

Müller, Thomas

Solidarität – Überlegungen zur Praxis der Auffindbarkeit des Anderen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 28-39



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Thomas: Solidarität – Überlegungen zur Praxis der Auffindbarkeit des Anderen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 28-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356562 - DOI: 10.25656/01:35656; 10.35468/6236-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356562>

<https://doi.org/10.25656/01:35656>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Thomas Müller:

Solidarität – Überlegungen zur Praxis
der Auffindbarkeit des Anderen.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 28-39

<https://doi.org/10.35468/6236-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.ese-zeitschrift.net>

doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Solidarität – Überlegungen zur Praxis der Auffindbarkeit des Anderen

Solidarity - reflections on the practice of finding the other

*Thomas Müller**

Universität Koblenz

***Korrespondenz:**

Thomas Müller
thomasmueller@uni-koblenz.de

Beitrag eingegangen: 11.08.2025
Beitrag angenommen: 15.12.2025
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Thomas Müller
<https://orcid.org/0000-0001-7670-4192>

Zusammenfassung

Solidarität gilt als komplexes Phänomen in sozialen und pädagogischen Beziehungen, insbesondere dort, wo Unvertrautheit und Fremdheit vorherrschen. Diskutiert wird, wie Solidarität als Praxis der „Auffindbarkeit des Anderen“ verstanden und realisiert werden kann – vor allem im Kontext von Kindern und Jugendlichen, die als verhaltensauffällig oder psychosozial belastet gelten. Es wird argumentiert, dass Solidarität weit über moralische Appelle hinausreicht und eine differenzierte Analyse von Unrecht, gesellschaftskritische Reflexion sowie konkrete Handlungen mit sich bringt. Im Zentrum steht die Frage, wie pädagogische Beziehungen gestaltet werden können, um Solidarität auch mit jenen zu ermöglichen, die mit sich oder anderen nicht solidarisch sind. Es wird gezeigt, dass Solidarität sowohl rationale als auch emotionale Anteile erfordert und stets mit der Gefahr paternalistischer Überformung oder advokatorischer Subordination verbunden ist. Die transindividuelle Dimension von Solidarität, die sich auf Gruppen und kollektive Bewegungen bezieht, wird ebenso thematisiert wie die Notwendigkeit, sich als Teil einer Gemeinschaft zu verstehen, ohne Unterschiede und Machtverhältnisse zu negieren. Besondere Herausforderungen ergeben sich im pädagogischen Alltag, da Solidarität mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen häufig weder selbstverständlich noch gesellschaftlich anerkannt ist. Eine solidarische Praxis erfordert die kontinuierliche Auseinandersetzung mit individuellen Lebenslagen und kollektiven Strukturen, wobei die Gefahr besteht, dass pädagogische Institutionen selbst zur Entsolidarisierung beitragen. Der Beitrag argumentiert daher, Solidarität nicht auf dyadische Beziehungen zu beschränken, sondern gesellschaftliche und strukturelle Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren und darüber transformative Wirkungen zu erzeugen.

Schlüsselwörter: Solidarität, Fremdheit, Verhaltensauffälligkeiten, pädagogische Beziehung

Abstract

Solidarity is considered a complex phenomenon in social and educational relationships, especially where unfamiliarity and alienation prevail. The discussion focuses on how solidarity can be understood and realized as a practice of 'finding the other' – especially in the context of children and young people who are considered to have behavioral problems or psychosocial stress. It is argued that solidarity goes far beyond moral appeals and involves a differentiated analysis of injustice, socio-critical reflection and concrete actions. The focus is on the question of how educational relationships can be shaped to enable solidarity even with those who are not in solidarity with themselves or others. It is shown that solidarity requires both rational and emotional components and is always associated with the danger of paternalism or advocacy subordination. The transindividual dimension of solidarity, which refers to groups and collective movements, is addressed, as is the need to understand oneself as part of a community without negating differences and power relations. Particular challenges arise in everyday educational practice, as solidarity with children and young people with behavioral problems is often neither self-evident nor socially recognized. Practising solidarity requires continuous engagement with individual life situations and collective structures, whereby there is a risk that educational institutions themselves contribute to a lack of solidarity. This article therefore argues that solidarity should not be limited to dyadic relationships, but rather that social and structural conditions should be critically reflected upon in order to bring about transformative effects.

Keywords: Solidarity, foreignness, behavioural problems, educational relationship

