung der Transition als eine gemeinsame Aufgabe aller Systeme und Personen, die in die-

1 Anmerkung: Die amerikanische „Preschool“ für Kinder von 2–5 Jahren entspricht in etwa einer deutschen Kindertagesstätte, während der amerikanische „Kindergarten“ der Konzeption einer Vorschule gleicht.

sen dynamischen Übergangs- und Wandlungsprozess eingebunden sind. Die erfolgreiche Gestaltung dieser Phase basiert dem Modell zufolge maßgeblich auf gelingenden, interaktionalen Kooperationsbeziehungen, die sich in den Systemen direkt auf das Kind beziehen z.B. Familie-Kind, Kita-Kind, aber auch zwischen den Systemen z.B. Kita-Familie oder Kita-Schule stattfinden. Unter inklusiver Perspektive und speziell in Bezug auf Fälle, die bereits in der Kita auf besonderen Unterstützungsbedarf (z.B. Eingliederungshilfen nach Sozialgesetzbuch VIII und XI) angewiesen sind, fehlt in dem Modell der mikrosystemische Bereich weiterer externer Unterstützungssysteme wie z.B. medizinisch-therapeutischer Dienste oder Maßnahmen aus dem Bereich der Kinder-, Jugend und Familienhilfe (vgl. Albers & Lichtblau, 2014, S. 19ff.).

Wie bereits ausgeführt, ist die Transitionsphase durch eine erhöhte Vulnerabilität und Vulneranz gekennzeichnet, die in unterschiedlichem Ausmaß alle an der Transition beteiligten Akteur:innen betrifft. Wie die Studie von Krähnert et al. (2022) beschreibt, ist die Vulnerabilität in diesem Bildungsübergang aber speziell auf Seiten der Eltern deutlich erhöht, deren Kinder von der Kita als „auffällig“ wahrgenommen werden und einen Integrationsstatus innehaben bzw. erhalten sollen. Die Analyse von 29 Elterngesprächen weist eine erhöhte elterliche Verletzlichkeit nach, die aus der Etikettierung ihrer Kinder resultiert (Krähnert et al., 2022, S. 260). Vulnerant wirken hierbei speziell defizitorientierte Aussagen der pädagogischen Fachkräfte als Belege für eine normabweichende Entwicklung des Kindes, die eine „besondere“ Förderbedürftigkeit bedingt und eine „besondere“ Förderung auf Basis der Zuweisung eines Integrationsstatus erforderlich macht. Während hierbei zwar von einer grundsätzlich erhöhten Vulnerabilität auf Seiten der Eltern ausgegangen wird, zeigen falltypologische Analysen, dass sich die Gespräche im Hinblick auf den Umfang von Vulneranz unterscheiden. „Verletzend“ sind in diesem Kontext speziell Beratungsgespräche in denen eine deutlich defizitorientierte Perspektive professionell eingezogen ist. Wird diese Perspektive von Seiten der Eltern nicht geteilt, führt dies zu Konflikten infolge einer Rahmeninkongruenz – also einer wechselseitig nicht anschlussfähigen Konstruktion der Fähigkeiten des Kindes (Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2013; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018; Rothe, Disep, Lichtblau & Werning, 2020).

Ein ähnliches Bild zeichnen auch die Kernergebnisse einer Untersuchung zur Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang Kita-Schule (Lichtblau & Werning, 2012; Lichtblau, Thoms & Werning, 2013), in der, basierend auf dem Modell von Rimm-Kaufmann & Pianta (2000), die inter- und transaktionalen Kooperationsprozesse zur Förderung kindlicher Interessen einzelfallbezogen und längsschnittlich analysiert wurden. Speziell die Falldarstellungen zu kontrastiven Interessenentwicklungsverläufen im Übergang Kita-Schule (vgl. Lichtblau, 2013; 2014; 2015) beleuchten hier das Verhältnis von Vulnerabilität und Vulneranz in transitiven Interaktions- und Kooperationsprozessen zwischen Müttern und pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Kita bzw. Schule. Vulnerabilität und Vulneranz werden hier bei den Fällen besonders wirksam, die durch eine nicht gelingende Interessenentwicklung auffallen. Die Auswertung von qualitativen Interviews mit Kindern, Eltern und Fach- und Lehrkräften werden dabei als positive und negative Feedbackspiralen im Übergang (vgl. Lichtblau, 2013; 2015) beschrieben. Positive Feedbackspiralen sind dadurch gekennzeichnet, dass sehr wertschätzend und ressourcenorientiert über das Kind und den unterstützenden Einfluss aller beteiligter Systeme gesprochen wird. Vulneranz wird in diesen Gesprächen auch aufgrund einer geringeren Vulnerabilität infolge der sehr positiven Entwicklung des Kindes kaum aktualisiert. Im Kontrast dazu ist die elterliche Vulnerabilität bei Kindern mit einer fragmentarischen – also weniger komplexen und damit normativ weniger erfolgreichen – Interessenentwicklung deutlich erhöht. Die Gespräche im Übergang zwischen Müttern und Fach- und Lehrkräften führen zu deutlich defizitorientierten Beschreibungen des Kindes, wie auch der systemischen Unterstützungsbedingungen in Familie, Kita und Schule. Im Vordergrund stehen hierbei wechselseitige Vorwürfe im Hinblick auf zu geringe oder schlecht geleistete Unterstützung der (Interessen-)Entwicklung des Kindes. Diese konflikthaft-reziproke Interaktionsdynamik führt im Transitionsverlauf sukzessiv zu einem Anstieg von Vulnerabilität auf Seiten der Eltern. Wichtig zu betonen ist, dass diese erhöhte Vulnerabilität und Vulneranz auch das Kind selbst betreffen und direkt (Interaktion zwischen Kind-System) und indirekt bzw. transaktional (Wirkung der konflikthaften Interaktion zwischen Systemen z.B. Familie-Kita) auf das Kind einwirken. Dabei tritt Vulneranz dann besonders deutlich in Erscheinung, wenn

die wechselseitigen Schuldzuweisungen nicht anerkannt werden und die Auffassung vertreten wird, dass das eigene System angemessene Unterstützung bietet, die jedoch von den anderen Systemen so nicht gesehen wird. Die Analyse dieser transitiven Interaktionsverläufe zeigt unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive, dass u.a. eine geringe Rahmenkongruenz eine unzureichende Anschlussfähigkeit der individuellen Konstruktionslogiken hervorruft. Gleichzeitig kann unter bedürfnistheoretischer Perspektive weiterhin betont werden, dass in diesen Fällen auch eine deutlich mangelhafte Befriedigung der individuellen psychologischen Grundbedürfnisse des Kindes (Lichtblau, 2014), wie auch der Familie bzw. konkret der Mütter festgestellt werden konnte. Insofern führt die „verletzende“, defizit- und konfliktorientierte Interaktionsgestaltung nachvollziehbarweise dazu, dass Bedürfnisse nach sozialer Wertschätzung, Kompetenzerleben und Autonomie (Ryan & Deci, 2017) weniger befriedigt werden. In einem Fall wirkt sich diese Situation sogar dahingehend vulnerant aus, dass ein Kind dieser Studie im Übergangsverlauf und speziell nach Einschulung somatische Beschwerden entwickelte und medizinische sowie psychotherapeutische Hilfe in Anspruch nehmen musste.

4. Conclusio

Die Ergebnisse der beiden hier exemplarisch angeführten qualitativen Untersuchungen im Kontext der Transition von der Kita zur Schule gestalten sich anschlussfähig zueinander im Hinblick auf die Frage, wie Vulnerabilität und Vulneranz in einer Phase der Veränderung wirksam werden können. Eine erhöhte Vulnerabilität ist in der Transition per se aufgrund der Anhäufung von Belastungsfaktoren vorhanden und erhöht wird diese speziell dann, wenn „Verhaltensauffälligkeiten“ des Kindes problematisiert werden (müssen). Die Notwendigkeit dies zu tun, wird durch die strukturellen-administrativen Bedingungen erforderlich. Denn eine „besondere“ Förderung des Kindes ist aktuell weiterhin an die Diagnostik eines „Sonderstatus“ in Kita und Schule gebunden. Dies könnte als „strukturelle Vulneranz“ definitorisch gefasst werden, in dem notwendige Vorgaben Interaktionsprozesse begünstigen oder sogar erfordern, die unweigerlich zu Verletzungen führen und vulnerant zu gestalten

sind – in besonderem Ausmaß dann, wenn Eltern sich widersetzen, und in Opposition treten zur Perspektive von derart vermeintlich professioneller pädagogischer Praxis in Kita und Schule. Dabei zeigen sich erste kausale Beziehungsdynamiken von Vulnerabilität und Vulneranz, die anhand von Einzelfallanalysen in ihrer Wechselwirkung praxisnah beschrieben werden können (Krähnert et al., 2022; Lichtblau, 2015). Ohne an dieser Stelle vertieft auf pädagogische Lösungsstrategien eingehen zu können, wird abschließend auf die Bedeutung der erfolgreichen Gestaltung von anschlussfähigen Interaktions- und Kooperationsprozessen in Übergängen des Bildungssystems hingewiesen (Lichtblau, 2021; 2022). Erforderlich ist dafür einerseits die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen im Kontext von u.a. (Eltern-)Beratung, die auch auf der Fähigkeit basiert, eine selbstreflexive und verstehende Perspektive einzunehmen. Andererseits kann das Ausmaß „struktureller Vulneranz“ in Übergängen auch dadurch verringert werden, dass eine inklusivere Situation im Bildungssystem hergestellt wird und z.B. die etikettierende Diagnostik von Förderbedürftigkeit nicht mehr erforderlich ist, um Kinder mit „besonderen“ Verhaltensweisen pädagogisch unterstützen zu können – und dies mit möglichst geringer Produktion neuer Vulnerabilitäten.

Damit ist explizit nicht der Verzicht auf eine differentielle Diagnostik und kompensative Förderung von Kindern mit herausgehobenen Förderbedarfen infolge belasteter Lebensbedingungen gemeint, sondern gerade die Betonung der Bedeutung einer solchen etikettierungssensiblen Förderdiagnostik für alle Kinder unabhängig von individuellen Voraussetzungen und familiären Hintergründen.

Literatur

- Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (WiFF-Expertisen, Bd. 41)*. München: Dt. Jugendinst.
- Andresen, S. (2015). Das vulnerable Kind in Armut. Dimensionen von Vulnerabilität. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 10). Wiesbaden: Springer VS.

Zur Relation von Vulnerabilität und Vulneranz in Transitionen

- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.). (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Bd. 10). Wiesbaden: Springer VS.
- Andresen, S., Seddig, N. & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*.
- Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2013). Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), (S. 70-84).
- Beelmann, W. (2013). *Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule* (Schriftenreihe Schriften zur Entwicklungspsychologie, Band 13, 2., unveränderte Auflage). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung. Ein Bezugsrahmen. In Bauer, U., Bittlingmayer, U. H. & Scherr A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167-176). Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2022). *Glossar der Vulnerabilität* (1st ed. 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Doblinger, S. (2018). *Kinder aus psychosozial belasteten Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Schule*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Griebel, W. & Niesel, R. (Hrsg.). (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (Frühe Kindheit Ausbildung & Studium, 2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Keul, H. (Hrsg.). (2023). *UnSichtbar. Interdisziplinäre Stimmen zu Vulnerabilität, Vulneranz und Menschenrechten*. Würzburg: Würzburg University Press.
- Krähnert, I., Zehbe, K. & Cloos, P. (2022). *Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Eltern-gesprächen* (Kindheitspädagogische Beiträge, 1. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lichtblau, M. (2013). Interessenentwicklungsverläufe im Übergang vom Kindergarten zur Schule – Zwei kontrastierende Fallbeispiele. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 21(4), (S. 224-234).
- Lichtblau, M. (2014). Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule. *Frühe Bildung*, 3(2), (S. 93-103).

- Lichtblau, M. (2015). „Zuhause liegt der Kern des ganzen Problems!“ – Nicht gelingende Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtung und deren negativer Einfluss auf die kindliche Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*.
<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/302/266>
- Lichtblau, M. (2021). Von der Kita in die Grundschule. Gestaltung von Beratungsprozessen im Übergang. *Schule inklusiv*, (12), (S. 28–31).
- Lichtblau, M. (2022). Ich sehe was, was du nicht siehst! In Gutknecht, D., Jes sel, H., Lamm, B. & Maywald, H. (Hrsg.), *Jedes Verhalten hat seinen Sinn. Herausfordernden Kindern in der KiTa begegnen* (S. 144–150). Freiburg: Herder.
- Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200–220). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 10, S. 211–244)*. Freiburg: FEL Verl. Forschung Entwicklung Lehre.
- Lindemann, H. (2019). *Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ru precht.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (1. Aufl.). (S. 131–151). Opladen: Budrich.
- Rimm-Kaufmann, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), (S. 491–511).
- Rothe, A., Disep, L., Lichtblau, M. & Werning, R. (2020). Child at risk? Interaction at risk? *Frühe Bildung*, 9(4), (S. 184–192).
- Ryan, R. M. (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (Oxford Library of Psychology Ser). Oxford: Oxford University Press Incorporated. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7191705>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York & London: The Guilford Press.

Zur Relation von Vulnerabilität und Vulneranz in Transitionen

- Schubert, L. M., Pannek, M. & Lichtblau, M. (2014). Inklusion und die Konstruktion von Schulfähigkeit durch Kita und Schule. *Zeitschrift des Verbandes Sonderpädagogik*, 2(42), (S. 48-55).
- Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 905-922). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Univ., Habil.-Schr.—Hannover, 1993. Tübingen: Ed. diskord.
- Winter, J. & Panagiotopoulou, A. (2017). Wenn auch Kinder dabei sind, „die noch nicht schulreif waren, als sie eingeschult wurden“ – Der Übergang in die inklusive Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*.

Marion Pomey & Carina Pohl

Vulnerabilität im Kindes- und Jugendalter: Fokus Familie

Vulnerabilität konstituiert sich durch gegenseitige Abhängigkeiten und Angewiesenseins von Subjekten untereinander (vgl. Butler, 2001; Janssen, 2018). Alle Menschen sind vulnerabel, unabhängig von Alter, Geschlecht, Status etc. (Burghardt et al., 2017; Butler, 2012; Janssen, 2018). Daher kann Vulnerabilität als *conditio humana* verstanden werden. Diese „radikale Verwiesen- und Angewiesenheit auf Andere verdeutlichen sowohl Care als auch Verletzbarkeit“ (Janssen, 2021, S. 63). In diesem Beitrag wird ein besonderer Fokus auf Vulnerabilität in Familien und die vorhandenen Care-Beziehungen gelegt, weil sich darin spezifische Verletzlichkeiten des Kindes- und Jugendalters zeigen.

Vulnerabilität lässt sich mit *Verletzlichkeit*, *Verletzbarkeit* oder *Verwundbarkeit* übersetzen in ihren je eigenen Ausprägungen und etymologisch diskutieren (Zeillinger, 2019). Vulnerabilität meint nicht die Verletzung selbst, sondern deren Möglichkeitsform: Der Verletzlichkeit wohnt das Potenzial der Verletzung inne, während die Verletzung nicht mehr potenziell, sondern bereits eingetreten ist (Burghardt et al., 2017; Gabriel & Pomey, i. E.). „Vulnerability means not being vulnerable or damaged (as it often is in the literature, where the potentiality of vulnerability is equated with reality), but rather the possibility or being vulnerable or damaged“ (Burghardt et al., 2017, S. 13). Für den vorliegenden Beitrag ist sich ein Verständnis von Vulnerabilität erkenntnisreich, welches die soziale Abhängigkeit von Menschen untereinander in den Mittelpunkt rückt (Butler, 2001; Janssen, 2018). „Vulnerability results [...] from the fact that humans are physical and social beings. This makes them fundamentally dependent, but in certain phases – such as childhood – they are especially dependent on others. How this dependence is

structurally shaped is also an indicator of vulnerability. [...] children can be both agentic and vulnerable" (Andresen et al., 2018, S. 2; Pohl & Pomey, 2024).

Vulnerabilität beinhaltet eine *ontologische* und eine *epistemische* Dimension. Ontologisch verweist darauf, dass Vulnerabilität ein relationales Phänomen darstellt, dass also Verletzlichkeit in sozialen Situationen, Interaktionen und Bedingungen entsteht und keine Eigenschaft einer Gruppe darstellt. Hier geht es um das Zwischenmenschliche als Ort der Verletzbarkeit. Sie ist aber nicht nur negativ konnotiert als etwas wovor wir uns schützen müssen oder das es zu verringern gilt. Verletzlichkeit ist vielmehr Grundbedingung des Menschen und des Menschseins. Neben dieser ontologischen Dimension wird Vulnerabilität in einem doppelten Sinne aktualisiert, denn es sind „epistemische Erkenntnispolitiken und diskursive Formationen entscheidend, die festlegen, was unter spezifischen historischen und kulturellen Umständen als vulnerabel gelten kann“ (Burghardt et al., 2017, S.13). Doch es gibt eine „fundamentale Ungleichheit bei der Verteilung sozialer Risiken“ (Andresen, 2018b, S. 19). Vulnerabilität ist nicht gleich verteilt, sie betrifft manche Personen mehr als andere bzw. aktualisiert sich bei diesen Personen häufiger, umfassender und weitreichender. Butler spricht in diesem Zusammenhang von „precarity“ und rückt die ungleiche Verteilung von Unsicherheit, Gefährdungen und Verletzlichkeit ins Zentrum (Butler, 2001, S. 32ff.). Dies ist für den sozialpädagogischen Diskurs relevant, da Vulnerabilität mit sozialer Anerkennung von Verletzlichkeit einhergeht. Nicht alle gefährdeten Leben (wie Butler es ausdrückt) werden gleichermaßen als vulnerabel anerkannt (Butler, 2012).

1. Vulnerabilität im Kindes- und Jugentalter

Verwundbarkeit ist vielerorts anzutreffen „als Dimension prekärer Existenzweisen in unwägbaren ökonomischen, sozialen und rechtlichen Konstellationen, als Schattenseiten von Abhängigkeitsbeziehungen etwa in der Familie oder in Bildungsinstitutionen, als alltägliche Erfahrung von Missachtung, Demütigung, Beleidigung“ (Casale & Villa, 2011, S.191). In diesem Zusammenhang wird Vulnerabilität als relationales Konzept verstanden, als „figurative und

relationale Kategorie“ (Dahlvic & Reinprecht, 2014) und nicht als gruppen- oder personengebundenes Merkmal (Brauchli & Rieker, 2017). Wenngleich Vulnerabilität nicht nur Kindern und Jugendlichen zuzuschreiben ist, so zeigt sie sich gerade in Care-Prozessen besonders deutlich. Denn Care im Sinne der Sorge um andere, wohnt ein prekäres Moment inne. Durch Abhängigkeitsbeziehungen von Care werden Menschen verletzbar; dies trifft insbesondere auf den Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu (Pomey, 2017). Kinder sind anderen ausgesetzt und abhängig von ihnen, da sie auf ihre Fürsorge angewiesen sind und in oft asymmetrischen Care-Beziehungen stehen (Janssen, 2021; King, 2015; Lotz, 2013). Solchen Sorgetätigkeiten wohnen „konstitutionell Machtdifferentiale inne, da die Beziehungsstrukturen asymmetrisch sind und sowohl zur Ermächtigung als auch zur Machtausübung genutzt werden können“ (Brückner, 2011, S. 266). Insofern macht Care verletzungs-offen (ebd., S. 264). Zudem sind Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer sozialen Positionierung als Kinder und entwicklungsbezogen vulnerabel. Dies liegt zum einen an der generationalen Ordnung in denen Kinder sich befinden (Andresen, 2016; Andresen et al., 2015), aber auch daran, dass Kinder weniger Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten haben (Andresen, 2018b; Finkelhor, 2008).

Der Kindheit wird im Hinblick auf Vulnerabilität eine besondere Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf zugeschrieben. So herrscht ein weitgehender Konsens, dass „chronischer Stress oder traumatische Erlebnisse in der Kindheit, wie Misshandlung oder Vernachlässigung, die weitere Entwicklung maßgeblich beeinflussen. Durch die besondere Abhängigkeit und die mit Abstufungen eingeschränkte Handlungsfähigkeit (Agency) in der Kindheit steigt die potenzielle Verletzbarkeit, wenngleich auch in der frühen Lebensphase Menschen nicht als reine Objekte ihrer Umwelt anzusehen sind“ (Gabriel & Pomey, i. E.). Kinder haben ein höheres Risiko verletzt zu werden als andere soziale Gruppen, weil innerhalb der generationalen Ordnung ein Machtgefälle entsteht, in dem Kinder weniger Entscheidungs-/Handlungsmöglichkeiten zugestanden werden und sie zudem altersbedingt einen „Mangel an Wissen, Erfahrung und Kontrolle“ mitbringen (Andresen, 2018a, S. 243; 2016). In der Kindheitsforschung werden Kinder als soziale Akteure und aktiv Gestaltende ihrer Lebenswelt angesehen (Betz & Eßer, 2016), was ihre spezifische Vulnerabilität eher verschleiert als hervorhebt.

Doch trotz ihrer Vulnerabilität können Kinder gleichzeitig als starke Subjekte angesehen werden (Andresen, 2014). Wichtig ist jedoch eine Betonung der Gleichzeitigkeit von sozialer Akteursschaft und Vulnerabilität. Das Verhältnis von Verletzlichkeit, Abhängigkeit und Agency diskutieren auch Care-Ethiken: „Since children depend heavily on care provided by a limited number of intimate caregivers, they are particularly vulnerable in relation to those who provide their care“ (Mullin, 2014, S. 266). Das trifft insbesondere auf Kinder zu „when family members who should care for and protect them instead subject them to physical, psychological, emotional, or sexual abuse“ (Mackenzie et al., 2014, S. 23). In feministisch ethischen Diskursen ist care die Antwort auf Vulnerabilität ist (care for vulnerable others).

Gewiss ist die Familie auch bedeutsam für well-being von Kindern und Jugendlichen, in diesem Beitrag wird jedoch die Verletzlichkeit in den Mittelpunkt gerückt. Spricht man von Vulnerabilität in Familien so zeigen sich weitere Ebenen, die für familiale Verletzlichkeit bedeutsam sind. Beziehungen zu nächsten Bezugspersonen oder Eltern und Geschwistern sind per definitionem nicht kündbar, sondern beständig. Zudem relevant ist das Spannungsfeld zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, in dem sich Familien bewegen. Besonders deutlich wird die Privatheit für Kinder dann, wenn sie Gewalt erleben und im Rahmen der familialen Teilgeschlossenheit kaum Schutzorte finden.

2. Forschungsdesign und -methode

Um die prekären Positionen gerade in familialen Care-Beziehungen und die damit verbundene Vulnerabilität sichtbar machen zu können, beziehen wir uns auf das Datenmaterial unserer Schweizer Nationalfond-Studie "Childhood Vulnerability and Children's Understandings of Well-being" (Pohl & Pomey, 2023). Das Forschungsprojekt untersucht, wie Kinder und Jugendliche well-being und Vulnerabilität verstehen und wie sie aus ihrer Sicht vulnerabel werden und sich unwohl und unsicher fühlen. In der Studie wurden über 50 Kinder und Jugendliche im Alter von 8–14 Jahren interviewt, die offene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe frequentieren oder in stationären Einrichtungen aufwachsen. Neben diesen leitfadenge-

stützten Interviews wurden auch visuelle Daten (well-being Maps) erhoben, die auch Erzählungen zu „not being well“ zuließen (Fattore et al., 2019). Alle erhobenen Daten wurden vollständig transkribiert, Orte und Personen anonymisiert und die Interviewsituation protokolliert. Ausgewertet wurden die erhobenen Interviews mit der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Im Folgenden wird nun auf empirische Erkenntnisse zur Vulnerabilität in Familien eingegangen.

3. Familie als Ort der Vulnerabilität

Die Ergebnisse zeigen wie Kinder und Jugendlichen well-being und Vulnerabilität verstehen und wie sie aus ihrer Sicht vulnerabel werden in ihrem Erleben und Aushandeln von Beziehung und Zugehörigkeit in Familien deutlich. Dabei kann Familie zum Ort der Vulnerabilität werden, wenn Beziehungen und Zugehörigkeiten konflikthaft, prekär oder in Frage gestellt sind. Denn sich nicht zugehörig zu fühlen und nicht (genügend) in Beziehung zu sein macht Kinder und Jugendliche besonders verletzlich (Pomey & d'Alessandro, 2024).

3.1. Familie als Ort der Beziehung und Zugehörigkeit

Wie bereits theoretisch aufgezeigt worden ist, ist ein Maß an Verletzlichkeit notwendig, um Beziehungen zu ermöglichen (vgl. Janssen, 2018; Butler, 2001). Vulnerabel zu sein ist also nicht per se etwas Problematisches, sondern ermöglicht belastbare Beziehungen durch das Einlassen aufeinander. Besonders sichtbar wird die Vulnerabilität in der Care-Beziehung zwischen Säugling und Erwachsenen. Bereits in dieser Entwicklungsphase kann idealerweise ein Vertrauensverhältnis zu den Erwachsenen entstehen und der Grundstein für eine langfristige, wechselseitige Vertrauensbeziehung hergestellt werden. Für Kinder sind die Familienmitglieder und vor allem die Eltern primäre Bezugspersonen. Dabei können sich die Beziehungen über die Zeit verändern und unterliegen ständigen Aushandlungsprozessen, in denen Beziehung und Zugehörigkeit verhandelt und hergestellt werden.

Familiäre Konflikte werden von Kindern als besonders belastend empfunden und führen häufig zu einer Neuaushandlung sowie einem Infragestellen der Zugehörigkeit innerhalb der Familie. Um diese Konflikte zu vermeiden, versuchen Kinder, die Ursachen von Konflikten zu identifizieren und Strategien zu entwickeln, um diese zu verhindern. Dies versetzt sie in eine prekäre Lage, in der sie kontinuierlich die Entstehung von Konflikten und mögliche Konfliktverhinderung einschätzen müssen und Verantwortung für Konflikte übernehmen. Beispielhaft berichtet Fabienne (11): „Um keine Probleme zu machen, erzähle ich manches nicht meiner Mama, aber ich erzähle es meinem Papa. Weil ich weiß, dass es große Konflikte gibt, wenn ich es Mama sage, und das will ich nicht“ (Z. 546). Fabienne gerät in eine weitere prekäre Position, als ihre Eltern sich scheiden lassen und ihr Vater wieder heiratet. Für sie beginnt damit zum einen die Neuaushandlung der Beziehung zum Vater. Sie verliert das Vertrauen zu ihm („ich vertraue meinem Vater nicht mehr“ (Z. 623)), weil er nach der erneuten Heirat weniger verfügbar für sie ist und ihre Versuche, die Beziehung zu verbessern, abblöckt. Ihre Unsicherheit über die eigene Zugehörigkeit wird in ihrer Aussage zu familiären Beziehungen „Ich glaube, sie [die Familie] sind vielleicht die wichtigsten“ (Z. 197) erkennbar. Sie ist sich unsicher, über ihre Zugehörigkeit und darüber, ob sie aufgrund ihrer verunsichernden Erfahrungen die wichtigste Person für ihre Familie ist. Dies wird durch „vielleicht“ und „ich glaube“ deutlich.

In der Verunsicherung, dem Beziehungsumbruch und der versuchten Neugestaltung von sozialen Verhältnissen spiegelt sich die kindliche Verletzlichkeit wider. Sie entsteht zudem durch fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen und dem Ohnmachtserleben von Kindern, sofern sie keinen Einfluss auf ihre nächsten sozialen Beziehungen haben.

Im Gegensatz zu Fabienne erlebt Aisha (13) sich selbstwirksam. Auf Grund von Konflikten in ihrer Herkunftsfamilie wendet sie sich an ihre Beistandin und bittet um eine Fremdunterbringung. Nach einigen Jahren in einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe steht die Rückplatzierung in die Familie an. Diese ist für Aisha mit vielen Unsicherheiten verbunden, da ihre Familie ihr die Schuld und Verantwortung für die Unterbringung und den damit entstandenen Bruch in der Familie gibt. Für Aisha wird die Situation besonders prekär, da die Verantwortung nicht nur gefühlt ist, son-

dern auch durch ihre Familie kommuniziert wird: „Dann hat meine Mama gesagt: ‚Wie konntest du nur‘ und dann hab ich mich irgendwie schlecht gefühlt. Und ich hab meine ganze Familie enttäuscht. Sie sind verletzt gewesen“ (Z. 498ff.). Dadurch haben sich sowohl die Care-Beziehungen als auch ihre Position in der Familie verändert. Mit diesen Veränderungen wird sie bei der Rückplatzierung konfrontiert, und die Frage der Zugehörigkeit zur Familie nochmals besonders deutlich. Dies zeigt sich auch in ihrer resümierenden Aussage: „Dass ich nie den Fehler gemacht hätte, zu sagen, dass ich hier hin [stationäre Einrichtung] kommen will. Und ich hab meine M-, meine ganze Familie enttäuscht. Sie sind verletzt gewesen“ (Z. 489). Sie bereut nicht, dass sie in einer stationären Einrichtung war, sondern dass sie es war, die gesagt hat sie möchte dort hin und nun die Verantwortung allein zu tragen hat (Pohl & Pomey, 2024). Auch in diesem Beispiel wird sichtbar, wie bedrückend eine (zugeschriebene) Verantwortungsübernahme von Kindern erlebt wird und wie belastend Konflikte empfunden werden. Die spitzt sich noch mehr zu, wenn es um Gewalt in Familien geht.

3.2. Familie als Ort der Unberechenbarkeit und Gewalt

Kinder sind elterlicher Gewalt oft schutzlos ausgeliefert. Durch unberechenbares Verhalten oder erlebte Gewalt entstehen besonders prekäre Situationen für Kinder. Dies liegt auch daran, dass die Familie eine besondere Privatheit besitzt, die zwar einen Schutzraum darstellen kann, aber auch prekär wird, vor allem dann, wenn Kindesmisshandlung und Vernachlässigung vorliegen (Niehaus et al., 2024). Oft fehlen Ansprechpersonen außerhalb der Familie. Wenn sich Kinder doch Hilfe holen, bringt dies das System „Familie“ durcheinander und es kann Beziehungs(abb)brüche zur Folge haben (vgl. Bsp. Aisha).

Das zeigt sich auch am Beispiel des 11-jährigen Ben. Als sich seine Mutter von seinem gewalttätigen Vater trennt, wechselt Ben in ein stationäres Angebot der Kinder- und Jugendhilfe. Im Interview erzählt er, dass es richtig war, dass seine Mutter sich auch zu seinem Schutz getrennt hat. Dennoch wäre es sein Wunsch, mit seinem Vater und seiner Mutter zusammenzuleben. An Wochenendenwohnt er bei seiner Mutter, die Besuche seines Vaters werden zu Bens Schutz durch Sozialarbeitende begleitet.

Bens Vulnerabilität zeigt sich insbesondere in den erlebten Verletzungen und Gewaltausübungen des Vaters und der Ungewissheit, ob diese sich wiederholen. Ben würde sich wünschen, „dass das mit meinem Papa mal nie passiert ist, dass mein Papa mich geschlagen hat“ (Z. 324ff.). Im Heimkontext fühlt er sich recht allein und hat keine Freunde (Z. 272). Zudem ist seine Beziehungsgestaltung zu den Eltern aufgrund der Kindesschutzmaßnahme eingeschränkt. Es entsteht auch eine Abhängigkeit zu den Sozialarbeitenden, denn aufgrund von Personalmangel ist nicht immer ein Sozialarbeitender verfügbar, der die Besuche mit seinem Vater begleiten kann (Z. 44).

Ambivalentes und unberechenbares Verhalten von Familienmitgliedern ist für Kinder schwer auszuhandeln. So berichtet Lukas (12) von Stimmungsschwankungen und Kontrollverlust seiner Mutter: „Also sonst hab ich sie lieb sie macht auch viel für mich aber wegen den Schmerzen hat sie irgendwie die Kontrolle über ihren Körper nicht mehr dann RASTET sie plötzlich aus manchmal und ist halt plötzlich wieder mega LIEB und dann plötzlich wieder voll genervt halt so Stimmungsschwankungen“ (Abs. 121). Für ihn bedeutet das, den Stimmungen der Mutter ausgeliefert zu sein und nicht abschätzen zu können, wie ihre Reaktion ausfallen wird.

Auch in Geschwisterbeziehungen kann es zu Gewalt kommen, von der Lukas ebenfalls berichtet: „und dann hat meine Schwester mir die GANZE Quiche an den Hals geworfen, wo voll heiß war und noch voll flüssig innen und dann habe ich mich halt hier ein bisschen verbrannt. Dann hat meine Mutter sie ins Zimmer geschickt, also angeschrien und hat sie ins Zimmer geschupst, so ‘Geh weg hier’ und hat mir dann Creme hier drauf getan“ (Abs. 197). Für Lukas entsteht im Anschluss an die Situation ein Care-Moment durch die Mutter. Sie versorgt seine Wunden und beschützt ihn vor der Schwester. Gleichzeitig wird in der Situation sichtbar, dass die Schwester mit einem gewaltvollen Handeln der Mutter konfrontiert ist. Die Schwester wird angeschrien, geschubst und weggejagt.

Unberechenbarkeit und Gewalt im Handeln der Eltern bringt Kinder in eine speziell prekäre Position. Die vermeintlich sicheren Beziehungen zu den Eltern werden in Frage gestellt und das Verhalten lässt sich für Kinder nur schwer mit Sorgetätigkeit der Eltern vereinbaren.

4. Fazit

Gerade weil Kinder auf Care- und Familienbeziehungen angewiesen sind und von ihren Eltern und/oder nächsten Bezugspersonen abhängig sind, sind sie nicht nur vulnerabel wie alle Menschen, sondern erhöht sich ihr Risiko verletzt zu werden. Aufgrund der oben dargelegten theoretischen Bezüge und empirischen Einblicke zeigt sich Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen in Familien besonders im Angewiesensein auf Care, Beziehung und Zugehörigkeit sowie in Situationen von Gewalt und Ohnmacht. Gerade unsichere Beziehungen und Zugehörigkeiten, die wenig Verlässlichkeit oder Vertrauen bieten, können zu prekären Situationen kippen und so Spannungsfelder erzeugen. Wie an den empirischen Zitaten deutlich wurde, zeigt sich Vulnerabilität in mehrfacher Hinsicht: In einer Zerrissenheit, dem Gefühl des Dazwischen-stehens und nirgends dazugehören, in Streit und Eskalationen von elterlichen Konflikten ohne wirkliche Rückzugsräume für Kinder und Jugendliche, oder wenn sie direkt von Gewalt und Unberechenbarkeit in der Familie betroffen zu sind. Kinder stellen Beziehungen über gemeinsam geteilten Wohnraum und gemeinsame Erlebnisse her. Fallen diese Komponenten weg, befinden Kinder sich in einer vakuumähnlichen und dadurch verletzlichen oder gar verletzenden Situation, in der Beziehungen und Zugehörigkeit neu verhandelt werden müssen. Dafür greifen Kinder auch auf digitale Medien zurück, um trotz geografischer Distanz (bspw. bei Fremdunterbringung) den Kontakt zu halten, Beziehungen zu leben und teilhaben zu können (Pomey et al., i.E.). Über das gesamte Datenmaterial hinweg fällt auf, dass Kinder und Jugendliche, die in stationären Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe aufwachsen, häufiger von Erfahrungen der Verletzlichkeit und von Verletzungen berichten, als jene die in ihren Herkunftsfamilien aufwachsen. Darüber hinaus gehen selbst positiven Erlebnisse öfter mit Unsicherheiten oder belastenden Erfahrungen einher. Dies unterstreicht die erhöhte Vulnerabilität von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen, die über den Kontext der Familie hinausreicht.

Deutlich wird an den über 50 Interviews auch, dass sich Verletzlichkeit oft im Plural, als *Verletzlichkeiten* zeigt. Es sind diese multiplen Vulnerabilitäten, also Überlagerungen von mehrfachen Verletzlichkeiten, die einander eher verstärken denn aufzuheben

vermögen. Dieses Phänomen ist auch bekannt unter dem Begriff Poly-Victimization (Finkelhor et al., 2007). Polyviktimsierung bedeutet “having experienced multiple victimizations of different kinds, such as sexual abuse, physical abuse, bullying, and exposure to family violence. This definition emphasizes different kinds of victimization, rather than just multiple episodes of the same kind of victimization, because this appears to signal a more generalized vulnerability” (Finkelhor et al., 2011, S. 4). Polyviktimsierung bezeichnet eine gewisse “cross-context vulnerability” (ebd., S. 4). Diese Kinder und Jugendlichen werden in mehreren Bereichen verletzt und verletzt. Dies mag ihre Verzweiflung verständlich machen, da sie relativ wenige Bereiche haben, in denen sie sicher sind (ebd.), was ihr Risiko für psychische Probleme, Substanzkonsum und andere Schwierigkeiten erhöhen kann und sie damit verstärkt in den Fokus der Sozialpädagogik rücken. Ein so verstandener Blick auf Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen eröffnet – über Familien hinausgehend – eine Forschungsperspektive auf kontextübergreifende Verletzlichkeiten und sensibilisiert für die Sicht der Kinder und Jugendlichen.

Literatur

- Andresen, S. (2014). Childhood Vulnerability: Systematic, Structural, and Individual Dimensions. *Child Indicators Research*, 7(4), (S. 699–713).
- Andresen, S. (2016). Kindeswohl: Zur Ambivalenz eines Konzeptes. In Döllinger, B. & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.), *Sicherer Alltag?* (S. 237–251). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Andresen, S. (2018a). Soziale Lebenslagen, Kindeswohlgefährdung und sexuelle Gewalt—Zur Problematik einseitig hergestellter Zusammenhänge. In Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte* (S. 242–251). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S. (2018b). *Was Kinder verletzlich macht. Annäherungen und Befunde aus der Kindheitsforschung*. https://www.integras.ch/images/_pdf/service-menu/tagungen/brunnen/Referate_Brunnen_2018/6_Brunnen_Tagung_s_an_neu.pdf
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015). Kinder in vulnerablen Konstellationen. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder* (S. 7–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Andresen, S., Koenig, J. & Main, G. (2018). Editorial to the First Issue of Childhood Vulnerability Journal. *Childhood Vulnerability Journal*, 1(1–3), (S. 1–4).

- Betz, T. & Eßler, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), (S. 301–314).
- Brauchli, S. & Rieker, P. (2017). Verletzbare Elternschaft: Gefährdungen einer Lebensform. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 29(2), (S. 116–122).
- Brückner, M. (2011). Care Prozesse und Verletzungsrisiken: Sorgen aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure am Beispiel des Sorgenetzwerkes einer psychisch erkrankten Frau. *Feministische Studien, Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 29(2), (S. 264–279).
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, J. (2012). Precarious Life, Vulnerability, and the Ethics of Cohabitation. *The Journal of Speculative Philosophy*, 26(2), (S. 134).
- Casale, R. & Villa, P.-I. (2011). Verletzbarkeiten—Einleitung. *Feministische Studien, Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 29(02), (S. 191–195).
- Dahlvic, J. & Reinprecht, C. (2014). Zirkulation von Vulnerabilität: Wie in Hausbesuchen der Altenpflege soziale Unsicherheit erzeugt wird. *Oesterreichische Zeitschrift für Soziologie*, 39(4), (S. 307–323).
- Fattore, T., Fegter, S. & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12(2), (S. 385–407).
- Finkelhor, D. (Hrsg.). (2008). *Childhood victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. Oxford: Oxford University Press.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. & Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31(1), (S. 7–26).
- Finkelhor, D., Turner, H., Hamby, S. & Ormrod, R. (2011). *Polyvictimization: Children's Exposure to Multiple Types of Violence, Crime, and Abuse*. (S. 1–11).
- Gabriel, T. & Pomey, M. (i. E.). Vulnerabilität und Resilienz in der frühen Kindheit. In *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann.
- Janssen, A. (2018). *Verletzbare Subjekte: Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

- Janssen, A. (2021). Care und Vulnerabilität als zentrale Dimensionen Sozialer Arbeit. In Bomert, C., Landhäußer, S., Lohner, E. M. & Stauber, B. (Hrsg.), *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit* (S. 63–80). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- King, V. (2015). Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder* (S. 23–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lotz, M. (2013). Parental Values and Children's Vulnerability. In Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (Hrsg.), *Vulnerability* (S. 242–265). Oxford: Oxford University Press.
- Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (2014). Introduction: What Is Vulnerability, and Why Does It Matter for Moral Theory? In Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (Hrsg.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (S. 1–29). Oxford: Oxford University Press.
- Mullin, A. (2014). Children, Vulnerability, and Emotional Harm. In Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (Hrsg.), *Vulnerability* (S. 266–287). Oxford: Oxford University Press.
- Niehaus, S., Vogel Campanello, M. & Röthlisberger, M. (2024). Interventionen in Familien: Zwischen Selbstbestimmungsrecht der Eltern und Schutz des Kindes. In Knüsel, R., Grob, A. & Mottier, V. (Hrsg.), *Schicksale der Fremdplatzierung—Behördenentscheidungen und Auswirkungen auf den Lebenslauf* (S. 133–146). Basel: Schwabe Verlag.
- Pohl, C. & Pomey, M. (2023). Vulnerabilität und Wohlbefinden in der Kindheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 18(3), (S. 413–420).
- Pohl, C. & Pomey, M. (2024). The interconnectedness of vulnerability and agency from the perspective of children in child and youth services. *European Journal of Social Work*, (S. 1–12).
- Pomey, M. (2017). *Vulnerabilität und Fremdunterbringung: Eine Studie zur Entscheidungspraxis bei Kindeswohlgefährdung* (1. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Pomey, M. & d'Alessandri, D. (2024). Geburt und Zugehörigkeit. *Geburt und Zugehörigkeit, SozialAktuell*, (S. 7–8).
- Pomey, M., Wang, M. & Pohl, C. (forthcoming). Digital Media and Children's Well-being in Residential Care. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Zeillinger, P. (2019). *Der Mensch ist nur ohne Sicherheit. Wider die Halbierung des Vulnerabilitätsdiskurses*. SaTh(Z 23), (S. 11–56).

Rolf Göppel

Mobbing an Schulen – Die Normalität der Verletzung derer, die von der Norm abweichen

1. Mobbing an Schulen: Die Normalität des Verletztwerdens im pädagogischen Raum

Mobbing, Ausgrenzung, Schikane durch Peers im Rahmen der Schule stellt rein quantitativ sicherlich die häufigste und gängigste Art und Weise dar, in der Schüler:innen körperlich und seelisch verletzt werden. Häufig laufen jene Prozesse an Schulen eher verdeckt als auffallend. Nichtsdestoweniger sind die damit zusammenhängenden Verletzungen oft tiefgreifend und nachhaltig. Die Erfahrung, allein dazustehen, wehrlos zu sein, zum Opfer und zum Gespött der anderen gemacht zu werden, hat etwas zutiefst Demütigendes und Beschämendes. Gerade in den Pubertätsjahren, in denen die Verunsicherung durch die körperlichen Veränderungsprozesse groß ist, in denen die Ablösung von den Eltern ansteht und nichts mehr gewünscht wird, als die Einbindung und Anerkennung im Kreis der Gleichaltrigen, sind solche Erfahrungen zutiefst verstörend.

Einschlägige Studien zur Prävalenz beruhen meist auf anonymen Befragungen bei denen Schüler:innen Auskunft geben sollen, ob und wie häufig sie bestimmte negative Erfahrungen in der letzten Zeit gemacht haben. Da Mobbing ein soziales Phänomen mit vielen Variationen und Spielarten ist, kommt es immer darauf an, wie genau die Fragestellungen bei solchen Studien formuliert sind und entsprechend weichen die Prävalenzraten bisweilen beträchtlich voneinander ab.

Bei der WORLD Vision Studie 2018 gab fast ein Fünftel der befragten Kinder an, Erfahrungen mit Ausgrenzung und Mobbing gemacht zu haben. Dabei gab es kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, aber einen deutlichen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, in dem Sinne, dass Kinder aus der Unterschicht

und insbesondere solche mit Armutserfahrungen häufiger gemobbt wurden. Primärer Ort entsprechender Erfahrungen ist nach den Auskünften der Kinder die Schule (Andresen et al., 2018, S. 172f.).

Im Rahmen der PISA-Studie von 2022 gaben 21 % der 15-jährigen Schüler:innen in Deutschland in ihrer Selbsteinschätzung an, dass sie sich zumindest einige Male im Monat Mobbing ausgesetzt fühlen (OECD, 2022).

Im „Präventionsradar“ der DAK 2022/23 wurden die Schüler:innen danach gefragt, wie häufig sie in den letzten drei Monaten in der Schule von anderen mit Absicht geärgert, angegriffen oder ausgegrenzt wurden. Hier meinten 40 %, dass dies auf sie zuträfe. Bei denen, die in irgendeiner Form mit jenen konflikthaften Formen von Sozialkontakten konfrontiert waren, die hier unter dem Titel „Mobbing“ präsentiert wurden, verteilte sich dies in folgender Weise auf die möglichen Antwortalternativen: 17 %: etwa einmal in drei Monaten, 14 %: etwa einmal im Monat, 8 %: etwa einmal pro Woche, 7 %: fast täglich (Hanewinkel et al., 2023, S. 21).

Die wohl ausführlichste und differenzierteste Studie zur Befindlichkeit und zum gesundheitsrelevanten Verhalten von Heranwachsenden ist die HBSC-Studie. Dadurch, dass sie, ähnlich wie die PISA-Studie, regelmäßig ländervergleichend durchgeführt wird, lassen sich auch Entwicklungstrends und Unterschiede zwischen nationalen Kulturen des „health behaviours“, also des Umgangs mit Gesundheitsrisiken darstellen.

Im Rahmen dieser Studie, an der aus Deutschland fast 6000 Schüler:innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren teilgenommen hatten, wurde auch den Erfahrungen mit Mobbing als markantem Faktor der Beeinträchtigung der seelischen Gesundheit und des Wohlbefindens nachgegangen. Rund 10 % der Befragten gaben an, als Gemobbte direkte Erfahrungen mit jener belastenden Problematik gemacht zu haben (Fischer & Bilz, 2024).

Die HBSC-Studie geht dabei von einem deutlich engeren Begriff von Mobbing aus, als etwa das DAK-Präventionsradar:

„Mobbing ist eine spezifische Gewaltform, die sich dadurch auszeichnet, dass sie wiederholt und mit der Absicht zu schädigen ausgeübt wird. Zwischen den beteiligten Schülerinnen und Schülern besteht ein Machtungleichgewicht, welches es den Gemobbteten schwer macht, sich allein und ohne Hilfe Dritter gegen das Mobbing zur Wehr zu setzen“ (ebd., S. 46).

Sie beziehen sich damit direkt auf den Pionier der Mobbing/Bullying-Forschung, Dan Olweus. Wenn man davon ausgeht, dass es in Deutschland derzeit um die 11 Millionen Schüler:innen gibt, dann sind also mehr als eine Million Personen von dieser Gewaltform betroffen und dann kann man ungefähr ermessen, welche Menge an Kummer und Leid sich hinter den Zahlen der HBSC-Studie verbergen.

2. Wer wird zum Opfern gemacht?

Olweus hatte in seinen Studien in den 70er Jahren auch versucht, unter den Fragestellungen „Was charakterisiert den typischen Gewalttäter?“ und „Was charakterisiert das typische Gewaltpfer?“, spezifische Persönlichkeitsprofile der an Mobbingprozessen Beteiligten zu beschreiben. Insbesondere letzteres ist hier von Interesse. Schüler:innen, die in dieser Hinsicht besonders vulnerabel sind, d.h. die dafür prädestiniert sind, in die Opferrolle zu geraten, charakterisiert Olweus folgendermaßen:

„Das typische Opfer ist ängstlicher und unsicherer als es Schüler und Schülerinnen im allgemeinen sind. Außerdem ist es oft vorsichtig, empfindsam und still. Wenn es von anderen Schülern und Schülerinnen angegriffen wird, reagiert es meist mit Weinen (zumindest in den unteren Klassen) und Rückzug. Opfer leiden darüber hinaus unter mangelndem Selbstwertgefühl, sie haben eine negative Einstellung zu sich selbst und ihrer Situation. Sie betrachten sich oft als Versager und empfinden sich als dumm, wenig anziehend und schämen sich“ (Olweus, 1996, S. 42).

In jüngerer Zeit wurde diese eher dyadisch-antagonistische Sicht auf Mobbingprozesse erweitert und stärker die damit zusammenhängenden gruppendiffusiven Prozesse in den Blick genommen. Damit rückte auch verstärkt die Rolle weiterer Gruppen in den Blick, die an diesen Prozessen beteiligt sind: Personen, die die mobbende Person durch ihr Verhalten (Bewunderung, Lachen, Applaus) bestärken, ihr eventuell gar assistieren, Personen, die versuchen, die gemobzte Person zu schützen oder zu verteidigen, Personen, die das Geschehen zwar nicht gut finden, die sich aber aus Furcht, durch Einmischung eventuell selbst in die Schusslinie zu geraten, eher bedeckt halten (vgl. Schäfer & Herpell, 2010; Wachs & Schubarth, 2021).

Dass es sich bei den Rollenverteilungen nicht um reine Zufallsprozesse handelt und nicht jeder und jede bei solchen Mobbingphänomenen in Schulklassen mit gleicher Wahrscheinlichkeit in die Opferrolle gerät, entspricht einerseits der pädagogischen Erfahrung, wird aber auch durch eine interessante Erweiterung der jüngsten HBSC-Studie empirisch bestätigt. Hier wurde bei der Datenanalyse nämlich nicht wie üblich nur binär in „Mädchen“ und „Jungen“ differenziert, sondern es waren 98 Jugendliche mit einbezogen, die sich selbst als „gender-divers“ identifiziert hatten. Und deren Risiko, zur Gruppe der Gemobbteten zu gehören, erwies sich für sie als etwa dreimal so hoch, wie das der Probanden ohne eine solche Selbststribuierung als „gender-divers“.

Wer in grundlegenden Aspekten des Empfindens und Erlebens, des Ausdrucks und Verhaltens, des Fühlens und Denkens, von der Norm abweicht, hat ein höheres Risiko, in eine Außenseiterrolle zu geraten und damit zum Opfer von Ausgrenzung, Hänselei und Spott zu werden. Eine besonders prominente Rolle als Opfer spielen dabei traditionell Jungen, die vermeintlich oder tatsächlich von der Norm der heterosexuellen Geschlechtsorientierung abweichen. Man ist bisweilen überrascht, welche Rolle heftige homophobe Abwertungen und Beschimpfungen in der alltäglichen Kommunikation zwischen pubertierenden Schüler:innen auch heute noch spielen, obwohl es seit 2006 in Deutschland ein „Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz“ und seit 2017 die gleichgeschlechtliche Ehe gibt und obwohl ein offenes Bekenntnis zur Homosexualität längst keinen Hinderungsgrund mehr für eine künstlerische oder politische Karriere darstellt.

3. Der Zusammenhang von Mobbing und Homophobie im Rahmen der Schule

Unter dem Titel „Du bist so schwul!“ Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten“ hat Paul Scheibelhofer (2018) eine Analyse dieses Phänomens präsentiert. Er bezieht sich dabei auf das Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ von Conell (2006), das die Vormacht der Männer über die Frauen in patriarchalen Gesellschaften in Zusammenhang mit Hierarchisierungsprozessen zwischen Männern bringt. So gibt es in patriarchalen Gesellschaften immer auch ein Machtgefälle zwischen Männern, bzw. eine Abwertung von For-

men der Männlichkeit, die jener Norm der hegemonialen Männlichkeit nicht entsprechen:

„Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, wird dem Schwulsein zugeordnet [...] Deshalb wird aus der Sicht der hegemonialen Männlichkeit Schwulsein leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt“ (ebd., S. 99).

Im Jugendalter geht es für Jungen wesentlich darum, ein Gefühl und eine Vorstellung davon zu entwickeln, was es bedeutet, ein ‚richtiger Mann‘ zu sein. Ein wichtiges Feld für die Einübung eines entsprechenden männlichen Habitus und für die Erprobung von Facetten einer männlichen Identität ist die Gruppe der gleichaltrigen Jungen. Hier finden ‚ernste Spiele‘ statt, in denen es gilt, die ‚richtigen‘ Denkweisen, Interessen, Styles und Sprüche zu präsentieren, Coolness zu zeigen und sich im Gerangel um Dominanz zu behaupten. Den anderen Jungs gegenüber „müssen junge Männer unter Beweis stellen, dass sie die Eigenschaften ‚wahrer‘ Männlichkeit verkörpern und von ihnen werden sie gemäßregelt, wenn sie unpassendes Verhalten an den Tag legen. In diesem Kontext wird ein Schimpfwort wie ‚schwul‘ zu weit mehr als einer abwertenden Bezeichnung für Homosexualität, es wird zu einer Chiffre für alles, was als unmännlich gilt“ (Scheibelhofer, 2018, S. 41).

Das heißt, es geht gar nicht ausschließlich um die Frage, ob jemand tatsächlich schwul ist, in dem Sinne, dass sein sexuelles Begehrten sich nur auf gleichgeschlechtliche Personen richtet oder dass er/sie reale gleichgeschlechtliche Sexualkontakte hat, sondern mehr um eine Abweichung des Habitus und Verhaltens vom Ideal richtiger Männlichkeit:

„Der fag discourse ist in Schulen so prominent (...), weil er sich nicht nur auf eine bestimmte Gruppe von Jungen konzentriert, sondern breit bedient wird und praktisch alle Jungen einmal treffen kann. Der ‚Makel‘ der Homosexualität kann schnell an einem Jungen haften, jedoch kann er ihn durch richtige Reaktionen auch wieder abstreifen“ (ebd., S. 42).

Der Makel ist also wie eine ‚heiße Kartoffel‘, die von einem Jungen möglichst schnell wieder zu einem anderen weitergeworfen wird, da sie den jeweiligen ‚Besitzer‘ in Stress und in die Gefahr der Ausgrenzung bringt.

Diese Gruppendynamik hat etwas mit dem Prägnanzstreben im Hinblick auf die Geschlechterordnung und mit der Intoleranz ge-

genüber allen Formen der Geschlechtsrollenabweichung zu tun, wie sie schon bei Kindern bisweilen durchaus ausgeprägt ist. Entsprechend werden atypische Weisen des Aussehens, der Kleidung, der Bewegung, des Sprechens, der Spielinteressen, der Konfliktaustragung etc. nicht selten mit Ablehnung und Diskriminierung bestraft. „Kinder und Jugendliche, die geschlechtsrollenuntypisch erscheinen, werden häufig als homosexuell klassifiziert und von Bullying-Tätern als Opfer gewählt, unabhängig von der tatsächlichen sexuellen Orientierung“ (Plöderl, 2016, S. 10). Plöderl zitiert eine repräsentative Studie, die zu dem Befund kam, dass die Zahl derjenigen Jugendlichen, die sich selbst als heterosexuell identifizierten und die dennoch zum Opfer homophober Diskriminierung wurden, viermal so hoch war wie die Zahl der tatsächlich als LGB identifizierten Opfer. Schon der bloße Verdacht oder die äußere Zuschreibung, reichen also vielfach aus, um in eine prekäre soziale Situation zu geraten (vgl. Reis & Saewyc, 1999).

4. Narrativ-biografische Zugänge zu Prozessen von Mobbing und Verletzung an Schulen

Die bisherigen Ausführungen zu Mobbingprozessen sind zwar für das Verständnis wichtig, das konkrete Geschehen und Erleben bleibt dabei eher blass. Und damit bleiben sowohl die unterschweligen, oftmals von den Beteiligten selbst kaum wirklich bewusst durchschauten Motive und Dynamiken, die sich bisweilen in Klassen aufschaukeln, unverstanden als auch die konkreten Leiden, die für die Opfer mit solchen Prozessen der Ausgrenzung verbunden sind. Um diese wirklich zu erfassen, müssen Geschichten erzählt werden, in denen individuelle Erfahrungen rekapituliert und gedeutet werden. Das soll im Folgenden entlang eines autobiografischen Textes geschehen, in dem die Auseinandersetzung mit dem Anderssein eine bedeutende Rolle spielt sowie der Versuch, den Wurzeln und Konturen des eigenen sexuellen Erlebens und Begehrrens aber auch den Wurzeln von tiefssitzenden Gefühlen der Unsicherheit und Unzulänglichkeit auf die Spur zu kommen und in diesem Sinne Identitätsarbeit zu leisten. Diese exemplarische Geschichte beschreibt auf detaillierte Weise Erfahrungen mit Mobbingprozessen, die mit Abweichungen von den gängigen Normen des geschlechtsrollenspe-

zifischen Verhaltens zusammenhängen. Man bekommt in einer Subtilität Einblick in unterschwellige Abwehr- und Ablehnungsphänomene, in gruppendifferentiale Mechanismen, in destruktive Eskalationsspiralen und in Prozesse der seelischen Traumatisierung, wie sie die gängige wissenschaftliche Literatur kaum zu bieten hat. Und man erfährt auch allerhand über das Versagen von Lehrpersonen in ihrer erzieherischen Schutzfunktion.

Daniel

Diese Geschichte stammt von Daniel Schreiber, der mit seinen Essays in den letzten Jahren eine recht große Leserschaft erreichte. In ihnen analysiert er auf eindringliche Weise, grundlegende Aspekte der Conditio Humana: Das Bedürfnis nach Bezogenheit und Freundschaft und den Umgang mit Einsamkeit (Schreiber, 2023), Den Wunsch nach Heimat, Verankerung und Zugehörigkeit (Schreiber, 2018) und die Verlockung von Rausch und Entgrenzung (Schreiber, 2014). Auf gekonnte Art und Weise verknüpft er in seinen Büchern höchstpersönliche individuelle Lebenserfahrungen mit allgemeineren philosophischen, soziologischen und psychoanalytischen Deutungen der modernen Lebensverhältnisse. Eine wichtige Linie der Reflexion stellt dabei stets auch die Differenz der Erfahrungswelten zwischen Menschen, die der kompakten Gruppe der heterosexuellen Mehrheitsbevölkerung angehören und jenen, die sich der LGBTG-Community zurechnen.

In seinem Buch „Zuhause“ (2018) ist ein Kapitel mit „Woher ich kam“ überschrieben. Darin beschreibt er zunächst ein tiefesitzendes Gefühl des Beschädigtseins, dem er auch mit einer zehn Jahre langen Psychoanalyse, den Versuchen mit anderen Therapieformen und mit diversen Selbsthilfegruppen nicht wirklich beikommen konnte:

„Mein ganzes Erwachsenenleben hatte ich versucht, an mir zu arbeiten, an meinem Inneren, das sich nicht zu Hause fühlen wollte und – wie ich später realisieren sollte – sich auch nicht zu Hause fühlen konnte“ (ebd., S. 59).

Ein wiederentdecktes Kindheitsfoto wühlt ihn emotional stark auf. Der Blick auf sich selbst als Dreijährigem neben seinen Geschwistern

„rüttelte etwas in mir auf, weckte ein verschüttetes Wissen – das Wissen um ein Glück und um eine unbeschreibliche Sicherheit. Es war das Wissen um eine Zeit der Unbeschwertheit und des Beschützseins, eine Zeit, deren Existenz ich völlig vergessen hatte. Eben das war es, was mich zum Weinen brachte. Es war die Erinnerung an eine Zeit, bevor ich jeden Tag Angst hatte und bevor der Terror Einzug in mein Leben hielt, vor dem mich niemand mehr beschützen konnte“ (ebd., S. 62).

Der Autor führt seine nun folgende Geschichte der Ausgrenzung vor allem darauf zurück, dass er „ein feminin wirkender Junge war, dem man ansehen musste, dass aus ihm später einmal ein schwuler Mann werden würde“ (ebd.) und er erinnert sich daran, dass er lieber mit den ausrangierten Spielsachen seiner Schwester als mit den Autos und der Eisenbahn seines Bruders spielte oder dass er vergnügt mit einem selbstgestrickten Rock der Schwester durch die Wohnung tanzte. Seinen Eltern erzählte er damals, er „fände es langweilig, ein Junge zu sein und hätte beschlossen, lieber ein Mädchen zu werden“ (ebd., S. 63). Die Eltern reagierten überrascht und amüsiert, und hielten es für eine Phase, aus der ihr Sohn herauswachsen würde. Aber schon im Kindergarten stieß er mit seinem femininen Habitus auf massive Ablehnung:

„Das Schlimme waren gar nicht so sehr die Direktheit und die Brutalität der Kinder, die automatisch auf jedes Anderssein einhauen, das sie bei anderen Kindern wahrnehmen. Vieles davon ließ ich zunächst an mir abprallen, oder ich wehrte mich. Das Schlimme waren die Erzieherinnen, die es sich zur Aufgabe erkoren hatten, mich ‚normal‘ zu machen“ (ebd., S. 65).

Diese veranlassten zunächst eine medizinische Untersuchung, da sie der Meinung waren, dass mit den Hormonen dieses Kindes etwas nicht stimmten konnte. Als dort jedoch nichts Auffälliges entdeckt wurden, begannen die Erzieherinnen mit verhaltensmodifizatorischen Maßnahmen:

„Ich wurde aus verschiedenen Gruppenaktivitäten ausgeschlossen, und alle anderen Kinder wurden dazu aufgefordert, mich immer wieder zu ermahnen, ich sollte mich wie ein Junge und nicht wie ein Mädchen benehmen“ (ebd., S. 67).

Daniel wurde 1977 in einem Dorf in der DDR geboren. Im existierenden Sozialismus jener Zeit herrschte einerseits eine klare Vorstellung vom korrekten Geschlechterrollenverhalten und andererseits

eine entschiedene Überzeugung von der Möglichkeit und Notwendigkeit einer frühen pädagogischen Formung. Sein Gesamturteil über den „Erziehungsstaat“ DDR fällt recht harsch aus: „*Kindheit in der DDR war im Grunde nichts als ein riesiger und psychisch wie physisch nicht selten gewalttätiger Menschenversuch*“ (ebd., S. 70). Und so kam der soziale Druck jenes Systems „*mit voller Wucht auf einen Vierjährigen nieder, der nicht verstehen konnte, was genau an ihm so schlimm, so krank und so gefährlich sein sollte*“ (ebd.).

Die Situation des Kindes verschlimmerte sich, als er in die Schule kommt, denn er hatte das Pech, als Jahrgangsteilerin an eine besonders linientreue Lehrerin zu geraten, die es in besonderer Weise darauf abgesehen hatte, durch Aussonderung von Abweichlernender Anpassung zu erreichen und gleichzeitig das „Kollektiv“ zu stärken.

„Diese Lehrerin dachte sich eine Reihe von einfallsreichen Strafen für den Fall aus, dass ich einen Fehler machte oder in ihren Augen respektlos war, Strafen, die darauf abzielten, das kleine Kind, das ich war, psychisch zu zerstören. ... Gleich am ersten Schultag stellte die Lehrerin, die aus dem Nachbardorf kam und über die zukünftigen Grundschüler und ihre Eltern bestens informiert war, eine abgesonderte Bank in die Ecke des Klassenzimmers und befahl mir, mich dort hinzusetzen. Sie verbot den anderen Kindern, mit mir zu reden, da ich nicht ‚normal‘ sei, und forderte sie mehr oder weniger explizit dazu auf, mich zu drangsalieren. Es dauerte nicht lange, bis die Kinder – von wenigen Ausnahmen abgesehen – mich auf eine Weise hassten, wie ich es seither nie wieder erlebt habe. Irgendwann begann ich mich gegen die Angriffe zu wehren und in unvermittelter Wut um mich zu schlagen, wenn ich angegriffen wurde, aber das machte die Situation nur schlimmer, denn es war schlicht nicht vorgesehen, dass ich mich wehrte, und sowohl die Schüler als auch die Lehrerin empfanden es als ihr Recht, mich zu misshandeln. Meinen Eltern erzählte ich von alledem nichts, weil ich das Gefühl hatte, selbst schuld zu sein“ (ebd., S. 71f.).

