

Thomas Müller

Jenseits der Ohnmacht - Überlegungen zur Weiterentwicklung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Der Beitrag geht in einem ersten Schritt nach, über was wir im Kontext des emotional-sozialen Förderschwerpunkts sprechen. Mit was haben wir es zu tun, was ist das, was da eigentlich herausfordert in der alltäglichen Praxis?

In einem zweiten Schritt gerät die Ohnmacht in den Fokus: was ist Ohnmacht, wie entsteht sie, was hat sie mit den betroffenen Kindern und Jugendliche zu tun und inwieweit trifft sie uns auch: erzieherisch, im System Schule, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Zustände sowie vielleicht auch ganz persönlich?

Im dritten Schritt geht es um Überlegungen, die für die Weiterentwicklung der Arbeit im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung hilfreich, zumindest aber bedenkenswert sein könnten.

1. Über was also reden wir eigentlich?

Zunächst: Wir haben es mit Krisen zu tun! Nicht schon wieder, könnte man denken: Klima, Kriege, Corona – was denn noch? Und dann auch noch im Plural? Dennoch: Wir haben es mit vielgestaltigen Krisen zu tun: Kinder und Jugendliche, die sich in massiven Krisen befinden, oft, weil ihre Lebensumstände selbst krisenhaft sind, und die darüber psychisch erkranken, die nicht schulreif sind, die den Unterricht stören, die sich als erziehungsschwierig erweisen usw. Und wir haben es mit unseren professionellen und systemischen Krisen zu tun: Denn wir kommen im Grunde mit der zunehmenden Zahl massiv auffälliger Kinder und Jugendlicher zu keinen rechten Antworten: sei es systemisch, sei es institutionell, sei es immer wieder auch persönlich. Und die uns umgebenden gesellschaftlichen, gesundheitlichen, planetaren oder anderen Krisen bedingen das Aufwachsen der krisenbeladenen Kinder und Jugendlichen mit, ebenso wie die pädagogische Praxis, die es täglich neu zu gestalten gilt.

Krisen sind etwas Manifestes und zugleich etwas Prozesshaftes. Man kann sie überstehen und aus ihnen gestärkt hervorgehen, man kann sie bewusst wahrnehmen oder gar nicht bemerken, man kann an ihnen zerbrechen und scheitern. Immer aber beziehen sie sich auf etwas Ganzes. Ein Ganzes wird in Frage gestellt, es bestehen Zweifel an einem Ganzen: z.B. am Weltfrieden, am Klima und eben auch an dem, was eigentlich noch normal ist, was ausgehalten werden

muss, an der Schule in ihrer gegebenen Gestalt, und bisweilen auch an der eigenen Handlungsfähigkeit. Krisen zeichnen sich zudem durch den Verlust, die Abwesenheit von Antworten aus, zumindest von solchen, mit denen wir uns gewöhnlich helfen.

Aber, so könnte man fragen: ist nicht die Krise selbst Gegenstand und Grundlage unserer professionellen Arbeit? Nimmt professionelle Erziehung nicht geradezu ihren Ausgangspunkt in der Krise, im naturgegebenen Chaos, aus welchem wir Kinder und Jugendliche herausführen wollen, hin zu einem autonomen, einem mündigen Leben – wie Otto Speck das einst formulierte?

Hannah Arendt schrieb in diesem Kontext: „

Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. (Arendt, 1994, 273)

Und weiter schreibt sie:

In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten. (ebd., 276)

Krisen will dabei keiner haben, und auch sonst nicht – und wenn doch, dann wollen wir sie loswerden, bewältigen, möglichst gut überstehen. Wir generieren Abwehrreaktionen, suchen unsere Resilienz und die unserer Schülerinnen und Schüler mehr oder wenig künstlich zu steigern: schuld sind dann schnell die Bedingungen, die Gesellschaft, das System, die Eltern, die immer schwieriger werdenden Kinder und Jugendlichen. Krisen aber sind auch leibhaftig, sie sind leiblich und emotional anwesend und wir können sie spüren in Formen der Aufregung, der emotionalen Eskalation, der Erschöpfung und Erkrankung.

Freud (1919) ging so weit, die Krise als etwas Unheimliches zu bezeichnen. Unheimlich, weil das, was in ihr erlebt oder erfahren wird, fremd und befremdlich, störend und irritierend ist und doch und zugleich unvertraut. Und man könnte gerade mit Blick auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche fragen, inwieweit wir unsere eigenen Krisen und unseren Umgang mit diesen Krisen abwehren, verschütten, ja tabuisieren, um die eigene Verletzlichkeit zu

überdecken – denn diese scheint doch insbesondere die anderen, die Kinder und Jugendlichen mit ihren biographisch verletzenden Erfahrungen zu treffen, nicht aber doch uns, die Professionellen. Aber: „Die Nicht-Anerkennung der eigenen Verletzlichkeit droht die Fachleute in einen regressiven Strudel zu reißen“ (Dörr & Spiegler, 2024) und infolge die eigene Ohnmacht und die der Kinder und Jugendlichen zu vergrößern statt zu schmälern. Im Verhältnis zwischen verhaltensauffälligen, psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen und den Fachkräften „spiegelt sich die gesellschaftliche Verweigerung, schmerzhaft Affekte auszuhalten und als etwas dem gesellschaftlichen Zusammenleben Immanentes zu begegnen“ (Dörr & Spiegler, 2024). Die betroffenen Kinder und Jugendlichen bleiben mit ihren Verwundungen allein, „weil die Fachkräfte auch selbst mit ihren Affekten durch vielfältige institutionelle Abwehr und weitere schwierige Rahmenbedingungen allein gelassen werden“ (ebd.).

Und die Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf?