1 Solidarität – erste Annahmen und Beschreibungsversuche

Solidarität wird vor allem in Beziehungen relevant, in denen keine oder noch keine Vertrautheit vorherrscht, die noch nicht etabliert sind, die neu, unvertraut und fremd (Müller, 2017, S. 211ff.) sind, die unberechenbar erscheinen und gegebenenfalls aufgrund eigener innerer Notwendigkeiten immer wieder infrage gestellt werden müssen, so wie auch in pädagogischen Beziehungen mit psychosozial belasteten und daher verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen der Fall. Natürlich kann man auch mit einem Familienmitglied solidarisch sein, aber der Wert der Solidarität als Bindemittels für das Zusammenleben von Menschen, und dies unabhängig von persönlicher Nähe oder Vertrautheit, kann erst ermesst werden, wo man sich aufeinander verlässt, ohne sich zu kennen (Brunkenhorst, 2015). Solidarität hilft, Unsicherheiten und Ängste abzubauen, indem sie das Gefühl von Zusammengehörigkeit vermittelt, bspw. bei der Unterstützung von geflüchteten Menschen, bei politischen Protesten oder in Krisensituationen. Solidarität in unvertrauten Beziehungen ist zudem Ausdruck einer gesellschaftlichen Haltung, die nicht auf persönlichen Nutzen oder unmittelbare Gegenleistungen setzt, sondern auf gemeinsame Werte und Ziele. Sie schafft somit die Grundlage für eine stabile, sozial friedliche und gerechtere Gesellschaft.

Wird Solidarität gefordert, dann oft im Zusammenhang sozialpolitischer Fragestellungen, und nicht selten in Verbindung mit einem moralisierenden Impetus. Solidarität ist ein sozialpolitischer Begriff, der sich an Ideen von Gerechtigkeit und Gleichheit anschließt und enthält einen kämpferischen Anteil, denn Solidarität scheint insbesondere dort gefragt, wo sie als gelebte Praxis nicht für alle zustimmungsfähig oder lebbar ist.

Gerade für derartige Beziehungen „besteht die Gefahr, das Anliegen der Bezugnahme auf andere zu überformen, etwa durch paternalistische Vereinnahmungen, advokatorische Subordination oder vertragsförmige Egalisierung in Interessens- und Arbeitsbündnissen“ (Jergus, 2023, S. 102). Es stellen sich mit Bezug auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche daher mehrere Fragen auf mehreren Ebenen. Auch wenn diese hier nicht umfänglich beantwortet werden können, verweisen sie dennoch auf die thematische Relevanz der Solidarität für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen:

Kann oder sollte man solidarisch mit Kindern und Jugendlichen sein, die andere verletzen, stören, irritieren und beleidigen?

Kann man solidarisch sein mit Kindern und Jugendlichen, die mit sich selbst nicht solidarisch sein können oder sich dies verbieten müssen?

In welcher Hinsicht kann, muss, soll pädagogische Beziehung auf Solidarität hin angelegt sein?

- Kann oder muss Solidarität in pädagogischen Beziehungen gelingen, gerade weil Kinder und Jugendliche nicht in dem Maße wie Erwachsene in der Lage sind, Pflichten für die Gemeinschaft zu übernehmen?
- Erzeugen allgemeine Schulen eine Normalität, aus der auffällige Kinder und Jugendliche herausfallen, so dass dann der Ruf nach Solidarität überhaupt erst laut werden muss bzw. kann?
- Entsolidarisieren sich pädagogische Institutionen von Kindern und Jugendlichen, indem sie in ihren Praxen bisweilen das fortsetzen, was die Betroffenen von zuhause längst kennen: Beschämung, Bloßstellung, Isolation bis hin zu emotionaler Gewalt, wenn auch scheinbar schulrechtlich legitimiert?