Hier wird der Zusammenhang zwischen Vulnerabilität und Vulneranz recht deutlich artikuliert. Trotz dieses Berichts über seine Schulzeit betont Schreiber, dass er auf der anderen Seite auch Glück gehabt habe, weil er als Kind relativ leicht lernte, weil er ältere Geschwister hatte, die ihm außerhalb der Schule guttaten, und vor allem, weil er Eltern hatte, die ihn, obwohl er so ein schwieriges Kind war und so viele Probleme bereitete, sehr liebten. Als jene Lehrerin tatsächlich wie angedroht, einen Platz in einem Kinderheim für ihn arrangiert hatte, gingen seine Eltern „*wutentbrannt durch*

jede verfügbare Instanz des DDR-Staates ... um erfolgreich zu verhindern, was eigentlich nicht mehr zu verhindern gewesen wäre“ (ebd., S. 73).

Dennnoch macht Daniel Schreiber sehr deutlich, dass jene Jahre der sozialen Ausgrenzung, Bestrafung und Demütigung in der mecklenburgischen Kindergarten- und Schulzeit ihre Spuren in seinem emotionalen Gedächtnis hinterlassen haben:

„Wenn man so aufwächst, wie das Kind, das ich war – jenes Kind, von dem ich viele Jahre nicht zugeben konnte, dass ich es einmal war, und auf dessen Widerstandsfähigkeit und Stärke ich heute stolz bin –, verlernt man zu vertrauen, zu fühlen, in seiner eigenen inneren Erfahrungswelt zu leben und über sich zu sprechen. Wenn einem beigebracht wird, dass mit jemandem wie einem selbst etwas nicht stimmt, dass man grundlegend falsch und nicht akzeptierbar ist, lernt man letztlich, sich dafür zu schämen, wer man ist, man lernt sich zu verstecken. Man wird zwar auch lernen, viel zu erreichen, auf Erfolgsergebnisse hinzuarbeiten, die eine gewisse Linderung verschaffen, man wird lernen, unter allen Umständen unangreifbare Fassaden aufzubauen und den äußeren Schein zu wahren. Vor allem aber lernt man, das, was einen im Kern ausmacht, zu hassen“ (ebd., S. 75f.).

5. Die pädagogische Verantwortung der Erwachsenen

In dieser beispielhaften Geschichte wird differenziert vom Leiden des Opfers berichtet. Aber es ist nicht von konkreten gleichaltrigen Bullys die Rede, von bestimmten Mitschülern, die im Zentrum von Attacken stehen, die versuchen, durch ausgesuchte Gemeinheiten ihr Opfer zu drangsalieren, ihre Macht und Dominanz zur Schau zu stellen, ihr Selbst aufzublasen und ihrem Status in der Klasse einen Kick zu geben. Es wird nicht von Kämpfen zwischen konkreten Antagonisten erzählt, bei denen der eine den anderen besiegt und unterwirft. Eher ist es jeweils das Kollektiv der Klasse, die Gruppe der ‚Normalen‘, die plötzlich beginnt den Sonderling, denjenigen, der sich irgendwie merkwürdig, unbeholfen, uncool, ‚mädchenhaft‘, ‚schwul‘ verhält, auszugrenzen und zu mobben.

Der Lehrperson kommt in dieser Geschichte eine ausgesprochen problematische Rolle zu. Als besonders linientreue Lehrerin hält sie es offenbar für Ihre Pflicht, Schüler:innen zu „korrektem Geschlechtsrollenverhalten“ zu erziehen und sie findet es als sozialisti-

sche Erziehungsmethode offensichtlich angemessen, das Klassenkollektiv gegen einen Schüler mit abweichendem Verhalten gezielt in Stellung zu bringen und gegen den Sonderling aufzustacheln. Aber auch wenn Lehrpersonen eine ganz andere Haltung zum Thema „sexuelle Diversität“ haben, reicht allein eine solche tolerante Einstellung der Lehrperson nicht aus, um Ausgrenzungsprozesse, die sich innerhalb der Peergroup entwickeln können, zuverlässig zu verhindern.

Mechtild Schäfer hat betont, dass es beim Thema Mobbing in der Schule immer darauf ankommt, welche Kraft und Ausrichtung die Gruppendynamik in den einzelnen Klassen bekommt. Wenn die Bullys es erst einmal geschafft haben, bestimmte Mitschüler:innen in die Opferposition zu bringen und ihr Selbstwertgefühl auf deren Kosten zu steigern, dann wird es für die Mitschüler:innen, auch wenn sie Mitgefühl empfinden und sich innerlich empören, zunehmend schwieriger und risikoreicher, sich noch für das gemobbte Opfer einzusetzen und dem Treiben Einhalt zu gebieten.

Letzten Endes kommt es auf das beherzte Einschreiten der Erwachsenen in der Schule an:

„Viele schauen hier immer noch weg, dabei gilt es, Präsenz zu zeigen, sofort, immer und widerspruchsfrei einzuschreiten, wenn Unrecht geschieht, und zu demonstrieren, dass Schikane gegen Einzelne in keiner Weise toleriert wird. Merken Kinder jedoch, dass sie nicht gehört werden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer nicht für Mobbing interessieren und es trotz des Bemühens der Verteidiger dem Opfer immer wieder schlecht geht, geben sie irgendwann auf. In diesem Moment greift eine Gruppendynamik: Wenn alle wegschauen und weghören, gegen das Verhalten des Täters nichts tun, fühlt sich irgendwann niemand mehr in der Verantwortung, aktiv zu werden. Und Täter nehmen jeden, der nicht direkt zeigt, dass er da nicht mitmachen will, als Unterstützer wahr“ (Schäfer, 2022, S. 3).

Es ist sicher alles andere als einfach, klare Worte zu finden und auch auszusprechen, um das Ausgrenzungs- und Konfliktgeschehen in einer Klasse auf angemessene Weise zur Sprache zu bringen und um zu verdeutlichen, dass Schikane gegen Einzelne in keiner Art und Weise geduldet wird. Und zugleich ist das die zentrale Herausforderung im Zusammenhang mit diesem ganzen Komplex der vielfältigen Irritationen und Verunsicherungen bezüglich des angemessenen Ausdrucks von Männlichkeit und Weiblichkeit, bezüglich der vielfältigen Formen des Begehrrens, aber auch bezüglich

der Frage, welche tiefen seelischen Verletzungen durch Mobbing verursacht werden: Wie lässt sich für all das in pädagogischen Kontexten eine angemessene Sprache finden und wer ist in der Pflicht, hier bestimmte Dinge beherzt und dennoch taktvoll an- und auszusprechen, wenn etwa offensichtlich ist – oder wenn auch nur der Verdacht im Raum steht –, dass sich in Schulklassen problematische Machtverhältnisse und Ausgrenzungsdynamiken entwickelt haben, bei denen Einzelne zur allgemeinen Belustigung und zur Steigerung des Überlegenheitsgefühls der Anderen immer mehr in Opferrollen gedrängt und seelisch verletzt werden? Wie kann es erreicht werden, dass in solchen Fällen Perspektivübernahme, Empathie und Menschlichkeit wieder zum Tragen kommen und von allen in der Klasse Gemeinheiten wieder als Gemeinheiten, Geschmacklosigkeiten als Geschmacklosigkeiten und Grausamkeiten als Grausamkeiten wahrgenommen werden?

Literatur

- Andresen, S., Neumann, S. & Public, K. (Hrsg.). (2018). Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Conell, R. W. (2006). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, S. & Bilz, L. (2024). Mobbing und Cybermobbing an Schulen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2022 und Trends von 2009/10 bis 2022. In Journal of Health Monitoring 2024 9(1), (S. 46–66).
- Hanewinkel, R., Hansen, J. & Neumann, C (2023). Präventionsradar. Wohlbefinden und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ausgewählte Ergebnisse des Präventionsradars 2022/2023. <https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/40840/data/a9018013330bc9ade945734aeb266476/praeventionsradar-ergebnisbericht-2022-2023.pdf>
- OECD (2022). PISA. Country Notes, Deutschland. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/germany_1a2cfl37-en.html
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können. Bern: Verlag Hans Huber.
- Plöderl, M. (2016). Out in der Schule. Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI Jugendlichen. In Suizidprophylaxe 43 (2016), Heft I, (S. 7-13).
- Reis, E. & Saewyc, E. (1999). 83,000 youth: Select findings of eight population-based studies as they pertain to anti-gay harassment and the safety and wellbeing of sexual minority students. Safe Schools Coalition of Washington. <http://www.safeschoolscoalition.org/83000youth.pdf>

- Schäfer, M. & Herpell, G. (2010). Wenn Kinder Kinder fertigmachen. Der Mobbingreport. Reinbek bei Hamburg.
- Schäfer, M. (2022). "Eltern haben keine Chance, ihr Kind zu schützen". In ZEIT-Magazin. Online vom 30.9.2022. <https://www.zeit.de/zeit-magazin/familie/2022-09/mobbing-schule-eltern-lehrer-mechthild-schaefer>
- Scheibelhofer, P. (2018). „Du bist so schwul!“ Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten. In Arzt, S. et al. (Hrsg.), Sexualität, Macht und Gewalt (S. 35–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiber, D. (2014). Nüchtern. Über das Trinken und das Glück. Berlin: Suhrkamp.
- Schreiber, D. (2018). Zuhause. Die Suche nach dem Ort, an dem wir leben wollen. Berlin: Suhrkamp.
- Schreiber, D. (2023). Warum wird in einer Gesellschaft von Individualisten das Alleinleben als schambehaftetes Scheitern wahrgenommen? Berlin: Suhrkamp.
- Wachs, S. & Schubarth, W. (2021). Schule und Mobbing. In Hascher, T., Idel, S. & Helsper, W. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 1-18). Wiesbaden: Springer VS.

Nina Oelkers & Annika Gaßmöller

Vulnerabilität und Institutionen: stationäre Kinder- und Jugendhilfe

1. Kinder- und Jugendhilfe als Reaktion auf vulnerable Position junger Menschen

Die Kinder- und Jugendhilfe stellt im Anschluss an Böllert (2018) eine soziale Infrastruktur dar, deren Aufgabe vorrangig darin liegt, förderliche Bedingungen für das Aufwachsen junger Menschen zur Verfügung zu stellen. Sie kommt dieser Aufgabe nach, indem sie sozialstaatliche Angebote der Betreuung, Erziehung und Bildung vorhält sowie über das staatliche Wächteramt einen Schutzauftrag gegenüber jungen Menschen innehat (vgl. ebd., S. 4). Zwar sichert das Grundgesetz den leiblichen Eltern ein vorrangiges Erziehungsrecht zu, zugleich verfügt der Staat jedoch über ein nachgelagertes Erziehungsrecht, sofern Eltern ihrer Erziehungsverantwortung nicht nachkommen können bzw. wollen (vgl. Oelkers, 2011, S. 306).

Bereits die Formulierung eines nachrangigen staatlichen Erziehungsrechtes verweist auf eine Sonderstellung junger Menschen, denen eine besondere Vulnerabilität zugeschrieben wird. So gilt es als gesellschaftlich unumgängliches Faktum, dass junge Menschen auf die Versorgungs- und Unterstützungsleistungen Älterer angewiesen sind. Das Hineinwachsen in eine Gesellschaft geht für junge Menschen mit dem Bewältigen unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben einher, die das Erlernen und Bilden von Fähigkeiten, wie sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, Beziehungen mit Altersgleichen und/oder dem Aufbau von Gewissen, Moral und Wertpriorität beinhalten und eine Vorbereitung auf das Erwachsenenalter darstellen (Burfeindt, 2013, S. 22; Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73). Dafür bedarf es anderer Menschen, die als Sozialisationsinstanzen junge Menschen bei der Bewältigung dieser Aufgaben unterstützen und gesellschaftliche Erwartungen vermitteln. Die Familie ist neben Gleichaltrigen

oder Bildungs- und Erziehungseinrichtungen eine wichtige Sozialisationsinstanz, die jungen Menschen die Teilhabe in der Gesellschaft ermöglicht. Zugleich kann hier bereits die Brücke zu stationären Erziehungshilfen geschlagen werden: Als kompensatorische Unterstützungsinstanz liegt ihr Auftrag in der Sozialisation, Erziehung und Bildung und damit in der Unterstützung junger Menschen bei der Bewältigung ihrer altersgebundenen Entwicklungsaufgaben.

Zugleich resultiert aus der Annahme einer Unterstützungsbedürftigkeit eine generationale Ordnung zwischen Erwachsenen und Kindern, in der den Erwachsenen eine Vormachtstellung zukommt (vgl. Kelle, 2005, S. 83). Sie verfügen über das Wissen und die Mittel, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, wohingegen junge Menschen sowohl das Wissen noch erwerben als auch die Mittel erlangen müssen, um gleichberechtigt in der Gesellschaft teilhaben zu können. Mit der Vormachtstellung Erwachsener geht zugleich eine ungleiche Machtverteilung einher, die ein Verletzungspotential beinhaltet: denn junge Menschen sind auf die Unterstützung Älterer angewiesen. Zugleich sind die Beziehungen zwischen jungen Menschen und Erwachsenen nicht auf Macht- und Herrschaftsstrukturen zu reduzieren, da sonst der Status von Menschen jeden Alters als soziale Wesen negiert werde (vgl. ebd., S. 3).

Kinder- und Jugendhilfe erweist sich somit als eine Reaktion auf die vulnerable Position junger Menschen, die im Sinne einer generationalen Ordnung auf die Versorgungs- und Unterstützungsleistungen der älteren Generation angewiesen sind. Kinder- und Jugendhilfe versucht über ihre Angebote, gute Bedingungen des Aufwachens bereitzustellen und Eltern darin zu unterstützen, ihrer Aufgabe nachkommen zu können oder aber mit den stationären Angeboten kompensatorisch einen Ort für junge Menschen zur Verfügung zu stellen (vgl. Böllert, 2018, S. 4), an dem sie geschützt aufwachsen und erzogen werden können (vgl. Wolff, 2013, S. 78). Als Instanz sozialer Gerechtigkeit trägt Kinder- und Jugendhilfe maßgeblich dazu bei, der bereits in der generationalen Ordnung angelegten Vulnerabilität junger Menschen Rechnung zu tragen. Zugleich erzeugt aber das System der Kinder- und Jugendhilfe selbst neue Vulnerabilitäten, wie nachfolgend am Beispiel der stationären Hilfen aufgezeigt wird.

2. Junge Menschen in stationären Hilfen – eine vulnerable Gruppe?

Stationäre Hilfen bezeichnen die Unterbringung von jungen Menschen über Tag und Nacht in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. § 34 SGB VIII (Heimerziehung¹)). Im Jahr 2022 waren in Deutschland etwa 207.000 junge Menschen fremduntergebracht, davon rund 121.000 junge Menschen in stationären Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Destatis, 2025).

Die Gründe für eine Fremdunterbringung junger Menschen sind divers, es lassen sich jedoch drei differierende Begründungen zusammenfassend darstellen (vgl. Oelkers, 2018, S. 891): Zum einen besteht für Sorgeberechtigte ein Rechtsanspruch auf Unterstützungsleistungen des Staates, sofern sie aus individuellen Gründen temporär oder dauerhaft nicht in der Lage sind, die Erziehung der jungen Menschen sicherzustellen. Zum anderen begründet das staatliche Wächteramt ausgeübt durch das Jugendamt Interventionen in Familien, wenn Eltern nicht gewillt oder in der Lage sind, Gefährdungen ihrer Kinder abzuwenden. Die (zeitweise) Unterbringung junger Menschen in einer stationären Erziehungshilfe kann in diesem Fall eine Strategie zur Abwendung einer Kindeswohlgefährdung sein. Des Weiteren begründet auch ein normabweichendes Verhalten junger Menschen eine Unterbringung in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Zu jenen devianten Verhaltensweisen, die eine stationäre Erziehungshilfe begründen, sind insbesondere Schulabsentismus, Delinquenz, Aggression, Suchmittelmissbrauch, Trebegang und Prostitution anzuführen (vgl. Oelkers, 2018; Oelkers, Feldhaus & Gaßmöller, 2013, S. 162). Diese Verhaltensweisen markieren ggf. eine Eigen- und/oder Fremdgefährdung, die zugleich eine Gefähr-

1 Aufgrund der negativen Konnotation des Begriffs „Heimerziehung“, der mit der anstaltsähnlichen Unterbringung junger Menschen in den 1950er und 1960er Jahren assoziiert wird, wird in diesem Beitrag der Begriff stationäre Hilfen verwendet, um auf eine moderne, dienstleistungsorientierte Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe zu verweisen. Insbesondere wenn die Vulnerabilität fremduntergebrachter junger Menschen in den Fokus rückt, bedarf es einer nicht nur begrifflichen Distanzierung von jenen menschenverachtenden Praktiken der Heimerziehung der 1950er und 1960er Jahre (vgl. Kuhlmann, 2008) ohne dabei die entstandenen Verletzungen zu übergehen.

dung des Kindeswohls bedeuten und in denen ein individuelles Erziehungsdefizit zum Ausdruck kommt (vgl. Gaßmöller, 2022, S. 84).

Stationäre Erziehungshilfen stellten und stellen in diesem Fall den Versuch dar, die jungen Menschen nachzuerziehen, um ihr Verhalten den gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen sowie ein eigenverantwortliches Leben zu ermöglichen (vgl. Kuhlmann & Schrappner, 2001, S. 318). Auch wenn hier zunächst die individuellen, abweichen den Verhaltensweisen junger Menschen im Vordergrund stehen, gelangen bei einem zweiten Blick deren prekären Bedingungen des Aufwachsens in den Blick, die sie als doppelt vulnerable Gruppe ausweisen. So stammen viele jungen Menschen dieser Gruppe aus Familien, die auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind und in sozialen Brennpunkten mit begrenzten Wohnverhältnissen aufgewachsen (vgl. Gaßmöller, 2022, S. 84f.; Ader, 2002, S. 114f.). Zudem erweist sich das familiäre System häufig als instabil, was mit wechselnden Bezugspersonen sowie inkonsistenten Erziehungsstilen einhergeht. Weiterhin sind diese Kinder und Jugendlichen zum Teil gravierenden Vernachlässigungs-, Missbrauchs- sowie Gewalterfahrungen ausgesetzt (vgl. Esser, 2014, S. 79; Winkler, 2011, S. 245). Die insgesamt prekären Lebensverhältnisse sowie die Kumulation von Problemlagen schränken die Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen erheblich ein. Die Angewiesenheit auf unterstützende Erwachsene, denen es gelingt, förderliche Lebensbedingungen für junge Menschen bereitzustellen, markiert die Vulnerabilität junger Menschen. Denn das Fehlen verlässlicher Erwachsener und förderlicher Rahmenbedingungen sind die Prädiktoren dafür, dass junge Menschen in ihrer Lebensgestaltung scheitern (vgl. Winkler, 2006, S. 276), als abweichend kategorisiert werden und/ oder sich als abweichend wahrnehmen.

Unbenommen der Tatsache, dass diese jungen Menschen den unterschiedlichen Institutionen (Schule, Kinder- und Jugendhilfe etc.) erhebliche Probleme bereiten, ist somit zugleich herauszustellen, dass ihre Lebensumstände sie vor erhebliche Herausforderungen stellen respektive überfordern.

Stationäre Erziehungshilfen können somit zu einer kompensatorischen Instanz werden, die prekäre Bedingungen des Aufwachsens kompensieren kann und damit der Vulnerabilität junger Menschen auf gesellschaftlicher Ebene begegnet. Forschungen verweisen darauf, dass es der Kinder- und Jugendhilfe zumindest temporär ge-

lingt, alternative Lebensorte zur Verfügung zu stellen und damit ungleiche Lebensbedingungen auszugleichen (Gaßmöller, 2022; Gehres, 1997; Albus et al., 2010).

Als öffentliche Einrichtung erweist sich die Kinder- und Jugendhilfe jedoch zugleich als verletzungsmächtig. Denn sie verfügt über einen machtvollen institutionellen Zugriff auf junge Menschen. In einer selbstkritischen Perspektive gilt es daher in den Blick zu nehmen, inwiefern stationäre Hilfen selbst Vulnerabilitäten bei jungen Menschen erzeugen, denn das Wissen um diese Wirkungszusammenhänge ermöglicht erst, diese zu entschärfen (vgl. Dederich & Zierfas, 2022, S. 5).

3. Zur Vulneranz stationärer Erziehungshilfen

Stationäre Erziehungshilfen als familienserzettende Angebote orientieren sich in einer modernen Kinder- und Jugendhilfe an den Lebensvollzügen von Familien. Sie verstehen sich als familienanaloge Institutionen, die jungen Menschen alternative Lebensorte zur Verfügung stellen wollen (vgl. Wolff, 2013, S. 79). Obwohl die familienanaloge Gestaltung stationärer Hilfen als Ort des Aufwachens ein genuines Ziel der Kinder- und Jugendhilfe darstellt, kann sie dennoch nicht über ihre Identität als formale, öffentlich organisierte Institution hinwegtäuschen (vgl. Bühler-Niederberger, 1999).

Aus dieser Gleichzeitigkeit von formaler Organisation und privatem Lebensort entstehen Ungleichheiten zwischen den beteiligten Akteuren, die auf Seiten der jungen Menschen eine durch das System der Kinder- und Jugendhilfe erzeugte Vulnerabilität bedingen. Mit Blick auf die beteiligten Akteure lassen sich zwei Gruppen identifizieren: Zum einen die jungen Menschen, für die die stationäre Erziehungshilfe einen privaten Lebensort markiert. Zum anderen die dort arbeitenden pädagogischen Fachkräfte, für die die stationäre Erziehungshilfe einen Arbeitsort ist. Gemeinsam inszenieren beide Gruppen eine Familienanalogie, bei der jedoch die Unterschiede immer wieder sichtbar werden.

Familien sind in der Regel durch enge, biographisch gewachsene Beziehungen charakterisiert, die auf Wechselseitigkeit beruhen. Entsprechend ist zwischen den Familienmitgliedern ein hohes Maß an wechselseitiger Abhängigkeit festzustellen (vgl. Wolf, 2008, S. 106)

und zugleich ein Vertrauen in das Wohlwollen der anderen. Die Mitgliedschaft in einer Familie ist somit exklusiv und verbindlich. Personen gehören biologisch und sozial zu dieser Familie, sich von dieser Verbindung zu befreien, ist nur bedingt möglich. Stationäre Maßnahmen als Organisationen öffentlicher Erziehung können hingegen nicht an die Bedingungen natürlicher Gruppen wie Familien anschließen (vgl. Wolf, 2008; Bühler-Niederberger, 1999; Schwabe & Vust, 2008, S. 75). Beziehungen müssen hier mühsam erarbeitet und hergestellt werden, sie sind keinesfalls wechselseitig, sondern sie richten sich auf die Versorgung der jungen Menschen. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten stationären Hilfe ist weder verbindlich noch exklusiv. Sowohl die jungen Menschen als auch die Fachkräfte sind austauschbar, was regelmäßig bei Beendigung der Hilfeleistung oder auch der Beendigung des Beschäftigungsverhältnisses von Fachkräften für alle sichtbar wird (vgl. Bühler-Niederberger, 1999). Die in stationären Hilfen mühsam erarbeitete Beziehung zwischen den jungen Menschen und den Fachkräften besteht nicht um ihrer selbst willen, sondern sie ist Teil des institutionellen Settings und ist ausschließlich auf dieses Setting begrenzt (vgl. ebd., S. 334ff.). Stationäre Erziehungshilfen kopieren zwar Strukturen von Familie, dennoch können sie nur sehr begrenzt über ihren wahren Charakter als formale Institution hinwegtäuschen. Insbesondere die Kündbarkeit der Beziehung erweist sich als zentrales Moment der Enttäuschung über den wahren Charakter von stationären Hilfen als formelle Institution (vgl. Gaßmöller, 2022, S. 541). Zudem erfolgt die Beendigung der Maßnahme ebenfalls aus der Perspektive der Institution: Die jungen Menschen müssen die Einrichtungen verlassen, weil es das System so vorsieht und nicht primär, weil es den Wünschen der jungen Menschen entspricht (vgl. Bitzan & Bolay, 2017, S. 44f.). Auch im Hinblick auf die Beendigung von Maßnahmen wird eine besondere Vulnerabilität junger Menschen in stationären Einrichtungen deutlich. So drängt das System der Kinder- und Jugendhilfe auf Verselbstständigung junger Menschen, damit sie möglichst schnell eigenständig und ohne Unterstützung leben können. Dieses Bestreben wirkt jedoch paradox, wenn von denjenigen jungen Menschen mit den schleertesten Sozialisationsbedingungen und den größten individuellen Herausforderungen erwartet wird, am schnellsten eigenständig zu sein. Im Regelfall ist angestrebt, eine stationäre Unterbringung bis zum Erreichen des 18. Lebensjahres anzuschließen,

junge Menschen bleiben jedoch durchschnittlich deutlich länger bei ihren Herkunftsfamilien.

Die Vulneranz stationärer Erziehungshilfen wird auch noch an anderer Stelle deutlich, denn hinsichtlich der durch stationäre Hilfen bedingten Vulnerabilität junger Menschen erweist sich die starke Differenzierung des Angebots stationärer Erziehungshilfen als zweischneidiges Schwert. Einerseits ermöglicht die Differenzierung passgenaue Angebote für spezifische Problemlagen junger Menschen vorzuhalten. Andererseits läuft das System Gefahr, unter Fachkräften und Einrichtungen eine Haltung des Nicht-Zuständig-Seins oder Nicht-Qualifiziert-Seins für die besonderen Problemlagen bestimmter junger Menschen zu produzieren (vgl. Gaßmöller, 2022, S. 109). Dazu konstatiert Ader: „für jedes Problem gibt es eine Lösung und für jede Lösung ein spezifisches Angebot. Problemlagen von Kindern und Jugendlichen werden ‚in Scheibchen zerlegt‘ und weitergereicht“ (Ader, 2002, S. 125). Ein solches Vorgehen markiert die Grenzen des Systems der Kinder- und Jugendhilfe, welches vor allem ein ‚sich-für-nicht-zuständig-erklären‘ seitens der Einrichtungen evoziert.

Bereits 1986 führte Freigang eine qualitative Fallstudie durch, in der er die Praxis des „Verlegens und Abschiebens“ der Heimerziehung in den Blick nahm. Durch ein multiperspektivisches Vorgehen zeigt er auf, welche institutionellen Rahmenbedingungen dazu führten, dass junge Menschen in einer Einrichtung als nicht mehr haltbar beschrieben wurden. Ausgehend von der Annahme, dass die Praxis des Verlegens in erster Linie als Versagen der Institution anzusehen sei, die ihren Auftrag nicht erfüllen kann und diesen „unerledigt an das Jugendamt zurück“ gibt (Freigang, 1986, S. 11), verweist er darauf, dass dieses Vorgehen sich nicht an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientiere, sondern ausschließlich die Grenzen der Institution markiere (vgl. ebd.). Die jungen Menschen sind daher in einer vulnerablen Position, denn die Institution entscheidet über den Verbleib oder den Verweis aus der Einrichtung. Vordergründig betrifft die Praxis des Verlegens und Abschiebens vor allem junge Menschen, die sich nicht an die Regeln halten können, die aufgrund ihrer als herausfordernd wahrgenommenen Verhaltensweisen die Institutionen an ihre Grenzen bringen. Bei genauerem Hinsehen betrifft es jedoch zugleich diejenige Gruppe, die zuvor gravierenden Verletzungen ausgesetzt war. Sie kommen aus prekä-

ren Lebenszusammenhängen und instabilen Herkunftsfamilien mit häufig wechselnden Bezugspersonen. Ihre herausfordernden Verhaltensweisen bilden häufig den Ausgangspunkt der stationären Unterbringung und zugleich werden dieselben Verhaltensweisen zum Ausschlusskriterium. Das System der Kinder- und Jugendhilfe reproduziert mit seiner Verlegungspraxis die Vulnerabilität der jungen Menschen. Denn wie zuvor in ihren Herkunftsfamilien gelingt es dem System nicht, Verbindlichkeit und Stabilität herzustellen, sondern sie ‚reichen die jungen Menschen weiter‘ an eine möglicherweise besser geeignete Einrichtung. Dabei wird von den jungen Menschen ein hohes Maß an Flexibilität hinsichtlich der Austauschbarkeit ihres Lebensmittelpunktes und der damit verbundenen Beziehungen erwartet (vgl. Negt, 2002, S. 102).

In der Folge produziert das System der Kinder- und Jugendhilfe eine Gruppe junger Menschen, die immer weitergegeben wird und in keiner Einrichtung zu passen scheint (vgl. Witte & Sander, 2011, S. 7ff.; Schwabe, Stallmann & Vust, 2013, S. 19ff.). Diese jungen Menschen pendeln häufig über Jahre zwischen den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie aber auch der Justiz, ohne dass sich ihre Lebenssituation nachhaltig verändern ließe (vgl. Esser, 2014, S. 80). Es handelt sich um jene jungen Menschen, die mit ihren devianten und aggressiven Verhaltensweisen Fachkräfte in Einrichtungen an ihre Grenzen bringen und so ihren Ausschluss aus der Einrichtung bewirken. Mit dem wiederholten Ausschluss aus Einrichtungen gehen jedoch für die jungen Menschen Stigmatisierungen als ‚besonders schwierig‘ einher, die ihnen den Zugang zu weiterer Hilfe erschweren. So werden junge Menschen von anderen Einrichtungen mit der Begründung abgelehnt, dass die jeweilige Einrichtung für diese besondere Problemlage nicht geeignet sei. Diese Gruppe junger Menschen wird auch als Systemsprenger:innen bezeichnet. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich „in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und diese durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestalte[n]“ (Baumann, 2014, S. 163, Herv. i. O.). Mit dieser Definition wird zum einen deutlich, dass das Scheitern von Maßnahmen nicht einseitig den jungen Menschen und ihren als schwierig wahrgenommenen Verhaltensweisen angelastet werden kann, sondern das Ergebnis einer gescheiterten

Interaktion u.a. mit dem System der Kinder- und Jugendhilfe ist (vgl. Baumann, 2014). Zum anderen verdeutlicht er auch die vulnerable Position junger Menschen, deren Entwicklungschancen durch prekäre Bedingungen in ihren Herkunfts familien häufig erheblich eingeschränkt wurden.

Da das Kinder- und Jugendhilfesystem trotz des Scheiterns von Maßnahmen in der Verpflichtung bleibt, das Kindeswohl sicher zu stellen, implementiert das System weitere spezialisierte Einrichtungen für die sogenannten Systemsprenger:innen, die häufig unter dem Label „Intensivmaßnahmen“ (Oelkers, Gaßmöller & Hamer, 2020) offeriert werden. Trotz einer diversen konzeptionellen Ausgestaltung verbindet diese Maßnahmen, dass sie sich an jene jungen Menschen richten, die von Regeleinrichtungen nicht mehr aufgenommen werden.

Auch hier erweist sich die Differenzierung wiederum als zweischneidiges Schwert. Einerseits lässt sich der Kinder- und Jugendhilfe zugutehalten, dass sie sich zumindest selbst um diejenigen jungen Menschen kümmert, die ihr zuvor ‚durch das Raster‘ gefallen sind. Andererseits beinhalten Intensivmaßnahmen häufig eine repressive Ausrichtung, bei der eine Verhaltensänderung im Vordergrund steht. Es handelt sich vermehrt um Maßnahmen, die mit einer gewissen Alternativlosigkeit implementiert und auch gegen den Willen der jungen Menschen umgesetzt werden.

Junge Menschen sind hier in einer vulnerablen Position, da sie sich einem machtvollen System gegenübersehen, dass über ihre Lebensbedingungen entscheidet. Baumann attestiert in diesem Zusammenhang den zuständigen Fachkräften häufig eine nicht unerhebliche Ignoranz gegenüber den Problemen der jungen Menschen, sodass diese das Hilfesystem möglichst zu umgehen versuchen (vgl. Baumann, 2010, S. 48ff.). Aufgrund mangelnder Alternativen sind zudem die Mitsprachemöglichkeiten der jungen Menschen hinsichtlich der Maßnahme erheblich eingeschränkt (vgl. Gaßmöller, 2022, S. 510).

Weitere Verletzungspotentiale gehen mit den vielfältigen Bezeichnungen einher. So ist die Rede z.B. von den ‚Schwierigsten‘ (vgl. Henkel, Schnapka & Schrapper, 2002; Schwabe, 2014), den ‚Unerziehbaren‘ (Oelkers et al., 2008), den ‚Systemsprengern‘ (Baumann, 2010) bis hin zu den ‚Mehrzahl- und Intensivtätern‘ (vgl. Permien, 2014, S. 62). Mit den aufgeführten Bezeichnungen verbunden ist

die Stigmatisierung von Jugendlichen als *besondere* Problem- und Risikogruppe, deren Verhalten vermeintlich ebenfalls *besondere* Interventionen erfordere (vgl. Bock, Engelbrecht, Lempp, Rohr & Rudolph, 2015, S. 315) und die in *besonderen* Einrichtungen untergebracht werden müssen. Mit diesen Zuschreibungen geht zugleich eine Einschränkung der Möglichkeiten junger Menschen einher. Sie werden auf diese Zuschreibungen festgelegt und die Zugänge zum Hilfesystem werden ihnen zunehmend verstellt. Besonders gravierend sind die Stigmatisierungsprozesse beim Scheitern sogenannter Intensivmaßnahmen. Denn nach dem Scheitern dieser hochspezialisierten Einrichtungen scheint das sprichwörtliche ‚Ende der Fahnenstange erreicht‘, sodass sich keine Einrichtung mehr in der Lage sieht, diesen jungen Menschen eine passende Unterstützung anbieten zu können. Mit Blick auf diese negativen Zuschreibungen stellt Esser die Frage, wieso die Kinder- und Jugendhilfe, die sich ursprünglich einmal die Entdiskriminierung von Heimkindern zum Ziel gesetzt hatte, zur Verwendung stigmatisierender Begrifflichkeiten kommt (vgl. Esser, 2014, S. 77). Er sieht darin eine Rückkehr zu alten Sprachmustern, die „[...] die Unfähigkeit des Systems Erziehungshilfe [entlarvt], mit ihren eigenen Systemgrenzen professionell adäquat umzugehen“ (ebd.). Diese Unfähigkeit des Systems geht jedoch zu Lasten der jungen Menschen und weist ihnen im durchaus machtvollen (und darüber vulneranten) System der Kinder- und Jugendhilfe eine vulnerable Position zu, die sich nicht zuletzt in der Gruppe der sogenannten entkoppelten jungen Menschen spiegelt, die oft nach mehreren gescheiterten Maßnahmen auf der Straße leben. So gehen Clark & Momo Hamburg (2019) davon aus, „dass es einen nicht unerheblichen Anteil junger Menschen bis 27 Jahre gibt, die von den stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe entkoppelt sind, obwohl sie darüber versorgt werden könnten (21–27 Jahre), sollten (18–21 Jahre) oder müssten (Minderjährige).“ Abbrüche der Maßnahmen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind eine der Hauptursachen für ein Leben ohne festen Wohnsitz (vgl. ebd.).

4. Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen lassen sich zu einer dreifachen Vulnerabilität junger Menschen verdichten:

- (1) Vulnerabilität resultierend aus der generellen generationalen Ordnung, in der den Erwachsenen eine mit Fürsorgeverpflichtung verbundene Vormachtstellung gegenüber den schutz- und erziehungsbedürftigen jungen Menschen zukommt.
- (2) Vulnerabilität der Gruppe junger Menschen, die auf Erziehungshilfe angewiesen sind, die prekären Bedingungen des Aufwachsens ausgesetzt waren (oder sind) und deren Entwicklungschancen über eine Kumulation von Problemlagen eingeschränkt sind. Die Angewiesenheit auf Transferleistungen und das Hilfesystem der Kinder- und Jugendhilfe begründet eine weitere Vulnerabilität. Die Verselbstständigungserwartungen, die zum Teil einen Verselbstständigungsdruck erzeugen, stellen einen deutlichen Nachteil beim Aufwachsen in stationären Hilfen dar und erzeugen weitere Vulnerabilitäten.
- (3) Vulnerabilität, die durch den wiederholten Ausschluss junger Menschen aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie die begleitenden Stigmatisierungsprozesse entsteht. Im Ausschluss und damit verbundenen Stigmatisierung junger Menschen zeigt sich gut nachvollziehbar die Verletzungsmacht, die dem System der Kinder- und Jugendhilfe innewohnt.

An jungen Menschen, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe untergebracht sind und insbesondere an denjenigen, die (aufgrund vermeintlich fehlender Passung) von einer Einrichtung in die nächste weitergeschoben und so nachdrücklich stigmatisiert werden, lässt sich gut aufzeigen, wie sich erstens Vulnerabilität auf Seiten der jungen Menschen im System der Kinder- und Jugendhilfe potenziert und zweitens welche Vulneranz die Institutionen aufweisen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass dies von einzelnen Fachkräften nicht beabsichtigt wird und schon gar nicht Ziel der Kinder- und Jugendhilfe ist. Aufgrund der systemimmanenten Verletzungsmacht ist es allerdings notwendig, beteiligte Akteur:innen und Fachkräfte für die Vulnerabilität junger Menschen in stationären Hilfen zu sensibilisieren. Es erfordert eine Haltung der Fachkräfte, die die besonderen Herausforderungen des Aufwachsens für junge Menschen aus

prekären familiären Verhältnissen anerkennt und herausfordernde Verhaltensweisen nicht individualisiert den jungen Menschen anlasst, sondern mit den Lebensbedingungen in Beziehung setzt. Ferner bedarf es einer kritischen und stigmatisierungssensiblen Reflexion des Systems hinsichtlich der Spezialisierung von Hilfen.

Literatur

- Ader, S. (2002). Wie werden aus Kindern in Schwierigkeiten die „besonders Schwierigen“? Erkenntnisse aus den Fallkonsultationen und Fallanalysen. In Henkel, J., Schnappka, M. & Schrappner, C. (Hrsg.), Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe (S. 108-147). Münster: Votum.
- Albus, S., Greschke, H., Klingler, B., Messmer, H., Micheel, H., Otto, H. & Polutta, A. (Hrsg.). (2010). Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht des Evaluationsträgers des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster: Waxmann.
- Baumann, M. (2010). Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Baumann, M. (2014). Jugendliche „Systemsprenger“ – zwischen Jugendhilfe und Jus- tiz (und Psychiatrie)... In DVJJ – Landesgruppe Niedersachsen: Niedersächsischer Praktikerrundbrief. Nr.24 – Juli 2014, (S. 6-13).
- Bitzan, M. & Bolay, E. (2017). Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen: Budrich UTB.
- Bock, K., Engelbrecht, M., Lempp, T., Rohr, P. & Rudolph, M. (2015). Gewaltdiskurse in der Kinder- und Jugendhilfe. In Melzer, W., Hermann, D., Sandfuchs, U., Schäfer, M., Schubarth, W. & Daschner, P. (Hrsg.), Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen (S. 314-320). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böllert, K. (2018). Einleitung. Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In Böllert, K. (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe (S. 3-62). Wiesbaden: Springer VS.
- Bühler-Niederberger, D. (1999). Familien-Ideologie und Konstruktion von Lebensgemeinschaften in der Heimerziehung. In Colla, H. E., Gabriel, T., Millham, S., Müller-Teusler, S. & Winkler, M. (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (S. 333-340). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Clark, Z. & Momo Hamburg (2019). Straßensozialarbeit. In Sozialmagazin Ausgabe 8, Jahr 2019, (S. 90-96).

Vulnerabilität und Institutionen: stationäre Kinder- und Jugendhilfe

- Dederich, M. & Zierfas, J. (2022). Phänomene der Vulnerabilität. Human- und sozialwissenschaftliche Zugänge. In dies. (Hrsg), Glossar der Vulnerabilität (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS.
- Destatis (2025). Pressemitteilung Nr. 493 vom 21. Dezember 2023. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/12/PD23_493_225.html
- Esser, K. (2014). Von schwierigen und schwierigsten Jugendlichen in stationärer Jugendhilfe. In Sozialmagazin. 39 Jg. Heft 9/10, (S. 76–83).
- Freigang, W. (1986). Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Gaßmöller, A. (2022). Sick Boys. Eine empirische Analyse zu Intensivmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe als Erziehungsorte. Wiesbaden: Springer VS.
- Gehres, W. (1997). Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. Wiesbaden: Springer VS.
- Henkel, J., Schnapka, M. & Schrapper, C. (Hrsg.). (2002). Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster & Westfalen: Votum.
- Negt, O. (2002). Die Persönlichkeit entwickeln: Wo sind lebbare Lern- und Erziehungsorte? In Sozialpädagogisches Institut des SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion (S. 84–103). Münster: Votum.
- Oelkers, N. (2018). Devianz. In Böllert, K. (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe (S. 881–899). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Oelkers, N., Gaßmöller, A. & Hamer, A. (Hrsg.). (2020). Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit. 45 Jg./ Heft 3/4; Thema: Intensivmaßnahmen.
- Schwabe, M. (2014). „Systemsprenger/innen“ sind unterschiedlich und brauchen unterschiedliche sozialpädagogische Settings und Haltungen. In Sozialmagazin. 39 Jg. Heft 9/10, (S. 52–59).
- Schwabe, M., Stallmann, M. & Vust, D. (2013). Freiraum mit Risiko. Niederschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger/innen. Ibbenbüren: Münstermann.
- Schwabe, M. & Vust, D. (2008). Institutionelle Zwangselemente in Heimgruppen: Kontextbedingungen, Formen und Zielgruppen. In Schwabe, M.: Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken (S. 74–104). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Winkler, M. (2006). Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Winkler, M. (2011). Vom Mythos von der Realität und der Realität im Mythos – Widersprüchliche Überlegungen zu freiheitsentziehenden Maßnahmen. In Witte, M. D. & Sander, U. (Hrsg.), Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe (S. 231–260). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Witte, M. D. & Sander, U. (Hrsg.). (2011). Erziehungsresistent? „Problemjugendliche“ als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolf, K. (2008). Erziehung und Zwang. In Widersprüche, Heft 107, (S. 93–108).
- Wolff, M. (2013). Heim und Heimerziehung. In Andresen, S., Hunner-Kreisel, C. & Fries, S. (Hrsg.), Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 78–84). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Burfeindt, Y. (2013). Kindheit als pädagogisches Moratorium? Aufwachsen in Zeiten der Beschleunigung. Dissertation Universität Kiel. https://macau.uni-kiel.de/receive/diss_mods_00014533 (Zuletzt aufgerufen am 21.08.2023).
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). Einführung in die Kindheitsforschung. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, N. (2011). Eltern und Elternschaft. In Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit (S. 306–312). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Oelkers, N., Feldhaus, N. & Gaßmöller, A. (2013). Soziale Arbeit und geschlossene Unterbringung. Erziehungsmaßnahmen in der Krise? In Böller, K., Alfert, N. & Humme, M. (Hrsg.), Soziale Arbeit in der Krise (S. 159–182). Wiesbaden: Springer.
- Oelkers, N., Otto, H.-U., Schrödter, M. & Ziegler, H. (2008). „Unerziehbarkeit“ – Zur Aktualität einer Aussonderungskategorie. In Brumlik, M. (Hrsg.), Ab nach Sibirien. Wie gefährlich ist unsere Jugend? (S. 184–216). Weinheim: Beltz.
- Permien, H. (2014). Freiheitsentziehende Maßnahmen der Jugendhilfe – „Kinderknast“ oder Erziehungshilfe? In Sozialmagazin. 39 Jg. Heft 9/10, (S. 60–67).
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.), Kindheit soziologisch (S. 83–108). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuhlmann, C. (2008). „So erzieht man keinen Menschen!“ Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuhlmann, C. & Schrapper, C. (2001). Geschichte der Erziehungshilfen von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung. In Birtsch, V., Münstermann, K. & Trede, W. (Hrsg.), Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung (S. 282–328). Münster: Votum.

Jan Hoyer & Svenja Nike Hoffmann

Vulnerabilität und Institutionen: Vollzug der Jugendstrafe und stationäre Jugendpsychiatrie

1. Einleitung

Pathogen vulnerable Jugendliche sind, wie sowohl theoretisch nachvollziehbar (vgl. Hoyer, 2022) als auch empirisch belegt (vgl. Bereswill, 2018; Freiheit et al., 2018; Hoell & Salize, 2019; Bereswill, 2020; Dreißigacker et al., 2023), in Institutionen mit geschlossenem Charakter, wie der stationären Jugendpsychiatrie sowie in freiheitsentziehenden Maßnahmen nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG), deutlich überrepräsentiert. Dabei steht fest: „Diese Heranwachsenden betreten die ‚Bühnen‘ des Jugendstrafvollzugs [...] bereits mit einem Potenzial destruktiver Dynamiken, die aus schwerem Ohnmachts-, Hilflosigkeits- und Angsterleben resultieren“ (Herz, 2021, S. 173). Institutionen mit geschlossenem Charakter verweisen aus struktur- und organisationstheoretischer Perspektive jedoch auf paradox Doppelaufträge, sodass erneute Verletzungen im Spannungsfeld zwischen Erziehung respektive Heilung und institutionell legitimiertem Ordnungs- und Kontrollziel nicht ausgeschlossen werden können. Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, ebenjene Verhältnisse zwischen pathogen vulnerablen Jugendlichen und Institutionen mit geschlossenem Charakter kritisch herauszuarbeiten und diese der Reflexion zugänglich zu machen.

2. Vulnerabilität

Aufgrund der Länge dieses Beitrags soll der Begriff der „Vulnerabilität“ an dieser Stelle nicht ausführlich erläutert werden, sondern lediglich Aspekte Erwähnung finden, die für diesen Beitrag als bedeutsam erachtet werden. In diesem Beitrag wird der Begriff der *pathogene-*

nen Vulnerabilität im Sinne von Rogers, Mackenzie & Dodds (2012) verwendet. Die Autor:innen unterscheiden Formen der Vulnerabilität entlang von Quellen bzw. Auslösern potenzieller Verletzungen, die sich begrifflich in biologische, politische, kulturelle oder interaktionsbezogene Quellen unterteilen lassen. Mit Rogers, Mackenzie & Dodds (2012) lässt sich festhalten, dass sich die pathogene Vulnerabilität erstens in der psychischen bzw. neuronalen Struktur Einzelner niederschlägt und zweitens auf Basis dysfunktionaler Interaktionen im Rahmen direkter Sozialbeziehungen entwickelt wird. Aus diesen beiden Sachverhalten folgt:

„Die Gruppe pathogen vulnerable [...] Jugendlicher erlebt soziale Beziehungen als unzureichend oder gefährlich, da Sozialbeziehungen das Medium vorangegangener Verletzungen und Belastungen darstellen. Die Herstellung und Aufrechterhaltung von Sozialbeziehungen fallen ihnen (Mitgliedern der Gruppe) deshalb schwer. Ihr Verhalten in sozialen Beziehungen kann deswegen irritieren und soziale und institutionelle Exklusionsdynamiken oder Disziplinierungsmaßnahmen provozieren“ (Hoyer, 2022, S. 203).

Pathogen vulnerable Jugendliche sind also als Mitglieder einer Gruppe zu verstehen, die aufgrund biografischer Erfahrungen mit Bezugspersonen Verletzungen erfahren haben, eine gesteigerte Verletzbarkeit in Sozialbeziehungen aufweisen, deren Verletzbarkeit sich in aktuellen Interaktionen manifestiert und z.B. in vulneranten Verhaltensweisen reproduziert oder die durch die Vermeidung oder Abwehr von Sozialbeziehungen auffallen.

Dass das Konzept der pathogenen Vulnerabilität insbesondere einen geeigneten Ansatz darstellt, um zu erklären, warum Kinder und Jugendliche in komplexe Lebenssituationen geraten, zeigen bspw. Frietsch, Holbach & Leißling (2023), die in ihrer Studie über Care Leaver:innen die starken Diskontinuitäten, Brüche und kritischen Lebensereignisse im Aufwachsen der jungen Menschen herausarbeiten und in Bezug zu den damit „erworbenen“ psychosozialen „Problem“- und Entwicklungsverläufen der jungen Menschen setzen. Die komplexen Lebenssituationen werden aus Sicht von Institutionen wiederum zu komplexen Fallstrukturen und aktivieren komplexe Hilfesysteme wie die Soziale Arbeit oder Sonderpädagogik (vgl. Hoyer, 2024a). Gleichzeitig gelten die Fallstrukturen bzw. Lebenssituationen nicht nur als Auslöser, um Institutionen der Sozialen Arbeit und Therapie zu aktivieren, sondern auch als

Risikofaktoren zur Anwendung freiheitsentziehender Maßnahmen nach dem JGG (vgl. Hoyer, 2021) oder zur Aktivierung stationärer Jugendpsychiatrie – also Institutionen mit geschlossenem Charakter.

3. Institutionen mit geschlossenem Charakter als Organisationen

Grundsätzlich sind Institutionen mit geschlossenem Charakter auch immer Organisationen. Nach Luhmann (2011) ist eine Organisation ein Zusammenhang von kommunizierten Entscheidungen, bei denen nicht die Entscheidungsfindungsprozesse, sondern die Entscheidungsergebnisse kommuniziert werden. Diese kommunizierten Ergebnisse sollen Handlungssicherheit bei allen Teilnehmenden herstellen, von spontanen oder fortlaufenden Entscheidungsfindungsprozessen entlasten und Unsicherheiten in Abläufen reduzieren. Eine Organisation „ersetzt laufend Unsicherheiten durch selbsterzeugte Sicherheiten, an denen sie nach Möglichkeit festhält, auch wenn Bedenken auftauchen“ (Luhmann, 1997, S. 833). Gleichzeitig interpretieren Organisationen „ihre Eigen- und Umwelten in erster Linie sinnhaft und hochselektiv“ (Emmerich & Feldhoff, 2022, S. 503). Folglich können Organisationen hier als soziale Ordnungsmuster verstanden werden, die Komplexität zugunsten der Herstellung eigener Handlungssicherheit selektiv reduzieren zu versuchen.

Zur Herstellung dieser organisationalen Handlungssicherheit ist es erforderlich, dass Organisationen ihren Mitgliedern Eigenschaften zuschreiben, um funktional bleiben zu können. Aus Sicht der Organisation werden in diesen Zuschreibungsprozessen Gleichheitsprinzipien angewendet, die einzelne Gruppen mit gleichem Status oder gleichen Merkmalen innerhalb der Organisation bestimmen und diese zugleich von anderen Gruppen in der Organisation zu unterscheiden (vgl. Hoyer, 2024b). Insofern wird von Organisationen des Vollzugs der Jugendstrafe bei der Gruppe des allgemeinen Vollzugsdienstes (in Bezug auf Ausbildungsgang, Bezahlung, Arbeitszeit etc.) ebenso wie für die Gruppe der Inhaftierten (Verurteilung, Strafmündigkeit etc.) eine gruppenspezifische Gleichheit angenommen. Die über die Anwendung dieses Gleichheitsprinzips hergestellten Gruppen erzeugen gleichzeitig eine Differenz zu anderen Gruppen innerhalb der Organisation. Die Differenzlinie zwischen der Gruppe der

Vollzugsbeamten:innen und der Gruppe der Inhaftierten manifestiert sich in einem antinomischen Verhältnis, das durch Nähe bzw. die Überwindung der Differenzlinie und Distanz bzw. die Aufrechterhaltung der Differenzlinie gekennzeichnet wird: „Insbesondere der Jugendstrafvollzug scheint durch seine institutionelle Struktur das Verhältnis von Nähe und Distanz deutlich entschieden zu haben. Dies manifestiert sich im Umgang der Vollzugsbeamten mit den Inhaftierten in den üblichen Formen der Ansprache, den erwarteten Verhaltensweisen und nicht zuletzt in der ‚Schlüsselgewalt‘“ (Stein & Müller, 2021, S. 40). Auch in Organisationen stationärer Jugendpsychiatrie gelten Gleichheitsprinzipien und die organisational produzierten Differenzlinien, um beispielsweise die Gruppen der Ärzt:innen, der Pflegekräfte und der Patient:innen zu erzeugen und diese voneinander unterscheiden zu können.

Dem gruppenspezifischen Gleichheitsprinzip steht der Bereich der Persönlichkeit der Teilnehmenden gegenüber, der nicht organisational definiert wird und Unterschiede sowie Individualität innerhalb einer Gruppe erlaubt. Nach Barnard (1951) können Aspekte der Persönlichkeit von Organisationsmitgliedern, die für die übertragene Rolle relevant sind bzw. organisational geregelt werden, als Indifferenzzone bezeichnet werden. So wird die Rolle einer behandelnden Ärztin in der Jugendpsychiatrie über den Ausbildungsgang, Arbeitszeitregelungen, Finanzierungsmodalitäten, die Expertise etc. bestimmt. Der Bereich der Persönlichkeit von Organisationsmitgliedern, der aus Sicht der Organisation unberücksichtigt bleiben kann, wird von Barnard als Differenzzone bezeichnet (vgl. Luhmann, 2011). So werden Persönlichkeitsmerkmale der Ärztin wie beispielsweise der Besitz eines Führerscheins oder das Hobby Tanzen nicht zur organisationalen Trennung von Patient:in und Therapeut:in angewendet, da es sein kann, dass auch Patient:innen einen Führerschein haben oder gerne tanzen. Die Aspekte werden also nicht organisational strukturiert, sondern ausgeklammert. Zusammenfassend führt die Teilnahme an einer Organisation zu einer Trennung der Person in Persönlichkeitsanteile, die der organisational zugewiesenen Rolle entsprechen (Indifferenzzone) und Anteile, die nicht über die zugewiesene Rolle definiert werden (Differenzzone).

Zur weiteren Betrachtung des Verhältnisses von pathogen vulnerablen Jugendlichen und Institutionen mit geschlossenem Charakter gilt es also zu berücksichtigen, dass Differenz- und Indifferenz-

zonen von professionellen Akteur:innen und Adressat:innen dieser Institutionen bestehen und dass Organisationen Unsicherheiten und Komplexität zugunsten der Herstellung von Handlungssicherheiten reduzieren (müssen).

4. Besonderheiten von Institutionen mit geschlossenem Charakter

Als erste Besonderheit von Institutionen mit geschlossenem Charakter muss ihr Kernmerkmal der „Trennung und Abgeschlossenheit“ (Bredlow, 2015, S. 356) und folglich die „Parodoxie“ (Link, 2020, S. 48) ihrer Existenz betrachtet werden. Diese „Andersorte“ (Foucault, 2006, S. 34) sind einerseits Teil einer Gesellschaft und andererseits trennen sie Adressat:innen von ihr. Stationäre Psychiatrien wie auch Einrichtungen zum Vollzug der Jugendstrafe sind folglich Teile unserer Gesellschaft und realisieren gleichzeitig eine Trennung ihrer Adressat:innen von der Gesamtgesellschaft. Ziel beider Institutionen ist die (Wieder-)Herstellung von Teilhabe. Die Herstellung von Teilhabe durch Trennung erzeugt in der stationären Psychiatrie als auch im Vollzug der Jugendstrafe einen Doppelauftrag.

Steinart (2021) beschreibt den Doppelauftrag der Psychiatrie als „Helfen und Heilen einerseits und einer Ordnungsfunktion mit Eingriffen in Freiheitsrechte andererseits“ (S. 27). Die Ordnungsfunktion der Psychiatrie legitimiert sich durch den Schutz Dritter, die Vorbeugung einer Selbstgefährdung und auch durch den Behandlungserfolg, der bei einigen psychischen Erkrankungen über die stationäre Behandlung erreicht werden kann (vgl. ebd.).

Für den Vollzug der Jugendstrafe führt Cornel (2021) äquivalent den „Doppelauftrag von Hilfe und Kontrolle“ (S. 53) aus. Für freiheitsentziehende Maßnahmen nach dem JGG gilt also sowohl die Priorisierung des Erziehungsgedankens und die spezialpräventive Ausrichtung (vgl. Arloth & Witzigmann, 2021). Gleichzeitig werden aber auch generalpräventive Aspekte (vgl. Sack, 2011; Meyer et al., 2016) und der Schutz Dritter diskutiert und im Vollzug der Jugendstrafe realisiert (vgl. Hoyer, 2021).

Bei Befragungen von Adressat:innen im Vollzug der Jugendstrafe (vgl. Kaplan et al., 2022) wie auch Adressat:innen stationärer Jugendpsychiatrie (vgl. Schulmeister, 2023) zeigen sich, dass sich die

doppelten Auftragsstrukturen in ambivalenten Selbst- bzw. Kontextbeschreibungen Jugendlicher abbilden.

Die zweite Besonderheit von Institutionen mit geschlossenem Charakter wird mit der Verwendung des Adjektivs „total“ beschrieben. Totale Institutionen sind „Wohn- und Arbeitsstätte[n] einer Vielzahl ähnlich gestellter Individuen [...], die für längere Zeit von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten sind“ (Goffman, 1973, S. 11). Sie gelten als „Wohn- und Lebensgemeinschaft“ und gleichzeitig als „formale Organisation“ (ebd., S. 23). Der totale Aspekt einer Institution zeigt sich immer dann, wenn die formale Organisation das Wohnen und Leben ihrer Adressat:innen umfassend strukturieren und organisational ordnen.

Beide Besonderheiten von Institutionen mit geschlossenem Charakter realisieren sich durch die Ausdehnung der Indifferenzzone auf viele Lebensbereiche ihrer Adressat:innen. Beispielsweise wird organisational festgelegt, wann Mahlzeiten stattfinden und welche Speisen zur Verfügung stehen. Selbst wenn sich in heutigen Institutionen mit geschlossenem Charakter Mahlzeiten anders gestalten als zur Zeit Goffmans, werden individuelle Freiheitsgrade weiterhin an organisationale Prozesse angepasst. Die Berücksichtigung von Individualität kann nur im Rahmen der Möglichkeiten der Organisation erfolgen. Die Indifferenzzone ist für Adressat:innen stationärer Institutionen mit geschlossenem Charakter breiter als in allen anderen organisationalen Kontexten, sodass die Institution als eingriffsintensiv erlebt wird.

5. Institutionen mit geschlossenem Charakter und pathogen vulnerable Jugendliche

Werden pathogen vulnerable Jugendliche zu Adressat:innen von Institutionen mit geschlossenem Charakter, werden bestimmte Risiken der Verletzung billigend akzeptiert, die der Struktur des geschlossenen Charakters inhärent bleiben. Das erste Risiko resultiert aus der Tatsache, dass Jugendliche adressiert werden. Jugendliche befinden sich in der „besonders vulnerable[n] Phase der Adoleszenz“ (Kaplan & Roos, 2021, S. 8). Ein weiteres strukturbedingtes Verletzungsrisiko liegt in dem Verlust von Autonomie und Beziehungen durch den institutionellen Übergang (vgl. Hoyer, 2021). Sowohl das adoles-

zenspezifische Verletzungsrisiko als auch das Verletzungsrisiko des institutionellen Übergangs sind der Struktur freiheitsentziehender Maßnahmen inhärent. Gerade für pathogen vulnerable Jugendliche kann der Verlust von Autonomie und Beziehungen eine besondere Brisanz aufweisen.

An dieser Stelle lässt sich zusammenfassen, dass die Zielgruppe von Institutionen mit geschlossenem Charakter eine Überpopulation pathogen vulnerabler Jugendlicher aufweist. Aus diesem Grund gilt es, die besondere psychische Struktur pathogen vulnerabler Jugendlicher in Relation zur besonderen Struktur dieser Institutionen zu denken. Hierbei sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Institutionen mit geschlossenem Charakter ...

- folgen Doppelaufträgen,
- reduzieren Unsicherheiten zu Gunsten der Herstellung von Handlungssicherheit,
- erzeugen intensive Eingriffe in Differenzzonen von Adressat:innen und
- erzeugen im Übergang einen Verlust bisheriger Autonomie und bestehender Beziehungen.

Pathogen vulnerable Jugendliche

- befinden sich in einer Lebensphase gesteigerter Vulnerabilität,
- erleben Sozialbeziehungen häufig als Medium von Verletzung,
- vermeiden diese deshalb oder
- verhalten sich in Sozialbeziehungen irritierend, abweichend oder vulnerant.

6. Die Wechselwirkung von pathogen vulnerablen Jugendlichen und Institutionen mit geschlossenem Charakter als professionelle Reflexionskategorie

Entlang der stichwortartigen Anführung erscheint das Verhältnis von Institutionen mit geschlossenem Charakter und pathogen vulnerabler Adressat:innen inkompatibel. Es muss aber nicht als inkompatibel verstanden werden, sondern als besonderes Spannungsverhältnis von Vulnerabilität, Vulneranz und der „Verantwortung, die Menschen füreinander und miteinander haben“ (Müller, 2024,

S. 90), die gegenwärtig in offenen oder ambulanten aber auch in geschlossenen Formen realisiert wird. Dieser Beitrag folgt der Idee von Andresen, Koch & König (2015), die vorschlagen, „Verwundbarkeit als einen Ausgangspunkt wissenschaftlichen Denkens zu definieren“ (S. 11). Gleichzeitig soll aber auch angeregt werden, Verwundbarkeit als Reflexionskategorie für die pädagogische Praxis zu verwenden, sodass die besondere Verwundbarkeit der Adressat:innen hervorgehoben und gleichzeitig organisationale Bedingungen berücksichtigt werden, die für Professionelle in diesen Handlungsfeldern möglicherweise zu alltäglichen Selbstverständlichkeiten werden, für die Adressat:innen jedoch keineswegs. Das Verhältnis pathogen vulnerabler Jugendlicher zu Institutionen mit geschlossenem Charakter sollte als ambivalent verstanden werden. Diese Ambivalenz verstärkt sich durch den Handlungsdruck innerhalb dieser Institutionen, denn auch ihre Adressat:innen verfügen über „die Fähigkeit des Menschen, sich und andere zu verletzen“ (Müller, 2024, S. 90) sogar im besonderer Form und in besonderem Maße und können eigene Verletzungen in Sozialbeziehungen in Form von Vulneranz reproduzieren. Fachkräften ist das besondere Verhältnis von Institution, Vulneranz und Vulnerabilität implizit und teilweise auch explizit bewusst, sodass sich ihre Arbeit um die positive Gestaltung dieses Verhältnisses organisieren kann. Gleichzeitig erfordern organisationale Strukturen und Prozesse immer wieder die Reduktion komplexer Fallstrukturen und von Persönlichkeitsmerkmalen auf Grundlage von Gleichheits- und Differenzprinzipien. In diesem Spannungsverhältnis realisieren sich Aspekte professionellen Handelns, die immer wieder entlang der Annahme von Vulnerabilität reflektiert werden sollten.

Literatur

- Arloth, F. & Witzigmann, T. (2021). Der Erziehungsauftrag im Jugendstrafvollzug. In Kaplan, A. & Roos, S. (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen* (S. 147–163). Wiesbaden: Springer VS.
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015). Kinder in vulnerablen Konstellationen. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder – Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 7–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Barnard, C. (1951). *The Functions of the Executive*. Cambridge: Harvard University Press.