Diese Kinder und Jugendlichen sind in ihrem Umfeld häufig mit massiven psychosozialen Belastungen sowie fehlabgestimmten Erziehungskonstellationen konfrontiert, die einen essentiellen Einfluss auf die emotionale und soziale Entwicklung nehmen können (Bleher & Gingelmaier, 2019). Herz und Zimmermann (2015) beschreiben gestörte familiäre Interaktionsmodi, häufige Trennungen und Verluste sowie Gewalt als prägende Erfahrungsräume, innerhalb derer sich die psychosoziale Entwicklung dieser Personengruppe vollzieht. Dies bestätigend zeigen Studien, dass 79 % der Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Unterstützungsbedarf Verlustserfahrungen hinnehmen mussten und lediglich sieben Prozent sicher gebunden sind, wohingegen die Mehrheit eine desorganisierte (63 %), eine unsicher-vermeidende (21 %) oder eine unsicher-ambivalente (9%) Bindungsklassifikation aufweist (Julius, 2009). (Dees & Schwarzer, 2023, 421)

Als desorganisiert klassifizierte Bindungsmuster wiederum werden als potentielle Ursache für vielfältige psychosoziale Auffälligkeiten konzeptualisiert (Groh, Fearon, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Roisman, 2017), sie stellen einen zentralen Prädiktor für die Vorhersage späterer psychopathologisch relevanter Auffälligkeiten dar (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010) und finden sich gehäuft in Hochrisikopopulationen (Newman, Judd, Olsson et al., 2016), die Angst als übergreifende Beziehungserfahrung erlebt haben, wie beispielsweise Kinder und Jugendliche, die in ihrer Biografie mit Kindesmisshandlungserfahrungen konfrontiert waren (Ziegenhain & Steiner, 2019). Die hohe psychische

Symptombelastung zeigt sich in mehreren Studien: 77 % der Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung weisen psychische Belastungen in klinischem Ausmaß auf (Schmid, Fegert, Schmeck & Kölch, 2007). Etwa 60% zeigen externalisierende Verhaltensweisen in auffälligem Maß, 22 % zeigen auffällige internalisierende Symptome (Hennemann, Casale, Leidig, Fleskes, Döpfner & Hanisch, 2020). Insgesamt 74% der Schülerinnen und Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung weisen eine Diagnose gemäß der ICD-10 (Küwen, 2020) auf. (ebd., 421f.)

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die als von seelischer Behinderung bedroht oder betroffen angesehen werden, also unter §35a, fallen, steigt erheblich an. Und damit zugleich eine hoch bedenkliche Ambulantisierung der Eingliederungshilfe. Stationäre Hilfe erfahren diese Jugendlichen im Schnitt erst ab einem Alter von 14,2 Jahren – sprich, wenn die Schule fast vorbei ist. Auch eine Krise – und zwar eine manifeste.

2. Die Ohnmacht

Mit diesen Überlegungen sind wir also schon bei Kindern und Jugendlichen angelangt, die massive Ohnmachtserfahrungen gemacht haben. Aber was ist Ohnmacht und was hat sie mit uns allen zu tun? Schauen wir einmal grundsätzlicher hin.

Unser Kulturkreis ist von Ideen der Selbstbestimmung und Autonomie überfrachtet. Was für die einen tatsächliche Freiheit bedeutet, meint auf der anderen Seite Hilflosigkeit und Ohnmacht. „Dem bewussten Erleben von Selbstbestimmung und Ich-Orientierung steht heute auf der unbewussten Seite häufig das verdrängte Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit entgegen“ (Becker, 2005, 1). In der westlichen Welt glauben wir gerne, alles im Griff, alles unter Kontrolle zu haben, aber unsere gesamte Welt ist von unbewusster Ohnmacht geprägt. Und sie begegnet uns dann, wenn wir mit der Zukunft des Klimas konfrontiert werden, mit Naturkatastrophen, Armut, sozialer Benachteiligung und Ungerechtigkeit, aber auch mit Krieg, Krise und Flucht. Wir wehren ab, was angeblich fremd ist, was angeblich mit uns nichts zu tun hat, dabei ist uns das angeblich Fremde mehr als vertraut: wir Menschen sind ohnmächtig. Und politisch: Je grösser die unbewusste Ohnmacht, um so grösser ist die Macht, die man glaubt ausüben zu müssen, bis hin zur Diktatur.

„Die Ohnmacht hat Millionen von Gesichtern. Doch eins haben wir Menschen unseres Kulturgebietes gemeinsam; wir unterdrücken die Ohnmacht, sobald wir auf sie gestossen [sic] werden, denn nur der Erwachsene hat die Macht, der Ohnmacht zu entfliehen.“ (Odermatt,

1999). Aber, so könnte man fragen: gehört es nicht zum Leben dazu, Ohnmacht und Angst aushalten zu lernen? Ist es nicht gerade das, was, wenn in erträglichem Maße gesteigert, dazu führt, dass wir eine Frustrationstoleranz ausbilden und es aushalten, auch mit Widersprüchen zu leben? Ja, unbenommen, ein Leben ohne Ohnmachtserfahrungen und die damit verbundenen Ängste gibt es nicht – wohl aber die Erfahrung, im besten Falle von Kindheit an, dass man lernen kann, diese Erfahrungen durchzustehen und Strategien zu entwickeln, sich zu ermächtigen, um nicht Opfer der Ohnmacht zu werden, sondern mit ihr leben zu lernen. Was aber, wenn dies nicht geschieht, bspw. weil die Lebensbedingungen des Umfelds erdrückend sind oder weil sich primäre Bezugspersonen selbst in überwältigenden Ohnmachtssituationen befinden?

