

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. Flaßpöhler 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 festgezurzte 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 zweiseitiges Phänomen ist“ (ebd., S. 18) und sie eine immanente „gewaltsame Seite“ (ebd.) aufweist: „Das Herausbilden von Sensibilität setzt nämlich Zwang voraus“ (ebd.). Nach Flaßpöhler 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 paradoxerweise eingedämmt wird. Zugleich kann der Zwang zur Auseinandersetzung auch gegenteilig wirken: „Anstatt zu verbinden, trennt uns unsere Empfindlichkeit“ (ebd.). Flaßpöhler 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. Flaßpöhler 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

Thümmeler & 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, unhintergehbare 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 zurechtkommen, 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-pragmatischen 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 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 angesprochenen 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 Sonderpädagogik 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 Theoriedefizit der Pädagogik bei Verhaltensstörung in einigen Aspekten zu reduzieren, ist der in den vergangenen Jahren auszumachende 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 strukturbezogener 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 stillschweigendes 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 Ausgesetztsein, 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 Ausgesetztsein 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 gewaltsamen 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 anerkannt 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 Miss-handlung und Vernachlässigung gemacht. Und sie wachsen biswei-len in familiären und sozialen Verhältnissen auf, die von erheblichen Belastungen geprägt sind: Trennungen, schnell wechselnde Partner-schaften, Hochstrittigkeit, Arbeitslosigkeit, Armut, soziale Benach-teiligung und vieles mehr. Die daraus resultierenden Belastungen äußern sich in auffälligen Verhaltensweisen, Erziehungsschwierigkei-ten, psychischen Erkrankungen und Störungen im Person-Umwelt-Bezug, denn „Kinder, die verlassen oder verletzt wurden, reagie-ren höchst sensibel auf Anzeichen von Gefahr und Zurückweisung und reinszenieren Schmerzerfahrungen. Sie entwickeln musterhafte Denkstile der Selbstbeschuldigung und ein Gefühl eigener Wertlo-sigkeit“ (Brendtro, Mitchell & McCall, 2009, S. 86). Ihre Verhaltens-weisen führen oft eher zu Verletzungen von Regeln, Konventionen, Setting-erwartungen oder anderen Menschen, so dass sie ihre gegebene, erhöhte Vulnerabilität einerseits selbst unsichtbar machen, sie quasi verschleiern; 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 Men-schen 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 Verlus-terfahrungen und Wut, die das Leben vieler Kinder und Jugendli-cher 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 reagie-ren 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). Da-mit möchte man vermutlich eher nicht konfrontiert werden, so dass diese Kinder nicht nur nicht betrauert werden, sondern auch in das Reich der Unsichtbaren verschoben werden sollen. Eine dezidiert sonderpädagogische Perspektive auf Vulnerabilität könnte demnach darin bestehen, Formen der „Vulneranz“ (Münkler & 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 Verhaltens angebahnt oder erweitert wird. Und dies, ohne zu legitimieren, dass andere durch die vulneraten 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. Eine 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 erhöhter 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 Takts 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 Betroffenen 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 beschämt 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 Hänselei, unterstützt durch gruppendynamische Prozesse und oft mangelnde Intervention der Lehrkräfte. Besonders betroffen sind Schülerinnen und Schüler mit abweichender Geschlechterrolle, sozialer Herkunft oder Identität. *Nina Oelkers & Annika Gaßmüller* 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 Betrachtungen.

Theoretische und disziplinäre Betrachtungen

Vulnerabilität geht über eine individuelle Eigenschaft oder Vorherbestimmung 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 Traumatpädagogik. 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 verletzte 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“ (Thümmeler & 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 *Susanne 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., Thümmel, 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 & Rupprecht.

- Flaßpöhler, 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 Widerstand. 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 *Vierteljahresschrift 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. & Proyer, M. (2021). Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung. In Krause, S., Breinbauer, I. M. & Proyer, 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). Schmerzbasierendes Verhalten. Eine paradoxe pädagogische Herausforderung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(1), (S. 22–30)
- Richter, H. & Wagner, J. (2024). Schulischen Verletzbarkeiten entgegenreten. 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 antidemokratische Halbbildung und ihre Alternativen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thümmeler, 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 & Rupprecht.
- 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.