Vollzug der Jugendstrafe und stationäre Jugendpsychiatrie

- Bereswill, M. (2018). Strahaft als biographischer Einschnitt. Befunde zum Jugendstrafvollzug aus der Perspektive seiner Insassen. In Dollinger, B & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S.729-744). Wiesbaden: Springer VS.
- Bereswill, M. (2020). Begrenzte Autonomie. Die biographische Erfahrung von Geschlossenheit zwischen Bindung und Bindungslosigkeit. In Stossun, A., Flihs, L., Zimmermann, R., Emmerich, M. & Walkenhorst, P. (Hrsg.), *Alltags- und Übergangspraktiken in Hilfen für junge Menschen. Zwischen Selbstbestimmung, Eigensinn und gesellschaftlichen Anpassungsanforderungen* (S. 29-52). Opladen: Budrich.
- Bredlow, K.-H. (2015). Freiheit in der Unfreiheit – Subkultur als Strukturelement im Jugendstrafvollzug. In Schweder, M. (Hrsg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 354-371). Weilheim & Basel: Beltz Juventa.
- Cornel, H. (2021). Erziehung und Soziale Arbeit in strafrechtlichen Zwangskontexten. In Kaplan, A. & Roos, S. (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen* (S. 45-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Dreißigacker, L., Schröder, C. P., Krieg, Y., Becher, L., Hahnemann, A. & Grönegeweg, M. (2023). *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsen-surveys 2022* (KFN-Forschungsberichte Nr. 169). https://kfn.de/wp-content/uploads/2024/06/FB_169.pdf
- Emmerich, M. & Feldhoff, T. (2022). Schule als Organisation. In Hascher, T., Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 499-519). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Foucault, M. (2006). *Sicherheit, Territorium Bevölkerung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freiheit, M., Groß, E., Wandschneider, S. & Heitmeyer, W. (2018). *Mehrfach-täterschaft im Jugendalter. Soziale Hintergründe und Verläufe wiederholter Delinquenz (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Frietsch, R., Holbach, R. & Leißling, C. (2023). Care Leaver – Junge Menschen in komplexen Lebenssituationen. In Borstel, D., Brückmann, J., Nübold, L., Pütter, B. & Sonnenberg, T. (Hrsg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit* (S. 1-15). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und andere Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp SV.
- Herz, B. (2021). "Unerziehbahre", "Systemsprenger", "Austherapierte" – und dann als "Kriminelle" in die Jugendstrafanstalt? *VHN*, 90(3), (S. 169-174).
- Hoell, A. & Salize, H. (2019). Soziale Ungleichheit und psychische Gesundheit. *Der Nervenarzt*, 90 (11), (S. 1187-1200).
- Hoyer, J. (2021). *Metaphern der Jugenddelinquenz – Analyse von Deutungsmustern feldspezifischer Expert*innen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Hoyer, J. (2022). Vulnerable Jugendliche in Zwangskontexten. *VHN*, 91(3), (S. 200-211).
- Hoyer, J. (2024a). Erfolgskriterien in komplexen Hilfesystemen. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6 (1), (S. 109-121).
- Hoyer, J. (2024b). Pädagogische Beziehungen haben eine Rahmung – Organisationsbezogene Reflexionskriterien. *Fördermagazin Sekundarstufe*, 3(5), (S. 16-19).
- Meyer, M., Haertel, N., Heuer, S., Hoyer, J., Liesebach, J., Schwarz, U. J. & Zimmermann, Z. (2016). Forschungsdesiderate der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe – Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik. In Zimmerman, D., Meyer, M. & Hoyer, J. (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 189-215). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2024). Der Resilienz widerstehen – der Vulnerabilität auch? Überlegungen mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. In Göppel, R. & Graf, U. (Hrsg.), *Was Resilienz stärkt* (S. 88-94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaplan, A. & Roos, S. (2021). Jugenddelinquenz als genuines Handlungsfeld der Sonderpädagogik Emotionaler und Sozialer Entwicklung? Einführendes zu einer interdisziplinären Perspektive. In Kaplan, A. & Roos, S. (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaplan, A., Schneider, L. & Metzner, F. (2022). "Also, wir sind immer noch im Knast, aber es ist schon viel besser hier..." Prozessbegleitung einer pädagogisch orientierten Wohngruppe im Jugendvollzug. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 33(3), (S. 194-202).
- Link, P.-C. (2020). Andersorte als „gesprengte Institutionen“? – Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2 (2), (S. 46-59).
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zweiter Teilband*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rogers, W., Mackenzie, C. & Dodds, S. (2012). Why bioethics needs a concept of vulnerability. *International Journal of Feminist Approaches in Bioethics*, 5 (2), (S. 11-38).
- Sack, F. (2011). Symbolische Kriminalpolitik und wachsende Punitivität. In Dollinger, B. & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S. 63-89). Wiesbaden. Springer VS.

Vollzug der Jugendstrafe und stationäre Jugendpsychiatrie

- Schulmeister, J. (2023). *Jugend und Psychiatrie Adoleszente Sozialisationsverläufe im Spannungsfeld der jugendpsychiatrischen Triade*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stein, R. & Müller, T. (2021). Zu einem Erziehungsbegriß der Sonderpädagogik emotionaler und sozialer Entwicklung. In Kaplan, A. & Roos, S. (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen* (S. 29–44). Wiesbaden: Springer VS.
- Steinart, T. (2021). Die Doppelfunktion der Psychiatrie. *Recht und Psychiatrie*, 39 (1), (S. 28–34).

Johanna Hess

Zur Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte

1. Einleitung

Angesichts der massiv in Internaten, öffentlichen Schulen, Heimen, Sportvereinen, Kirchen, Jugendverbänden und Familien ausgeübten sexualisierten Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch erwachsene Bezugspersonen steht die Aufarbeitung institutioneller Risikostrukturen und der Schutz von Kindern und Jugendlichen im Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Gahleitner & Gebrände, 2024; Retkowski et al., 2018; Fegert & Wolff, 2015). Mit der Schutzbedürftigkeit von Kindern und Jugendlichen wird auch ihre Vulnerabilität angesprochen, die sich kindheits- und machttheoretisch aus der Abhängigkeit von Kindern und Jugendlichen im (pädagogischen) Generationenverhältnis (vgl. Andresen & Friedmann, 2012), ihrer körperlichen Unterlegenheit, dem altersbedingt geringeren Umfang an Wissen, Erfahrung und Kontrolle und dem strukturellen Mangel an Entscheidungsmöglichkeiten ergibt (vgl. Andresen, 2018; Wiesemann, 2019). Kindheitstheoretisch wird Vulnerabilität daher als ein Aspekt der Identität von Kindern (und Jugendlichen) gefasst (vgl. Eßer, 2018). Sexualisierte Gewalt erscheint aus dieser Perspektive als „extreme Form, Kinder zu verletzen und ihre spezifische Vulnerabilität auszunutzen“ (Andresen, 2018, S. 244). Kinder und Jugendliche sind deshalb auf erwachsene Bezugspersonen und Fachkräfte angewiesen, die ihre Vulnerabilität erkennen und im Fall von (sexualisierter) Gewalt schützend intervenieren.

Entsprechend werden Fachkräfte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu sexualisierter Gewalt besonders im Hinblick auf ihre Vulneranz, das heißt, ihre Möglichkeiten Kinder und Jugendliche zu verletzen, und im Hinblick auf ihr professionelles Können und Wissen adressiert, das sie benötigen, um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche adäquat begleiten zu können und ihnen als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen (vgl. Hess, 2024). Ob sich

die Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt selbst als vulnerabel erfahren, ist bisher kaum erforscht. Zwar gibt es Versuche, die Vulnerabilität als Kernkategorie pädagogischen Denkens zu etablieren (vgl. Burghardt et al., 2017; Stöhr et al., 2019) und es finden sich vereinzelte Thematisierungen der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen (vgl. Dörr, 2018; Hess & Retkowski, 2021). Eine systematische Berücksichtigung zeigt sich mit Ausnahme von kindheits-theoretischen Beiträgen (vgl. Andresen et al., 2015) und Forschungsarbeiten der Traumapädagogik (vgl. Rössel-Čunović, 2013; Schulze et al., 2016) bisher aber nicht.

Anknüpfend an diese Forschungslücke wird in diesem Beitrag eine Charakteristik zur Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte vorgestellt, die in einer Studie zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Kontext von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche herausgearbeitet wurde (vgl. Hess, 2024).¹ Die Erkenntnisse werden abschließend in theoretische Überlegungen zur Vulnerabilität in pädagogischen Beziehungen überführt.

2. Fachkräfte als vulnerable Subjekte

Zunächst soll angemerkt werden, dass über die Fokussierung der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte nicht ausgeblendet werden soll, dass Fachkräfte sich im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durchaus als handlungsfähig erleben (vgl. Hess, 2024) und gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen in einer machtvollen Position sind, selbst sexualisierte Gewalt ausüben (können) sowie über mehr institutionelle Macht und Möglichkeiten verfügen, Verletzungsprozesse zu beenden (vgl. Rieske & Stuve, 2021). Die Frage nach der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte zielt in interdependent Perspektive vielmehr darauf, nachzu vollziehen,

1 Die empirische Grundlage der Studie bildeten 33 berufsbiographische Interviews mit pädagogischen Fachkräften aus den Handlungsfeldern Schule und Soziale Arbeit, die im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität“ an der Universität Kassel im Zeitraum von 2014–2016 erhoben wurden.

was Vulnerabilitätserfahrungen für professionelle Sorgeprozesse um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche bedeuten (können).

Es werden fünf Ausprägungen von Vulnerabilität unterschieden. Vier Ausprägungen – *professionelle Vulnerabilität, berufsbiographische Vulnerabilität, kollegiale Vulnerabilität* und *potentielle Vulnerabilität männlicher Fachkräfte* – wurden empirisch rekonstruiert (vgl. Hess, 2024). Eine weitere Ausprägung – *biographische Vulnerabilität* – erweist sich theoretisch als relevant, da eine Vielzahl der von sexualisierter Gewalt betroffenen Menschen sich in sozialen Berufen und im Kinderschutz engagiert (vgl. Weiß, 2009). Sie wird deshalb mit in die Charakteristik aufgenommen.

Professionelle Vulnerabilität

Die als *professionelle Vulnerabilität*² bezeichnete Ausprägung basiert auf Erfahrungen, die pädagogische Fachkräfte im Rahmen von Verdachtsabklärungen und in Interaktionen mit gewaltbetroffenen Kindern oder Jugendlichen machen, die auf ein fehlendes Fachwissen und mangelnde Handlungskompetenzen zum Thema sexualisierte Gewalt zurückgeführt werden können (vgl. Hess, 2024, S. 418). Mitunter gehen Fachkräfte einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt nicht nach, erkennen die Hilfe- und Unterstützungsbedarfe von Kindern oder Jugendlichen nicht, oder ziehen sich situativ und mitunter dauerhaft aus der Beziehung zu einem gewaltbetroffenen Kind zurück. Die professionelle Vulnerabilität wird für die Fachkräfte als fachliche Unkenntnis oder über Gefühle von Handlungsohnmacht oder Unsicherheit wahrnehmbar. Während einige Fachkräfte dieses Erleben zum Anlass nehmen, sich in Fortbildungen oder kollegialen Fallberatungen Wissen und Kompetenzen im Umgang mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche anzueignen, transferieren andere ihr Erleben nicht in derartige Professionalisierungsaktivitäten. Die professionelle Vulnerabilität der Fachkräfte zeigte sich besonders in Kontexten, in denen keine institutionellen Handlungsansätze vorlagen, und auch die Professionalisierungsaktivitäten wurden in der Regel individuell verantwortet (vgl. ebd.).

² Zur Diskussion des Begriffs der *professionellen Vulnerabilität* siehe Christmann (2021, S. 217f.).

Berufsbiographische Vulnerabilität

Als *berufsbiographische Vulnerabilität* wird ein Vulnerabilitätserleben bezeichnet, das infolge der langjährigen und intensiven Arbeit mit Betroffenen und Täter:innen sexualisierter Gewalt entstehen kann (vgl. ebd., S. 424ff.). Die berufsbiographische Vulnerabilität wird für die Fachkräfte als verändertes Selbsterleben spürbar, das mit Belastungen einhergeht. Konkret wurden mit Einschränkungen verbundene Veränderungen der eigenen Sexualität angesprochen, eine „gesteigerte Empfindsamkeit gegenüber gesellschaftlich verursachtem Leid von Menschen“ (ebd., S. 425) und das Gefühl weniger Ressourcen zur Verfügung zu haben, was besonders im Bereich privater, sozialer Beziehungen als belastend wahrgenommen wurde.

Die Deutung und Einordnung der berufsbiographischen Vulnerabilität ist teils mit Unsicherheiten verbunden, was auf die fehlende Verbreitung des Wissens über mögliche Folgen der langjährigen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt verweist. Daneben wurden weitere Faktoren identifiziert, die das Auftreten einer berufsbiographischen Vulnerabilität zu begünstigen scheinen: Dies waren erstens anerkennungsarme und prekäre Bedingungen der eigenen Tätigkeit, wie eine befristete Stelle oder geringe Entlohnung, die einen hohen Idealismus und eine hohe intrinsische Motivation der Fachkraft voraussetzen, um die Arbeit langfristig durchzuführen, und zweitens die tendenzielle Verwischung der Grenzen zwischen privaten und beruflichen Beziehungen (vgl. ebd., S. 428). Als individuelle Resilienzfaktoren wurden neben dem achtsamen Einsatz der eigenen Ressourcen im beruflichen Alltag und dem Abwägen und Priorisieren der eigenen Aufgabenbereiche, auch die Reflexion und Abgrenzung der eigenen Gefühle von dem Leid betroffener Kinder und Jugendlicher herausgearbeitet.

Kollegiale Vulnerabilität

Als *kollegiale Vulnerabilität* wurde ein auf der Beziehungsebene zu Kolleg:innen verortetes Vulnerabilitätserleben rekonstruiert, das infolge von Team-Konflikten oder Konflikten unter einzelnen Kolleg:innen über das richtige Vorgehen im Verdachtsfall oder den Umgang mit den am Gewaltgeschehen beteiligten Personen für Fach-

kräfte – z. B. als Mobbing – erfahrbar wird. Um weitere Verletzungen oder eine Verschärfung des Konflikts zu vermeiden, oder weil die eigenen Ressourcen im Konflikt bereits ‚aufgebraucht‘ wurden, kann die Erfahrung kollegialer Vulnerabilität zur Abwendung der Fachkraft von den gewaltbetroffenen Kindern oder Jugendlichen führen, mit der Folge, dass diese allein gelassen werden (vgl. ebd.).

Daneben können Fachkräfte auch selbst sexualisierten Grenzverletzungen, Belästigungen, sexualisierter Gewalt oder dem Hetero- und/oder Cis-Sexismus von Kolleg:innen ausgesetzt sein. Auf Basis von Untersuchungen zur Häufigkeit von sexualisierter Gewalt am Arbeitsplatz (vgl. Schröttle et al., 2019) kann auch für pädagogische Teams davon ausgegangen werden, dass die kollegiale Vulnerabilität eine vergeschlechtlichte Dimension beinhaltet und insbesondere weibliche und nicht-binäre Fachkräfte trifft. Analog zur professionalen Vulnerabilität zeigt sich die Erfahrung kollegialer Vulnerabilität besonders in Kontexten oder Teams, in denen institutionell verankerte Schutzkonzepte und Handlungsleitlinien fehlen, an denen sich Fachkräfte bei einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt orientieren können.

Potentielle Vulnerabilität als männliche Fachkraft

Eine weitere Ausprägung von Vulnerabilität wird nahezu ausschließlich von männlichen Fachkräften und insbesondere im Handlungsfeld Schule hervorgebracht. Das Erleben von Vulnerabilität wird hier auf die Möglichkeit zurückgeführt, als Fachkraft von Schüler:innen absichtsvoll fälschlich der sexualisierten Gewalt beschuldigt zu werden. Die eigene Vulnerabilität erweist sich damit „als potentielle Vulnerabilität, die aber aufgrund ihrer Omnipräsenz im pädagogischen Alltag von der Fachkraft als real erfahren wird“ (Hess, 2024, S. 432). Diese *potentielle Vulnerabilität männlicher Fachkräfte* basiert auf der Konstruktion eines mächtigen Schüler:innensubjekts und einer als mächtig erfahrenen Schulöffentlichkeit, dem bzw. der die einzelne Fachkraft kaum etwas entgegenzusetzen weiß. Auf der Ebene der pädagogischen Beziehung wird damit eine Täter-Opfer-Umkehr impliziert, die nicht nur die strukturelle Asymmetrie pädagogischer Beziehung und das Mehr an Macht auf Seiten der Lehrkräfte ignoriert, sich gegen solche Vorwürfe wehren zu können. Ausgeblendet

wird auch, dass Falschbeschuldigungen tatsächlich nur sehr selten vorkommen (vgl. Seith et al., 2009). Dennoch hat die Erfahrung der potentiellen Vulnerabilität reale Folgen für die pädagogische Beziehungsgestaltung, wie z. B. die Entwicklung von Handlungsmodi, die auf die Vermeidung einer von den Fachkräften als gefährlich gedeuteten Nähe gerichtet sind und Nähe kategorisch aus der Beziehungsgestaltung ausschließen. Aufgrund ihrer immensen Sorge vor einer Falschbeschuldigung erkennen sich männliche Fachkräfte mitunter nicht als mögliche Ansprechpersonen für gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche (vgl. Hess, 2024, S. 432f.). Das Vulnerabilitätserleben zeigt sich besonders, wenn die Fachkräfte über kein oder nur wenig Fachwissen über sexualisierte Gewalt verfügten. Wiesen sie hingegen Wissen und Kompetenzen auf, wurde die Abgrenzung von männlicher Täterschaft im pädagogischen Alltag zwar weiterhin als notwendige Handlungsbedingung erlebt, die Fachkräfte erfuhren sich aber nicht im gleichen Maße als vulnerabel wie ihre Kollegen ohne entsprechendes Wissen, und konnten sich gewaltbetroffenen Kindern oder Jugendlichen weiterhin zuwenden (vgl. ebd.).

Biographische Vulnerabilität

Ergänzend zu den empirisch rekonstruierten Ausprägungen wird die *biographische Vulnerabilität* theoretisch ergänzt, da die Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheitsgeschichte und der Blick auf in Kindheit und Jugend entstandene Verletzungen als Voraussetzung für die professionelle Begleitung von gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen gilt (vgl. Andresen & Friedmann, 2012; Helsper & Reh, 2012). Eigene Erfahrungen von sexualisierter Gewalt können, sofern sie ausreichend aufgearbeitet und reflektiert wurden, als Ressource in der pädagogischen Arbeit mit gewaltbetroffenen Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden und bilden eine Motivation für Fachkräfte, sich für Kinder und Jugendliche zu engagieren (vgl. Weiß, 2009). Werden Verletzungen in Kindheit und Jugend hingegen nicht (hinreichend) aufgearbeitet, kann es sein, dass diese in der Auseinandersetzung mit der Thematik von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche reaktiviert werden und eine Zuwendung zu den betroffenen Kindern und Jugendlichen erschwert oder verhindert wird.

3. Zur Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte – Ansatzpunkte für die Praxis

Es wurde aufgezeigt, inwiefern sich pädagogische Fachkräfte im Kontext ihrer beruflichen Auseinandersetzung mit sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche selbst als vulnerabel erfahren (können). In interdependent Perspektive wurde dargelegt, inwiefern Erfahrungen von Vulnerabilität – mit Ausnahme eigener Erfahrungen von sexualisierter Gewalt, die auch als Ressource eingesetzt werden können – die professionelle Sorge um gewaltbetroffene Kinder und Jugendliche einschränken oder gar verhindern können. Als begünstigende Faktoren für die Erfahrung von Vulnerabilität wurden ein unzureichendes Wissen und fehlende Handlungskompetenzen identifiziert: Nicht nur erfahren sich Fachkräfte durch den Mangel an Wissen auf der Ebene ihrer Professionalität als vulnerabel, auch fehlt ihnen darüber die Möglichkeit, die Bedingungen für und Anzeichen auf die Entwicklung einer berufsbiographischen Vulnerabilität zu erkennen, ebenso wie männliche Fachkräfte die eigene, zum Teil massive Verunsicherung zum Thema sexualisierte Gewalt fachlich nicht einzuordnen wissen. Ferner wurde deutlich, dass fehlende Schutzkonzepte und Handlungsstandards die Entstehung von Vulnerabilität(en) pädagogischer Fachkräfte ebenfalls begünstigen und diese somit auch institutionell hervorgebracht werden. Ziel muss es daher sein, nicht nur die einzelnen Fachkräfte, sondern auch die Institutionen in die Verantwortung zu nehmen, ihre Fachkräfte vor Verletzungserfahrungen zu schützen: z. B. über die regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen, ausreichende Ressourcen für Fallberatungen und Supervision, Arbeitsbedingungen, die es Fachkräften ermöglichen, in und neben der Arbeit ausreichend für sich zu sorgen, durch Schutzkonzepte, die die Vulnerabilität der Fachkräfte mitberücksichtigen ohne ihre institutionelle Machtposition auszublenden, eine klare Haltung gegen Sexismus und sexualisierte Gewalt, und vieles mehr. Die Minimierung von Verletzungserfahrungen auf Seiten der Fachkräfte käme nicht nur den Fachkräften zugute, es könnte auch in allen pädagogischen Institutionen mehr Fachkräfte geben, die von sexualisierter Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche professionell begleiten können.

4. Vulnerabilität in pädagogischen Beziehungen – Theoretische Ansatzpunkte

Abschließend werden einige theoretische Bestimmungspunkte zur Vulnerabilität in pädagogischen Beziehungen aufgeführt, die nicht nur für das Thema sexualisierte Gewalt, sondern auch für andere pädagogische Problemstellungen von Relevanz sein können – wie etwa die in diesem Band im Vordergrund stehende Auseinandersetzung mit verhaltensauffälligen Kindern oder Jugendlichen.

Zunächst verweisen die empirischen Erkenntnisse darauf, dass Vulnerabilität in pädagogischen Beziehungen als ein *relationales Phänomen* zu denken ist (vgl. Hess, 2024, S. 472). Nicht nur die Vulneranz, sondern auch die Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte wird so als Bedingung für die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen sichtbar. Die durch pathogene Ursachen (vgl. Mackenzie et al., 2014), wie eine missbräuchliche Beziehung innerhalb einer Einrichtung oder Familie, hervorgebrachte Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen kann verstärkt werden, wenn pädagogische Fachkräfte aufgrund eigener Verletzungserfahrungen die Signale gewaltbetroffener Kinder oder Jugendliche nicht wahrnehmen oder verstehen, oder einem Verdacht auf sexualisierte Gewalt nicht nachgehen (vgl. Hess, 2024, S. 472). Im Anschluss daran kann Vulnerabilität als *Grundkonstante menschlichen Lebens* (vgl. Butler, 2005) bestimmt werden, die erstens auf die körperliche Verfasstheit von Menschen zurückgeführt werden kann und die Möglichkeit zu leiden impliziert (vgl. Pistrol, 2016). Sie ergibt sich zweitens aus der grundsätzlichen Sozialität von Menschen und gilt als unausweichlicher Bestanteil der Beziehung zwischen dem Selbst und Anderen (vgl. Hess, 2024, S. 474). Die körperliche und soziale Verfasstheit von Menschen, und ihre grundlegende Bedürftigkeit und Affektivität wird daher auch als inhärente Bedingung von Vulnerabilität bezeichnet (vgl. Mackenzie et al., 2014). In Bezug auf pädagogische Beziehungen ermöglicht diese Perspektive, Kinder und Jugendliche sowie Fachkräfte als vulnerable Subjekte zu erkennen, ohne aber – und dies führt zum nächsten Bestimmungspunkt von Vulnerabilität – die Unterschiede zu negieren, die sich aus der asymmetrischen Beziehung und den jeweiligen sozialen Positionierungen der Beteiligten ergeben. Vulnerabilität muss daher drittens als *ein von der sozialen Positionierung, der Lebenslage und Lebensphase eines Menschen ab-*

hängiges Phänomen gefasst werden. Eine Disposition zur Vulnerabilität besteht demnach über die soziale und körperliche Verfasstheit von Menschen hinaus auch aufgrund sozialer Lebenslagen wie Flucht oder Armut, in Abhängigkeit von der Lebensphase oder dem Lebensalter, sozialen Faktoren wie dem Geschlecht, Behinderung oder Aufenthaltsstatus, oder in Abhängigkeit von der sozialen Position, die Menschen in Institutionen einnehmen (vgl. Burghardt et al., 2017). Mit Blick auf pädagogische Beziehungen erweist sich diese Differenzierung als relevant, weil sie die Gleichsetzung der Vulnerabilität pädagogischer Fachkräfte mit der Vulnerabilität von Kindern oder Jugendlichen verhindert, und überdies Unterschiede zwischen Fachkräften einerseits und zwischen Kindern bzw. Jugendlichen anderseits wahrnehmen lässt. Vulnerabilität kann zudem nicht nur als nachträglicher Effekt, von z. B. Gewalt, sondern als grundsätzliche soziale Disposition bestimmt werden (vgl. Pistrol, 2016). Wie in Bezug auf die *potentielle Vulnerabilität als männliche Fachkraft* dargelegt, ist davon auszugehen, „dass Menschen sich nicht nur zu bereits erfolgten Verletzungen ihrer Integrität verhalten (müssen), sondern auch präventiv handeln, um sich vor möglichen Verletzungen zu schützen“ (Hess, 2024, S. 475). Darüber hinaus ist es bedeutsam, dass Vulnerabilität zwar als geteilte Bedingung des Menschseins gilt, aber dennoch immer „unikal“ (Pistrol, 2016, S. 24) erfahren wird. Vulnerabilität beinhaltet daher immer eine individuelle und subjektive Dimension. Das subjektive Erleben von Vulnerabilität muss dabei nicht mit tatsächlichen Bedingungen der gesellschaftlichen Position der Person übereinstimmen, die sich als vulnerabel erfährt (vgl. Hess, 2024, S. 476). Auch dieser Aspekt wurde im Zusammenhang mit der spezifischen Vulnerabilitätserleben männlicher Fachkräfte deutlich.

Zusammengenommen ermöglichen die Bestimmungspunkte eine Perspektive auf Vulnerabilität in pädagogischen Beziehungen, die diese als relationales, gemeinsam geteiltes, aber zugleich in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebundenes, kontextabhängiges, situatives und subjektives Phänomen verständlich macht (vgl. ebd.). Eine solche Perspektive kann sich für pädagogische Kontexte als gewinnbringend erweisen, wenn dadurch Maßnahmen angestoßen werden, die (gewaltbetroffene) Kinder und Jugendliche sowie die zuständigen Fachkräfte besser vor Verletzungen schützen.

Literatur

- Andresen, S. & Friedmann, S. (2012). Rechte und Anerkennung. Zur Ethik pädagogischer Institutionen. In Andresen, S. & Heitmeyer, W. (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 281-294). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Andresen, S. (2018). Soziale Lebenslagen, Kindeswohlgefährdungen und sexuelle Gewalt. Zur Problematik einseitig hergestellter Zusammenhänge. In Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 242-251). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christmann, B. (2021). Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten. Fachkräfte als Ansprechpersonen betroffener Schüler*innen. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörر, M. (2018). Nähe-Distanz-Verhältnisse und sexualisierte Gewalt. In Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 178-186). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, F. (2018). Kindheitsforschung und sexualisierte Gewalt. In Retkowski, A., Treibel, A. & Tuider, E. (Hrsg.), *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 169-177). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fegert, J. M. & Wolff, M. (2015). *Kompendium »Sexueller Missbrauch in Institutionen« – Entstehungsbedingungen, Prävention, Intervention*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B. & Gebrände, J. (2024). Sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Eine Bestandsaufnahme. In *sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 5-6, (S. 14-23).
- Helsper, W. & Reh, S. (2012). Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen. In Thole, W., Baader, M. S., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., Sielert, U. & Thompson, C. (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 265-290). Opladen: Budrich.
- Hess, J. (2024). Zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit. Zur Selbstsorge pädagogischer Fachkräfte im Kontext sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Hess, J. & Retkowsky, A. (2021). »wo=s stecken bleibt« – Zur Bedeutung der berufsbiographischen Identitätskonstruktion einer berufserfahrenen Grundschullehrerin für die Bearbeitung eines schwebenden Verdachtsfalls auf sexualisierte Gewalt. In Reimann, P., Heinzel, F., Retkowsky, A., Rieske, T. V., Thole, W. & Tuider, E. (Hrsg.), Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit (S. 35–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (2014). Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy. Oxford: Oxford University Press.
- Pistrol, F. (2016). Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. Zeitschrift für Praktische Philosophie, 3(1), (S. 233–272).
- Retkowsky, A., Treibel, A. & Tuider, E. (2018). Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rieske, T. V. & Stuve, O. (2021). »Aber zu den Jungs habe ich da überhaupt keine Berührungsängste« – Vergeschlechtlichung als Ressource zur Bearbeitung von Nähe-Distanz-Herausforderungen in der Sozialen Arbeit. In Reimann, P., Heinzel, F., Retkowsky, A., Rieske, T. V., Thole, W. & Tuider, E. (Hrsg.), Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit (S. 113–130). Wiesbaden: Springer VS.
- Rössel-Ćunović, M. (2013). In »Care for Caregivers« – Folgen der Arbeit mit traumatisierten Klientinnen und Klienten. In Rauwald, M. (Hrsg.), Vererbte Wunden. Transgenerationale Weitergabe traumatischer Erfahrungen (S. 170–182). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schröttle, M., Meshkova, K. & Lehmann, C. (2019). Studie »Umgang mit sexueller Belästigung am Arbeitsplatz – Lösungsstrategien und Maßnahmen zur Intervention«. Wichtige Ergebnisse im Überblick. (2. Aufl.). Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Schulze, H., Loch, U. & Gahleitner, S. B. (2016). Soziale Arbeit mit traumatisierten Menschen. Plädoyer für eine Psychosoziale Traumatologie. (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seith, C., Lovett, J. & Kelly, L. (2009). Unterschiedliche Systeme, ähnliche Resultate? Strafverfolgung von Vergewaltigung in elf europäischen Ländern. Länderbericht Deutschland. Europäischen Kommission: Daphne Programm II zur Bekämpfung von Gewalt gegen Kinder, Jugendliche und Frauen.
- Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M. & Zirfas, J. (2019). Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, W. (2009). Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Wiesemann, C. (2019). Verletzbarkeit. In Drerup, J. & Schweiger, G. (Hrsg.), Handbuch Philosophie der Kindheit (S. 185-190). Stuttgart: J.B. Metzler.

Pasqualina Pierrig-Chiello

Psychische Vulnerabilität über die Lebensspanne. Entwicklungspsychologische Verortung und psychosoziale Auswirkungen

1. Was ist psychische Vulnerabilität?

Vulnerabilität ist ein Konzept, das in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet wird. In den Sozial- und Humanwissenschaften wird Vulnerabilität als ein universelles und inhärentes Merkmal des Menschen angesehen, als eine anthropologische Konstante, die sich aus der verkörperten, endlichen und sozial kontingenten Struktur der menschlichen Existenz ergibt (Langmann, 2023). Der vorliegende Beitrag leuchtet Vulnerabilität aus psychologischer Sicht aus und nimmt eine Lebensspannenperspektive ein. Dabei wird Vulnerabilität als ein Zustand erhöhter psychischer Verletzlichkeit verstanden, der sowohl aufgrund mangelnder individueller Eigenschaften als auch ungünstiger kontextueller Bedingungen resultiert (Mechanic & Tanner, 2007; Perrig-Chiello et al., 2016). Die individuellen Eigenschaften beziehen sich auf emotionale und kognitive Erlebens- und Verhaltensdispositionen, die eine effiziente Bewältigung stressvoller Lebenslagen erschweren oder gar verhindern, wie etwa Angst, Aggressivität, dysfunktionale Attributionsstile oder mangelnde Kontrolle. Diese begünstigen in der Folge die Entwicklung von psychischen oder psychosomatischen Störungen, was wiederum negative Rückwirkungen auf Lebensbewältigung und soziale Integration hat (Richter & Hoffmann, 2019).

Vor diesem Hintergrund interessiert hier, wann und weshalb Menschen im Lebensverlauf am vulnerabelsten sind, wie sie mit den jeweiligen Herausforderungen umgehen und worin sie sich darin unterscheiden. Fokussiert werden neben der frühen Kindheit bedeutsame biografische Übergänge. Die Kindheit interessiert deshalb, weil in dieser Lebensphase entscheidende Weichen für ein

gelingendes Leben in Gesundheit und Wohlbefinden gelegt werden. Die biografischen Übergänge wiederum, weil sie mit besonderen psychosozialen Transformationsprozessen verbunden sind und ein bedeutsames Vulnerabilitätsrisiko in sich bergen.

2. Wann sind Menschen am verletzlichsten?

Auch wenn jede Lebensphase das Risiko einer psychischen Vulnerabilisierung in sich bergen kann, gilt dies insbesondere für Phasen der beschleunigten Entwicklung, des Umbruchs und der Veränderung. Dies trifft zum einen auf die Kindheit zu, zum anderen auf biografische Übergänge und Wendepunkte. Forschungsarbeiten zeigen übereinstimmend, dass die frühe Kindheit, aufgrund der raschen Gehirnentwicklung eine Phase der besonderen Empfangsbereitschaft sowohl für positive wie für negative Stimulation ist. Für die Bedingungsanalyse von Vulnerabilität spielen familiäre Probleme wie Missbrauch (emotional, körperlich, sexuell), Vernachlässigung (emotional, körperlich) sowie Gewalterfahrungen eine zentrale Rolle. Solche Erfahrungen haben erwiesenermaßen nachhaltige negative Auswirkungen auf psychische Gesundheit und soziale Integration (Merrick et al., 2017).

Neben der frühen Kindheit bergen biografische Übergänge über den gesamten Lebensverlauf ein beachtliches Vulnerabilitätsrisiko (Pierrig-Chiello, 2024). Biografische Übergänge sind Perioden des Umbruchs, gekennzeichnet durch das Aufgeben alter Rollen und der Auseinandersetzung mit neu zu definierenden Selbstbildern und einhergehenden Ansprüchen. Biografische Übergänge sind je nach auslösenden Faktoren mehr oder weniger vorhersehbar. So sind altersnormierte Übergänge wie etwa Pubertät, Menopause oder die Pensionierung gut antizipier- und planbar, dies im Gegensatz zu nicht-altersnormierten, individuellen Übergängen wie Unfällen, Erkrankungen und Scheidungen, die weit weniger kontrollierbar und damit umso stressvoller erlebt werden *sind*.

Stellt ein biografischer Übergang für die Betroffenen eine akute Extremerfahrung der psychophysischen Belastbarkeit dar, so sprechen wir von einem kritischen Lebensereignis (Inglehart, 1988; Pierrig-Chiello, 2024). Zu den häufigsten und schwierigsten kritischen Lebensereignissen gehören der Verlust eines geliebten Menschen –

sei es durch Tod, Trennung oder Scheidung – sowie schwere Erkrankungen, eigene oder geliebter Menschen (Cohen et al., 2019). Mit zunehmendem Alter steigt die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Ereignisse und stellt für die Betroffenen ein erhebliches psychisches und soziales Vulnerabilitätsrisiko dar.

Aus der Forschung wissen wir, dass in gewissen Lebensläufen nicht selten ganze Serien von widrigen biografischen Übergängen beobachtet werden können. Ähnlich wie in einem Dominospiel gerät aufgrund eines ersten negativen Übergangs der Lebenslauf „aus dem Takt“, wo sich dann ein negativer Übergang an den anderen reiht. Dies kann etwa bei „off-time“-Übergängen der Fall sein, also bei nicht-altersentsprechenden Übergängen wie eine zu frühe Pubertät oder eine Teenagerschwangerschaft, die eine Serie anderer krisenhafter Übergänge nach sich ziehen können, wie ein frühzeitiger Auszug aus dem Elternhaus und Ausbildungsabbrüche. Der Lebenslauf gerät aus dem Takt und lässt sich in der Folge nur schwer wieder einpendeln.

3. Psychische Vulnerabilität und soziale Integration

Phasen der psychischen Vulnerabilität bedeuten in der Regel auch eine Herausforderung für das Erlangen und die Aufrechterhaltung der sozialen Integration eines Individuums. Unter sozialer Integration wird der Prozess sowie das Ausmaß der Anpassung von Personen und Gruppen an die Gesellschaft und ihre Einbindung in gesellschaftliche Systeme wie Familie, Schule, Arbeitswelt und Zivilgesellschaft verstanden (Perrig-Chiello, 2015). Ein sozial integrierter Mensch ist demnach jemand, der sich den Werten, Normen und Handlungsmustern dieser Systeme verpflichtet, sich von denselben getragen fühlt und an den zentralen Handlungsfeldern partizipieren kann.

Nun kann es aber sein, dass aufgrund der gesellschaftlichen, sozio-historischen und kulturellen Bedingungen die individuellen Voraussetzungen so gelegt sind, dass die soziale Integration auf einer oder mehreren Systemebenen behindert oder gefährdet ist. So sind etwa die zunehmende Individualisierung in unserer Gesellschaft sowie die Pluralisierung der Werte zwar mit großen individuellen Freiheiten verbunden, bergen jedoch ein beträchtliches Risiko der

psychischen Vulnerabilisierung und der sozialen Desintegration. Lebensläufe sind weniger planbar, geprägt von vielfältigen idiosynkratischen Übergängen und Wendepunkten, die gesellschaftlich zunehmend weniger sichtbar sind und deren Bewältigung weitgehend als eine private Angelegenheit angesehen werden. Damit verbunden ist ein erhöhter Druck auf die Selbstverantwortung, die bei mangelnden psychischen und sozialen Ressourcen an ihre Grenzen kommt und das Risiko der Überforderung und der sozialen Desintegration steigert (ebd.)

4. Vulnerabilitätsrisiko und Bewältigung bedeutsamer Lebensübergänge

Im Folgenden soll auf die Risiken der psychischen Vulnerabilisierung von drei bedeutsamen, weil universellen Lebensübergängen eingegangen werden, namentlich Übergang ins Erwachsenenalter, Lebensmitte beziehungsweise der Übergang in die zweite Lebenshälfte sowie Pensionierung und damit Übergang ins Alter, die trotz verstärkter Individualisierung der Lebensläufe nach wie vor mit altersspezifischen gesellschaftlichen und sozialen Erwartungen verbunden sind.

Übergang ins Erwachsenenalter

Das Erlangen einer gefestigten Identität als Erwachsene ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe junger Personen und nachweislich eine gute Basis für die Bewältigung späterer Lebensübergänge. Diese Identität entwickelt sich im Spannungsfeld zwischen persönlichen Bedürfnissen und Kompetenzen sowie sozialen und gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich einer Erwachsenenidentität, nämlich: gesellschaftliche und soziale Verortung und Verantwortung sowie Autonomie und Selbstfürsorge (Roisman et al., 2004). Allerdings ist die Erfüllung dieser Aufgaben in der heutigen Gesellschaft keine einfache Aufgabe. Vor dem Hintergrund des vorherrschenden Wertpluralismus fehlen häufig klare Orientierungspunkte, an die sich die jungen Menschen halten können. Neben oszillierenden Modellen von Geschlechteridentität und Geschlechterrollen fällt insbesonde-

re die Asynchronität der Entwicklungsmöglichkeiten ins Gewicht. Einerseits besitzen junge Leute eine frühe soziokulturelle Reife mit formalen Rechten (Stimm- und Wahlrecht, Ehemündigkeit), andererseits sind sie zum jeweiligen Zeitpunkt zumeist nicht so weit, ihr Leben autonom führen zu können, vornehmlich aufgrund der ökonomischen Abhängigkeit von der Familie und der längeren Ausbildungsdauer. Die Jugendlichen befinden sich in einer Statusunsicherheit zwischen Jugend- und Erwachsensein und konfrontiert mit der dilemmatischen Situation, wo alles möglich, aber nichts sicher ist. Unsicherheit, Unverbindlichkeit, Unplanbarkeit stellen für junge Leute, die Orientierung suchen und brauchen, Risikofaktoren für psychische und soziale Vulnerabilität dar. Die erlebte Diskrepanz zwischen noch vorherrschenden traditionellen Entwicklungszügen (Berufstätigkeit, Partnerschaft, Auszug aus dem Elternhaus und finanzielle Unabhängigkeit) und der Schwierigkeit, diese in einer veränderten Gesellschaft kurz- oder langfristig zu realisieren, wider spiegelt sich in einer signifikanten Zunahme psychischer Störungen (Ängste, depressive Verstimmungen, Einsamkeit), die darauf hindeutet, dass die Belastungen dieser Entwicklungsphase nicht spurlos an den jungen Menschen vorbeigehen (Seiffge-Krenke, 2023).

Wenn auch die Rahmenbedingungen und Herausforderungen des Übergangs ins Erwachsenenalter für die meisten Jugendlichen in unserer Gesellschaft im Grunde dieselben sind, der Umgang mit ihnen ist dennoch recht unterschiedlich. Hierbei spielen ein unterstützendes Elternhaus sowie gute soziale (Peer-)Beziehungen eine wesentliche Rolle.

Lebensmitte – Übergang in die zweite Lebenshälfte

Die Lebensmitte, also das Alter um 40/45, ist gekennzeichnet durch viele bedeutsame körperliche und psychosoziale Transformationsprozesse, die ein oft unterschätztes Vulnerabilitätsrisiko haben. Dazu gehört die individuelle Auseinandersetzung mit den körperlichen Veränderungen, dem Älterwerden und dem kleiner werdenden biografischen Zeitraster. Es ist eine Zeit der Lebensbilanzierung, der vermehrten Selbst- und Sinnfindung und dem Bedürfnis nach Neuorientierung, die wiederum in fataler Weise mit zahlreichen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten auf familialer, beruflicher

und gesellschaftlicher Ebene koinzidieren. Relevant ist etwa die familiäre intergenerationelle Stellung verbunden mit zwei zentralen lebenszyklischen Ablösungsprozessen, einerseits der Ablösung von den erwachsenen werdenden Kindern, andererseits von den zunehmend hilfsbedürftigen Eltern. Damit verknüpft sind familiale Solidaritätserwartungen vor allem an Frauen, etwa als pflegende Tochter, die für diese häufig zu Vereinbarkeitskonflikten Beruf-Familie führen. Ein erhöhtes Vulnerabilitätsrisiko sind auch Scheidungen, die in dieser Altersgruppe besonders häufig sind (durchschnittliches Scheidungsalter in Deutschland: Frauen 45, Männer: 48; Statistisches Bundesamt, 2023). Forschungsergebnisse zeigen jedenfalls übereinstimmend, dass die mittleren Jahre für eine Mehrheit eine dichte und stressreiche Zeit ist. So sind Lebenszufriedenheit und psychisches Wohlbefinden um das Alter von 45–50 im Altersgruppenvergleich am tiefsten (Blanchflower & Graham, 2022; Gondek et al., 2024).

Umbruchphasen wie die mittleren Jahre sind nicht nur herausfordernd, sondern bergen auch Chancen. Sie zwingen nämlich zur Auseinandersetzung mit sich und dem jeweiligen Lebenskontext, sie machen aufmerksam und offen für Neues. Ob dies gelingt und zu neuen Entwicklungsmöglichkeiten führt, hängt von einem unterstützenden sozialen Umfeld ab, in hohem Masse jedoch von individuellen Persönlichkeitseigenschaften (Pierrig-Chiello, 2024).

Pensionierung – Übergang ins Alter

Die zunehmende Individualisierung und damit einhergehende Heterogenität der Lebensentwürfe werden auch beim Übergang vom Berufsleben ins Rentenalter sichtbar. Die vielen Gestaltungsmöglichkeiten können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass gesellschaftlich gesehen, die Pensionierung unweigerlich der Übergang ins Alter bedeutet; einer Lebensphase, die mit vielen negativen Stereotypen und zumeist mit einem sozialen Statusverlust verbunden ist. Die Folgen davon sind auf individueller Ebene häufig eine negative Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, eine verminderte Selbstwirksamkeit und ein Mangel an Perspektiven. Gesellschaftlich gesehen gefährdet dies die soziale Kohäsion, führt zum Verlust wichtiger Humanressourcen durch Invalidisierung und Ausgrenzung äl-

terer Menschen und somit zu ungenutzten Potenzialen. Eine weitere Herausforderung betrifft die verschiedenen zunehmenden Verluste auf gesundheitlicher Ebene: Abnahme körperlicher Kraft und Leistungsfähigkeit und Zunahme von Gedächtnisproblemen und Funktionseinschränkungen. Hinzu kommen in vermehrtem Masse kritische Lebensereignisse wie der Verlust des Partners, der Partnerin – meist durch Verwitwung, vermehrt aber auch durch Trennung und Scheidung („Grey Divorce“, Perrig-Chiello, 2024). Solche Ereignisse werden zwar subjektiv unterschiedlich empfunden, führen aber häufig zu existentiellen Krisen (Gefühle des Verlassenseins, des Nicht-Dazugehörens, der Einsamkeit und der Sinnleere). Dem steht gegenüber, dass allen Herausforderungen zum Trotz, die Lebenszufriedenheit im Alter im Schnitt nicht abnimmt, was darauf hinweist, dass die Leute aufgrund ihrer Lebenserfahrung ein zunehmend beseres Lebensmanagement beherrschen. Der bedeutsame Zuwachs an Gelassenheit mit steigendem Lebensalter ist jedenfalls ein Indiz für die hohe psychische Adaptationsfähigkeit des Menschen.

5. Zeiten der Vulnerabilität meistern

Warum bewältigen die einen die Herausforderungen der Zeiten des Wandels gut, einige scheinen gar an ihnen zu wachsen und andere wiederum zerbrechen an ihnen? Auch wenn nicht jeder biografische Übergang und jedes kritische Lebensereignis gleich stressig ist und die Umstände recht unterschiedlich, erweist sich letztlich die individuelle Fähigkeit, auf sich verändernde und widrige Lebensumstände flexibel zu reagieren und Schwierigkeiten effizient zu meistern, konsistent als ein bedeutsamer Faktor. Hierzu brachte die Resilienzforschung wichtige Einsichten. Bahnbrechend sind dabei die Arbeiten der Forschergruppe des Psychologen George Bonanno, die die individuellen Entwicklungsverläufe nach kritischen Lebensereignissen und posttraumatischem Stress untersuchte (Bonanno et al., 2011). Die Resultate, die in der Folge mannigfach empirisch bestätigt wurden, weisen auf eine erstaunlich hohe Adaptationsfähigkeit des Menschen hin, auf eine inhärente Fähigkeit, sich unter extremen Stressbedingungen psychisch rasch zu erholen (Galatzer-Levy et al., 2018). Nach einem kritischen Lebensereignis erholt sich eine Mehrheit der Betroffenen nachweislich im Laufe der auf das Ereignis folgenden

zwei Jahren gut bis sehr gut. Nur eine Minderheit von 10 bis 30 Prozent (je nach Art des Ereignisses) bleibt chronisch belastet. Was macht den Unterschied zwischen den beiden Gruppen? Kennzeichnend für die Gruppe der Resilienten sind in erster Linie Persönlichkeitseigenschaften namentlich emotionale Stabilität, Extraversion, Offenheit für Neues, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit sowie eine hohe Selbstverantwortlichkeit. So übernehmen Menschen mit hoher Selbstverantwortlichkeit die Verantwortung für ihre Geschickte und ihre Befindlichkeit. Gleichzeitig aktivieren sie ihre sozialen Ressourcen und holen nötigenfalls Hilfe. Denn um Resilienz entwickeln zu können, braucht es zwingend ein unterstützendes Umfeld, in erster Linie enge soziale Beziehungen (Partner, Freunde), aber auch Netzwerk-Beziehungen (Nachbarschaften, Sportclubs, Vereine, etc.). Daneben braucht es aber auch gute Bildungs- und Arbeitsbedingungen, sowie eine Gesellschaft, die soziale Sicherheit und politische Partizipation sicherstellt.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich deutlich, dass ein gelingender Umgang mit den Herausforderungen schwieriger Lebensübergänge nicht nur privater, sondern auch gesellschaftlicher Natur ist. Er steht – auch wenn heute nicht mehr so ersichtlich – nach wie vor im Spannungsfeld zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration. Eine gute Bewältigung ist von großer Public Health Relevanz. Um die negativen Folgen der erhöhten psychischen Vulnerabilität in schwierigen Übergangsphasen vorzubeugen, braucht es primärpräventive Maßnahmen, die zwingend systemischer Art sein müssen, d.h. auf individueller, familialer und gesellschaftlicher Ebene ansetzen und die Verschiedenheiten in Bezug auf soziale und kulturelle Herkunft berücksichtigen sowie auch in späteren Lebensphasen korrektiv eingreifen können. Die Gesellschaft trägt hier zwingend eine Mitverantwortung. Wichtige Ansatzpunkte sind etwa Information über und Sensibilisierung für das Vulnerabilitätspotenzial von Lebensübergängen sowie die Schaffung günstiger Kontextbedingungen für Früherkennung und niederschwellige Angebote, die sowohl die persönliche Übergangskompetenz stärken als auch die sozialen Rahmenbedingungen über die gesamte Lebensspanne hinweg geeignet anpassen.

Literatur

- Blanchflower, D. G. & Graham, C. L. (2022). The Mid-Life Dip in Well-Being: a Critique. *Soc Indic Res* 161, (S. 287–344).
- Bonanno, G. A., Westphal, M. & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, (S. 511–535).
- Cohen, S., Murphy, M. L. M. & Prather, A. A. (2019). Ten Surprising Facts About Stressful Life Events and Disease Risk. *Annual Review of Psychology*, 470, (S. 577–597).
- Galatzer-Levy, I. R., Huang, S. H. & Bonanno, G. A. (2018). Trajectories of resilience and dysfunction following potential trauma: A review and statistical evaluation. *Clinical Psychology Review*, 63, (S. 41–55).
- Gondek, D., Bernardi, L. & McElroy, E. et al. (2024). Why do middle-aged adults report worse mental health and wellbeing than younger adults? *Applied Research Quality Life*, 19, (S. 1459–1500).
- Inglehart, M. R. (1988). Kritische Lebensereignisse. Eine sozialpsychologische Analyse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langmann, E. (2023). Vulnerability, ageism, and health: is it helpful to label older adults as a vulnerable group in health care? *Medicine, Health Care, and Philosophy*, 26(1), (S. 133–142).
- Mechanic, D. & Tanner, J. (2007). Vulnerable people, groups, and populations: societal view. *Health Affairs*, 26(5), (S. 1220–1230).
- Merrick, M. T., Ports, K. A. & Ford, D. C. et al. (2017). Unpacking the impact of adverse childhood experiences on adult mental health. *Child Abuse & Neglect*, 69, (S. 10–19).
- Perrig-Chiello, P. (2015). Vulnerabilität und Wachstum über die Lebensspanne. In Schweizerisches Rotes Kreuz (Hrsg.), Wege aus der Verletzlichkeit. Reihe „Gesundheit und Integration – Beiträge aus Theorie und Praxis“ (S. 21–49). Zürich: Seismo.
- Perrig-Chiello, P., Knöpfli, B. & Hutchison, S. (2016). Vulnerability following a critical life event: temporary crisis or lasting distress? In Oris, M., Roberts, C., Joye, D. & Ernst, M. Staehli (Hrsg.), Surveying human vulnerabilities across the life course (S. 87–113). New York: Springer.
- Perrig-Chiello, P. (2024). Own your Age. Stark und selbstbestimmt in der zweiten Lebenshälfte. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D. & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child development*, 75(1), (S. 123–133).
- Richter, D. & Hoffmann, H. (2019). Social exclusion of people with severe mental illness in Switzerland. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 28(4), (S. 427–435).

- Seiffge-Krenke, I. (2023). Emerging adulthood. Merkmale, Psychopathologie und therapeutische Versorgung. *Die Psychotherapie*, 68, (S. 67–76).
- Statistisches Bundesamt (2023). Masszahlen zu Ehescheidungen. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Eheschliessungen-Ehescheidungen-Lebenspartnerschaften/Tabellen/masszahlen-ehescheidungen.html> (Zuletzt aufgerufen am 18.01.2025).

Theoretische und disziplinäre Betrachtungen

Michael Winkler

Verletzlichkeit – strittige Gewissheit oder Gemeinsinn¹

Manche Begriffe kommen mit einer Selbstverständlichkeit daher, die an Erhabenheit gemahnt. Das Gemeinte gibt sich völlig klar, Nachfragen diskreditieren: *Wie kannst Du es nur wagen! Das muss doch jede wissen! Kein Widerspruch erlaubt!* Empörung, die eine Pathosformel vermuten lässt. Allzumal, wenn hinter dem als Fortschritt Gepriesenem und moralisch für gewiss Gehaltenen die Auferforderung folgt, rigide Maßnahmen zu ergreifen. Den Sozialstaat in Anspruch zu nehmen und Hilfe durch Professionelle zu leisten, die dazu beitragen wollen, individuelle oder kollektive Befindlichkeiten zurecht zu rücken und die Traumata zu bewältigen, die sich Menschen antun. Durch Zuschreibungen von Merkmalen, die diskriminieren oder aus sozialen Zusammenhängen ausschließen.

1. Vorklärungen

Verletzlichkeit, Vulnerabilität, gehört zu solchen Begriffen, die prima facie Plausibilität und Geltung beanspruchen und aufgrund ihrer moralischen Ladung drängend wirken. Dennoch (oder vielleicht deshalb) bleiben sie seltsam ungeklärt, „nebulös“ (Maio, 2024, S. 37); was sie immerhin auszeichnet, als deliberativ und als Verpflichtung, sich der mit ihnen verbundenen Ansprüche zu vergewissern. Eine Verpflichtung zur Reflexion, die seit der Aufklärung zum humanen Selbstverständnis gehört, solche Begriffe aber gelegentlich nützlich für jene werden lässt, die aus ihnen Gewinn ziehen.

Fehlende Klarheit der Begriffe zeigt sich formal, zwischen sachlicher Begründung und normativer Verbindlichkeit, erst recht inhalt-

1 Für Anregungen und Hinweise danke ich meinem Freund und Kollegen Markus Hundeck.

lich, weil die Bedeutungsfelder kaum zu erfassen sind, die solche Begriffe mit sich tragen, um von der Komplexität ganz zu schweigen, die mit ihnen verbunden ist. Die Nähe der Debatte zu der um Identität lässt sich nicht übersehen (vgl. Winkler, 2023): *Verletzlichkeit* bezieht sich zunächst und vorrangig auf Einzelne und Gruppen, die auf Grund von Status oder Besonderheit stigmatisiert und daran gehindert werden, ihren eigenen Lebensweg zu gehen oder an ihren sozialen und kulturellen Möglichkeitszusammenhang teilhaben bzw. mitwirken zu können. Dabei fällt dieses soziale Urteil als Behauptung einer vorgeblich relevanten Eigentümlichkeit im Prinzip zufällig, genauer: willkürlich. Freilich bestimmt durch soziale Zuteilungsmechanismen im Allgemeinen, im Konkreten meist im Zusammenhang sozialpsychologischer Mechanismen, die Gruppenkohärenz stabilisieren. Die sich als zugehörig Verstehenden definieren sich durch den Verweis auf Andere, welchen eine Bedeutung des Fremden oder Minderen zugeschrieben wird (vgl. Eribon, 2016; 2017).

Verletzlichkeit gründet in erzwungenen Einschränkungen des Handelns und des Ausdrucks, weil mögliche Wirkungen verhindert werden, mithin Subjektivität angegriffen wird (Nussbaum, 2004). Angelehnt an Hartmut Rosa: Verletzlichkeit entsteht, wo Resonanz verweigert wird – und in einem selbst etwas entsteht, was man eigentlich als aufgewühltes Schweigen bezeichnen müsse. Denn diese Verweigerung beschädigt Volition und Handlungsfähigkeit. Verletzlichkeit hat mit Physis wie mit Psyche zu tun, mit Leib und Seele. Mit Schmerzen, dem Fehlen oder dem Verlust von motorischen und sensorischen Fähigkeiten, mit einem Unglück, dem tragischen Verlauf einer Geburt, mit Unfall wie mit Krankheit, mit Pein und Peinlichkeit, mit Beleidigung, Kränkung, Schmähung, Verachtung und Missachtung, Verurteilung, mit dem Verlust eines Status, mit Scham und dem Mangel an Selbstachtung. Zugleich mit Lebensphasen, mit fehlenden Fähigkeiten, Ungekonntem und Ungelerntem, mit schleichender Einschränkung, mit einer Diskrepanz zwischen dem eigenen Wollen und Können einerseits, den Möglichkeiten andererseits, über die man verfügt oder die einem herrschaftlich zugebilligt oder machtvoll errungen werden. Hegels Dialektik von *Herr und Knecht* analysiert das schon, in aller Verwickeltheit, die mit solchen Auseinandersetzungen einhergeht.

Verletzlichkeit ist jedoch stets ein – notabene – *praktisch erzeugtes strukturelles* Verhältnis und ein Prozess, mit Entwicklungen, die sich zuspitzen, in einer Dramatik zwischen innerer Erregung und äußerem Einfluss, als Ergebnis von Zumutungen und eigenen Vorstellungen (Nussbaum, 2004). Sie darf daher nicht als allein subjektiver Zustand begriffen werden, sondern steht für einen Handlungs- und Verwirklichungsmodus des Individuums in einem Ganzen, das für das Subjekt unverzichtbar ist. Denn Subjektivität gibt es nicht als heroische. Selbst das *Ich denke, also bin ich* funktioniert schon bei Descartes nur mit spiritueller Rückversicherung, die Monaden des Leibniz brauchen die Harmonie, der Prometheus klagt die Hybris des Ich an.

2. Verletzlichkeit als strukturelle Dynamik im Humanen

Reflexive Anthropologie (Bourdieu & Wacquant, 1996) weiß um die *strukturelle* Verbundenheit von Menschen mit anderen, wie sie in dem begegnet, was als Kultur oder Gesellschaft gegenübertritt, ironischerweise darin, dass die anderen einen umgeben und schützen, am Leben erhalten – das andernfalls in seiner Verletzlichkeit schon beendet wäre. Subjektivität, mithin Heroismus und Verletzlichkeit lassen sich nur in einer Formation denken. Menschen sind in ihrer individuellen Subjektivität an ein als objektiv Erscheinendes gebunden, ein nicht-genetisches Erbe, das übrigens auf Erhaltung drängt. Wagenheberefekt nennt das Tomasello (2020), Erziehung versetzt dabei in die Lage, mit den natürlichen wie sozialisatorischen Zwängen handelnd umzugehen und sogar Widerstand zu leisten.

Warum all das wichtig ist? Weil sich so erst der Missachtung von Verletzlichkeit entgegentreten lässt. *Wir tun so etwas nicht*, erinnert Hannah Arendt an die Erziehung in der Familie Scholl, um dem Antisemitismus zu widerstehen (Arendt, 2006). Man kann Empathie lernen, Inklusion als alltäglich lebenspraktische Haltung erwerben. Doch das verlangt Erziehung, einen mühsamen, von Erwachsenen moderierten Prozess, in welchem ein moralisches Bewusstsein entsteht. (Tomasello, 2020; 2016 hat das unter Bezug auf Lew S. Wygotski beschrieben.)

Zugleich geht es um ein *hochdynamisches* Geschehen, in Kontexten und Figurationen, wie Norbert Elias sagen würde. Machtba-

lancen entscheiden. Keineswegs eindeutig, manchmal mit Überraschungen. Kontingenz liegt nahe – dass es eben ganz anders sein oder verlaufen könnte. Immerhin ein anthropologischen Grund-sachverhalt, wenn nicht einer, der auf alle höher organisierten Lebewesen zutrifft. Dabei hängt die objektive, also real gegebene, wie subjektive, also im Empfinden oder reflexiv gegebene Möglichkeit der Verletzlichkeit mit einem Merkmal der menschlichen Existenz zusammen. Dieses besteht im Zusammenhang der humanspezifischen Offenheit mit der Gegebenheit menschlicher Lebensrealität als ein nicht-genetisches Erbe aus sozialen und kulturellen, symbolisch ideellen und mentalen Momenten. Eingebunden in die Formen des menschlichen Handelns zeichnet Flüssigkeit die humane Existenz aus, die paradoixerweise immer wieder sich verfestigt – lebensweltlich und biographisch. Deshalb beginnt eine Ethik der Verletzlichkeit (vgl. Maio, 2024). mit einer doppelten Tatsache: Menschen sind unlösbar, aber immer praktisch miteinander verbunden und aufeinander angewiesen, in ihrem Fühlen, Denken und Handeln. Altruismus und Kooperation bestimmen von Anfang das Leben – weil es anders gar nicht möglich wäre. Sie bahnen sich als Scham den Weg in unser neuronales System, um heute durch Wettbewerb, durch Abgrenzung und Gegeneinander in Frage gestellt zu werden. Bei Strafe des Untergangs, weil die Natur die menschliche Verletzlichkeit so bestimmt, dass Verantwortung für sie übernommen werden müsste. Weil sie das Andere ist, das zu uns gehört – weshalb ihre Verletzlichkeit die menschlich eigene Verletzlichkeit bedeutet. Und uns selbst vor uns befremdet.

Strukturen, die durch sie bedingten Verhältnisse wie Praktiken, machen dann beides aus: Die eigene Erfahrung und das eigene Erleben von Verletzung und Verletzlichkeit sowie die soziale Zufügung und Codierung des Gefühlszustandes; als Beispiel sei das Stressempfinden herangezogen, das von früheren Generationen nicht artikuliert wurde, weil das begriffliche Verständnis dafür fehlte. Erst mit der Entdeckung der Nervosität als Folge spezifischer Arbeitsbelastung breitete sich diese Erfahrungswelt als Leitsemantik aus. Obwohl die realen Anforderungen gewiss nicht leichter waren. Belastungen und deren Empfindung sind also durchaus real, man hätte sie auch in vergangenen Jahrhunderten messen können, empfunden werden sie aber erst durch soziale und kulturelle Deutungsmuster – was gewiss auch mit der Etablierung der auf die Psyche bezogenen Wissenschaft-

ten zu tun hat, zuweilen mit Irritationen, wie die Entdeckung der vorgeblich spezifisch weiblichen Hysterie durch die Psychoanalyse belegt. Zugleich zeigt sich, dass und wie Gesellschaften und Kulturen höchst unterschiedliche Angebote zur Verfügung stellen, durch die sich Menschen in ihrer inneren Verfasstheit begreifen können – und ihre eigene Verletzlichkeit verstehen oder sie ignorieren, wenn nicht als bedrohlich abwehren.

3. Anthropologie und die verengte Sicht der Sozialwissenschaften

Man muss über die *conditio humana* nachdenken, über die humanspezifischen Zusammenhänge von Subjektivität und Objektivität, von Aktivität und Passivität, von Offenheit und Festgestelltheit. Zusammenhänge, die der philosophischen Vergewisserung bedürfen, um sie dann doch konkret erfassen zu können. Zu erinnern sind lange Traditionen des ethischen und – im strengen Sinne des Ausdrucks – re-ligiöse (also an Rückbindung ausgerichtete) Normen sowie solche von Barmherzigkeit und Verpflichtung für den anderen als Gottes Geschöpf, an die Sorge als Fürsorge, als elementare Verbundenheit. Im 20. Jahrhundert stellt Emanuel Lévinas aus der mit der Shoah verbundenen Einsicht in eine tiefe Krise des Humanismus Verwundbarkeit und Verletzlichkeit in das Zentrum seiner Anthropologie. Er vollzieht einen radikalen Wechsel in der Auffassung von Subjektivität. Subjektivität schien Tathandeln, als Gestaltung und Wirkung, aus Vernunft, aber stets in der Gefahr, der Instrumentalisierung und Objektivierung des Anderen und des eigenen Selbst zu verfallen. Für Lévinas lässt sich Subjektivität hingegen nicht von der Erfahrung des Leidens trennen. Sie macht den Kern des Menschlichen aus. Denn sie legt frei, wie sehr Menschen auf andere angewiesen sind. Im eigenen Leiden am Leiden, das sich im Antlitz des anderen zeigt. Subjektivität lässt sich daher nicht von der Verantwortung für den anderen trennen (Lévinas, 2008, S. 71). So entsteht die Beziehung der Menschen untereinander als die nicht-synthetisierbare Wirklichkeit des Subjektiven, die grundlegend auf Gemeinsamkeit verweist. Subjektivität verwandelt sich in radikale Demut, in der Sensibilität für die Verletzlichkeit des Anderen. So entsteht eine neue Form der Gemeinsamkeit, der man die Sorge um-

einander als zentrales Motiv und entscheidenden Inhalt zurechnen kann. Nicht Abgrenzung, sondern eine Durchlässigkeit für einen Schmerz, der gemeinsames Gut werden kann, eine, wenn man eine solche Paradoxie will, negative Empathie. Negativ deshalb, weil sie nicht positiver Psychologie als erneuerte Form der Weltgestaltungs- und Umwälzungskraft gehorcht, sondern Zurückhaltung anmahnt. Darin klingen Motive asiatischer Philosophie an (vgl. Töpper, 2024), wie sie François Jullien zu der Überlegung gebracht haben, von kulturellen Abständen an Stelle von Differenzen zu sprechen, mithin die Gemeinsamkeit hervorzuheben.

