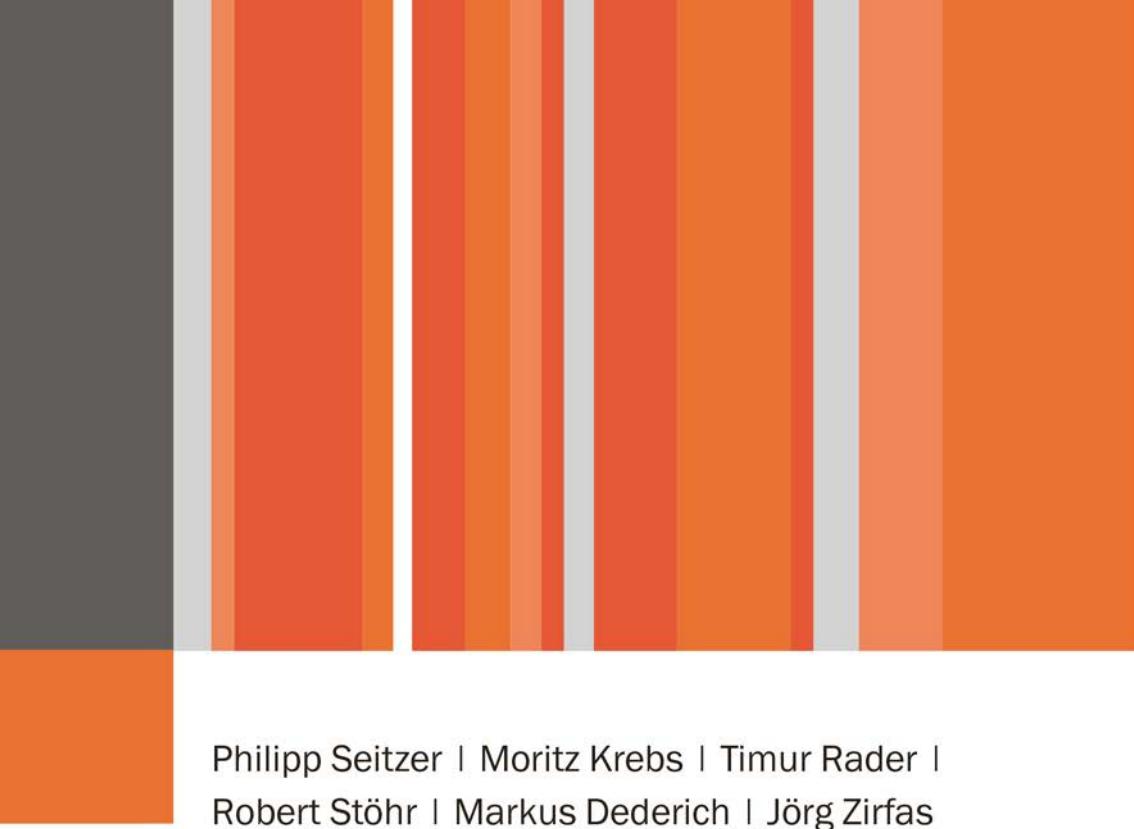


Philipp Seitzer | Moritz Krebs | Timur Rader |
Robert Stöhr | Markus Dederich | Jörg Zirfas

Pädagogik der Vulnerabilität



Philipp Seitzer | Moritz Krebs | Timur Rader |
Robert Stöhr | Markus Dederich | Jörg Zirfas

Pädagogik der Vulnerabilität

Philipp Seitzer | Moritz Krebs | Timur Rader | Robert Stöhr |
Markus Dederich | Jörg Zirfas
Pädagogik der Vulnerabilität

Philip Seitzer | Moritz Krebs | Timur Rader |
Robert Stöhr | Markus Dederich | Jörg Zirfas

Pädagogik der Vulnerabilität

Unter Mitarbeit von Liesa Schamel

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Philipp Seitzer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Allgemeinen Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Universität zu Köln.

Moritz Krebs, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln.

Timur Rader ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln.

Robert Stöhr, Dr. phil., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben im Lehrgebiet Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Universität zu Köln.

Markus Dederich, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Universität zu Köln.

Jörg Zirfas, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9398-8 Print

ISBN 978-3-7799-9399-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-9340-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@belitz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix GSP, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.belitz.de

Inhalt

| | |
|--|-----|
| I. Hinführung | 9 |
| 1. Einleitung | 10 |
| 2. Fünf Fallvignetten | 11 |
| 3. Vulnerabilität und Vulneranz | 15 |
| 4. Zum Projekt einer Kartographie der Vulnerabilität | 20 |
| II. Grundriss einer Anthropologie der Vulnerabilität | 25 |
| 1. Methodologie: Phänomenologie, Hermeneutik und Praxeologie | 26 |
| 1.1. Einleitung | 26 |
| 1.2. Verstehen der Vulnerabilität und Vulnerabilität des Verstehens | 27 |
| 1.3. Methodische Vulnerabilitätsforschung und vulnerable Forschungsmethodik | 31 |
| 1.4. Praxis der Vulnerabilität und zur Vulnerabilität der Praxis | 34 |
| 2. Phänomenologie der Gewalt | 38 |
| 2.1. Einleitung | 38 |
| 2.2. Zum Begriff und zur Theorie der Gewalt | 39 |
| 3. Anthropologie der Vulnerabilität | 54 |
| 3.1. Einleitung: Historische Anthropologie | 54 |
| 3.2. Anthropologie der Vulnerabilität – Anthropologie der Souveränität | 55 |
| 3.3. Der Mensch als vulnerabel-souveräne Dublette | 56 |
| 3.4. Vulnerabilität zwischen Essentialismus und Relationierung | 59 |
| 3.5. Differenzierungen: Formen, Zeitlichkeit, Potenzialität, Normativität | 61 |
| 3.6. Anthropologische Dimensionen | 70 |
| 3.7. Pädagogische Folgerungen | 74 |
| 3.8. Zusammenfassung | 76 |
| 4. Vulnerabilität der Lebensalter | 79 |
| 4.1. Gefährdungen der Kinder | 79 |
| 4.2. Risiken der Jugendlichen | 91 |
| 4.3. Belastungen der Erwachsenen | 109 |
| 4.4. Fragilität der alten Menschen | 122 |
| 4.5. Pädagogisch-anthropologisches Fazit | 131 |

| | |
|---|-----|
| III. Pädagogische Praktiken | 139 |
| 1. Einleitung | 140 |
| 2. Beraten | 141 |
| 2.1. Anthropologische Vorgeschichte | 141 |
| 2.2. Begriff und Geschichte | 144 |
| 2.3. Felder, Formen und Ansätze | 147 |
| 2.4. Beziehung, Macht und Kompetenzen | 152 |
| 2.5. Vulnerabilität: Hervorbringung, Vermeidung, Wertschätzung | 157 |
| 3. Bilden | 159 |
| 3.1. Zum Begriff der Bildung | 159 |
| 3.2. Vulnerable Dimensionen | 163 |
| 3.3. Effekte der Bildung | 171 |
| 4. Diagnostizieren | 177 |
| 4.1. Grundmuster der Diagnostik | 177 |
| 4.2. Ursprünge und Definition der pädagogischen Diagnostik | 178 |
| 4.3. Aufgaben und Motive der pädagogischen Diagnostik | 179 |
| 4.4. Kritik an der Diagnostik und Entwicklungslinien | 183 |
| 4.5. Vulnerabilität und Diagnostik | 185 |
| 4.6. Die Vulnerabilität der Diagnostizierten und Diagnostizierbaren | 189 |
| 4.7. Zur Vulnerabilität der Diagnostizierenden: pädagogische Schlussfolgerungen | 193 |
| 5. Erziehen | 196 |
| 5.1. Zum Erziehungsverständnis | 196 |
| 5.2. Verletzungspotenziale in der Erziehung | 200 |
| 5.3. Pädagogische Anthropologie der Erziehung | 204 |
| 5.4. Homo educandus, homo educabilis, homo vulnerabilis | 207 |
| 6. Inkludieren | 210 |
| 6.1. Das Versprechen der Inklusion | 210 |
| 6.2. Verletzende Praktiken in inklusiven Settings | 212 |
| 6.3. Inklusion und das Problem der Fremdheit | 218 |
| 6.4. Inklusion zwischen Vulnerabilitätssensibilität und Vulneranz | 220 |
| 7. Sorgen und Helfen | 222 |
| 7.1. Sorge, Care, Fürsorge | 222 |
| 7.2. Die Doppelgesichtigkeit der Sorge | 222 |
| 7.3. Zur Bedeutung von Hilfe und Helfen | 226 |
| 7.4. Vulnerabilität der Sorge | 229 |
| 7.5. Vulnerabilität des Helfens | 231 |

| | |
|--|-----|
| 8. Spielen | 235 |
| 8.1. Spiel und Spielen | 235 |
| 8.2. Spannung als Charakteristikum des Spiels | 239 |
| 8.3. Pädagogik und Spielen | 241 |
| 8.4. Spielen und Lebensalter | 243 |
| 8.5. Psychologie des Spielens | 245 |
| 8.6. Vulnerabilität des Spiel(en)s | 246 |
| 9. Stellvertreten | 251 |
| 9.1. Selbstbestimmung, Stellvertretung und Vulnerabilität | 251 |
| 9.2. Was bedeutet „Stellvertretung“? | 251 |
| 9.3. Stellvertretung in der Pädagogik | 254 |
| 9.4. Vulnerabilität der Stellvertretung | 260 |
| 10. Unterrichten | 265 |
| 10.1. Zur Definition von Unterrichten | 265 |
| 10.2. Facetten unterrichtlicher Vulnerabilität | 267 |
| 10.3. Effekte des Unterrichtens | 273 |
| 11. Vorbeugen | 279 |
| 11.1. Vorbeugen als werthaltige Devulnerabilisierungsstrategie | 279 |
| 11.2. Vorbeugen als Risikoprävention | 281 |
| 11.3. Prävention in der pädagogischen und psychosozialen Praxis | 283 |
| 11.4. Vulneranz und Vulnerabilität der Prävention | 285 |
| IV. Pädagogik der Vulnerabilität – eine Kartographie | 289 |
| 1. Einleitung | 290 |
| 2. Hervorbringung der Vulnerabilität | 291 |
| 2.1. Das pädagogische Vulneranzialitätsaxiom | 291 |
| 2.2. Die Verflechtung von Vulnerabilitätsdimensionen | 293 |
| 2.3. Auffächerung in einzelne Vulnerabilitätsdimensionen | 293 |
| 2.4. Zusammenfassung: Hervorbringung von Vulnerabilität in der Pädagogik | 307 |
| 3. Verhinderung der Vulnerabilität | 309 |
| 3.1. Motive und Strategien zur Verhinderung von Vulnerabilität | 310 |
| 3.2. Auffächerung in einzelne Vulnerabilitätsdimensionen | 312 |
| 3.3. Zusammenfassung: Verhinderung von Vulnerabilität in der Pädagogik | 326 |

| | |
|---|-----|
| 4. Wertschätzung der Vulnerabilität | 328 |
| 4.1. Wertschätzung als Dialektik von Hervorbringung und Verhinderung | 328 |
| 4.2. Auffächerung in einzelne Vulnerabilitätsdimensionen | 329 |
| 4.3. Zusammenfassung: Pädagogische Wertschätzung der Vulnerabilität | 340 |
| 5. Theorie und Praxis einer Pädagogik der Vulnerabilität | 342 |
| 5.1. Das wechselseitige pädagogische Korrektiv: Hervorbringen – Verhindern – Wertschätzen | 342 |
| 5.2. Korrektive pädagogische Empfehlungen | 347 |
| 5.3. Ambivalenzen, Dialektiken und Antinomien | 356 |
| 5.4. Pädagogisches Handeln: Umsicht – Vorsicht – Rücksicht – Nachsicht | 359 |
| 6. Rückbesinnung und Hoffnung | 368 |
| Literatur | 371 |

I. Hinführung

1. Einleitung

Der Begriff der Vulnerabilität ist in den letzten Jahrzehnten in vielen Wissenschaften zu einem zentralen Begriff avanciert. Sowohl im Bereich der Lebenswissenschaften wie der medizinischen Wissenschaften, der Biologie und der Psychologie, der Naturwissenschaften wie der Ökonomie, Ökologie und Geographie, als auch in den technischen Wissenschaften der Informatik- und Ingenieurwissenschaften oder der Katastrophenvorschung, den Sozial- und Kulturwissenschaften und schließlich auch in den Geisteswissenschaften wird der Begriff seit etwa 30 Jahren weltweit intensiv diskutiert. Und schließlich lässt sich auch für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren ein verstärktes Interesse an diesem Begriff nachweisen (vgl. Burghardt et al. 2017; Stöhr et al. 2019; Dederich/Zirfas 2022). Allerdings liegt eine systematische Schrift zur Pädagogik der Vulnerabilität noch nicht vor. Diese Lücke möchten wir mit diesem Buch schließen. Es handelt im Kern von zwei Fragen: Welche Bedeutung haben die anthropologischen Dimensionen der Verletzbarkeit für die Pädagogik? Und umgekehrt: Welche Bedeutung hat die Pädagogik für menschliche Verletzbarkeit?