2 Solidarität – eine begriffliche Annäherung

Wie kann Solidarität grundsätzlich und vor dem Hintergrund dieser Fragen verstanden werden. Ein erster Aspekt zur Erschließung dieses Phänomens deutete sich bereits an: Solidarität kommt oft im Gewand des Appellativs daher und zielt darauf, einen nicht wünschenswerten, einen als ungerecht oder leidvoll angesehenen Zustand zu beseitigen. Und dabei kommen, zweitens, meist zwei Aspekte als Forderung nach Solidarität zusammen: die Vernunft oder Einsicht einerseits und die Emotion andererseits. Das, was an diesen Unrechts- und Leidsituationen in ihrer überwältigenden Andersheit im Vergleich zum eigenen, gewöhnlichen und vertrauten Leben fremd und auch verstörend ist, erinnert daran, was zugleich zutiefst vertraut ist: die eigene Verwundbarkeit und Endlichkeit (Arendt, 2016). Und die Konfrontation mit dieser Endlichkeit führt entweder in die Abschottung und Ablehnung all dessen, was an diesen Situationen fremd ist (Waldenfelds, 1990), oder aber zu Solidarität und damit zu einer Form der Bezugnahme, die weder rein rational noch nur emotional geleitet ist. Damit ist ein Drittes benannt, um Solidarität fassen zu können: „Der Solidaritätsbegriff verschränkt Analyse und Praxis“ (Jergus, 2023, S. 103), weil bestimmte, zumeist soziale Verhältnisse, als ungerecht, leidvoll, beseitigungswert erfasst und dargestellt werden müssen, um infolge Handlungen zu entwerfen, die nach Möglichkeit zu verbessernden Veränderungen führen. Diese Handlungen sind aber nur dann als solidarisch zu bezeichnen, wenn mit ihnen auf der Basis der Analyse bestehender gesellschaftlicher und sozialer Bedingungen auch kritische Reflexion und Positionierung einhergehen: Einer in der Fußgängerzone bettelenden Person Geld zu geben – Handlung –, mag man für richtig oder falsch halten – Analyse –, solidarisch ist man damit noch nicht automatisch. Ein vierter Aspekt des Solidaritätsbegriffs ist also eng mit einer gesellschaftskritischen und machtreflexiven Dimension verbunden (Dlugosch, 2018). Und das Beispiel der bettelenden Person in der Fußgängerzone verweist zugleich noch auf einen fünften Aspekt, den man als „transindividuelle Dimension“ (Jergus, 2023, S. 104) bezeichnen könnte. Die Idee der Solidarität bezieht sich also stets auf mehr als eine konkrete Person, sie meint meist Gruppen oder Klassen, wie man an zahlreichen historischen Beispielen belegen kann: die Idee der gesetzlichen Krankenversicherung, die verschiedenen proletarisch-politischen Bewegungen, der Ausgangspunkt europäischer Gewerkschaften in den Bewegungen der sizilianischen Schwefelminenarbeiter, die internationale Solidarität im Hinblick auf spezifische Krisen und Katastrophen usw. Diese Bewegungen beziehen sich zumeist auf die so genannte zweite Generation der Menschenrechte, die im Geist der *Fraternité*, der Brüderlichkeit, stehen und auf das Recht auf Arbeit, das Recht auf ein Existenzminimum, das Recht auf Erholung uvm. zielen. Und doch bleibt Solidarität in alledem ein Beziehungshandeln, das letztlich auch Auswirkungen auf den Einzelnen hat, selbst wenn sie sich auf eine Gemeinschaft, eine Gruppe oder ein Kollektiv bezieht. Diese transindividuelle Dimension verweist zugleich darauf, dass Solidarität, sechstens, ein Phänomen ist, das nur dann entstehen kann, wenn man sich selbst als Teil einer Gemeinsamkeit erleben und verstehen kann. „Es geht also keineswegs um eine *blinde* Identifikation, sondern um eine Beziehung, in der sich weiterhin Fragen stellen: Fragen danach, ob das unterstellte Gemeinsame *wirklich* ein Gemeinsames ist, ob es nicht vielmehr Unterschiede gibt – sowohl in den Betroffenheiten wie auch im engagierten Einsatz für das Gemeinsame“ (Schäfer, 2023, S. 272; kursiv i.O.). Mit Govrin (2022) lässt sich ein siebter Aspekt formulieren: die körperliche Dimension der Solidarität. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die geteilte körperliche Verwundbarkeit aller Menschen, die sie von strukturellen Verwundbarmachungen politischer und historischer

Art unterscheidet. Solidarität versteht sie infolge als eine Form des Widerstands gegen ungleiche Verteilung von Verwundbarkeit und struktureller Benachteiligung. Dieser Widerstand manifestiert sich in Protestbewegungen ebenso wie in alternativen Sorgeökonomien. Und ebenso wie Jergus betont sie das transformative Potential der Solidarität, die als Möglichkeit gesehen wird, neue Formen politischer Subjektivierung zu schaffen. Solidarität wird also das Potential zugeschrieben, bestehende soziale und ökonomische Strukturen zu verändern sowie gemeinsam alternative Sorgeökonomien zu entwickeln. Dem Gemeinsamen kommt also eine bedeutende Rolle zu, um Solidarität Realität werden zu lassen.

Worin aber besteht das Gemeinsame in pädagogischen Beziehungen und kann es dieses überhaupt geben – sei es mit Blick auf die oft erhebliche Divergenz von Lebenserfahrungen, Bedingungen des Aufwachsens, Vorstellungen von einem guten Leben uvm., sei es aber auch mit Blick auf die im Erziehungsprozess notwendige Voraussetzung, sich in je unterschiedlichen Positionen und Funktionen zu begegnen.

3 Solidarität – ein möglicher Begriff im Kontext der Beziehungen zu verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen?

Inwieweit ist Solidarität nun relevant, aber auch möglich im Hinblick auf die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die als verhaltensauffällig, psychosozial belastet und/oder emotional-sozial unterstützungsbedürftig bezeichnet werden?

Die Appelle, moralisierend oder nicht, mit gerade jenen Kindern und Jugendlichen solidarisch zu sein, die bisweilen massiv stören, andere verletzen, provozieren und beleidigen, sind nicht gerade zahlreich auszumachen, auch wenn Sozialverbände und private Träger durchaus immer wieder auf sie und ihre oft belastenden Lebensbedingungen hinweisen. Und in der Tat scheint es schwieriger, mit Kindern und Jugendlichen, die andere schädigen, irritieren und über den Maßen anstrengen, in rationaler und affektiver Hinsicht solidarisch zu sein. Rational mag das vor dem Hintergrund ihrer Lebensbedingungen halbwegs gelingen, emotional wird es deutlich herausfordernder, wenn das Leid, die Ohnmacht und die Hilfsbedürftigkeit der Betroffenen nicht offensichtlich sind und ihnen und ggfs. auch ihren Familien sogar ein Selbstverschulden unterstellt wird.