Erstaunen muss in diesem Zusammenhang, dass die Sozialwissenschaften, vor allem jedoch die Erziehungs- oder gar – *horribile dictu* – Bildungswissenschaft vor einer solch verallgemeinernden Rede vom Menschen schlechthin warnen; sie haben sich aus der philosophischen Tradition gelöst, die die Aufmerksamkeit auf Menschen in der Vielfalt und Unterschiedlichkeit ihrer Lebensverhältnisse, Lebensformen und Lebensweisen gerichtet hat; das seltsame Konstrukt der Intersektionalität fokussiert auf das Individuum als isoliert bedingtes. Sie haben die Anthropologie hinter sich gelassen, die ihnen kontaminiert schien und scheint, allzumal wegen Arnold Gehlen – trotz der Grundlagen, die Plessner oder Sèvre geschaffen haben (Plessner, 2019; Sèvre, 2016). Das zieht Folgen für die Frage nach der Verletzlichkeit nach sich. Der sozialwissenschaftliche Anspruch richtete sich nun prioritätär und doch abstrahierend auf Machtstrukturen und Gewaltverhältnisse, interpretiert menschliches Leben in seinen Besonderheiten als sozial bedingt. Menschliche Schwäche wird demnach allein sozial determiniert. Selbst Goffmans Theorie wird in einer Weise rezipiert, die übersieht, wie die Stigmatisierten dies sich aktiv zu eigen machen, Norbert Elias wird allein als Fortschrittstheorie der Zivilisation interpretiert, wider die Tatsachen des Lebens, wie sie Duerr eindrucksvoll aufzeigt (vgl. Duerr, 1988), noch ungeachtet der Spannungen, die Elias im Formationsmodell selbst aufzeigt. Foucault wird vorrangig gelesen als biopolitische Steuerung von Menschen, was sie als Selbstsorge leisten, wird hingegen eher ausgeblendet. *Die Rezeption der Theorien betont den Opferstatus, verdinglicht die Menschen, statt zu erkennen worin sie als aktiv gelten können.*

Es lässt sich nicht von der Hand weisen, dass es diesen als sozialwissenschaftlich gemeinten Zugängen vor allem darum geht,

politische Programmatiken zu entwerfen, mit welchen Gesellschaft zu gestalten sei, gewiss gegen die Differenzregimes, welche allzumal in kapitalistischen Gesellschaften herrschen, verdeckt zumeist und ideologisch überformt. Dass man sich dabei selbst in die Wirrungen eines längst verkürzten Politischen verloren hat, muss festgehalten werden – weil darin die Gründe für fatale Schematisierungen liegen (müssen), welche mit Gerechtigkeit und Gleichheit, mit Inklusion und Teilhabe, mit subjektiven Rechtsansprüchen allzumal einhergehen und die Grenzen übersehen, welche mit menschlicher Existenz einhergehen (Nussbaum, 2010). Vor allem aber wird übersehen, dass und wie Menschen handeln – noch gegen die Verurteilung, die ihnen widerfährt.

4. Wie der Schmerz zur Zentralkategorie wird

Kritik der Verletzlichkeit fragt nach den Gründen einer wachsenden Algophobie und Schmerzintoleranz (Han, 2020) und richtet das Augenmerk auf ein Antidot, nämlich auf Handlungsfähigkeit und – erneut ein alter Ausdruck – Bildsamkeit, mit Sen und Nussbaum gesprochen: sie zielt auf capabilities.

Obwohl Verletzlichkeit zur menschlichen Existenz gehört, wanderte sie doch erst in den letzten Jahrzehnten in die sozialen Diskurse ein (Rostalski, 2024, S. 106ff.), insbesondere solcher um Gerechtigkeit, Gleichbehandlung, Teilhabe und Inklusion. Länger beachtet war die Thematik schon durch die Entdeckung von Kindern, die als *unvulnerable* gelten. Kinder, die schwersten Belastungen in den ersten Lebensjahren ausgesetzt waren, eigentlich prägend für ihre gesamte weitere Biographie. Doch Krieg und Zerstörung, Elternverlust, manchmal schlimmste Gewalterfahrungen konnten diesen Kindern nichts anhaben, sie blieben stabil und meisterten ihr Leben in einer Weise, die sie selbst als gut bezeichnen. Später wurde für ihre psychische Verfassung der Begriff Resilienz eingeführt, zunehmend verbunden mit Versuchen, pädagogische und psychologische Techniken zu entwickeln, die Resilienzfähigkeit angesichts real wachsender Herausforderungen stärken, welche mit den modernen Lebensverhältnissen verbunden sind.

Ein Perspektivwechsel ergab sich mit der Corona-Pandemie und den Auseinandersetzungen über besonders gefährdeten Bevölke-

rungsgruppen sowie um die Berechtigung des Staates, Einschränkungen in der Lebensführung vorzunehmen (Rostalski, 2024, S. 22; Lessenich, 2023). Die grundsätzliche Verwundbarkeit von Menschen transformierte sich in eine vielfältig besondere; nicht mehr die Stärkung der Subjekte stand im Zentrum, sondern die Diagnose und Bearbeitung bzw. Verhinderung der Verletzung. Eigentlich eine Verengung der Perspektive, eine Reduktion von Menschen auf ihr Leiden, wenn nicht sogar ihre Objektivierung als Leidende, Psycho-politik (Han, 2014). Die Frage danach ging verloren, wie Menschen ihre Lebenssituationen bewältigen. Es geht um Identifizierung und Ausschaltung des Schicksals und der Handlungsfähigkeit.

5. Risiko als Subjektivitätsverlust

Die Entdeckung der Verletzlichkeit des Menschen richtet die Aufmerksamkeit auf mögliche Schwächen, um präventiv das Risiko der Subjekte zu mindern, an sozialen wie kulturellen Herausforderungen zu scheitern. Die Versicherungsgesellschaft klingt an, aber es geht um anderes, um Macht durch Kontrolle und Beherrschung der vermuteten Gefahr. Eigentlich der Gefahr durch Menschen, die nun als verletzlich stigmatisiert werden, um so mit subtilen Mechanismen in ihrem Handeln beschränkt zu werden: *Du kannst krank werden, Du kannst andere bedrohen. Das muss verhindert werden.* Menschen werden nun als defizitär begriffen, eben verletzlich – die Beweislast dreht sich um, in einem seltsamen Changieren zwischen der Behauptung des Risikos für den Einzelnen oder das Ganze. Verletzlichkeit wird zur euphemistischen Rechtfertigung dafür, um die Menschen zu bearbeiten – und sei es nur durch Kontrolle über ihre Lebensumstände, die sie nicht gefährden sollen. Gewiss klingt dies sowohl fortschrittlich human und realistisch, zumindest in einer Gesellschaft und einer Kultur, die offensichtlich unvermeidlich zunehmend das Leben ihrer Mitglieder unter Druck geraten lässt.

Risikoannahmen sind hochambivalent. Sie nehmen für sich in Anspruch, durch die mit ihnen verbundenen, vorbeugenden und behütenden Maßnahmen Menschen, Einzelne wie Gruppen vor Gefährdungen zu schützen. Aber schon darin liegt ein Moment des Totalitären, das sich zunächst auf die Einzelnen, für vulnerabel Erklärten richtet, eigentlich übergriffig, doch so nicht erkannt. Sie werden

zu people at risk erklärt, damit tendenziell ihrer subjektiven Handlungsfähigkeit beraubt. Ihnen droht Gefahr, der fürsorgliche Staat kümmert sich um sie, beschränkt damit ihren eigenen Lebensraum und ihre biographischen Möglichkeiten – wie sehr dies als konkrete Hilfe dann doch sinnvoll sein kann, zeigt sich doch empirisch, dass Menschen aus prekären Verhältnissen einen für sie guten Weg einschlagen können (Klein, 2023). Mehr als das: die Handlungsräume aller, der ganzen Gesellschaft werden eingeschränkt, fokussiert auf die Vermeidung von Verletzungen, die vulnerablen Einzelnen oder Gruppen widerfahren könnten. Darin liegt allerdings eine Gefahr für Freiheit sowie eine Möglichkeit des Staates, massiv regulierend einzutreten, sozusagen Inklusion wenigstens formal herzustellen (vgl. Rostalski, 2024). Präventivpaternalismus im Zeichen der Verletzlichkeit. Dabei bleibt zum einen ungeklärt, ob die Einzelnen um ihre Verletzlichkeit wissen, dieser aber kein Gewicht zusprechen, das sie als besonders schutzwürdig ausweisen würde. Wie Migrantinnen eben erklären: Hier ist meine Heimat, ich will gar nicht anders behandelt werden. Zum anderen lässt sich fragen, ob und wieweit der Staat mit seinen – eingeschränkten – Regelmöglichkeiten und Durchsetzungspotenzialen überhaupt in der Lage ist, subtile soziale Prozesse zu beeinflussen; allzumal wenn diese selbst von den politischen Kräften befeuert werden. Hinter *moral blindness* könnten subtilere soziale Prozesse wirken (Bauman & Donskis, 2013), die sich staatlichem Handeln entziehen. Medial angeheizte und politisch instrumentalisierte Erzählungen, die eine fatale Integration der erzählenden Affen zu Lasten von vorgeblichen Feinden wollen – allzumal in einer Gesellschaft der Singularitäten (vgl. El Ouassil & Karig, 2023, S. 442). Wobei noch ein Mechanismus verstärkend hinzutritt, der als systematische Angsterzeugung bezeichnet werden kann, ironischerweise auch bei den als verletzlich Behaupteten (Mausfeld, 2019).

So gesehen zeigt sich eine Form der Vulnerabilität, in der die moderne Seele in einer Weise formatiert wird, die wenig mit dem zu tun hat, was anthropologisch zur Verletzlichkeit gesagt werden kann: Vulnerabilität hat mit der Flüssigkeit des Lebens zu tun, die zur Flüchtigkeit wird und heute in dem paradoxen Kontext einer a-sozial und instabil gewordenen Gesellschaft gründet, in welcher die Individuen auf sich selbst verwiesen sind. Zygmunt Bauman hat dies vielfach analysiert (vgl. Bauman, 2000). Die Gesellschaft der

A-Sozialität gründet auf der Auflösung vieler, fast aller Lebenszusammenhänge und Institutionen, die Menschen binden und schützen konnten, sie allerdings sozial disziplinieren – mit der Chance für sie, eben diese Mechanismen zu kontrollieren. Manche feiern dies als Singularisierung und Gewinn von Freiheit, Selbständigkeit und Selbstverwirklichung. Wobei all dies doch längst ein manipulierendes Konsumversprechen überformt, anknüpfend an tief emotionale Bedürfnisse. Andere beklagen hingegen sogar den Verlust eines objektiv inferioren Status, den sie aber als ihren eigenen verstanden haben (Moore, 1982). An Fluchtbewegungen kann man das gut erkennen. Nicht um Wohlstand geht es, wohl aber um ein materielles und ideelles Auskommen. Freuds Neffe Edward Bernay hat die Psychoanalyse in diese Kunst der Verführung der Einzelnen zum Warenkonsum transformiert – Herbert Marcuse hat das in der eindimensionalen Gesellschaft erfasst, Vance Packard vielleicht ein wenig trivialer, aber nicht weniger treffend.

Die Einzelnen werden nun auf sich verwiesen, ideologisch zu Unternehmern ihrer selbst in einer radikalierten Marktgesellschaft gemacht, auf die sie durch die moderne Konsumkultur eingeschworen wurden. Sie sind allerdings objektiv gefährdet, weil entbunden und entbettet (vgl. Giddens, 1990, S. 22ff.); der für Menschen unabdingbare Konnex mit dem Sozialen löst sich, Bindungen und Zwänge verschwinden, Beziehungen enden, welche auf einem einfachen *do ut des* bestanden haben (vgl. Hundeck, 2024), geregelt von einer einfach anmutenden Normativität des *Du sollst nicht*. In einer Gesellschaft der Ungewissheit werden die sozialisierenden Beziehungen werden nun endgültig in die Ökonomie des Tauschs übersetzt, die sich in die Persönlichkeit hineingefressen hat (Zorn, 2024).

Der als Neoliberalismus camouflierte Marktradikalismus hatte Folgen. Das Subjekt muss nun seinen Marktwert bestimmen. So bitter das klingt: sich als verletzlich zu bezeichnen erfüllt präzise diese Bestimmung, über den mit staatlichen Leitplanken versehenen Umweg, der durch die öffentliche Meinung als Sozialregelungsmechanismus gebahnt worden ist. Verletzlichkeit verkauft sich gut – nur ärgerlich, dass Leitplanken gelegentlich aufhören, dass vor allem aber die öffentliche Meinung volatil ist. Als bloß symbolische kann sie sich ganz schnell anderem zuwenden. Dann signalisiert der rote Pfeil nach unten: *das Thema ist ja so etwas von out*. Das kann dann nicht minder jenen widerfahren, die als behindert bezeichnet

wurden. Abgesehen davon, dass diesen dann die Inanspruchnahme von Privilegierungen vorgeworfen wird – wie dies nun jenen widerfährt, die pauschal als Migranten bezeichnet werden: Die wollen doch nur unser Sozialsystem als Hängematte benutzen und werden uns normalen Arbeitern vorgezogen (vgl. Fukuyama, 2019; Eribon, 2024).

Die Subjekte müssen nun performativ auftreten, sich Merkmale zuschreiben, mit welchen sie Aufmerksamkeit generieren – woraus eine fatale Dialektik entsteht, die nun mit der Verletzlichkeit einhergeht: Jede und jeder muss sich als besonders bezeichnen, entweder als großartig – wie Donald Trump das praktiziert – oder aber als benachteiligt, ungerecht oder schlecht behandelt – wie Donald Trump dies seinen Bürgern ebenfalls verkündet. Verletztsein wird zum Markenzeichen, als ein makabrer Status, als Charaktermaske, wie das Marx gesagt hätte. Verletzlichkeit als Risiko wird eine Form des Unternehmertums, bei dem das vorher Ignorierte zum Anlass des Erfolges wird. Wer das nicht gut genug spielt, hat ausgespielt – wird zum Verlierer und Außenseiter, den man dann getreulich ignorieren kann. Weil es um hochgradig volatile Vorgänge handelt, bleibt es ein Spiel mit Schicksalen, die contingent sind – und leiderweise dann doch diejenigen zu Gewinnern werden lassen, die sich im Spiel der Erregungsgesellschaft, im Spektakel so richtig in Szene setzen.

So gesehen zeigt sich die Moderne nun in der Tat als explosiv (Illouz, 2024), sie zerreißt und wandert fragmentiert in die Seelen der Menschen ein. Individualisierung und die ideologisch geadelte Singularisierung gehen mit einer seltsamen inneren – das neue Wort muss sein – Entgesellschaftlichung und Entkultivierung der Menschen ein. Sie leiden an einer durch Kapital und Markt zur Lebensform geformten Verletztheit, auf die eine technokratische, käuflich zu erwerbenden Seelenhilfe wartet, die das Leiden selbst definiert – meist als Scheitern an Perfektionsansprüchen (Illouz, 2009; Cabanas & Illouz, 2019). Für die Individuen im Wettbewerb um Status stehen die Hilfstruppen der positiven Psychologie bereit, die ihrerseits Sozialität in die Verletzlichkeit für die therapeutic culture transformieren – wenn nicht die Soziale Arbeit sich rechtzeitig meldet (Furedi, 2004).

In der Corona-Epidemie wurde dieser Verlust des Sozialen zur realen Erfahrung, die nun als Verletzlichkeit codiert wird. Ein perverser Höhepunkt des neoliberalen Programms, mit der bitteren

Pointe, dass man als der eben noch beschworene Unternehmer seiner selbst in die Pleite getrieben wurde. Da gab es keine Gesellschaft mehr, an die man sich wenden konnte. Die eigene Verletzlichkeit wurde zum einzigen existenziellen Daseinsgrund – die Präsentation des eigenen Elends als die verbitterte Reaktion darauf, dass die Subjekte ohnmächtig geworden sind. Absehbar war das schon längst, Theorie wurde nun halt Praxis. Nur sollte nicht vergessen werden: Diese Wirklichkeit war präjudiziert durch die Unkultur des Smartphones. Das behauptet zwar Kommunikation, fixiert aber längst den Blick auf den in der Hand gehaltenen Apparat und blendet die soziale und kulturelle Außenwelt aus. Selbst das noch ein Vorgang der Regressivität, des Zurückverweisens auf sich – eine Art Zwang zur Selbstbetrachtung, gefeiert per Selfie für die vielen Freunde, die einem die sozialen Netzwerke aufdrängen. Freunde, die sich als Influencer erweisen, welche dann fake news verbreiten.

6. Das Unternehmertum der Verletzlichkeit

Die Situation erscheint trübe, Gesellschaftsdiagnosen beunruhigen – und möglicherweise beruhigt dies dann. Es gibt Gegentendenzen. Auf Verletzlichkeit zu verweisen – das spricht immerhin zumindest für einen neuen Sprung in unserer Zivilisationsgeschichte, zumindest für jene, die sie nun legitimerweise in Anspruch nehmen und auf Resonanz rechnen können, ebenso wie für die, die nun verbindliche Regelungen verlangen, auf Verletzlichkeit systematisch zu reagieren. Zumindest wenn sie fallspezifisch denken, um dem individuellen Bedarf gerecht zu werden.

Darin aber liegt die Tücke. Während fachlich, für – beispielsweise – Sozialpädagogik oder Inklusionspädagogik unabweisbar bleibt, individualisierend einen möglichen Unterstützungsbedarf gemeinsam, kooperativ zu erkennen und zu entwickeln, führt die generalisierende Forderung in die Falle, Verletzlichkeit zum Fokus eines verbindlichen sozialpolitischen Denkens und Handelns zu erheben (vgl. Körner & Hörmann, 2019). Eine Zwickmühle, weil sie die individuellen Subjekte zwingt, ihre Lebenssituation so zu präsentieren und sich in ihrer Verletzlichkeit als Machtposition zu präsentieren. Ein Unternehmertum der Verletzlichkeit entsteht, Ausdruck eines Partikularinteresses, das gegen die anderen durchgesetzt werden

muss. Die Wettbewerbsstruktur des radikalen Kapitalismus dringt noch in den Bereich menschlichen Lebens ein, in welchem dieses eben verletzlich ist. Zugleich werden staatliche Institutionen und Gesellschaft gezwungen, eine jede Möglichkeit von Verletzlichkeit zu antizipieren, für den subjektiven Rechtsanspruch Vorsorge zu leisten. Die Risikoannahme wird Grundlage von Vermeidungsabsichten. Faktisch führt dies in eine Überforderungs- und Überlastungssituation für alle, sowohl für Verletzte ebenso wie für mögliche Verletzer. Es breitet sich ein Klima aus, das eigentlich kein Mitleid, keine Balance mehr erlaubt. Die Forderung nach Respekt belegt das: Die andere Person in ihrer Besonderheit anzustarren oder gar zu befragen, gilt dann ebenso als respektlos wie ein mehr oder weniger bewusstes Übersehen. *Man hat mich nicht beachtet* zeigt sich in einer Dimension mit der als beleidigend empfundenen Frage etwa nach der Herkunft oder der Behinderung; ghosting oder Stigmatisierung? Schutz der Identität oder ihre Verletzung (vgl. Fukuyama, 2019; Winkler, 2023). Nur nebenbei: die als verachtend und verletzend beschuldigten Begriffe tauchen in neuer Verkleidung auf, während die Kontrollmechanismen ihrerseits die Verletzlichkeit von Personengruppen steigern, wie Gassmann an den Pflegeeltern beschrieben und analysiert hat (Gassmann, 2018).

Nüchtern betrachtet führt also die Thematisierung von Verletzlichkeit *nicht nur* in eine weitere Partikularisierung von Gesellschaft. Man muss auf dem Markt der Verletzungssemantik performen (vgl. Ehrenberg, 1991), weil die politischen Maßnahmen eben dies honorierten – während die zuständigen Professionen profitieren. Stellt jeder und jedem, die ihre Vulnerabilität beklagen, eine Sozialarbeiterin zur Seite! Die Logik einer Politik der Verletzlichkeit besteht darin, Freiheit für alle einzuschränken, nicht zuletzt eben darin, dass Risiken minimiert und so eine neue Form der Regierung der Menschen durchgesetzt werden muss.

7. Sozialpädagogik der Sorge – fünf Vorschläge

Dilemmata, zweifellos! Kann man ihnen entkommen? Besser nicht. Denn die Debatte fordert zumindest einige auf, über das eigene Verhalten gegenüber anderen nachzudenken, die man möglicherweise selbst diskriminiert oder abwertet. Niemand sollte sich als ein

Gerechter sicher fühlen, es ist eher unwahrscheinlich, die höchste Stufe in Kohlbergs Levels der Moralität zu erreichen. So erinnert Vulnerabilität daran, das eigene Handeln stets als ein kooperatives, Gemeinschaft stiftendes zu begreifen und zu lernen, zwischen den Anforderungen wenigstens zu balancieren, die sich unvermeidlich ergeben. Balancieren hat allerdings zu tun damit, die Umgangsformen zu kennen und zu nutzen, die sich als Zivilisiertheit oder gar Kultiviertheit ergeben. Das hängt mit Bildung zusammen, die ihrerseits wieder von Erziehung bestimmt wird. Möglicherweise braucht dies aber fünf Voraussetzungen:

- Einmal wäre über generalisierte, bei aller kulturellen Differenz doch universale Denkmuster und Handlungscodices reden. Über Regeln, die geteilt werden. Nicht unbedingt die zehn Gebote, wenngleich sich ähnliche Normen in allen Kulturen finden. Sie zwingen, den Anderen in einer Weise zu begegnen, in welcher sie geachtet und anerkannt sind, als individuelle Subjekte, die handlungsfähig wie verletzlich sein können und wollen – um sich in einem Miteinander zu verwirklichen.
- Zweitens: Statt sich auf die unsichere Größe der Verletzlichkeit zu beziehen und einen endlosen Risikodiskurs zu führen (und Freiheit zu gefährden), wäre es besser, Verletztheit konkret zu beachten, um helfend wie heilend zu wirken. In einer Weise, die verdeutlicht, dass andere beistehen. Im Wissen darum, dass alle verletzt werden können.
- Möglicherweise nützen – drittens – Prüfkriterien, wie sie Kant mit dem Kategorischen Imperativ formuliert hat, wie sie anklingen, wenn von der *Würde des Menschen* gesprochen wird. Manche wenden zunächst ein, dass darin doch nur die Logik des alten weißen Mannes mit seinen kolonialistischen Denkweisen in Geltung käme. Ob der Vorbehalt taugt, sei dahingestellt, die Geschichte der Menschenrechte belegt eher Gemeinsamkeit im Denken der Humanität. Anderen klingt das ein wenig zu konservativ, zu traditionalistisch – und durch die Realität überholt. So das beliebte Argument empirisch arbeitender Sozialwissenschaftlerinnen. Aber trägt das wirklich? Anders als die Fortschrittstheorie der Zivilisation weisen die Befunde eher auf ein Konstanz und Ubiquität von Mustern eines schambesetzten und insofern gegenüber Verletzungen anderen vorsichtigen Verhaltens hin; selbst Gesellschaften, die Rituale vordergründiger Gewalttätigkeit kennen, erweisen sich als

rücksichtsvoll gegenüber anderen und bieten so Anlass für eine – wie Jonathan Lear sie genannt hat – radikalen Hoffnung darauf, dass Menschen ihr Leben in Achtung voreinander gestalten.

- Viertens: Wem dies nicht genügt, der sollte auf gute Infrastrukturen in Alltag und Lebenswelt achten, in welchen sich alle so geborgen fühlen, dass sie Unterschiede in ihrer Lebensweise aushalten und ertragen – weil sie wissen, dass ihnen im Notfall geholfen wird. Worauf man sich – wie die Erfahrung nun doch lehrt – eigentlich verlassen kann. Verletzlichkeit hat mit Misstrauen gegenüber und Angst vor dem Nächsten zu tun, Sorge davor, Opfer einer Attacke zu werden. Noch einmal: das beruht auf der systematisierten Implementation von Angst, von der Herrschende stets profitieren – und inzwischen die Sozialen Dienste. Not tut hingegen das berechtigte Vertrauen in die Nächsten und die Realität ausgeglichener Verhältnisse, mithin die Wirklichkeit eines spirit levels und des damit verbundenen spirit mind (Wilkinson & Pickett, 2010; 2018). Nötig wäre der Gemeinsinn mit dem Respekt vor der Unterschiedlichkeit der Einzelnen und ihrer Leidenschaft für das Ganze zu handeln (vgl. Assmann & Assmann, 2024).
- Endlich, fünftens: Statt Verletzlichkeit zu beschwören und ein Klima der Angst vor Risiken zu erzeugen, entkommt man den mit Verletzlichkeit verbundenen Dilemmata nur durch einen mühsamen, langsamem und informationsgesättigten Aufklärungs- und Erziehungsprozess. Durch eine recht verstandene Sozialpädagogik. Zu dieser gehört ein nüchtern pragmatischer Umgang, der sich als Normalisierung der Differenz erweist – und dem Gespräch über die Besonderheit nicht ausweicht. Nötig ist, einen Konsens über die Welt aufrechtzuerhalten, in der wir leben (Illouz, 2024, S. 367). Platt gesagt: Behinderung oder Krankheit wird dann normal, verlangt normale Unterstützung wie sie Menschen einander geben, erlaubt die Frage, wie es einem mit der Einschränkung geht, jenseits aller prinzipiellen Gerechtigkeit (Nussbaum, 2010). Entdramatisierung und Entheroisierung – sie führen zu einem Normalitätskonzept, das dazu beiträgt, den Alltag zu bewältigen. Nebenbei: das bedeutet übrigens auch, die radikale Ablehnung von Normalitätskonzepten zurückzunehmen, Normalität als unverzichtbare Vorstellung für die gemeinsame Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen zu nutzen, als eine Weise der Liebe (vgl. Hundeck, 2024). Denn: Normalität als Anspruch auf

ein gutes mitmenschliches Handeln ist im lebensweltlichen Alltag viel selbstverständlicher, als gemeinhin gedacht wird – insbesondere, wenn die Brüche in der Gesellschaft und eine Verrohung in dieser beklagt werden. Die Datenlage gibt Anlass zur Beruhigung, selbst wenn die aufgeregte politische und mediale Diskussion immer wieder erschrecken will (vgl. Mau et al., 2023).

Literatur

- Arendt, H. (2006). Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. München: Piper.
- Assmann, A. & Assmann, J. (2024). Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn. München: Beck.
- Bauman, Z. (2000). Liquid Modernity. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2013). Moral Blindness. The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). Das Glücksdiktat und wie es unser Leben beherrscht. Berlin: Suhrkamp.
- Duerr, H. P. (1988). Der Mythos vom Zivilisationsprozess. Fünf Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehrenberg, A. (1991). Le culte de la performance. Hachette Littératures.
- El Ouassil, S. & Karig, F. (2023). Erzählende Affen. Mythen, Lügen, Utopien. Wie Geschichten unser Leben bestimmen. Berlin: Ullstein.
- Eribon, D. (2016). Rückkehr nach Reims. (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2017). Das Urteil der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2024). Eine Arbeiterin. Leben, Alter und Sterben. Frankfurt am Main, Wien & Zürich: Büchergilde.
- Furedi, F. (2004). Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age. London & New York: Routledge.
- Fukuyama, F. (2019). Identität. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Gassmann, Y. (2018). Verletzbar durch Elternschaft. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Giddens, A. (1990). The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity.
- Han, B. (2014). Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. Frankfurt am Main: Fischer.
- Han, B. (2020). Palliativgesellschaft. Schmerz heute. Berlin: Matthes und Seitz.

- Hundeck, M. (2024). Verletzlichkeit und Frieden – Überlegungen im Gespräch mit Emmanuel Levians. In Hirschfeld, U., Liedke, U. & Winkler, M. (Hrsg.), Verstehen und Verantwortung in Organisationen und Bildungsprozessen (S. 140–152). Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
- Illouz, E. (2009). Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Illouz, E. (2024). Explosive Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Klein, H. (2023). Einflüsse auf die Resilienzsentwicklung im Lebenslauf. Eine rekonstruktive Studie. Baden-Baden: Ergon.
- Körner, W. & Hörmann, G. (Hrsg.). (2019). Staatliche Kindeswohlgefährdung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lessenich, S. (2023). Leben machen und sterben lassen: Die Politik mit der Vulnerabilität. In Keul (Hrsg.), UnSichtbar. Interdisziplinäre Stimmen zu Vulnerabilität, Vulneranz und Menschenrechten (S. 1-21). Würzburg: Würzburg University Press.
- Lévinas, E. (2008). Ethik und Unendliches. (4. Aufl.). Wien: Passagen.
- Maio, G. (2024). Ethik der Verletzlichkeit. Freiburg: Herder.
- Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023). Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Mausfeld, R. (2019). Angst und Macht. Herrschaftstechniken der Angsterzeugung in kapitalistischen Demokratien. Frankfurt am Main: Westend.
- Moore, B. Jr. (1982). Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2004). Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law. Princeton & Oxford. University Press.
- Nussbaum, M. (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Plessner, H. (2019). Philosophische Anthropologie. Berlin: Suhrkamp.
- Rostalski, F. (2024). Die vulnerable Gesellschaft. Die neue Verletzlichkeit als Herausforderung der Freiheit. (3. Aufl.). München: Beck.
- Sève, L. (2016). Die Welt ändern. Das Leben ändern. Neuauflage von Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Hamburg: Argument.
- Tomasello, M. (2016). Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral. Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2020). Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. Berlin: Suhrkamp.
- Töpper, S. (2024). Pädagogik gewährter Autonomie. Eine relationale Anthropologie zwischen Deutschland und Japan. Baden Baden: Nomos.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). The spirit Level. Why Equality is Better for Everyone. London: Penguin.

- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2018). *The Inner Level. How More Equal Societies Reduce Stress, restore Sanity and Improve Everyone's Well-being.* Penguin.
- Winkler, M. (2023). *Identität und Sozialpädagogik.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Zorn, J. (2024). *Ökonomisierung des Persönlichen. Wie der Markt Freundschaft und Liebe erobert.* Stuttgart: Reclam.

Verletzlichkeit und Resilienz

1. Deutungsmacht und Subjektivierung

Angesichts der Krisenerfahrungen im Kontext von Pandemie, Krieg und Klimawandel hat sich die Verletzlichkeit bzw. Vulnerabilität des Menschen zu einer zentralen gesellschaftlichen Deutungskategorie entwickelt, auf deren Grundlage politische Maßnahmen legitimiert, organisiert und reguliert werden.¹ Allerdings zeitigen Planung und Durchführung sozialstaatlicher Interventionen ambivalente Effekte. Oft führen sie zu einer Verschärfung der Verletzlichkeit, wo doch der Mensch vor potentiellen Verletzungen geschützt werden sollte. Solch kontraproduktive Resultate sozialstaatlichen Handelns ergeben sich zumeist aus einer unterkomplexen funktionalistischen Betrachtung der Verletzlichkeit als zeitlich begrenzte Disposition eingeschränkter Handlungsfähigkeit, was paternalistische Eingriffe in die Autonomie dieser Menschen legitimieren soll (vgl. dazu Deutscher Ethikrat, 2022, S. 157ff.; Lessenich, 2024; Maio, 2024, S. 56f.). Eine solche Perspektive verkennt indes, dass die Verletzlichkeit nicht als „Merkmal“ oder „vorübergehender Zustand“ aufzufassen ist, sondern als unaufhebbare anthropologische Bedingung des Menschseins, die sich immer wieder neu und unversehens in einem Beziehungsmodus realisiert, der durch das „Angewiesensein“ auf die Sorge durch andere zu charakterisieren ist und zugleich die Möglichkeit von Gewalt einschließt (Butler, 2014, S. 8; dies., 2012, S. 44, S. 48; vgl. Liebsch, 2022).²

1 Vgl. z.B. Lessenich, 2024; Maio, 2024; Coors, 2022b; Ten Have, 2016; für die Erziehungswissenschaft z.B. Heinze, 2023; Burghardt et al., 2017; Andresen, Koch & König, 2015.

2 Die Begriffe Verletzlichkeit, Verletzbarkeit und Vulnerabilität werden häufig synonym genutzt, obgleich es z.T. semantische Nuancen in der Verwendung gibt (vgl. Coors, 2022a, S. 8f.). In diesem Beitrag wird Verletzlichkeit in einem an-

Als Bezeichnung für den Prozess des Umgangs mit der eigenen Verletzlichkeit hat sich der Begriff der Resilienz etabliert und infolge seiner positiven Konnotation, im Sinne von ‚Widerstandsfähigkeit‘ gegenüber außergewöhnlichen Bedrohungslagen, eine der Vulnerabilität vergleichbare Deutungsmacht entwickelt.³ Ulrich Bröckling bezeichnet Resilienz als „Schlüsselbegriff“ des 21. Jahrhunderts, dessen Beschreibungskraft für sich in „Anspruch“ nimmt zugleich „diagnostisch wie transformativ“ zu sein und sowohl die gesellschaftlichen Anforderungen zu verdeutlichen, die sich aus einer Krisenlage ergeben, als auch Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, um den Herausforderungen gerecht zu werden (Bröckling, 2017, S. 1; vgl. Bracke, 2016, S. 54ff.). Problematische Effekte zeigen sich vor allem dann, wenn der „Imperativ der Resilienzsteigerung“ (Lemke, 2024, S. 339) dazu führt, die gesellschaftliche Wahrnehmung und Anerkennung der Verletzlichkeit einem neoliberalen Versprechen uneingeschränkter Freiheit und Autonomie aufzuopfern und Resilienz als Fähigkeit eines souveränen Subjekts zu stilisieren (vgl. Klein, 2022, S. 68; Maio, 2024, S. 13–16). Dabei wird übersehen, dass jeder Mensch angesichts der eigenen Verletzlichkeit auf „elementare Schutzmechanismen“ angewiesen (Masten, 2016, S. 25) und Resilienz demzufolge als Reaktion auf die unhintergehbarer Erfahrung der Verletzbarkeit zu verstehen ist. Resilienz ist dann keine außerordentliche Leistung von herausragenden Menschen, sondern eine alltägliche Herausforderung, das Leben in Bedrohungslagen zu meistern (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird die These verfolgt, dass Resilienz aus der Verletzlichkeit des Menschen resultiert und sich immer wieder neu in Verhältnissen der Verletzbarkeit aktualisiert, gleichwohl ohne diese überwinden zu können. Das Verhältnis von Verletzlichkeit und Resilienz ist durch die Gleichzeitigkeit und Ambivalenz beider

thropologischen Sinn als Empfindlichkeit, Sensibilität, Fragilität des Menschen verstanden und Verletzbarkeit als konkrete Möglichkeit, verletzt zu werden. Der Begriff der Vulnerabilität findet in der Bedeutung von Verwundbarkeit Verwendung, die dadurch gekennzeichnet ist, das Risiko, verletzt werden zu können, für einzelne Gruppen in der Gesellschaft aus einer staatlichen Perspektive zu bestimmen.

³ Vgl. z.B. Lemke, 2024; Masten, 2016; Wink, 2016; für die Erziehungswissenschaft vgl. z.B. Göppel & Graf, 2024; Opp, Fingerle & Suess, 2020; Stamm & Halberkann, 2015.

Dimensionen charakterisiert und lässt sich nicht, im Sinne eines Entweder-oder, durch die normative Zuschreibung eines negativen verletzlichen oder positiven resilienten Zustandes bestimmen (vgl. Keul, 2024; Weiß, 2020, S. 326). Vielmehr liegt dem Verhältnis von Verletzlichkeit und Resilienz ein komplexer Transformationsprozess zugrunde, dessen Auswirkungen nur schwer prognostizierbar sind (vgl. Bonanno, 2021; Arnold et al., 2023). Überdies konstituiert sich in dem Spannungsfeld von Verletzlichkeit und Resilienz ein mächtiger Subjektivierungszusammenhang, in dem sich das einzelne Individuum als Subjekt verstehen lernt (vgl. Bracke, 2016, S. 61f.; Bröckling, 2017; Heinze, 2023, S. 262f.).

Ausgehend von der Frage nach der subjektivierenden Wirkung einer gesellschaftlichen Zuschreibung sollen Verletzlichkeit und Resilienz im Folgenden als subjekttheoretische Konzepte betrachtet werden (vgl. Butler, 2015; Foucault, 2017; Ricken, 2013, S. 33), mit denen gesellschaftliche Machtpрактиken bei der Adressierung von Kindern und Jugendlichen als ‚resilientes‘ bzw. ‚verletzliches Selbst‘ zu analysieren sind. Im ersten Teil wird zunächst der Frage nach der Anthropologie von Verletzlichkeit und Resilienz nachgegangen. Daran anschließend widmet sich der zweite Teil den gesellschaftlichen Verwerfungen bei der Wahrnehmung von Verletzlichkeit und den ethischen Konsequenzen, bevor dann im dritten Teil die subjektivierenden Effekte für Kinder und Jugendliche im Zentrum stehen, deren Verhalten in der Gesellschaft als ‚auffällig‘ bzw. ‚gestört‘ charakterisiert wird.

2. Anthropologie der Verletzlichkeit und Resilienz

Die Verletzlichkeit bringt die Gefährdung des Menschen zum Ausdruck, in seiner körperlichen und personalen Integrität angegriffen und geschädigt zu werden. Sie gründet sich in der Fragilität seines Körpers sowie in der relationalen sozialen Verfassung seines Daseins (vgl. Butler, 2012; Liebsch, 2022). Als Möglichkeit, schmerhaft Leid zu erfahren, resultiert die Verletzlichkeit aus der Empfänglichkeit und Sensibilität des Menschen für äußere Eindrücke. Da der Mensch die Welt nur mittels seines Körpers sinnlich wahrnehmen und erfahren kann, ist er infolge seiner entwicklungsbedingten Offenheit zur Welt dem Risiko ausgesetzt, im Prozess der Weltaneig-

nung verletzt zu werden (vgl. Wiesemann, 2019, S. 185f.). Der Lebensvollzug ist ohne Verletzungserfahrungen praktisch nicht denkbar und die Verletzlichkeit als unaufhebbare universale Bedingung des menschlichen Daseins zu begreifen, die alle Menschen gleichermaßen existenziell trifft, sich aber individuell different aktualisiert (vgl. Fineman, 2018, S. 58; Liebsch, 2022; Ten Have, 2016, S. 109).

Die unausweichliche Auseinandersetzung mit der eigenen Verletzlichkeit zeigt die existenzielle Notwendigkeit auf, Strategien der Resilienz zu erlernen, um sich an dynamisch verändernde Verletzlichkeitsverhältnisse anpassen und das eigene Wohlergehen gewährleisten zu können. Auch wenn das Spektrum möglicher Verletzungen kaum vorstellbar ist, entwickelt der Mensch im Laufe seines Lebens eine Sensibilität gegenüber Gefährdungen und eignet sich protektive Handlungsweisen an, um Verletzungen zu antizipieren, zu verhindern oder unvermeidbare Verletzungen durchzustehen und zu überwinden. Der Erfolg dieser Bestrebungen ist abhängig von den eigenen Dispositionen, Ressourcen und Fähigkeiten, aber auch von den situativen Bedingungen und den jeweiligen Lebensumständen. Für das einzelne Individuum ist es hierbei überlebenswichtig, keine Verletzungen erleiden zu müssen, die mit destruktiven Eingriffen in seine Entwicklung einhergehen und die persönliche Integrität gefährden oder gar die äußersten Grenzen der Verletzbarkeit, die psychische und physische Vernichtung, berühren.

Wenn gleich es möglich ist, Fähigkeiten zu erwerben, um die Unversehrtheit gegenüber einzelnen potentiellen Verletzungen zu bewahren, erweist sich die Erwartung, die Verletzlichkeit durch die Resilienz des autonomen Subjekts überwinden zu können, als trügerische Hoffnung (vgl. Ten Have, 2016, S. 16; vgl. Weiß, 2020, S. 328; Butler, 2012, S. 43). Versuche, sich der eigenen Verletzlichkeit zu entheben, führen allenfalls zu einer Modifikation der Dispositionen, verletzt werden zu können, oder zu einer Veränderung der Umstände, unter denen sich die Verletzlichkeit realisiert. Solche Bemühungen, einen Zustand der ‚Unverletzbarkeit‘ zu erreichen, ziehen vielmehr eine Transformation der Verletzlichkeit nach sich, die den Wunsch nach ihrer Überwindung ebenso wie die Illusion einer uneingeschränkten Autonomiefähigkeit durch unerwartete Widerfahrnisse zunichtemacht (vgl. Heinze, 2017, S. 52).

Mit dem in der liberalen Tradition geprägten Verständnis eines autonomen Subjekts, das durch Selbstgenügsamkeit, Unabhängigkeit

sowie das Potential ausgezeichnet ist, seine Ziele in der Gesellschaft eigenverantwortlich zu erreichen, wird die aus der Verletzlichkeit des Menschen resultierende Abhängigkeit als grundlegende Bedingung menschlichen Lebens verkannt (vgl. Fineman, 2018). Insofern kann die Verletzlichkeit nicht als ein Defizit an autonomer Handlungsfähigkeit verstanden werden, dass immer nur spezifischen Populationen der Bevölkerung zukommen würde (vgl. Coors, 2022a, S. 4ff.; Ten Have, 2016, S. 74f.). Entgegen der Annahme einer in der Souveränität des (resilienten) autonomen Subjekts auflösbaren Verletzlichkeit ist jene als Zumutung anzusehen, der sich jeder Mensch stellen muss, um sein Leben gestalten und sich entwickeln zu können (vgl. Butler, 2015, S. 25; Liebsch, 2022, S. 47ff.). Sie manifestiert sich in einem unverfügbareren körperlichen „Ausgesetztheit“ gegenüber anderen, das zum einen ein Bewusstsein für Empathie, Solidarität und Fürsorge weckt und zum anderen der Gewalt eine instrumentalisierbare Angriffsfläche bietet (Butler, 2012, S. 42, S. 54).

3. Wahrnehmung und Anerkennung der Verletzlichkeit – eine Frage der Gerechtigkeit

Die Frage nach der Graduierung der Verletzlichkeit in der Gesellschaft ist zugleich eine Frage der Gerechtigkeit. Aus den individuell unterschiedlichen Auswirkungen der Verletzlichkeit folgt eine gesellschaftliche Ungleichheit, die es erfordert, den Ursachen für eine Verschärfung der Verletzlichkeit nachzugehen und besonders verletzte Menschen vor potentiellen Verletzungen zu bewahren (vgl. Goodin, 1985; Fineman, 2016; Giesinger, 2007). Der Wahrnehmung und Anerkennung der Verletzlichkeit wohnt demnach eine ethische und politische Relevanz inne, die es erfordert, die jeweiligen Bedingungen zu erfassen, unter denen sich die Verletzlichkeit aktualisiert und in ihren Auswirkungen zuspitzt (vgl. Heinze, 2024, S. 115f.). Zu achten ist dabei auf die ambivalenten Folgen, die mit der gesellschaftlichen Anerkennung von Verletzlichkeit verbunden sind.

Die Konstitution besonders verletzlicher Populationen in der Gesellschaft kann einerseits exkludierende und diskriminierende Effekte nach sich ziehen, wenn die Subjektposition allein auf den Status der Verletzlichkeit zurückgeführt und diese zugleich als individuelles Problem der Person gefasst wird (vgl. Lessenich, 2024, S. 408). Diese

Gefahr ist vor allem dann gegeben, wenn verletzliche Populationen durch das Kriterium der eingeschränkten Autonomiefähigkeit gebildet werden und dabei ignoriert wird, dass vor allem gesellschaftliche Faktoren für die Zunahme des Ausmaßes verletzender Erfahrungen verantwortlich sind. Andererseits liegt in der Universalisierung menschlicher Verletzlichkeit die Gefahr begründet, die gesellschaftliche Relevanz konkreter Verletzungsverhältnisse aus dem Blick zu verlieren, das Leid einzelner Betroffener zu bagatellisieren und somit die aus den Verletzungen resultierende gesellschaftliche Ungleichheit zu reproduzieren (vgl. Klein, 2022, S. 58; Cole, 2016, S. 266).

Um den Anforderungen an die gesellschaftliche Bearbeitung der Verletzlichkeit gerecht werden zu können, ist diese in ihrem multifaktoriellen Begründungszusammenhang zu erfassen. Mackenzie, Rogers & Dodds (2014, S. 7f.) haben diesbezüglich vorgeschlagen, die inhärente von einer situativen Verletzlichkeit zu unterscheiden. Die inhärente Verletzlichkeit bezieht sich auf die bereits erläuterten Bedingungen des Menschseins, die in der Körperlichkeit, der soziale Abhängigkeit und Bedürftigkeit zu Ausdruck kommen und jeden Menschen betreffen. Die situative Verletzlichkeit ergibt sich dagegen aus einer Verschärfung der inhärenten Verletzlichkeit durch kontextspezifische Faktoren wie z.B. personale, soziale, politische, ökonomische und ökologische Einflüsse sowie die zur Verfügung stehenden persönlichen Ressourcen, auf Verletzungen reagieren und diese bewältigen zu können (vgl. Mackenzie et al., 2014; Ten Have, 2016, S. 125f.). Inhärente und situative Verletzlichkeit können ferner dahingehend differenziert werden, inwieweit das Individuum für bestimmte Verletzungen disponiert ist oder inwiefern diese bereits manifestiert sind (vgl. Mackenzie et al., 2014, S. 8).

Als weitere Form führen Mackenzie, Rogers & Dodds die pathogene Verletzlichkeit ein, die durch den paradoxen Effekt gekennzeichnet ist, dass Maßnahmen zum Schutz vor Verletzungen oder zur Bewältigung von Verletzungserfahren zu gegenteiligen Ergebnissen führen und statt einer Milderung des Ausmaßes der Verletzbarkeit eine Zunahme bewirken (ebd., S. 9). Durch die Fragen, wodurch, wobei, durch wen und unter welchen Bedingungen der Mensch verletzt werden kann, wird mit dieser Taxonomie der Anspruch bearbeitet, Verletzlichkeit als hochkomplexes, durch Überlagerung und Kumulierung ihrer Ursachen und Auswirkungen gekennzeichnetes Phänomen erfassen zu können. Zugleich eröffnet

dieses Modell die Möglichkeit, die individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Lebensumstände pädagogischer Zielgruppen besser zu verstehen, etwa Kinder und Jugendliche, denen eine ‚Verhaltensauffälligkeit‘ oder ‚Verhaltensstörung‘ zugeschrieben wird (vgl. Müller, 2019). Die Perspektive der Verletzlichkeit reduziert diese Menschen dann nicht auf ein bestimmtes, als problematisch bewertetes Verhalten, sondern richtet den Blick auf die Ursachen – auf die im Kontext von Misshandlung, Missachtung und Vernachlässigung erfahrenen Verletzungen und deren Folgen (vgl. Heinze, 2017).⁴

4. Subjektivierungsweisen des ‚verletzlichen Subjekts‘

Resilienzkonzepte laufen Gefahr, als individualisierte „Sozial- und Selbsttechnologien“ zu fungieren (Bröckling, 2017, S. 9), mit denen suggeriert wird, sich erfolgreich gegen Angriffe auf die Integrität wappnen und gegen Verletzungen immunisieren zu können. Damit wird von einer „Kontinuität und Kohärenz des Selbst“ in Bedrohungslagen ausgegangen und mit einem impliziten Bezug auf die ursprüngliche Bedeutung von Resilienz als Elastizität die unaufhebbare Verletzbarkeit verleugnet (Bracke, 2016, S. 59, S. 61f.). Zudem ist die Rede von der Resilienz mit der Zuweisung eines ‚exklusiven‘ moralischen Status verbunden, der den Menschen *post festum* als ‚resilientes Selbst‘ konstituiert, dem es erfolgreich gelungen ist, Krisensituationen und Angriffe auf die Integrität zu bewältigen (vgl. ebd., S. 62).

Dabei bleiben jedoch solche Strategien unberücksichtigt, die den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen nicht entsprechen. Kinder und Jugendliche in außergewöhnlichen Verletzungssituations entwickeln Bewältigungs- und Überlebensstrategien, die z.B. dadurch gekennzeichnet sein können, das Gefühl des Kontrollverlusts oder die Angst vor Bedrohungen durch aggressives, gewaltförmiges

4 Die Auseinandersetzung um die Problematik des Begriffs der ‚Verhaltensstörung‘ kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht geführt werden (vgl. z.B. Hillenbrand, 2024, S. 30–36; Schreier, 2025, S. 76f.; Stein, 2022; Müller, 2023). Gleichwohl soll hier die Anforderung formuliert werden, mit der Bezeichnung dieser Kinder und Jugendlichen, die gesellschaftliche Wahrnehmung und Anerkennung ihrer Verletzlichkeit zu gewährleisten (vgl. Herz & Hoffmann, 2023).

Verhalten zu kompensieren (vgl. Müller, 2024). In der Reaktion auf „psychische Belastungen“ (Stein, 2022) verstricken sie sich in einen Teufelskreis der Kumulierung von Verletzungserfahrungen, der überdies durch gesellschaftliche Interventionen in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen weiter verschärft werden kann (vgl. Müller, 2023, S. 110–115).

Mit den gesellschaftlichen Reaktionen auf das als ‚auffällig‘ und ‚gestört‘ bewertete Verhalten ist eine Subjektivierung verbunden, in der sich die Kinder und Jugendlichen als ohnmächtige, ausgeschlossene, gedemütigte und ungeliebte Subjekte erfahren. Die Gesellschaft begegnet ihnen mit einem „separierenden Blick“ und institutionalisiert eine „Logik des Verdachts“ gegenüber abweichenden Entwicklungen (Bühler-Niederberger, 2010, S. 20ff.), wobei das ‚abweichende‘ Verhalten nicht in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit betrachtet, sondern „als Ausdruck individueller Problemlagen verstanden und damit ‚entsolidarisiert‘“ wird (Willmann, 2010, S. 207). Wenn sich Verletzungserfahrungen derart verfestigen, gewinnen diese für die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine paradoxe „Existenzverleihende“ Bedeutung (Butler, 2015, S. 99), sie erhalten durch den machtvollen Begründungszusammenhang der diagnostizierten ‚Verhaltensstörung‘ ein „soziales Dasein“ (ebd.), dessen konstitutive Voraussetzungen sie wiederum in ihren Bewältigungsstrategien reproduzieren.

Erlittene Verletzungen lagern sich im „individuellen Erlebnisgrund“ ab und bilden ein unfassbares und fast unverfügbares „Netzwerk von Dispositionen“, wodurch die Menschen in ihrer Wahrnehmung, ihrem Fühlen und Denken bestimmt werden (Straub, 2014, S. 76f.). Verletzungserfahrungen können sich unwillkürlich in Form von „Enactments“ aktualisieren, indem sie als „unbewusste Erinnerungen“ im leiblichen Handeln Gestalt annehmen (ebd., S. 83) und u.U. als dissoziales Verhalten sichtbar werden. Einen Ausweg aus diesem Dilemma können Subjektivierungsweisen bieten, welche den Kindern und Jugendlichen zuerst einmal grundsätzlich die Möglichkeit eröffnen, ihr eigenes Verhalten als Folge erfahrener und ggf. unbewältigter Verletzungen zu verstehen. Daran müssen sich professionelle Maßnahmen anschließen, mit denen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kinder gestärkt werden können. Konzepte der Resilienzförderung sind dabei nur dann hilfreich, wenn die Kinder und Jugendlichen in ihrer Verletzlichkeit ernst genommen und in

einer responsiven wertschätzenden Zuwendung der Fürsorge an den Dingen, die sie selbst betreffen, entwicklungsgemäß beteiligt werden (vgl. Heinze, 2017; ders., 2016).

Literatur

- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.). (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, M., Schilbach, M. & Rigotti, T. (2023). Paradigmen der psychologischen Resilienzforschung. *Psychologische Rundschau*, Jg. 74, (S. 154–165).
- Bonanno, G. A. (2021). The resilience paradox. *European Journal of Psycho-traumatology*, Jg. 12, 1942642.
- Bracke, S. (2016). Bouncing Back. Vulnerability und Resistance in Times of Resilience. In Butler, J., Gambetti, Z. & Sabsay, L. (Hrsg.), *Vulnerability in Resistance* (S. 52–75). Durham & London: Duke University Press.
- Bröckling, U. (2017). Resilienz. Über einen Schlüsselbegriff des 21. Jahrhunderts. *Soziopolis: Gesellschaft beobachten*, (S. 1–27).
- <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80731-7>.
- Bühler-Niederberger, D. (2010). Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: dies., Mierendorff, J. & Lange, A. (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 17–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, J. (2012). Gewalt, Trauer, Politik. In dies.: *Gefährdetes Leben. Politische Essays* (4. Aufl.), (S. 36–68). Berlin: Suhrkamp.
- Butler, J. (2014). Körperliche Verletzbarkeit, Bündnisse und Street Politics. *WestEnd – Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, Jg. 11, (S. 3–24).
- Butler, J. (2015). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (8. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Cole, A. (2016). All of Us Are Vulnerable, But Some Are More Vulnerable than Others. The Political Ambiguity of Vulnerability Studies, an Ambivalent Critique. *Critical Horizons*, Jg. 17, (S. 260–277).
- Coors, M. (2022a). Einleitung. Menschliche Verletzlichkeit, „vulnerable Gruppen“ und die Moral. Fragestellungen eines Diskursprojektes. In ders. (Hrsg.), *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grundbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik* (S. 1–23). Berlin & Boston: de Gruyter.

- Coors, M. (Hrsg.). (2022b). *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grumbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Deutscher Ethikrat (2022). *Vulnerabilität und Resilienz in der Krise – Ethische Kriterien für Entscheidungen in einer Pandemie. Stellungnahme*. Berlin, 4. April 2022.
- Fineman, M. A. (2016). Equality, Autonomy, and the Vulnerable Subject in Law and Politics. In dies. & Grear A. (Hrsg.), *Vulnerability. Reflections on a New Ethical Foundation for Law and Politics* (S. 13–27). Farnham: Ashgate.
- Fineman, M. A. (2018). Injury in the Unresponsive State. Writing the Vulnerable Subject into Neo-Liberal Legal Culture. In Bloom, A., Engel, D. M. & McCann, M. (Hrsg.), *Injury and Injustice: The Cultural Politics of Harm and Redress* (S. 50–75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2017). Subjekt und Macht. In ders.: *Analytik der Macht* (S. 240–263). Hrsg. von Deferet, D. & Ewald, F. unter Mitarbeit von Lagrange, J., (7. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Giesinger, J. (2007). *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Bielefeld: transcript.
- Göppel R. & Graf U. (Hrsg.). (2024). *Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodin, R. E. (1985). *Protecting the Vulnerable. A Reanalysis of Our Social Responsibilities*. University of Chicago Press: Chicago.
- Heinze, C. (2016). Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In ders., Witte E. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt ...“ *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen* (S. 163–187). Oberhausen: Athena.
- Heinze, C. (2017). Verletzlichkeit und Teilhabe. In Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinze, C. (2023). Pädagogisierung der Verletzlichkeit – Historiografische Perspektiven. *Historia scholastica*, Jg. 9, (S. 257–275).
- Heinze, C. (2024). Education and Vulnerability. On the Historiographical Analysis of the German Educational Discourse on Punishment in the “Short” 19th Century. *Historia scholastica*, Jg. 10, (S. 107–130).
- Herz, B. & Hoffmann, S. N. (Hrsg.). (2023). *Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. (2024). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt utb.

- Keul, H. (2024). Vulnerabilität, Vulneranz und Resilienz. Zur Überwindung binärer Codierungen in der Resilienzforschung. In Sautermeister, J., Lenz, V. & Breyer, T. (Hrsg.), *Resilienz im Horizont menschlichen Handelns* (S. 84-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, R. A. (2022). Der ethische Sinn der Verletzlichkeit. In Coors M. (Hrsg.), *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grundbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik* (S. 57-84). Berlin & Boston: de Gruyter.
- Lemke, T. (2024). Resilienz. In Bröckling, U., Krasmann S. & Lemke, T. (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart 2.0* (S. 335-345). Berlin: Suhrkamp.
- Lessenich, S. (2024). Vulnerabilität. In Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart 2.0* (S. 404-414). Berlin: Suhrkamp.
- Liebsch, B. (2022). Prolegomena zum Verständnis der Verletzbarkeit Anderer. In Coors, M. (Hrsg.), *Moralische Dimensionen der Verletzlichkeit des Menschen. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Grundbegriff und seine Relevanz für die Medizinethik* (S. 27-55). Berlin & Boston: de Gruyter.
- Mackenzie, C., Rogers, W. & Dodds, S. (2014). Introduction: What Is Vulnerability and Why Does It Matter for Moral Theory? In dies. (Hrsg.), *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy* (S. 1-29). Oxford: Oxford University Press.
- Maio, G. (2024). *Ethik der Verletzlichkeit*. Freiburg: Herder.
- Masten, A. S. (2016). *Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt*. Paderborn: Junfermann.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 88, (S. 291-303).
- Müller, T. (2023). Kinder und Jugendliche in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In Herz, B. & Hoffmann, S. N. (Hrsg.), *Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umweltzerstörung, Armut und Krieg* (S. 107-116). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, T. (2024). Der Resilienz widerstehen – der Vulnerabilität auch? Überlegungen mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. In Göppel, R. & Graf, U. (Hrsg.), *Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts* (S. 88-93). Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G., Fingerle, M. & Suess, G. (Hrsg.). (2020). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4., neubearb. Aufl.), München: Ernst Reinhardt utb.

- Ricken, N. (2013). Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In Gelhard, A., Alkemeyer, T. & Ricken, N. (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). München: Fink.
- Schreier, P. (2025). *Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit. Grundlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stamm, M. & Halberkann, I. (2015). Resilienz – Kritik eines populären Konzepts. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 59–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Stein, R. (2022). Psychische Belastungen – eine „Verhaltensstörung“? In Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 20–29). Bielefeld: wbv.
- Straub, J. (2014). Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Traditionen und Gewalt in der sozialen Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 60, (S. 74–95).
- Ten Have, H. (2016). *Vulnerability. Challenging bioethics*. London, New York: Routledge.
- Weiß, H. (2020). Vulnerabilität – ein exkludierender Begriff? Kritische Anmerkungen zu einem verengten Verständnis eines in Mode gekommenen Terminus. *Sonderpädagogische Förderung heute*, Jg. 65, (S. 319–330).
- Wiesemann, C. (2019). Verletzbarkeit. In Drerup J. & Schweiger G. (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 185–190). Berlin: Metzler.
- Willmann, M. (2010). Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 205–214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wink, R. (Hrsg.). (2016). *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Nicole Balzer & Judith Küper

„Mir geht es darum, gerade zwischen diesen beiden Modalitäten zu arbeiten“ (Judith Butler). Rekonstruktionen zum Zusammenhang und zur Anerkennung von universeller und heterogener Vulnerabilität

„Die Universalisierung auf der metaphysischen Ebene scheitert, sobald wir das soziale und ökonomische Problem der Ungleichheit und der Ungleichverteilung zu analysieren versuchen. [...] Mir geht es darum, gerade zwischen diesen beiden Modalitäten zu arbeiten.“ (Judith Butler)

Der Begriff der Vulnerabilität hat in den vergangenen Jahren in der Erziehungswissenschaft zentral an Bedeutung gewonnen. Die derzeit „gängigen Thematisierungsweisen von Vulnerabilität“ (Bünger, 2022, S. 43) rücken dabei von individuumszentrierten Ansätzen und der Verwendung von Vulnerabilität als einer „medizinisch und psychologisch konturierte[n] Kategorie“ (Dederich, 2020) ab. So wird vorwiegend auf sozialtheoretische und sozialphilosophische Ansätze rekurriert und das Anliegen verfolgt, mit ‚Vulnerabilität‘ „neu über pädagogische Bewertungs- und Orientierungsmaßstäbe nachzudenken“ (Burghardt et al., 2019, S. 12). Zumeist fungiert Vulnerabilität als eine „kategoriale Dublette“ (ebd., S. 8): Kombiniert werden „faktische Gegebenheiten mit normativen Postulaten“ (ebd.).

Als ethische Kategorie wird Vulnerabilität vielfach mit dem Anerkennungsbegriff sowie mit Anerkennungspostulaten in Verbindung gebracht – kurz: es gelte, die Vulnerabilität pädagogischer Adressat:innen anzuerkennen. Dabei lassen sich zwei Varianten von Anerkennungspostulaten ausmachen: *Einerseits* wird die ‚Anerkennung von Vulnerabilität‘ als ein allgemeingültiges ethisches Postulat formuliert; *andererseits* wird die Anerkennung einer ‚gesteigerten‘ Vulnerabilität spezifischer pädagogischer Adressat:innen(gruppen) gefordert.

Diese unterschiedlichen Anerkennungspostulate spiegeln zwei Thematisierungskontexte und Redeweisen von Vulnerabilität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wider. Vulnerabilität ist zum einen „Ansatzpunkt einer pädagogischen Anthropologie“ (Bünger, 2022, S. 44), d.h. sie wird als ‚conditio humana‘, als ein allen Menschen genuin innwohnendes Charakteristikum veranschlagt und im Sinne einer ‚universellen Vulnerabilität‘ verstanden. Insbesondere im Rahmen subdisziplinärer Reflexionen wird Vulnerabilität zum anderen als ein Differenz- bzw. Klassifikationsbegriff für bestimmte Personen(gruppen), im Sinne einer ‚heterogenen Vulnerabilität‘, verwandt: Herausgestellt wird, dass Vulnerabilität spezifische (pädagogische) Adressat:innen(gruppen) besonders (be-)treffe, was mit ihrer ‚erhöhten‘ Vulnerabilität und/oder „einer spezifischen Gefährdungslage“ (ebd., S. 45) begründet wird. Diese unterschiedlichen Redeweisen von Vulnerabilität werden eher selten (explizit) gegeneinander ausgespielt, stehen aber weitgehend unverbunden nebeneinander.

Vor diesem Hintergrund fragen wir im Folgenden nach dem Zusammenhang von universeller und heterogener Vulnerabilität in den Schriften Judith Butlers. Mit Blick auf Butlers Anerkennungsverständnis rekonstruieren wir in drei Schritten, wie Butler universelle und heterogene Vulnerabilität als aufeinander verweisende und sich gegenseitig herausfordernde Kategorien kennzeichnet, sodass sich ihr Vulnerabilitätsdenken ‚zwischen‘ den beiden Modalitäten der Vulnerabilität bewegt (vgl. Butler, 2018, S. 304). Abschließend geben wir ausgewählte Hinweise zur Bedeutung unserer Rekonstruktionen für die Pädagogik.

1. Universelle Vulnerabilität als normative Grundlage der Ethik?

Insbesondere seit der Jahrtausendwende nimmt der Vulnerabilitätsbegriff im Denken Butlers eine Schlüsselstellung ein. Wie für andere ihrer Zentralbegriffe, gilt dabei, dass sich auch ihr Vulnerabilitätsbegriff über verschiedene Schriften hinweg mit unterschiedlichen Akzentsetzungen entfaltet. Wir können dies nicht im Detail und Butlers Vulnerabilitätsverständnis auch insgesamt nur ausschnitthaft erläutern. Worauf es uns an dieser Stelle zunächst ankommt, ist, dass

„Mir geht es darum, gerade zwischen diesen beiden Modalitäten zu arbeiten“

Butler einen universell-anthropologischen Vulnerabilitätsbegriff als „normative Basis“ (Stahl, 2014, S. 250) der Ethik entwirft und diesen zugleich als problematisch erscheinen lässt.

Butlers Vulnerabilitätsdenken ist eingebettet in ihre Versuche, „Anerkennung als ethisches Projekt“ (Butler, 2003, S. 58) zu reformulieren, und eng mit der Entwicklung einer sozialen „Ontologie des Körpers“ (Butler, 2010, S. 39) verbunden. Als „Ausgangspunkt für eine Neukonzeption der Verantwortung“ (ebd.) entfaltet Butler eine „allgemeine Konzeption des Menschlichen“ (Butler, 2005, S. 48) im Rahmen von „spekulativen Überlegungen zum Körper als dem Ort einer gemeinsamen menschlichen Verletzbarkeit“ (ebd., S. 62): Verantwortung soll auf der Grundlage der ekstatischen Struktur des Körpers neu gedacht werden. Butler begreift dabei die „allgemeine[.] menschliche[.] Verletzbarkeit“ (ebd., S. 48) als „Vorbedingung der Vermenschlichung“ (ebd., S. 61) sowie das „Ausgesetzt- oder Ausgeliefertsein an andere Menschen“ als „die maßgebliche Quelle der Verletzbarkeit“ (Dederich, 2020): Verletzbarkeit ergebe sich aus der Tatsache, dass wir von Anfang an ausgesetzt und gefährdet sind; und ethisch zu handeln erfordere, diese Verletzbarkeit als geteilte Bedingung anzuerkennen.