2. Fünf Fallvignetten

Dass wir die Auseinandersetzung mit diesen Fragen für unhintergehbar halten, illustrieren wir entlang von fünf Vignetten. Sie stehen in ihrer Unterschiedlichkeit für die Vielfalt an pädagogischen Situationen und Beziehungen, verweisen aber stets auf die Vulnerabilität als Grundmoment, das pädagogisches Handeln und Nachdenken prägt und durchformt.

Herr Lenz, Frau Fink und Beate

Die Luft im kleinen Teamraum ist stickig. Der Geruch von Zigarettenrauch hängt schwer in der Luft und es ist so still, dass das leise Rauschen der Heizung im Hintergrund zu hören ist. Die neue Praktikantin Frau Fink sitzt auf einem der drei abgewetzten Stühle und hält einen Notizblock in der Hand, den sie unruhig zwischen den Händen dreht. Rechts neben ihr hat Herr Lenz Platz genommen, ein älterer, kräftiger Mann mit grauem Haar, der einzige anwesende Mitarbeiter im Haus. Vor ihm steht eine halbvolle Kaffeetasse. Er lehnt sich lässig zurück, verschränkt die Arme und wendet sich an Frau Fink. „Die Beate, du weißt schon, die kleine Maus, die versteht die Hälfte von dem, was man ihr erzählt, eh nicht“. Er grinst breit, während er einen Schluck aus seiner Tasse nimmt. Die Praktikantin Frau Fink blättert unsicher durch ihre Notizen, räuspert sich kurz, geht dann aber nicht auf die Bemerkung ein. Herr Lenz fährt fort, in einem Ton, der zugleich selbstsicher und abwertend klingt. „Du weißt ja, wie das hier läuft. Die haben's hier so gut, ehrlich. Alles wird für die gemacht, wie im Fünf-Sterne Hotel!“ Er sieht sie direkt mit starren Augen an und seine Stimme wird lauter, während er mit einer Hand gestikuliert. „Und manche von denen haben Asche auf dem Konto, da können wir nur von träumen. Kannst du dir das vorstellen?“ Er lacht und schüttelt den Kopf. „Und dann sollen die noch mehr Rechte kriegen, also ich kann das nicht verstehen. Die können doch alle froh sein, dass die hier untergebracht sind. Manchmal frage ich mich echt, wo das noch hinführen soll“. In diesem Moment tritt Beate zögernd mithilfe ihres roten Rollators ein. Sie bleibt stehen und schaut zu Frau Fink, lächelt sie freudestrahlend und interessiert an. „Na, Mäuschen, suchst du wieder was? Oder suchst du nur Unterhaltung?“, fragt Herr Lenz in einer Mischung aus Freundlichkeit und Überheblichkeit. Beate hält inne, richtet den Blick auf den Boden und schiebt dann ohne ein Wort den Rollator wieder zurück in Richtung Ausgang. Frau Fink schaut zu Herrn Lenz, öffnet den Mund, sagt aber nichts. Herr Lenz lehnt sich wieder zurück, bevor er die Praktikantin mit einem zufriedenen Grinsen ansieht. „Das ist schon ne Süße, was? Das muss man ihr lassen“. Frau Fink wirft ausweichend einen Blick auf die Uhr an der Wand und fixiert diese unablässig (Verfasserin: Mona Meyke).

Kira, Frau Blumenthal und ihr Kollege

Die 16-Jährige Kira sucht die Sozialarbeiterin Frau Blumenthal auf. Kira wendet sich mit ruhiger Stimme an die Sozialarbeiterin: „Habe ich blaue Flecken am Hals? Kannst du mal gucken?“ Frau Blumenthal folgt Kiras Aufforderung, indem sie einen Schritt nähertritt und forschend auf ihren Hals schaut. Dann richtet sie ihren Blick fragend an Kira und sagt: „Ich sehe nichts“. Kira antwortet gleichgültig, dass ein Kollege sie gewürgt hätte. Frau Blumenthal fragt entsetzt, was das für ein Kollege sei, der sie gewürgt hätte. Kira zuckt teilnahmlos mit den Schultern und zeigt ihr weitere körperliche Wunden, die ihr der Kollege zugefügt habe. Frau Blumenthal guckt Kira mit hochgezogenen Augenbrauen an und entdeckt Schrammen im Gesicht und blaue Flecken an den Beinen. Die Sozialarbeiterin sucht den Blick ihres Kollegen, der ebenfalls im Raum ist und vor seinem PC sitzt. Dieser beobachtet die beiden, senkt aber abrupt seinen Blick, als Frau Blumenthal ihn anguckt. Kira jammert: „Ich habe bereits drei Ibus genommen und trotzdem noch Schmerzen“. Frau Blumenthal schlägt Kira sorgenvoll vor: „Dann leg dich doch besser jetzt was schlafen, mit den ganzen Schmerzmitteln, die du bereits genommen hast“. Kira bejaht diese Aussage seufzend und geht langsam die Treppe zu ihrem Zimmer hoch (Verfasserin: Annika Barth).

Hanna

Hanna arbeitet an den Mathe-Aufgaben auf dem Zettel. Sie kennt sich aus und die ersten Aufgaben sind flott erledigt. Sie sind leicht für sie, wie die meisten Aufgaben in diesem Schuljahr. Vieles wird wiederholt und sie versteht warum, aber manchmal hätte sie gerne eine Aufgabe, bei der sie denken muss. Heute stellt sie ihren Arm zwischen sich und ihren Tischnachbarn, um ihre Ergebnisse vor seinem Blick zu schützen. Sie hat das Gefühl, er schaut immer bei ihr ab. Das wäre an sich in Ordnung für sie, nur hat die Lehrerin das letzte Mal ihn gelobt. „Brav, Tom, sehr brav“, sagte sie. Und zu Hanna: „Und du hast auch alles richtig. Hast von Tom abgeschrieben, oder?“ (aus: Schratz et al. 2012, S. 67).

Warten auf Brigitte

Bitte, Frau Schweizer, bitte, wenn es geht, nicht jetzt. Wenn es geht, Frau Schweizer, dann nach acht. Um acht kommt Schwester Brigitte zur Übergabe, die kann das ab. Wenn es soweit ist, hat sie gesagt, dann werde ich es schon hören. Die Luft aus der Lunge geht dann ab, hat sie gesagt und macht dann einen Seufzer. Nicht seufzen, Frau Schweizer, bitte nicht vor acht. Sehen sie was? Sehen sie da was, wenn sie so die Augen verdrehen? Einen Tunnel oder so? Oder gehen sie auf etwas zu? Vielleicht auf Gott?! Wenn sie vor acht stürben, Frau Schweizer, verzeihen sie, das wäre scheiße. Dann wären wir alleine, verstehen sie. Sie und ich alleine in ihrem Zimmer. Und sie wären tot! Wo ist nur Brigitte? Ich scheiße mir hier in die Hose, Frau Schweizer, und sie sterben. Bitte verzeihen Sie. Wo es Ihnen doch so schlecht geht. Aber ich habe eine Scheiß-Angst und überhaupt war von sowsas nie die Rede. Die Pflegedienstleitung hat

gesagt, das wird ein super Jahr hier. Was ich alles lernen werde und wie befriedigend die Arbeit mit alten Menschen sei. Wenn sie aber jetzt vor acht sterben, dann bin ich hier alleine mit ihnen. Und sie sind tot! Was sehen sie denn da? Ist da ein greelles Licht? Wüssten meine Eltern, was ich gerade denke, Frau Schweizer. Schämen würd ich mich, in Grund und Boden. Wo Sie doch sterben und ich nicht. Wenn Sie da etwas sehen, Frau Schweizer, bitte gehen Sie nicht darauf zu, ja. Noch nicht. Ab acht. Sonst muss ich es machen und nicht Schwester Brigitte. Sie hat mit gezeigt, was ich machen muss, wissen Sie. Aber das mache ich nicht. Ich werde Ihnen nicht die Augen schließen und Ihnen die Hände falten. Wenn ich es zu früh mache, dann bewegen Sie sich wieder oder zwinkern. Das könnte ich nicht, Frau Schweizer. Und die Menschen auf den Bildern hier, wo sind die. Annegret und Wilfred und die Enkel. Warum schließen die nicht Ihre Augen und falten Ihre Hände? Dann hätten die jetzt eine Scheiß-AnGST. Und wüsste meine Mutter, was ich gerade denke! Schämen würde ich mich! Und Sie kenn ich ja kaum. Sie sind doch eine Fremde. Aber wenn die stirbt, Frau Schweizer, wenn meine Mutter stirbt ...? (aus: Omar 2008, S. 33f.)

Paul, Frau Meyer und Frau Klafft

Paul greift nach der Hand der Heilpädagogin Frau Meyer und sie gehen gemeinsam zum Teamraum, wo Frau Klafft, die Therapeutin, bereits wartet. Zu dritt betreten sie den Bewegungsraum, der mit verschiedenen Spiel- und Bewegungsmaterialien ausgestattet ist. Ohne zu zögern, zieht Paul selbstständig seine Schuhe aus und stellt sie unaufgefordert unter die Schuhbank. Mit leuchtenden Augen zeigt er auf das große Trampolin in der Ecke des Raums und signalisiert mit Mimik und Gestik, dass er mit Frau Meyer darauf springen möchte. Auf dem Trampolin zieht Paul plötzlich ihr T-Shirt nach oben und legt eine Hand flach auf ihren Bauch. Er wird ganz ruhig und schaut konzentriert auf die Stelle, wo seine Hand liegt. Schließlich legt er sein Gesicht an ihren Bauch und schließt die Augen. Langsam legt die Heilpädagogin sich zurück, und Elliot rutscht so, dass er auf ihrem Bauch liegt. Sein Körperegewicht verteilt sich gleichmäßig und seine Beine federn leicht mit dem Trampolin. In diesem Moment der Ruhe beginnt Paul leise zu wimmern, und eine Träne läuft über seine Wange. Er bewegt sich ein wenig, bleibt aber liegen. Ab und zu hebt er den Kopf und blickt Frau Meyer von unten an. Ihre Blicke treffen sich für einige Sekunden, bevor er seinen Kopf wieder senkt. Sie spricht leise mit ihm, beruhigt ihn mit sanften Worten und bestärkt ihn darin, dass er sicher und geborgen ist. Die Atmosphäre im Raum ist erfüllt von einer tiefen Stille, die nur durch das sanfte Federn des Trampolins und die gleichmäßige Atmung unterbrochen wird (Verfasserin: Leonie Schmitt).

In diesen Vignetten zeigt sich – oder vielmehr: *schillert* – Vulnerabilität in ihrem Facettenreichtum und ihrer Vieldeutigkeit. Menschen werden in diesen Vignetten auf unterschiedliche Weisen verletzt, befinden sich in Situationen, die sie wechselseitig verletzbar machen und Widrigkeiten aussetzen. Wie sich Verletzbarkeit

jeweils zeigt und ob sie den thematischen Horizont der Situationen prägt, hängt von der spezifischen Lektüre ab, die Lesende der Vignetten vornehmen. Vulnerabilität mag nicht das einzige und vielleicht auch nicht immer das vordergründige Thema sein, das diesen Beispielen zu entnehmen ist. Dennoch lässt sich feststellen, dass die Sinndimension der Verletzlichkeit den Vignetten nicht übergestülpt wird, sondern aus ihnen selbst heraus ‚spricht‘. Liest man die Vignetten in einer expliziten Lektüre mit Blick auf Vulnerabilität, könnte man folgende Fragen an die Texte richten: In welchen verschiedenen Formen zeigt sich Vulnerabilität? In welchen Konstellationen, Strukturen, Beziehungsgefügen, Interaktionen und Handlungen kommt sie zum Ausdruck? Wen trifft sie wie stark und in welcher Form? Wie verteilt sich die Verletzbarkeit unter den Teilnehmenden einer Situation? Wie wird sie durch verschiedene Handlungen und Arrangements geachtet oder übersehen, vermieden oder hergestellt, vermindert oder verstärkt, hingenommen oder sogar instrumentalisiert? Schließlich ließe sich fragen, auf welchen Ebenen sie Handelnde primär trifft, ob diese also körperlich, symbolisch, moralisch, in ihrer Identität oder Integrität verwundet werden oder verwundbar sind.