Ohnmacht das kennen wir alle – und zwar seit dem Zeitpunkt unserer Zeugung. Als Embryonen und Säuglinge hatten wir noch keine Distanz zu uns selbst und konnten nicht einordnen, was uns geschieht. Wir waren ohnmächtig und wir waren, um es mit den Worten der Schweizer Therapeutin Odermatt (1999) zu sagen, „ganz und gar der Zustand [unseres] Seins“. Wir waren in diesem Alter also weder gut noch böse, sondern waren all das, was wir an Gutem und Schlechtem bezüglich unserer Bedürfnisse erlebten: sprich eine gesunde Schwangerschaft, eine Mutter, die nicht raucht, trinkt, die sich um ihre Gesundheit kümmert etc. Und dann eben Schutz, Wärme, Geborgenheit, Nahrung, Schlaf, der Klang des Herzschlags, die Stimmen von Mama und Papa. Aber wir waren eben auch das Nicht-Erfüllen dieser Bedürfnisse. Dieses Nicht-Erfüllen von Bedürfnissen aber bedeutet nichts anderes als Schmerz. „Auf den Schmerz [den physischen wie den emotionalen] nicht angemessen reagieren zu können, bedeutet Ohnmacht“ (ebd.). Wir alle wissen, dass man nicht immer angemessen oder feinfühlig mit den Bedürfnissen eines Säuglings umgehen kann. Umso wichtiger sind das Bedürfnis und die Fähigkeit des Säuglings, schreien zu können. Aber: schreit das Baby alleine, schreit es nicht quasi in die Arme seiner Mama oder seines Papas hinein, entsteht ein zusätzlicher Schmerz: das Gefühl von Einsamkeit und Verlassen-Sein. Schreien ist nicht gesund und es stärkt auch nicht die Lungen, auch wenn das nicht heißt, dass die Bedürfnisse immer sofort erfüllt werden müssen. Ich erinnere nur an das bindungstheoretische Konzept der Feinfühligkeit und der Frage nach angemessenen Reaktionszeiten. Denkt man zurück, wovon hinsichtlich emotionaler Misshandlung und psychischer Vernachlässigung die Rede war, so wird deutlich, mit welcher Dimension an Erfahrung wir es hier zu tun haben. Kennen Sie dieses Gefühl, vor

einer schulischen oder anderen Situation zu stehen, und nichts, aber auch gar nichts tun zu können? „Das Baby hat es ausgehalten, es hatte keine andere Wahl“ (ebd.). Und diese Erfahrung schreibt sich schon als Embryo und dann als Säugling tief in das Stammhirn hinein – den entwicklungsgeschichtlich ältesten Teil unseres Gehirns. Später geht es dann um das Bedürfnis nach mindestens einer festen Bezugsperson. Dabei ist das Bedürfnis nach emotionaler Bindung so groß, dass es dafür alles hinnimmt, im schlimmsten Fall Gewalt und Missbrauch. Das Kleinkind

hat keine Wahl; es muss nehmen, was es bekommt, denn seine Bedürfnisse sind lebensnotwendig. Das Kind hat keine Vergleichsmöglichkeiten, was es erlebt, ist für das Kind „normal“, seine Normalität. Alles, was ihm geschieht, bezieht es auf sich. Es verfügt noch nicht über die Hirnkapazität des Verstehens, denn dazu bedarf es des entwickelten Neocortex. Das Kind versteht nur emotional. Es sieht den bösen oder wütenden Blick seiner Mutter oder den seines Vaters und reagiert darauf. (ebd.)

Umso wichtiger ist es infolge, dass das Kind seinen Emotionen über die Nichterfüllung seiner Bedürfnisse auch Ausdruck verleihen kann: durch Wut, Trauer, Aggression, Weinen, Frustration, Tobsuchtsanfälle etc. Werden seine Gefühle dann abgewertet, als nicht angemessen bezeichnet, es mit Liebesentzug bestraft oder dazu angehalten, diese Emotionen zu unterdrücken, entsteht zusätzlicher Schmerz, zusätzliche Ohnmacht. Das Kind wird für etwas, worunter es leidet, nochmals bestraft. Ein Mechanismus, der sich leider in der Schule in viel späterem Alter nur zu oft wiederholt: „Der pädagogische Prozess der Beziehungsgestaltung ist vor allem dadurch erschwert, dass die Kinder und Jugendlichen, die ihren Schmerz ausagieren, durch ihr Verhalten ‚... [...] mehr Schmerz durch schmerzbasierter Disziplin heraufbeschwören‘ (Brendtro, Mitchel & McCall, 2009, 86)“ (Opp, 2017, 23). Und es kann sehr schwer sein, Strafe und Ausschluss provozierenden Verhaltensweisen, die Dynamiken der Reinszenierung der Schmerzerfahrungen durch die Kinder und Jugendlichen selbst unterworfen sind, zu widerstehen. Wo es nicht gelingt, beginnt ein Kreislauf der Verletzungen und des Verletztseins, wie dies die Psychiater Hardy und Laszloffy (2007) bezeichnet haben.

Den Ausgangspunkt sehen sie in frühen Entwertungserfahrungen, wenn einem Individuum oder auch einer Gruppe von Individuen ihre Würde abgesprochen wird, ihr Selbstwert aufgrund situativer Erfahrungen, individueller Besonderheiten oder durch die Zugehörigkeit zu marginalisierten und stigmatisierten Gruppen in Frage gestellt wird. Der Abbruch von Gemeinschaft (z. B. die Erosion der Familie) geht Hand in Hand mit dem Verlust von Gefühlen

der Zugehörigkeit und der sozialen Verwurzelung. Aus haltgebenden sozialen Einbindungen (connectedness) heraus entwickelt sich subjektives Wohlbefinden und Lebenssinn (Kohärenz). Gemeinschaft bietet Schutz. Aus Erfahrungen von Gemeinschaft speist sich ein generalisiertes Vertrauen in andere Menschen, soziale Beziehungen und Identität. Wenn man kindliches Aufwachsen unter dem Aspekt kindlicher Grundbedürfnisse betrachtet, dann sind verlässliche, stabile und liebevolle Beziehungen, die Zugehörigkeit zu unterstützenden Gemeinschaften, Grenzen und Strukturen, Sicherheit und Unterstützung von großer Bedeutung. Sie bilden die Grundlage gelingender Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und sozialer Einbindung. Die Bereitschaft, soziale Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, wurzelt in solchen Zugehörigkeitserfahrungen zu Gemeinschaften. Die Erfahrung des Abbruchs von Gemeinschaft reicht von familiären Verlusterfahrungen (Trennung, Scheidung, Verlassenwerden, Vernachlässigung und anderem) bis hin zu ethnischen, geschlechtlichen und sozioökonomischen Ausgrenzungserfahrungen. Die Risiken verstärken sich vor allem mit dem Verlust von Gemeinschaften auf mehreren Ebenen. Die Dehumanisierung von Verlusterfahrungen beschreiben Hardy und Laszloffy (2007, 28) als subjektiv bedeutsame Verlusterfahrungen, die von anderen nicht wahrgenommen oder ignoriert werden.

