

Biografische Betrachtungen

Vulnerabilität, Entwicklung, Bildung

1. Vulnerabilität

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

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

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

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

2. Dummheit ist ein Wundmal oder Ontologische Verwundbarkeit

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

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

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

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

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

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

3. Strukturelle Verwundbarmachung

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

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

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

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

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

4. Fremdheit oder Aktivität und Passivität

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Entwicklung – Bildung

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

6 Ist das Mentalisierung?

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

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

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

8 Entwicklung ist, wenn etwas nicht still gestellt ist.

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

Literatur

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

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