All diese Vignetten machen augenscheinlich, dass Phänomene der Vulnerabilität pädagogische Erfahrungs- und Handlungsräume durchziehen und durchformen, sei es als Reflexionsthema, als moralischer Orientierungspunkt und Werthorizont, als Nebeneffekt, als Ziel oder Mittel oder gar als Möglichkeitsbedingung pädagogischen Handelns. Die Vignetten machen auf die vulnerabile Seite des Lernens und die vulnerable Situation von Lernenden aufmerksam sowie darauf, dass auch Lehrende in pädagogischen Handlungssituationen immer wieder schmerzhafte Erfahrungen machen. Deshalb lassen sich mit Blick auf die Vignetten Fragen an das pädagogische Handeln selbst formulieren: Erscheint pädagogisches Handeln als eine Form, die Vulnerabilität vermeiden will? Erscheint es seinerseits als ein vulnerantes Handeln, als ein Handeln also, das verletzt oder verletzbar macht? Inwieweit machen sich pädagogische Fachkräfte verletzbar, wenn sie handeln? Und inwieweit knüpft ihr Handeln in einem konstruktiven oder destruktiven Sinn an die Verletzbarkeit der Handlungssubjekte an?

Im Anschluss an die genannten Fragen nach den wechselseitigen Bezügen zwischen Pädagogik und Vulnerabilität verweisen diese Fragen auf eine Mehrdimensionalität der Vulnerabilität als unhintergehbares Grundmoment inter-subjektiver Beziehungen und somit als Grundmoment pädagogischen Handelns. Dieser Mehrdimensionalität und Vieldeutigkeit von Phänomenen der Vulnerabilität sowie den teils ambivalenten bzw. antinomischen normativen Konsequenzen, die sich aus ihnen ziehen lassen, werden wir in diesem Buch nachgehen. Dabei werden wir uns nicht damit begnügen sie zu beschreiben, sondern auch die Frage stellen, welche pädagogischen und normativen Einsichten sich aus ihnen ziehen lassen.

3. Vulnerabilität und Vulneranz

Was bedeutet der Begriff Vulnerabilität? Folgt man der disziplinübergreifenden Studie von Hans-Joachim Bürkner, lässt sich der gemeinsame Nenner verschiedener Begriffsverständnisse wie folgt fassen: „Unter ‚Vulnerabilität‘ wird die Verletzlichkeit oder Verletzbarkeit einer Person, einer sozialen Gruppe, eines Gegenstandes oder eines Systems angesichts bestehender Gefährdungen, Risiken, Krisen, Stress, Schocks oder bereits eingetretener schädigender Ereignisse verstanden. Die Verletzung oder Schädigung bedeutet in der Regel, dass wichtige Funktionen eingeschränkt oder nicht mehr vorhanden sind. Eine wesentliche Bedingung der Vulnerabilität besteht in unzureichenden Bewältigungskapazitäten der Individuen, Gruppen oder Systeme“ (Bürkner 2010, S. 24).

Diesen allgemeinen Begriff voraussetzend, erscheint uns eine Betrachtung der Vulnerabilität in der Pädagogik wichtig, weil diese in allen pädagogischen Situationen und Zusammenhängen eine Rolle spielt. Wer erzieht oder unterrichtet, hat es nicht nur mit (mehr oder weniger) kompetenten, vernünftigen, selbstbestimmten und resilienten, sondern immer auch mit (mehr oder weniger) verletzbaren Lebewesen zu tun. Unter dem Begriff der Vulnerabilität wird im Folgenden die *anthropologische* Vulnerabilität als körperliche, psychische, symbolische oder materielle Vulnerabilität verstanden. Dabei gehen wir davon aus, dass diese verschiedenen Dimensionen nicht isoliert verletzt werden, sondern sich in Erfahrungen der Verletzung und Verletzbarkeit immer in ihrer Verwobenheit zeigen (vgl. hierzu ausführlich den Abschnitt zu „Differenzierungen“ in Kapitel 3.5). Wir sprechen daher höchstens am Rande über die Vulnerabilität von Interaktionen bzw. Beziehungen oder von Institutionen und Organisationen (wie Familien oder Schulen) oder über die Vulnerabilität von (Teil-)Systemen (wie dem Schul- oder Bildungssystem). Menschlich Verletzbarkeit ist für Pädagog:innen aus mehreren Gründen von Belang: Sie klärt sie über bedeutsame anthropologische Sachverhalte auf, die für ihre Bemühungen relevant sind; sie geben ihnen (normative) Orientierungsmerkmale für ihr Handeln an die Hand und weisen kritisch darauf hin, wie pädagogische Praxis und Strukturen verändert werden können – vorausgesetzt, man möchte der anthropologischen Vulnerabilität Rechnung tragen.

Was die anthropologische Verletzbarkeit angeht, so sprechen wir von zwei Ebenen – einerseits einer existentiellen und allgemeinen, andererseits einer biographischen und individuellen Ebene. Jeder Mensch ist verletzbar, aber einige sind verletzbarer als andere.

Die Kennzeichnung der zweiten Ebene als ‚individuell‘ steht nicht im Gegensatz zu einer sozialen und kulturellen Verortung. Der Hinweis, dass sich individuelle Unterschiede hinsichtlich der Disposition zur Verletzbarkeit ausmachen

lassen, kommt somit nicht einer Individualisierung der Verletzbarkeit gleich. Selbst solche Dispositionen, die sich augenscheinlich zunächst auf einer individuell-medizinischen Ebene ansiedeln ließen, etwa Krankheiten und körperliche Schädigungen, bilden erst in einem irreduziblen Wechselseitigkeitsverhältnis etwa zu ökonomischen, institutionellen und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen individuell verschiedene Dispositionen der Vulnerabilität heraus. Dabei hat jede individuell verschiedene Form der Verletzbarkeit nicht nur einen aktuell-statistischen Bezugspunkt, etwa zum individuellen Gesundheitsstatus, zum Sozialstatus (Eingebundensein in ein soziales System), zum Bildungsstatus (Verfügbarkeit von kulturellem Kapital) oder zum ökonomischen Status einer Person, sondern auch eine zeitliche Dimension. Verletzungen verheilen, vernarben oder vertiefen sich im Laufe einer Lebensgeschichte, die den biographischen Hintergrund individuell verschiedener Bezüge zur Vulnerabilität bildet.

Wir gehen davon aus, dass sowohl die existentiell-allgemeine als auch die biographisch-individuelle Form von Vulnerabilität pädagogisch bedeutsam sind – und das gilt für alle Lebensalter in allen pädagogischen Zusammenhängen. Indem wir die pädagogische Bedeutung der Vulnerabilität hervorheben, wollen wir andere wichtige Perspektivierungen, etwa eine politische, ethische, historische, soziologische oder kulturwissenschaftliche keineswegs unterschlagen. Vielmehr lassen sich die pädagogisch bedeutsamen Gesichtspunkte der Vulnerabilität und eine aus der Reflexion dieser Gesichtspunkte hervorgehende pädagogische Positionierung zum Problem der Vulnerabilität nur in der Auseinandersetzung mit anderen Perspektivierungen gewinnen.

Dennoch wollen wir hervorheben, dass Vulnerabilität in besonderer Weise ein pädagogisches Problem ist. Eine Pädagogik, die Vulnerabilität nicht zu einem pädagogischen Problem macht, wird selbst zu einem Problem, das unter dem Signum der Vulnerabilität steht. Daher hat die Pädagogik die anthropologische Vulnerabilität zu bedenken und sich zu ihr in ein sensibilisiertes Verhältnis zu setzen. Konkret hat sie die existentielle Vulnerabilität in ihren verschiedenen Formen der Körperlichkeit, der Psyche, der Symbolik und der Materialität mitzudenken und deren Konkretisierung in jeweils unterschiedlichen biographischen Bezügen mitzuberücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund verstehen wir die Vulnerabilität als Reflexionsfigur. Diese situieren wir in einem Zusammenhang von objektiven Gegebenheiten auf der einen und subjektiven Erfahrungen auf der anderen Seite. In diesem Sinne resultieren konkrete Formen der Vulnerabilität zum einen aus spezifischen Ausgangsbedingungen: das können, wie gesagt, existentielle, aber auch ökonomische, kulturelle, politische oder familiäre Bedingungen sein. Diese Bedingungen treffen sodann auf individuelle, biographisch geprägte Erfahrungen und Erwartungen. Vulnerabilität ist insofern eine Dublette: sie zerfällt in zwei miteinander verwobene Seiten, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können. Und dies gilt im doppelten Sinn: Erstens ist sie aufgrund der mehr oder weniger objektiv bestimmbarer

existentiellen menschlichen Bedingungen eine empirisch beschreibbare, für eine Bedingungsanalyse zugänglich anthropologische Gegebenheit, während diese Bedingungen zugleich erst als subjektive Erfahrungen Gestalt annehmen. Dabei ist Vulnerabilität weder auf die objektive Empirie noch auf die subjektive Erfahrung reduzibel. Wir können diesen Sachverhalt an Immanuel Kant angelehnt wie folgt pointieren: Objektive Bedingungen der Verletzbarkeit bleiben, wenn sie nicht zur subjektiven Erfahrung der Verletzung ins Verhältnis gesetzt werden, leer, während eine Beschränkung auf die subjektive Erfahrung der Verletzbarkeit gegenüber ihren objektiven Ursachen, Bedingungen und Auswirkungen blind bleibt. Um eine zweite Referenz hinzuzuziehen: In seiner Verletzbarkeit erweist sich der Mensch einmal mehr als „empirisch-transzendentale Dublette“ im Sinne Michel Foucaults (1974, S. 384), insofern sich auch die Vulnerabilität weder auf ihre empirischen Erscheinungsweisen noch auf die transzendentalen, subjektiven Bedingungen ihres Erscheinens reduzieren lässt.

Zweitens ist die Vulnerabilität eine Dublette, weil sie im Spannungsfeld von Möglichkeit und Wirklichkeit steht. Als Begriff verweist sie auf die Möglichkeiten von Gefährdungen, Risiken, und Krisen, doch bliebe sie eine bloße Möglichkeit, wäre sie (nicht nur unter pädagogischen Gesichtspunkten) belanglos; niemand ließe Gefahr wirklich verletzt zu werden, zu leiden oder gedemütigt oder diskriminiert zu werden. Von Belang ist die Vulnerabilität, insofern sie vor dem Hintergrund von anthropologischen Grundverhältnissen und unter bestimmten objektiven (gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, institutionellen) Ausgangslagen und individuellen Erfahrungen zu Leiden, Krankheit, Demütigungen, Diskriminierungen usw. führt.

Auch hier lässt sich die Vulnerabilität weder auf ein bloßes Potenzial reduzieren noch trifft die Annahme zu, dass sie nur in der Aktualität der konkreten Verletzung wirklich sei. So belanglos unsere Vulnerabilität wäre, wenn sie sich als bloße Vorstellung nie in konkreten Verletzungen aktualisierte, sind wir nicht erst dann verletzbar, wenn es zu Verletzungen kommt. Schon die Potenzialität hat ihr reales Korrelat in konkreten Ängsten, Sorgen und Erinnerungen, in der Beschränkung von Handlungsspielräumen, in ungleichen Machtverhältnissen und in der Kartographie einer Lebenswelt, die mitunter von gefährlichen, bedrohlichen, risikoreichen und dunklen Regionen durchzogen ist.

Die Feststellung, dass Vulnerabilität im zweifachen Sinne als Dublette, nämlich als empirisch-transzendentale und als potenziell-aktuelle Dublette anzusehen ist, hat methodische Konsequenzen für die Erforschung des Gegenstandes: Wie die Darstellung der subjektiven Erfahrung durch eine Analyse ihrer empirischen Bedingungen ergänzt werden muss, ist die Analyse empirischer Bedingungen der Vulnerabilität durch subjektive Erfahrungen zur Anschauung zu bringen. Ebenso ist die Darstellung der Verletzbarkeit als Potenzialität auf die Anschauung der konkreten Verletzungen angewiesen, zu denen sie disponiert. Andererseits ist zu zeigen, inwiefern diese Verletzungen nicht nur für sich selbst stehen, sondern auf eine

grundlegende Disposition verweisen, inwiefern sie also die Anfälligkeit für Verletzungen sowie die Erwartung und Erfahrung zukünftiger Verletzungen prägen.

Indem wir Aspekte einer Sache, einer Erfahrung oder einer Situation an einer sich konkretisierenden Wirklichkeit und – wie in unserem Fall – an pädagogischen Praktiken in den Blickwinkel der Vulnerabilität nehmen, verweisen wir auf den engen Zusammenhang von anthropologischen und pädagogischen Dimensionen. Wenn wir etwa davon ausgehen, dass wir in einigen Aktionen der Lehrerin von einem „Anerkennungsdefizit“ sprechen können, so ist damit nicht gemeint, dass dieses Defizit eine Vulnerabilität im existentiellen Sinn hervorbringt. Vielmehr lässt sich ein solches Anerkennungsdefizit unter dem Gesichtspunkt der Vulnerabilität beschreiben, um zu plausibilisieren, warum ein Schüler auf bestimmte pädagogische Äußerungen so „sensibel“ reagiert. Wer als Schüler sich nicht anerkannt fühlt, fühlt sich verletzbar – und vermutlich auch verletzbarer als andere Schüler:innen. Und diese Einschätzung könnte und sollte pädagogische Beachtung finden. Oder anders: Pädagogische „Adressierungspraktiken“ sind nicht per se vulnerante Praktiken, aber können unter dem Gesichtspunkt der Vulneranz (der Verletzungsmacht) betrachtet werden; und damit verweisen sie wiederum auf Formen einer anthropologischen Vulnerabilität – in ihren verschiedenen individuellen Ausprägungen.