Solidarität als Beziehung „unter Fremden“ (Brunkenhorst, 2015), unter Unvertrauten, wird zumindest erschwert, wenn das, was fremd und befremdlich ist, nicht mehr ohne weiteres emotional an unsere eigene ontologische Verwundbarkeit und Endlichkeit angeknüpft werden kann. Dass diejenigen, die sich dennoch oder gerade deswegen auf diese Kinder und Jugendlichen einlassen, vieles tun, um ihre Lebenslagen, ihre Gefährdungen und ihre Lernvoraussetzungen zu analysieren, davon zeugen die einschlägigen Arbeiten in Forschung und Praxis. Und so sehr sich diese Praxis dem Anspruch nach stets am je individuellen Kind oder Jugendlichen orientiert, so bezieht sie sich doch auf eine Gruppe, die zwar nicht einfach zu bestimmen ist, für die sich Erziehung und Bildung aber oft nur unter erschwerten Bedingungen ereignen kann und für die schulische und außerschulische Bemühungen besonders herausfordernd sind. Solidarität also? Nicht ganz – und zwar aus drei Gründen:

1. Viele Bemühungen der Forschung im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher zielten in den vergangenen Jahren auf die dyadischen Beziehungen, sei es vor dem Hintergrund von Prävention und Professionalisierung, sei es unter einer bindungstheoretischen oder einer psychodynamischen Perspektive. Wenn Solidarität

zwar Auswirkungen auf den einzelnen hat, letztlich aber auf eine Gruppe und auf Gemeinsames zielt, ist zumindest zu fragen, inwieweit Forschung den dyadischen Horizont bewusst zu überschreiten hätte. Dies führte infolge auch zu der Herausforderung, die soziale Eingebundenheit der betroffenen Kinder und Jugendlichen angesichts der Fokussierung auf ihre je individuelle Situation in den Blick zu nehmen.

2. Und es stellt sich die Frage, wie mit der universitären, der schulischen und außerschulischen Praxis zugleich auch macht- und gesellschaftskritisches Engagement einhergeht, damit die Rede von Solidarität sein kann. Aber: wäre das dann nicht jener schon als Gefahr ausgemachte Paternalismus? Und sind Anwaltschaft und Advokatorik (Brumlik, 2004; Schreier, 2025) am Ort Hochschule richtig? Geht es denn nicht gerade dort aus guten Gründen um den rationalen Anteil, der mit empirischen oder geisteswissenschaftlichen Mitteln zu ergründen ist? Aber, so ließe sich einwenden, sind und waren es nicht auch und gerade studentische Bewegungen, von denen Herrschafts- und Gesellschaftskritik ausging: man denke an das Wartburgfest im 19. Jahrhundert, die 68er-Bewegung im 20. Jahrhundert und die aktuellen politischen Protestbewegungen weltweit, die von Universitäten ausgingen. Auch wenn sich die akademische Arbeit an Hochschulen im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht als eine Variante derartiger Bewegungen verstehen lässt, stellt sich dennoch die Frage, wo und wie sie sich mit gesellschaftskritischen Positionen verbinden könnte und wie sie über verschiedene Standorte, Forschungsprojekte und Lehrangebote hinaus als solidarisch erkennbar werden könnte. Dazu gehört, Akte der Entsolidarisierung und Verletzungen empirisch zu fassen, zu zählen und zu benennen, um der Solidarität ihre gesellschaftspolitische Wirkung zu verleihen. Es ist aber auch darauf zu achten, von der Zahl zur Erzählung' zu gelangen, sprich: zu einer tiefenpsychologischen Dimension, um systematisch denen Raum zu geben, die in ihrem Erleben nicht gehört und aufgrund ihres Verhaltens abgelehnt werden. Gahleitner et al. (2021, S. 63) verweisen zurecht darauf, dass die „Ermöglichung solidaritätsbasierter Selbsterzählungen [...] eine unmittelbare Erfahrung von Identitätsarbeiten“ darstellt und der gesellschaftlichen Nivellierung von Gewalt, Leid und Unrecht entgegenwirkt.
3. Zugleich verbindet sich damit eine Frage nach innen, an die forschende und lehrende Gemeinschaft im Förderschwerpunkt: wie solidarisch ist diese Gemeinschaft mit sich selbst und ihren Mitgliedern? Was und wer erfährt unter welchen Bedingungen Würdigung am Ort Hochschule, und was und wer bleibt unter den Vorzeichen des Fremden und Befremdlichen, des Unvertrauten und scheinbar Nicht-Zugehörigen außen vor und unberücksichtigt? Sollte es in Zukunft nicht besser gelingen, Solidarität mit Inhalten, Methoden und nicht zuletzt auch Personen zu leben, die sich dem Mainstream universitärer Entwicklungen aus guten Gründen entziehen, ihm Weiteres an die Seite stellen oder gar entgegenhalten wollen, droht eine fachliche ‚Vereindimensionalisierung‘ der Disziplin.