Trotz ihrer anhaltenden Betonung „einer ‚gemeinsamen‘ körperlichen Verletzbarkeit“ (Butler, 2005, S. 60) lässt Butler nun fraglich werden, dass Vulnerabilität isoliert im Sinne einer „ongoing and unconflicted human disposition or condition“ (Butler, 2021, S. 178) als normative Basis der Ethik veranschlagt werden kann – und zwar, indem sie die „Vorstellung von einer quasi präsozialen, naturhaft gegebenen Vulnerabilität“ (Dederich, 2020) in Frage stellt. Seinsstrukturen sind, so betont sie, „immer schon in ihre politische Organisation und Deutung eingebunden“ (Butler, 2010, S. 109); der Körper sei ein „in der öffentlichen Sphäre geschaffenes soziales Phänomen“ (Butler, 2005, S. 43), werde „im Schmelzriegel des sozialen Lebens geformt“ (ebd., S. 57). Daher sei Vulnerabilität „already and from the start a relational predicament“ (Butler, 2021, S. 191), d.h.: „stets Vulnerabilität durch etwas“ (Butler, 2018, S. 305). Vulnerabilität „gibt“ es nach Butler daher nicht jenseits sozialer Situiertheit und sozialer Konstruktionen. Vielmehr wird sie „in ihrer konkreten Ausformung und Ausprägung hergestellt“ (Burghardt et al., 2019, S. 8), ist dabei grundlegend in diskursive und nichtdiskursive Praktiken eingebettet, mit Subjektformen verbunden und konstitutiv von jeweiligen

Anerkennungsordnungen abhängig. Um „in einer ethischen Begegnung eine Rolle zu spielen“ (Butler, 2005, S. 60), muss Verletzbarkeit, so Butler, „*anerkannt werden*“ (ebd.), was aber gerade „nicht selbstverständlich“ (ebd., S. 61) sei, denn sie werde in Abhängigkeit von jeweils geltenden Normen auf höchst unterschiedliche Weise anerkannt und sei daher „auf ungleiche Weise verteilt“ (Butler, 2018, S. 304): „many people do suffer from disproportionate forms of vulnerability“ (Butler, 2021, S. 178).

Nach Butler ‚sind‘ Menschen folglich nicht ‚an sich‘, sondern in heterogener Weise vulnerabel. Insofern Butler aber zugleich an der Annahme einer *allgemeinen* menschlichen Vulnerabilität festhält, gilt, dass Vulnerabilität *weder nur gegeben noch nur konstruiert* ist: „Der Mensch ist vulnerabel – aber er wird auch vulnerabel gemacht“ (Dederich & Zirfas, 2022, S. 5). Mit Butler ist dabei, wie Jule Govrin (2025) herausstellt, zwischen einem weit gefassten Verständnis der „universellen Verwundbarkeit“ (ebd., S. 12) und einem Verständnis „situativer Verwundbarkeit“ im Sinne einer „strukturellen Verwundbarmachung“ (ebd.) zu unterscheiden, wobei mit letzterem akzentuiert wird, dass situative Verletzbarkeit in Abhängigkeit von Strukturen und Normen konstituiert wird.

Auf dieser Basis kann nun pointiert werden, warum das Postulat *universeller* Vulnerabilität aus Butlers Sicht problematische Seiten hat: Zum einen scheitert die „Universalisierung auf der metaphysischen Ebene“ (Butler, 2018, S. 304) an je konkreten heterogenen Erscheinungsformen von Vulnerabilität. Zum anderen steht das Postulat universeller Vulnerabilität in der Gefahr, die „Formen der strukturellen Verwundbarmachung“ (Govrin, 2025, S. 12) zu verdecken – und steht damit der Analyse der „Ungleichverteilung der Vulnerabilität“ (Butler, 2018, S. 303) geradezu im Weg.

Butlers Problematisierungen des Postulats (der Anerkennung) *universeller* Vulnerabilität scheinen bis hierhin den Schluss nahezulegen, die Ethik auf heterogene Vulnerabilität(en) und deren Anerkennung auszurichten. Warum nach Butler aber die Anerkennung *heterogener* Vulnerabilität(en) als problematisch zu erachten ist, wird im Folgenden erläutert.

2. Anerkennung heterogener Vulnerabilität(en)?

Aufschlussreich sind an dieser Stelle zunächst jüngere Texte und Interviews, in denen Butler Ansätze diskutiert, die Vulnerabilität als Kategorie zur Beschreibung bestimmter Gruppen verwenden (vgl. Butler, 2021, S. 178). Diese sowie an sie anschließende Maßnahmen gingen mit „the power of paternalistic care“ (ebd., S. 181) einher, schrieben „letztlich paternalistische Machtformen“ (Butler, 2018, S. 301) fest und unterließen „die Handlungsfähigkeit oder die politischen Widerstandspraktiken jener, die unter prekären Bedingungen leben“ (ebd.; vgl. Butler, 2021, S. 181).¹ Butler verweist überdies darauf, dass die Zuschreibung und Anerkennung heterogener Vulnerabilität(en), wie das Postulat universeller Vulnerabilität, in der Gefahr der Invisibilisierung vulnerabilisierender Strukturen und Praktiken stehen und zugleich – insofern sie Vulnerabilität(en) mit ‚Eigenschaften‘ bestimmter Personen(gruppen) in Verbindung bringen oder dies nahelegen (vgl. Butler, 2018; Govrin, 2025, S. 334) – mit der Gefahr einer (essentialisierenden) Reifizierung vulnerabler ‚Identitäten‘ einhergehen.

Diese Gefahr einer Reifizierung steht in Butlers Arbeiten immer wieder neu im Zentrum und ist eng mit ihrem machttheoretischen Anerkennungsbegriff verbunden, der sich deutlich etwa von dem in der Erziehungswissenschaft viel rezipierten Anerkennungsverständnis Axel Honneths unterscheidet (vgl. z.B. Honneth, 2003): Während Anerkennung in Honneths Ethik „als ethisch verpflichtendes Gegenstück zu den vielfältigen Verletzungserfahrungen von Menschen“ (Dederich, 2020) gilt, verdeutlicht Butler, dass es fragwürdig ist, Anerkennung „lediglich als ethisch gesollt zu fassen“ (ebd.).

Bedeutsam ist hierfür zunächst, dass Butler Anerkennung nicht als ein Geschehen der affirmativen Bestätigung versteht, sondern als ein machtvolles Geschehen der Adressierung bzw. Anrufung, in dem Menschen zu bestimmten, intelligiblen Subjekten (gemacht) werden (vgl. Balzer, 2014, S. 441ff.). Wie Honneth, geht Butler von einer ursprünglichen Angewiesenheit auf Anerkennung aus. Aner-

1 Butler betont, dass Vulnerabilität nicht nur eine zu überwindende Bedingung sei, sondern auch „Formen von Responsivität“ (Butler, 2018, S. 310) implizieren und „ein konstitutives Element des Widerstands selber“ (ebd.) sein könne. Man müsse „die Gleichsetzung von Vulnerabilität mit Passivität“ (ebd.) in Frage stellen.

kennung ist nach ihr aber nicht (nur) für eine positive Selbstbeziehung relevant, sondern das Subjekt ist ganz grundsätzlich von der Anerkennung abhängig: Es wird qua anerkennender Anrufung in eine soziale Existenz gerufen, ist nur als anerkanntes handlungsfähig und begehrt die Anerkennung, weil es ohne sie nicht ‚sein‘ kann. Anerkennung vollzieht sich nach Butler überdies nicht als ein bloß dyadisches Geschehen zwischen Subjekten, sondern innerhalb symbolischer Ordnungen und Wahrheitsregime im Rekurs auf und qua Unterwerfung unter etablierte (Identitäts-)Kategorien, Konventionen und Normen, die präfigurieren, wer bzw. was anerkennbar ist. Anerkennung schließt daher nach Butler aus, was *auch* sein könnte, und ist durch Momente der Verkenntung (vgl. Bedorf, 2010) sowie durch „eine ursprüngliche Verletzlichkeit“ (Butler, 2001a, S. 25) gekennzeichnet – „als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist“ (ebd.).

Für die Anerkennung *heterogener* Vulnerabilität(en) impliziert Butlers Anerkennungsverständnis, dass es nicht nur problematisch ist, dass Verletzbarkeit nicht *per se* Anerkennung findet, weil nur das Anerkennung erfahren kann, was den Normen ‚genügt‘. Vielmehr erweist sich die Anerkennung heterogener Verletzbarkeit(en) selber als ein machtvolles und potenziell verletzungsmächtiges Geschehen (vgl. Dederich, 2020). Wird die heterogene Verletzbarkeit von Personen(gruppen) anerkannt, dann kommt dieser Anerkennung ein „Doppelcharakter als Handlung und Aussage“ (Düttmann, 1997, S. 11) zu: Es wird ausgesagt, dass Personen(gruppen) verletzbar *sind*, und durch diese Aussage wird die Verletzbarkeit *zugleich* (erneut) erzeugt. Anerkennungspraktiken sind folglich – als Zuschreibungs- und Bezeichnungspraktiken – nie *nur* Bestätigungen, sondern durch normative Rahmungen bedingte Konstruktionen, die ‚stiften‘, was sie vermeintlich nur bestätigen. Auch in diesem Sinne besitzt Anerkennung „die Macht, Verletzbarkeit wieder herzustellen“ (Butler, 2005, S. 61): Als Geschehen der Reifizierung ist sie potenziell ein Geschehen der *Revulnerabilisierung* und geht überdies nicht nur mit einer Verschleierung, sondern auch mit der Perpetuierung und gegebenenfalls Verfestigung von Verletzbarkeit(en) bedingenden Strukturen, (Identitäts-)Zuschreibungen und Normen einher.

Auch wenn Butler fortlaufend die Gefahren einer Fokussierung auf heterogene Vulnerabilität(en) herausstellt, zieht sie allerdings auch in Betracht, dass es wichtig sein könne, vulnerable Gruppen zu identifizieren und ihnen Schutz bzw. Anerkennung zu bieten: „I am

„Mir geht es darum, gerade zwischen diesen beiden Modalitäten zu arbeiten“

not always opposed to that procedure“ (Butler, 2021, S. 178). Ihr zentraler normativer Fluchtpunkt ist aber eine auf die Infragestellung vulnerabilisierender Strukturen und Ordnungen zielende Praxis, die es zu vermeiden vermag, vulnerabilisierte Personen(gruppen) zu viktimalisieren, zu entmächtigen und/oder zu reifizieren und zu revulnerabilisieren (vgl. Bünger, 2022, S. 46). Inwiefern Butler eine solche Praxis im Sinne einer Praxis der Anerkennung *universeller* Vulnerabilität in Aussicht stellt, wird im Folgenden deutlich.

3. Die Anerkennung universeller Verletzbarkeit und der Zusammenhang von universeller und heterogener Vulnerabilität

Dass Butler als ‚bekennende‘ Poststrukturalistin (vgl. z.B. Butler, 2018, S. 314) ein universelles Postulat nicht unhinterfragt (stehen) lässt, ist nicht sonderlich überraschend. Ihre Infragestellung eines universellen Status von Verletzbarkeit über die Deutung von heterogener Vulnerabilität als ‚Resultat‘ struktureller ‚Verletzbarmachung(en)‘ bewahrt dabei ihre Ethik vor der Gefahr, heterogene Verletzbarkeit(en) den Individuen selber zuzuschreiben. Herausfordernder ist die Frage, warum Butler am universellen Vulnerabilitätsverständnis festhält und zudem die Anerkennung universeller Verletzbarkeit fordert: Welche Bedeutung kommt *dieser* Modalität in Relation zu Butlers sozialtheoretischer Deutung von Vulnerabilität zu? Und wie(so) sollte es möglich sein, universelle Verletzbarkeit anzuerkennen? Universelle Verletzbarkeit bietet Butler, so unsere Ausgangsthese zu diesen Fragen, einen kategorialen Gegenhalt zur machtheoretischen Deutung heterogener Verletzbarkeit(en). Als universelle Kategorie stellt Vulnerabilität die ‚empirische(n)‘ Vulnerabilität(en) contingent und eröffnet der Kritik an Strukturen und Formen der Verwundbarmachung einen Fluchtpunkt, den Butler – begreift sie doch die universelle Verletzbarkeit als Kategorie der Metaphysik – jenseits der geltenden Normen der (An)Erkennbarkeit verortet.

Dass Butler dennoch die Notwendigkeit der Anerkennung einer ‚allgemeinen‘ Verletzbarkeit postuliert, hat nun damit zu tun, dass sie in ihrer ethischen Reformulierung von Anerkennung „der Theorie der Anerkennung [...] eine andere Richtung eröffnet“ (Butler, 2007,

S. 48; vgl. Balzer, 2014, S. 493ff.). Nach wie vor stellt sie „die Wirkung der Normen in der Konstitution des Subjekts“ (Butler, 2007, S. 17) heraus und betont, dass Subjekte von Normen grundlegend abhängig sind und „durch das Wirken von Normen anerkennbar“ (ebd., S. 48) werden. Butler hält also an zentralen Weichenstellungen ihres machttheoretischen Anerkennungsverständnisses fest. Sie betont nun aber, dass Normen die Form der Anerkennung nicht vollständig festlegen (vgl. ebd., 33) und ein Subjekt den „normative[n] Horizont in seiner Gegebenheit in Frage“ (ebd., S. 36) stellen sowie „nach der Einsetzung neuer Normen verlangen“ (ebd., S. 35) kann.

Auf dieser Basis reformuliert Butler die „ethische[.] Frage der Anerkennung“ (Butler, 2010, S. 11) im Rahmen einer Auseinandersetzung mit der – insbesondere von Emmanuel Levinas forcierten – These, dass „die Möglichkeit der ethischen Ansprechbarkeit“ (Butler, 2007, S. 134) in einem „primären Bezug zur Alterität“ (ebd.) des Anderen liegt. Auch wenn ‚Alterität‘ mit ‚Vulnerabilität‘ keinesfalls gleichzusetzen ist, kann diese Auseinandersetzung Butlers u.E. zugleich als Auseinandersetzung mit der Frage nach der Möglichkeit der Anerkennung *universeller* Vulnerabilität gedeutet werden – insbesondere, weil mit ‚Alterität‘ (bei Levinas) zentral auf eine sich den Rastern der Intelligibilität entziehende Verletzbarkeit verwiesen wird.

Bedeutsam ist zunächst, dass Butler in Frage stellt, dass Anerkennung als eine ‚bloße‘ ethische Begegnung mit der ‚Alterität‘ des Anderen konzipiert werden kann: Man könne „die ethische Beziehung [...] als vor-soziale denken“ (Butler, 2003, S. 36), aber die ethische sei von der sozialen Sphäre fundamental abhängig (vgl. Butler, 2007, S. 38), denn der Andere fungiere „überhaupt nur als Anderer, wenn es einen Rahmen gibt, in dem ich ihn [...] sehen und erfassen kann“ (Butler, 2003, S. 36). Wir hätten es daher immer schon mit Normen sowie „mit einem Machteffekt“ (Butler, 2007, S. 43) zu tun, seien immer schon „in die Problematik der Macht“ (Butler, 2003, S. 38) verstrickt.

Dennoch hält Butler an zentralen Motiven einer alteritätstheoretischen Konzeption von Anerkennung fest. So stellt sie heraus, dass man „den Begriff des Anderen nicht mit dem sozialen Charakter von Normen zusammenfallen lassen“ (Butler, 2007, S. 36) dürfe – der Andere sei „nicht reduzierbar auf das, was sagbar ist“ (Butler, 2001b, S. 591) –, und konzipiert „als, Anerkennungs-Formel‘ nicht

die gewöhnliche Qualifizierung“ der „Anerkennung als ...“ (Redecker, 2011, S. 132), sondern eine spezifische „*Form der Adressierung*“ (Butler, 2007, S. 65). Diese Adressierung soll dem ‚gerecht‘ werden, dass „die Andersheit des Anderen sich [...] nicht auf Effekte diskursiver Praktiken reduzieren“ (Bedorf, 2010, S. 94) lässt. Den Anderen anzuerkennen heißt hier nun, ihn ‚jenseits‘ der Normen zu adressieren und sich in der Anerkennung gewissermaßen außerhalb der Ordnungen der Anerkennbarkeit zu ‚begeben‘. Dabei stellt Butler heraus, dass die ethische Anerkennung die Frage, wer der Andere ist, „offen lassen“ (Butler, 2007, S. 60) und ‚sich‘ vom Urteil lösen muss (vgl. Butler, 2002, S. 250).² Butlers ethische Reformulierung von Anerkennung verweist aber nicht nur darauf, dass der Bezug auf Normen ‚ausgesetzt‘ werden kann, sondern auch darauf, dass die „Schemata der Verständlichkeit“ (Butler, 2007, S. 176) in der Anerkennung angefochten und revidiert werden können – und zwar so, dass dem Anderen die Möglichkeit eröffnet wird, sich an den Grenzen der Anerkennbarkeit zu ‚entwerfen‘ bzw. zu verkörpern.

Auch in ihrer ethischen Reformulierung von Anerkennung verweist Butler, so lässt sich bündeln, auf den Zusammenhang der Modalitäten des Metaphysischen und des Sozialen. Deutet man ihre Ausführungen zur Anerkennung (der Alterität) des Anderen als Ausführungen zur Vulnerabilität, dann scheint es, als könne die Anerkennung *universeller* Verletzbarkeit die Vulnerabilität heterogen vulnerabilisierter Subjekte in Aufruhr versetzen: Sie fungiert als Ausgangspunkt der Anfechtung jener Normen, die heterogene Vulnerabilität(en) konstituieren. Diese Anfechtung begreift Butler vom Anerkennenden *und zugleich* vom anzuerkennenden Anderen her: Dem Anderen soll durch die Adressierung ermöglicht werden, die Normen anzufechten und ein (anderer) Anderer zu werden. Diese Anerkennung vermag die Gefahr der Visktimisierung und Entmächtigung heterogen gemachter vulnerable Subjekte zu vermeiden, und sie macht nochmal in anderer Weise deutlich, warum die universelle Verletzbarkeit nicht isoliert stehen kann. Als metaphysische Kategorie bliebe sie unpolitisch, ihre Anerkennung könnte ohne Bezug auf das Soziale nicht konzeptualisiert werden. Umgekehrt kann der

2 Nach Butler stellt dabei „die Fähigkeit, das Kontingente und Inkohärente unserer selbst zuzugestehen“ (Butler, 2007, S. 58), die Voraussetzung für die Anerkennung (der Alterität) des Anderen dar.

anerkennende Bezug auf universelle Verletzbarkeit heterogene Verletzbarkeit(en) (an)erkennbar werden lassen, die im Rahmen bisher geltender Ordnungen nicht (an)erkannt werden konnten.

4. Schlussbemerkungen

Abschließend möchten wir ausgewählte Hinweise dazu geben, welche Bedeutung Butlers Ausführungen zur Vulnerabilität für die Pädagogik u.E. zukommt.

Butlers Vulnerabilitätsdenken erscheint uns zunächst deshalb bedeutsam, weil Fragen nach dem Allgemeinen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit nunmehr bereits vielen Jahren in den Hintergrund gerückt sind. Diskurse, die Heterogenität als die relevante Orientierungsgröße veranschlagen, haben einen hegemonialen Status erlangt und erwecken den Eindruck, als müsse es (in) der pädagogischen Praxis nahezu ausschließlich um die Heterogenität pädagogischer Adressat*innen gehen. Demgegenüber ist ‚Gleichheit‘ – zusammen mit Fragen nach dem Allgemeinen – zu einer untergeordneten Kategorie geworden: Vorwiegend wird sie als ein in Relation zu Heterogenität sekundäres oder als ein (bloß) regulativ-funktionales Prinzip der ‚Sozialmachung‘ begriffen (vgl. Balzer et al., 2024a; Balzer, 2019).

Vor diesem Hintergrund erachten wir Butlers Ausführungen für die Pädagogik deshalb als bedeutsam, weil sie Vulnerabilität als eine Gleichheitsfigur entfalten, die sich als Figur des ‚Zwischen‘ und gerade nicht als Gegenfigur zur Heterogenität darstellt (vgl. Govrin, 2025). Der von Butler eröffnete „Vorstellungsräum der Gleichheit“ (Bünger, 2022, S. 47) lässt Vulnerabilität nicht in dem Sinne als „Gemeinsamkeit mit dem Anderen“ (ebd.) erscheinen, „als seien beide in übereinstimmender Weise verletzbar“ (ebd.). Als Gleichheitsfigur steht Vulnerabilität vielmehr „für etwas Geteiltes“ (ebd.): für eine „gemeinsame[.] und ungleiche[.] Verletzbarkeit“ (ebd.). Butlers Vulnerabilitätsdenken könnte somit für die Erziehungswissenschaft ein geeigneter Ausgangspunkt sein, um über (pädagogische) Gleichheit und ihr Verhältnis zu Heterogenität neu nachzudenken (vgl. Balzer et al., 2024b).

In jedem Fall aber wäre es – und darin liegt u.E. die primäre Bedeutung von Butlers Vulnerabilitätsdenken – notwendig, den Vul-

„Mir geht es darum, gerade zwischen diesen beiden Modalitäten zu arbeiten“

nerabilitätsdiskurs in der Erziehungswissenschaft nicht als einen bloßen (nächsten) Heterogenitätsdiskurs zu führen, noch aber Vulnerabilität *nur* als Frage oder Phänomen ‚des‘ Allgemeinen auszulegen. Im Anschluss an Butler wären insbesondere jene Praxen der heterogenisierenden Verwundbarmachung in den Blick zu nehmen, an denen die pädagogische Praxis selber – als Praxis des ‚doing difference‘ – beteiligt ist. Dabei eröffnet die von Butler in Aussicht gestellte Anerkennung universeller Vulnerabilität nicht nur einen Ankerpunkt für eine normativ fundierte Kritik, sondern auch einen ‚utopischen‘ Gegenhalt. Mit diesem wird gerade nicht eine ‚einfache‘ Überwindung, sondern ‚nur‘ die Möglichkeit der Anfechtung von (vulnerabilisierenden) Ordnungen und Normen versprochen. Ein ‚schlichtes‘ Außerhalb kann es mit Butler nicht geben; und vermutlich geht es ihr genau deshalb darum, zwischen den beiden Modalitäten der Vulnerabilität zu ‚arbeiten‘.

Dass Butler Vulnerabilität keinesfalls erschöpfend bearbeitet und zudem zu Vereinseitigungen tendiert, sei abschließend betont. So gesteht sie etwa *heterogener* Vulnerabilität keinen Phänomencharakter zu, der über ihre soziale Konstituiertheit hinausgeht: Die Materialität von Körpern spielt nur als ‚universelle‘ eine Rolle; *ungleiche* Materialität gerät allein als sozial konstituierte in den Blick. Damit sei nicht zugleich gesagt, dass es erforderlich wäre, zwischen *drei* Modalitäten zu ‚arbeiten‘ – für ein Denken des ‚Zwischen‘ der Vulnerabilität(en) wären u.E. neben (weiteren) Differenzierungen (auch) Denkbewegungen jenseits von Unterscheidungen notwendig.

Literatur

- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, N. (2019). *Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs*. In Stechow, E. v., 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.
- Balzer, N., Bellmann, J. & Su, H. (2024a). *Pädagogische Gleichheit zwischen Missachtung, Normalisierung und Wiederentdeckung. Zur Einleitung in den Thementeil*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(3), (S. 289–297).

- Balzer, N., Bellmann, J. & Su, H. (2024b). (*Un-)bedingt gleich. Rekonstruktionen zur Dialektik relativer und radikaler Gleichheit im pädagogischen Denken.* Zeitschrift für Pädagogik, 70(3), (S. 298–317).
- Bedorf, T. (2010). *Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik.* Berlin: Suhrkamp.
- Bünger, C. (2022). Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(1), (S. 42–49).
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M., Lohwasser, D., Noack Napolis, J. & Zirfas, J. (2019). Die Frage der Vulnerabilität. Eine Einleitung. In Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napolis, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, J. (2001a). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001b). „Eine Welt, in der Antigone am Leben geblieben wäre.“ Interview mit J. Butler. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 49(4), (S. 587–599).
- Butler, J. (2002). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50(2), (S. 249–265).
- Butler, J. (2003). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002 [erweiterte Ausgabe].* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2010). *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen.* Frankfurt am Main: Campus.
- Butler, J. (2018). Politik, Körper, Vulnerabilität. Ein Gespräch mit J. Butler. In Posselt, G., Schönwälder-Kuntze, T. & Seitz, S. (Hrsg.), *Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren* (S. 299–322). Bielefeld: transcript.
- Butler, J. (2021). Bodies that still matter. In Halsema, A., Kwastek K. & van den Oever, R. (Hrsg.), *Bodies That Still Matter: Resonances of the Work of Judith Butler* (S.177 – 194). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2022). Phänomene der Vulnerabilität. Sozial- und Humanwissenschaftliche Zugänge. In Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S.1 – 9). Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. (2020). Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas. *Zeitschrift für Inklusion*, 14(1).
- [https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554.](https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554)

„Mir geht es darum, gerade zwischen diesen beiden Modalitäten zu arbeiten“

- Düttmann, A. G. (1997). *Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Govrin, J. (2025). *Universalismus von unten. Eine Theorie radikaler Gleichheit*. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (um ein neues Nachwort erweiterte Ausgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Redecker, E. v. (2011). *Zur Aktualität von J. Butler. Einleitung in ihr Werk*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stahl, T. (2014). Anerkennung, Subjektivität und Gesellschaftskritik. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 62(2), (S. 239–259).

Johannes Giesinger

Verletzlichkeit – Grundbegriff einer pädagogischen Ethik?

1. Einleitung

Das pädagogische Denken, wie es sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt hat, ist auf die Förderung von Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit oder Handlungsfähigkeit ausgerichtet. „Verletzlichkeit“ gehört nicht zu den Grundbegriffen moderner Pädagogik, jedoch ist diese von der Vorstellung geprägt, dass Kinder und Jugendliche (noch nicht) autonom und entsprechend unselbstständig, abhängig und verletzlich sowie fürsorge- und erziehungsbedürftig sind. Diese Sichtweise wurde in den vergangenen Jahrzehnten die Auffassung entgegen gehalten, dass Kinder durchaus als selbstständig handelnde Personen gelten können, die ihr Umfeld und ihren eigenen Entwicklungsprozess mitgestalten. Damit erscheinen Kinder als Personen, die von Erwachsenen nicht kategorial unterschieden sind (Alanen, 2005, S. 35). Sabine Andresen et al. (2015, S. 9) kritisieren diese Tendenz, weil damit die Verletzlichkeit von Kindern „überspielt“ und „ausgeblendet“ werde.

Will man die Sichtweise von Kindern als speziell verletzlich und fürsorgebedürftig infrage stellen, bietet sich noch eine andere Strategie an: Anstatt alle Menschen als Akteur:innen zu charakterisieren, kann ihre gemeinsame Verletzlichkeit betont werden. So schreibt Judith Butler: „Woher sollte ein Grundsatz kommen, mit dem wir geloben, andere vor solcher Gewalt zu schützen, wie wir sie erlitten haben, wenn nicht aus dem Verständnis einer allen gemeinsamen Verletzlichkeit?“ (Butler, 2005, S. 47).¹ Im Folgenden stelle ich weder diese Idee universaler Verletzlichkeit infrage noch die Vorstellung,

¹ Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption von Butlers Ausführungen zu Verletzlichkeit vgl. u.a. Heinze (2017) und Müller (2019).

wonach Kinder und Jugendliche als Handelnde eine bestimmte Form von Respekt verdienen.

Ich frage zunächst grundsätzlich, welche Funktion der Begriff der Verletzlichkeit in ethischen Überlegungen übernehmen kann: Meine Antwort ist, dass der Begriff sich nicht eignet, um moralische Verpflichtungen zu fundieren, jedoch verwendet werden kann, um Unterschiede in den Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Personen oder Gruppen zu begründen. Ich erläutere diese Position mithilfe einer zweistufigen Konzeption von Verletzlichkeit, die es erlaubt, die Idee universaler Verletzlichkeit auszudrücken, gleichzeitig aber auch bestimmte Gruppen als speziell verletzlich zu beschreiben (2). Daraus ergibt sich die These, dass die speziellen (pädagogischen) Verpflichtungen, die gegenüber Kindern bestehen, sich aus ihrer besonderen Verletzlichkeit ergeben (3). Dies bestätigt die herkömmliche Vorstellung von Kindern als fürsorge- und erziehungsbedürftig. Darüber hinaus vertrete ich die Auffassung, dass die Verletzlichkeit von Kindern so tiefgreifend ist, dass sie die Einrichtung spezieller sozialer Arrangements notwendig macht. Gerade daraus ergibt sich, wie im Weiteren dargestellt wird, ein zusätzliches moralisches Problem: Kinder und Jugendliche sind innerhalb solcher Arrangements speziellen Gefährdungen ausgesetzt (4).

2. Verletzlichkeit: Die ethische Funktion des Begriffs

Folgt man kantianischen oder vertragstheoretischen Ansätzen, so sind moralische Verpflichtungen in der Autonomie und Handlungsfähigkeit von Personen fundiert: Gegenüber Wesen, die nicht als handlungsfähige Personen gelten können, bestehen demnach keine (direkten) Verpflichtungen (Giesinger, 2007). Im Kontrast dazu könnte man die von Butler angedeutete Auffassung vertreten, dass es die Verletzlichkeit von Lebewesen ist, nicht ihre Autonomie, die uns ihnen gegenüber moralisch verpflichtet.

So gesehen hätte der Verletzlichkeitsbegriff ethisch fundierende Bedeutung. Gegen diese Sichtweise spricht folgende Überlegung: Charakterisiert man eine Person in einem ethischen Kontext als verletzlich, so lädt dies zur Frage ein: Verletzlich in Bezug worauf? Naheliegenderweise wird man dann ein Interesse oder Bedürfnis der Person nennen, hinsichtlich dessen diese geschädigt (oder verletzt)

werden kann (Wrigley, 2015). Eine moralische Verpflichtung ergibt sich wohl nur, wenn sich dieses Interesse als moralisch relevant erweist. Es ist also die Idee eines moralisch relevanten Interesses, die die Verpflichtung fundiert, nicht die Verletzlichkeit (des Interesses). Ausgehend vom Begriff des Interesses könnte man sagen, dass dieser die Idee der Verletzlichkeit *impliziert*. Jemandem ein Interesse (oder Bedürfnis) zuzuschreiben bedeutet wohl (unter anderem), ihn hinsichtlich dieses Interesses als verletzlich zu betrachten. In diesem Sinne mag man den Begriff der Verletzlichkeit dazu verwenden, den Begriff des Interesses zu *explizieren*. Deutlich zu machen, was einem Begriff implizit ist, mag ein wertvolles philosophisches Unterfangen sein. Es ist aber gerade nicht dazu angetan, die normativ tragende Funktion des Verletzlichkeitsbegriffs zu begründen.

Betrachten wir den Begriff der Verletzlichkeit genauer. Catriona Mackenzie definiert Verletzlichkeit als „an increased risk of suffering harm (including wrongful harms) and/or having diminished capacity to meet one's needs, safeguard one's interests or protect oneself from harm“ (Mackenzie, 2017, S. 88). Damit formuliert sie einen Begriff von Verletzlichkeit, mit dem sich, wie ich meine, die Idee allgemeinmenschlicher (universaler) Verletzlichkeit mit der Vorstellung, wonach bestimmte Individuen oder Gruppen speziell verletzlich sind, versöhnen lässt.

Zum *einen* sind auch gesunde Erwachsene nicht vor Schädigung gefeit. Sie sind in bestimmten Bereichen ihres Lebens, in bestimmten Situationen oder Phasen, einem erhöhten Risiko der Verletzung ausgesetzt. Zum *anderen* erlaubt es Mackenzies Konzeption auszudrücken, dass bestimmte Personen oder Gruppen in besonderer – oder besonders starker Weise – verletzlich sind. Dabei scheint es unnötig, von vornherein klar zu definieren, welche Gruppen von Personen als verletzlich gelten. Vielmehr wird man unterschiedliche Formen der Verletzlichkeit kontextspezifisch analysieren. Dabei hilft die Einsicht Mackenzies und ihrer Mitautorinnen, dass Verletzlichkeit ‚inhärent‘ oder ‚situational‘ sein kann (Rogers, Mackenzie & Dodds, 2012). Das heißt, dass die Verletzlichkeit einer Person sowohl von ihren Eigenschaften als auch von den sozialen, kulturellen oder natürlichen Bedingungen in ihrer Umgebung ausgehen kann. Sinnvollerweise wird man annehmen, dass die Verletzlichkeit einer Person sich aus dem Verhältnis von inhärenten und situationalen Faktoren bestimmt, d.h. daraus, inwiefern die Person aufgrund ihrer

Eigenschaften, die sie mehr oder weniger widerstandsfähig machen, angemessen mit situationalen Schwierigkeiten oder Bedrohungen umgehen kann.

Vor diesem Hintergrund möchte ich einen weiteren Differenzierungsvorschlag machen und einen zweistufigen Verletzlichkeitsbegriff formulieren (Giesinger, 2019). Erstens: Wir Menschen sind verletzlich in dem Sinne, dass wir überhaupt verletzt oder geschädigt werden können. Das nenne ich *basale Verletzlichkeit*. Zweitens: Wir Menschen sind verletzlich, insofern wir (teils) nicht fähig sind, Schädigung (oder Verletzung) abzuwenden. Diese Art von Verletzlichkeit setzt basale Verletzlichkeit voraus – wären wir unverletzlich im ersten Sinne, so würde sich nicht die Frage stellen, inwiefern wir uns vor Verletzungen schützen können.

Auf dieser Basis lässt sich zunächst eine Einordnung des zu Beginn aufgeworfenen Problems vornehmen. Verknüpft man die Rede von Verletzlichkeit eng mit Interessen oder Bedürfnissen, so befindet man sich auf der Ebene basaler Verletzlichkeit. Wir können überhaupt verletzt werden, weil wir Interessen haben. Basale Verletzlichkeit ist nicht für sich genommen moralisch fundierend, sondern im Verbund mit moralisch relevanten Interessen.

Bezüglich der basalen Verletzlichkeit kann man weiter festhalten, dass sie von Eigenschaften oder Fähigkeiten der Betroffenen abhängt. Ein Mangel an Verletzlichkeit kann so gesehen auf einem Mangel an relevanten Fähigkeiten beruhen. Beispielsweise sind Wesen, die nicht empfindungsfähig sind, unverletzlich in Bezug auf die Zufügung von Schmerz. In diesem Zusammenhang muss man nicht auf einen eng verstandenen Interessenbegriff fokussieren, sondern kann auch andere Aspekte einbeziehen, von denen nicht immer klar ist, ob sie sich dem Interessenbegriff subsumieren lassen, z.B. Autonomie und Selbstachtung. Ein Wesen, das nicht über Selbstachtung (oder zumindest Ansätze von Selbstachtung) verfügt, kann nicht gedemütigt werden und ist unverletzlich in Hinblick auf herabsetzende Handlungsweisen anderer. Ein Wesen, das nicht die Fähigkeit zur Autonomie hat, ist in dieser Hinsicht nicht verletzlich (bzw. nicht im gleichen Sinne verletzlich wie eine autonomiefähige Person). Nach einer in der philosophischen Debatte verbreiteten Auffassung kann eine Person nur als autonom gelten, wenn sie fähig ist, nach ‚eigenen‘ bzw. ‚authentischen‘ Einstellungen zu handeln (Christman, 2009). Demnach sind Wesen, die keine Einstellungen haben, die als ihre

eigenen gelten können, nicht autonom – und in ihrer Autonomie nicht verletzlich.

Wer in basaler Weise verletzlich ist, wird nicht notwendigerweise verletzt oder geschädigt – er kann verletzt werden. Der zweite Teil des zweistufigen Begriffs von Verletzlichkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, Verletzungen abzuwenden. Menschen besitzen diese Fähigkeit in unterschiedlicher Weise – und dies hat mit ihren persönlichen Eigenschaften („inhärente Verletzlichkeit“) und ihrer Lebenssituation („situationale Verletzlichkeit“) zu tun. Diese zweistufige Konzeption erlaubt es, die ethische Funktion des Begriffs der Verletzlichkeit zu bestimmen: Dieser kann keine ethisch fundierende Rolle übernehmen, ist jedoch geeignet, um Unterschiede in den Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Gruppen zu begründen. Zum einen können Personen unterschiedliche basale Interessen haben, zum anderen sind sie in unterschiedlicher Weise fähig, Verletzungen abzuwenden. Betrachten wir genauer, was das für die Frage nach pädagogischen Verpflichtungen bedeutet.

3. Verletzlichkeit und pädagogische Verpflichtungen

Kinder und Jugendliche haben im Großen und Ganzen die gleichen basalen Interessen wie Erwachsene, jedoch können einige mögliche Unterschiede diskutiert werden. Ein erster Diskussionspunkt betrifft sogenannte Kindheitsgüter – d.h. Güter, die für Kinder speziell wertvoll sein sollen, wie beispielsweise das freie Spiel. Die Frage ist allerdings, ob Spielen tatsächlich nur für Kinder einen Wert hat, und nicht auch für Erwachsene (Giesinger, 2017; Drerup & Schweiger, 2024, S. 61ff.).

Zweitens stellt sich die Frage, ob Kinder in ihrer Autonomie in gleicher Weise verletzlich sind wie ältere Personen. Es ist sinnvoll anzunehmen, dass bereits kleine Kinder über eigene Einstellungen verfügen, jedoch haben sie noch kein ausgereiftes und stabiles Wertesystem, das sie in ihrem Handeln leitet (Giesinger, 2024). Auf dieser Grundlage könnte die Auffassung vertreten werden, dass (paternalistisch begründete) Eingriffe in das Handeln von Kindern moralisch weniger gravierend sind, als wenn sie Erwachsene betreffen. Paternalistische Argumentationen wie diese genießen im pädago-

gischen Diskurs oftmals wenig Sympathie, obgleich radikal antipaternalistische Positionen selten explizit verteidigt werden. Hier ist zu betonen, dass eine generelle Rechtfertigung von Paternalismus nicht impliziert, dass jede einzelne paternalistische Handlung gerechtfertigt ist.²

Diese Überlegungen führen zu einem dritten Punkt, den besonderen Entwicklungs- und Lerninteressen von Kindern und Jugendlichen. Insofern die Autonomiefähigkeit von Kindern noch nicht ausgebildet ist, besteht eine pädagogische Verpflichtung, sie in diesem Bereich zu fördern. Wir sind gewissermaßen verpflichtet, sie in dieser Hinsicht verletzlicher zu machen. Darüber hinaus bestehen vielfältige weitere Förderverpflichtungen, die allerdings zum Teil darin begründet sind, dass Kinder noch nicht fähig sind, ihre eigenen Lernprozesse selbstständig und ‚autonom‘ zu organisieren: Es scheint sinnvoll, Erwachsenen bestimmte Lerninteressen zuzuschreiben, die jedoch keine speziellen Förderverpflichtungen nach sich ziehen.

Dies lässt sich mit Verweis auf den zweiten Teil der hier vertretenen Verletzlichkeits-Konzeption begründen: Manchen Personen oder Gruppen sind weniger fähig als andere, Verletzungen abzuwenden. Viele können beispielsweise selbst dafür sorgen, dass ihre Lern- und Entwicklungsinteressen befriedigt werden: Sie sind fähig, selbstständig zu lernen oder sich pädagogische oder therapeutische Unterstützung zu holen. Kinder als besonders verletzliche Personen werden hingegen womöglich in ihrer Entwicklung beeinträchtigt, wenn sich andere Personen nicht speziell um sie kümmern.

Diese Angewiesenheit auf andere betrifft selbstverständlich nicht nur Lernen und Entwicklung, sondern alle kindlichen Grundbedürfnisse: Aufgrund ihrer speziellen Verletzlichkeit sind Kinder mehr als gesunde Erwachsene auf Fürsorge angewiesen.

Auf dieser Grundlage gelangt man zur Auffassung, dass es das Ziel pädagogischer Bemühungen sein muss, die Entwicklung von Fähigkeiten zu fördern, die Kinder selbstständiger und weniger verletzlich machen. Gleichzeitig werden Kinder im Entwicklungsprozess – beispielsweise durch die entstehende Autonomiefähigkeit und Selbstachtung – verletzlicher in Bezug auf basale Interessen.

² Vgl. dazu auch die Kritik von Heinze (2017, S. 56) an Giesinger (2007).

4. Verletzlichkeit in pädagogischen Arrangements

Obwohl alle menschlichen Wesen als verletzlich und abhängig angesehen werden können, gilt dies für bestimmte Gruppen in besonderer Weise: Gegenüber Kindern und Jugendlichen bestehen spezielle Fürsorge- und Erziehungsverpflichtungen, die paternalistische Verpflichtungen einschließen können. Die Verletzlichkeit der Kinder geht so weit, dass es wohl gerechtfertigt ist, spezielle soziale Arrangements zu schaffen – insbesondere Familie, Schule sowie unterschiedliche inklusions- und sozialpädagogische Institutionen –, innerhalb derer Kinder angemessen umsorgt und erzogen werden können.

An dieser Stelle entsteht ein zusätzliches moralisches Problem, das mithilfe des Verletzlichkeitsbegriff erläutert werden kann. Einerseits sind die genannten sozialen Arrangements darauf ausgerichtet, die Interessen der Kinder zu schützen. Andererseits aber sind die Kinder innerhalb dieser Arrangements in besonderer Art verletzlich – in dem Sinne, dass sie teils unfähig sind, ihre Interessen zu schützen. Dieselben sozialen Strukturen, die sie vor Verletzungen bewahren sollen und innerhalb derer bestimmte Personen besondere Verpflichtungen ihnen gegenüber übernehmen, verleihen diesen Personen Autorität und Macht über sie. Diese spezielle Autorität ermöglicht es Eltern und anderen pädagogischen Akteur:innen in besonderer Weise, Kinder zu schädigen, und erschwert es diesen, dem Missbrauch der Autorität zu widerstehen. Diese Art von Verletzlichkeit, die auch als „pathogene Verletzlichkeit“ bezeichnet wird (Mackenzie, 2017), ist situational bedingt in dem Sinne, dass sie sich aus den sozialen Strukturen ergibt. Sie entsteht unter nicht-idealen Bedingungen, d.h. wenn die verantwortlichen Personen ihre Verpflichtungen nicht angemessen wahrnehmen können oder wollen. Auf der Ebene individueller Verpflichtungen lässt sich dieses Problem folglich nicht weiterbearbeiten. Man muss den Blick stattdessen auf die sozialen Arrangements selbst richten und versuchen, diese in einer Weise auszugestalten, die zum einen eine angemessene Fürsorge ermöglicht, zum anderen die Gefahr einer Schädigung der Kinder durch pädagogisch Handelnde minimiert.

Besondere Risiken ergeben sich in hermetisch abgeschlossenen pädagogischen Arrangements, z.B. in Familien oder religiös-weltanschaulich geprägten Gemeinschaften, die sich gegenüber der Außenwelt abschirmen. Ein weiterer Risikofaktor sind hierarchische

Strukturen in Gemeinschaften oder Institutionen, die es Personen in untergeordneten Positionen – seien es Mitarbeitende oder betroffene Kinder und Jugendliche selbst – erschweren, sich Gehör zu verschaffen. Transparente Strukturen und Ansprechpersonen innerhalb und außerhalb der Institutionen, die sorgfältig mit Hinweisen auf mögliche Übergriffe umgehen, sind von zentraler Bedeutung. Ein weiterer Punkt ist, dass die Kinder und Jugendlichen selbst dazu befähigt und ermutigt werden müssen, sich im Falle des Fehlverhaltens pädagogischer Bezugspersonen an dafür vorgesehene Stellen zu wenden. Hier kommen Kinder als Handelnde in den Blick: Nicht nur verdiennten Kinder Respekt für ihre entstehende Autonomiefähigkeit, deren Förderung ermöglicht ihnen zudem, sich in pädagogischen Konstellationen aktiv für ihre Interessen und Rechte einzusetzen. Das gilt nicht für schwere Fälle von Misshandlung oder sexueller Gewalt, sondern auch für geringfügige Pflichtverletzungen sowie konfliktäre Situationen, in denen es beispielsweise um paternalistische Eingriffe geht, die im Einzelnen Gegenstand von Verhandlungen unter den Beteiligten sein können. Pädagogische Arrangements müssen so gestaltet sein, dass pädagogische Akteur:innen ausreichend Spielraum haben, um ihre Verpflichtungen zu erfüllen, gleichzeitig aber für ihr Fehlverhalten zur Rechenschaft gezogen werden können.

5. Fazit

Der Verletzlichkeitsbegriff kann, wie ich argumentiert habe, in einer pädagogischen Ethik keine fundierende Funktion übernehmen, jedoch dabei helfen, die Verpflichtungen gegenüber verschiedenen Personen oder Gruppen zu differenzieren: Während Verletzlichkeit zur Grundverfasstheit des Menschen gehört, sind Kinder und Jugendliche in besonderer Weise verletzlich. Dies rechtfertigt spezielle Fürsorge- und Erziehungsverpflichtungen ihnen gegenüber sowie die Schaffung sozialer Arrangements, innerhalb derer diese Verpflichtungen erfüllt werden können. Gerade diese Arrangements sind jedoch eine Quelle spezifischer Verletzlichkeiten, insofern Kinder in ihnen eine untergeordnete und tendenziell machtlose Position einnehmen. Eine Pointe meiner Überlegungen ist, dass die pädagogische Ethik sich nicht nur mit individuellen Verpflichtungen befassen soll, sondern die Reflexion der relationalen und institutionellen

Bedingungen pädagogischen Handelns einbeziehen muss. Die Frage ist, wie pädagogische Arrangements gestaltet werden können, damit pädagogische Akteur:innen ihren Verpflichtungen nachkommen können und Kinder in ihrer Verletzlichkeit sowie ihrer sich entwickelnden Handlungsfähigkeit geschützt sind.

Literatur

- Alanen, L. (2005). Women's studies/childhood studies. Parallels, links and perspectives. In Mason, J. & Fattore, T. (Hrsg.), *Children taken seriously in theory, policy and practice* (S. 31–45). London: Jessica Kingsley.
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015). Kinder in vulnerablen Konstellationen. Zur Einleitung. In Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 7–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In Butler, J., *Gefährdetes Leben. Politische Essays* (S. 36–68). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christman J. (2009). *The politics of persons. Individual autonomy and socio-historical selves*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drerup, J. & Schweiger, G. (2024). *Was ist eine gute Kindheit?* Stuttgart: Reclam.
- Giesinger, J. (2007). *Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung*. Bielefeld: transcript.
- Giesinger, J. (2017). The special goods of childhood: Lessons from social constructionism. *Ethics and Education*, 12(2), (S. 201–217).
- Giesinger, J. (2019). Vulnerability and autonomy – children and adults. *Ethics and Social Welfare*, 13(3), (S. 216–229).
- Giesinger, J. (2024). Autonomie in pädagogischer Perspektive. *EthikJournal*, 10(1), (S. 1–16).
- Heinze, C. (2017). Verletzlichkeit und Teilhabe. In Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Mackenzie, C. (2017). Vulnerability, needs, and moral obligation. In Straehle, Ch. (Hrsg.), *Vulnerability, autonomy and applied ethics* (S. 83–100). New York & London: Routledge.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(4), (S. 291–303).

- Rogers, W., Mackenzie C. & Dodds S. (2012). Why bioethics needs a concept of vulnerability. *International Journal of Feminist Approaches to Bioethics*, 5(2), (S. 11–38).
- Wrigley, A. (2015). An eliminativist approach to vulnerability. *Bioethics*, 29(7), (S. 478–487).

Trauma, Vulnerabilität und Vulneranz

Nicht nur das Erfahren, auch das Bezeugen von Traumata ruft schroff die Erinnerung an die anthropologisch universale Vulnerabilität des Menschen wach: Niemand ist davor gefeit, in potentiell traumatische Situationen zu geraten. Genauer gesprochen erschüttert die traumatische Erfahrung — zumal, wenn sie früh im Leben eintritt — ebenjene Sorglosigkeit, welche der Verdrängung dieser Tatsache im Alltag zu verdanken ist. Aus einer psychoanalytischen Perspektive erscheint an der Verbindung der Begriffe Trauma und Vulnerabilität dieser Rückbezug interessant: Während die Leichtigkeit des nicht von Traumata gezeichneten Lebens auf einem Grundvertrauen (Müller, 2017) basiert, das die Vulnerabilität des menschlichen Daseins im Alltäglichen vergessen lässt, besteht ein Symptom vieler traumatisierter Menschen genau darin, diese Vulnerabilität nicht vergessen, geschweige denn hinreichend stabil verdrängen zu können (OPD-3, S. 25ff.). Dies kann nicht nur die traumatisierten Menschen selbst betreffen, sondern auch alle professionell mit diesem Thema befassten, also auch in eine Pädagogik bei Verhaltensstörungen involvierte Fachkräfte. Ihr (fast) täglicher Umgang mit diesen Themen schneidet sie von dem normalisierten Diskursraum ab, in dem Traumata einen Einschnitt, eine Unterbrechung bedeuten und zieht sie in eine Welt hinein, in der traumatische Ereignisse und deren Folgen Teil der Lebenswelt sind und nicht mehr nur gelegentlich wahrgenommene Fernsehberichte oder Schlagzeilen. Diese Hypervisibilität der vulnerablen Konstitution des Menschen, diese *Vigilanz*, ist nur eine von vielen möglichen Verbindungslien zwischen den Diskursen zu Trauma einerseits und Vulnerabilität und Vulneranz andererseits. Insgesamt entfaltet vorliegender Beitrag drei Thesen. Diese befassen sich erstens mit der Vulnerabilität und Vulneranz traumatisierter Menschen, zweitens mit der Vulneranz, die sich aus der diskursiven Isolation von Traumata ergibt, und drittens mit der Vulnerabilität und Vulneranz der Fachkräfte.

1. Vulnerabilität und Vulneranz – Opfer und Täter?

Mit Blick auf die Betroffenen kann der Fokus auf Vulnerabilität und Vulneranz eine Chance zur Überwindung dichotomer Täter-Opfer-Figurationen bieten. Er kann – wenn er verkürzt in den Diskurs eingeführt wird – im Gegenteil aber auch zu einer Verhärtung dieser beitragen: Wenn Vulneranz mit Täter-Sein und Vulnerabilität mit Opfer-Sein identifiziert wird, kommt es lediglich zu einer Verschiebung bzw. Umbenennung der Dichotomie. Die Frage lautet hier also: Wie muss Vulneranz verstanden werden, um zu einer Überwindung (statt zu einer Verhärtung) von Täter-Opfer-Spaltungen beizutragen? Möglichkeitsbedingung einer solchen nicht-dichotomen bzw. nicht-spaltenden Reflexion ist eine anthropologische Betrachtung der Vulneranz, die *jedem* Menschen innewohnt. Statt der einseitigen Assoziationen erlaubt dies eine Überkreuzung der Terme dadurch, dass sodann auch gefragt wird, worin die Vulneranz des Opfers und worin die Vulnerabilität des Täters besteht.

Um dies nachvollziehbar zu machen, bedarf es daher zunächst einer anthropologischen Erkundung. Während die Vulnerabilität des Menschen offenkundig und unumstritten anthropologisch universal ist, führt der Begriff der Vulneranz zu einer interessanten Streitfrage, die bis heute Gräben zwischen psychoanalytischen Schulen zieht. Zwar ist es ebenso fraglos, dass jeder Mensch auch das Potential zu verletzen in sich trägt, doch divergieren die Antworten bzw. die anthropologischen Herleitungen dazu, *warum* dies so ist und welche Formen von Aggression dem Menschen *wozu* dienlich sind. Die diesbezügliche psychoanalytisch-anthropologische Gretchenfrage lautet nach wie vor: *Sag, wie hältst du's mit dem Todestrieb?* Es vollzog sich im Angesicht des Krieges, dass Freud seine Triebtheorie ab 1920 umschrieb: Der Todestrieb sei ebenso Teil der Natur des Menschen wie der Selbsterhaltungstrieb – eine theoretische Position, der sich späterhin nur die wenigsten anschließen würden (in Schulen gedacht zuvorderst Lacan und Klein). Nicht nur in der Pädagogik waren humanistische Positionen, die den Menschen erst einmal für von Natur aus gut halten, beliebter; auch in der psychotherapeutischen Szene finden die Schulen Kleins und Lacans eher wenige Anhänger:innen (Peichl, 2007, S. 122ff.). Mit Blick auf das Thema Vulneranz liefern diese jedoch ertragreiche Inspirationen.

Zwar fällt der Begriff im Theoriegebäude Melanie Kleins nicht explizit, doch wird bereits in der Säuglingsbeobachtung konsequent nach der Bedeutung des Verletzungspotentials für die Subjektkonstitution gefragt. Die Entdeckung der eigenen Vulneranz beginnt kleinianisch gedacht mit der Erfahrung, die Brust der Mutter oral-aggressiv zu beißen, und steht insgesamt in Zusammenhang mit der Entdeckung der eigenen Handlungsfähigkeit, dem Einziehen einer Ich-Grenze und der Genese des Über-Ichs, die bei Klein (im Gegensatz zu Freud) daher schon vor der ödipalen Phase beginnt (Klein, 1932). Vulneranz ist bei Klein demnach nicht nur ein ‚Problem‘, sondern auch eine *Triebfeder diverser Entwicklungsprozesse*. Ohne Entdeckung der eigenen Vulneranz, keine Stabilisierung der Ich-Grenze und keine Errichtung des Über-Ichs. Die libidinösen Triebe und die Prozesse der Identifikation nämlich umschreiben nur die Genese des Ich-Ideals; die Genese des verbietenden und begrenzenden Aspekts des Über-Ichs aber vollzieht sich durch Umwendung der Aggression, die sich nun gegen das Subjekt selbst richtet (diese Position teilen Freud und Klein; Freud, 1930). Die eigene Vulneranz wird laut diesen psychoanalytischen Perspektiven also nicht erst entdeckt, wenn ein Kind alt genug ist, um die Erfahrung zu machen, dass es entgegen den Regeln des Über-Ichs andere verletzt hat, also ethische Grenzlinien und Verbote übertreten hat. Fundamental er noch, gilt die entwicklungspsychologisch früher erfolgende Entdeckung der eigenen Vulneranz als Grundstein dafür, überhaupt ein Über-Ich einzusetzen. Dies geschieht, um die Beziehung zu den Elterninstanzen, von denen man schließlich abhängig ist, zu schützen (Freud, 1930, S. 255) – was wiederum bedeutet: die eigene Vulnerabilität wird dem Kind im Zuge der Entdeckung der eigenen Vulneranz schmerzlich bewusst, da man für diese (in der kindlichen Phantasie und/oder in der äußeren Realität, also tatsächlich) durch Entzug der Bezugsperson oder sonstwie bestraft werden könnte.

Was kann man sich in dieser Spur über die Bedeutung von Vulneranz für traumatisierte Menschen erschließen? Eindrückliche Beispiele für diese Verschränkungen sind Fallanalysen zum Themenfeld Täter-Introjekte als Verfolger *und* Beschützer oder auch zu Rachephantasien (Deistler & Vogler, 2002, S. 193ff.). Wenn ein traumatisierter Mensch sich in (Tag-)Träumen Rachephantasien ausmalt, gilt dies als gutes (prognostisches) Zeichen, da dies erstens nur möglich ist, wenn man von Täter-Introjekten hinreichend befreit ist und

da dies zweitens in der Phantasie einen Weg zu einer dritten Position jenseits der Opfer-Täter-Dichotomie ebnet (Klose, 2011, S. 55).¹ In beiden Verarbeitungsmodi sind diese Phantasien zu Beginn versperrt: im ausagierenden, fremdaggressiven Modus werden sie verunmöglicht durch die unbewusste oder bewusste Angst vor sich selbst, dass man seine aggressiven Phantasien wahr machen könnte. Fixiert in der Opfer-Position sind sie durch die Täter-Introjekte verboten und daher ebenso unmöglich. Auf beiden Seiten der Dichotomie können Phantasien der Vulneranz also zunächst nicht genossen werden. Diese bilden jedoch eine Passage im Traumaverarbeitungsprozess. Daher wird das Nicht-Phantasieren-Können, bei dem Gefühle von Wut und Hass (auch in der Übertragung) keinen Raum und keine Symbolisierung finden, ebenso als Sackgasse beschrieben wie das nicht-phantasierte, also reale Täter-Werden als Reinszenierung mit vertauschten Rollen (Hirsch, 1999, S. 239). Das Genießen tagträumerischer aggressiver Phantasien oder auch – für Melanie Klein sehr wichtig – die spielerische Inszenierung von Aggression mit Puppen, Spielfiguren etc. stärkt hingegen via Exploration der eigenen Vulneranz das Selbstgefühl, stabilisiert die Ich-Grenze und schafft einen inneren sicheren Ort aus Phantasien der Wehrhaftigkeit. Man denke hier z.B. an die Metaphoriken bewaffneter Festungen, die Schutzgeister etc. in den Imaginationsübungen zum inneren sicheren Ort (Reddemann, 2007). Diese zeigen eindrücklich, dass der innere sichere Ort nicht nur vulnerabel ist, sondern eben auch vulnerant. Analoge Beispiele finden sich in Konzepten von Boxen bzw. Kampfsport als Teil von Traumatherapien oder in Analysen aggressiv gefärbter Zeichnungen. Wird die Bedeutung dieser heilungsförderlichen Phantasien von Vulneranz von Seiten der Fachkräfte nicht anerkannt, verteufelt oder symbolisch exkludiert, beeinträchtigt dies erstens die Emotionsregulation (durch Tabuisierung dieser

1 Manchen scheint das Wort ‚Rachephantasien‘ vielleicht als ein sehr starker Begriff. Diese gesellschaftliche Ächtung von Rachephantasien zeigt sich auch darin, dass diese zumeist nicht gänzlich unverkleidet auftauchen, sondern mit einer Verschiebung einhergehen: Geträumt wird, dass ein anderer Mensch oder eine phantastische Figur sich rächen würde; gelegentlich tauchen sie kombiniert mit Rettungsphantasien auf (märchenhaft: der Prinz tötet die böse Hexe und befreit die Prinzessin); auch die Verschiebung auf transzendenten Figuren (mythologisch: Die Götter sorgen für ausgleichende Gerechtigkeit/nemesis) und viele weitere Varianten sind möglich.

Gefühle) sowie zweitens die Integration aggressiver Triebe – was ein Ausagieren dieser begünstigt und schnell in Teufelskreise mündet. In derselben Linie mahnt auch Volmer (2017) an, dass Traumapädagogik auf eine Integration von Aggression in der Theoriebildung, aber auch ganz konkret in der Praxis angewiesen ist. Dies gilt auch für die Fachkräfte: „Ohne Wut und ohne positive Aggression werden Traumapädagog:innen den ihnen anvertrauten traumatisierten Kindern und Jugendlichen keine sicheren Orte bieten können“ (ebd., S. 230). Das Phantasieren bzw. Explorieren der eigenen Vulneranz ist das Antidot zu dem Ohnmachtserleben und asymbolischem Ausagieren, vom dem sich gewaltsame Eskalationen nähren. Eine Regulation und Integration aggressiver Triebe ist schließlich nur möglich, wenn diese bewusst erlebt werden.

2. Diskursive Isolation

Das Soziale Modell von Behinderung im Kontext Trauma ernstzunehmen bedeutet, die diskursive Isolation traumatisierter Menschen in den Blick zu nehmen.² Hier geht es demnach um die der diskursiven Ordnung innewohnende Vulneranz.

Zu den offensichtlichsten Beispielen diskursiver Isolation zählen stigmatisierende oder täter-sympathisierende Berichterstattungen, Täter-Opfer-Umkehr, Bagatellisierungen oder Berichterstattungen, welche die Glaubwürdigkeit und/oder Integrität der Betroffenen attackieren. Viele Formen diskursiver Isolation operieren homolog zu Spaltungen auf intra- und intersubjektiver Ebene in kontrastierenden Modi: So gibt es zum Beispiel billige Skandalisierungen in der Logik massenmedialer Aufmerksamkeitsökonomie einerseits und Nicht-Berichten als Wegsehen andererseits oder auch intrusiven Voyeurismus in der Befragung der Personen einerseits und Desinteresse an den singulären Lebensgeschichten andererseits. Es ließen sich viele weitere Beispiele für die diskursive Isolation traumatisierter Menschen anführen. Traumata werden zum Schweigen gebracht und/oder abgekapselt, was als Spiegelungsphänomen bzw. als kollektive Dissoziation verstanden werden kann. Dies behindert – im

² Eine sehr gelungene kritische Zusammenfassung des aktuellen Diskursstandes zum Sozialen Modell und dessen Rezeption findet sich bei Zander (2022).

Sinne des Sozialen Modells – intrapsychische integrative Prozesse durch mangelnde Integration auf diskursiver Ebene.

Ein subtileres Beispiel, das gut gemeint ist und gerade dadurch auf die komplexen Verwobenheiten von Vulnerabilität und Vulneranz verweist, ist die kulturelle Praxis, Zeitungs- oder Blogartikel mit einer sog. „Triggerwarnung“ oder „content note“ zu versehen, die aufgrund verschiedener Kritiken mittlerweile wieder seltener geworden ist.³ Im ersten Band hiesiger Buchreihe (Keul, 2025) wurde das Paradox, dass Schutzmaßnahmen zu einer Schwächung der Resilienz beitragen können, als „Verletzlichkeitsparadox“ bezeichnet. Dieser Effekt zeigt sich auch in diesem Beispiel: Die Absicht hinter den „Triggerwarnungen“ wollte als eine traumasensible verstanden werden. Die entsprechenden Zeitungen, Blogs etc. taten dies in dem Glauben, dass man traumatisierte Menschen „vorwarnen“ und schonen müsse. Die Paradoxie besteht darin, dass genau diese „Schutzmaßnahme“ die Adressierten auf ihre Opfer-Rolle festschreibt und die diskursive Isolation der adressierten Phänomene wiederholt. Neben der Bagatellisierung bzw. Inflationierung des Traumabegriffs lässt sich daran auch der Paternalismus gegenüber den Betroffenen kritisch diskutieren. Das Verletzlichkeitsparadox kann in diesem Fall als dialektischer Umschlag ins Gegenteil beschrieben werden: Die vorgeblich traumasensible Rücksicht bringt die Mahnung an Traumatisierte, Rücksicht auf andere zu nehmen, als latenter Sinngehalt mit sich. Die vorgebliche Praxis des Mitgefühls, geht mit einer Lizenz zum Wegschauen einher, da sie auch den Nicht-Betroffenen erlaubt, sich im Namen der „Selbstfürsorge“ nicht mit diesen Themen zu befassen und dies als positiv konnotierte „Sensibilität“ und „Empfindsamkeit“ zu erachten.

3. Vulnerable Lehrkräfte und vulnerante pädagogische Haltungen

Selbstredend gibt es zahlreiche Ausgestaltungen mit Blick auf die Vulneranz von Lehrkräften und anderen Fachkräften. Schließlich

3 Weitere Beispiele für Vulnerabilisierungen durch entgleiste Versuche, vulnerabe Gruppen vor Verletzungen zu schützen, finden sich in Berendsen, Cheema & Mendel (2019).

befinden sich diese in einer Machtposition. Da in diesem Beitrag der Fokus auf Trauma liegt, soll hier jedoch nur auf für dieses Thema spezifische Phänomene eingegangen werden: Darunter fallen die Mitgefühls-Erschöpfung (Lemke, 2021; Sennekamp, 2023, S. 238ff.) und Phänomene der Abstumpfung bzw. der ‚Moral der Abhärtung‘ – Formen einer *déformation professionnelle*. Diese werden in substantiellem Ausmaß durch schulische bzw. organisatorische Rahmenbedingungen, (Schul-)Leitungshandeln, Arbeitslast, interkollegiale Relationen und andere institutionelle sowie gesamtgesellschaftliche Dynamiken mitgeprägt, weswegen eine Individualisierung dieser unzulässig ist. Auch die Abstumpfung ist demnach kein individuelles Problem, sondern das Risiko einer solchen erwächst aus der Struktur des Phänomens Trauma und der Institutionen, in denen dieses ‚bearbeitet‘ wird.