In Anlehnung an die bereits zitierte Definition von Bürkner (2010) lässt sich für die pädagogische Vulnerabilität folgende Arbeitsdefinition bereitlegen:

Unter pädagogischer Vulnerabilität wird die Verletzlichkeit oder Verletzbarkeit von pädagogisch (professionell) handelnden Personen oder Gruppen sowie diejenige der Personen oder Gruppen, die dieses Handeln adressiert, verstanden. Pädagogische Verletzbarkeit steht im besonderen Verhältnis zu bestehenden, durch pädagogisches Handeln und pädagogische Strukturen ausgelösten Gefährdungen, Risiken und Krisen. Die besondere pädagogische Bedeutung von Verletzungen oder Schädigungen besteht darin, dass wichtige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt oder nicht mehr vorhanden sind. Pädagogische Vulnerabilität kommt zu Stande, wenn verletzende Faktoren, Handlungen oder Ereignisse auf unzureichende Bewältigungskapazitäten der Individuen und Gruppen treffen.

Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass sich Vulnerabilität monokausal auf unzureichende Bewältigungskapazitäten zurückführen bzw. durch ein bestimmtes Resilienz-Maß tilgen lässt. Deshalb muss hinzugefügt werden, dass die Bewältigungskapazitäten von Menschen in einem existentiellen Sinn immer unzureichend bleiben (werden), weil Menschen auch dann, wenn sie sehr resilient sind, vulnerable Wesen bleiben.

Die Kehrseite der Vulnerabilität bildet die *Vulneranz* (oder *Vulnerantialität*), die Verletzungsmacht. Diese kann verschiedene Ausgangspunkte haben: Menschen können ebenso verletzen, wie Praktiken, Institutionen oder Systeme.

Vulneranz betrifft etwa die körperliche oder psychische Vulnerabilität; Beispiele dafür sind extreme Körperverletzungen durch Unfälle oder Gewalt, die Negierung sozialer Beziehungen durch Vereinzelung und Isolation, oder die Demütigung von Menschen durch Diskriminierungen. Die Erfahrungen dieser Formen der Vulneranz sind wohl für alle Menschen gültig. Je nach sozialem und kulturellem Kontext und je nachdem, wie das eigene Leben erfahren wurde, können andere Aspekte der Vulnerabilität eine Rolle spielen. So kann eine strenge Erziehung ein dauerndes Schuldbewusstsein hervorbringen, Arbeitslosigkeit die Frage nach einem sinnvollen Leben aufwerfen oder der Tod der Ehepartnerin die eigene Abhängigkeit bewusst werden lassen. Wobei sich die langfristigen Folgen dieser vulnerablen Erfahrungen erst im biographischen Verlauf zeigen können.

Mit der Vulneranz werden auch in der Pädagogik Fragen der Macht und Gewalt virulent. Wie erst jüngst in den vielen Fällen des sexuellen Missbrauchs in familiären, schulischen, sportlichen und kirchlichen Organisationen deutlich wurde, gibt es ein häufig sehr eindeutiges Verhältnis von Vulnerabilität und Verletzungsmächtigkeit. Hinzu kommt, dass aus Verletzbarkeit Machtasymmetrien erwachsen, die ihrerseits die Verletzbarkeit derjenigen, die sich am Pol der Ohnmacht wiederfinden, erhöhen kann. (Pädagogische) Macht und Gewalt sind nicht nur vor dem Hintergrund von Verletzbarkeit überhaupt sinnvoll verstehbar; Voraussetzung ihrer Wirkungsmöglichkeiten ist die Verletzbarkeit. Kurz:

Unter pädagogischer Vulneranz wird die Verletzungsmacht von pädagogisch (professionell) handelnden Personen oder Gruppen sowie von pädagogisch bedeutsamen Strukturen verstanden, die Gefährdungen, Risiken und Krisen bei ihren Adressat:innen auslösen können oder bereits ausgelöst haben. Die Verletzung oder Schädigung bedeutet in der Regel, dass wichtige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt oder nicht mehr vorhanden sind. Eine wesentliche Bedingung der Vulnerantialität besteht in asymmetrischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zwischen Individuen und Gruppen.

Wie die anthropologische Vulnerabilität ist auch die Vulnerantialität unhintergehbar. Wie Menschen *nicht nicht* verletzt werden können, so können sie auch *nicht nicht* verletzen. Sie sind als vulnerable Wesen immer auch verletzungsmächtig – in ihrem Sein, ihrem Handeln, ihren Institutionen oder Systemen. Sie schaffen manifeste und latente, direkte und indirekte, generelle und konkrete, aktuelle und zukünftige, weitreichende und kurzfristige Formen der Vulneranz. Zwei Perspektiven bieten sich für die Pädagogik an dieser Stelle an: Einerseits lässt sich von der Vulneranz pädagogischen Handelns ausgehen und die Vulnerabilität der pädagogisch Betroffenen rekonstruieren; andererseits stellt sich die Frage nach pädagogisch vulneranten Praktiken und Strukturen ausgehend von der existentiellen oder der biographischen Vulnerabilität.

Nach diesen eher allgemeinen und grundlegenden Hinweisen wollen wir uns nun einer pädagogisch-anthropologischen Kartographie zuwenden.

4. Zum Projekt einer Kartographie der Vulnerabilität

Die vorab skizzierte Situierung der Vulnerabilität zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Struktur und Erfahrung, zwischen Potenzialität und Aktualität bedingt, dass die Erforschung der Vulnerabilität auf verschiedene Wissensbestände und unterschiedliche methodische Zugangsweisen angewiesen ist. Die Komplexität der verschiedenen disziplinären Zugänge ist der Komplexität des Gegenstandes, d.h. der Vulnerabilität geschuldet. Wir selbst verwenden in diesem Buch Begrifflichkeiten und Zugänge, die stärker analytisch und synthetisch-logisch, andere, die stärker phänomenologisch und beschreibend sind; wir greifen ebenso auf Begriffe zurück, die auf spezifische Lebenskontexte oder Biographien bezogen sind, wie auf solche, die auf institutionelle oder strukturelle Aspekte der Vulnerabilität abzielen.

Bedeutsam für unseren Zugang ist auch, dass wir Vulnerabilität als Begriff fassen, der neben empirisch-deskriptiven und analytischen auch normative Anteile hat – ein „Schicksal“, das sie mit vielen pädagogischen Begriffen teilt. Wer über Vulnerabilität spricht, will nicht nur einen Sachverhalt beschreiben oder eine Erfahrung wiedergeben, sondern – nicht immer, aber sehr häufig – einen Zustand ändern; oder zumindest dazu auffordern, Vulnerabilität zu bedenken und ein Verhältnis zu ihr zu gewinnen. Er verfolgt damit ganz konkrete und ggf. sehr unterschiedliche pädagogische oder auch soziale oder politische Ziele. Und schließlich unterscheiden wir zwischen einer Vulnerabilität im Singular und ihren jeweiligen Formen im Plural. Vulnerabilität kann, anthropologisch verstanden, sehr verschiedene Ausprägungen haben. Rücken wir einzelne Vulnerabilitätslagen und -erfahrungen mit ihren je unterschiedlichen Akzentuierungen in den Blick, sprechen wir von unterschiedlichen Formen der Vulnerabilität – von politischen, ökonomischen, pädagogischen Formen oder spezieller von Formen der Vulnerabilität in der Erziehung, im Unterricht und in der Sorge.

Im Kontext einer *Pädagogik der Vulnerabilität* erscheinen zunächst zwei Perspektiven naheliegend. Zum einen lässt sich darunter eine Pädagogik verstehen, die Fragen der Vulnerabilität aufwirft, die also klärt, welche Phänomene in welcher Form, aus welchen Gründen und mit welchen Effekten in einer pädagogischen Perspektive bedeutsam sind. Diese Untersuchungsrichtung ließe sich wiederum in Allgemeine und Differenzielle Pädagogik(en) auffächern, denn für eine Pädagogik der Frühen Kindheit spielen andere Formen von Vulnerabilität eine Rolle als für die Schulpädagogik, für eine Heil- und Sonderpädagogik wiederum andere als für die Sozialpädagogik (vgl. Burghardt et al. 2017). Als These formuliert: In allen pädagogischen Institutionen sind wir mit allen Formen

der Vulnerabilität in je spezifischen Ausprägungen konfrontiert. Diese Institutionen entwickeln, sofern sie sich dieser Vulnerabilität sowie ihrer eigenen Verletzungsmächtigkeit überhaupt bewusst sind, ihre jeweils eigenen Formen, mit diesen unterschiedlichen Ausprägungen umzugehen. Insofern kann man sagen, dass sich jede spezifische Pädagogik als Antwort auf spezifische Phänomene von existentieller und biographischer Vulnerabilität verstehen lässt.

Zum zweiten lässt sich unter *Pädagogik der Vulnerabilität* ein Begründungszusammenhang verstehen, der von allgemeinen und spezifischen Perspektiven auf Vulnerabilität ausgeht. Wir können hier an anthropologische (beispielsweise biologische, psychologische, ethnologische), soziale, politische oder auch rechtliche Formen denken, die die Verletzbarkeit von Menschen in unterschiedlicher Art und Weise grundieren, fokussieren und perspektivieren und die in unterschiedlicher Form für die Pädagogik Anschlüsse bieten: So fordert das anthropologische Faktum der Natalität Erziehung und Bildung anders heraus als die anthropologische Disposition der Anpassungsunfähigkeit. Während Ersteres etwa Maßnahmen der Ernährung, der Pflege und des Schutzes impliziert, ist Letzteres auf Selbstwirksamkeit, Entwicklungsfähigkeit und Experimentierfreude bezogen. Oder auch: Unterrichten und Beraten sind anders zu sehen, wenn sie auf Ungleichheit oder auf Exklusion bezogen werden. Geht es im ersten Fall um pädagogische Fragen der Kompensation und Förderung, so geht es im zweiten Fall um Anerkennung und Inklusion.

Wenn wir im Folgenden der Frage nachgehen, wie eine Pädagogik aussehen kann, die der Vulnerabilität Rechnung trägt, so ist die Verschränkung dieser beiden Perspektiven gemeint: die Bedeutung anthropologischer Dimensionen der Verletzbarkeit für die Pädagogik und die Bedeutung der Pädagogik für die menschliche Verletzbarkeit. Hierbei ist mit einer Pädagogik der Vulnerabilität keine „Bereichspädagogik“ gemeint, sondern ein allgemeiner Zugang, Pädagogik als von Vulnerabilität ausgehend bzw. in expliziter Reflexion der Vulnerabilität zu denken.

In Bezug auf unser Vorgehen bedeutet das konkret, dass wir vor allem von den spezifischen pädagogischen Praktiken ausgehen – von der Beratung bis hin zum Unterrichten – und nach den ihnen inhärenten Aspekten von Vulnerabilität bzw. Verletzungsmächtigkeit fragen. Umgekehrt fragen wir im Ausgang von spezifischen Formen der Vulnerabilität, also von körperlicher, psychischer, symbolischer und materieller Verletzbarkeit, welche Konsequenzen deren Würdigung für pädagogische Praktiken und pädagogische Strukturen haben könnte.

Mit Blick auf diese beiden Perspektiven lassen sich vorab einige bedeutsame Momente hervorheben: Pädagogik ist nicht nur eine Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung, die menschliche Vulnerabilität beachtet, aufhebt oder sogar eliminiert. Sie kann auch Vulnerabilität akzentuieren, verstärken oder hervorrufen. Damit berühren wir die Frage der Verletzungsmächtigkeit der Pädagogik. Wir können hierbei an den Leistungsdruck von Schüler:innen, aber auch

die Belastungen von Lehrer:innen denken, oder aber die Etikettierungen (und Stigmatisierungen) von Heimkindern bzw. an die „hilflosen Helfer“ (Schmidbauer 1977), die zwar anderen gut, sich selbst aber schlecht helfen können.