4 Adressierungen der Solidarität

Derartige Fragen führen zur eingangs vorgenommenen Charakterisierung der Solidarität zurück und rücken eine Problemstellung in den Vordergrund, die im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher bereits angedeutet wurde: „Wem eine solidarische Adresse gilt, wer im Rahmen welcher Register als leidend, unterstützungsbedürftig, angewiesen und wertgeschätzt wahrgenommen wird, ist nicht außerhalb gesellschafts-

politischer Rahmungen situiert“ (Jergus, 2023, S. 105). Oder um es sinngemäß mit Butler zu sagen: nicht alle Menschen, denen Unrecht und Leid widerfährt, gelten uns auch als „betrauerbar“ (Butler, 2020, S. 149). „Wessen Leben als betrauerbar gilt, hängt [...] unmittelbar mit dem jeweiligen sozialen Ordnungsgefüge zusammen, in denen spezifische Subjektpositionen als anerkenbar, mithin wertvoll und schützenswert gelten, und anderen Personen, denen der Status als Subjekt nicht zugebilligt wird“ (Jergus, 2023, S. 110). Fragen der Solidarität sind demnach eng mit verletzenden Verhältnissen verbunden. Ebenso wie der Solidaritätsbegriff beinhaltet der Vulnerabilitätsbegriff ein analytisches und zugleich praktisch-kritisches Moment. Verletzende Verhältnisse lassen sich analysieren, konkrete Verletzungen darstellen und beschreiben und zugleich kann damit eine Reflexion der konkreten Verhältnisse, Bedingungen und Erfahrungen einhergehen. „Dass Leiden und Verletzungserfahrungen niemals eine ausschließlich privat-individuelle Seite haben, lässt sich beispielhaft am eng mit der Konjunktur des Vulnerabilitätsbegriffs verbundenen Traumabegriffs nachvollziehen. Der Begriff des Traumas beschreibt die Auswirkungen von verletzenden Erfahrungen, die [oft; T.M.] infolge menschlich verursachter Leiden durch Krieg, Klimawandel oder Vertreibung entstehen“ (ebd., S. 108). Damit ist eine mindestens zweifache Erfahrung thematisiert: Die Verletzung in ihrer Konkretheit als solche und zugleich eine darüber erkennbar gewordene Verletzbarkeit (Burghardt et al., 2017). Mit Blick auf das auffällige Verhalten psychosozial belasteter Kinder und Jugendlicher geht es demnach um ihre unmittelbaren Verletzungserfahrungen, die sie persönlich betreffen, um verletzende Verhältnisse, aber auch um die, die sie anderen als Ausdruck ihrer „Subjektlogiken“ zufügen (Zimmermann & Langbehn, 2023; Müller, 2024). „Dass die Erfahrungen von Verletzungen und Leid den privat-individuellen Erfahrungsraum übersteigen, lässt sich ferner auch im Zusammenhang damit sehen, dass die Verletzungserfahrung in einer Verbindung zu ihrer Anerkennbarkeit *als Verletzung steht*“ (Jergus, 2023, S. 109, kursiv i.O.). Und dafür spielt die Sprache, mit der Verletzungen, Leid und Ungerechtigkeiten anerkannt werden und „die ihrerseits Register des Sagbaren und Entzogenen enthält“ (ebd.) eine bedeutsame Rolle. Es ist also, gerade mit Blick auf den Gegenstandsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und der Möglichkeit von Solidarität, entscheidend, ob von auffälligen, gestörten, originellen, kreativen, emotional-sozial unterstützungsbedürftigen oder auch ‚so genannten‘ Kindern und Jugendlichen die Rede ist. Sprache, auch und gerade die akademische, hat einen wesentlichen Anteil an den Bedingungen der Möglichkeit von Solidarität. Eine auf die Ermöglichung von Solidarität zielende Sprache hätte sich gegen zwei landläufige Vorstellungen von Solidarität zu richten: zum einen jene bisweilen hilflos naive und zugleich sozialromantische Vorstellung, wie sie sich bisweilen auch in der Behindertenhilfe finden lässt. Zum anderen hätte sie sich gegen normative Vorstellungen zu richten, mit denen Solidarität eingefordert wird, konkrete Handlungen in Verbindung mit gesellschaftskritischen Positionierungen aber ausbleiben. Es bedarf also eines Verständnisses von Solidarität, das, „über Raum und Zeit hinweg“ (Butler 2016, S. 134) entsteht und „eingespannt ist in Politiken der Anerkennbarkeit dessen, was als Leiden gilt und somit zum Bezugspunkt solidarischer Praktiken werden kann“ (Jergus, 2023, S. 111). Stauffer (2015) spricht in diesem Kontext von „ethischer Einsamkeit“ als Ergebnis versagter Anerkennung, die dadurch zustande kommt, in den eigenen Nöten nicht gehört zu werden. Ethische Einsamkeit meint nicht nur ein individuelles Gefühl der Isolation, sondern bezieht sich auf soziale und politische Ungerechtigkeit dem Leiden marginalisierter Gruppen gegenüber. Was aber, wenn diese zu „gefährlichen Gruppen“ (Negal, 2020)

erklärt werden und im Zuge dessen soziale Probleme ‚gruppifiziert‘ werden? Wie ist Solidarität möglich, wenn Demonstrierende zu Aufständischen oder Terroristen erklärt werden? Und lässt sich eine solche Umdeutung zu einer gefährlichen Gruppe auch für psychosozial erheblich belastete und infolge verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche denken? Muss sie gar befürchtet werden?