Es ist eine Sache, etwas, was einem wichtig ist, aufgeben zu müssen oder zu verlieren. Aber es ist dann noch weitaus schlimmer, wenn niemand in deinem Universum erkennt, dass du etwas verloren hast. Das Fehlen oder Scheitern der Anerkennung des Verlusts eines anderen verneint die Menschlichkeit dieses anderen. Wenn solch ein Verlust von anderen nicht wahrgenommen oder ignoriert wird, sprechen wir von einer Dehumanisierung von Verlusterfahrungen, einem Megaverlust. (Opp 2017, 24f.)

Die Nichtwahrnehmung solcher Verlusterfahrungen durch die Umwelt erschwert die Trauerarbeit und den notwendigen Aufarbeitungs- und Heilungsprozess. Sie resultiert in einer Wut, in der sich die Erfahrungen der Entwertung, des Abbruchs von Gemeinschaft und der Dehumanisierung von Verlusterfahrungen bündeln.

„Wut ist eine natürliche und unvermeidliche Reaktion auf Erfahrungen von Schmerz und Ungerechtigkeit. Wenn Wut konstruktive Ausdrucksformen findet, kann sie in eine produktive Kraft transformiert werden. Wenn dieser Wut jedoch der Ausdruck verwehrt wird, wenn sie als negativ behandelt wird, dann steigert sie sich und kulminiert in der Regel in einer Eruption der Gewalt [...]“ (Hardy & Laszloffy, 2007, 29). (Opp, 2017, 24f.)

Auch auf der Kleinkindebene kennen wir diese Situationen gut:

Ein Kind weint; die Eltern versuchen zu ergründen warum; sie finden keinen plausiblen Grund und reagieren etwa so: “Du hat keinen Grund zu weinen; wenn du nicht sofort aufhörst, geben wir dir Grund zu weinen”, oder noch schlimmer “bekommst du eine runtergehauen, damit du

weisst [sic!], warum du weinst"! Die Ohnmacht der Eltern gerät unversehens in die Macht und entlädt sich dort in Form von Gewalt über dem Kind. Das Kind aber, dessen Körper gerade dabei war zu heilen - das bedeutet den Schmerz herauszulassen, den es gerade empfindet, aber nicht nennen kann, weil sein Verstand (sein Neocortex) noch nicht entsprechend entwickelt ist - fühlt sich total im Stich gelassen. Riesige Ohnmacht steigt hoch. Es fühlt sich nicht verstanden, emotional verlassen. (Odermatt, 1999, o.S.)

Je nach den Erfahrungen seiner ersten Ebene wird das Kind sich nun verhalten. Im ersten Fall wird es nicht aufhören zu weinen, es wird trotzen, um sich schlagen, und auf die Eltern wütend sein. Im anderen Fall resigniert es nur. Es hat bereits von Geburt an gelernt, dass das Reagieren gefährlich, unter Umständen tödlich sein kann. In beiden Fällen fühlt sich das Kind nicht verstanden, alleingelassen, ohnmächtig. Es wird in Zukunft mehr denn je darauf ankommen, dass wir uns von den als strafwürdig erscheinenden Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen nicht verführen lassen, ungewollt zu weiteren Beschämungserfahrungen und Ohnmachtsvergrößerungen beizutragen. Und es ist ein leichtes, systemisch wie personal, diese Kinder zu beschämen.

Was geschieht,

wenn es dem Kind trotz seiner Bemühungen nicht gelingt, akzeptiert zu werden; wenn die Eltern z. B. unberechenbar sind, ihre Launen, also ihre Stimmungen, direkt am Kind abreagieren; wenn Vater oder Mutter Alkoholiker sind und Streit und Gewalt in der Familie vorherrschen; wenn das Kind gar von einem Elternteil sexuell missbraucht wird, oder wenn ständiger Streit zwischen den Eltern zur Scheidung führt? Was geschieht, wenn ein Elternteil chronisch krank ist und wenn der andere Teil zur Arbeit muß [sic!] und so niemand für das Kind da, sondern dies noch im Gegenteil für die Haushaltsführung verantwortlich ist? Was geschieht, wenn gar beide Eltern etwa durch Unfall als Bezugspersonen für das Kind ganz ausfallen? In all diesen Fällen kann ein Kind nicht Kind sein. Es kann nicht in Ruhe heranwachsen; es muss Aufgaben übernehmen, die nicht die seinen sind. In den meisten dieser Fälle wird das Kind zum Vater oder zur Mutter seiner Eltern. Oftmals wird es dafür noch bewundert und gelobt und es fühlt sich bestätigt in seinem Tun. Was aber wirklich geschieht, ist, dass der Körper zwar wächst, die seelische Entwicklung aber stehen bleibt, dass das Kind also nicht wirklich erwachsen werden kann. Je nach der Vorgeschichte wird das Gefühl der Ohnmacht bestärkt, bzw. allgegenwärtig.

Kann das Kind trotz Urschmerz keine [Abwehrmechanismen] bilden, weil das Umfeld zu chaotisch und missbrauchend ist, so kann es auch keine wirksamen Abwehrmechanismen gegen den Urschmerz vorausgegangener Ebenen entwickeln, so

werden seine Abwehrkonstruktionen nie wirklich funktionieren. Je nach Schmerz wird es der Psychose näher sein als der Neurose. Das bedeutet aber nicht, dass das Kind nicht intelligent sein kann. Im Gegenteil, es wird vielleicht sogar hochintelligent. Doch diese so herausgebildete Intelligenz wird immer eine Flucht vor dem Schmerz sein. Denn nur so entsteht das nötige Gleichgewicht, die Balance zwischen Schmerz und Macht. Je nach Urschmerz wird das Kind die eine oder die andere Richtung nehmen, „supergescheit“ oder im Gegenteil „superdumm“ bis hin zur Motivationslosigkeit, was das Lernen angeht. (ebd.)