In diesem Kontext stellen wir uns eine Reihe von Fragen. Inwieweit kommen verschiedene Formen der Vulnerabilität (physische, psychische, symbolische, materielle) in den pädagogischen Praktiken unterschiedlich zur Geltung? Lassen sich Merkmale von nicht hinnehmbaren Momenten einer pädagogischen Vulnerantialität markieren? Welche Formen von Vulnerabilität werden durch pädagogische Praktiken kompensiert, hervorgebracht oder sogar bewusst intendiert? Inwiefern verändert das Streben nach Resilienz und partiell auch: Unverletzlichkeit die Verletzbarkeit des Menschen? Welche Zugänge, Sprachen und Denkformen sind der pädagogischen Vulnerabilität angemessen? Hierbei werden immer wieder weitreichende Aspekte einer ethischen Betrachtung der Vulnerabilität eine Rolle spielen, die noch ausgearbeitet werden müsste.

Wir verstehen unser Anliegen als eine *pädagogische Kartographie*, d. h. als einen Versuch, eine ‚Landkarte‘ zu entwerfen, auf der die für die Pädagogik wichtigen ‚Orte‘ der Vulnerabilität verzeichnet sind: Methode, Gewalt, Anthropologie, Lebensalter, Institutionen und Handlungsformen – von der Beratung bis zum Unterricht – rücken die Pädagogik in einen vulnerabilitätstheoretischen Horizont.

Dazu stellen wir im Teil II, dem *Grundriss* unserer Pädagogik der Vulnerabilität, Überlegungen zu einer 1. Methodologie der Vulnerabilität, einer 2. Phänomenologie der (pädagogischen) Gewalt und zu einer 3. Pädagogischen Anthropologie der Vulnerabilität an. Es folgt 4. ein Überblick über die Vulnerabilität spezifischer Lebensalter: zu den Gefährdungen der Kinder, zu den Krisen der Jugendlichen, zu den Belastungen der Erwachsenen und zu den Gebrechen der alten Menschen.

Unter dem Begriff der *pädagogischen Praktiken* werden im Teil III dann ganz allgemein pädagogische Handlungsformen gefasst, die auf ein individuelles oder gemeinsames Handeln (paradigmatisch: Lehrer:innen und Schüler:innen) mit dem Ziel der Entwicklung von Fertigkeiten, Lernfähigkeiten und Selbsttätigkeiten der pädagogischen Adressat:innen abheben. Die Kapitel zu den pädagogischen Praktiken berücksichtigen *grosso modo* das folgende Schema: Beginnend mit den alltäglichen Phänomenen der jeweiligen Handlungsform (Bildung, Erziehung etc.) und ihrer spezifischen pädagogischen Begrifflichkeit sowie ihrer Einbettung in pädagogische Institutionen, werden dann die diesbezüglichen Dimensionen der Vulnerabilität in den Blick gerückt.

Das Buch wird in Teil IV beschlossen durch eine pädagogische Kartographie, die die Dimensionen der Vermeidung, der Hervorbringung und der Wertschätzung von Vulnerabilität darstellt und reflektiert. Folgende Forschungsfrage sind hier leitend: Welche Formen von Vulnerabilität werden durch die jeweilige pädagogische Praxis hervorgebracht? Welche sollen durch die Praktiken selbst vermieden werden? Welche werden durch die Pädagogik als wünschenswert

dargestellt? Dabei kommt es uns mit diesem Buch auch (und vielleicht vor allem) darauf an, die positiven Aspekte der Vulnerabilität zu betonen, etwa Sensibilität, Identifikation und Perspektivenübernahme oder auch Mitleid, Empathie und Sympathie und nicht zuletzt Widerständigkeit und Kritik. Doch wir möchten hier schon betonen, dass diese Hochschätzung der Vulnerabilität kein Argument dafür ist, auf bestimmten Formen der Vulnerabilität zu beharren.

Mit unserem Überblick über die pädagogischen Praktiken ist keine Vollständigkeit intendiert. Wir haben zehn Praktiken der Pädagogik ausgewählt, von denen wir denken, dass sie in der Disziplin eine bedeutsame Rolle spielen. Es ist zwingend, dass diese Auswahl mit einem Verzicht auf Begriffe einhergeht, die ebenfalls eine Betrachtung verdient hätten, etwa, um nur einige Beispiele zu nennen, die Anerkennung, das Dokumentieren, das Kritisieren oder das Zeigen. Unsere Kartographie erhebt also keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr verstehen wir unseren Versuch zu einer Pädagogik der Vulnerabilität als Diskussionsgrundlage und Ausgangspunkt für weitere Forschungen.

II. Grundriss einer Anthropologie der Vulnerabilität

1. Methodologie: Phänomenologie, Hermeneutik und Praxeologie

1.1. Einleitung

Dieses Kapitel, das unseren weiteren Untersuchungen vorgeschaltet ist, soll als eine Art Lesehilfe dienen, indem es die Begründung und Erklärung dafür liefert, warum das Phänomen der Vulnerabilität aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln beleuchtet – und nicht anhand eines vorgefassten Theorierasters einfach durchdekliniert – wird. Zwar ziehen sich mehrere rote Fäden durch die verschiedenen Kapitel; wer in unserem Buch allerdings eine einheitliche und eindeutige Vulnerabilitätstheorie sucht, könnte vergeblich suchen. Diese Offenheit und Unabgeschlossenheit sind im Sinne der Sache. Es geht uns darum, die Vulnerabilität als ein pädagogisches Feld von Erfahrungen und Bedeutungen zu etablieren, das nicht vollständig und abschließend bearbeitet werden kann. Hierbei schließen wir an Theodor W. Adornos Überlegungen zu einem konstellativen Denken in der *Negativen Dialektik* (1982, S. 164ff.) an und plädieren sozusagen für eine konstellative Darstellung. Für die Konstellationen ist nach Adorno die Performativität der Sprache das zentrale Modell, die kein bloßes Zeichensystem darstellt, sondern ein ins Verhältnissetzen von Verweisungszusammenhängen, das historische Entwicklungen ebenso nachzeichnet wie aktuale Strukturierungsmöglichkeiten: „Als Konstellationen umkreist der theoretische Gedanke den Begriff, den er öffnen möchte, hoffend, daß er aufspringe etwa wie die Schlösser wohlverwahrter Kassenschränke: nicht durch einen Einzelschlüssel oder eine Einzelnummer, sondern durch eine Nummernkombination“ (ebd., S. 166). In diesem metaphorischen Sinn bilden die folgenden Überlegungen „Nummernkombinationen“, aus denen der Begriff der Vulnerabilität für unterschiedliche pädagogische Einsätze und Horizonte herausgearbeitet werden soll.

Der Titel einer „Pädagogik der Vulnerabilität“ signalisiert einen gewissen Praxisanspruch. Demnach kann es nicht nur um abstrakte Reflexionen über ein Theorem gehen. Vielmehr dienen unsere Reflexionen den pragmatischen Ansprüchen der pädagogischen Praxis, sodass sie immer auf die Frage bezogen bleiben, was sie für pädagogische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten bedeuten, die sich im Horizont der Vulnerabilität konstituieren. Als Frage formuliert: Wie verändert sich die Wahrnehmung pädagogischer Situationen, wie verändert sich das Nachdenken darüber und wie verändert sich das pädagogische Handeln, wenn sich Wahrnehmung, Nachdenken und Handeln vom Problem der Vulnerabilität herausfordern lassen? In der Formulierung dieser Frage sind nun zwei programmatische Aspekte für das Projekt angedeutet,

die den methodischen sowie den pragmatischen Aspekt betreffen. Es geht also einerseits um die Frage, wie Vulnerabilität thematisiert, theoretisiert, untersucht, beforscht werden kann, andererseits um die Frage, welche Schlussfolgerungen sich aus solchen Einsichten für die Praxis ziehen lassen.

Dass die methodischen und pragmatischen Überlegungen fast nahtlos in methodologische und praxeologische übergehen, liegt in der Sache selbst: Der Ausgang von der Vulnerabilität stellt sowohl die etablierten Erkenntniswege als auch herkömmliche Handlungstheorien in Frage. Ebenso wie sich die Erfahrung von Vulnerabilität nie vollständig auf den Begriff bringen lässt und hermeneutische Zugänge keine Eindeutigkeit herstellen können, ist auch ein pädagogisches Denken und Handeln, das sich von der Rücksicht auf die Verletzbarkeit des Anderen (und des Selbst) leiten lässt, vulnerabel. Dies ist auch die Erklärung dafür, dass wir unter der Überschrift einer „Pädagogik der Vulnerabilität“ kein Rezeptwissen anbieten können, obwohl wir einen praktischen Anspruch haben. Im Folgenden werden wir unseren Zugang unter Rückgriff auf phänomenologische und hermeneutische Motive als eine Reflexionsart skizzieren, die nicht nur Vulnerabilität zum Gegenstand hat, sondern selbst durch eine Form von Vulnerabilität gekennzeichnet ist.

1.2. Verstehen der Vulnerabilität und Vulnerabilität des Verstehens

Der methodische Zugriff ist bekanntlich vom Gegenstand aus zu entwickeln. Entsprechend nimmt die Pädagogik der Vulnerabilität ihren Ausgang bei *Phänomenen* der Vulnerabilität (zur Bedeutung der Phänomenologie für die Pädagogik vgl. Dederich/Seitzer 2024). Sie versteht sich demnach als antwortendes Eingehen auf etwas, das der Antwort vorausliegt und durch diese nie ganz einzuholen ist. In diesem Fall ist damit die grundlegende Erfahrung der Verletzbarkeit gemeint, die Menschen auf verschiedene Weise treffen kann und dabei in der Vielzahl ihrer empirischen, konkreten Erscheinungsweisen, in der Vielzahl der Aspekte und Bedingungen, die bei ihrer Thematisierung in den Vordergrund gerückt werden können, sowie in der Vielzahl möglicher Theoretisierungsrichtungen und Forschungszugriffe ausbuchstabiert werden kann. Wir gehen also weder von einer bestimmten Theorie der Vulnerabilität aus, die eine bestimmte Analyserichtung nahelegt, noch von einem bestimmten empirischen Objektbereich der Vulnerabilität (etwa körperliche Verletzungen durch tätige Angriffe, seelische Verletzungen durch Mobbing oder epistemische Verletzungen durch Kategorisierungen und Zuschreibungen). Mit Vulnerabilität bezeichnen wir vielmehr die alle konkreten Erfahrungen übergreifende Situation einer grundlegenden Unverfügbarkeit. Unabhängig davon, wie stichhaltig sich konkrete Verletzungserfahrungen analysieren, rationalisieren und sich etwa auf bestimmte Kausalbedingungen

zurückführen lassen; unabhängig davon, wie verheißungsvoll die institutionellen, technologischen, therapeutischen und pädagogischen Gegenmaßnahmen erscheinen, die sich auf Grundlage solcher Analysen und Rationalisierungen entwerfen lassen, spielt in jeder Verletzungserfahrung ein grundlegendes, diese Erfahrung charakterisierendes Moment der Unverfügbarkeit mit. Mehr noch: Jede einzelne Verletzungserfahrung ist eine Demonstration dieser grundlegenden Unverfügbarkeit. Sie konfrontiert uns auf schmerzhafte Weise, dass wir körperliche, soziale, ökologische, politische und pädagogische Strukturen, mit denen unsere Existenz auf Gedeih und Verderb verwoben ist, nie vollständig kontrollieren, nie erschöpfend rationalisieren, nie durch präventive Maßnahmen vollständig vorzubeugen vermögen. Wenn wir über Vulnerabilität reflektieren, fokussieren wir im Durchgang durch verschiedene Verletzungserfahrungen und ihrer Theorisierungs- und Thematisierungsrichtungen immer dieses unverfügbar Moment, das uns überhaupt erst zum Nachdenken (und Immer-weiter-Denken) anregt. Nicht eine bestimmte Theorie der Vulnerabilität, die beansprucht, das Phänomen, von dem sie handelt, allseitig erfasst zu haben, noch eine bestimmte Verletzungserfahrung, die das Phänomen und dessen Kontexte umfassend zu veranschaulichen beansprucht, leitet das Erkenntnisinteresse, sondern das, was, indem es unser Fassungsvermögen überschreitet, uns überhaupt erst zur Theoriebildung herausfordert. Genauso wie unterschiedliche Gewaltakte, Gewaltformen und Gewalterfahrungen Beispiele für ein allgemeines, in all diesen Akten, Formen und Erfahrungen repräsentiertes Moment der Gewalt sind, die als solche deshalb im Singular angesprochen wird, sprechen wir von Vulnerabilität nur im Singular als einer grundlegenden, Disposition und Unverfügbarkeit, die menschliche Existenz kennzeichnet.

Als Charakteristika der Grunderfahrung der Vulnerabilität wurden in dieser kurzen Darstellung wiederum zwei methodologisch bedeutsame Momente ausgewiesen, nämlich ein Moment des Überschusses und ein Moment der Unverfügbarkeit bzw. des Entzugs: Überschüsse hinterlässt das Phänomen der Vulnerabilität, weil es sich in keinem auch noch so prägnanten Beispiel sowie in keiner Theorie oder Analyse vollständig erschöpft, vielmehr zwischen unterschiedlichen Perspektivierungen schillert. Unverfügbar bleibt die Vulnerabilität, weil sie unsere Ambitionen in Schranken weist sie denkend und handelnd unter unsere Kontrolle zu bringen.