Die Unterscheidung zwischen Abstumpfung und Mitgefühls-Erschöpfung schlage ich vor, da man erst erschöpft sein kann, wenn man länger an etwas gearbeitet hat. Mit ‚Abstumpfung‘ assoziiere ich jedoch vor allem eine gewisse Form von ‚Initiationsritus‘, von dem im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen leider recht häufig – wenngleich sicherlich nicht an allen Institutionen – berichtet wird. Bei diesem wird Praktikant:innen, Referendar:innen und anderen, die neu in dieses Arbeitsfeld kommen, auf betont drastische Weise verdeutlicht, dass es eine Form von ‚Stumpfheit‘ oder ‚Abhärtung‘ bräuchte, um dort zu arbeiten. Ich denke dabei an Äußerungen aus Praktikumsberichten wie z.B.: ‚Damit musst du klarkommen‘ oder ein sarkastisches ‚Willkommen in der ESE!‘ als Kommentar eines Praktikumsbegleiters zu einer Studentin, die gerade von einem Schüler körperlich angegriffen wurde. In einem Fall war die Überzeugung, dass es ein solches Abhärtungsritual brauche, so gefestigt, dass der Praktikumsbegleiter affirmativ erzählte, dass er die Praktikant:innen am ersten Tag einmal ‚absauen‘ lasse, da dieser ‚Schock‘ dabei helfe, in diesem Arbeitsfeld anzukommen. Berichte dieser Form verdeutlichen, dass es neben der Mitgefühlserschöpfung Praktiken in verschiedenen Ausprägungsgraden gibt, welche durch Abhärtung oder Abstumpfung die Mitgefühlserschöpfung gewissermaßen ‚präventiv‘ verhindern sollen. Das wäre die freundliche Formulierung. Weniger benevolent betrachtet könnte man diese Praktiken auch als Formen der Verrohung, als *déformation professionnelle* eben, beschreiben. Häufig geht dies mit einer narzisstischen Beset-

zung dieser ‚abgehärteten‘ Konstitution einher, die nicht nur eine machtvolle Geste gegenüber den Neulingen umfasst, sondern auch der Abgrenzung gegenüber anderen Arbeitsfeldern dienen kann („Bei uns landen die Fälle, bei denen andere sofort aufgeben“).⁴

Auch diese Haltung hat ‚gute Gründe‘ und auch dieses Phänomen ist in gesellschaftliche Dynamiken eingebettet: Der Coping-Mechanismus ergibt sich aus der Tatsache, dass mit Blick auf Trauma fehlende Sensibilität bei gleichzeitigem Alarmismus als diskursiv normalisierte Haltung gilt. Diese Haltung ist jedoch für professionell mit dem Themenfeld Trauma befasste Menschen nicht praktikabel: schließlich kann man nicht alltäglich alarmiert sein. Die diskursive Isolation betrifft in diesem Sinne nicht nur die Traumatisierten selbst, sondern auch die Fachkräfte werden – wie einleitend dargelegt – in eine andere Welt eingezogen. An die Stelle des erhöhten Arousal, des Alarmismus, tritt daher bei vielen professionell Helfenden eine Sensibilität mit verschobener Schwelle. Diese Sensibilität mit verschobener Schwelle erscheint von außen betrachtet bzw. von ihrer Rückseite her jedoch zuweilen als Abstumpfung. Einerseits erlaubt dies ein Coping mit den Anforderungen dieses Berufs, andererseits ergibt sich dadurch eine Vulneranz, welche auch einen selbst vulnerabilisiert, insofern hier die Härte gegen andere („Willkommen in der ESE!“) und die Härte gegen sich selbst („So etwas muss ich aushalten können, wenn ich hier arbeiten will“) Hand in Hand gehen. Auch hier ist es demnach wichtig, nicht in Dichotomien zu denken, sondern immer wieder die *Verschränkung von Vulneranz und Vulnerabilität* in den Blick zu nehmen.

4 Obwohl diese Phänomene allen, die im Kontakt zur Praxis stehen, bekannt zu sein scheinen, gibt es leider noch keine systematischen Forschungen zu diesen Dynamiken in der PbV, weswegen sie hier nur anekdotisch illustriert werden. Ein Füllen dieser Forschungslücke erschien mir jedoch nicht nur für die Theoriebildung, sondern – vielleicht sogar vor allem – für die Praxis als sehr bedeutsam. Theoretische Anregungen für eine solche Forschung sowie zur Konzeptualisierung präventiver Maßnahmen gegen kollegiale Dynamiken der Abstumpfung und der narzisstischen Besetzung einer ‚Moral der Abhärtung‘ ließen sich z.B. in den Studien zum Helfer-Syndrom von Schmidbauer (Schmidbauer, 2015, S. 48–60) finden.

4. Fazit

Der Beitrag fragte nach Verbindungen zwischen Vulneranz/Vulnerabilität und Trauma auf drei Ebenen: für die Betroffenen bzw. auf Subjektebene (1.), auf diskursiver Ebene (2.) und mit Blick auf die Fachkräfte (3.). Auf allen drei Ebenen zeigte sich, dass das Begriffs-paar Vulneranz und Vulnerabilität ertragreiche Perspektiven eröffnen kann, wenn dabei insbesondere die Verschränkung der beiden Terme in den Blick genommen wird, um einer Dichotomisierung vorzubeugen. Dies ist zwar prinzipiell bedeutsam, doch mit Blick auf Trauma besonders erwähnenswert, da der Gegenstand Trauma mit einem erhöhten Risiko einhergeht, in Täter-Opfer-Spaltungen zu verharren bzw. sich in der Gegenübertragung in solche verstricken zu lassen. An verschiedenen Beispielen wurde gezeigt, wie sich diese Verschränkung ausgestaltet: Entwicklungspsychologisch erwies sich die Entdeckung der eigenen Vulneranz als hochbedeutsam. Diese ist in der Genese des Über-Ichs mit der anthropologisch universalen Vulnerabilität (durch die Tatsache der existentiellen Abhängigkeit des Kindes) verbunden. Die besondere Rücksicht auf vulnerable Gruppen in Form der ‚Triggerwarnung‘ in massenmedialen Diskursräumen ging im Sinne des Verletzlichkeitsparadoxes mit einer vulneranten Rückseite einher. Zuletzt wurde gezeigt, dass die Berufskrankheiten der Mitgefühlerschöpfung und der Abstumpfung auf die Vulneranz sowie zugleich auf die Vulnerabilität von Fachkräften verweisen. Vulneranz sollte daher ebenso wie Vulnerabilität als anthropologischer Begriff verstanden werden, als ein Thema, das alle Menschen betrifft und das ebenso für alle mit Entwicklungsaufgaben verbunden ist.

Literatur

- Berendsen, E., Chemma, S. & Mendel, M. (2019). Triggerwarnung – Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen. Berlin: Verbrecher-Verlag.
- Deistler, I. & Vogler, A. (2002). Einführung in die Dissoziative Identitätsstörung – Therapeutische Begleitung von schwer traumatisierten Menschen. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. In Mitscherlich von A., Richards A. & Strachey J. (Hrsg.), Ders.: Freud-Studienausgabe. Bd. Fragen der Gesellschaft, Ursprünge der Religion (S. 191-270). Zürich: Ex Libris.

- Hirsch, M. (1999). Realer Inzest – Psychodynamik des sexuellen Mißbrauchs in der Familie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Keul, H. (2025). Vulnerabilität, Vulneranz, Resilienz – Paradoxe Machtwirkungen. Baden-Baden: Karl-Alber-Verlag.
- Klein, M. (1932). Early stages of the Oedipus conflict and of superego formation. In *The Psycho-Analysis of Children* (S. 123–148). New York: Delacorte.
- Klose, B. (2011). Racheimpuls als Ausdruck regulativer Psychodynamik und Racheverzicht als kulturelle Forderung – Klinische Überlegungen. In Kariger, A. (Hrsg.), *Vergessen, vergelten, vergeben, versöhnen? – Weiterleben mit dem Trauma* (S. 53–66). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lemke, J. (2021). Sekundäre Traumatisierung. Kröning: Asanger-Verlag.
- Müller, T. (2017). „Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“ – Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- OPD-3 AG „Ereignis- und Traumaverarbeitung“/Trauma-Modul (2024). OPD-3 Manual zur Ereignis- und Traumaverarbeitung – Psychodynamische Verarbeitung von belastenden Lebensereignissen. Bern: Hogrefe.
- Peichl, J. (2007). Die inneren Trauma-Landschaften – Borderline, Ego-State, Täter-Introjekt. Stuttgart: Schattauer-Verlag.
- Reddemann, L. (2007). Imagination als heilsame Kraft – Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart: Klett Cotta.
- Schmidbauer, W. (2015). Hilflose Helfer – Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek: rororo.
- Sennekamp, W. (2023). Selbstreflexion in der Beratung traumatisierter Client:innen. In Kizilhan, J. I. & Klett, C. (Hrsg.), *Lehrbuch Transkulturelle Traumapädagogik* (S. 235–248). Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
- Volmer, J. (2017). ...damit traumapädagogische Ideen nicht an der Realität zerschellen – Dreierlei Anregungen für die Weiterbildung. In Zimmermann, D., Rosenbrock, H. & Dabbert, L. (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik – Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 222–235). Weinheim & Basel: Beltz-Juventa.
- Zander, M. (2022). Ist Behinderung eine soziale Konstruktion? Zur Kritik sozialkonstruktivistischer Auffassungen in den (deutschsprachigen) Disability Studies. In *Zeitschrift für Disability Studies*.

David Zimmermann

Subjektlogisches Verstehen vulneranter Verhaltens

1. (Un-)Pädagogische Perspektiven auf Verhalten

Flitner stellte bereits 1982 (S.12) fest, dass zahlreiche (populär-)wissenschaftliche pädagogische Publikationen eine „Anleitung zur systematischen Drangsalierung der Kinder unter dem Namen der Erziehung“ seien (Göppel, 2010, S.12). Zwar lassen sich, nicht zuletzt in der Reform- und der frühen psychoanalytischen Pädagogik, viele Ausnahmen von jener punitiven Logik, die insbesondere Kinder aus vulnerablen Kontexten betraf, finden. Dennoch erlaubt ein Blick auch auf gegenwärtige Diskurse in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen die begründete Schlussfolgerung, dass junge Menschen mit erheblichen Problemlagen in ihrer Entwicklung allzu häufig Objekte pädagogischer Zugriffe sind, in denen die inneren und äußeren Begründungsmuster für ihr als störend oder abweichend katalogisiertes Verhalten ignoriert werden. Theoretisch unterfüttert sind diese Programme und Methoden in der Regel behavioristisch, wonach Verhalten im Kern einem Reiz-Reaktions-Schema sowie dem Modellernen entstammt und demnach auch wieder verlernt werden könne. In variabler Ausformung prägt die behavioristische Leitidee rezente populäre Interventionspraxen im gesamten pädagogischen Arbeitsfeld, vom Classroom Management (Ophardt & Thiel, 2013), über das vermeintlich systemisch orientierte Konzept der Neuen Autorität (Omer & Haller, 2020) bis hin zu rein punitiven Maßnahmen der Konfrontativen Pädagogik (Kilb, Weidner & Gall, 2013).

Die Psychoanalytische Pädagogik hat einen dezidiert anderen Blick auf (vulnerantes) Verhalten und insbesondere dessen Bedeutung. Jene fachliche Perspektive ist geprägt durch die Grundannahme, dass soziale Erfahrungen eines Kindes oder Jugendlichen, die

damit verbundenen Erlebensmuster und das Verhalten stets in einem individuell rekonstruierbaren Zusammenhang stehen (Herz & Zimmermann, 2024). Aufgrund der Abhängigkeit des Kindes von anderen Menschen sowie, in einer erweiterten Perspektive, auch von einem sozialen Milieu, ist es grundsätzlich vulnerabel. Die Spezifität des psychoanalytischen Blicks auf den soeben genannten Zusammenhang besteht nunmehr darin, dass wesentliche Anteile des Erlebens als un- und vorbewusst verstanden werden, sich demnach kognitiven Entscheidungen (über das eigene Verhalten, über Beziehungsgestaltungen etc.) entziehen. Jede Form des vulneranten Verhaltens wird deshalb als (meist sprachloser) Ausdruck des Erlittenen respektive des nicht Erfüllten und Ersehnten verstanden. Die Psychoanalyse verwendet für jenen Verhaltensaustausch den Terminus der unbewussten Reinszenierung. Zugleich ist das Verhalten auch im Hier und Jetzt verortet und zielt auf eine korrigierende Erfahrung, insbesondere in der generativen Beziehung:

„Jede konflikthafte Verwicklung des Pädagogen mit seinen Kindern und Jugendlichen erscheint demnach als an seine Person geknüpfter inszenierter Wiederholungsversuch unbewältigter Lebensgeschichte.“ (Gerisch, 2009, S. 110).

Aus jener Skizzierung einer Subjektlogik von Verhalten (Zimmermann, 2025, im Druck) lassen sich nun mehrere Fragen ableiten, denen in der Folge zumindest kurSORisch nachgegangen werden soll:

- Wie lässt sich die Entwicklung eines individuellen, gleichwohl sozial geprägten Unbewussten, das maßgeblich für Verhalten verantwortlich ist, theoretisch begründen?
- Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Annahme einer vor- und unbewussten Bedingtheit von (vulnerantem) Verhalten für pädagogische Versuche des Verstehens?
- Welche Bedeutung hat in dieser Perspektive die Vulnerabilität der generativ Anderen, mithin der pädagogischen Fachkräfte?

2. Sozialisation und die Subjektlogik hinter vulnerantem Verhalten

Zwar wird die Psychoanalyse von jeher als eine der konkurrierenden (oder auch sich ergänzenden) Erklärungstheorien für er-

hebliche Problemlagen der emotionalen und sozialen Entwicklung verstanden. Gleichwohl bieten die vorliegenden Einführungswerke der Fachdisziplin Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen kaum Zugriffe auf differenzierte psychoanalytische Entwicklungstheorie unter Einbezug des Sozialen an. Vielmehr wird darin zumeist auf eher klassische Theoriefiguren der Psychoanalyse zurückgegriffen, insbesondere auf das topographische Modell (Es-Ich-Über-Ich) sowie das Phasenmodell psychosexueller Entwicklung nach Sigmund Freud. Pädagogisch anschlussfähiger für eine Konzeption kindlicher Vulnerabilität und deren Auswirkungen auf Erleben und Verhalten sind jedoch objektbeziehungstheoretische Überlegungen sowie insbesondere die Sozialisationstheorie nach Alfred Lorenzer. Mit letzterer Perspektive auf menschliche Entwicklung wird versucht, psychoanalytische Grundperspektiven sozialisations-theoretisch zu fassen, mithin den gesellschaftlichen Kontext menschlicher Entwicklung in den Fokus zu rücken (Lorenzer, 1972).

Es bleibt auch im Rahmen der Sozialisationstheorie bei der die gesamte psychoanalytische Theoriebildung prägenden Grundannahme, dass sich frühe und auch lebensgeschichtlich spätere Erfahrungen, nicht zuletzt in generativen Beziehungsverhältnissen, in der Innenwelt niederschlagen. Nicht nur, aber insbesondere affektiv überwältigende Ereignisse oder Beziehungsgeschehnisse sind psychisch nicht integrierbar und werden ins Unbewusste abgedrängt. Die damit verbundenen – ebenfalls unbewussten – Repräsentanzen jedoch sind nicht verschwunden, vielmehr drängen sie auf Ausdruck im Verhalten, als sichtbarer Ausdruck des o.g. Lösungsversuch im Hier und Jetzt. Entscheidend ist im Sinne der Sozialisationstheorie nunmehr aber, dass sich in den konkreten Interaktionen (mit primären und sekundären Beziehungspersonen) gesellschaftliche Verhältnisse abbilden. Für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen lässt sich demnach skizzieren: Soziale Verwerfungen wie Armut, patriarchale Strukturen oder rassistische Diskriminierungen wirken nicht „irgendwie“ auf das Individuum ein, sondern werden von Beginn des Lebens an im Kontext generativer Relationalität vermittelt.

Die durch Beziehung evozierten, gleichsam soziale Zustände abbildenden Repräsentanzen heißen im Rahmen dieses theoretischen Zugriffs Interaktionsformen. Dabei legt die Sozialisationstheorie drei Interaktionsformen dem Verständnis menschlicher Kommunikation zugrunde:

- Sinnliche Interaktionsformen, womit körpernahe Repräsentanzen des frühen Beziehungserlebens gemeint sind und die auf eine soziale Gebundenheit von Trieben und Grundbedürfnissen verweisen. Für jene Interaktionsformen stehen Worte und symbolisierte Kommunikationsformen nicht zur Verfügung.
- Sprachsymbolische Interaktionsformen, die verarbeit- und damit symbolisierbare Erlebens- und Erfahrungsrepräsentanzen umfassen. Folgerichtig können diese Interaktionsformen auch in neuen Beziehungen sprachlich zum Ausdruck gebracht werden.
- Sinnlich-symbolische Interaktionsformen, die aus inneren Bildern, Fantasien und Imaginationen bestehen, im Unterschied zu den sinnlichen Interaktionsformen aber greifbar, vorstellbar und teils nah an Sprache sind. Partiell können sie über künstlerische oder mimisch-gestische Ausdrucksformen in den Dialog eingebracht werden. Im topografischen Modell können diese Interaktionsformen am ehesten dem Vorbewussten zugeordnet werden (Damasch, 2024, S. 25f.).

Wie lässt sich dies nun pädagogisch übersetzen?

Das Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen ist geprägt durch seine hohe Vulnerabilität und diese ist eingewoben in gesellschaftliche Verhältnisse. Etwas vereinfacht lässt sich also sagen: Ein Kind aus privilegierten Verhältnissen bildet andere Interaktionsformen aus als jenes aus marginalisierten sozialen Orten (Müller, 2023). Vulnerabel ist das Kind oder der/die Jugendliche aber nicht nur den sozialen Gegebenheiten und den damit verbundenen Beziehungserfahrungen, sondern auch seinen eigenen Interaktionsformen und den zu ihnen gehörigen Affekten gegenüber. Diesem Verständnis folgend bestimmen die sinnlichen und teilweise die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen ganz wesentlich das Verhalten der jungen Menschen. Auch das Bedürfnis, die Sehnsucht nach einer korrigierenden Beziehungserfahrung, ist im Regelfall nicht bewusst, sondern leib-sinnlich repräsentiert. Verhalten als Ausdruck un- und vorbewusst repräsentierter Interaktionsformen ist deshalb auch nicht durch Belohnung oder Bestrafung modifizierbar, vielmehr erweist sich ein solcher Zugang häufig als kontraproduktiv. Gerade Verhaltensweisen, die sich institutioneller Ordnung, Anpassung oder Kontrolle

entziehen, laufen Gefahr, durch pädagogische Programme diszipliniert oder sanktioniert zu werden, statt als bedeutungsvoll und verstehtbar anerkannt zu werden. Die auf Distanzierung und affektive Kälte fokussierenden Konditionierungs- und Disziplinierungsprogramme bestätigen nunmehr die ursprüngliche soziale Verletzung der jungen Menschen (Zimmermann, 2025, im Druck). Es handelt sich demnach bei vielen Trainings und Steuerungsprogrammen um das soziale Äquivalent zur innerpsychischen Unmöglichkeit, Affekte in spürbare Gefühle zu übersetzen. Auch die einseitig auf so genannte Agency von Subjekten fokussierten Ansätze in der Flucht- und Migrationsforschung sind Ausdruck dieser sozialen Verleugnung von Verletzlichkeit und innerer Not. Denn eine zu starke Betonung der Handlungsfähigkeit birgt die Gefahr, strukturelle Abhängigkeiten und Krisenerleben zugunsten eines idealisierten Bildes aktiver Selbstermächtigung auszublenden.

Für das Verstehen der Subjektlogik insbesondere vulneranter Verhaltens bedarf es deshalb eines Settings und eines Zugangs, der eine Annäherung an jene unbewusst gewordenen Interaktionsformen ermöglicht.

3. Szenisches Verstehen als Versuch der Annäherung an Subjektlogik

Das Szenische Verstehen, das ebenfalls auf Lorenzer zurückgeht, gleichwohl von Leber (1988) für die Heilpädagogik fruchtbar gemacht und in jüngerer Zeit u.a. von Rauh (2022) für pädagogische Verstehensprozesse re-konzeptualisiert wurde, greift oben beschriebene Herausforderung im Verstehen sozialen Miteinanders auf. Es geht davon aus, dass sich (etwas schematisch gedacht) drei Ebenen des Verstehens unterscheiden lassen:

- Das *logische Verstehen*, das sich hauptsächlich auf die sprachsymbolischen Interaktionsformen und somit auf die Rekonstruktion von gesprochener Sprache bezieht.
- Das *psychologische Verstehen*, das subjektive Bedeutungen von Gesprochenem oder Agiertem rekonstruiert und mit dem „einfühlenden Nachempfinden“ durch die pädagogische Fachkraft verbunden ist. Es kann somit als Annäherung an sinnlich-symbolische Interaktionsformen verstanden werden.

- Das *Szenische Verstehen* im engeren Sinn, das zentral auf die Reflexion der (pädagogischen) Beziehung rekurriert. Es ist wesentlich durch unmittelbare Teilhabe an der Szene und hierin ganz besonders durch Selbstreflexion geprägt. Über jene Annäherung an die oft diffusen Affekte und inneren Bilder in der pädagogischen Szene lassen sich die sinnlichen Interaktionsformen der pädagogischen Adressat:innen zumindest anteilig in Sprache überführen (Neumann & Katzenbach, 2024, S. 97).

Durch die Fokussierung auf Subjektlogik im Sinne des Szenischen Verstehens gerät also ein konkretes, durch Lebensgeschichte geprägtes Individuum in den Blick. Damit dies aber gelingen kann, bedarf es zunächst einmal eines ausreichend guten pädagogischen Milieus für die Fachkräfte selbst. Der Begriff des Milieus geht u.a. zurück auf Fritz Redl (1971/1987) und beschreibt für Kinder und Jugendliche sowie für Fachkräfte gleichsam einen Ort, der durch gemeinsame Verantwortungsübernahme und Affektfreundlichkeit geprägt ist. Die Ausbuchstabierung dieses Orts als „ausreichend gut“ reflektiert einen Terminus von Donald Winnicott (2006), eines britischen Psychoanalytikers. Mit dem ursprünglichen Begriff der „good enough mother“ markiert er ein Beziehungsangebot primärer Beziehungsfiguren an das Kind, das gerade nicht stets gewährend ist, sondern in dem Verstehen, Gewähren und Zumuten in einem guten, entwicklungsförderlichen Verhältnis zueinanderstehen. Dies lässt sich nun in zielführender Art und Weise auf pädagogische Institutionen und ihr Verhältnis zu Fachkräften übertragen: Es geht um einen möglichst sicheren Rahmen, eine Anerkennungskultur, eine Wertschätzung auch für die belastenden Emotionen. Und es geht zugleich um die Zumutung, dass professionelle pädagogische Arbeit hohe Anforderungen an die Bereitschaft zur Reflexion und an das Einlassen auf vulnerable Kinder und Jugendliche stellt (Zimmermann & Langbehn, 2023). Gruppentheoretisch lässt sich ein solches Milieu übersetzen als funktionierende Arbeitsgruppe, in der die primäre Aufgabe im Vordergrund steht und die nicht durch einen Kampfmodus (der sich dann meist gegen die Kinder und Jugendlichen richtet) dominiert ist (Bion, 1990).

Theoretisch gesprochen können die drei Ebenen des Szenischen Verstehens nunmehr mit drei professionellen Voraussetzungen in Verbindung gebracht werden:

Für das logische Verstehen der versprachlichten Symbole bedarf es einer ausgeprägten Habitusreflexivität, d.h. des Wissens um und der Möglichkeit des Nachspürens gegenüber dem eigenen sozialen Gewordensein, um die sprachlichen Mitteilungen von Kindern und Jugendlichen aus oftmals ganz anderer Sozialisation besser verstehen zu können.

Im Sinne des psychologischen Verstehens bedarf es nicht nur des Wissens über komplexe Übertragungsprozesse, also szenische Wiederholungen vergangener Erfahrungen im Hier und Jetzt, sondern auch der Bereitschaft und Fähigkeit, sich jenseits vorschneller Hypothesen und Deutungen auf das Erleben der Kinder und Jugendlichen einzulassen.

Mit Blick auf das Szenische Verstehen im engeren Sinne ist eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit vonnöten, auf die abschließend deshalb genauer einzugehen ist.

4. Zur Vulnerabilität und Vulneranz der Erwachsenen

Liest man die Anforderungen an das Szenische Verstehen, das heißt an die Reflexion der eigenen Emotionen, Fantasien, Wünsche und Gedanken sehr klassisch psychoanalytisch, lässt es sich als Fähigkeit zur Analyse der Gegenübertragung charakterisieren. Demnach tauchen im Kontext der Reinszenierung bei der erwachsenen Person Erlebensanteile auf, die Selbst- oder Fremdrepräsentanzen auf Seiten des Kindes respektive Jugendlichen entsprechen. Diese Einengung ist allerdings sowohl im Sinne einer intersubjektiv orientierten Psychoanalyse als auch pädagogisch fragwürdig. Die in den Professionellen auftauchenden Empfindungen sind keinesfalls „nur“ emotionale Komplettierung einer durch das Kind oder die/den Jugendlichen wirkmächtig in Szene gesetzten Erlebenswelt. Vielmehr bringen stets beide Interaktionspersonen Übertragungsanteile ein.

Folgerichtig ist eine ausgeprägte und professionelle Selbstreflexionsfähigkeit der Fachkräfte notwendig mit dem Ziel, Annäherungen an die sinnlichen Interaktionsformen zu erreichen. Denn nur so können eigene und fremde Anteile zumindest näherungsweise unterschieden werden. Und es muss konstatiert werden, dass auch die Ansätze der Psychoanalytischen Pädagogik zur Ausbildung und Förderung einer solchen Selbstreflexionsfähigkeit tatsächlich nicht

mehr sind als Impulse (Figdor, 2012). Gleichwohl lässt sich mit Bezug zum o.g. theoretischen Rahmen gut begründen, dass eine solche Reflexion nicht nur individuelle Selbsterfahrung im Sinne der Annäherung an das sogenannte „Innere Kind“ meinen darf, sondern die Auseinandersetzung mit dem Sozialen und der eigenen Vulnerabilität in sozialen Kontexten einschließt. So erleben sich beispielsweise nicht wenige Fachkräfte extrem verletzlich gegenüber den Optimierungsfordernungen des gegenwärtigen Bildungssystems. Gerade junge Fachkräfte können sich schwertun, die Verletzlichkeit von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen, wenn die eigene psychische Deformierung durch permanenten Notendruck und multiple Abhängigkeiten nicht erspürt werden kann respektive darf. Auch die Eingewobenheit des eigenen Erlebens in die gegenwärtigen globalen Krisen muss wahrgenommen werden, um so resonanzfähig gegenüber den Reinszenierungen von erheblich belasteten Kindern und Jugendlichen zu werden.

Damit schließt sich womöglich ein Kreis: Wird die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen nicht ausschließlich individuell oder familiär verortet, sondern als eingebettet in gesellschaftliche Verworfungen gedacht – und zugleich eine relationale Verletzlichkeit in der pädagogischen Szene als konstitutiv anerkannt –, dann wird es möglich, die Subjektlogik hinter vulnerantem Verhalten zu erspüren, in Worte zu fassen und dieses anteilige Verstehen in korrigierende pädagogische Erfahrungen zu überführen. Dort, wo das Kind sich bisher eventuell selbst als gefährdend oder unerträglich erlebt hat, kann es durch das Gegenüber nun als bedeutungsvoll und aushaltbar erfahren werden. Darin liegt das Potenzial des subjektlogischen Verstehens vulneranten Verhaltens.

Literatur

- Bion, W. R. (1990). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Dammasch, F. (2024). Interaktionsformen und Szenisches Verstehen: Theoretische Grundlagen und klinische Anwendung. In Kratz, M. & Finger-Treßner, U. (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (Originalausgabe) (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, S. 21-47). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Figdor, H. (2012). Wie werden aus Pädagogen „Psychoanalytische Pädagogen“? In Datler, W., Finger-Trescher, U. & Gstach, J. (Hrsg.), *Psychoanalytisch-pädagogisches Können. Vermitteln – Aneignen – Anwenden* (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, S. 121–156). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Flitner, A. (1982). *Konrad sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Berlin: Siedler.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik: Ein systematischer Überblick*. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, R. (2010). Von der „sittlichen Verwilderung“ zu „Verhaltensstörungen“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige“ Kinder. In Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 11–20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2024). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.). (Inklusion in Schule und Gesellschaft, S. 153–180). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kilb, R., Weidner, J. & Gall, R. (Hrsg.). (2013). *Konfrontative Pädagogik in der Schule: Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining* (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung eines fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In Iben, G. (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisations-theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller, T. (2023). Kinder und Jugendliche in Not: Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor den Herausforderungen des 21. Jahrhundert. In Herz, B. & Hoffmann, S. N. (Hrsg.), *Kinder in Not. Pädagogik bei Verhaltensstörungen zwischen Kindeswohl, Inklusion und Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und Umwelterstörung, Armut und Krieg* (Dialog Erziehungshilfe, S. 107–116). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neumann, J. & Katzenbach, D. (2024). (Nicht) Wissen, was ich (nicht) tun werde – Szenisches Verstehen in der Pädagogik: Überlegungen mit und ohne Anschluss an Lacan. In Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30 (Originalausgabe) (Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik, S. 95–115). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauh, B. (2022). Szenisches Verstehen. In Günther, M., Heilmann, J. & Kerschgens, A. (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (Psychoanalytische Pädagogik, S. 211–230). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Redl, F. (1971/1987). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. München: Piper.
- Winnicott, D. W. (2006). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, D. & Langbehn, L. (2023). Pädagogische Haltung und Reflexivität als Alternative zu psychiatrischer Diagnoselogik und Ableismuskritik. *Sonderpädagogische Förderung heute*(4), (S. 365–379).
- Zimmermann, D. (2025): Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).

Christian Wevelsiep

Vulnerabilität. Phänomenologische und soziologische Betrachtungen.

1. Vulnerabilität als heilpädagogisches Thema

Der Begriff des Pathischen steckt voller Widersprüche. Das Pathos ist ein Stil- und Redemittel, in dessen Zentrum das Leidenschaftliche steht. Als ein Kennzeichen des Lebendigen steht es im Bedeutungsfeld von Erleiden, Erleben und Erdulden und ist somit jedem Wesen zugänglich. Vielerlei Bedeutungen sind mit dem Pathos verbunden. Das Pathos kann die Wahrnehmung beeinflussen und triumphalisch wirken, eine Rede kann aber in das „Pathetische“ kippen; dann verirrt sich die Sprache in Emotion und grundlosem Hochgefühl. Das Pathetische war zu Zeiten Schillers das Erhabene; heute steht es ein Stück weit im Zwielicht, kommt ihm doch ein Übermaß an Theatralik und ein Zuviel an Pose zu. *Künstlichkeit anstelle von Authentizität*, so lautet der gängige Vorbehalt. Das Pathos bleibt eine „problematische Kategorie“ mit einer eigenen Geschichte, von der man einen gewissen Abstand braucht (Zumbusch, 2010).

Diese einleitenden Bemerkungen führen uns zum verwandten Begriff der Vulnerabilität. Die Tatsache, dass alle Menschen einer Verletzbarkeit unterliegen, die sie verdrängen, aber nicht bestreiten können, führt über Umwege zur Kategorie des Pathischen. Das potentielle Leiden ist universell, tief in die Kulturgeschichte der Menschheit eingeschrieben. Erzählungen vom Leiden stehen im Zentrum der ersten Religionen; sie künden nicht nur vom Ersten und Letzten, sondern auch von dem, was „dazwischen“ geschieht. Die Kulturwissenschaften wiederum erkennen in dem Faktum der menschlichen Vulnerabilität einen starken Antrieb, einen Motor der Kulturentwicklung, der sich in einer Zeit nach dem Tod Gottes (F. Nietzsche) als besonders intensiv erwiesen hat. Wie steht es indes

mit der zeitgenössischen Pädagogik und der Praxis der Rehabilitation?

Vulnerabilität ist ein beliebter Begriff, so viel kann man dem gegenwärtigen Schrifttum entnehmen. Die Kategorie steht in einem weiten Feld pädagogischer Leitbegriffe von Anerkennung und Resilienz, politischen Schlagwörtern wie Solidarität oder im psychologischen Kontext einer subtilen Psychologie der Sensibilität. Mit nur wenigen Sätzen lassen sich diese Aspekte verbinden: die Verletzbarkeit ist ein soziales Phänomen, das nicht nur unsere Anteilnahme, unser Mitgefühl hervorruft, sondern auf eine politische oder zumindest praktische Ebene gehoben werden kann. Wer verletzbar ist, benötigt Schutz; wer sich in seinem Leben als jemand erfährt, der einer Gewaltsamkeit ausgesetzt ist, sucht die solidarische Nähe oder die professionelle Hilfe; zumindest sollte die Art und Weise der Verletzung anerkannt werden.

Kulturhistorisch und geistesgeschichtlich sind diese Zusammenhänge plausibel und kaum überraschend. Interessant wird es, wenn wir die komplexe Situation einer möglichen Verletzung bedenken. Denn diese Verletzung geschieht nicht nur als eine Episode im Privaten, sondern sie wird im Horizont pädagogischer und gesellschaftlicher Entwicklungen betrachtet. Sie geschieht in einer modernen Welt, die Verletzungen nicht einfach akzeptieren kann, sondern die danach trachtet, jedwede Verletzung aufzuheben. Dies scheint – auch für die vorliegenden Darstellungen – die eigentlich herausfordernde Einsicht zu sein. Anthropologisch betrachtet ist die Verletzung eine konstitutive Bedingung des In-der-Welt-Seins; wer auf die Welt kommt, befindet sich an einem Ort möglicher Verletzung. Diese Tatsache pädagogisch und therapeutisch zu verarbeiten, ohne sie aufheben zu können, ist jedoch die eigentliche Schwierigkeit.

Versuchen wir eine denkbare These, bzw. eine Ausgangsfrage zu formulieren, die auf einer weniger hohen Abstraktionsebene verbleibt. Einem Verdacht ist nachzugehen, der schwierig zu formulieren ist. Moralisch und pädagogisch legt die Einsicht in die Vulnerabilität des Menschen eine spezifische Programmatik nahe, die man durchaus im zeitgenössischen Diskurs wieder findet: so finden wir in pädagogischen und sonderpädagogischen Schriften Begriffe wie Empowerment, Resilienz, Widerstandskraft, Solidarisierung und Teilhabe, die gewissermaßen als Gegenbegriffe zur Möglichkeit der Verletzung gelten können. Daran ist an sich nichts Negatives, die

eigentliche Problematik greift aber tiefer. Denn sowohl in kultureller wie in historischer als auch in moderner politischer Lesart zielen diese Ideen auf die Aufhebung eines Leidens, somit auf produktive, widerständige, mobilisierende und performative „Akte“ (Burghardt, 2017, S. 5ff.). In die Sprache der Ermächtigung – typischerweise in Empowerment-Strategien – ist eine Struktur eingelassen, die vom Negativen auf das Positive, von einer miserablen Situation auf eine beherzte Umkehr schließen lässt. Wie auch immer die Zusammenhänge pädagogisch erschlossen werden, sie schließen zunächst die Möglichkeit einer Limitation aus. Eine engagierte Pädagogik kann eine solche Grenze nicht ziehen; das heißt, sie bleibt an einen blinden Fleck gebunden, der das Negative ein Stück weit ausblendet. In einfachen Worten: wer sozial isoliert ist, *sollte* Netzwerke knüpfen; wer sich einsam oder hilflos fühlt, *solle* unerkannte Ressourcen erschließen. Aus Sprachlosigkeit soll Gestaltungskraft, aus Ohnmacht Eigenmacht werden. Wie gesagt: dieser Zusammenhang ist pädagogisch naheliegend, plausibel und sinnvoll.

Gegen diese Sicht – deren Wert für praktische Kontexte durchaus anzuerkennen ist – werden die folgenden Überlegungen jedoch einen anderen Akzent setzen. Es gilt Vulnerabilität als Möglichkeit schlichtweg *zu denken*. Sie ist Teil der conditio humana und somit eben nicht in einer individualisierenden Sprache der Bemächtigung aufzuheben. Die Verletzbarkeit schließt trivialerweise die realen und historischen Verletzungen ein, die bereits durch ihre schlichte Faktizität eine Grenzfrage der Pädagogik bilden. Diese Verletzungen weisen meines Erachtens über den engen Wahrnehmungsraum der Pädagogik hinaus, denn sie sind sowohl auf individueller wie auf gesellschaftlicher Ebene als komplexes Phänomen zu betrachten. Stärker als in anderen Bereichen zeigt sich hier die enge Verflechtung von gesellschaftlichen Krisensymptomen mit konkreten Interaktionen im pädagogischen Nahbereich.

Diese Verflechtung verlangt nach einer möglichen Entflechtung. In verschiedenen Schritten wird im Folgenden der Zusammenhang diskutiert. Zuerst muss die Möglichkeit einer Verletzung phänomenologisch erschlossen werden. Dazu müssen bewusst einfache Fragen gestellt werden: zum einen ist zu fragen, was genau bei einer Verletzung geschieht und wie die Betroffenen *als Verletzte* damit umgehen. Diese abstrakte Diskussion hat, wie wir sehen werden, verschiedene Ausprägungen und verschiedene Ausdrucksformen. In

kultureller Perspektive wird eine Verletzung in einen kulturellen Kontext eingebettet, in pädagogischer Hinsicht stellt sich die Frage der Unterscheidung von herkömmlicher Pädagogik und spezifischer (Sonder)Pädagogik.

Diese Überlegungen, die zunächst wenig Überraschendes aufbieten, erfordert gesellschaftliche Anschlussperspektiven. Die konkrete Übersetzung der Tatsache menschlicher Verletzbarkeit hat eine praktische, genuin pädagogische Dimension. Auch hier soll eine auf den ersten Blick einfache, triviale Problematik in eine komplexe Diskussion überführt werden. Denn wir können, trotz aller wissenschaftstheoretischen Fortschritte, trotz aller Evidenzbehauptungen therapeutischer Programme nicht von Verletzungen unmittelbar auf das ‚Gelingen‘, auf ‚Bewältigung‘ oder gar ‚Heilung‘ schließen.

Daher ist die Auswahl der theoretischen Perspektiven entscheidend. Welche Denkmodelle auf dem weiten Feld der helfenden Disziplinen setzen sich in welcher Form mit der Möglichkeit faktischer Verletzungen auseinander? Diese Frage ist keineswegs trivial. Nach Verletzungen fragen therapeutische, klinische, mithin große psychologische Traditionen; aus pädagogischer Sicht kann jedoch keine vergleichbare Tradition aufgeboten werden. Gleichwohl ist die Einsicht in Verletzbarkeiten ein denkbare pädagogisches Thema, nicht nur eine pädagogische Herausforderung. In welcher Weise Vulnerabilität also überhaupt in das pädagogische Weltbild eingefügt wird, ist im zweiten Schritt zu fragen.

Schließlich ist eine dritte Ebene zu vergegenwärtigen, die keineswegs nur additiv zu verstehen ist. Mit der Differenz von Struktur und Semantik erhalten die pädagogischen Reflexionen eine ungewohnte alternative Betrachtung. Auf der semantischen Ebene sind Anschlüsse einfach, ja verführerisch herzustellen. Denn wir leben offensichtlich in einer Gesellschaft, die vulnerabel ist, die eine nur dünne Haut hat, empfindsam und anfällig gegen jedwede Form von Gewalt ist. Die ältere Einsicht der Kulturphilosophie, dass *Kulturen sterblich sind*, erfährt unter der Bedingung moderner Krisen eine Wiederaufnahme. Jenseits dieser Semantik einer verletzbaren Gesellschaft schafft jedoch erst die Distanz der Soziologie einen kognitiven Vorsprung. Die Semantik einer verletzbaren Gesellschaft erzeugt den Eindruck, als habe man es mit subjektiven und ganzheitlichen Kategorien zu tun; das, was im individuellen Nahbereich erfahren wird, könnte sich demnach auch auf höheren Aggregatsebenen abbilden.

den. Darin aber liegt ein Trugschluss. Die Moderne besitzt keinen zentralen Ort der Repräsentation der Verletzungen. Die Struktur der Moderne ist durch die Unverfügbarkeit des Leidens Einzelner für das Ganze geprägt. Eine Tatsache, die von Seiten der helfenden Professionen nur widerwillig zur Kenntnis genommen wird, und schon deswegen eine schonungslose Auseinandersetzung erfordert.

2. Was ist eine Verletzung phänomenologisch?

Vulnerabilität steht phänomenologisch betrachtet in dem Erfahrungsfeld der Gewaltksamkeit. Die Kategorie der Gewalt ist jedoch einer jener menschlichen Begriffe, die zwischen Aktion und Passion unsere Lebensbereiche durchziehen und doch letztlich schwer greifbar sind. Die Schwierigkeiten beginnen bereits an dem Punkt, an dem man sich darüber verständigen muss, ob Gewalt als Erfahrung verarbeitet und erlitten wird oder ob sie als Handlung hervorgebracht wird. Die Unterschiede sind für jede Theorie der Verletzbarkeit immens.

Was ist recht eigentlich besehen „Gewalt“? Die Herausforderung besteht darin zu begreifen, dass es sich nicht um eine einmalige Erfahrung der Gewalt handelt, die man bald hinter sich lassen wird; dass also eine gewaltsame Aktion früher oder später verdrängt und vergessen wird. Vielmehr bildet die Gewalt ein Geschehen, in das die Menschen verstrickt werden; sie ist ein Feld, in dem sich die Menschen bewegen und aufhalten. Die Gewalt hat dabei so viele Gesichter, dass es nicht genügt, sie einfach zu verurteilen; vorrangig ist es, ihre phänomenologische Gestalt zu ergründen.

Gewalt ist eine menschliche Sinnform. Menschen verletzen andere Menschen, handeln gegen die Erwartung des Gewaltverzichts; andere Menschen müssen diese Gewalt ertragen. Gewalt ist menschliche Handlungsmacht und steht insofern in einer langen Tradition, die Gewalt gegen positive Gestaltungsmacht stellt.

Die extremen Formen geraten zuerst in den Blick: Gewalt erscheint in der Großform des Krieges; verheerend und tumultuarisch. Gewalt kommt ebenso als handfeste Gewalt in den Sinn, wenn beispielsweise Menschen in Unterkünfte eingesperrt werden und auf engstem Raum zusammenleben. Beide Erscheinungsformen sind zu vergegenwärtigen. Um die Gewalt als Problem zu verstehen, ist

neben berechtigten politologischen und sozialpsychologischen Untersuchungen der Vorteil einer phänomenologischen Herangehensweise aufzuzeigen. Die Phänomenologie der Gewalt soll zeigen, unter welchen Bedingungen die Erfahrung der Gewalt sinnvoll zu beschreiben ist.

Wie angedeutet, hat die Gewalt verschiedene Gesichter, sie ist mit Sprache und Symbolik verbunden, kann sich sowohl in einer Interaktion zu erkennen geben, aber ebenso aus einer gesellschaftlichen und sozialen Struktur heraus ergeben. Struktureller und symbolischer Gewalt gebührt ein gewisser Vorrang, alleine weil sie das Bewusstsein für bestehende Ungerechtigkeiten schärft, weil sie auf eine Schieflage des Weltzustands verweist, unter der Individuen leiden müssen. Demgegenüber sprechen wir von der Phänomenologie der „erlittenen Gewalt“, wenn wir systematisch die Perspektive des Subjekts einnehmen, das von der Gewalt affiziert wird.

Gewalt vom Standpunkt des erleidenden Subjekts hat zwei dominante Formen: ausschließende und einbrechende Gewalt (Delhom, 2014, S.155). Weitere Unterscheidungen sind denkbar (Waldenfels, 2000), hier aber wird systematisch danach gefragt: unter welchen Bedingungen wird Gewalt als Erfahrung thematisierbar? Der Ausschluss ist vielleicht die unmittelbare, einleuchtende Beschreibungsform – und für die Thematik unverzichtbar. In der sozialpolitischen und gesellschaftlichen Dimension spricht man von Exklusionsphänomenen: die Teilhabe ist blockiert, Ermöglichungs- und Partizipationschancen sind erheblich eingeschränkt. Exklusionsverkettungen bedrohen die individuellen Lebensläufe. Demgegenüber ist die ausschließende Gewalt vor allem im Hinblick auf die individuelle Beziehung zu einer Grenze richtig verstanden. Feste Grenzen erkennen wir in der Form des Gefängnisses, einer Mauer, einer Schranke. Der physischen Zurückweisung folgt der Ausschluss von elementaren Interaktionen: Ausgeschlossene haben keine Stimme und verfügen nicht über die gleichen Rechte, sie werden von sprachlicher Kommunikation ausgeschlossen und müssen hinnehmen, dass über sie als anonyme Gestalt von Dritten gesprochen werden. Ausschließende Gewalt ist insofern gleichzusetzen mit der Verletzung eines gewöhnlichen Weltbezugs: die Entfaltung wesentlicher Aspekte des sozialen und kommunikativen Lebens wird drastisch eingeschränkt; nicht nur ein Körper wird an einer Stelle platziert, sondern auch seine Kontakte, Beziehungen, der Austausch mit An-

deren und die Verbundenheit zur Umwelt werden fremdbestimmt (ebd., S. 170).

Welcher Art die Lebensweise unter der Erfahrung des Ausschlusses ist, hängt demgemäß von vielen Faktoren ab; denn sie ist ja mehr als nur der Entzug von Bewegungsfreiheit, sondern eine Verletzung des Weltbezugs. Hinzu kommt bekanntlich die schwierige gesellschaftspolitische Situation, die von Normen unterschiedlichster Art durchdrungen wird: ein Ausschluss hat mit *geltendem Recht* zu tun, ist aber auch immer eine *Maßnahme*, die von Anderen gebilligt oder verurteilt wird und die als Ausdruck einer akzeptierten gesellschaftlichen Hierarchie die vielleicht schärfste Form der Verletzung darstellt. Das Gefälle zwischen denen, die innerhalb einer Rechtsordnung stehen und jenen, die von dieser Ordnung ausgeschlossen sind, ist zumindest bewusst zu machen. Die brüchige Normativität der Verletzung und die soziale Normativität einer Ordnung bilden eine Spannung, die für die Erleidenden als Unrecht wahrgenommen werden kann.

Weitere Aspekte der Gewalt sind einzubeziehen. In Form der einbrechenden Gewalt zeigt sich eine weitere Dimension vom Standpunkt erlittener Gewalt; diese gilt vorrangig als Verletzung der persönlichen Integrität. Menschen sind trivialerweise verletzbar, angreifbar, vulnerabel. Nicht trivial ist hingegen die Einsicht, dass die Wahrnehmung einer Verletzung mit einer gegebenen Ordnung verflochten ist. Ob ein Anderer in unsere Lebenswelt eindringt oder eingeladen wird, ob wir unsere körperlichen Grenzen bewusst erweitern oder ob wir sie als Schutz benötigen, ob wir in einem bestimmten Raum Rituale pflegen oder die Störung einer Ordnung erfahren – immer geht es um die normative Bestimmung einer Form der Gewalt im Horizont einer Ordnung (Waldenfels, 2014, S. 135 ff.).

Pascal Delhom lenkt in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung der Gewalt auf einen selten bemerkten Unterschied. Verletzungen erweisen sich aus Sicht des Getroffenen als „Widerfahrnis“, das die „Umkehrung seines Weltbezugs“ (Delhom, 2014, S. 157) erzwingt. Die Hinnahme der Gewalt überschattet alles andere: man wird getroffen und einem Geschehen unterworfen, das man nicht überblickt oder aktiv herbeiführt. Gleichwohl ist die intersubjektive Gleichung, die etwa einen Gewalttäter einem Gewaltpfifer gegenüberstellt, der phänomenologischen Sicht nicht gleichzusetzen: „Die

Perspektive des Erleidens ist nicht notwendig diejenige der Erleiden-den“ (ebd., S. 159).

Die Phänomenologie der Gewalt hat hier den Vorteil, dass sie nicht reduktionistisch auf Sozialfiguren oder Akteure abhebt, sondern die Betrachtung des Gewaltgeschehens aus den gewohnten Bezügen hebt. Da es nicht zu einer exakten Deckung kommt zwischen dem, was geschieht und dem, was erlitten und erfahren wird, ergibt sich die Konsequenz einer entsprechenden professionellen Haltung. Diese ist vor allem auf ein Geschehen gerichtet, in der Andere Gewalt erfahren haben, deren Sinnhorizont sie nicht überblicken können. Es sind Perspektiven des Erleidens, die sich der unmittelbaren Einordnung entziehen. Der biografische und lebensweltbezogene Sinn muss zurückerobert werden, ohne dass einfach nur die Kausalität der Gewalt expliziert wird.

3. Die Rolle der Professionen

Von diesem höchst abstrakten Punkt der Phänomenologie können wir nun eine Brücke zu der soziologischen Betrachtungsweise schlagen, die sich explizit diesem Zusammenhang widmet. Dabei ist eine Verschiebung der herkömmlichen gesellschaftlichen Erwartung zu beachten, denn für gewöhnlich ordnen wir Individuen, die Verletzungen erlitten haben, der Medizin, dem Gesundheitswesen, der psychologischen Betreuung oder der therapeutischen Hilfe zu. In Frage steht jedoch, unter welchen Gesichtspunkten wir den Zusammenhang von Verletzbarkeit, Bildung und Erziehung sowie der Sonderpädagogik im genuinen Wortsinne erklären. Man könnte es einfach halten und die faktischen Verletzungen als Umweltereignis beschreiben; als eine Tatsache, die als Phänomen stärker oder schwächer wahrgenommen wird und ggf. intensiv diskutiert wird. Spannender wird es m. E., wenn wir die Logik der Sonderpädagogik als eine spezifische Art und Weise der gesellschaftlichen Problembearbeitung von außen, gewissermaßen mit der kühlen, unpathetischen Sprache der Soziologie beobachten.

Ein älterer, keineswegs obsoleter Beitrag zur Professionsforschung führt die Überlegungen an entscheidende Punkte. Ulrich Oevermann fragt im Rahmen einer Strukturskizze moderner pädagogischer Professionen nach der therapeutischen Dimension der pädago-

gischen Praxis (Oevermann, 1996, S. 146ff.). Pädagogik und Therapie bilden bekanntlich ein Spannungsverhältnis, das klare Trennungen verlangt, das aber auch Leerstellen und paradoxe Momente umfasst. Die Suche nach den unerkannten paradoxen Aspekten einer solchen therapeutischen Dimension rückt die oben gemachten Überlegungen in ein anderes Licht.

Sehr allgemein formuliert, hat das pädagogische Arbeitsbündnis keine unmittelbar therapeutische Aufgabe. Die Bestimmung, eine Wiederherstellung der Gesundheit im Bereich des Pädagogischen zu verorten, wäre prinzipiell missverständlich. Der entscheidende Unterschied: die therapeutische Dimension wird nicht thematisch, sie bleibt gewissermaßen unausgesprochen, aber sie hat doch eine unabweisbare Bedeutung. Sie wird in der einen oder anderen Weise wahrgenommen und lenkt das Handeln der Personen – nicht nur der Lernenden – in bestimmte Richtungen. Die Möglichkeit, einer Verletzung zu unterliegen oder faktisch eine Verletzung davon zu tragen, intensiviert naturgemäß dieses Verhältnis.

Es macht Sinn, aus soziologischer Sicht die Begriffe des Pädagogischen, des Lernens, der Bildung und der Sonderpädagogik in ihren elementaren und somit bekannten Formen zu vergegenwärtigen. Erst dann kann man mit Oevermann sehen, warum die therapeutische Dimension so bedeutsam ist. Kern der pädagogischen Situation, die nach dem Eintritt in die Schulreife eine festgelegte Zeitspanne umfasst, ist die Bewältigung einer Latenzphase. Latent heißt: es sind Entwicklungen im Individuum angelegt, die zur Bewältigung und Vollendung anstehen, die aber zugleich Momente des Krisenhaften und Herausfordernden beinhalten. Sie können durchaus mit negativen Empfindungen oder mit dem Scheitern einher gehen.

Die einfachste und zugleich schwierigste Frage bezieht sich auf die Beziehung, die Lehrerkräfte und Schüler:innen in diesem Moment eingehen sollen und eingehen können. Innerhalb einer entscheidenden entwicklungspsychologischen Phase, die als Latenzphase oder ödipale Phase tiefenpsychologisch umschrieben wird, kommt der Schule als Institution eine bedeutende Aufgabe zu. Sie ist der Ort, an dem die Subjektwerdung ernsthaft realisiert wird: im Maße, wie Autonomie mit Rollenübernahme, Sozialität mit Individualität vereint wird. Dem pädagogischen Handeln wächst deshalb eine besondere Verantwortung im Sinne einer therapeutischen Funktion zu, „weil anlässlich der Wissens- und Normenvermittlung notwendig werden-

de Lehrer-Schüler-Beziehungen angesichts des Übergangscharakters der Latenzphase und angesichts der Ungefestigkeit von Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit in dieser Phase immer auch folgenreich sind für die Entwicklung des Schülers als ganzer Person.“ (ebd., S. 147) Man kann dieser soziologischen Beschreibung folgen, aber zugleich ist die genuin sonderpädagogische Differenz bedenken.

Anders gesagt: Man muss sehr genau hinsehen, welchen empfindlichen pädagogischen Punkt die Soziologie hier trifft. Der Erwerb von Rollenhandeln, Rollensicherheit, von Selbstwirksamkeit und Rollendistanz ist eine der schwierigsten Aufgaben im Lebenslauf verletzter Individuen. Die Pädagogik geht im Allgemeinen davon aus, dass wir es bei dieser Konstellation mit dem Gründungsproblem der Erziehung zu tun haben. Dies wäre insofern nicht weiter erwähnenswert, wenn es nicht zu jener Vermischung käme, die mit dem klassischen Konflikt (nach Kant: „wie kultiviere ich Freiheit beim Zwange?“) nicht allein zu erklären ist. Weil eben, wie Oevermann erklärt, „sich in die rollenförmige, spezifische Sozialbeziehung des Schülers mit dem Lehrer“ besondere Momente von diffusen und nicht rollengemäßen Sozialbeziehungen einmischen, wird die Sache kompliziert (ebd., S. 148). Die klassische Gründungsparadoxie, die Einheit von Freiheit und Zwang, wird hier durch eine psychologische Komponente erweitert: diffuse und spezifische Sozialbeziehungen geben dem Geschehen eine besondere, nicht selten irritierende Dynamik (die für Praktiker:innen kaum überraschend sein mag).

Man kann die angedeutete Situation in eine konstruktive Perspektive überführen: dann wird die pädagogische Aufgabe auf die Grundfrage zurückgeführt, wie die Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungen auf der Grundlage eines funktionierenden Arbeitsbündnisses hergestellt werden kann, was schlicht und einfach bedeutet, negativen Entwicklungstendenzen zu begegnen oder entwicklungsfördernde Potentiale zu erkennen.

Was die therapeutische Dimension dieses Verhältnisses betrifft, ist zu betonen, dass es sich nicht um konkrete therapeutische Interventionen in klinischer oder psychotherapeutischer Tradition handelt. Sondern: auf der Ebene von Sozialbeziehungen im Erziehungssystem ist die Asymmetrie der Positionen in Rechnung zu stellen, die in absoluten Begriffen zu fassen ist.

Auch hier muss an Selbstverständliches erinnert werden. Die Interaktionspraxis im Medium der Bildung stellt unter anderem die Vermittlung von Wissensformen und Normen in das Zentrum, aber die jeweiligen „Betroffenheiten“ am Bildungsprozess sind höchst ungleich. Mit dem Abstand der Soziologie kann man davon sprechen, dass die Schüler:innen aufgrund ihrer typischen Entwicklungsphase nicht zu einer vollständigen Übernahme der Struktur von Rollenhandlungen und Rollenzumutungen befähigt sind. Diese psychodynamisch interessante Konstellation ist meist verdeckt: denn in der Dyade Erzieher:in – Kind ist eine Zumutung enthalten. Das Kind wird „in seiner Totalität als ganze Person erfasst“ (ebd., S. 149), was höchst folgenreich für die psychosoziale Entwicklung erweist. Die andere Seite zeichnet sich professionsethisch durch Rollenbewusstsein und das stets prekäre Nähe-Distanz Verhältnis aus (Thiersch, 2019). Mit anderen Worten: auf der einen Seite wird Bildung als ein Geschehen erlebt, bei dem die spezifischen Aspekte von den diffusen Aspekten sauber getrennt werden. Demnach steht das Lernen, die Verfeinerung einer Methodik, die Anwendung von Techniken zum Vorteil der Lernenden im Zentrum (Luhmann & Schorr, 1979), während die diffusen Motive gleichsam erfolgreich verdrängt werden. Aber diese Gleichung, ganz gleich wie gut oder schlecht sie aufgehen mag, wird durch besondere Verletzbarkeiten und faktische Verletzungen unter eine besondere Spannung gesetzt.

Knüpfen wir in diesem Zusammenhang an die Phänomenologie einer Verletzung an. Wir hatten beschrieben, wie sich der Vorgang einer Verletzung auf das Erleben des Subjekts auswirkt. Aus Sicht des Getroffenen ist die Verletzung eine Art von ‚Widerfahrnis‘, das der Umkehrung des Weltbezugs nahekommt. ‚Andere‘ werden einem Geschehen unterworfen, das sie nicht überblickt oder aktiv herbeigeführt haben, für das sie möglicherweise keine Sprache ausgebildet haben. Ist hier der Ansatzpunkt für eine besondere Pädagogik zu suchen, die anders als die gewöhnliche Bildungssituation es vorsieht, eine besondere Praxis der Förderung und nachgerade der Lebensbewältigung ausprägt, die eine solche Sprachlichkeit hervorhebt?

4. Die Situation der Moderne – zwischen der Kultur der Differenzsensibilität und der Risikokommunikation

Man spricht heute mit guten Gründen von einer Kultur, zu deren Vorzügen es zählt, in bestimmter Weise mit Verletzungen und Abweichungen umzugehen. Man nennt es eine differenzsensible Kultur. Deren Ursprünge sind nicht genau zu benennen, weil es sich lediglich um eine contingente Form oder einen Anspruch handelt, der in den helfenden Professionen, den SAGE Berufen und im Feld der Sonderpädagogik und Rehabilitation besteht. Es ist eher von verschiedenen Motiven zu sprechen, die nun seit mehreren Jahrzehnten fortgeschrieben und weiterentwickelt wurden.

Denken wir an das ältere Konzept der Normalisierungsbewegung, das sich zunächst auf die Idee einer Normalisierung der Lebensmuster und der Lebensbedingungen richtete. In die Alltäglichkeit der Wohn- und Lebensbedingungen, in den Tagesrhythmus, Bedürfnisorientierung und Sozialkontakte sollte ein Maß Einlass finden, das dem Gedanken einer Sonderbehandlung widersteht. Die Elemente dieser Leitidee führten bekanntlich zum Abbau stationärer Zentren und der Schaffung offener Einrichtungen; der zunehmend ortsnahen Betreuung und Regionalisierung – was auf lange Sicht zu einer Veränderung der Bilder des Menschen mit Einschränkung führte (Nirje, 1994).

Erst das von Wolfensberger etablierte Konzept der Valorisation (Wolfensberger, 1986) führte den Normalisierungsgedanken aus möglichen Engführungen. Wolfensberger ging es um die Aufwertung („Valorisation“) der gesellschaftlichen und sozialen Rollen, mit denen Menschen mit Behinderung zu kämpfen hatten. Formen der Abwertung haben viele Facetten; sie umfassen den Lebensmittelpunkt, den sozialräumlichen Kontext, die Sozialbeziehungen, die Teilhabe oder die Sprache, in der über Andere gesprochen wird. Normalisierung wird als normative Strategie also dann erst verwirklicht, wenn sie mögliche Wunden offenlegt, unter denen die Menschen leiden; wenn sie ferner die Risikofaktoren erkennt, die im sozialen Umfeld oder in der Biografie bestehen und wenn sie ohne Scheuklappen den abschätzigen, inferioren Sozialstatus benennt.

Wie lassen sich nun Entwicklungen zwischen diesen älteren Reformgedanken und der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation vorstellen, in denen die Gefahr der Verwundbarkeit stets präsent

blieb? Lässt sich vorbehaltlos von einem Fortschritt sprechen, der sich in der Etablierung einer auf Diversität und Anerkennung gründenden Sozietät auszeichnet? Oder sind Fort- und Rückschritte in gleichem Maße zu beachten?

Es ist naheliegend, dass auf die Frage nach dem Wesen und dem Wert der gegenwärtigen Gesellschaft unterschiedliche Antworten gegeben werden. Rückt man die Freiheitsvorteile, Menschenrechte oder den relativen Wohlstand in den Mittelpunkt? Oder eher die Nachteile der Desintegration und Randständigkeit? Geht es um die Spielräume der Selbstverwirklichung, die selbstredend nur einzelnen Mitgliedern zukommen oder eher um das Leben unter den Bedingungen einer Marktkökonomie? Sind Werte für den Zusammenhalt der Gesellschaft bedeutsam, das Bekenntnis zu den Verfassungsnormen oder die Orientierung an kulturellen Traditionen? Geht es in der Moderne um den Siegeszug der Individualität, damit auch ein Stück weit um Egoismus und Gewinnorientierung oder nicht auch um die Bewahrung des Gemeinwohls und um Solidarität?

Es sind diese Aspekte, die seit Jahrzehnten leidenschaftlich diskutiert werden und immer bestimmten Konjunkturen der Deutung unterliegen. Denkt man nur an Ulrich Becks Begriff der Risikogesellschaft, der für lange Zeit Aufmerksamkeit genossen hat und zu einem geflügelten Wort geworden war (Beck, 1986). Er bezeichnet unter anderem die Situation moderner Gesellschaften, die zwar viele Freiheiten gewonnen hatten, aber über die Logik ihres Funktionierens keine operative Verfügung haben. Die Risiken, sowohl für den Einzelnen als auch für die Kollektive, bleiben unüberschaubar und schwer beherrschbar.

Die soziologischen Themen, mit denen man es seitdem (bzw. schon seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts in der Soziologie) zu tun hat, sind kontrovers. Denn der Diagnose folgen nicht unmittelbare Einsichten, wie denn die Probleme der Moderne in den Griff zu bekommen sind. Zu den oft genannten Problemen der Moderne zählen etwa der Vorzug der Individualisierung und der Globalisierung, die aber immer auch in ihren Schattenseiten diskutiert werden. Die Moderne gilt als eine Epoche der Beschleunigung, in der technische Innovationen und soziale Systeme enorme Antriebskräfte entwickeln, aber damit auch Folgekosten für die Menschen hervorbringen. Unter anderem gehört zu diesen Folgelasten, dass die Menschen aufgrund der gesteigerten Komplexität die Orientierung

verlieren und angesichts der Vielfalt von Optionen den inneren Halt verlieren – man nennt dieses Phänomen „Multioptionsgesellschaft“, wobei die Optionen bekanntlich immer nur einem geringen Teil der Zeitgenossen zukommen (Gross, 1994).

Auf einer anderen Ebene wird versucht, die Gestalt der Moderne aus der Flughöhe des Adlers zu betrachten und somit die spezifischen Kommunikations- und Integrationsprobleme der Gesellschaft zu entschlüsseln. Entscheidend ist hier die Einsicht, dass es heute keinen ausgewiesenen sozialen Ort mehr zu geben scheint, an dem die Schlüsselprobleme der Moderne autoritativ erfasst oder auch nur koordiniert werden könnten – auch nicht in der Politik, das nur eines von vielen Funktionssystemen ist. Die moderne Gesellschaft ist somit den Funktionseigenschaften der Teilsysteme gleichsam „ausgeliefert“ (Nassehi, 2019).