Der Schmerz von dem hier die Rede ist, ist tieflegend und er lässt sich auch empirisch nachweisen. James Anglin hat dies in seiner Studie zu sozialtherapeutischen Wohngruppen eindrucksvoll nachgewiesen und fordert zu Recht eine schmerzbasierende Pädagogik:

Er markiert den Umgang pädagogischer Institutionen mit Schmerz und schmerzbasierendem Verhalten als zentrale Aufgabe. Die gängigen Beschreibungen dieser Kinder und Jugendlichen als „störend und gestört“, werden in Kontrast gesetzt zu den tiefsitzenden und langandauernden seelischen Schmerzerfahrungen, die ihren Alltag prägen. (Opp, 2017, 23)

Ohnmachtserfahrungen können vielfältige Folgen generieren, vor allem aber sind sie Ergebnis biographischer Schmerzerfahrungen und

- a) dem anhaltenden Gefühl, nichts beeinflussen zu können, nichts erreichen zu können und der Unglaube, selbst etwas verändern zu können. Mit den Worten verhaltensauffälliger Kinder: ich bin eh dumm, habe ich doch gesagt, dass ich das nicht kann. Oder: Machen Sie Ihren Scheiß allein. Die nach außen hin wahrgenommene Verweigerungshaltung der Kinder und Jugendlichen führt im pädagogischen Kontext infolge oft zu Bestrafungen oder Drohungen, was den Schmerz nicht verkleinert, sondern vergrößert.
- b) Hinzu kommt für einige Kinder und Jugendliche die Unfähigkeit, sich gegen Angriffe zu verteidigen. Bei Beleidigungen und Demütigungen können sie sich nicht wehren, ganz im Gegenteil, sie gehen davon aus, dass es nicht anders sein kann und der andere schon recht haben wird. Zugleich sind sie nicht kritikfähig und flippen in einem solchen Falle aus oder rennen weg. Das Ergebnis ist, dass sie sich in ihrer Opferrolle einrichten. Mit den Worten verhaltensauffälliger Kinder: Immer bin ich schuld. Der gut gemeinte, aber zumeist schlechte gemachte pädagogische Versuch besteht darin, Kinder vom Gegenteil zu überzeugen – ohne dabei zu bedenken, dass all

diese Versuche die Identität dieser Kinder und Jugendlichen angreifen und es in Folge zu anhaltenden, eskalierenden Konflikten kommen muss.

- c) Oder aber es kommt zu Abwehrreaktionen im Sinne der von Anna Freud beschriebenen Täterintrojektion. Ich werde selbst zum Täter, weil mir das vitaler und aushaltbarer erscheint, als weiterhin in meiner Ohnmacht und der mit ihr einhergehenden Passivität zu verbleiben. Im pädagogischen Kontext führt dies oft zu Unverständnis und vordergründigem Entsetzen: wie kann das nur sein, dass ein Kind, das so etwas Schlimmes erlebt hat, sich nun selbst so verhält? So geht das aber nicht hier! Die Folge: pädagogische Konsequenzen der Schmerzvergrößerung und damit der Ausweitung von Ohnmacht.

Und wie entkommt man der Ohnmacht? Zumeist besteht der Versuch darin, sie in Formen der Ermächtigung zu wenden, die dazu führen, die eigene Ohnmacht zu verdrängen, ohne wirklich Macht zu erlangen: Erich Fromm schreibt dazu:

Die wichtigste und allgemeinste Folge des Ohnmachtsgefühls ist die Wut, und zwar eine Wut, die besonders durch ihre Ohnmächtigkeit gekennzeichnet ist. Ihr Ziel ist nicht wie bei anderen Arten der Wut, die aktive und zielbewusste Vernichtung des Feindes, sondern sie ist viel vager, unbestimmter, aber auch viel destruktiver gegen die Außenwelt und gegen das eigene Selbst gerichtet. (1937, 198)

Dazu kommt der Versuch alles zu kontrollieren oder ständig die Führung übernehmen zu müssen.

Vielleicht ließe sich grundsätzlich festhalten: Verhaltensstörungen entstehen, beruflich oder privat, auf der Erfahrung tiefgreifender Schmerzen im Spannungsfeld erlebter oder empfundener Ohnmacht und erhoffter, ersehnter Ermächtigung.

3. Überlegungen zur Weiterentwicklung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Das Offensichtlichste und oft als Erstes Beklagte ist das sogenannte System. Wunderbar, auf das System lässt es sich bestens schimpfen. Danach geht es einem besser. Nur: wer ist dieses System, über das wir schimpfen und uns beklagen? Das sind wir doch selbst. Also: beklagen wir uns über uns selbst? Oder trägt die Systemschimpfe am Ende nur vordergründig zur Katharsis bei, nicht aber dauerhaft, sondern stellt eigentlich einen Akt der Selbstvergiftung dar? Wenn dem nur ein bisschen so ist, dann führt das Sich-Beschweren über das System nicht

zu Ermächtigung, sondern trägt zur eigenen Ohnmachtsvergrößerung bei. Also: hören wir doch auf damit... - aber bevor wir das tun, will ich dennoch etwas in die Waagschale werfen.