Diese beiden Charakteristika führen das Nachdenken über Vulnerabilität jedoch in schwierige Spannungsverhältnisse. Um dem Phänomen gerecht zu werden, sind diese Spannungsverhältnisse aufrechtzuerhalten und eben nicht aufzulösen. Der Entzugscharakter liegt etwas anders als zuvor formuliert darin, dass uns die Erfahrung unserer Verletzbarkeit an eine Grenze heranführt, die wir weder denkend noch handelnd überschreiten und umfassen können. Die Grunderfahrung der Vulnerabilität ist demnach eine Grenzerfahrung in dem Sinne, wie Karl Jaspers (1932, S. 203) diesen Begriff geprägt hat: In jeder Erfahrung, die uns

mit der Tatsache unserer Vulnerabilität konfrontiert, finden wir uns wieder als in eine existenzielle Situation hineingestellt, die wir nicht zugleich von außen überblicken und nie vollends beherrschbar machen können. Wir müssen diese Situation demnach ‚von innen‘ aufklären, womit wir es mit einem Feld des Wissens zu tun haben, das sich in wesentlichen Teilen vom Nicht-Wissen aus konstituiert. Die Spannung der Reflexion auf Vulnerabilität liegt, bezogen auf das Charakteristikum der Unverfügbarkeit, folglich darin, dass diese Unverfügbarkeit einerseits zu wahren ist, es andererseits das zugrundeliegende Motiv der Theoriebildung ist, die Erfahrung und die sie ermöglichen Bedingungen begrifflich eindeutig zu bestimmen, um sie somit behandelbar und kontrollierbar, vielleicht sogar tilgbar zu machen. Die Erfahrung, dass wir verletzbar sind und sich diese Verletzbarkeit unserem Zugriff (weitestgehend) entzieht, ist schlichtweg unangenehm und unbehaglich. Wenn wir etwa in einer schwierigen Trennungserfahrung mit unserer Abhängigkeit von einem Menschen konfrontiert werden, der uns verlässt, drängt das Nachdenken („Was habe ich falsch gemacht?“, „Wie kann ich die Person zurückgewinnen?“, „Welche Perspektive bietet sich mir in einem Leben ohne diese Person?“) auf eine Bewältigung dieser Erfahrung. Der Wunsch, diese Erfahrung ganz zu durchdringen, um auch in Zukunft gegen sie gewappnet zu sein, ist nachvollziehbar, jedoch kann er hier die Theoriebildung nicht leiten. Eine Erfahrung, deren Brisanz nämlich gerade in dem Moment der Unverfügbarkeit liegt, muss von einer Theorie in dem Maß verfehlt werden, in dem sie diese Erfahrung verfügbar zu machen versucht.

Daraus lässt sich jedoch nicht die einfache Schlussfolgerung ziehen, dass man der Herausforderung, die von dem Phänomen der Vulnerabilität ausgeht, am besten beikommt, indem man es unbehandelt lässt. Hier greift die Spannung, in die das Charakteristikum des Überschusses hereinführt: Vulnerabilität ist als Phänomen zwar nicht eindeutig bestimmbar, jedoch auf vielfältige (und somit vieldeutige) Weise erfahrbar. Wie bzw. als was Menschen ihre Verwundbarkeit erfahren, ist jedoch niemals unabhängig von den unterschiedlichen Bedeutungen, die sie in konkreten Situationen und theoretischen Rückbezügen annimmt. Eine unverstellte Grunderfahrung der Vulnerabilität, die nicht in einer konkreten Erfahrung innerhalb eines konkreten thematischen und theoretischen Horizonts je schon eine *bestimmte* Bedeutung angenommen hat, gibt es schlichtweg nicht. Die Spannung, die vom Moment der Überschüssigkeit ausgeht, liegt also darin, dass die Erfahrung der Vulnerabilität nur an konkreten Beispielen, an bestimmten Erfahrungen und in spezifischen theoretischen Zugriffen veranschaulicht werden kann, während sie in keiner dieser Konkretisierungen, Bestimmungen und Spezifikationen aufgeht. Etwas pointierter und paradoxausgedrückt: Eine Annäherung an den Kern der grundlegenden Erfahrung der Vulnerabilität ist nur möglich, indem man diese Erfahrung deutet, sie theoretisiert, analysiert und an konkreten Beispielen veranschaulicht, und zugleich schlittert jede Deutung, Theoretisierung, Analyse und Konkretion am Kern dieser Erfahrung vorbei.

Um den Überschuss der Erfahrungen und Bedingungen von Vulnerabilität zu konkretisieren, kommen *hermeneutische* Überlegungen zum Tragen, die sich als Kunst der Auslegung den unterschiedlichen Perspektiven und Bedeutungen unterschiedlicher Aspekte der Verletzbarkeit und der Vulneranz widmet. Uns geht es daher im Folgenden nicht um eine „psychologische Interpretation“ im Sinne von Friedrich Schleiermachers, die den individuellen „Denkzusammenhang des Autors“ verstehen will, sondern um die „grammatische Interpretation“, die Phänomene und Texte zur Vulnerabilität im Hinblick auf den Bedeutungszusammenhang einer Sprachwelt auslegt, d.h. auf die in einer Sprachgemeinschaft geteilten, allgemeinen Regeln und wissenschaftlichen Verständnisse der je verwendeten Begriffe und textlichen Bezüge hin interpretiert (vgl. Schleiermacher 1993, S. 101–237). Insofern widmet sich die Hermeneutik den vielfältigen Bedeutungen und Sinnenschichten, die sich mit dem Phänomen der Vulnerabilität pädagogisch verknüpfen lassen.

Damit stellt die Hermeneutik kein Wissen dafür bereit, das dazu beiträgt, die pädagogischen Praktiken ‚wissenschaftlicher‘, rationaler oder vernünftiger zu machen. Ihr geht es dagegen zunächst um die Rehabilitierung des Eigenwertes und Eigensinns der menschlichen Welterfahrung und ihrer spezifischen Erfahrung von Wahrheit. Diese steht in Opposition zu Anwendungsformen von wissenschaftlichem Wissen, die diese Erfahrung in bestimmte Deutungen einhegen wollen. Die verstehende Annäherung an das Phänomen der Vulnerabilität setzt demnach eine Rehabilitation der „Erfahrungsweisen, in denen sich Wahrheit kundtut, die nicht mit den methodischen Mitteln der Wissenschaft verifiziert werden kann“ (Gadamer 1990, S. 2), voraus.

Für das Theorieprojekt einer Pädagogik der Vulnerabilität, die ihren Ausgang beim Phänomen nimmt, gilt daher der hermeneutische Grundsatz, dass dieses Phänomen einerseits auf vielfältige Weise veranschaulicht, konkretisiert, thematisiert, theoretisiert und verstanden werden kann. Andererseits muss angesichts der Unverfügbarkeit und des Überschusses des Phänomens im Bewusstsein bleiben, dass jede Veranschaulichung, Konkretisierung, Thematisierung und Theoretisierung konstitutive Grenzen einzustehen hat. Eine Untersuchung der Vulnerabilität, die die Unverfügbarkeit und Überschüssigkeit des Phänomens bewahren will, muss die Figur des Vulnerablen auf ihre Methode selbst beziehen. Das phänomenologische und hermeneutische Nachdenken über Vulnerabilität bleibt seinerseits ein unabschließbares und brüchiges Unterfangen, das sich mit Unverfügbarem sowie nicht einholbaren Sinnüberschüssen konfrontiert sieht.

Deshalb versuchen wir in diesem Buch dem Anspruch des Phänomens gerecht zu werden, indem wir es an keiner Stelle vereindeutigend bestimmen, es jedoch vielfältig modellieren und konkretisieren, dabei sowohl das Anschauungsmaterial als auch die Perspektivierungen und Schwerpunktsetzungen variieren und an keinem bestimmten Punkt endgültig halt machen.

Die konstitutive Grenze, die einer Theorie der Vulnerabilität durch den Entzugs- und Überschusscharakter des Phänomens gesetzt sind, ist jedoch nicht nur

eine Einschränkung und Limitation für die Methode, sondern produktiv: Die Grenze des Verstehens ist das, was uns immer weiterdenken lässt. Sie erfordert demnach eine Methode, die ein Weiterdenken ermöglicht. Eine solche Methode liefern auf je unterschiedliche Weisen Phänomenologie und Hermeneutik, indem sie die Erscheinungen und Bedeutungszusammenhänge eines Phänomens immer wieder auf die Verflechtung von Sachbezug und Zugangsart und/oder interpretativer Hinsicht zurückführen. In Abhängigkeit von der Perspektive, die wir gewählt haben, und der Beispiele, mit denen wir eine Sichtweise veranschaulichen, zeigt sich die Vulnerabilität je auf bestimmte Weise und in einer bestimmten Bedeutung. Indem diese konstitutive Relationalität mitbedacht wird, lässt sich dann das Objektiv wechseln. Phänomenologie und Hermeneutik stehen hier also nicht für ein bestimmtes erkenntnistheoretisches Grundbekenntnis, sondern für Problematisierungen, die den pädagogischen Erscheinungsweisen der Vulnerabilität die jeweilige Perspektivierung durch verschiedene (auch theoretische) Modi des Zugriffs in Rechnung stellt. Insofern sind auch andere Sichtweisen auf die Vulnerabilität denkbar, etwa rationalistische, materialistische, historisierende, analytische etc., solange mitbedacht wird, dass das Phänomen mit dem jeweiligen Zugriff variiert.

Dieser Ansatz begreift eine Pädagogik der Vulnerabilität nicht als Ort der theoretischen und praktischen Lösung pädagogischer Probleme, sondern als *Problematisierungsformel* für pädagogisch bedeutsame Formen der Vulnerabilität. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel zielt primär nicht auf Erklärungen und Lösungen, sondern auf die Erzeugung und die Diskussion von pädagogischen Fragestellungen; sie bestimmt die Problematizität bestimmter pädagogischer Handlungsweisen und Institutionen und identifiziert und differenziert die Dimensionen der damit verbundenen Probleme.

1.3. Methodische Vulnerabilitätsforschung und vulnerable Forschungsmethodik

Unser Ausgangspunkt lautet: Wenn Vulnerabilität im Zentrum des Nachdenkens über den Menschen steht, geht es nicht nur um einen anderen Gegenstand (der bislang in der Pädagogik noch keine größere Beachtung erfahren hat), sondern auch um ein *anderes Denken*, weil sich das, was es zu denken gibt, in der Art, wie es gedacht wird, widerspiegelt. Gehen wir also zugleich davon aus, dass das, was wir denken, durch die Art, wie wir es denken, eine spezifische Färbung erhält, steht die Theorie der Vulnerabilität vor der oben bereits skizzierten paradoxen Situation: Jeder Versuch, sich der Vulnerabilität rational anzunähern, muss vor einer Grenze der Rationalisierbarkeit zurückweichen, da ein souveränes Denken die Vulnerabilität verfehlen würde: Eine Vulnerabilität, die sich denkend domestizieren ließe, hätte mit ihrer Unverfügbarkeit und Überschüssigkeit zwei

charakteristische Eigenschaften eingebüßt – sie wäre keine ‚echte‘ Vulnerabilität mehr. Der Vorschlag, der auf diese paradoxe Situation reagiert, liegt quasi in einer Umkehrung des cartesianischen Subjekts mit Bezug auf die Vulnerabilität: Nicht: „Ich denke, also bin ich (verletzbar, nämlich in der Weise, wie ich meine Verletzbarkeit denke)“, sondern: „Ich bin verletzbar, also denke ich (und also bleibt auch mein Denken eine anfällige und verletzbare Unternehmung, dessen Gegenstand widerständig bleibt)“.

Bernhard Waldenfels legt seinen Analysen zur Fremdheit eine ähnliche Einsicht zugrunde, dass nämlich ein Denken, das sich das Fremde vollkommen aneignen, sich vollkommen mit diesem vertraut machen würde, es als solches verlieren würde. Das Fremde, das mir vollkommen vertraut ist, ist nicht mehr fremd. Nicht zufällig spricht Waldenfels (1990) vom „Stachel des Fremden“, also mithilfe einer die Verletzung explizit machenden Metapher, wenn es darum geht, die Reichweite der Rationalisierung von Erfahrung anzuzeigen: Das Fremde ist Motiv und Grenze des Nachdenkens. Dadurch wird das Nachdenken über das Fremde nicht unmöglich, aber es ist anzuerkennen, dass es sich selbst ein Stück weit fremd bleiben muss. Analog lässt sich demnach argumentieren, dass ein Denken, das die Verletzbarkeit des Menschen konsequent zu erfassen meint, sein Ziel verfehlen muss, wenn es nicht selbst ein wenig Souveränität einbüßt.