Somit wird das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu einem Problem mit vielen Gesichtern. Um nur einige Probleme anzusprechen: die Individuen sind gezwungen, sich in Bildungs- und Wissenssysteme einzufügen und hier ihr kulturelles Kapitel zu erwerben; sie müssen Kommunikations- und Informationstechnologien beherrschen und sich das entsprechende Wissen aneignen, zudem sind sie den Mechanismen der postindustriellen Arbeitswelt ausgesetzt und müssen dem Gleichklang von Flexibilität, Mobilität und Kreativität gehorchen. Schließlich geschieht all dies nicht in einer übersichtlichen regionalen, sondern in einer global vernetzten Welt, welche den Eigenschaften der Lebenswelt diametral entgegengestellt ist.

In der Reihe der Publikationen, die sich mit den zentralen Charakteristiken der Moderne beschäftigen, ist ein Titel hier besonders hervorzuheben: Andreas Reckwitz spricht von der Gesellschaft der Singularitäten. Der Titel knüpft also an die oben genannten Einsichten an, insofern auch hier der Bezug des Einzelnen zum Ganzen diskutiert wird und auch hier eine gewisse Ortlosigkeit, ja Anonymität der Moderne angesprochen wird (Reckwitz, 2019). Der Grundgedanke dieser Monographie ist folgender: die spätmodernen Gesellschaften folgen nicht mehr der Logik des Allgemeinen, sie sind gewissermaßen nach-klassisch und post-modern (Wevelsiep, 2022). Singularität meint hier: Einzigartigkeit. Einzigartig ist die Epoche der Gegenwart in mehrfacher Hinsicht: selbstredend auf der Ebene der Individuen, der Dinge, Orte und Ereignisse. Doch

auch auf der Ebene des Politischen beobachtet Reckwitz eine neue Besonderheit: Kollektive, Kollaborationen, politische Subkulturen, Communities oder fundamentalistische Zusammenkünfte. Alle diese Lebensformen unterlaufen die soziale Logik des Allgemeinen. Sie können, vereinfacht gesagt, nicht mehr in die traditionelle Logik der alten Arbeitsgesellschaft, der Klassengesellschaft oder einer hegemonialen Kultur eingeordnet werden. Die Bedeutung dieser Schrift für die Darstellung ist nicht zu unterschätzen, wenn auch nicht einfach zu beschreiben. Die These lautet, dass sich die moderne Gesellschaft zu einer Kultur des Besonderen, bzw. der Valorisation gewandelt hat. Das Verlangen nach Außergewöhnlichem ist demnach tief in der Gesellschaft verwurzelt und nicht einfach nur eine typische Angelegenheit einzelner Gruppen. Strukturwandel und Individualisierung sorgen für eine Auf- und Höher-Bewertung der lebensweltlichen und profanen Dinge; dieser Antriebsfaktor führt freilich zu tiefen Widersprüchen und Konflikten.

Die erwähnten neueren Gesellschaftskonzepte fließen in diese Beobachtung ein. Die Tendenz zur Singularisierung geht auf die Entstehung einer postindustriellen Ökonomie, die Orientierung an postmodernen, vielfältigen Lebensstilen, die Authentizität verbürgen sollen, sowie auf die Eigenart der digitalen Revolution zurück (ebd., S. 103ff.). Technik, Ökonomie und sozialkulturelle Faktoren wirken hier also wie bei verwandten Konzepten zusammen. Was aber meint die These der Singularisierung und wie ist sie in den vorliegenden Zusammenhang einzufügen? Singularisierung könnte man mit Vereinzelung übersetzen, aber damit wird man der vielschichtigen Bedeutung der Kategorie nicht gerecht. In einer Kultur des Singularen gibt es sowohl Bedeutsames wie auch Gleichförmigkeit; vor allem aber ist in dieser Ordnung die Möglichkeit der Polarisierung gegeben. Prinzipiell sind Prozesse der Singularisierung auf verschiedenen Ebenen anzutreffen, dies gilt für ökonomische Märkte, plurale Lebensstile, für wirtschaftliche Güter und Produktionsformen, aber auch für kulturelle Güter. Für uns entscheidend ist indes die Frage, wie sich diese Transformation auf die Individuen und ihre Lebensweise auswirkt.

Literatur

- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burghardt, D. et al. (2017). Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Delhom, P. (2014). Phänomenologie der erlittenen Gewalt. In Staudigl, M. (Hrsg.), Gesichter der Gewalt. Beiträge aus phänomenologischer Sicht (S. 155–175). Paderborn: W. Fink.
- Gross, P. (1994). Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. In Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1, (S. 12–32).
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2019). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Thiersch, H. (2006). Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ders. (2016). Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Gesammelte Aufsätze. 2 Bände, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Ders. (2019). Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In Dörr, M. (Hrsg.), Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität (S. 42–60). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Waldenfels, B. (2000). Aporien der Gewalt. In Dabag, M., Kapust, A. & Waldenfels, B. (Hrsg.), Gewalt. Strukturen. Formen. Repräsentationen (S. 9–25). München: Wilhelm Fink.
- Ders. (2014). Metamorphosen der Gewalt. In Staudigl, M. (Hrsg.), Gesichter der Gewalt (S. 135–155) Paderborn: W. Fink.
- Wevelsiep, C. (2022). Das Weltbild der Sorge. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wolfensberger, W. (1986). Die Entwicklung des Normalisierungsgedankens in den USA und Kanada. In Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. v. (Hrsg.), Normalisierung – eine Chance für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Lebenshilfe.
- Zumbusch, C. (Hrsg.). (2010). Pathos. Zur Geschichte einer problematischen Kategorie. Berlin: Akademie Verlag.

Vulnerante Schulpädagogik?

1. Rechtliche und wissenschaftliche Tendenzen wider die Vulneranz von Schule

Rechtliche Grundlagen von Bildungssystem und Schule machen den schulischen Auftrag deutlich, allen Schüler:innen Lernen und persönliches Wachsen zu ermöglichen. Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hält bspw. fest: „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein“ (Vereinte Nationen, 1948). Damit im Einklang fordern die Schulgesetze der Länder wie folgend bspw. NRW: „Die Schule [...] berücksichtigt [...] die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person [...]“ (§2 Abs. 4 SchulG NRW). Verstärkten Einzug ins öffentliche Bewusstsein fanden diese Forderungen mit dem aufkommenden Inklusionsanspruch. So hielten 1994 Vertreter:innen aus 25 Ländern in der Salamanca Erklärung fest: „Wir glauben und erklären, [...] dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen“ (UNESCO, 1994, o.S.). Mit dieser Erklärung verbunden sind Forderungen nach einer Schule, die ohne Separation allen Kindern offensteht und nach einer schulischen Pädagogik, die sich an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert anstelle Kinder an unterrichtliche Vorgegebenheiten anzupassen (vgl. ebd.).

Trotz dieses klaren Auftrags lassen aktuelle (empirische) Studien erkennen, dass Schule nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch des Leidens sein kann, hervorgerufen u.a. durch vulnerante Handlungen von Pädagog:innen (Prengel, 2019; Piezunka & Vollmer, 2023). Dass solche Erfahrungen von Leid infolge von Verletzungen in ihrer Konsequenz Entwicklungs- und Bildungsprozesse hemmen

können, indem sie die Entfaltung gesunder Selbst- und Weltbezüge erschweren, ist gleichsam theoretisch (Stojanov, 2006) wie empirisch (te Poel, 2021) erschlossen. Somit werden Diskrepanzen zwischen dem Anspruch an Schule und schulpraktischer Wirklichkeit deutlich. An diese Diskrepanz knüpft dieser Beitrag an und geht der Frage nach, welche Mechanismen es sind, die die Verwirklichung des oben beschriebenen Anspruchs an Schule, Ort der Entfaltung der Person zu sein, verhindern und stattdessen vulnerante Handlungen im schulischen Feld wider dem Anspruch von Schule (re-)produzieren. Dazu wird im folgenden Kapitel (Kap. 2) zunächst ein Fallrekonstruktion vorgestellt. Diese wurde mit der Methode der Argumentationsmusteranalyse (vgl. Heinrich, 2009) vorgenommen, die auf das Erschließen von latenten Struktur- und Argumentationsmustern zielt. Argumentationsmuster gelten dabei entlang der Methodologie als durch Strukturen hervorgebracht, so dass diese hervorbringenden Strukturen in den Argumentationsmustern sichtbar werden (vgl. ebd., S. 75f.). Im Anschluss an die Fallrekonstruktion werden in Kap. 3 jene Strukturen diskutiert, die in dem Fall sichtbar werden und entlang des Falls auf Vulneranz hindeuten, weil sie die Entwicklung gesunder Selbst- und Weltbezüge bzw. der Person hemmen. Ausgehend von diesen Strukturen wird ebenso andiskutiert, was zu ihrer Reproduktion führt.

2. Zwischen Selbstentwertung und schulischer (Leistungs-)norm – eine Fallrekonstruktion

Die folgenden Auszüge stammen aus einem Protokoll eines narrativen Interviews mit einem ehemaligen Schüler. Ausgehend von dem Impuls, seine Lebensgeschichte mit Fokus auf die Bildungsbiographie zu erzählen, berichtet Marco¹ zunächst davon, dass seine Eltern nicht aus Deutschland kommen und nur ein Elternteil gebürtig deutsch ist und weiter:

M: „hmm (3) und ja dementsprechend bin ich auch ja TEILweise zweisprachig aufgewachsen hab aber die andere sprache, italienisch, ähm (.) nich gelernt (.) also dadurch dass meine schwester in ihrer grundschule schwierigkeiten hatte (.) sie ist älter als ich (.) mit beiden sprachen auszu-

1 Name und Herkunftssprache wurden anonymisiert.

kommen(.) und dann hatte sie auch ich glaube sie wurde auch ein bisschen gehänselt also sie hatte schwierigkeiten, dass sie halt deutsch nicht so gut konnte und dann halt irgendwelche Wörter aus dem italienischen gebraucht hat(.) ähm und aus diesem grund haben meine eltern sich dafür entschieden dass ich dann NUR deutsch lerne in anführungsstrichen"
#00:01:28–6#

Es fällt auf, dass M mit dieser Erzählung auf einen offen formulierten Erzählimpuls reagiert. Das Thema ist also von hoher subjektive Relevanz für ihn. Mit *dementsprechend* knüpft M direkt an die vorausgehende Erzählung an, dass nur ein Elternteil gebürtig deutsch sei und leitet eine für ihn selbstverständliche Folge ab. Das *TEILweise* wirkt in der Hinführung zu etwas Selbstverständlichem widersprüchlich, da es das Selbstverständliche einschränkt. Wenn M den Satz mit *zweisprachig aufgewachsen* fortsetzt, nennt er eine Besonderheit, die möglich ist, wenn die Eltern zwei Sprachen sprechen. Es wäre nachvollziehbar, wenn M deswegen zweisprachig aufgewachsen wäre, nicht aber ist es selbstverständlich, wenn er deswegen *TEILweise* zweisprachig aufwächst.

M erläutert folgend das *TEILweise*. Er sei zwar mit zwei Sprachen *aufgewachsen*, habe die zweite Sprache aber nicht gelernt. Das *aufgewachsen* verweist auf einen längeren, intensiven Zeitraum. Dass er der Sprache eines Elternteils mit Distanz gegenübersteht, macht auch der Ausdruck *die andere Sprache*, die M dann erst als italienisch konkretisiert, deutlich. Etwas das anders ist, ist nicht das Eigene.

Im Zugzwang des Erzählens setzt M mit *also dadurch* eine Erklärung an. In dieser wird die ältere *Schwester*, und zwar deren *Schwierigkeiten* in der *Grundschule* als relevant markiert. *Schwierigkeiten* verweist auf etwas Erschwerendes. Dies tritt unmittelbar im Zusammenhang mit dem schulischen Kontext auf. Es wird deutlich, dass es die beiden Sprachen sind, die in diesem Kontext eine Erschwernis ausmachen. Mit der Wendung *auszukommen* deutet M an, dass es unter den Bedingungen der Schule für die Schwester eine besondere Hürde darstellte, beide Sprachen hinreichend zu sprechen. Im Sinne einer dialektischen Betrachtung wird deutlich, dass Schule es also erfordert, sich auf die dort normativ gesetzte Sprache zu fokussieren. So ist von einer Überlagerung der familialen Identität durch die Schule und von einer Anpassung der Familie an diese Normen des Schulsystems auszugehen. Zu den Schwierigkeiten kommt eine

Weitere hinzu, wie die Aussage *sie wurde auch ein bisschen gehänselt* einleitet. Das *bisschen* schränkt den Grad des Hänselns ein, als wäre dieses von geringfügiger Bedeutung. Diese Einschränkung steht in Kontrast zur subjektiven Bedeutsamkeit dieser Erzählung. Der veraltete Begriff *hänseln* verniedlicht Formen von Missachtung. Der insgesamt dreimalige Verweis auf *Schwierigkeiten* lässt einen Problemfokus als Fallstruktur von M erkennen, wobei der Teilsatz *dass sie halt deutsch nicht so gut konnte* wie eine Zusammenfassung anmutet, die die antizipierte Ursache der Schwierigkeiten auf den Punkt bringt. Dabei fällt auf, dass die Ursache einseitig und individualisierend in einem Merkmal der Schwester bzw. der Familie gesucht wird, die Schule wird nicht kritisch in den Blick genommen. Das Merkmal wird negativ ausgelegt, was auch performativ in der Negierung von etwas Gute zum Ausdruck kommt: *nicht so gut*. Es liegt eine defizitorientierte Sichtweise vor. Die Schwester wird an einer nicht näher konkretisierten Norm des ‚gut deutsch sprechen Könnens‘ gemessen, die der eigenen Herkunftssprache als Teil der Identität damit übergeordnet wird. Das Nicht-Erreichen der Norm wird von M unmittelbar mit dem Sprechen der zweiten Herkunftssprache verknüpft, so als wäre die Sprachfähigkeit die Erschwernis, diese Norm zu erreichen.

Abschließend spannt M den Bogen zurück zum Beginn seiner Erzählung. Es wird deutlich, dass die eingeklammerte Erzählung von der Schwester als Ursache dafür angeführt wird, dass M italienisch aufgrund einer elterlichen Entscheidung nicht gelernt hat. Hier kann auf eine familiale schulbezogene Orientierung geschlossen werden, die die schulischen Normenforderungen über die eigene (Herkunfts)identität setzt. Andersartigkeit wird nicht selbstbewusst als Besonderheit, sondern als Defizit gedeutet. M übernimmt diese Orientierung in seiner Erzählung.

Im Nachfrageteil des Interviews bestätigt sich diese Lesart. Auf diese Interviewpassage noch einmal angesprochen, bekräftigt M:

M: „irgendwo hatte ich es im kopf immer dass es (..), dass es war, weil ich, äh / damit ich halt besser deutsch spreche (.) damit mich dieses sprache italienisch sage ich mal nicht (.) nicht ähm behindert“ #00:29:31–4#

Auch hier wird ein kausaler Zusammenhang (*weil/damit*) zwischen dem Sprechen einer zweiten Sprache und der Nicht-Erreichung der Norm gut deutsch zu sprechen gesetzt, wobei die zweite Sprache

zur Behinderung stilisiert wird. Behinderung wird dabei nicht im Sinne des „sozialen Begriffsverständnis[ses]“ (Hofstetter & Koechlin, 2023, S. 135) als äußere behindernde Bedingung markiert (vgl. ebd.), sondern ontologisierend als individuelles Merkmal, das hier pathologisiert wird. Dieses Argumentationsmuster zeigt deutlich die Fallstruktur der Selbstabwertung gegenüber einer starken Anpassung an (schulische) Normen. Unklar bleibt bis hier, warum Anpassung eine so hohe Bedeutung für M hat, was also die hinter der Anpassung liegende Argumentation ist. Dies wird in folgender kurzgefasster Rekonstruktion einer Passage aus dem gleichen Interview deutlich.

M: „*aber in der grundschule war es wirklich schwierig äh also nicht schwierig in dem sinne dass es für mich schwierig war (.) aber so die die höchstleistung zu erzielen (.) auch hausaufgaben habe ich immer so so nebenbei gemacht und trotzdem kamen sage ich mal die leistungen in angemessener weise (.) äh wie gesagt bis auf dieses vielleicht zu hibbelige zu schnelle nicht vollkonzentrierte (.) genau (.) dadurch dass meine Schwester halt auf einem gymnasium war ähm zwei Jahre älter ist sie als ich ähm kam es für mich eigentlich NIE infrage dass ich nie aufs gymnasium gehe*“

Zunächst wird ein sehr ausgeprägter Leistungsfokus deutlich. Es geht nicht um Lernen, Entwicklung oder ‚Mitkommen‘ in der Schule, sondern um *Höchstleistung*. *Leistung* adressiert einen Endzustand, *Höchstleistung* eine Bestleistung, die auch impliziert, optimal und besser als andere zu sein. Es geht also um die (soziale) Platzierung im Klassengefüge. Der nächste Teilsatz demonstriert die Fähigkeit, mit wenig Aufwand entsprechende Endergebnisse zu erzielen und verdeutlicht ein Verständnis von Leistung als Note (*kamen in angemessener weise*). Das bestätigt die Lesart, dass es M nicht um den eigenen Lern- oder Entwicklungsprozess geht, sondern um ein manifestiertes äußeres Zeugnis über die Platzierung, das in Form einer Note ohne inhaltliche Rückmeldung bleibt. Diesen Antrieb verknüpft M mit einer an einer abwertenden Kritik seiner selbst (*zu hibbelig, zu schnell, nicht vollkonzentriert*), die das Muster einer Unterordnung unter und Anpassung der eigenen Person an die Norm des Optimalen auf Kosten der Selbstabwertung fortsetzt, bevor M den Bogen zum Übergang auf das Gymnasium schlägt.

Das *dadurch* leitet eine Begründung ein. Erneut folgt ein Verweis auf die ältere Schwester. Dass diese auf einem Gymnasium war, ist folgend der Grund für etwas. An der Wendung *auf einem Gymna-*

sium wird deutlich, dass es um die Schulform *Gymnasium* geht. Und zwar ist der Gymnasialbesuch der Schwester nach dem Argumentationsmuster von M Ausschlusskriterium für M, eine andere Schulart zu besuchen. Das betonte NIE verstärkt diese Aussage performativ: es kam zu keiner Zeit infrage. Auffällig ist das zweite *nie* der Negativkonnotation *nie auf das Gymnasium gehe* anstelle einer positiven Aussage wie, auf die Realschule gehe'. Während letzteres eine weitere Option anzeigen würde, verstärkt die doppelte Verneinung (*nie infrage nie auf das Gymnasium zu gehen*) die Lesart, dass Optionen außerhalb des Gymnasiums gar keine Rolle spielen. Es geht also neben der sozialen Platzierung im Klassengefüge auch um die soziale Platzierung innerhalb der Geschwisterkonstellation und schließlich innerhalb des gegliederten Schulsystems, in dem das Gymnasium die prestigeträchtigste Schulform darstellt. Es zeigt sich eine hohe Konkurrenz- und Optimierungsorientierung in Bezug auf Leistung, die einhergeht mit konsequenter Selbstabwertung. Für die nicht zur Optimalnorm passenden Persönlichkeitsanteile hat M eine Erklärung, die den Bogen zur obigen Rekonstruktion schließen:

M: „*hmm in der grundschulzeit war es dann auch teilweise so ein bisschen also jetzt im nachhinein ist es ein bisschen schwierig aber es ging schon sage ich mal in der luft dass ich adhs habe (.) ich habe dann auch was dafür genommen.*“

3. Schule zwischen Bildungsauftrag und Ökonomie – Diskussion von Mechanismen der Reproduktion schulischer Vulneranz

Anhand der Fallrekonstruktion wird deutlich, dass der rechtliche, politische und wissenschaftliche Anspruch an Schule, Persönlichkeitsentwicklung ebenso zu ermöglichen wie die Schüler:innen in ihrer jeweiligen Besonderheit anzuerkennen, in einer Spannung steht zu dem, was sich auf der Ebene der Schüler:innen als Adressat:innen von Schule tatsächlich manifestiert. Insbesondere der Anspruch von Inklusion, dass sich das System unter Anerkennung von Vielfalt (vgl. Prengel, 2006) den Schüler:innen in ihren jeweiligen Besonderheiten anpasse, um ein Behindert-Werden des Lernens zu verhindern, wird gar in sein Gegenteil verkehrt, wenn Schüler:innen besondere Merkmale der eigenen Identität selbst pathologisie-

ren, weil sie zur Leistungsnorm von Schule offenbar nicht passen. Dass solche Muster der Selbstherabsetzung bei Schüler:innen keine Ausnahme darstellen, zeigen weitere Studien (te Poel, 2018). Das wirft die dringende Frage auf, warum Schule noch immer in dem Maße vulnerant wirkt, dass Schüler:innen oder Familien in der Konsequenz des Schulbesuchs zu solchen Orientierungen neigen und schulische Pädagogik solche Prozesse entgegen ihrem Auftrag scheinbar verstärkt oder aber nicht zu verhindern weiß. Diese Frage nach Mechanismen, die einer grundlegenden Orientierung von Schule und Schulpädagogik am Menschen entgegenstehen, stellt sich umso mehr vor dem Hintergrund von Reformen und Maßnahmen, die zur Umsetzung von Inklusion in Schulen und im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung an Hochschulen bereits etabliert wurden. Auch die Qualitätsoffensive verfolgte bspw. das Ziel einer „Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (§ 1 Bund-Länder-Vereinbarung, 2013).

Bereits 2007 machten Heinrich et al. mit Blick auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung deutlich, dass punktuelle Ansätze zur Umsetzung solch grundlegender Reformen zu kurz greifen und verstärkt Strukturen in den Blick zu nehmen sind, die solche Transformation erschweren (vgl. Heinrich et al., 2007, S. 11)². Strukturen meinen „die Wechselbeziehungen zwischen individuellen Handlungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 19). Auf solche Wechselbeziehungen verweisen auch die Argumentationsmuster von M, in denen die soziale Platzierung durch die hierarchische Gliederung des Schulsystems als Rahmenbedingung seiner Handlungen ebenso sichtbar wird wie die ökonomischen Prinzipien (Höchst-)Leistung, Selbstoptimierung und Konkurrenz. Diese Prinzipien von Verteilung und Selbstverantwortung (durch Leistung) finden ihren Ursprung insbesondere in der politisch-ökonomischen Theorie. Die Frage der „richtige[n] Verteilung gesellschaftlicher Güter“ (Rawls, 1975, S. 26f.) und das Kriterium der „Leistung“ (ebd., S. 81) bilden bspw. einen Kern des Rawl'schen Liberalismus, nicht aber der Bildungstheorie, die seit ihrem Ursprung den Bildungsprozess, d.h. den Menschen in seiner Auseinandersetzung mit der Welt

² Für seine wertvollen Impulse sei Prof. Dr. Martin Heinrich an dieser Stelle herzlich Dank gesagt.

in den Fokus rückt: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der [...] die Kräfte seiner Natur stärken [...] will. Da die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, indem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt, 1980, S. 235).

Schule scheint demnach trotz ihres und widersprüchlich zu ihrem „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (Art 1 BayEUG) ökonomisch motivierte Handlungen nach sich zu ziehen, und zwar in einem Maße, das den eigentlichen Bildungsprozess einer gesunden Selbstentwicklung der Schüler:innen sabotiert. Während Höhne staatlichen bildungspolitischen Maßnahmen wie Monitoring und Outputsteuerung Verantwortung für Ökonomisierungen im schulischen Sektor zuschreibt (vgl. Höhne, 2020, S. 1192), lässt sich dieser Mechanismus der Reproduktion vulneranter inklusions- und bildungshemmender Strukturen auch mit Habermas Theorie des kommunikativen Handelns fassen. Nach dieser wirken verselbständigte gesellschaftliche Funktionssysteme wie der Markt zunehmend auf die Lebenswelt von Menschen ein, indem deren Logik unbemerkt die Kommunikation der Menschen überlagere. In der Folge werde die menschliche Lebenswelt destruktiv entlang systemischer Zwänge modifiziert (vgl. Habermas, 1995, S. 225f.).

Was bleibt, ist die Frage danach, was getan werden kann, damit Schule tatsächlich zu einem Ort der Entfaltung von Persönlichkeit und Vielfalt, zu einem Ort der Bildung wird. Dies kann an dieser Stelle nur noch knapp angedeutet werden. Ausgehend von den hier dargelegten Zusammenhängen bedarf es einer stärkeren Widerstandsfähigkeit des Schulsystems gegenüber ökonomischen Zwängen. Dies kann durch eine politische Veränderung schulischer Strukturen erfolgen hin zu solchen, die das individuelle Lernen ohne eine vulnerante Hierarchisierung unterschiedlicher Lernender zum Primat erheben. Darüber hinaus bedarf es einer bewussten Wahrnehmung ökonomischer Durchdringungen von Schule. Hier steht die Schulpädagogik in der Verantwortung, angehende Lehrpersonen durch Reflexion zu sensibilisieren, vulnerante ökonomische Prinzipien in der Schule wahrzunehmen und zu hinterfragen. Denn Strukturen besitzen laut Heinrich et al. immer einen „doppelte[n] Charakter“ (Heinrich et al., 2007, S. 19), sie umrahmen die Handlungen des Einzelnen, während die Handlungen des Einzelnen die

Strukturen „zugleich reproduzieren oder auch umgestalten können“ (ebd.). Damit Schule und Schulpädagogik ihrem rechtlichen Auftrag nachkommen und sich vulneranten Einflüssen auf die Lebenswelt der Schüler:innen entziehen kann, bedarf es eines Handelns auf beiden Ebenen von Strukturen, und zwar eines Handelns, das den Kern und das Eigentliche des Bildungssystems, die Bildung, gegenüber ökonomischen Überformungen (wieder) stark macht und damit zugleich von vulneranten (Neben-)wirkungen befreit.

Literatur

- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/qualitaetsoffensive-lehrerbildung>
- Habermas, J. (1995). Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinrich, M. (2009). Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern auf Schulentwicklung. Zum Sinn von Einzelfallrekonstruktionen am Beispiel von Schulprogrammarbeit. MV-Wissenschaft.
- Heinrich, M., Minsch, J., Rausch, F., Schmidt, E. & Vielhaber, C. (2007). Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005–2014). MV-Wissenschaft.
- Hofstetter, D. & Koechlin, A. (2023). „Soll ich die Einbettung sonst kurz erzählen, damit ihr sie nicht lesen müsst?“ Auftakterzählungen zu sonderpädagogischen Fallbesprechungen als Weichenstellungen für eine kritisch-performativ Perspektive In te Poel, K., Gollub, P., Siedenbiedel, C., Greiten, S. & Veber, M. (Hrsg.), Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien (S. 133–151). Münster: Waxmann.
- Höhne, T. (2020). Ökonomisierung im schulischen Feld. In Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T. & Otto, H. (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung (S. 1189–1202). Wiesbaden: Springer VS.
- Humboldt, W. v. (1980). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In Flitner, A. & Giel, K. (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band 1 (S. 234–240). Stuttgart: Klett Cotta.

- Piezunka, A. & Vollmer, J. (2023). Seelische Gewalt im Kontext von Unterrichtsstörungen. In Richter, S. (Hrsg.), Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven (S. 183–200). Opladen: Budrich.
- Prengel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Prengel, A. (2019). Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung, Ambivalenz. Opladen: Budrich.
- Rawls, J. (1975). Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005. <https://bass.schule.nrw/6043.htm#I-1p1>
- Stojanov, K. (2006). Bildung und Anerkennung. Wiesbaden: Springer VS.
- te Poel, K. (2018). Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüller*innen als kognitive Leistungsgerbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer*innenbildung. *Die Deutsche Schule* 110 (4), (S. 341–353).
- te Poel, K. (2021). Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehung: Rekonstruktionen entlang der Schüler*innenperspektive. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung. (PFLB)*, 3(2), (S. 63–79).
- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität". https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=46086
- Vereinte Nationen (1948). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. <https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>

Intersektionale Betrachtungen

Dietrich Schotte

Strukturelle Verletzlichkeit. Epistemische Ungerechtigkeit als Ursache erhöhter Verletzlichkeit benachteiligter Gruppen

1. Einleitung¹

„Epistemische Ungerechtigkeit“ wird als Begriff zur Analyse (und Kritik) sozialer Verhältnisse häufig mit Blick auf sexistisch (Dotson, 2011; McKinnon, 2017) oder rassistisch (Spivak, 1998) kodifizierte Strukturen genutzt, um die spezifischen Mechaniken nicht nur stark asymmetrischer Verteilung von Macht, sondern vor allem der ungerechten Privilegierung bestimmter Gruppen gegenüber anderen herauszustreichen. „Epistemische Ungerechtigkeit“ heißt dabei, ganz grundsätzlich, dass die privilegierten Gruppen in einer spezifischen Hinsicht mehr Macht haben als ihr Gegenüber: Es sind ihre Beschreibungen der infrage stehenden Verhältnisse und der Rollen der jeweiligen Gruppen, die – zu Unrecht – allein als ‚wahr‘ oder ‚autoritativ‘ anerkannt werden.

Das Verhältnis von Lehrkräften und Schüler:innen ist hierzu grundsätzlich identisch.² Die Lehrkräfte besitzen die „Deutungshoheit“ (Piezunka & Vollmer, 2023, S. 2f.) hinsichtlich des Schulalltags, d.h. ihre Beschreibung des Unterrichts, die von ihnen gebrauchten Begriffe zur Einordnung des Verhaltens der Schüler:innen usw. werden als autoritativ anerkannt, im Regelfall auch von den Schüler:innen selbst. Dabei liegt der Verdacht nahe, dass insbesondere im Umgang mit Schüler:innen, die als „schwierig“ oder „verhaltensauffällig“

1 Ich möchte Anne Piezunka und Christiane Turza sowie den Herausgebern Thomas Müller und Pascal Schreier für wertvolle Kritik und hilfreiche Hinweise zu einer ersten Fassung dieses Beitrags danken.

2 Wenn ich das richtig sehe, gilt das, was im Folgenden zum Verhältnis von Lehrkräften und Schüler:innen gesagt wird, grundsätzlich für alle pädagogischen Fachkräfte und die von ihnen betreuten Personen.

beschrieben werden, diese „Deutungshoheit“ mit einer (strukturellen) epistemischen Ungerechtigkeit einhergeht, die die betroffenen Schüler:innen in besonderem Maße Verletzungen aussetzt (wenn man nicht sogar davon ausgehen muss, dass letztere Bestandteil jeder Schulpraxis sind, vgl. Heinze, 2016, S. 169).

Diese These, so eingängig sie sein mag, hängt allerdings von verschiedenen Vorannahmen ab, die allesamt nicht unstrittig sind. Erstens muss sie den Menschen nicht allein als biologisches, sondern auch als soziales Wesen als grundsätzlich „verletzlich“ beschreiben (Ab. 2). Und zweitens muss sie nicht allein einen gehaltvollen Begriff epistemischer Ungerechtigkeit voraussetzen (Ab. 3), sondern auch behaupten, dass epistemische Ungerechtigkeit einen Einfluss auf die Vulnerabilität von Menschen hat (Ab. 4).

Akzeptiert man allerdings diese Vorannahmen, dann stärkt das den Verdacht, dass zumindest manche Schüler:innen in besonderem Maße verletzendem Verhalten durch Lehrkräfte ausgeliefert sind. Zumindest lässt sich nicht leugnen, dass Schule als Institution ohne den Begriff der „epistemischen Ungerechtigkeit“ nicht analysiert werden kann (Ab. 5).

2. Vorbemerkungen zum Begriff der „Verletzlichkeit“

Heinrich Popitz schreibt an einer Stelle, wir Menschen besäßen nicht allein „Verletzungskraft, verletzende Aktionsmacht“, sondern seien zugleich „in vielfältiger und subtiler Weise verletzungsoffen“ (Popitz, 1992, S. 24). Dies ist eine direkte Folge der ‚leiblichen‘ Verfasstheit des Menschen als Lebewesen einer bestimmten Art: Wir leben und erleben die Welt als unsere Umwelt mit unserem Leib, und zugleich können wir auf diese Welt einwirken, so wie sie auf uns – angenehm, unangenehm, verletzend, schädigend, zerstörend – einwirken kann (Heinze, 2023, S. 260). Wir können zuschlagen und beschimpfen, und können zugleich durch Schläge und Beschimpfungen verletzt werden. Menschen sind daher per definitionem „verletzlich“, allerdings nicht allein körperlich, sondern auch seelisch; bisweilen sind sogar Sprechhandlungen hinreichend (Schotte, 2020, S. 70).

Popitz’ Formulierung konzentriert sich auf den Menschen als natürliches Wesen. Hinzu kommt allerdings, dass wir Menschen auch

als soziale Wesen „verletzlich“ sind (Heinze, 2016, S. 173). Ganz konkret sind wir mehr oder weniger leicht zu verletzen, je nachdem, welcher sozialen Gruppe wir zugehören oder zugerechnet werden. Zum einen, weil mit der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe bestimmte Ressourcen verfügbar (oder nicht verfügbar) sind, so wie etwa Polizist:innen unter bestimmten Bedingungen das Recht zur Anwendung von Gewalt haben, Zivilist:innen hingegen nicht; zum anderen, weil kollektive Identitäten die je eigene Identität mitbestimmen und ich damit über ‚meine‘ Gruppenidentität leichter oder schwerer angegriffen und verletzt werden kann, je nach sozialem Status der Gruppe (Straub, 2014, S. 88). Die Situation von „Menschen mit Migrationshintergrund“ dürfte dies hinreichend klar zeigen.

Das bedeutet: Menschen sind verletzlich nicht allein aufgrund ihrer natürlichen Konstitution, sondern auch aufgrund ihrer Position innerhalb sozialer Strukturen, in denen sie zwar als leibliche Wesen agieren und die sie zudem selbst schaffen (Searle, 2011, S. 93–105), die aber zugleich eine Selbständigkeit besitzen, die dazu führt, dass sie unser Verhalten teils auch dann bestimmen, wenn wir es ‚eigentlich‘ nicht wollen (Adorno, 1972, S. 140); sei es nun aus Angst vor Sanktionen oder Ausgrenzung, aber auch als Folge mehr oder weniger unreflektierter Habitualisierung. Zugespitzt formuliert: Soziale Strukturen ‚machen‘ uns – oder genauer: einige von uns – verletzlich(er), insofern die Macht zu verletzen in ihnen sehr unterschiedlich verteilt ist (Schotte, 2020, S. 185, S. 196–200). Sie haben daher einen entscheidenden Einfluss auf die Frage, wie hoch die Verletzlichkeit der Mitglieder einzelner Gruppen in der Gesellschaft ist (Heinze, 2023, S. 262).

Offen ist allerdings, inwiefern „epistemische Ungerechtigkeit“ ein (zusätzlicher, ergänzender, notwendiger ...) Aspekt sozialer Strukturen mit Blick auf die Verletzlichkeit derjenigen ist, die sich in ihnen begegnen.

3. Was ist „epistemische Ungerechtigkeit?“

„Epistemische Ungerechtigkeit“ benennt ganz allgemein eine nicht gerechtfertigte Aberkennung von Glaubwürdigkeit: Einer Person wird zu Unrecht unterstellt, dass sie keine „Wissende“ ist, d.h. dass

sie generell *nicht in der Lage* oder *nicht willens* ist, wahrheitsgemäß über bestimmte Sachverhalte Auskunft zu geben bzw. dass ihre Aussagen grundsätzlich fehlerhaft, unklar, verzerrend ... sind (Fricker, 2024, S. 77).

Das schließt zwar nicht aus, dass diese Person als mögliche Quelle wahrer Erkenntnisse betrachtet wird. Nur wird sie dann wie ein Objekt behandelt, aus dem eine kompetente Person Informationen mittels richtig angewandter Methoden gewinnen kann (ebd., S. 183). Aus einem Menschen wird so ein Gegenstand (Nussbaum, 2021, S. 12), dessen Bedeutung als Informationsquelle nur noch von den Fähigkeiten und dem Urteil der Befragenden her beurteilt wird. In einem bestimmten Sinne wird er so ‚sprachlos‘ gemacht, indem er wie ein Flugschreiber oder ein archäologischer Fund behandelt wird.

Im Falle epistemischer *Ungerechtigkeit* sind der Grund für diese Unterstellung nach Miranda Fricker (2024, S. 46, S. 57) allerdings nicht individuelle Eigenschaften dieser Person, sondern der Umstand, dass sie einer Gruppe zugeordnet wird, die als nicht glaubwürdig betrachtet wird (ebd.). Dabei unterscheidet sie (Fricker, 2024, S. 1) zwei Formen epistemischer Ungerechtigkeit: Zeugnisunrecht („*testimonial injustice*“) und hermeneutische Ungerechtigkeit („*hermeneutical injustice*“). Im Falle des Zeugnisunrechts wird die Aussage einer Person von anderen Personen als unglaubwürdig behandelt, im Falle hermeneutischer Ungerechtigkeit vertraut sie sich selbst, d. h. ihrem eigenen Urteil nicht (ebd., S. 201).

Das Zeugnisunrecht besteht in Frickers Darstellung primär in der Behandlung einer Person als nicht vertrauenswürdige Quelle von Wissen aufgrund von Stereotypen. Einer Frau wird etwa ihre Behauptung, Betroffene sexualisierter Gewalt zu sein, nicht geglaubt, weil sie *als Frau* als unglaubwürdig angesehen wird, wenn es um sexualisierte Gewalt geht. Ein möglicher Grund hierfür ist die Annahme, dass eine signifikante Anzahl der von Frauen erhobenen Vorwürfe Falschbeschuldigungen seien. Das ist zwar empirisch falsch (Krakauer, 2015, S. 155; Sanyal, 2016, S. 65), genauer: eine von mehreren „*rape myths*“ (Jenkins, 2017), bleibt aber eine verbreitete Überzeugung – und hat zur Folge, dass das, was die Betroffene sagt („Ich wurde vergewaltigt.“), von anderen nicht ernst genommen wird.

Eine solche Entwertung einer Aussage kann ihren Grund aber auch in ihrem Inhalt haben, so dass sie als unglaubwürdig gilt, nicht

wegen der Person, die sie tätigt, sondern wegen dessen, was sie sagt. Solange etwa sexualisierte Gewalt mit der Vorstellung eines gewaltsamen, von einer dem Betroffenen fremden Person gegen Widerstand erzwungenen Geschlechtsverkehrs identifiziert (und tradiert) wird, werden etwa Vorwürfe, eine Frau sei von ihrem Partner oder ein Kind von seinem Priester oder Trainer vergewaltigt worden, prinzipiell als „(eher) unglaublich“ betrachtet – eben weil sie dem, was wir von Vergewaltigungen zu wissen meinen, nicht entsprechen. Wobei die besagte Vorstellung weitere „rape myths“ enthält, etwa die (ebenfalls: falschen) Vorstellungen, dass sich Opfer sexualisierter Gewalt ‚natürlich‘ wehren würden (obwohl meist das Gegenteil der Fall ist, Jenkins, 2017, S. 192; Krakauer, 2015, S. 106, S. 140, S. 197) oder dass die Täter sexualisierter Gewalt fremde Personen seien (Jenkins, 2017, S. 192), obwohl Studien (Schrötle & Müller, 2004; Krakauer, 2015, S. 169) recht deutlich zeigen, dass in wenigstens 85 Prozent aller Fälle die Täter aus dem sozialen Nahbereich der Betroffenen stammen.

Die epistemische Ungerechtigkeit des Zeugnisunrechts kann ihren Grund folglich sowohl in Vorurteilen gegenüber der Sprecherin, als auch in stereotypen Vorstellungen von dem, wovon sie berichtet, haben. Wobei im Falle sexualisierter Gewalt beides ineinander greift und um weitere Stereotype und Mythen ergänzt wird (Jenkins, 2017; Schotte, 2020, S. 168–172; Nussbaum, 2021, S. 69, S. 80, S. 222).

Im Falle der zweiten Form epistemischer Ungerechtigkeit, der hermeneutischen Ungerechtigkeit, ist die Betroffene selbst im Zweifel, ob ihre Wahrnehmung, ihre (intuitive) Beschreibung oder Einordnung einer Situation oder eines Erlebnisses vertrauenswürdig oder angemessen ist.

Eine mögliche Erklärung ist laut Fricker, dass die Betroffenen diejenigen Stereotype, die für Zeugnisunrecht verantwortlich sind, selbst internalisiert haben, also sich selbst nicht als Wissenden vertrauen (Fricker, 2024, S. 211). Das geschieht etwa, wenn Frauen sexualisierte Gewalt oder sexuelle Belästigung nicht als solche erkennen, weil sie die erwähnten Mythen so internalisiert haben, dass ihre Selbstwahrnehmung nicht mit dem zur Deckung gebracht werden kann, was sie selbst über Vergewaltigungen ‚wissen‘. Es kann aber auch sein, dass die Betroffenen für das, was sie erfahren haben, keine angemessene Sprache haben.

Ein Fall, den auch Fricker diskutiert, ist der des sexuell übergriffigen Verhaltens im Alltag. Frauen fühlten sich unwohl und ungerecht behandelt, konnten aber diese spezifischen Erfahrungen erst klar benennen, als mit „harassment“ („Belästigung“) ein entsprechender Begriff etabliert wurde (ebd., S. 201). Oder es gibt zwar Begriffe für diese Erfahrungen, aber dieses Vokabular steht den Betroffenen aus anderen Gründen nicht zu Verfügung; etwa, weil sie als Kinder das Vokabular für Sexualität und sexuelle Erfahrungen noch nicht beherrschen (Katsch, 2020, S. 38, S. 85). Oder die Betroffenen verfügen zwar über ein entsprechendes Vokabular, aber dieses ist nicht mit den in der Gesellschaft anerkannten Redeweisen kompatibel; wenn z. B. Betroffene sexueller Belästigung diese klar erkennen und benennen können, aber das entsprechende Verhalten von der Mehrheitsgesellschaft als „Flirten“ o. ä. bagatellisiert wird (Mason, 2011, S. 297–300). Eine solche Diskrepanz zwischen der eigenen Beschreibung dessen, was Menschen erlebt haben, und der ‚allgemeinen‘ Einordnung des Geschehenen, kann dann unter Umständen auch zur Folge haben, dass die Betroffenen sich selbst bzw. ihrer eigenen Beschreibung misstrauen und sie für unglaublich halten – eben weil ihre Beschreibung nicht der entspricht, die auch sie als ‚angemessen‘, ‚richtig‘ usw. erlernt haben bzw. entgegnet bekommen.

Zudem ist noch ein dritter Fall epistemischer Ungerechtigkeit denkbar. Kristie Dotson (2011, S. 244, S. 249) hat darauf hingewiesen, dass oft genug Betroffene das ihnen Widerfahrene nicht offen ansprechen, benennen oder verurteilen, weil sie negative, abwehrende Reaktionen (und weiterreichende Folgen für sich und andere) befürchten. Derartiges „testimonial smothering“ hat also seinen Grund weder in der grundsätzlichen Diskriminierung der Sprecher:innen oder des Gesagten als unglaublich, noch in der Diskrepanz zwischen der Sichtweise der Betroffenen und der allgemeinen Wahrnehmung. Es ist die Erwartung, dass das Bezeugen entsprechender Ereignisse oder Erfahrungen negativ sanktioniert wird, die Betroffene daran hindert, sich entsprechend zu äußern.

Gemeinsam ist diesem und den anderen Fällen epistemischer Ungerechtigkeit, dass die Betroffenen effektiv sprachlos sind: Ihre Aussagen sind kein gleichberechtigter Teil des (jeweiligen) öffentlichen Diskurses, genauer, sie werden nicht *als* Aussagen (von Subjekten, von Wissenden...) anerkannt und behandelt.

Das wird etwa dann besonders deutlich, wenn dieselbe Behauptung einer anderen Person, die *nicht* einer derart diskriminierten Gruppe zugeordnet wird, als glaubwürdig oder wahr behandelt wird. Ironischerweise ist Frickers Begriff und Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit selbst ein Beispiel hierfür: Auffallend ähnliche Argumente und Überlegungen wurden zuvor von Schwarz-feministischen Autor:innen entwickelt und publiziert; aber erst in der Reformulierung einer weißen Philosophin mit einschlägigen akademischen *credentials* wurde dies von der philosophischen Community als ernst zu nehmende philosophische Position anerkannt und diskutiert (McKinnon, 2017, S. 438).

4. Strukturelle Verletzlichkeit

Epistemische Ungerechtigkeit in diesem Sinne setzt folglich Stereotype oder Vorurteile über eine Gruppe voraus, deren Mitgliedern *grundsätzlich*, d.h. *als* Mitglieder dieser Gruppe die Glaubwürdigkeit abgesprochen wird (Schotte, 2022, S. 237, S. 242; Fricker, 2024, S. 34, S. 38–42). Damit etabliert sie eine asymmetrische Verteilung epistemischer Macht, die Menschen in glaubwürdige Wissende und unglaubliche, aber eventuell zur Informationsgewinnung manipulierbare Akteure einteilen.

Das bedeutet allerdings auch: Um öffentlich erlittenes Unrecht erfolgreich ansprechen zu können, muss eine Aussage als „glaublich“ gelten (können). Ist eine Person hingegen Opfer epistemischer Ungerechtigkeit, dann gilt ihre Aussage (aus unterschiedlichen Gründen) nicht als „glaublich“ und ihre Beschreibung dessen, was geschehen ist, als nicht angemessen, falsch, verzerrt, interessegeleitet usw. Und damit sind Opfer epistemischer Ungerechtigkeit in zweierlei Hinsicht *strukturell verletzlicher* als Personen, die dies nicht sind.

Einerseits haben sie (deutlich) geringere Chancen, ihnen zugefügte Verletzungen *als Verletzungen* öffentlich zu thematisieren, da ihre Beschreibung nicht als „glaublich“ anerkannt wird. Dies erleichtert etwa (potenziellen) Täter:innen ihr Handeln, z. B. weil sie ebenfalls das falsche „framing“ ihres Handelns teilen (Schotte, 2020, S. 169) oder weil sie nicht mit Sanktionen rechnen müssen und womöglich infolge ausbleibender Sanktionierung ihr Handeln

routiniert wiederholen (Krakauer, 2015, S. 169). Andererseits kann epistemische Ungerechtigkeit im Extremfall dazu führen, dass die Betroffenen nicht einmal über das notwendige Vokabular verfügen, um das ihnen Widerfahrene oder Zugefügte selbst angemessen einzuordnen zu können.

Epistemische Ungerechtigkeit erschwert damit nicht nur Prozesse der Aufarbeitung und Wiedergutmachung, sondern auch der Heilung. Ein Beispiel hierfür liefert der Umgang mit den Opfern sexualisierter Gewalt durch Priester der katholischen Kirche (Behrensen, 2021; Großbölting, 2022). Insofern epistemische Ungerechtigkeit Menschen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit (oder: ihrer Zuordnung zu einer Gruppe) als „unglaubwürdige“ Sprecher:innen markiert, handelt es sich hier also um so etwas wie eine „strukturelle Sprachlosigkeit“ – deren Folge eine strukturelle Machtasymmetrie zu Gruppen ist, die nicht gleichermaßen markiert werden.

Anders formuliert: Epistemische Ungerechtigkeit hat zumindest prinzipiell einen unterschiedlichen, u. U. sogar einen strikt privilegierten Zugriff auf Ressourcen zur Verletzung Anderer und damit umgekehrt eine besondere Verletzlichkeit bestimmter Personengruppen zur Folge.

5. Ausblick: Die strukturelle Verletzbarkeit „verhaltensauffälliger“ Kinder

Ich möchte mit einigen Überlegungen zu der Frage schließen, ob sogenannte „verhaltensauffällige“ Kinder insbesondere in schulischen Kontexten in dem hier diskutierten Sinne strukturell epistemisch benachteiligt und in besonderem Maße verletzt sind.

Schulkinder sind zumindest gegenüber Lehrkräften generell epistemisch benachteiligt, da die Lehrkräfte sowohl als Erwachsene als auch als Lehrkräfte (als ‚Fachleute‘, d. h. aufgrund „positionsgebundener Autorität“, Popitz, 1992, S. 134) ihnen gegenüber grundsätzlich eine größere epistemische Autorität besitzen (Heinze, 2023, S. 264). Das gilt in verschärftem Maße für Kinder, die als „verhaltensauffällig“ gelten. Zum einen wird mit dieser Zuschreibung kommuniziert, dass sie regelmäßig geltende soziale Normen verletzen, was ‚natürlich‘ auch die soziale Norm des Lügenverbotes einschließt (wobei

wenig dafür spricht, dass „Verhaltensauffälligkeit“ immer genau diese Form annehmen muss). Zum anderen ist problematisch, dass mit der Rede von „verhaltensauffälligen Kindern“ der Fokus bei der Beschreibung entsprechender Konflikte von vorneherein auf das Verhalten des Kindes als Ursache gelegt wird. Würde man stattdessen von einer „schwierigen“ oder „störenden“ Situation sprechen, dann bliebe (vorerst) offen, wo die Ursachen des Konflikts zu verorten sind (Piezunka & Vollmer, 2023, S. 4). So aber ist es für das Kind besonders schwer, seine Sicht der Situation zur Geltung zu bringen, weil es bereits als Verantwortlicher ausgemacht ist.³

Dies spricht dafür, dass die entsprechenden Kinder von epistemischer Ungerechtigkeit betroffen sind, gerade auch im Vergleich mit ihren Mitschüler:innen. Das hieße aber auch, dass ein Verhalten von Lehrkräften, das eigentlich als unangemessen, verletzend, kränkend oder demütigend einzustufen wäre (Heinze, 2016, S. 168), von ihnen wie von Dritten leichter als „verständliche Reaktion“ oder sogar als „angemessene Sanktion“ eingeordnet werden kann. Vor allem aber werden es die betroffenen, „verhaltensauffälligen“ Kinder deutlich schwerer haben, entsprechende Erfahrungen so zur Sprache zu bringen, dass ihnen geglaubt und entsprechende Konsequenzen gezogen werden.

Anders gesagt: Sie sind Opfer epistemischer Ungerechtigkeit – und infolge dessen sind sie strukturell in besonderem Maße verletzlich.

Literatur

- Adorno, T. W. (1972). „Zur Logik der Sozialwissenschaften“. In Adorno, T. W. et al. (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie* (S. 125–145). Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Behrensen, M. (2021). „Die ‚Aufarbeitung‘ der Missbrauchsskandale in der katholischen Kirche als hermeneutisches Unrecht“. In Wirth, M. et al. (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt in kirchlichen Kontexten | Sexual Violence in the Context of the Church: Neue interdisziplinäre Perspektiven | New Interdisciplinary Perspectives* (S. 159–188). Berlin & Boston: de Gruyter.

3 Wobei dann natürlich noch die Frage im Raum steht, wer diese Situation eigentlich als „schwierig“ oder „störend“ einschätzt – und aus welchen Gründen. (Ich danke Pascal Schreier für diesen Hinweis.).

- Dotson, K. (2011). „Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing“. In *Hypatia* 26 (2), (S. 236–257).
- Fricke, M. (2024). *Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens*. München: C. H. Beck.
- Großböltling, T. (2022). *Die schuldigen Hirten. Geschichte des sexuellen Missbrauchs in der katholischen Kirche*. Freiburg: Herder.
- Heinze, C. (2016). „Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes“. In Heinze, C. et al. (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt ...“ *Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen* (S. 163–187). Oberhausen: Athena.
- Heinze, C. (2023). „Pädagogisierung der Verletzlichkeit – Historiographische Perspektiven“. In *Historia scholastica* 9:2, (S. 257–275).
- Jenkins, K. (2017). „Rape Myths and Domestic Abuse Myths as Hermeneutical Injustices“. In *Journal of Applied Philosophy* 34 (2), (S. 191–206).
- Katsch, M. (2020). *Damit es aufhört. Vom befreienden Kampf der Opfer sexueller Gewalt in der Kirche*. Berlin: Nicolai.
- Krakauer, J. (2015). *Die Schande von Missoula. Vergewaltigung im Land der Freiheit*. München: Piper.
- Mason, R. (2011). „Two Kinds of Unknowing“. In *Hypatia* 26 (2), (S. 294–307).
- McKinnon, R. (2017). „Epistemic Injustice“. In *Philosophy Compass* 11 (8), (S. 446–487).
- Nussbaum, M. (2021). *Citadels of Pride. Sexual Assault, Accountability, and Reconciliation*. London: Norton.
- Piezunka, A. & Vollmer, J. (2023). „Seelische Gewalt im Kontext von Unterrichtsstörungen“. In Richter, S. (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven* (S. 1–17). Opladen: Budrich.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*, 2., stark erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sanyal, M. M. (2016). *Vergewaltigung. Aspekte eines Verbrechens*. Hamburg: Edition Nautilus.
- Schotte, D. (2020). *Was ist Gewalt? Philosophische Untersuchung zu einem umstrittenen Begriff*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schotte, D. (2022). „Stumme Schreie. Epistemisches Unrecht und institutionalisierte Gewalt“. In *Zeitschrift für praktische Philosophie* 19:1, (S. 225–250).
- Schröttele, M. & Müller, U. (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu*

- Gewalt gegen Frauen in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/resource/bl/ob/84328/0c83aab6e685eeddc01712109bcb02b0/langfassung-studie-frauen-teil-eins-data.pdf>
- Searle, J. (2011). *Making the Social World. The Structure of Human Civilization.* Oxford: Oxford University Press.
- Spivak, G. (1998). „Can the subaltern speak?“. In Nelson, C. & Grossberg, L. (Hrsg.), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana, (S. 271–317).
- Straub, J. (2014). „Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Traurierungen und Gewalt in der sozialen Praxis“. In *Zeitschrift für Pädagogik* 60:1, (S. 74–95).

Anne Schröter

Verletzende Kindheiten? Eine Betrachtung von Vulneranz an der Intersektion von Kindheit und Behinderung

Über den Umweg der zunehmenden Popularität des Schwesterbegriffs „Resilienz“ (Lessenich, 2023) hat der Begriff der Vulnerabilität Einzug in unterschiedliche wissenschaftliche Diskurse gehalten. Heute wird er interdisziplinär in der Medizin, Psychologie, in den Natur-, Sozial- sowie Geisteswissenschaften breit diskutiert. Vulnerabilität beschreibt dabei ein „ubiquitäres Phänomen“, das sich auf die Fragilität von Menschen, sozialen Gruppen, Systemen und Strukturen bezieht. Diese breite Anwendbarkeit führt jedoch auch zu einer semantischen Unschärfe, die durch die Vielzahl der jeweiligen disziplinären und kontextuellen Verwendungen bedingt ist (Dererich & Zirfas, 2022).

In anthropologischer Perspektive wird Verletzbarkeit als Grundbedingung menschlicher Existenz verstanden. Mit Butler (2005) gesprochen bedeutet dies, dass wir als Menschen „sozial verfaßte Körper sind...“ (S. 37), die in ihrer Leiblichkeit und Sozialität aufeinander bezogen und damit zugleich verletzbar sind, sowohl im physischen als auch im sozialen Sinne (Jantzen, 2003).

Vulnerabilität lässt sich in diesem Zusammenhang nicht nur als anthropologische Konstante, sondern auch, trotz ihrer definitorischen Unschärfe, als analytische Kategorie pädagogischen Handelns begreifen. Sie dient als Indikator, um pädagogische Beziehungsgefüge zu erfassen und zu deuten (Bartz et al., 2022).

Eine Auseinandersetzung mit Gewalt führt zudem zu der Erkenntnis, dass Verletzbarkeit und Gewalt in einer konstitutiven Gegenseitigkeit zueinanderstehen. Die Möglichkeit von Gewalt ist untrennbar mit der existenziellen „Verletzungsoffenheit“, der „Fragilität und Ausgesetztheit“ des Menschen verbunden (Heinze, 2016, S. 166). Damit zeigt sich Vulnerabilität nicht nur als Bedingung von Gewalt,

sondern auch als Ausgangspunkt für ethisches und pädagogisches Nachdenken über Schutz, Anerkennung und Fürsorge, wenn es auch meist in der Retrospektive geschieht.

Vulneranz beschreibt dabei jene Form von Gewaltsamkeit, die aus der Verletzbarkeit selbst hervorgehen kann, sei sie strategisch, zur Selbstsicherung, oder eruptiv, wie in Krieg, Missbrauch oder struktureller Gewalt (Keul, 2023). Krähnert, Zehbe & Cloos (2022) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Innewohnen besonderer Verletzungsmöglichkeiten“ (S.12), das die Dialektik von Schutzbedürftigkeit und Bedrohungspotenzial aufzeigt.

Die Verbindung von Vulnerabilität und Vulneranz markiert eine zentrale Spannung im menschlichen Dasein: Verwundbarkeit und Gewaltsamkeit sind nicht Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben anthropologischen Bedingung, die als Reaktion aus Verwundung hervorgehen. Im vorliegenden Zusammenhang wird Vulnerabilität nicht nur als anthropologische Konstante verstanden, sondern als mehrdimensionales, soziales Konstrukt. Sie verweist auf der Mikroebene auf individuelle Sensitivität, kollektive Zugehörigkeit und strukturell bedingte Lebenslagen, „deren Eintreten durch die Betroffenen nicht aktiv verhindert werden kann“ (Fingerle, 2022, S. 439). Auf der Makroebene ihrer Reichweite ist Vulnerabilität somit auch ein Indikator für Machtverhältnisse – und als solcher eng mit Vulneranz verflochten. Im Folgenden soll Vulneranz als Analysekategorie an der Intersektion der Differenzlinien Kindheit und Behinderung ausgearbeitet werden.

1. Kinder mit Behinderung an der Intersektion von Adultismus und Ableismus

Aus der Intersektion von Kindheit und Behinderung geht eine spezifische Verletzlichkeit hervor, die darin begründet ist, dass sie Adultismus und Ableismus ausgesetzt sind. Die theoretische Auseinandersetzung mit Kindern mit Behinderung ist mitunter durch kategoriale Vereinfachungen und strukturelle Ausblendungen geprägt. In hegemonialen Diskursen werden sie zumeist über Fremdzuschreibungen definiert, um institutionelles Handeln zu legitimieren (Lieberl, 2013, S. 84). Der Begriff „Behinderung“ fungiert dabei nicht nur als Diagnosekriterium, sondern auch als soziales Label, das Förde-

rung rechtfertigt und ermöglicht, gleichzeitig jedoch defizitorientierte Bilder erzeugt – mit weitreichenden Folgen für das Selbstbild, die Teilhabe und das Wohlbefinden betroffener Kinder (Middleton, 1999).

Diese Diskursstruktur blendet zentrale Dimensionen von Subjektivität aus. So geraten etwa Beiträge von Kindern mit Behinderung zum familialen Alltag (*doing family*) oft aus dem Blick, obwohl Eltern ihre Kinder nicht selten als bereichernd erleben (Jurczyk, 2020). Weitere soziale Differenzkategorien wie Geschlecht oder Migration werden nur unzureichend berücksichtigt (Ytterhus et al., 2015). Die Forschung betont meist die Vulnerabilität dieser Kinder, seltener ihre Handlungsfähigkeit, eine Schräglage, die bereits Priestley (1998) kritisierte. Die strukturelle Dimension von Adultismus, in der Kinder als „*werdende*“ und somit defizitäre Subjekte gelten, verschärft diese Marginalisierung innerhalb der Diskriminierungsdynamiken zusätzlich (Liebel & Meade, 2023, S. 21).

Im Schnittfeld von Adultismus und behinderungsbedingten Zuschreibungen im Sinne von Ableismus erfahren Kinder mit Behinderung eine doppelte Vulnerabilisierung. In adultistischen, westlichen Gesellschaften wird Kindheit als Übergangszustand gelesen, als unfertig, schutz- und entwicklungsbedürftig. Besonders Kinder mit Behinderung erscheinen unter dieser Logik als „*Sein-im-Werden*“ (Tervooren, 2022) und laufen damit Gefahr, Objekte fürsorglicher Intervention zu werden. Abweichungen vom normativen Entwicklungspfad werden pathologisiert (Moser, 2019). Daraus folgende institutionelle Praktiken wie Diagnostik oder Frühförderung, die zwar einerseits auch einen teilhabeorientierten Anspruch verfolgen, zielen zugleich auf Optimierung (McLaughlin et al., 2016). Die Idee der generationalen Ordnung (Eckermann & Heinzel, 2018) macht deutlich, dass Alter und Generation keine neutralen biologischen Tatsachen sind, sondern soziale Konstrukte, die Machtverhältnisse organisieren. In funktional differenzierten und beschleunigten Gesellschaften (Rosa, 2005) tritt die Effizienzlogik hinzu: Der Mensch wird nach Leistungsfähigkeit bewertet. Behinderung erscheint hier als Abweichung vom Ideal der Produktivität und erinnert an die grundsätzliche Fragilität des Fähig-Seins (Buchner et al., 2015). Ableismus konstruiert Menschen mit Behinderung als „*Andere*“, deren Differenz abgewertet wird (Chouinard, 1997). In Verbindung mit Adultismus werden Kinder mit Behinderung so doppelt ausgeschlossen.

sen und ihre Kompetenzen bleiben unsichtbar (Stafford, 2017), ihre individuelle Würde und die Zugehörigkeit zur sozialen Gemeinschaft werden mitunter systematisch negiert oder verweigert.

Die Herausforderung einer inklusiven Pädagogik besteht darin, diese doppelten Ausschlüsse sichtbar zu machen, die Intersektion von Behinderung und Kindheit ernst zu nehmen und partizipative sowie machtkritische Perspektiven auf das Subjektsein von Kindern mit Behinderung zu entwickeln (Konz & Schröter, 2024).

2. Verletzlichkeit, Abhängigkeit und epistemische Ungerechtigkeit – zur sozialen Dimension kindlicher Vulnerabilität bei Behinderung

Vulnerabilität ist keine bloß individuelle, sondern eine zutiefst relationale und gesellschaftlich strukturierte Erfahrung. Für Kinder mit Behinderung manifestiert sich Verletzlichkeit nicht nur in körperlicher oder emotionaler Fragilität, sondern als Folge externer Einwirkungen wie physischer Gewalt, sozialer Ausgrenzung oder symbolischer Missachtung (Dederich & Seitzer, 2022). Besonders gravierend ist dabei die Dimension epistemischer Gewalt: Kinder mit Behinderung werden häufig nicht als glaubwürdige Subjekte des Wissens anerkannt, was ihre Teilhabe an Diskursen und Deutungen untergräbt und macht sie z.B. wehrlos bei Übergriffigkeit (Lindmeier, 2024). Heinze (2016) betont, dass Verletzlichkeit besonders in der Kindheit als anthropologische Konstante gedacht werden muss, da die Abhängigkeit von Fürsorge eine strukturelle Exponiertheit schafft. Doch diese allgemeine Verwundbarkeit wird gesellschaftlich selektiv verhandelt: Lessenich (2023) zeigt am Beispiel der COVID-19-Pandemie, dass es nie „das Leben an sich“ ist, das als schützenswert gilt, sondern immer bestimmte Leben, also eine soziale Hierarchisierung des Lebenswertes. Er spricht daher von einer epistemischen Verletzlichkeit: „Vulnerabilität ist allgemein und konkret zugleich – sie betrifft zwar alle, aber keineswegs alle gleichermaßen“ (ebd., S. 17). So können sowohl Menschen mit Behinderung als auch Kinder jeweils als vulnerable Gruppe beschrieben werden, wobei sich an der Schnittstelle von Behinderung und Kindheit spezifische Vulnerabilitätsdimensionen verschränken.

Diese Ungleichheit lässt sich mit Frickers (2023) Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit präzisieren. Sie unterscheidet testimoniale Ungerechtigkeit, bei der marginalisierten Personen weniger Glaubwürdigkeit zugesprochen wird, und hermeneutische Ungerechtigkeit, bei der ihnen Begriffe fehlen, um ihre Erfahrungen sozial verständlich zu machen (siehe Schotte in diesem Band). Kinder mit Behinderung sind in beiden Hinsichten besonders betroffen: Ihre Aussagen finden wenig Gehör, und es mangelt an inklusiven Konzepten, die ihre Erfahrungen sprachlich fassbar machen (Schröter et al., i.E.).