Die strukturellen Grundlagen der Förderzentren emotional-soziale Entwicklung sind ziemlich genau 100 Jahre alt. Sie kommen aus der Zeit kurz nach dem Kaiserreich als Arno Fuchs Erziehungsklassen in Berlin – übrigens im Rahmen der Volksschule – gründete und damit festschrieb, was ihm zu seiner Zeit für relevant erschien: Maximal 12 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, das Durchgangsprinzip und ein Regelschullehrplan, um die Rückführung zu ermöglichen. Alles Aspekte, auf die wir uns bis heute beziehen. Nur dumm, dass sich die Zeiten verändert haben. Es scheint noch nicht angekommen zu sein, dass wir nicht mehr in den 1920er Jahren leben, dass wir es nicht mehr mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die durch Armut und die Erfahrungen des ersten Weltkriegs belastet waren und der Volksschule nicht folgen konnten. Oder doch? Kinderarmut ist gerade aktuell ein völlig unterschätztes, hoch relevantes Thema im Kontext der emotional-sozialen Entwicklung. Und Kinder und Jugendliche, die mit Kriegserfahrungen zu uns in die Schulen kommen, kennen wir auch. Und dennoch: Es scheint noch nicht angekommen zu sein, wie sich Schule in den vergangenen 100 Jahren weiterentwickelt hat, nicht immer zu ihrem Vorteil, aber eben auch nicht nur zu ihrem Nachteil. Man denke bspw. nur an den Einfluss einer nunmehr 120jährigen reformpädagogischen Tradition, ihrer Erkenntnisse und Methoden. Oder ist es umgekehrt: wir haben verloren, was wir längst konnten und wussten: man denke nur an Hermann August Francke, den Gründer der Halleschen Anstalten und einer unserer, Ihrer Vorgänger in der Arbeit mit auffälligen und belasteten Kindern und Jugendlichen. Er hatte bereits im 17. Jahrhundert flexible Schulen, die so durchlässig waren, dass sie sozial benachteiligten Kindern problemlos den Aufstieg ermöglichten. Davon sind wir heute weit entfernt.

Und im Grunde wissen wir es doch:

- Das von uns in den Regelschulen grundgelegte und völlig eindimensionale Leistungsverständnis führt für Kinder und Jugendliche in unserem Förderschwerpunkt zu Ohnmachtsvergrößerungen.
- Wir wissen, dass Kinder und Jugendliche, für die ein §35 a gilt, die also von seelischer Behinderung bedroht oder betroffen sind, eine andere Personalintensität benötigen und wir zählen sie in den Statistiken dennoch weiter mit Faktor 1, wie jedes andere Kind auch. Wir geben das Geld für diese Kinder schlicht nicht aus.

- Und wir wissen, dass die Schulbauverordnungen mit ihren Quadratmetervorgaben für psychosozial belastete Kinder und Jugendliche oft nicht erträglich sind und wir wissen auch, dass in manchem dieser Kontexte einer Bio-Henne mehr Raum zugestanden wird als einem verhaltensauffälligen Kind.
- Und wir wissen, dass es uns nicht gelingt, die Rückführquoten auch nur annähernd über 10% zu bringen und halten dennoch krampfhaft am Durchgangsprinzip fest und schielen auf eine Idee von Inklusion, die weder für unsere Schülerinnen und Schüler noch für alle anderen Kinder und Jugendlichen aushaltbar ist.
- Wir wissen, dass die Förderzentren esE bei allen Bemühungen letztlich bis heute keine eigenen didaktischen Konzepte vorgelegt haben, die dauerhaft etwas an der Unterrichtsqualität für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ändern – bei allem Bemühen einzelner Schulen und zahlreicher Kolleginnen und Kollegen.
- Wir wissen, dass es in viel größerem Umfang emotionaler Schutzkonzepte und Supervision für unsere Kolleginnen und Kollegen bedürfte – ein Selbstverständnis ist es nicht. Supervision und Beratung tragen zum Verstehen von Subjektlogiken auffälliger Kinder und Jugendlicher bei. Wird sie reflektierend mit Deeskalationsstrategien und -programmen eingesetzt, entsteht zudem Handlungsfähigkeit. Zugleich muss man ehrlich sein: aus Verstehen alleine erwächst keine Handlungsfähigkeit und das sollte auch nicht suggeriert werden. Und aus dem Beherrschen von Deeskalationsstrategien ebenso wenig. Beides suggeriert auch Machbarkeit und Beherrschbarkeit. Auch damit lässt sich das Technologiedefizit der Pädagogik nicht überwinden und die Arbeit mit auffälligen Kindern und Jugendlichen wird nicht machbarer, aber vielleicht weniger ohnmachtsvergrößernd.
- Wir wissen, dass es immer wieder besserer Kooperation von allen möglichen Akteuren bedürfte und bekommen es dennoch nicht so gut hin, wie es sein müsste. Hier müsste es vor allem darum gehen, einer Ambulantisierung der Eingliederungshilfen nach §35a entgegenzuwirken. Der Eintritt in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe erfolgt zu spät. Für Kinder und Jugendliche am Rande der Beschulbarkeit ist das sich langsam steigernde Kinder- und Jugendhilfesystem schlicht eine Katastrophe.
- Usw. usw.

Aber was dann? Wie kommen wir denn nun jenseits der Ohnmacht? Was können wir tun, worum können wir uns bemühen, wenn all das, was wir systemisch für wünschenswert hielten,

sich nicht erfüllt? Das erste ist doch, einmal anzuerkennen, dass wir uns hier überhaupt mit der Weiterentwicklung unseres Förderschwerpunktes auseinandersetzen. Und es gibt zahlreiche Positionen in Wissenschaft und Politik, die das infrage stellen würden: Wozu soll man etwas weiterentwickeln, was im Zuge der Inklusion sowieso abgewickelt werden wird?

Aber:

Es macht keinen Sinn nach einer vermeintlichen Normalität mit Blick auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu schielen, wohl aber auf schulische Bedingungen, die gut genug sind, nachhaltige psychosoziale Entwicklungen zu ermöglichen. Natürlich brauchen wir dafür systemische Veränderungen. Schulen im Förderschwerpunkt esE können keine durchschnittlichen Schulen für durchschnittliche Kinder sein, sie müssen besonders gute Schulen sei. Und was dafür nötig ist, zeigt die empirische Bildungsforschung genau auf. (Göppel 2002,106).