Wenn Vulnerabilität eine Erfahrung ist, die uns zu denken gibt, und nicht bloß etwas Ge- oder Erdachtes, ist davon auszugehen, dass sie gegenüber den Versuchen ihrer ‚Befriedung‘ durch das Denken einen uneinholbaren Überschuss behält. Hier lassen sich Waldenfels‘ Überlegungen zur responsiven Rationalität (Waldenfels 2007, S. 334ff.) anschließen, die ein Moment der Unverfügbarkeit auch an den Anfang der Rationalität stellen und diese somit in ihre Schranken weisen. Die Versuche der Rationalisierung gehen demnach antwortend auf etwas zurück, das ihnen vorausgeht und durch die Art der Rationalisierung ein bestimmtes Gepräge erhält, ohne dadurch je ganz eingeholt zu werden. In Analogie dazu: Die Verletzbarkeit ist nicht das, was wir über sie denken, sondern dasjenige, was dem Denken vorausgeht als das, was gedacht werden muss und nie ganz umfasst werden kann. Dies bedeutet nicht, dass die Rationalität vor der Vulnerabilität zu resignieren hätte. Vielmehr fordert kaum eine Erfahrung das Bedürfnis zu verstehen und einzuordnen so stark heraus wie die Erfahrung der Verletzung, die immer die Ordnung des Verstehens selbst ins Wanken bringt (vgl. Angehrn 2003). Waldenfels warnt in diesem Zusammenhang vor einer Rationalisierung als „Überbewältigung des Leidens“ (Waldenfels 1990, S. 129), die, indem sie die Verletzbarkeit aus dem Leben vollständig zu tilgen versucht, gegen das Leben selbst vulnerant wird. Dies gilt auch für ein überhöhtes Rationalitätsideal, das alles Fremde in die Dunkelfelder außerhalb ihres Lichtkegels projiziert und es sich auf eben diese Weise, wenngleich subtil, aneignet. Eine solche Rationalität, die sich für ein absolutes und unfehlbares Wissen hält, büßt mit den ihr inhärenten Momenten der Fremdheit und des Selbstentzugs einerseits das ein, was sie

für die Wirklichkeit empfänglich macht. Andererseits verliert sie, wie oben schon argumentiert wurde, die Vulnerabilität als etwas aus den Augen, worüber sich nicht rational verfügen lässt.

Eine die Vulnerabilität in konsequenter Weise thematisierende Rationalität muss also eine sein, die sich nicht nur zur Verletzbarkeit in ein Verhältnis setzt, sondern eine, die sich als verwoben mit der Erfahrung von Verletzbarkeit begreifen kann und sich also selbst als eine vulnerable Rationalität (wieder-)entdeckt. Eine Überlegung, die so neu nicht ist, geht es doch schließlich um nichts anderes als um die Kritik einer reinen Rationalitäts(orientierung) von der Warte einer Phänomenologie und Hermeneutik der Vulnerabilität aus. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur der Gegenwart, die die Frage nach der Entstehung von Rationalität mit der Frage nach der Bildung oder der nach dem Lernen in Verbindung bringt, sind die Arbeiten von Käte Meyer-Drawe (2008), Hans-Christoph Koller (2012) oder Theresa Stommel (2023) zu nennen, die u. a. in Referenz auf Günter Buck (1967/2019) eindringlich darauf verweisen, dass Rationalität mit Erfahrungen des Leidens, des unausweichlichen Betroffenseins, eines Überrascht- oder Erstaunseins im strengen Sinn zusammenhängen, Rationalität insofern stets anfällig ist. Die Metapher vom Ursprung bildet insofern passend ab, wie es um die Rationalität steht: Sie gewinnt sich einem Bruch ab, der ihre Einheit konstituiert, aber zugleich deren Versiegelung unterläuft.

Pädagogisch relevant erscheinen phänomenologische und hermeneutische Zugänge zur Vulnerabilität bezogen auf die Gegenstände und Beweggründe pädagogischen Handelns, auf pädagogische Handlungsformen und -strukturen sowie auf die Ziele pädagogischen Handelns. Auf den ersten Aspekt ist die Frage gerichtet, wie ein pädagogisches Handeln auszusehen hätte, das die Achtung der Vulnerabilität des Menschen ins Zentrum rückt. Auf den zweiten Aspekt ist die Frage bezogen, was konkret Menschen in ihrer Entwicklung, Erziehung und Bildung nahegelegt werden sollte, wenn die Achtung vor der Vulnerabilität als ein erstrebenswertes Gut angesehen wird. In der Antwort auf beide Fragen lässt sich argumentieren, dass ein Denken, wenn es sich in der Sicherheit wähnt, die Vulnerabilität des Anderen und seiner selbst im (Vor-)Griff einer berechnenden Rationalität zu haben, Macht ausübt und zumindest tendenziell Verletzbarkeit produziert. Folgen wir den Überlegungen von Emmanuel Levinas, dann ist die Verletzbarkeit die Weise, in der ich dem Anderen begegne, der sich als Anderer durch seine unendliche Nicht-Erfassbarkeit auszeichnet. Er entzieht sich somit einer Unterwerfung unter die Totalität eines Denkens, das ihn, indem es ihn ganz und gar zu verstehen meint, zwangsläufig verfehlt (vgl. Levinas 2008).

Diese Perspektive gilt auch für das Selbst bzw. die Selbstfremdheit, denn auch hier lauert die Gefahr sich selbst dadurch zu verletzen, dass man sich vollständig selbst versteht und beherrscht (Kamper 1997). Max Horkheimer und Adorno haben in der „Dialektik der Aufklärung“ (1981) verdeutlicht, dass die rationalen Verfahrensweisen einer totalen Aufklärung ein rationalisiertes Verhalten

des Individuums fordern, das auf Kosten seiner spontanen Impulse durchgesetzt wird. Das Subjekt opfert dem Ziel der Selbsterhaltung um jeden Preis dasjenige, was Horkheimer und Adorno seine „Natur“ nennen. Dieses Selbstopfer hat die Form der Entzagung und Selbstverleugnung im Dienst eines rationalen strategischen Handelns. Gerade wenn es um die Vulnerabilität geht, ist also das Gebot einer bescheideneren, seine eigene Brüchigkeit eingestehenden Denkstils herauszustellen. Das Denken des Vulnerablen ist ein *vulnerables Denken*.

1.4. Praxis der Vulnerabilität und zur Vulnerabilität der Praxis

Ein phänomenologisch-hermeneutisch konturierter Zugriff, der die für das Phänomen der Vulnerabilität als charakteristisch herausgestellten Momente der Überschüssigkeit und Unverfügbarkeit zu würdigen beansprucht, eignet sich folgerichtig nicht zur Produktion eines technischen Anwendungs- oder Rezeptwissen. Mit phänomenologischen und hermeneutischen Mitteln lässt sich erziehungs-wissenschaftliche Grundlagenarbeit leisten, jedoch keine eindeutigen Antworten darauf geben, wie man sich in konkreten pädagogischen Situationen zu verhalten habe (und wie nicht). Die pädagogische Anwendbarkeit der hier gewonnenen Einsichten – ihre *techné* – besteht darin, einen pädagogischen Denk- und Handlungsrahmen zu definieren, innerhalb dessen pädagogisches Denken und Handeln stattfinden *kann* (Zirfas 2023). Insofern unterscheidet sich dieser Versuch von praxeologischen Ansätzen etwa Pierre Bourdies (1979), der menschliches Handeln durch eine Gesellschaftsanalyse erklären will, oder einer Praxeologie im Sinne Dietrichs Benners (1991), der eine systematisch-problemgeschichtliche Vergewisserung einer pädagogischen Grundstruktur vor dem Hintergrund von sechs anthropologischen Grundpraxen (Ökonomie, Ethik, Politik, Kunst, Religion, Pädagogik), die konstitutiv für das menschliche Zusammenleben sind, ausarbeitet. Er unterscheidet sich auch im Hinblick auf ein hermeneutisches Praxisverständnis etwa von Jürgen Habermas (1993) und Hans-Georg Gadamer (1990) mit ihren dezidierten normativen Bezügen zur Mündigkeit und Bildung, die sich kontrafaktisch und kritisch zur vorliegenden Praxis verhalten.

Von hier aus kann zu den pragmatisch-praxeologischen Implikationen unseres Ansatzes übergeleitet werden: Wie für die Theoriebildung gilt auch für ein Handeln, das sich von dem Phänomen der Vulnerabilität in seiner konstitutiven Überschüssigkeit und Unverfügbarkeit herausfordern lässt, dass es dieses nicht vollends in den Griff kriegen kann. Schärfer formuliert: In dem Maße, in dem das pädagogische Handeln das Problem der Vulnerabilität im Griff zu haben meint, weil es etwa einen Kriterienkatalog oder vorgeschrivenen Verfahrensprotokollen folgt, verfehlt es das, worauf es Rücksicht zu nehmen beansprucht. Eine Theorie der Praxis ist, darin stimmen wir mit Gadamers Hermeneutik überein, keine „Technik“ oder eine Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Praxis:

das sind Wahrheiten, die gegenüber dem neuzeitlichen Wissenschaftsbegriff zu verteidigen eine der wichtigsten Aufgaben einer philosophischen H[ermeneutik] ist“ (Gadamer 1974, S. 1072). Der lebensweltlich orientierende ‚Anwendungsbezug‘, den eine philosophische Hermeneutik stiften will, soll zum einen also nicht die Form kausaler ‚Wenn-dann-Regelmäßigkeiten‘ haben, in denen die Natur erklärt und mit deren Hilfe Technik konstruiert wird; sie soll kein universal handlungstaugliches ‚Rezeptwissen‘ liefern.

Dieser Sachverhalt lässt sich mit dem Drei-Stufen-Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses von Erich Weniger, das in seiner luziden Darstellung auch für den hier in Frage stehenden modellhaften Zusammenhang von sinnhafter pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis sehr bedeutsam erscheint, noch einmal pointieren. Weniger (1952) differenziert eine Theorie ersten Grades der anschauungsgesättigten, unbewussten verinnerlichten Erziehungsvorstellungen von einer Theorie zweiten Grades, die das in vorbewussten und expliziten Regeln gefasste Handlungswissen der Praktiker:innen enthält. Hiervon wiederum wird eine Theorie dritten Grades als Theorie des wissenschaftlichen Wissens unterschieden, die zwei Funktionen hat: zum einen die analytische Funktion der „Aufklärung des Sachverhaltes“ (hier: Erziehung) zum anderen eine praktische Funktion, die sich ganz in den Dienst der Praktizierenden stellt: „Sie dient der Praxis und gilt nur so weit, als sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann“ (ebd., S. 19f.). Hier wäre mithin zu fragen, welche Hilfestellungen Modelle bzw. Theorien der Erziehung bieten. Zumaldest dem Anspruch nach ist klar formuliert, dass diese Modelle für (nicht-)professionellen Praktiker:innen – und nicht etwa für Erziehungswissenschaftler:innen – Hilfestellungen bieten sollen.

Ohne diese Überlegungen hier im Einzelnen auszudifferenzieren und zu analysieren (vgl. Vogel 1999), lässt sich an dieser Stelle schon festhalten, dass professionelle Erziehung nicht einfach „Anwendung“ von Theorien ist, und dass ihr Erfolg viel weniger von der angewandten modellhaft geleiteten Technik als vom professionellen „Können“ abhängt. Um besser zu verstehen, was in der Praxis professioneller Pädagog:innen wirklich passiert, kann man an die Unterscheidung zwischen theoretisch-wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen anknüpfen (vgl. Neuweg 1999; Kraus et al. 2017; Dederich/Seitzer 2024). *Theoretisches (wissenschaftliches, modellhaftes) Wissen* strebt nach Objektivität, bestmöglicher Begründung und möglichst hoher Systematisierung und wird nach bestimmten Regeln, Techniken und Ritualen erworben, diskutiert und explizit weitergegeben. *Praktisches Wissen* arbeitet hingegen mit vielen ad hoc-Annahmen, moderierenden Bedingungen, die den pädagogischen Situationen gerecht werden müssen und auf Erfahrungswerten mit ähnlichen Situationen basieren. Es ist perspektivisch und kontextuell organisiert, situationsnah und vor allem sehr flexibel. Das praktische Wissen lässt sich als ein intuitiv-improvisierendes Handeln verstehen, das über weite Strecken mehr ist als die Anwendung

von Wissen. Eher als durch explizite Wissensvermittlung erweitert es sich durch Versuch und Irrtum, durch mimetisches Lernen oder durch Lernen an einem konkreten praktischen Modell.