Solidarität hat Auswirkungen auf den einzelnen, meint diesen aber nie unmittelbar. Es geht um diejenigen, deren Verletzungen und deren Verletzbarkeit nicht anerkannt werden, die unter Ungleichheit, Bloßstellung, Beschämung und Ausschluss leiden, diejenigen, die nicht gehört werden – hier erheblich belastete Kinder und Jugendliche, die sich aus eigenen Verletzungserfahrungen heraus als vulnerant und bisweilen schier unerträglich auffällig zeigen. Obwohl man sich in Anerkennungsbeziehungen in der gegenseitigen Abhängigkeit von anderen intrinsisch verletzlich macht, sind sie zugleich grundlegend für das soziale Gefüge des Vertrauens, in das Menschen notwendigerweise eingebettet sind (Petherbridge, 2021). Wo dieses Gefüge nicht entsteht oder besteht, droht ethische Einsamkeit oder gar der „soziale Tod“ (Brennan, 2021, 3802).

5 Solidarische und pädagogische Beziehungen – ein verwandtschaftliches Verhältnis?

Bisher wurde deutlich, dass Solidarität auf Beziehungen „zu anderen als Fremden“ (Jergus, 2023, S. 111) abzielt. In welcher Hinsicht begegnet einem aber der Andere in der pädagogischen Beziehung als Fremder? Ist es nicht vielmehr so, dass sich gerade die hoch spezialisierte Sonderpädagogik müht, quasi alles Fremde und Befremdliche zu durchleuchten, zu überwinden und in individuelle Vertrautheiten zu überführen – bspw. durch eine differenzierte Diagnostik? Wäre dann Solidarität überhaupt noch nötig?

Wo pädagogisches Handeln auf die Autonomie, die Mündigkeit, auf Fähigkeiten der Selbst- und Fremdsorge abzielt, versteht sie den Anderen als ein freiheitliches Subjekt, das sich potentiell und faktisch den pädagogischen Absichten immer auch entziehen kann. Ist diese Möglichkeit nicht gegeben, kann auch nicht von Pädagogik die Rede sein. Und der Andere in der pädagogischen Beziehung ist auch deswegen freiheitliches Subjekt, weil seine Zukunft unbekannt, seine Persönlichkeit nicht festgeschrieben ist und weil Bildung als transformatorischer Prozess auf die Entfaltung der jeweiligen Bildsamkeitsannahme abzielt (Stein et al., 2023): Es geht um das nicht beherrschbare, das ungewusste Werden des Einzelnen in Gemeinschaften und nicht um das aktuelle, vermutete, erhoffte oder erwartete Sein.

Pädagogische Beziehungen sind „Veränderungszumutungen“ (Jergus, 2023, S. 112) um der Freiheit und Andersheit des Anderen willen. Werden diese, wenn auch mit besten Absichten unter dem Fokus von Förder-, Unterstützungs- oder Hilfebedarfen eingeschränkt, laufen pädagogische Beziehungen Gefahr, transformatorische Prozesse unlegitimiert zu begrenzen.

Umgekehrt ließe sich fragen, ob nicht gerade die Fixierung auf derartige Bedarfe in pädagogischen Beziehungen dazu beiträgt, Autonomie und Mündigkeit anzubahnen, zumindest aber schädliche Anteile von Fremdbestimmung zurückzuweisen oder abzumildern, wenn auch nicht gänzlich zu überwinden. Dies käme einer für das Entstehen von Solidarität macht- und gesellschaftskritischen Position durchaus nahe, selbst wenn man sich, Meyer-Drawe folgend, der notwendigen „Illusionen von Autonomie“ (2001) bewusst ist. Festgehalten werden kann, „dass sowohl mit Solidarität als auch mit Pädagogik

Formen der Bezugnahme auf andere genannt sind, die mit dem Movens der praktischen Veränderung einhergehen: Im pädagogischen Denkraum wäre diese Veränderung beschrieben als jene Überschreitungsmöglichkeit, die es erlaubt, den herkunftsbedingten oder sozial zugewiesenen Ort [...] verlassen zu können, ohne dass diese Überschreitung zur Optimierung gerät“ (Jergus, 2023, S. 114). Allerdings zielt die Veränderung im Pädagogischen auf etwas anderes ab als in der Solidarität. Solidarität, so sie gelingt, geht mit sozialpolitischen, gesellschaftlichen Veränderungen einher und führt zu weniger Ungerechtigkeit und Leid. Pädagogik zielt dagegen auf die Veränderung des Einzelnen in den Horizonten von Zeit und Raum. So allerdings Autonomie das Ziel der pädagogischen Veränderungszumutung darstellt, geht es, Speck (1991) folgend, nicht um einen Zustand, der nur die individuellen Bedürfnisse des Selbst vor Augen hat, sondern auch die der Anderen. Autonomie ist ein Abwägungsprozess zwischen verschiedenen, nicht selten konkurrierenden und divergierenden Ansprüchen und kein Durchsetzungsprozess des jeweils Stärkeren. Autonomie als politische wie als pädagogische Forderung sind unverzichtbar und legitimieren Erziehung als pädagogischen Prozess auf ein Ziel hin. „Solidarität mit anderen schließt jene Unbezeichneten mit ein, die unbesehen ihrer individuellen Dispositionen, Bedingungen und Möglichkeiten Teil des sozialen Zusammenhangs sind [...]. Anders gesagt haben in diesem Aspekt einer unbedingten Anerkennung der Andersheit des Anderen solidarische und pädagogische Beziehungen eine systematische Nähe“ (Jergus, 2023, S. 115).