Ob wir nun schimpfen oder nicht, wir sind noch nicht mutig genug, Schule für diese Kinder und Jugendlichen neu und anders zu denken und beherzt Schritte nach vorne zu gehen. Wenn wir erkennen, dass es wesentlich darum gehen muss, für psychosozial nachhaltige Entwicklungsbedingungen gemeinsam und partizipativ mit den Schülerinnen und Schülern Lernsituationen zu schaffen, die sensibel sind und nicht nur auf eskalierendes Verhalten reagieren, dann muss dies für diejenigen, die das leisten und anbieten sollen, Lehrerinnen und Lehrer, eine Erfahrung sein, die sie auch selbst machen können: und zwar im Zusammenhang von Schulleitung, Regierung und Kultusministerium. Geben kann man doch nur, was man selbst hat und erfährt. Und so denke ich, dass wir in der Schulleitung, Schulaufsicht und Administration dringend auf Menschen angewiesen sind, die sich um diese partizipative Aufgabe immer wieder neu mühen. Es kann ein großer pädagogischer Gewinn für alle Beteiligten sein, im Konfliktfall zu erleben, dass nicht das Gewinnen oder das Kontrollieren entscheidend sind, sondern die eigene Position ruhig zu behaupten, auch wenn man beleidigt oder angegriffen wird.

Dazu gehörten das Entwerfen und Finanzieren differenzierter emotionaler Schutzkonzepte für unsere Kolleginnen und Kollegen, ebenso wie der Verzicht auf Kontrolle und falsch verstandene Autorität. Es wird kaum erstaunen, dass man mit Kontrolle ausübenden behavioristischen Instrumenten wie Tokensystemen und Trainingsräumen, eher Ohnmachtserfahrungen vergrößert als diese auch nur ansatzweise zu reduzieren. Und auch

die Neue Autorität ist nicht wirklich neu, denn sie trägt in vielerlei Hinsicht zur Reinszenierung von Macht-Ohnmachtsstrukturen bei, statt diese aufzulösen oder zumindest abzumildern.

Es ist entscheidend, dass Kolleginnen und Kollegen nachhaltig die Möglichkeit geboten wird, die Ängste und Aggressionen, die ihre Schülerinnen und Schüler bei ihnen auslösen, bearbeiten zu können, um den pädagogischen Raum emotional offen halten zu können, für den oft so paradoxen Beziehungsaufbau. Dazu gehört aber auch, Handlungssicherheit zu stärken, bspw. durch die Qualifikation im Deeskalationsmanagement. Und dazu gehört eine systematische fallsupervisorische Begleitung von Kollegien, um das Verhalten der Kinder und Jugendlichen lesen und verstehen zu können, statt sich an ihnen abzuarbeiten oder gar gegen sie zu arbeiten. Ich bin überzeugt, dass sich dies nicht alles als Additum zur üblichen Lehrverpflichtung zählen lässt, andernfalls vergrößerte es Belastungen. Es wird vielmehr darauf ankommen, diese Aufgaben klug in die Lehrverpflichtung zu integrieren.

Eine solche Arbeit führte auch zur Befreiung von Heilsphantasien im pädagogischen Feld. Das wäre kein Verlust, sondern ein immenser Gewinn. Meine eigenen Untersuchungen zu Vertrauen und Verlässlichkeit in pädagogischen Beziehungen legen den Verdacht nahe, dass mehr als wir es vielleicht wahrhaben wollen, heimliche Curricula bestehen, die geprägt sind von Gedanken, dass es dieses hoch belastete Kind nun aber doch bei mir, bei uns besser haben wird; dass wir es mit diesem Kind schon schaffen werden. Ein fatale Zielkategorie, die mit pädagogischem Optimismus nichts zu tun hat.

Für die Schülerinnen und Schüler wird es ebenso wie für ihre Lehrerinnen und Lehrer auf die Entwicklung von Wahlmöglichkeiten ankommen. Das stiftet Ermächtigung, während Kontrolle Ohnmachtserfahrungen vergrößert. Hier geht es auch um eine didaktische Entwicklung von Schulen. Es ginge wesentlich um eine Auseinandersetzung mit Methoden, die beides zugleich anbieten: haltgebende Struktur und ermächtigende Wahlmöglichkeiten: Wochenplanarbeit, Lernleitersysteme, Lernlandschaften, Fachlernräume, Lernwerkstätten, Stationenarbeit in kluger Kombination mit von hoher Präsenz geprägten frontalen Phasen an Schlüsselstellen. Großzügigere Raumkonzepte tragen dazu bei, einem solchen unterrichtlichen Handeln Nachhaltigkeit zu verleihen. Damit wäre auch eine Grundlage geschaffen für das, was nachweislich hohe Lernerfolge zeitigt und andererseits die Nagelprobe für unsere Kinder und Jugendlichen ist: die kollektive Wirksamkeitserfahrung, deren Effektstärke laut Hattie signifikant hoch ist und die zu erlernende, behutsam zu steigernde Gruppenfähigkeit.

In diesem Zusammenhang kommt dann auch die Frage des aus der Traumapädagogik bekannten Konzeptes des sicheren Ortes zum Tragen. Wie kann es uns gelingen, immer wieder neu, Kreisläufe der Verletzung auf allen systemischen Ebenen zu identifizieren? Von der konkreten Unterrichtssituation bis hin zur Schulaufsicht? Sicherer Ort, das ist nicht nur für hoch belastete Kinder und Jugendliche zentral, das ist auch für alle Kolleginnen und Kollegen ein bedeutsames Thema. Aber: wenn sicherer Ort heißt, dass das Ankommen geregelt ist, dass es Rückzugsmöglichkeiten gibt, dass es Deeskalationsmanagement gibt und vieles mehr, aber keinen schulischen Anspruch an das Kind und den Jugendlichen selbst, auch wenn das bedeutet, Konflikte neu oder überhaupt erst hervorzurufen, dann mache ich mir große Sorgen. Schulen sind keine Wartehallen oder biographische Durchgangspassagen, in denen wir es als pädagogischen Erfolg ansehen, wenn sich schwierige Schüler zumindest auf den Ordner mit den Mandalas und Ausmalbildern einlassen.