Wenn in der Erziehungswissenschaft aus Sicht hermeneutischer Perspektiven von einer „Theorie von der Praxis für die Praxis“ gesprochen wird, so ist damit häufig der von Wolfgang Klafki entwickelte methodische Dreischritt von Hermeneutik mit systematisch-historischem Verstehen von pädagogischen Sachverhalten, ihrer empirischen Erforschung (quantitativ, qualitativ, handlungsbezogen) und einem institutionellen und ideologiekritischen Ansatz gemeint (Klafki 1991, S. 98–114; Klafki 2002, S. 23–37). Indem wir pädagogische Sachverhalte der Vulnerabilität phänomenologisch und hermeneutisch in den Blick nehmen, versuchen wir Erfahrungs- und Verstehenshorizonte zu entwickeln, in denen pädagogische Praxis problematisiert und auch kritisiert werden kann.

Mit Blick auf das konkrete Handeln lässt sich diese Perspektive ggf. leichter einsichtig machen: Wenn wir etwa (um auf ein diskutiertes Beispiel in der Pädagogik zurückzugreifen) die Verletzbarkeit des Kindes im Rückgriff auf eine Anerkennungstheorie, wie sie von Axel Honneth (1992) vorgelegt wurde, als Abhängigkeit von der Anerkennung durch Andere verstanden zu haben glauben (Dederich 2019a), dann würde sich unser pädagogisches Handeln wahrscheinlich darauf konzentrieren, einem Anerkennungsdefizit (Babka von Gostomski 2003) vorzubeugen. Eine Pädagogik des betonten Lobens und Bestätigens wäre eine naheliegende Konsequenz. Damit würde uns aber nicht nur entgehen, dass Anerkennung immer auch Momente der Verkennung umfasst (Bedorf 2010), sondern auch, dass positive Anerkennungsverhältnisse mit Zu- und Festschreibungen einher gehen können. Lob und Bestätigung können ermutigend und bestärkend, zugleich aber auch einschüchternd und eingrenzend auf das Kind wirken, indem sie den Rahmen seiner Selbstbezugnahme einschränken (Ricken et al. 2017). Vielleicht verursacht oder aktualisiert ein bedenkenlos vorgetragenes stetiges Lob sogar Verletzungen, weil mit ihnen ein Ideal etabliert wird, dessen negative tiefenpsychologische Wirkungen sehr weitreichend sein können. Das Lob kann an eine tiefssitzende narzisstische Kränkung erinnern oder die Stimme eines dominanten Über-Ichs verstärken, in der der von den Eltern ausgeübte Leistungsdruck widerhallt. Überträgt man das Problem auf das Verhältnis von Vulnerabilität und Schutz, ist leicht einzusehen, dass eine schützende Pädagogik nicht immer die richtige Antwort auf die Vulnerabilität ihrer „Schützlinge“ ist, weil übermäßiger Schutz neue Formen der Vulnerabilität generieren kann (Falkenstörfer/Seitzer 2022).

Diese Beispiele untermauern die bereits mehrfach postulierte Annahme, dass eine Pädagogik der Vulnerabilität nicht in ein pädagogisches Rezeptwissen münden kann, das als Methodenkoffer, Verfahrensprogramm oder Entscheidungshilfe in bestimmten Situationen und bei sklavischer Befolgung Verletzungen mit Sicherheit vorzubeugen hilft. Vielmehr muss sich die hier vertretene Handlungstheorie

darauf beschränken, ein Sensorium für vielschichtige, mehrdeutige und unverfügbare Verletzbarkeit in der Pädagogik zu entwickeln. Eine Pädagogik der Vulnerabilität rückt deshalb Aspekte wie Gespür, Sensibilität, Intuition, Haltung und Takt ins Zentrum, die sich als personale Kategorien einer abschließenden Objektivierung und Qualitätskontrolle anhand vorgefasster Kriterienkataloge entziehen, jedoch gerade in der Bewältigung von Grenzsituationen ihre Stärke bewähren (Gödde/Zirfas 2012; Burghardt/Zirfas 2019). Ein pädagogisches Handeln, das sich von der Vulnerabilität des Anderen und des Selbst herausfordern lässt, oder sich das Ziel setzt, die Vulnerabilität zu berücksichtigen, erfordert ein spezifisches Feingefühl, das seine Sicherheit nicht aus einer allseitigen Kenntnis dessen gewinnt, wovon es herausfordert ist bzw. worauf es Rücksicht nimmt. Vielmehr setzt die Berücksichtigung der eigenen und der fremden Vulnerabilität die Berücksichtigung der Grenzen, innerhalb derer mir diese zugänglich ist, voraus. Wie oben die Figur der Vulnerabilität auf den Erkenntniszugriff, der sich dieser Figur anzunähern strebt, selbst zurückbezogen wurde, ist sie auch auf das Handlungsverständnis zu beziehen, das einer Pädagogik der Vulnerabilität zugrunde liegt: Ein pädagogisches Handeln, das auf die Vulnerabilität des Anderen und des Selbst Rücksicht nehmen will, ist ein brüchiges, fehleranfälliges Unterfangen, das mit unbekannten Variablen rechnen muss. Angesichts erhöhter Unsicherheit, dort also, wo professionelles Handeln nicht mit einem abgesicherten Wissen für die Folgen seiner Handlungen garantieren kann, haben professionell Handelnde diese mit ihrem eigenen Gewissen zu tragen.

Was vulnerabilitätsensibles pädagogisches Handeln genau ist, lässt sich vielleicht nicht abschließend klären und definieren, jedoch lässt sich ein solcher Handlungsstil sicher einüben. Ein selbstkritischer, selbstreflektierter und lernbereiter Rückbezug auf Erfahrungen, in denen ich anderen Verletzungen zugefügt habe und in denen ich von anderen verletzt worden bin, spielt hier sicher eine wichtige Rolle. Einen anderen wichtigen Beitrag kann – so zumindest die Hoffnung – jedoch ebenso eine eingängige theoretische Reflexion leisten, die das Problem der Vulnerabilität pädagogisch vielfältig und multiperspektivisch beleuchtet, sich ihm aus unterschiedlichen Richtungen annähert und dabei verschiedene Aspekte hervorhebt. In diesem Punkt greifen die methodologischen und praxistheoretischen Vorüberlegungen ineinander: in der theoretischen Beschäftigung mit der Vulnerabilität ist ein Denkstil zu erproben und durchzuspielen, der mit einem bestimmten Handlungsstil korrespondiert. Prägend für das hier anvisierte Denken und Handeln ist der besondere Stellenwert, der dem Überschuss und der Unverfügbarkeit als konstitutiven Charakteristika der Vulnerabilität eingeräumt wird.

2. Phänomenologie der Gewalt

2.1. Einleitung

Wir beginnen unsere Reflexionen zur Vulnerabilität mit Überlegungen zur Thematik der Gewalt, die in der Erziehungswissenschaft spätestens seit der Reformpädagogik eine bedeutsame Rolle spielt und aktuell im Kontext des sexuellen Missbrauchs von Kindern und Jugendlichen viel Aufmerksamkeit auf sich zieht. Die Frage, was unter Gewalt zu verstehen ist, ist im Kontext dieses Buchs deshalb von Bedeutung, weil sie zur weiteren Schärfung und Klärung des Theorems der Vulnerabilität beitragen kann. Der Gewaltbegriff ist einerseits das Kontrastmittel, das in schärferen Konturen hervortreten lassen soll, was es bedeuten kann und soll, pädagogisches Wahrnehmen, Denken und Handeln um die Reflexionsfigur der Vulnerabilität anzutragen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich Gewalt im Verhältnis zur Vulnerabilität (neu oder anders) fassen lässt, als sie von herkömmlichen Gewalttheorien konzipiert wird.

Die Verhältnisbestimmung von Vulnerabilität und Gewalt ist bedeutsam, weil die Perspektive, die unter dem Vorzeichen der Vulnerabilität eingenommen wird, derjenigen, die unter dem Vorzeichen der Gewalt steht, sehr ähnlich erscheint. Es besteht somit eine gewisse Verwechslungsgefahr. Schwierig erscheint die Verhältnisbestimmung, weil die Perspektiven der Gewalt und Verletzbarkeit in der Erfahrung des Verletztseins, auf die beide verweisen, unauflösbar miteinander verflochten zu sein scheinen. Beide Thematisierungsrichtungen gehen, so die Prämisse, auf dieselbe Erfahrung des Verletztseins zurück, ohne dass diese in nur einer der beiden Thematisierungen aufgeht: Abgesehen von eher seltenen Grenzfällen lässt sich eine Verletzung ursächlich weder allein auf Gewalt zurückführen oder erschöpfend als Gewaltakt thematisieren, noch geht sie nur auf die Vulnerabilität zurück. Diese Irreduzibilität ist der Ansatzpunkt der folgenden Überlegungen. Die Kehrseite der Irreduzibilität stellt der bereits mehrfach thematisierte Sinnüberschuss der Erfahrung des Verletztseins dar. Diese lässt sich unter dem Vorzeichen der Gewalt und der Vulnerabilität je anders thematisieren und deuten. Auch wenn dieser Unterschied nur in Nuancen bestehen mag, reichen diese hin, um die Perspektive der Vulnerabilität als eine Untersuchungs- und Denkrichtung vorzustellen, die sich nicht nur von Untersuchungs- und Denkrichtungen unter dem Vorzeichen der Gewalt abgrenzen lässt. Sie kann vielmehr auch zur Komplexitätserweiterung der Perspektiven beitragen, die im Hinblick auf Gewalt eingenommen werden.

Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, sind zunächst einige methodische Zwischenschritte erforderlich. Auch wenn die Diskurse zur Gewalt an dieser Stelle nicht ausführlich abgehandelt werden können, müssen sie als Klärungsgrundlage

zumindest überblicksartig referiert werden. Sodann erfolgt eine erste Annäherung an das Verhältnis von Gewalt und Vulnerabilität, indem Gewalt vulnerabilitätstheoretisch als soziales Ereignis schematisiert wird. Anschließend nähert sich die Untersuchung der Verhältnisbestimmung von Vulnerabilität und Gewalt im Ausgang von der Erfahrung des Verletztseins weiter an. Der Unterschied zwischen Vulnerabilität und Gewalt als zugleich zusammengehörige und nicht-identische Thematisierungsweisen derselben Erfahrung (deren Bedeutung von der Art ihrer Thematisierung ebenso wenig getrennt werden kann) beruht auf zwei Voraussetzungen bzw. wird von zwei verschiedenen Motiven angeleitet. Diese stehen in einem Spannungsverhältnis, das aufrechterhalten bleibt: In analytischer Absicht werden die Aspekte der Vulnerabilität und Gewalt gegeneinander geschärft; und unter phänomenologischer Hinsicht wird dabei durchgängig ihre Verwobenheit betont.

Auf diese Weise soll dieses Kapitel dazu beitragen, die Figur der Vulnerabilität als eigene Reflexionsfigur und eigener Zugang zur Erfahrung des Verletztseins zu charakterisieren. Der Ertrag dieser Überlegungen soll anhand eines ersten Ausblicks auf ihre Bedeutung für pädagogische Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge fruchtbar gemacht werden. Die Reflexionen zu den verschiedenen pädagogischen Handlungsformen im Teil III des Buchs werden das, was hier nur angedeutet wird, veranschaulichen und konkretisieren.

2.2. Zum Begriff und zur Theorie der Gewalt

(a) *Analytische Perspektiven*

Gewalt zählt zu den als Problem wahrgenommenen Phänomenen menschlichen Zusammenlebens (Koloma Beck/Schlichte 2014, S. 9), die in ihrer Vielschichtigkeit interdisziplinär erforscht werden. Unterschiedliche disziplinäre Zugänge erzeugen teilweise konkurrierendes und sich gegenseitig ausschließendes Wissen (ebd., S. 10). Schwierigkeiten ergeben sich daher schon bei der Bestimmung des Gegenstands. Je nach analytischer und normativer Perspektive werden nämlich verschiedene Gewaltformen unterschieden, etwa physische, psychische, strukturelle, symbolische, kulturelle, politische, direkte, personale, individuelle oder kollektive Gewalt (Christ/Gudehus 2013, S. 1). Physische Gewalt kann verstanden werden als „Aktivitäten, die darauf abzielen, vorsätzlich die körperliche Unverehrtheit eines Menschen zu beschädigen“ (ebd., S. 2). Für Heinrich Popitz (1992) gilt als Gewalt nur die Form von Machtausübung, die eine absichtliche körperliche Verletzung anderer beinhaltet. Auch Popitz Definition zielt auf einen engen Verweisungszusammenhang zwischen Vulnerabilität und Gewalt, insofern die „Verletzungsoffenheit“ (Vulnerabilität) als anthropologische Grundkonstellation dazu führe, dass Menschen „verletzungsmächtig“ (vulnerant) gegenüber anderen werden (ebd., S. 69). Die Verbindung beider Aspekte ist nach Auffassung von