Ein weiterer Unterschied zwischen pädagogischen und solidarischen Beziehungen liegt in der Charakteristik der in beiden Phänomenen enthaltenen Asymmetrie. In pädagogischen Beziehungen wird die natürlich gegebene Asymmetrie zum notwendigen Begegnungspunkt erzieherischen Handelns (Ahrbeck, 2020), stets verbunden mit der Absicht ermächtigender Handlungen und der Antizipation von Symmetrie (Müller & Stein, 2018). Es geht darum, vom „Chaos zur Autonomie“ zu führen (Speck, 1991). In solidarischen Beziehungen ist die Asymmetrie zwar auch ein notwendiger Ausgangspunkt, denn ohne diese wäre sie gar nicht erst notwendig. Aber sie bezieht sich auf gesellschaftspolitische Zustände, die als nicht hinnehmbar angesehen werden, weil sie ungerecht sind und Leid nach sich ziehen. „Inwiefern wäre es von pädagogischen Beziehungen zu erwarten und diesen zu ermöglichen, dass sie auch solidarische Beziehungen sein können? Und inwiefern könnte es auch wünschenswert und legitim sein, dass solidarische Beziehungen auch pädagogische Beziehungen wären?“ (Jergus, 2023, S. 116).

Die Antwort auf diese Fragen fällt nicht leicht, zielt doch pädagogisches Handeln auf die Veränderungsmöglichkeiten und -zumutungen des Einzelnen und an den Einzelnen vor dem Hintergrund seiner freiheitlichen Selbstbestimmung ab. Diese Fokussierung läuft Gefahr, gesellschaftspolitische Aspekte aus den Augen zu verlieren. Problematisch wird es zudem dann, wenn die individuellen Transformationsprozesse von den gesellschaftspolitischen Verhältnissen abgekoppelt werden und gesellschaftliche Zustände somit entpolitisiert werden. Übrig bleiben dann Verantwortungszuschreibungen an das Individuum, das eben mehr oder weniger seines Glückes Schmied sei. Dies ist das glitzernd verpackte Dogma neoliberaler Systeme und Regime und führt im Ergebnis zur Entsolidarisierung mit denen, deren Verletzungen und Verletzlichkeit besonders groß ist. Und eine mögliche Antwort? Es ist die Andersheit der Anderen, „die eine solidarische Bezugnahme eröffnet und deren Ermöglichung ein praktisches Engagement denkbar und legitim erscheinen lässt“ (ebd., S. 117). Levinas weist darauf hin, dass menschliche Verantwortung, ob im Pädagogischen oder Privaten, daraus erwächst, dass es den Ande-

ren gibt (Levinas, 1989). Das eingangs angefragte Gemeinsame, das es als Bezugspunkt für die Möglichkeit von Solidarität benötigt, ist nicht mehr und nicht weniger als die Andersheit des Anderen, der man selbst auch immer ist. Doch die Frage, inwieweit man einem fremd bleibenden Anderen durch Solidarität gerecht werden kann, bleibt herausfordernd und lässt sich möglicherweise nicht beantworten, denn es gibt viele Andere und man kann nie allen gerecht werden.

Solidarität in pädagogischen Bezugnahmen meint damit explizit auch Andere, die sich anders, unvertrauter und fremder verhalten, als man es in pädagogischen Institutionen erwarten kann, und die bisweilen viel dafür tun, sich den pädagogischen Bemühungen zu entziehen oder sich aufgrund ihrer inneren Logiken entziehen müssen, um ihre freiheitliche Selbstbestimmung zu erhalten: verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Sie geraten darüber nicht selten in eine Art personaler, gesellschaftlicher und auch systemischer Unauffindbarkeit, die Akte der Solidarität deutlich erschweren – bisweilen verunmöglichen.

Wo sich pädagogisches Handeln in Reaktionen auf auffälliges Verhalten erschöpft und damit das innere Erleben der betroffenen Kinder und Jugendlichen übergangen wird, entsteht eine personale Unauffindbarkeit. Von einer solchen kann auch die Rede sein, wenn verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche kaum an strukturierten und unstrukturierten Aktivitäten teilnehmen, ihr Engagement in Vereinen und Organisationen gering oder gar nicht gegeben ist. Dies führt sie in die Isolation, die infolge auch den Zugang zu ihrer inneren Welt erschwert.