In diesem Kontext ist die verbreitete Fokussierung auf Resilienz und Kompetenz kritisch zu hinterfragen. Sie impliziert ein rein aktivistisches Subjekt und blendet aus, dass Handlungsfähigkeit unter massiver Ohnmacht, wie sie viele Kinder mit Behinderung erfahren, blockiert sein kann (Heinze, 2016). Die Logik der Selbstermächtigung wird hier zur Exklusionslogik.

Ein zentraler Zugang zur sozialen Dimension kindlicher Vulnerabilität ist die Kategorie der Anerkennung. Moderne Anerkennung ist horizontal und leistungsbasiert organisiert – im Gegensatz zu vormodernen, hierarchischen Ordnungen (Zirfas, 2022). Doch Kinder mit Behinderung können häufig die erwarteten Leistungskriterien nicht erfüllen, was ihre gesellschaftliche Anerkennung unterminiert. Dabei ist Anerkennung grundlegend für Identität und Selbstbild und ihr Mangel macht wiederum verletzlich (Dederich, 2020). Soziale Beziehungen, die auf Achtung, Wertschätzung und Bindung beruhen (Burghardt et al., 2017), sind daher für diese Kinder essenziell (Balzer, 2019).

Die daraus resultierende Abhängigkeit ist keine Schwäche, sondern eine Grundbedingung menschlicher Existenz. In diesem Zusammenhang besagt eine philosophische Grundannahme, dass ein gutes Leben nur in Gemeinschaft und unter gerechten Bedingungen möglich ist. Auch Bindungstheorien (Schauenburg, 2018) bestätigen die Bedeutung stabiler Beziehungen für emotionale Sicherheit. Auch erzieherische Abhängigkeit ist konstitutiv für die Menschwerdung: Der Mensch ist von Geburt an auf Fürsorge angewiesen (Zirfas, 2022), jedoch verkennt der moderne Fokus auf Autonomie die produktive Dimension von Abhängigkeit als Quelle von Beziehung, Identität und Entwicklung.

3. Sonderpädagogik als vulnerante Disziplin? Zur Ambivalenz pädagogischer Beziehungen im Spannungsfeld von Anerkennung, Vertrauen und Verletzlichkeit

Die Sonderpädagogik bewegt sich in einem Spannungsfeld struktureller Verletzlichkeit und professioneller Fürsorge (Lindmeier, 2019) sowie „Maßnahmen organisierter Besorgnis“ (Bühler-Niederberger, 2000) und ist damit als Disziplin zugleich vulnerabel und vulnerant. Gerade im Kontext von Behinderung und Kindheit ist sie mit Formen institutioneller und epistemischer Vulneranz konfrontiert, die nicht nur auf individueller, sondern auf auch systemischer Ebene wirksam werden und sie gleichzeitig selbst hervorbringt.

Kinder mit Behinderung sind in besonderer Weise verletzbar: Sowohl körperlich als auch symbolisch. Sie erleben Peer-to-Peer-Gewalt, sexuelle Übergriffe (Enders & Büscher, 2024), sowie epistemische Missachtung in Form von Unsichtbarmachung oder Etikettierung (Krähnert, Zehbe & Cloos, 2022). Die schillernden Momente dieser Ambivalenz, die Keul (2023) in Anschluss an Cahill (2021) als „shimmering moments of disclosure“ beschreibt, markieren jene Schwellen, an denen Verletzbarkeit in Erscheinung tritt, aber nicht eindeutig gedeutet werden kann.

Anerkennung ist in diesem Zusammenhang eine machtvolle Kategorie: Sie kann nicht nur inkludieren, sondern durch Zuschreibungen auch etikettieren oder ausschließen (Haas, 2012). Butler (2005) spricht von der selektiven Wertigkeit menschlichen Lebens – nicht alle Leben gelten gleichermaßen als „betrauernswert“ (S. 49). Eine reflexive Pädagogik muss diese Hierarchien benennen und politisch hinterfragen (Lindmeier, 2019). Anerkennung besitzt das Potenzial, Verletzlichkeit nicht zu beseitigen, sondern neu zu deuten: „Anerkennung besitzt die Macht, die Verletzbarkeit wiederherzustellen“ (Butler, 2005, S. 61).

Vertrauen und Akzeptanz, so zeigen Hartmann (2011) und Lange (2016), sind keine stabilen Zustände, sondern relationale Praktiken, die Reziprozität, Legitimität und Kontextualität voraussetzen. Akzeptanz bedeutet nicht passive Duldung, sondern aktive Aneignung (Lange, 2016). Vertrauen, als ein konstitutives Element pädagogischer Beziehungen, ist ambivalent: Es setzt ein „sich öffnen“ und damit ein sich verletzbar machen voraus. Zugleich kann Vertrauen

verletzt und ausgenutzt werden, auch durch einen paternalistischen Zugriff und Entmündigung. Die Sonderpädagogik ist dabei keine neutrale Disziplin, sie ist, wie Lindmeier & Imholz (2024) formulieren, potenziell vulnerant, da sie strukturell über die Macht verfügt, sowohl zu schützen als auch zu verletzen. Auch aus Angst vor Stigmatisierung wurde die Thematisierung von Verletzlichkeit lange vermieden und ein einseitiger Fokus auf Ressourcen und Kompetenzen von Menschen mit Behinderungen verschoben (Müller, 2019).

Aus professionsethischer Perspektive wäre jedoch gerade die Reflexion über diese verletzenden Potenziale der „verschränkten Verletzbarkeiten“ (Gerner, 2022) notwendig. Denn nicht nur die Kinder, auch deren Eltern resp. Erziehungs- und Sorgeberechtigte sind innerhalb pädagogischer Institutionen spezifischen diskursiven Verletzungen ausgesetzt, z.B. als Sorgefiguren, die ebenfalls um Anerkennung ringen (Krähnert, Zehbe & Cloos, 2022).

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen verdeutlicht paradigmatisch die Ambivalenz von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen: Sie muss die „Unentscheidbarkeit“ des Vertrauens aushalten (Wimmer, 2000), anstatt vorschnell zu moralisieren. Verletzendes Verhalten kann Ausdruck tiefer Not sein, eine „Vulneranz aus guten Gründen“ (Müller, 2019, S. 300). Gleichzeitig muss im Blick behalten werden, dass Verwundung nicht zur Rechtfertigung von Vulneranz wird. So wurde Menschen mit Behinderung dergestalt eine Vulneranz zugeschrieben, die u.a. in der Hospitalisierung mündet. Ziel ist nicht die Leugnung von Verletzlichkeit, sondern deren Anerkennung als Teil pädagogischer Wirklichkeit (Welz, 2010).

Schließlich wird deutlich, dass Kindheit oft als Projektionsfläche idealisierter Erwachsenensehnsüchte dient (Konz & Schröter, 2023) und Abweichungen vom Ideal der behüteten Kindheit zur Quelle adultistischer Irritation werden kann. Entwicklungstheorien, wie sie auch in der Sonderpädagogik tradiert sind, normieren Kindheit in Bezug auf Leistungsfähigkeit und Entwicklungspotenzial (Bühler-Niederberger, 2000), wodurch Kinder mit Behinderung oft im Besonderen zu Objekten pädagogischer Besorgnis gemacht werden (Bühler-Niederberger, 2011).

Vulneranz zeigt sich also in der Sonderpädagogik sowohl als disziplinäres Phänomen als auch auf individueller Ebene: Kinder mit Behinderung reagieren verletzend auf Lebensverhältnisse und auf eine potenziell vulnerante sonderpädagogische Praxis, gegen die sie

sich zur Wehr setzen. Die Anerkennung kindlicher Verletzlichkeit, jenseits von Defizit oder Pathologisierung, kann hingegen die Möglichkeit eröffnen, die Sonderpädagogik als reflexive, nicht-hegemoniale Disziplin zu denken. Eine Disziplin, die Verletzbarkeit nicht nur professionell adressiert, sondern sie als Voraussetzung für Beziehung, Anerkennung und Bildung begreift.

Literatur

- Balzer, N. (2019). Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz‘ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In Stechow, E. von, 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.
- Bartz, J., Janhsen, V., Thümmler, R. & Käppler, C. (2022). Vulnerabilität als hermeneutische Leitkategorie für den Umgang mit Herausforderungen und Dis/Ability bei der Planung und Durchführung inklusionsorientierter Lehr-Lernprozesse aus der Perspektive des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung. In Schröter, A. et al. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 221–230). Münster: Waxmann.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 9(2).
- <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> (Zuletzt aufgerufen am 18.06.25)
- Bühler-Niederberger, D. (2000). Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke: Eine generationale Perspektive. In Bühler-Niederberger, D., Mierendorf, J. & Lange, A. (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 17–41). Wiesbaden: VS Research.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Beltz.
- Burghardt, D., Dziabel, N., Höhne, T., Dederich, M., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Cahill, A. J. (2021). Disclosing an experience of sexual assault: Ethics and the role of the confidant. In Browne, V., Danely, J. & Rosenow, D. (Hrsg.), *Vulnerability and the Politics of Care: Transdisciplinary Dialogues* (S. 186–202). Oxford: Oxford University Press.
- Chouinard, V. (1997). Making space for disabling differences: Challenging ableist geographies. *Environment and Planning D: Society and Space*, 15(4), (S. 379–387).
- Dederich, M. (2020). Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas. *Zeitschrift für Inklusion*, 1.
- <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554> (Zuletzt aufgerufen am 18.06.25)
- Dederich, M. & Seitzer, P. (2022). Epistemische Ungerechtigkeit. In Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 157–167). Wiesbaden: Springer VS.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2022). Phänomene der Vulnerabilität: Human- und sozialwissenschaftliche Zugänge. In Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann, T. & Heinzel, F. (2018). Kindheitsforschung: Eine erziehungs-wissenschaftliche Perspektive. In Kleeberg-Niepage, A. & Rademacher, S. (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 251–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Enders, U. & Büscher, P. (2024). Anhörung von Sachverständigen der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder. Köln: Zartbitter.
- Fingerle, M. (2022). Vulnerabilität. In Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowitz, R. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 436–440). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fricker, M. (2023). *Epistemische Ungerechtigkeit: Macht und die Ethik des Wissens*. München: C. H. Beck.
- Gerner, S. (2022). Verschränkte Verletzbarkeiten in komplexen Differenzbezügen: Interdisziplinäre Annäherungen an eine inklusionsorientierte Pädagogik und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In Konz, B. & Schröter, A. (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 23–41). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), (S. 404–413).
- Hartmann, M. (2011). *Die Praxis des Vertrauens*. Berlin: Suhrkamp.
- Heinze, C. (2016). Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In Heinze, C., Witte, E. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.), ...was den Menschen antreibt... (S. 163–187). Oberhausen: Athena.

- Jantzen, W. (2003). Materialistische Behindertenpädagogik als basale und allgemeine Pädagogik. In Bernhard, A. (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze. Theoretische Grundlagen und Widersprüche* (Bd. 1) (S.104 – 125). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jurczyk, K. (Hrsg.). (2020). *Doing und Undoing Family: Konzeptionelle und empirische Entwicklungen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Keul, H. (2023). Auf der Schwelle des UnSichtbaren – Vulnerabilität, Vulneranz und Menschenrechte. In Keul, H. (Hrsg.), *UnSichtbar* (S. I–VI). Würzburg: Würzburg University Press.
- Konz, B. & Schröter, A. (2023). Unterwerfung, Komplizenschaft und Habitus der Überlebenskunst. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 32(1), (S. 48–67).
- Konz, B. & Schröter, A. (2024). Unvollkommenes Sein im Werden. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69(4), (S. 426–437).
- Krähnert, I., Zehbe, K. & Cloos, P. (2022). *Polyvalenz und Vulneranz*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lange, G. (2016). *Zur Akzeptanz sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lessenich, S. (2023). Leben machen und sterben lassen. In Keul, H. (Hrsg.), *UnSichtbar* (S. 1–21). Würzburg: Würzburg University Press.
- Liebel, M. (2013). *Kinder und Gerechtigkeit: Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Liebel, M. & Meade, P. (2023). *Adultismus: Die Macht der Erwachsenen über die Kinder*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung: Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. (2024). Epistemische Ungerechtigkeit und Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69(2), (S. 122–123).
- Lindmeier, C. & Imholz, S. (2024). Transformation der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 69(1), (S. 9–20).
- McLaughlin, J., Coleman-Fountain, E. & Clavering, E. (2016). *Disabled childhoods*. New York: Routledge.
- Middleton, L. (1999). *Disabled children: Challenging social exclusion*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Moser, V. (2019). 'Behinderte' Kindheit. In Drerup, J. & Schweiger, G. (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 76–83). Berlin: Metzler.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(4), (S. 291–303).
- Priestley, M. (1998). Childhood disability and disabled childhoods. *Childhood*, 5(2), (S. 207–223).

- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schauenburg, H. (2018). *Depression und Bindung – Therapeutische Strategien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröter, A., Konz, B., Lindmeier, C., Rohde-Abuba, C. & Lindmeier, B. (i.E.). Wer darf sprechen und wer wird gehört?: Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprachfähigkeit und Partizipation marginalisierter Gruppen. In Brandenburg, J., Kuhl, J., Kunina-Habenicht, O., Mörike, F., Gerken, J. & Weigelt, S. (Hrsg.), *Sonderpädagogik – intra- und interdisziplinär!* (S.-S.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stafford, L. (2017). 'What about my voice?' *Children's Geographies*, 15(5), (S. 600–613).
- Tervooren, A. (2022). Die soziale Kategorie ‚Behinderung‘. In Bak, R. & Machold, C. (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken* (S. 137–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Welz, C. (2010). *Vertrauen und Versuchung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wimmer, M. (2000). Grundloses Vertrauen und die Verletzlichkeit des Anderen. In Abeldt, S. et al. (Hrsg.), ... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein (S. 47–60). Mainz: Grünewald.
- Ytterhus, B., Egilson, S. P., Traustadóttir, R. & Berg, B. (2015). Perspectives on childhood and disability. In Traustadóttir, R., Ytterhus, B., Egilson, S. P. & Berg, B. (Hrsg.), *Childhood and Disability in the Nordic Countries* (S. 15–33). London: Palgrave Macmillan.
- Zirfas, J. (2022). Abhängigkeit. In Dederich, M. & Zirfas, J. (Hrsg.), *Glossar der Vulnerabilität* (S. 10–21). Wiesbaden: Springer VS.

Vulnerabilität und Flucht/Migration

1. Hinführung

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf Fluchtmigration im Sinne einer spezifischen Form der Migration.¹ *Migration* verstehe ich dabei nicht nur als real erfolgte Migration, sondern auch im Sinne von „Migrantisierung“ (El-Mafaalani, 2023, S. 483). Das heißt, es geht dabei auch um die Wahrnehmung, Adressierung und Hervorbringung von Menschen mit (tatsächlicher oder zugeschriebener) Migrationserfahrung. Die Verknüpfung von Fluchtmigration und Vulnerabilität wiederum ist eine durchaus ambivalente: Einerseits kann sie, auch in Hinblick auf politische strategische Interventionen, eine Argumentationsfunktion mit Blick auf die Forderung „notwendige[r] Hilfeleistungen und Rechte“ (Schmitz, 2023, S. 371) für fluchtmigrierte Menschen haben. Andererseits aber kann insbesondere die Annahme einer besonderen Vulnerabilität fluchtmigrierter Menschen auch dazu führen, dass sie „nicht mehr als spezifische Personen ausgestattet mit einem politischen Subjektstatus wahrgenommen werden“ (Lorenz, 2018, S. 70). Daniel Lorenz spricht in diesem Zusammenhang auch von „Pathologisierung“ (ebd.) und beobachtet die Tendenz, fluchtmigrierte Menschen entweder als quasi omnipotente Gefahr oder aber als quasi ohnmächtige Opfer zu entwerfen (vgl. Oberzaucher-Tölke, 2022, S. 51). Psychoanalytisch gedacht lassen sich solche Tendenzen mit dem Abwehrmechanismus der Spaltung in Verbindung bringen, wobei die Abwehr dann auch eine kollektive psychische Entlastungsfunktion für die Aufnahmgesellschaft übernimmt (vgl. Tilch, 2023). Mit der Pathologisierung fluchtmigrierter Menschen findet sich im Kontext von Fluchtmigration ein ähnliches Phänomen wie im Kontext des Diskurses der

1 Ich danke Esther Röcher für ihre Unterstützung bei der Recherche und Konzeptualisierung dieses Beitrags.

Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen, für den Julia Gasterstädt et al. (2022) die individualisierende Pathologisierung von entsprechend diagnostizierten Kindern und Jugendlichen als ein zentrales Konstitutionsmerkmal herausarbeiten.

2. Zwei Perspektiven auf Vulnerabilität

Vulnerabilität betrachte ich hier zum einen aus einer psychoanalytischen und zum anderen aus einer diskurstheoretischen Perspektive. Ausgehend vom Gedanken der „grundlegende[n] Sozialität des leiblichen Lebens“ (Butler, 2005, S. 45) verweist eine diskurstheoretische Perspektive auf Vulnerabilität in Butler'scher Lesart insbesondere auf drei Momente (vgl. Pistrol, 2016): Zunächst ist der Hinweis wichtig, dass Vulnerabilität ungleich verteilt ist. Das bedeutet, dass nicht alle Menschen gleich vulnerabel sind und zudem nicht allen Menschen die gleiche Vulnerabilität zugestanden wird. Vermittelt über anerkennungstheoretische Bezüge betont Judith Butler des Weiteren das prinzipielle soziale Verwiesensein des Individuums auf die:den Anderen, ohne dass Ich und Andere:r allerdings „verschmolzen sind oder keine Grenzen mehr haben“ (Butler, 2005, S. 44). Und zuletzt hat Vulnerabilität ganz unmittelbar eine leibliche Dimension. Das heißt, Vulnerabilität lässt sich also nicht ohne einen lebendigen und affizierbaren Leib denken, der zum Beispiel Hunger, Schmerzen, aber auch Freude oder Erleichterung fühlt.

Insbesondere an das zweite und dritte Moment lässt sich die psychoanalytische Perspektive andocken. So eröffnet sich mit Alfred Lorenzer eine Möglichkeit, über ein individualisierendes und psychologisierendes Verständnis von psychischem Leiden hinauszugehen und den „sozialen Spannungen in der eigenen Brust“ (Lorenzer, 1986, S. 23) nachzuspüren. Lorenzer denkt das Psychische und das Leibliche sehr eng zusammen (vgl. Heyny, 2024, S. 51f.), wobei er meines Erachtens stärker noch als Butler die Unausweichlichkeit des Durchlebens, und mitunter eben auch Erleidens, von konkreten Verletzungserfahrungen sowie den damit einhergehenden Emotionen betont. Hier setzt auch Jürgen Straub an, der hervorhebt: „Wer mit offenen oder kaum geheilten, vielleicht niemals ganz verheilenden Wunden durchs Leben geht, ist für erneute Verletzungen empfänglicher als andere“ (Straub, 2014, S. 83). Wichtig ist, dass Straub

seine hierbei im Hintergrund stehende Figur der „Verletzungsverhältnisse“ (ebd., S. 80) konsequent als psycho-soziale Figur denkt. Das bedeutet: Die psychoanalytische Annahme einer aus konkreten Verletzungserfahrungen entstehende erhöhte Offenheit für neue Verletzungen ist zwar an ein konkretes Individuum und dessen psychische Konstitution gebunden. Ob diese erhöhte Offenheit für neue Verletzungen aber tatsächlich in reale neue Verletzungserfahrungen umschlägt – und vielleicht sogar in Verhaltensweisen, die *andere* verletzen, um hierüber das eigene Selbstwerteleben steigern oder im Sinne der Täter-Opfer-Introjektion der Rolle als Verletztem entkommen zu können –, hängt insbesondere auch mit den Adressierungen und Interaktionen der betreffenden Person in ihrem Umfeld zusammen. Sie ist damit eine Frage des Sozialen, die weit über das konkrete Individuum hinausgeht. Was bedeutet dies nun mit Blick auf (sonder-)pädagogische Fragestellungen, zumal mit Fokus auf Verhaltensstörungen?

3. Fluchtmigration als potenzielle psychosoziale Belastung

Natürlich ist es unbestreitbar, dass insbesondere die Migrationsform Fluchtmigration ein hohes Verletzungspotenzial hat, das sich allerdings etwa in Hinblick auf Geschlecht, Generationalität, Behinderung und die Ausstattung mit verschiedenen Formen von Kapital unterschiedlich ausgestaltet (vgl. Krause, 2022; Gerarts & Andresen, 2020). Da Fluchtmigration keine freiwillige Migrationsform darstellt, gehen der Fluchtmigration häufig konkrete Gewalterfahrungen oder mindestens die Bedrohung von Gewalt voraus. Insbesondere dann, wenn auf Fluchthelfer:innen zurückgegriffen werden muss, tun sich existenzielle Abhängigkeiten auf, zudem drohen Gewaltanwendungen durch sogenannte Grenzschutzagenturen (vgl. Müller, 2021, S. 42). Im Aufnahmeland stellen räumliche wie soziale Isolation, begrenzte Wohnverhältnisse mit wenig Rückzugsmöglichkeiten (vgl. Blank & Hannes, 2021), eine unsichere Aufenthaltsituation (vgl. Würdinger, 2018) sowie Rassismuserfahrungen (vgl. Diekmann & Fereidooni, 2019) potenzielle psychosoziale Belastungen dar – aktuell zudem immer stärkere (flucht-)migrationsfeindliche Tendenzen

bis in die sogenannte Mitte der Gesellschaft.² *Ob und in welcher Form* sich dieses Potential allerdings tatsächlich entfaltet, hängt von einer Vielzahl von äußeren und inneren Faktoren ab: den je individuellen Gründen für die Fluchtmigration; den je nach verfügbarem ökonomischem und sozialem Kapital abhängenden Möglichkeiten, Fluchtmigration auf unterschiedliche Arten und Weisen auszugestalten; den unterschiedlichen psychischen Verarbeitungskapazitäten; der Art und Weise, wie eine Aufnahmegergesellschaft fluchtmigrierte Menschen adressiert und vieles mehr.

Mit Fokus auf pädagogische Bearbeitungen von Fluchtmigrationserfahrungen hat sich Christoph Müller (2021) mit psychosozialen Belastungen fluchtmigrierter Kinder und Jugendlicher und deren Bearbeitung in der Schule auseinandergesetzt. Er schließt dabei an das von David Zimmermann (2016) in die pädagogische Diskussion um Fluchtmigration eingeführte und auf Hans Keilson (1979) zurückgehende Konzept der sequenziellen Traumatisierung an. Müller versteht dieses als Alternative zum wesentlich weiter verbreiteten Konzept der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). Ein wesentlicher Grundgedanke des Konzepts der sequenziellen Traumatisierung besteht darin, dass „ein Trauma nicht einfach ein isoliertes Ereignis umfasst, nachdem man automatisch unter PTBS-Symptomen leidet“ (Müller, 2021, S. 73). Stattdessen rücken auch Interaktions- und Beziehungserfahrungen in den Fokus, die beispielsweise fluchtmigrierte Kinder und Jugendliche *nach* dem Erleben belastender Erfahrungen machen. Anschließend an das psychoanalytische Konzept der Nachträglichkeit ist dabei wichtig, „dass das spätere Geschehen für das frühere ebenso bedeutsam ist wie das frühere für das spätere, und diese Dynamik enthält keine linear kausale, keine deterministische Zeitachse. Es muss nicht traumatisch ausgehen – es kann“ (Quindeau, 2019, S. 29, Kursivsetzung JB). Dies ist pädagogisch von hoher Bedeutung, verweist es doch auf die Notwendig-

2 Ein Beispiel hierfür auf politischer Ebene stellt die Verhandlung von Fluchtmigration unter dem Schlagwort der sogenannten ‚irregulären Migration‘ im Wahlkampf zur Wahl des Bundestages im Februar 2025 dar, die einen Höhepunkt in dem von der CDU/CSU-Fraktion am 29.01.2025 in den Bundestag eingebrachten und mit den Stimmen insbesondere von Union, FDP und AFD angenommenem Entschließungsantrag fand.

keit hinreichend guter Beziehungen³ in pädagogischen Kontexten (nicht nur) für fluchtmigrierte Kinder und Jugendlichen: Diese Beziehungserfahrungen spielen, neben anderen, eine Rolle dabei, „ob sich aus den bisherigen belastenden Erfahrungen Traumata ausbilden werden“ (Müller, 2021, S. 74).

Den Gedanken in den vorherigen beiden Absätzen folgend kann es durchaus vorkommen, dass fluchtmigrierte Kinder und Jugendliche, die (teils massiv) belastende Erfahrungen gemacht haben, diese Erfahrungen auch in der Schule ausagieren. In Interviews, die ich im Rahmen meiner Dissertation mit fluchtmigrirten Menschen durchgeführt habe (vgl. Becker, 2025), erzählt zum Beispiel Mustafa, ein junger Mann aus Afghanistan, wie er in einer Gruppe nach dem Überqueren der Grenze zwischen der Türkei und Bulgarien von der bulgarischen Polizei festgenommen wurde. Dabei wurden mehrere Menschen in der Gruppe – darunter auch Kinder – geschlagen, mit Schusswaffen bedroht, beschossen sowie unter Einsatz direkter Gewalt zurück in die Türkei gezwungen. Solche und ähnliche Erfahrungen fluchtmigrierter Kinder und Jugendliche können nun bewusst und intendiert ausagiert werden, dies kann aber auch eine unbewusste Dimension haben. Straub (2014) bezieht sich in Bezug auf das unbewusste Ausagieren konkreter Verletzungserfahrungen auf das psychoanalytische Konzept des Enactments. Er hebt dabei hervor, „dass dieser Modus der Aktualisierung ehemaliger (verletzender) Erlebnisse ohne ein einziges Wort auskommt. Enactments verlassen sich ganz auf das Handeln in Gestalt des *Agierens*“ (ebd., S. 83). Solche Enactments können starke Gegenübertragungsreaktionen auslösen und belastend auf alle Beteiligten wirken. Die von Müller (2021, S. 165) interviewten Lehrkräfte berichten zum Beispiel von „Mattigkeit, Kraftlosigkeit und Erschöpfung, die sich permanent nach der Arbeit zeigen würden“. Supervision könnte hier ein Ansatz sein, der dabei unterstützt, dass solche emotionalen Belastungen möglichst nicht in der Abwehr aggressiv an die betreffenden Schüler:innen zurückgegeben werden müssen oder bei den betreffenden

3 Was im Einzelfall ‚gut‘ ist, lässt sich pauschal nicht beantworten. Die Formulierung ‚hinreichend guter Beziehungen‘ lehnt sich an Donald Winnicotts (1953, S. 93) Figur der „good enough mother“ an. Winnicott bringt damit zum Ausdruck, dass die Vorstellung einer vollkommenen Bedürfnisbefriedigung in der Mutter-Kind-Dyade einen überhöhten Anspruch darstellt und zudem auch in Hinblick auf die kindliche Entwicklung dysfunktional wäre.

Lehrkräften zu Zynismus aufgrund von andauernder Überlastung führen.

4. Flucht/Migration, Rassismus und die Hervorbringung von Verhaltensstörung durch die Schule

In der Art und Weise, wie Fluchtmigration, Vulnerabilität und Verhaltensstörung im vorherigen Abschnitt zusammengedacht wurden, lässt sich Verhaltensstörung als das Label fassen, mit der das Ausagieren konkreter Verletzungserfahrungen im schulischen Kontext gefasst wird. Diese Formulierung deutet bereits darauf hin, dass die „Verhaltensstörung“ nicht mit dem vordergründig zu beobachtenden Verhalten gleichzusetzen ist, sondern die schulische Kategorie darstellt, der bestimmte Verhaltensweisen zugerechnet werden. Dieses Zurechnen ist das, was sich auch hinter der Figur der Hervorbringung von Verhaltensstörung durch die Schule verbirgt. Nun ist es im Kontext der Fluchtmigration wichtig, die Bedeutung von – sowohl individuellem als auch institutionellem – Rassismus mitzudenken. So weist Matthias Schneider (2023, S. 288) darauf hin, dass insbesondere männliche Geflüchtete „oft problematisiert, homogenisiert“ und dann als ausschließlich vulnerable Gruppe verhandelt werden. Solche Wissensbestände können auch im schulischen Kontext herangezogen werden, um als störend wahrgenommenes Verhalten zu erklären. In Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen wird bereits seit rund 20 Jahren das Phänomen diskutiert, dass „migrationsbedingte Differenz [...]“ als sonderpädagogischer Förderbedarf interpretiert“ (Tißberger, 2022, S. 37) wird, dass also reale oder zugeschriebene Migrationserfahrungen in Beeinträchtigungen des Lernens umdefiniert werden (vgl. Gasterstädt, Adl-Amini, Klenk, Kistner & Kadel, 2024). Mit Blick auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. sogenannte Verhaltensstörungen steht im deutschsprachigen Raum⁴ ein Einbezug rassismuskritischer Perspektiven mit Blick auf die Hervorbringung von Verhaltensstörung in Zusammenhang mit Prozessen der Migrantisierung noch aus (vgl. als Ausnahme Leitner, 2022,

4 In den USA zielen die Dis/ability Critical Race Studies genau hierauf ab (vgl. Connor, Ferri & Annamma, 2016).

siehe auch Leitner in diesem Band). In den von Judith Jording (2022, S. 305) untersuchten Schulen in Nordrhein-Westfalen beispielsweise wird deutlich, dass die schulrechtliche Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Kontext der Adressierung fluchtmigrierter Schüler:innen insbesondere auch an artikulierten Bedarfen an Hilfe und Unterstützung von Lehrkräften andockt – und nicht unbedingt an denen der entsprechend diagnostizierten Schüler:innen. Bezogen auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergibt sich hieraus das aufzugreifende Forschungsdesiderat, welche Rolle etwa kulturalisierenden Zuschreibungen für die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung bei fluchtmigrierten Kindern und Jugendlichen zukommt.

Literatur

- Becker, J. (2025). *Verletzbarkeit im Diskursraum Flucht. Eine subjektivations-theoretische Perspektive auf Erfahrungen zwangsmigrierter Menschen*. Baden-Baden: Nomos.
- Blank, M. & Hannes, S. (2021). Zufluchtsort Frankfurt? Leben in der Sammelunterkunft. In Betz, J., Keitzel, S., Schardt, J., Schipper, S., Pacifico, S. S. & Wiegand, F. (Hrsg.), *Frankfurt am Main. Eine Stadt für alle? Konfliktfelder, Orte und soziale Kämpfe* (S. 285–293). Bielefeld: transcript.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Connor, D. J., Ferri, B. A. & Annamma, S. A. (Hrsg.). (2016). *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York: Teachers College Press.
- Diekmann, D. & Fereidooni, K. (2019). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen geflüchteter Menschen in Deutschland: Ein Forschungsüberblick. *Z'Flucht. Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, 3(2), (S. 343–360).
- El-Mafaalani, A. (2023). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migrantisierten. In Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 483–489). Wiesbaden: Springer VS.
- Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk, F. C., Kistner, A. & Kadel, J. (2024). Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers. In Bräu, K., Budde, J., Hummrich, M. & Klenk, F. C. (Hrsg.), *Vielfaltorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 137–150). Opladen: Budrich.

- Gasterstädt, J., Hasche, G., Helbig, J. & Meyer, S. (2022). Zur Problemkonstruktion im Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. In Badstieber, B. & Amrhein, B. (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 188–206). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gerarts, K. & Andresen, S. (2020). Refugee Children and Their Vulnerability. A qualitative Study. In Fingerle, M. & Wink, R. (Hrsg.), *Forced Migration and Resilience. Conceptual Issues and Empirical Results* (S. 11–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Heyny, S. (2024). Anmerkungen zu Aktualität und Grenzen der Theorie Alfred Lorenzers. In Kratz, M. & Finger-Trescher, U. (Hrsg.), *Szenisches Verstehen in der Pädagogik. Grundlagen, Potenziale, Reflexionen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 30* (S. 49–58). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jording, J. (2022). *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme*. Bielefeld: transcript.
- Keilson, H. (1979). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: Deskriptiv-klinische und qualitativ-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden*. Stuttgart: Ehnke.
- Krause, U. (2022). Flucht und Frauen: Reflexionen des Forschungsstandes. In Farrokhzad, S., Scherschel, K. & Schmitt, M. (Hrsg.), *Geflüchtete Frauen. Analysen – Lebenssituationen – Angebotstrukturen* (S. 23–43). Wiesbaden: Springer VS.
- Leitner, S. (2022). Rassismuskritisches und verAnderungssensibles Denken als notwendiges Paradigma für Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(3), (S. 310–323).
- Lorenz, D. F. (2018). »All refugees are vulnerable«. Vulnerabilität, Konflikte und Katastrophen im Spiegel Postkolonialer Theorie. In Dittmer, C. (Hrsg.), *Dekoloniale und postkoloniale Perspektiven in der Friedens- und Konfliktforschung. Verortungen in einem ambivalenten Diskursraum* (S. 60–98).
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In König, H.-D., Lorenzer, A., Lüddecke, H., Nagbøl, S., Prokop, U., Schmid Noerr, G. & Egger, A. (Hrsg.), *Kultur-Analysen* (S. 11–98). Frankfurt am Main: Fischer.
- Müller, C. (2021). *Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

- Oberzaucher-Tölke, I. (2022). Vom traumatisierten ›Anderen‹ zum unbewussten Eigenen. Rassismuskritisch-psychanalytische Perspektiven auf den ›traumatisierten Flüchtlings‹. In Metzner, F., Schneider, L. & Schlachzig, L. (Hrsg.), *Verletzbarkeit, Trauma und Diskriminierung – Intersektionale Perspektiven auf (Zwangs-)Migration. neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 17* (S. 50–59). Lahnstein: neue praxis.
- Pistrol, F. (2016). Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. *Zeitschrift für praktische Philosophie*, 3(1), (S. 233–272).
- Quindeau, I. (2019). Die Inflation des Traumabegriffs. *PiD – Psychotherapie im Dialog*, 20(2), (S. 26–31).
- Schmitz, A. (2023). Vulnerabilität. In Scharrer, T., Glorius, B., Kleist, O. & Berlinghoff, M. (Hrsg.), *Flucht und Flüchtlingsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 369–373). Baden-Baden: Nomos.
- Schneider, M. (2023). *Männlichkeit und Flucht. Biographische Perspektiven auf die Lebensgeschichten aus Eritrea geflüchteter Männer*. Wiesbaden: Springer VS.
- Straub, J. (2014). Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Traditionen und Gewalt in der sozialen Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), (S. 74–95).
- Tilch, A. (2023). Das Phantasma der ‚Festung Europa‘ – Eine abwehr- und emotionstheoretische Analyse migrationsgesellschaftlicher Prozesse. In Koppmann, U. & Schriever, C. (Hrsg.), *Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung* (S. 23–44). Baden-Baden: Nomos.
- Tißberger, M. (2022). „Not quite/not white“. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In Leitner, S. & Thümmler, R. (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 24–43). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Winnicott, D. W. (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena – A Study of the First Not-Me Possession. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, (S. 89–97).
- Würdinger, A. (2018). Leben im Rahmen des Asylverfahrens. In Prasad, N. (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Geflüchteten* (S. 33–62). Opladen: Budrich.
- Zimmermann, D. (2016). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen* (4. Aufl.). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Susanne Leitner

Vulnerabilität im Kontext globaler Strukturen. Intersektionale Überlegungen für eine kritische Pädagogik angesichts hochbelastender Lebenslagen.

Zunächst wird die hier vertretene theoretische Perspektive auf intersektionale Vulnerabilität als global-gesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis dargelegt (1). Nachfolgend werden kritische Blicke auf individualisierend-helfende Zugriffe auf Vulnerabilität in der (Sonder-)Pädagogik geworfen (2) und am Beispiel von Traumadiskursen verdeutlicht (3). Im Anschluss an die Tradition der Kritischen Pädagogik wird der Ansatz der Critical Global Citizenship Education (CGCE) als Konzept vorgeschlagen, das den pädagogischen Blick auf die globale Dimension von intersektionaler Vulnerabilität schärfen kann (4). Abschließend wird ein Fazit gezogen (5).

1. Vulnerabilität als politisches Konzept im Kontext intersektionaler Machtgefüge

Dem Intersektionalitätsbegriff wird zuweilen vorgeworfen, eine Modescheinung zu sein. Er wird häufig verwendet, um das Ineinandergreifen von Diskriminierungsformen, die entlang verschiedener Differenzlinien (z.B. race, class, gender, dis*ability, ...) wirken, zu analysieren (vgl. Böhmer, 2017). Im Folgenden soll es jedoch nicht so sehr darum gehen, aufzudröseln, inwiefern einzelne Diskriminierungserfahrungen und Vulnerabilität zusammenhängen. Vor allem wird davon abgesehen, allzuleicht essentialisierbare Gruppen zu definieren, die (z. B. aufgrund ihrer Positioniertheit an verschiedenen, intersektional ineinander wirkenden Differenzlinien) mehr oder weniger vulnerabel anzusehen sind (vgl. Weiss, 2020). Intersektionali-

tät, mit Böhmer hier verstanden als Analysematrix für „Überschneidungen und wechselseitigen Einflussnahmen gesellschaftlicher Teilaspekte“ (Böhmer, 2017, S. 51), soll jedoch helfen, ungleiche Vulnerabilität als Folge globaler Verteilungsverhältnisse zu lesen.

Judith Butler (2020a) versteht Vulnerabilität zum einen als geteilte Tatsache aller Menschen, die darauf zurückgeht, dass wir von Anfang bis Ende des Lebens aufeinander angewiesen und miteinander vernetzt sind. So wie kein Mensch in allen Phasen des Lebens von Geburt bis ins Alter ohne die Unterstützung Anderer überleben kann, kann auch jeder Mensch potenziell zum Opfer von Gewalt werden. Dieser universale Aspekt von Vulnerabilität ist bedeutsam, steht aber nicht im Zentrum der nachfolgenden Überlegungen. Vielmehr soll der Fokus gerichtet werden auf den zweiten Aspekt, den Butler hervorhebt, nämlich ungleiche Vulnerabilität aufgrund global-gesellschaftlicher Verteilungsverhältnisse. Butler hebt hervor, dass Menschen strukturell bedingt in ungleicher Weise als vulnerabel positioniert sind, was sie anhand von Beispielen wie der amerikanischen Reaktion auf die Anschläge des 11. September 2001 (Butler, 2020b) und der europäischen Gleichgültigkeit gegenüber dem Sterben von Menschen auf der Flucht im Mittelmeer (Butler, 2020a) verdeutlicht. Um Grenzen und Wohlstand der europäischen Staaten zu schützen, ist die legale Zuwanderung vielen Menschen aus Drittländern verwehrt und macht Migration zu einem nicht nur illegalisierten, sondern auch lebensgefährlichen Unterfangen. Die EU und europäische Nationalstaaten reagieren darauf mit Pushbacks und der Erschwerung privater Seenotrettung (vgl. Rodríguez Sánchez et al., 2023) – von tagespolitischen Diskursen um weitere Grenzschließungen weltweit gar nicht zu sprechen. Europas Außengrenzen werden so zu einem Ort der Aushandlung von Zugehörigkeit und Ausschluss. In der „arbitrary and dubious distinction“ (Butler, 2020a, S. 52) zwischen jenen, die als schützenswertes Innen gelten, und jenen, die als bedrohliches Außen positioniert werden, verhandelt sich letztlich die Frage: „Who counts as human? Whose lives count as lives? And, finally, What makes for a grievable life?“ (Butler, 2020b, S. 20). Während Butler selbst in Deutschland Doppelmoral und politische Agitation vorgeworfen wird (Hessische Staatskanzlei, 2024), ist es genau diese Praxis der ungleichen Verteilung öffentlicher Betrachtbarkeit, die sie in vielen Arbeiten problematisiert: „Could the experience of a dislocation of First World safety not condition the

insight into the radically inequitable ways that corporal vulnerability is distributed globally?“ (Butler, 2020b, S. 30). Eine solche Einsicht könnte nach Butler zum Ansatz der *Nonviolence* führen, die nicht bloß die Abwesenheit von Gewalt bedeutet, sondern eine ethisch-politische Haltung beschreibt. Diese Haltung basiert auf der geteilten Erfahrung von Schmerz, Verlust und Trauer und fordert die Anerkennung des Wertes und der Verwundbarkeit aller Leben. „Despite our differences in location and history, our assumption is that it is possible to appeal to a 'we', for all of us have some notion of what it is to have lost somebody. Loss has made a tenuous 'we' of us all“ (ebd., S. 20). Butlers Forderung geht damit über eine individuelle Überzeugung hinaus und impliziert eine aktive, politische Praxis der Kritik an ungleichheitserzeugenden und -erhaltenden Strukturen.

In diesem Sinne wird Vulnerabilität aus intersektionaler Perspektive hier vor allem als eine politisch und strukturell ungleich verteilte Realität verstanden, deren Anerkennung eine ethische und gesellschaftliche Verantwortung nach sich zieht.

2. Individualisierende Pädagogik im Kontext struktureller Vulnerabilitätsverhältnisse

Die ungleiche Verteilung von Vulnerabilität zeigt sich nicht nur in geopolitischen Machtverhältnissen, sondern auch in pädagogischen Praktiken, in denen individuelle Verwundbarkeit oft ohne Berücksichtigung struktureller Bedingungen adressiert wird. Dies wird besonders deutlich im sonderpädagogischen Umgang mit Vulnerabilität. Die Pädagogik im sogenannten Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung schreibt sich zuweilen eine Anwält:innen-schaft für junge Menschen zu, die als besonders vulnerabel angesehen werden (vgl. Bleher & Gingelmaier, 2019). Diesem Selbstauftrag scheint aber trotz punktuellen Mitdenkens gesellschaftlicher Verhältnisse weniger eine Transformation der oben beschriebenen Strukturen als vielmehr ein Fokus auf das Individuum zugrunde zu liegen. Was im akuten Einzelfall als hilfreich, vielleicht sogar im Wortsinne als rettend gewertet werden muss, birgt auf übergeordneter Ebene gleichzeitig Risiken einer Neoliberalisierung von Leid (vgl. Weiss, 2020) und einer paternalisierenden Haltung des Saviourismus. Unter (*weißem*) Saviourismus wird eine Mentalität der Wohltätigkeit

beschrieben, die die emotionalen Bedürfnisse der Gebenden (zum Beispiel nach einem reinen Gewissen und des Gebrauchtwerdens) befriedigt, ohne sich dies reflexiv einzugestehen und damit letzten Endes Macht- und Ungleichheitsverhältnisse stabilisiert, in dem die Empfangenden viktiniert werden (vgl. Jefferess, 2021). Die Sonderpädagogik hat hochspezialisierte Ansätze entwickelt, jungen Menschen in hochbelastenden Lebenslagen fördernd zu *helfen*. Damit übernimmt sie kompensatorisch dringend notwendige Aufgaben, stabilisiert aber gleichzeitig auch ein System, das diese nicht als allgemeinpädagogisch erachtet (vgl. Böhmer & Leitner, i.E.). Ihre Interventionen wenden sich zumeist an ein als *besonders vulnerabel* erkanntes Individuum und seinen unmittelbaren Nahraum wie den Familien und Wohneinrichtungen. Zum Kerngeschäft der Disziplin scheint hingegen weniger zu gehören, gesellschaftskritische Fragen danach zu stellen, wie es auf struktureller Ebene zu den belasteten Lebensrealitäten kommt, die zu einer *erhöhten Vulnerabilität* beitragen, welche dann als sogenannter sonderpädagogischer Förderbedarf adressiert wird. Auswirkungen von Armut, psychischen Belastungen von Familiensystemen usw. werden als solche benannt – wie sie entstehen, zum Erhalt von Privilegien der anderen beitragen und daher stillschweigend weitertradiert werden, wird jedoch seltener als sonderpädagogische Fragestellung benannt. So bleibt die sonderpädagogische Auseinandersetzung mit Vulnerabilität nicht nur einmal mehr in einer binären Einteilung von Menschen in die Dichotomie „mit/ohne“ (hier: erhöhte Vulnerabilität, vgl. Weiss, 2020) verhaftet, sondern setzt auch neoliberalen Erzählungen wenig entgegen. Die Gefahr, verletzt zu werden, bleibt somit letztlich ein mehr oder weniger persönliches Risiko: „Under neoliberalism, all problems are personal and individual, making it almost impossible to translate private troubles into wider systemic considerations“ (Giroux & Paul, 2022, o.S.).

3. Individualisierung von Leid in der Sonderpädagogik am Beispiel traumapädagogischer Diskurse

Verdeutlichen lässt sich die aufgezeigte Problematik mit Blick auf die sonderpädagogischen Zugriffe auf Traumapädagogik, also vereinfacht gesagt und hier stellvertretend für pädagogische Ansätze

für diejenigen, die bereits verletzt worden sind. Obwohl gerade eine maßgebliche Pionierin der Traumapädagogik, Wilma Weiß, unter anderem auf die emanzipatorische Pädagogik Freires (1973) verweist und betont, dass ihre Pädagogik der Selbstermächtigung nicht ohne gesellschaftspolitische Dimension verstanden werden kann (vgl. Weiß, 2013), scheint diese strukturelle Dimension beim hegemonialen, entpolitisierten Traumadiskurs angesichts eines Übergewichts der Fokussierung auf das Individuum und seiner psychologischen Verfasstheit zu verblassen. Insbesondere der Ansatz der Sequentiellen Traumatisierung verweist zwar auf die Sozialität traumatischer Verletzungen (vgl. Becker, 2009) und auch neuere, theoretisch konventioneller gelagerte Publikationen benennen das traumatische Potential intersektional wirkender und global bedingter sozialer Verhältnisse (vgl. Casale & Linderkamp, 2024). Die Frage aber, wie diese entstanden sind, wie und warum sie sich weiter tradieren, wer dazu beiträgt, wer davon profitiert, bleibt weitgehend dethematisiert. Jäckle, Wuttig & Fuchs (2017) prägen den Begriff des *Neoliberalismus* und beschreiben damit die Dominanz individualisierender, durch medizinisch-psychologische Perspektiven geprägte Traumadiskurse, verbunden mit einem gubernementalen Imperativ des Sich-Helfen-Lassens, mit dem das individualisierte, verletzte Subjekt adressiert wird. In Anlehnung an Foucaults Konzept der Biopolitik weist Zembylas (2023) auf eine Kultur der Therapeutisierung hin. Diese „embraces individualized and psychologized desires while failing to identify and critique how affect and emotion are situated in social and political conditions promoting a neoliberal individualization of(social) life realities“ (ebd., S. 329). Eine machtkritische, auf Strukturen abzielende Perspektive hingegen adressiert die unauflösbare Verwobenheit individuellen Erlebens mit intersektionalen Macht- und Diskriminierungsverhältnissen auf der strukturellen Ebene (vgl. ebd.). Aus diesem Blickwinkel betrachtet sind Leid, Trauma – und ich möchte ergänzen: jede Form der Verletzlichkeit –

„immer auch eine Frage der Sozialität und der hierin erzeugten Bedingungen: den geopolitischen *Gouvernementalitäten*, den global erzeugten Armutsvorhängen, den sexistischen und rassistischen Anrufen, der Ökonomisierung, Neoliberalisierung, Standardisierung und Managerialisierung des Sozialen samt der Effekte, die diese haben – Verschleierung von menschengemachter Gewalt, Entnennungen, Biologisierung und Individualisierung von Leid, Scham, Ohnmacht und die

stille Akzeptanz einer Allianz aus hegemonialem Traumadiskurs und Kriegsgeschehen“ (Jäckle, Wuttig & Fuchs, 2017, S. 16).

4. Critical Global Citizenship als machtkritisch-pädagogische Perspektive auf Vulnerabilität

Aus dem Verständnis von Vulnerabilität als politisches Konzept, das in und durch intersektionale Machtgefüge wirksam wird, und der Kritik an der Depolitisierung und Individualisierung pädagogischer Zugriffe ergibt sich der Blick in die Kritische Pädagogik. Darunter wird mit Giroux und Paul (2022) hier zusammenfassend Pädagogik verstanden, die die an sozialer Gerechtigkeit orientierte Transformation bestehender Bildungs- und Gesellschaftsstrukturen nicht nur als abstraktes Ziel an hauptberufliche Politiker:innen delegieren will, sondern als immanente Bestandteil des täglichen Denkens und Arbeitens begreift. Paolo Freire (1973) und bell hooks (2010) haben neben anderen dazu prominente Theorien vorgelegt und dienen nach wie vor als Vorlage für Ansätze kritischer pädagogischer Arbeit (vgl. Frietsche, 2025; Schäfer, 2025). Im Folgenden wird zusätzlich Critical Global Citizenship Education (CGCE) als Ansatz vorgestellt, der die globale Dimension von Vulnerabilität als intersektional wirkende Ungleichheitsdimension pädagogisch zu adressieren versucht. CGCE versteht sich als Ansatz, der eine Zugehörigkeit zur Welt als Ziel hat, die nicht über territoriale, nationale oder soziale Kategorien definiert wird, sondern diese kritisch hinterfragt. Die *Critical GCE* grenzt sich von neoliberalen Ausprägungen der GCE ab, indem sie den Anspruch formuliert, vermeintlich selbstverständliche Weltordnungen sowie die Auswirkungen intersektionaler sozialer Differenzierungen kritisch zu hinterfragen. Dabei richtet sie den Blick insbesondere auf die ungleiche Verteilung von Vulnerabilität als Folge neoliberaler globaler Machtstrukturen, um nachvollziehen zu können, wie diese soziale Ungleichheiten hervorbringen und aufrechterhalten (vgl. Pashby, da Costa, Stein & Andreotti, 2020). Steyn & Vanyoro (2023, S. 3) formulieren:

„We propose an understanding of the term citizenship where rights of belonging are understood broadly and are substantively realised regardless of factors such as place of birth, nationality, age, gender, sexuality, race, class, and disability. This is an approach that does not ‘celebrate’

difference but seeks to interrogate the material consequences of constructions of difference“

Die Fertigkeit, diesen Dekodierprozess vollziehen zu können, erfordert eine Fähigkeit, die von Steyn (Steyn, 2007; Steyn & Vanyoro, 2023) als Critical Diversity Literacy (CDL) konzeptioniert wurde. CDL kann als Teil von CGCE verstanden werden. CGCE impliziert aber nicht nur, Machtstrukturen zu analysieren und zu durchschauen, sondern auch, sie zu problematisieren, zu stören und für Alternativen einzutreten (vgl. Elkorghli & Bagley, 2023; Pashby, da Costa, Stein & Andreotti, 2020; Waghid & Meda, 2023). Dies würde dazu führen, sich nicht damit zufrieden zu geben, individuelle Hilfsangebote für einzelne, als vulnerabel identifizierte junge Menschen oder unspezifische Generalpräventionsprogramme bereitzustellen, sondern vielmehr Fragen zu stellen, wie:

- In welcher Beziehung stehen Leid und Machtstrukturen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen?
- Wie sind gesellschaftliche Distinktionsmechanismen historisch entstanden?
- Wer profitiert von der Aufrechterhaltung von gesellschaftlichen Distinktionsmechanismen, die zu Kumulationen von Verhältnissen von Armut, psychischem Belastungserleben und Bildungsbe-nachteiligung führen (vgl. Fuchs, 2017)?
- Inwiefern fördert die Individualisierung von Leid im Kontext von Flucht, verbunden mit der Tendenz, Geflüchtete entweder als be-mitleidenswerte, traumatisierte Opfer oder als unberechenbare, gefährliche Täter darstellen (vgl. Teigler & Flory, 2019) rassistische Erzählungen?
- An welchen Stellen nehmen wir alltägliche soziale Ungerechtigkeit als Tatsache hin und welche Formen von Protest und Widerstand sind (wem, wann, wo und mit welchen Konsequenzen) möglich?

Fragen dieser Art zielen mitnichten darauf ab, individuelles Leiden herunterzuspielen oder die Bedeutung individueller Aspekte von Unterstützung und Selbstermächtigung zu schmälen. Sie unterstreichen vielmehr, dass die Betrachtung individueller Belastungen losge-löst von globalen Strukturen das Problem zu sehr vereinfacht.

5. Fazit

Ausgehend von Judith Butlers Verständnis von Vulnerabilität als Ergebnis intersektional und global verflochtener Machtverhältnisse wurde die Tendenz pädagogischer Ansätze kritisch beleuchtet, strukturelle Ursachen von Vulnerabilität auszublenden. Diese Problematik wurde exemplarisch anhand traumapädagogischer Diskurse verdeutlicht. Aus der Perspektive Kritischer Pädagogik wurde Critical Global Citizenship Education (CGCE) als Ansatz vorgestellt, der intersektionale und globale Ungleichheitsverhältnisse systematisch in pädagogische Überlegungen integriert. Eine solche Perspektive erfordert nicht nur Veränderungen im alltagspädagogischen Denken und Handeln, sondern auch eine Hochschullehre, die sich der sozialen Gerechtigkeit und Transformation verpflichtet fühlt. Dies bedeutet, Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich kritisch mit ihrer eigenen Positioniertheit sowie mit den sozialen und politischen Bedingungen von Vulnerabilität auseinanderzusetzen:

„Through sensitively and supportively encouraging students to engage with their own experiences, their own insecurities and preconceptions as well as the emotions that this engagement will engender we can create an environment that has transformative potential. As one student powerfully commented in her feedback: ‘I’m so angry! I’ve been reading about health inequalities and I think my parents wouldn’t be so ill if they weren’t living in poverty!’“ (McEwan-Short & Jupp Kina, 2018, S. 240).

Literatur

- Becker, D. (2009). Die Schwierigkeit, massives Leid angemessen zu beschreiben und zu verstehen. Traumakonzeptionen, gesellschaftlicher Prozess und die neue Ideologie des Opfertums. In *Trauma und Wissenschaft* 29 (1), (S. 61–91).
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik der Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE. Emotional und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen* 1(1), (S. 92–101).

- Böhmer, A. & Leitner, S. (i.E.). Heterogenität und Differenz im Bildungssystem: Eine kritische Betrachtung professionsbezogener Unterscheidungen am Beispiel eines sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. In Baumann, S. & Pham Xuan, R. (Hrsg.), *Heterogenität multiperspektivisch reflektieren. Interdisziplinäre Zugänge*. Innsbruck: University Press.
- Böhmer, A. (2017). *Bildung der Arbeitsgesellschaft. Intersektionelle Anmerkungen zur Vergesellschaftung durch Bildungsformate*. Bielefeld: transcript.
- Butler, J. (2020a). *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence* (3. Aufl.). London & New York: Verso.
- Butler, J. (2020b). *The Force of Nonviolence. An Ethico-Political Bind*. London & New York: Verso.
- Casale, G. & Linderkamp, F. (2024). Global perspectives on trauma-sensitive schools: Context, challenges, and a heuristic model for future directions, *International Journal of School & Educational Psychology*.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg: Rowohlt.
- Frietsche, M. (2025). Klassismuskritische Impulse für die Soziale Arbeit im Anschluss an Paulo Freire. In Seeck, F. & Steckelberg, C. (Hrsg.), *Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße* (S. 65–76). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, C. (2017). Trauma und Neoliberalismus. In Jäckle, M., Wuttig, B. & Fuchs, C. (Hrsg.), *Handbuch Trauma Pädagogik Schule* (S. 31–307). Bielefeld: transcript.
- Giroux, H. A. & Paul, W. (2022). Educators and critical pedagogy: an antidote to authoritarianism. Critical pedagogy should be central in the fight to revive civic literacy and a notion of shared and engaged citizens. <https://canadiandimension.com/articles/view/educators-and-critical-pedagogy-an-antidote-to-authoritarianism>
- Elkorghli, E. A. B. & Bagley, S. S. (2023). The impact of neoliberal globalisation on (global) citizenship teacher education in Norway. *Globalisation, Societies and Education*, 21(1), (S. 1–17).
- Hessische Staatskanzlei (2024). Antisemitismusbeauftragter fordert Aberkennung für Judith Butler. *Hessische Staatskanzlei*. <https://staatskanzlei.hessen.de/presse/antisemitismusbeauftragter-fordert-aberkennung-fuer-judith-butler> (Zuletzt aufgerufen am 13.06.2025)
- hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York & London: Routledge.
- Jäckle, M., Wuttig, B. & Fuchs, C. (2017). Traumatische Gespenster. Differenzen und Ambivalenzen von Leid, Macht und Bildung. In Jäckle, M., Wuttig, B. & Fuchs, C. (Hrsg.), *Trauma Pädagogik Schule* (S. 9–33). Bielefeld: transcript.
- Jefferess, D. (2021). On saviours and saviourism: lessons from the #WE scandal. *Globalisation, Societies and Education*, 19, (S. 1–12).

- McEwan-Short, J. & Jupp Kina, V. (2018). Teaching for Transformation: Higher Education Institutions, Critical Pedagogy and Social Impact. In Melling, A. & Pilkington, R. (Hrsg.), *Paulo Freire and Transformative Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, Sh. & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. In *Comparative Education*, 56:2, (S. 144-164).
- Rodríguez Sánchez, A., Wucherpfennig, J. & Rischke, R. et al. (2023). Search-and-rescue in the Central Mediterranean Route does not induce migration: Predictive modeling to answer causal queries in migration research. *Sci Rep* 13, 11014
- Schäfer, P. (2025). Lebensweltorientierung in einer klassistischen Gesellschaft. In Seeck, F. & Steckelberg, C. (Hrsg.), *Klassismuskritik und Soziale Arbeit. Analysen, Reflexionen und Denkanstöße* (S.77-88). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Steyn, M. (2007). Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century. In Vertovec, S. (Hrsg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies* (379–389). New York & London: Routledge.
- Steyn, M. & Vanyoro, K. (2023). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. In *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), (S. 1-17).
- Teigler, L. & Flory, L. (2019). Wer ist hier schutzbedürftig?! *Forum Erziehungshilfen*, 25(5), (S. 271-276).
- Waghid, Z. & Meda, L. (2023). Defamiliarization in advancing a decolonial approach to global citizenship education. In *Prospects*.
- Weiss, H. (2020). Vulnerabilität – ein exkludierender Begriff? In *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (3), (S. 319-331).
- Weiß, W. (2013). Die Selbstbemächtigung als Methode der Traumapädagogik. Traumapädagogik in Zeiten des explodierenden Kapitalismus. <https://www.medico.de/die-selbstbemaechtigung-als-methode-der-traumapaedagogik-1-4485>
- Zembylas, M. (2023). Affective governmentality, political sensitivity, and right-wing populism: Toward a political grammar of feelings in democratic education. In *Prospects* 53 (2023), (S. 325–339).

Pascal Schreier & Thomas Müller

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 Studien 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 entpolitisierende 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 Adultismus und Ableismus besonders vulnerabel und vulnerant – sie erleben ggf. 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, Machtmisbrauch) 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 unglaublich 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 Polyviktimsierung

Die Beiträge mit empirischen Bezügen in diesem Band zeigen, dass sich Verletzlichkeiten oft überlagern und verstärken (Polyviktimsierung). 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 verletzungsarm 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. Vulnerabilitätsensible 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 überkommende 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 vulnerabilitysensiblen 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 Vervollkommenung 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 unhintergehbar (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 Erssten. 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 Schülern 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 & Gaßmöller 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 Eingruppie rung 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 erschwer-ten 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 pro-fessionell 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 Päd-agogik bei Verhaltensstörungen muss institutionelle Routinen, tra-dierte pädagogische Handlungsmuster, etablierte Methodiken und didaktische (Förder-)Ansätze sowie Machtverhältnisse kritisch re-flektieren und auf eine inklusionsorientierte, stigmatisierungssen-sible Praxis setzen. Entscheidungen sind somit auch auf Pseudo-anwaltschaften (Silkenbeumer, 2013) und Selbsterhaltungstenden-zzen (Urban, 2022) hin zu überprüfen.
- *Beziehungsgestaltung:* Das Verstehen der subjektlogischen Zusam-menhänge von Vulnerabilität und Vulneranz trägt dazu bei, Ausschluss- und Bestrafungstendenzen entgegenzuwirken und ei-gene Vulnerabilitäten anzuerkennen. Pädagogische Beziehungen sind deshalb als Angebote zu gestalten, die kontinuierlich bezüg-lich 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 vulnerabilitysensiblen 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 vulnerabilitysensiblen 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://hsbwgwt.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. Grundlagentheoretische 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 Jäggie, 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 Förderschwerpunkts 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.

Verzeichnis der Autor:innen

Bärmig, Sven, Dr. phil., Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe; sven.baermig@paedagogik.uni-halle.de

Balzer, Nicole, Dr. phil., Universität Münster, Arbeitsgruppe Allgemeine Erziehungswissenschaft; n_balz01@uni-muenster.de

Becker, Jonas, Dr. phil., Goethe-Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik, Arbeitsbereich Bildung und Erziehung im Kontext sozialer Marginalisierung, jo.becker@em.uni-frankfurt.de, ORCID: 0000-0002-4769-2839

Boger, Mai-Anh, Prof. Dr. phil., Universität Koblenz, Allgemeine Sonderpädagogik unter Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse, mboger@uni-koblenz.de, ORCID: 0009-0003-2698-2356

Gaßmöller, Annika, Dr.in, Universität Vechta, Soziale Arbeit, annika.gassmoeller@uni-vechta.de

Giesinger, Johannes, Dr. phil., Ethik-Zentrum der Universität Zürich/Kantonsschule Sargans, giesinger@st.gallen.ch, ORCID: 0000-0003-0965-4855

Göppel, Rolf, Prof. Dr. phil. habil., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Allgemeine Pädagogik, goeppel@ph-heidelberg.de

Heinze, Carsten, Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Technische Universität Dresden, carsten.heinze@tu-dresden.de, ORCID: 0009-0000-7676-3301

Hess, Johanna, Dr., Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen, johanna.hess@dissens.de

Verzeichnis der Autor:innen

Hoffmann, Svenja Nike, Leibniz Universität Hannover, Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, svenja.hoffmann@ifs.uni-hannover.de

Hoyer, Jan, Dr. phil., Universität Bremen, Emotionale und soziale Entwicklung, jhoyer@uni-bremen.de, ORCID: 0009-0008-1495-1559

Küper, Judith, Dr. phil., Universität Münster, Arbeitsgruppe Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts; judith.kueper@uni-muenster.de

Leitner, Susanne, Jun. Prof'in Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Inklusionspädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de, ORCID: 0000-0002-1423-3847

Lichtblau, Michael, Prof. Dr. phil., Ostfalia Hochschule Wolfsburg, Kindheitspädagogik mit Schwerpunkt frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse, m.lichtblau@ostfalia.de

Müller, Thomas, apl. Prof. Dr. phil. habil., Universität Würzburg, Pädagogik bei Verhaltensstörungen thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de, ORCID: 0000-0001-7670-4192

Oelkers, Nina, Prof'in Dr.in, Universität Vechta, Soziale Arbeit, nina.oelkers@uni-vechta.de

Perrig-Chiello, Pasqualina, Prof. em. Dr. phil. habil., Universität Bern, Entwicklungspsychologie, pasqualina.perrigchiello@unibe.ch

Pohl, Carina, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Sozialpädagogik, carina.pohl@uzh.ch, ORCID: 0009-0004-2884-7083

Pomey, Marion, Dr. phil., Institut für Kindheit, Jugend und Familie am Departement Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft ZHAW, marion.pomey@zhaw.ch, ORCID: 0000-0002-4296-9886

Schotte, Dietrich, Dr. phil., Universität Regensburg, Institut für Philosophie, Geschichte der Philosophie, dietrich.schotte@ur.de, ORCID 0009-0004-1316-9080

Schreier, Pascal, Dr. phil., Universität Würzburg, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, pascal.schreier@uni-wuerzburg.de, ORCID: 0009-0007-7671-4463

Schröter, Anne, Dr., Leibniz Universität Hannover, Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie, anne.schroeter@ifs.uni-hannover.de, ORCID: 0000-0002-7167-7575

te Poel, Kathrin, Dr. phil., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Allgemeine Didaktik, kathrin.tepoel@ovgu.de

Wevelsiek, Christian, Priv.Doz. Dr. Dr. Universität Flensburg, Institut für Soziologie, familiewevelsiek@t-online.de

Winkler Michael, Univ.Prof. (i.R.), Dr. phil. habil., bis 2018 Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik, michael.winkler@uni-jena.de; ORCID 0000-0003-1811-4885

Zimmermann, David, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, david.zimmermann@hu-berlin.de, ORCID: 0000-0003-1530-6531