Schule halten meint, dass ein bestimmter Ort, der einer Aufgabe dient, vom Lehrer gehalten wird, nicht wie eine Stellung gegenüber Belagerten, wie es heute oftmals den Anschein hat, sondern in dem Sinne, dass dieser Ort Halt hat, dass in ihm oder an etwas gehalten wird, das von lebenswichtiger Bedeutung ist – und der Lehrer die Person ist, die das hält. Dies kann er freilich nur aus eigenem Halt, aus einer inneren Haltung, einer inneren Sicherheit heraus, deren Entfaltung im Zentrum von Lehrer-Bildung stehen sollte. (Preuß, 2001, 11)

Und dazu zählen eben auch Inhalte. Andernfalls tragen wir tragischerweise dazu bei, dass gerade im intensivpädagogischen Bereich, die Kinder zwar irgendwie in der Schule gehalten werden, aber durch unsere Schonhaltungen zu Analphabeten werden. Ich kenne diese Kinder nur zu gut, die in der vierten und fünften Klasse noch nicht einen Hauptsatz formulieren können oder mit Grundrechenarten überfordert sind. Das macht mir aktuell die größte Sorge und ich habe keine gute Antwort darauf.

Umgekehrt müssen wir wirklich noch einmal darüber nachdenken, ob es richtig ist, dass die Förderzentren emotional-soziale Entwicklung dem Regelschullehrplan folgen. Wir sehen doch, dass die Begründung hierfür, sich nicht erfüllt: die Rückführung an die Regelschule, die Anschlussfähigkeit. Kaum 10% führen wir in die Regelschulen zurück. Zumindest im Kontext hoch belasteter Kinder erschiene es mir für alle befreiend, wenn wir, zumindest im Einzelfall, nicht ständig vor dem Hintergrund des Durchgangsprinzips auf den Regelschullehrplan schielten. Das klingt nicht gerade nach Inklusion. Aber seien wir doch mutig: unsere hoch spezialisierten Einrichtungen sind inklusiv für hoch belastete Kinder und Jugendliche, weil sie ihnen Teilhabe an Bildung ermöglichen und sie aus allen anderen relevanten

Lebenszusammenhängen eh längst exkludiert sind. Wir könnten der schulische Ort sein, an dem dazu beigetragen wird, ihre inneren, unverdaulichen, schmerzhaften Erfahrungen zwar nicht zu heilen, aber in Anteilen in ihre Persönlichkeit zu integrieren. Klingt nicht so schön sozialromantisch wie das, was man sonst so gemeinhin zu Inklusion zu hören bekommt, wird aber den Kindern und Jugendlichen gerechter. Wie soll ich mit anderen leben und lernen, wenn ich mich selbst nicht ertrage?

Ich habe mehr denn je den Eindruck, dass wir nicht gut daran tun, weiterhin allgemein von emotional-sozial förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen zu sprechen. Dieser Förderbedarf trifft in so unterschiedlicher Qualität und Ausmaß auf so viele Kinder und Jugendliche in Regelschule und Förderschule zu, dass er möglicherweise den Blick auf die Kinder und Jugendlichen verwässert, für die sich Lehrkräfte jeden Tag intensiv einsetzen. Ich will auch gar keine neuen, am Ende vielleicht stigmatisierenden, Kategorien aufmachen. Aber Formulierungen wie ‚psychosozial belastet‘, ‚schmerzbasierend‘ und ‚ohnmachtserfahren‘ treffen vielleicht doch genauer die Sachverhalte, mit denen wir es zu tun haben. 60 % der Kinder und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf besuchen die Regelschule, 40 % die Förderschule. Was eigentlich ist der Gradmesser oder das Kriterium, die einen hier und die anderen dort vorzufinden?

Wir mögen den Eid des Sisyphus geschworen haben: wieder und wieder den Felsen nach oben zu rollen und mit unseren Schülerinnen und Schülern wieder und wieder von vorne anzufangen. Aber wir sind daher noch lange nicht ohnmächtig. Und auch, wenn sich manch systemische Frage bisweilen als ein unnötiger zusätzlicher Felsbrocken erweist, den es eben auch noch zu wälzen gilt, so ist Sisyphos nicht ohnmächtig, sondern er handelt und ist aktiv. Für uns und die Zukunft des Förderschwerpunkts hieße das aus meiner Perspektive: intensiv und darin flexibel, frühzeitig und dabei integrativ.

4. Literaturverzeichnis

- Anglin, J. (2002): Pain, normality, and the struggle for congruence. Re-interpreting residential care for children and youth. New York: Haworth
- Arendt, H. (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1. München: Piper Verlag, S. 255 – 276.

Becker, M. (2005): Wie Ohnmacht erlebt und bewältigt wird. Online verfügbar unter: <https://fromm-gesellschaft.eu/wp-content/uploads/2024/03/ff09d.pdf>, Zugriff am 14.05.2024.

Dees, P. & Schwarzer, N.-H. (2023): Erhöhte Prävalenz von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 74 (9), S. 421-429.

Dörr, M. & Spiegler, L. (2024): Sozialpsychiatrie und ihre Relation*en zu Krise*n. Vortrag vom 11.03.2024 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Erscheint in: psychosozial, 47 (2).

Freud, S. (1919): Das Unheimliche. Ditzingen: Reclam.

Fromm, E. (1937): Zum Gefühl der Ohnmacht. In: Funk, R. (Hrsg.): Erich-Fromm-Gesamtausgabe in zehn Bänden, Band 1. München: DVA, S. 189 – 206.

Fuchs, A. (1930): Erziehungsklasse (E-Klassen) für schwererziehbare Kinder der Volksschule. Halle a.d.S.: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

Göppel, R. (2002): "Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr...". Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Verständnis problematischer Entwicklungsverläufe und schwieriger Erziehungssituationen. Donauwörth: Auer.

Hardy, K. & Laszloffy, T. (2007): Teens who hurt. New York: Guilford Press.

Odermatt, E. (1999): Macht- und Ohnmachtsgefühle des Menschen, aus primärtherapeutischer Sicht, unter Berücksichtigung der Gehirnrevolution und der ontogenetischen Entwicklung. Online verfügbar unter: https://www.primaltherapy.ch/vortrag/vortrag_deutsch.htm, Zugriff am 06.02.2024.

Opp, G. (2017): Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 68 (1), S. 22-30.

Preuß, O. (2001): Schule halten. Vom Abenteuer, Lehrer zu sein. München und Mehring: Rainer Hampp.