Beispielhaft für eine gesellschaftliche Unauffindbarkeit stehen Kinder und Jugendliche, die von sozialer Marginalisierung und Ausgrenzung betroffen sind und in ihrer sozialen Entwicklung behindert werden. Geringe akademische Leistung und Schulabbrüche verstärken die Gefahr der gesellschaftlichen Unauffindbarkeit.

Dass Schulen weiterhin Schwierigkeiten haben, die Bedürfnisse von psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen zu adressieren, erzeugt systemische Unauffindbarkeiten: Die Reproduktion von Ausgrenzung kann beispielsweise durch strukturelle Regeln und institutionelle Gewalt geschehen (Evangelidis, 2014) und Entscheidungen über Schülerinnen und Schüler werden oft durch ein System von Spaltungen und Animositäten getroffen, das gegen die Schüler arbeitet (Casella & Page, 2004).

Bemühungen, das Schülerverhalten in Schulen zu kontrollieren, nutzen häufig ein Management- und Disziplinierungsmodell, das zu Benachteiligung, Suspendierung oder Ausschluss von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Problemen führen kann (Armstrong, 2018). Disziplinarmaßnahmen wie Suspendierungen sind oft unwirksam, da sie die zugrunde liegenden Gründe für Verhaltensvorfälle nicht berücksichtigen und daher die Probleme nicht lösen (Leung-Gagné et al., 2022).

Kindern und Jugendlichen, die in derartige Formen der bisweilen mehrfachen Unauffindbarkeit geraten, könnte das Bemühen um eine solidarische Adresse in besonderem Maße gelten.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2020). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Kohlhammer.
- Arendt, A. (2016): *Wir Flüchtlinge*. Reclam.
- Armstrong, D. (2018). Addressing the wicked problem of behaviour in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 997–1013. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1413732>
- Brennan, J. (2021). Recognition trust. *Philosophical Studies*, 178, 3799–3818. <https://doi.org/10.1007/s11098-021-01626-z>
- Brumlik, M. (2004). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. PHILO Fine Arts.
- Brunkenhorst, H. (2015). *Solidarität unter Fremden*. Fischer.
- Butler, J. (2016). *Anerkennungen: Zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2020). *Die Macht der Gewaltlosigkeit: Über das Ethische im Politischen*. Suhrkamp.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.
- Casella, R. & Page, M., (2004) "The Institutional Context of Being a Behavioral Problem", *Disability Studies Quarterly* 24(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v24i2.488>
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (S. 145–157). Klinkhardt.
- Evangelidis, V. (2014). The Children of the Other: from Marginalization to Inclusion. *Journal of Education and Literature*, 1(2), 49–59.
- Gahleitner, S., Wessenberg, S., & Paulick, C. (2021). (Professionelle) Beziehungen und Solidarität. *Sozialmagazin*, 7–8, 58–64.
- Govrin, J. (2022). *Politische Körper: Von Sorge und Solidarität*. Matthes & Seitz.
- Jergus, K. (2023). Beziehungen zu Fremden? Solidarität, Vulnerabilität und Pädagogik im Lichte der Problemgestalt einer Relation zu anderen. In R. Mayer, A. Schäfer & M. Schüll (Hrsg.), *Umstrittene Solidarität: Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs* (S. 101–123). transcript.
- Levinas, E. (1989). *Humanismus des anderen Menschen*. Felix Meiner.
- Leung-Gagné, M., McCombs, J., Scott, C., & Losen, D. J. (2022). Pushed out: Trends and disparities in out-of-school suspension. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/235.277>
- Meyer-Drawe, K. (2001). *Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. Peter Kirchheim.
- Müller, T. (2017). „Ich kann niemandem mehr vertrauen“. Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Klinkhardt.
- Müller, T., & Stein, R. (2018). *Erziehung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.
- Müller, T. (2024). Es ist normal verschieden zu sein – oder doch nicht? Formen subjektlogischer Normalität als Ausgangspunkt frühpädagogischer Professionalisierung. *fiduz*, 27(54), 28–31.
- Negal, D. (2020). Gefährliche Gruppen. Zur Personifizierung sozialer Probleme. *Soziale Probleme*, 31, 37–61. <https://doi.org/10.1007/s41059-020-00075-w>
- Petherbridge, D. (2021). Recognition, vulnerability and trust. *International Journal of Philosophical Studies*, 29(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/09672559.2021.1885135>
- Schäfer, A. (2023). Solidarität: Zwischen Analyse und Engagement. In R. Mayer, A. Schäfer & M. Schüll (Hrsg.), *Umstrittene Solidarität: Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs* (S. 271–296). transcript.
- Schreier, P. (2025). *Stellvertretung und Bildungsgerechtigkeit: Grundlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.
- Speck, O. (1991). *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. Ernst Reinhardt.
- Stauffer, J. (2015). *Ethical Loneliness: The injustice of not being heard*. Columbia University Press.
- Stein, R., Müller, T., & Hascher, P. (2023). *Bildung als Herausforderung: Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.
- Waldenfels, B. (1990): *Der Stachel des Fremden*. suhrkamp.
- Zimmermann, D., & Langbehn, L. (2023). Pädagogische Haltung und Reflexivität als Alternative zu psychiatrischer Diagnoselegik und Ableismuskritik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68(4), 365–37