

Reader C13:

Wissen über Sonderpädagogik für die Lernenden nutzen



https://www.freepik.com/free-vector/diverse-people-set_6703775.htm

Inhalt

Sieben ganz besondere Kinder	2
Grundlagenwissen Autismus	3
Bastian Becker: Von der Herausforderung, den Unterricht zu ändern	8
Bausteine inklusiver Klassenführung.....	12
Beitrag von Rüdiger Hein: Kindeswohlgefährdung feststellen	15
Mein Lerntagebuch	19

Sieben ganz besondere Kinder

Aus: Horst Klein / Monika Osberghaus (2019), Alle behindert!

Du!



**SUPER-
TRUMPF**

<p>Name _____</p> <p>Magst gerne _____ _____ _____ _____</p> <p>Magst weniger _____ _____ _____ _____</p> <p>Lieblingssatz _____ _____</p> <p>Deine Behinderung _____ _____</p> <p>Spitz- oder Schimpfname _____ _____</p> <p>Wie oft kommt das vor _____ _____</p> <p>Wo kommt das her _____ _____ _____</p>	<p>Geht das wieder weg _____ _____ _____</p> <p>Wie gehe ich auf dich zu _____ _____ _____</p> <p>Was lasse ich lieber _____ _____ _____</p> <p>Kann ich mit dir spielen _____ _____ _____</p> <p>Was ist daran einfach nur doof _____ _____ _____</p> <p>Vorteil _____ _____ _____</p>
---	---

Geheimwissen  Mitmach-
Level

Grundlagenwissen Autismus

In: Britta Horbach (2020), Praxishandbuch Autismus, S. 7-13

2. Autismus? Autismus-Spektrum-Störung? Schüler im Autismus-Spektrum?

2. Autismus? Autismus-Spektrum-Störung? Schüler im Autismus-Spektrum? – Grundlagenwissen kompakt

In den letzten Jahren hat sich die Zahl der Menschen im Autismus-Spektrum verändert. So ist eine stetig wachsende Anzahl von (Förder-)Schülern dem Bereich der Autismus-Spektrum-Störung zuzuordnen. Ohne eine spezifische Förderung und ohne ausreichende Kommunikationsmöglichkeiten kann oft keine gesicherte Aussage über die individuellen kognitiven Fähig- und Fertigkeiten bzw. die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten der betroffenen Schüler gemacht werden.

2.1 Gibt es den Autismus?

Schülern im AS ist gemeinsam, dass sie mehr als andere Schüler in den Entwicklungsbereichen Sozialität, Emotionalität, Kommunikation und Handlungsplanung gefördert werden müssen. Sie verhalten sich anders, lernen anders und kommunizieren anders als andere Schüler. Je nach Grad ihrer Andersartigkeit werden sie aufgrund ihres Verhaltens z. T. dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeordnet. Schüler im AS besitzen jedoch viele zunächst verborgene Fähig- und Fertigkeiten. Um diese zeigen und im Rahmen ihrer Förderung ausbauen zu können, benötigen sie bestimmte Hilfestellungen. Erst wenn entsprechende Voraussetzungen geschaffen worden sind, darf der Lern-, Leistungs- und Entwicklungsstand erhoben und die individuelle Förderung begonnen werden.

Der früher gebräuchliche Begriff „Autismus“ wurde vor einiger Zeit durch den Begriff „Autismus-Spektrum-Störung“ oder „Schüler im Autismus-Spektrum“ ersetzt. Die Bezeichnung „Autismus-Spektrum“ bezieht die Beeinträchtigungen „frühkindlicher Autismus“, „Asperger-Syndrom“ und „atypischer Autismus“ mit ein.

2.2 Tabellarischer Überblick über die unterschiedlichen Formen von Autismus

Bezeichnung	Wann treten spezifische Symptome auf?	Wie erheblich sind die Beeinträchtigungen?
Frühkindlicher Autismus (auch „Kanner-Autismus“, „infantiler Autismus“)	in den ersten drei Lebensjahren	– schwere Beeinträchtigungen
Asperger-Syndrom	im Kindergarten-, Schul- oder Erwachsenenalter	– weniger schwere Beeinträchtigungen – kognitive und sprachliche Entwicklung erscheinen unauffällig – Auffälligkeiten in der Kommunikation – teilweise besondere, intellektuelle Begabungen
High-functioning-Autismus	in den ersten drei Lebensjahren	– weniger schwere Beeinträchtigungen – kognitive und sprachliche Entwicklung erscheinen unauffällig – Auffälligkeiten in der Kommunikation
Atypischer Autismus	in den ersten drei Lebensjahren	– Beeinträchtigungen treten entweder später als beim frühkindlichen Autismus oder dem Asperger-Syndrom auf und/oder umfassen nur einen Teil der typischen Symptomatik von Autismus

(vgl. Schirmer, B.: Schultatgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. München 2013)

2. Autismus? Autismus-Spektrum-Störung? Schüler im Autismus-Spektrum?

2.3 Was muss bei Schülern im AS berücksichtigt werden?

Schüler im AS leiden an einer tiefgreifenden, genetisch verursachten Entwicklungsstörung. Die Ausprägung reicht von schwerster Behinderung bis hin zu der Möglichkeit eines nahezu normalen Lebens bei High-functioning-Autisten oder Menschen mit Asperger-Syndrom.

Alle Menschen im AS zeigen mehr oder weniger schwere Beeinträchtigungen in den Entwicklungsbereichen ...

- ... Handlungsplanung und Interessen,
- ... Kommunikation und kommunikatives Verhalten,
- ... Sozial- und Emotionalverhalten.

2.3.1 Besonderheiten in den Bereichen Handlungsplanung und Interessen

Schüler im AS nehmen Situationen nicht als zusammenhängendes Ganzes, sondern lediglich punktuelle Teile einer Situation wahr. Konsequenzen, die sich aus Situationen ergeben können, erschließen sich ihnen nicht eigenständig, sie müssen erlernt werden. Zusätzlich verfallen Schüler im AS immer wieder in Sicherheit bietende, stereotype Verhaltensweisen. Die Vertiefung in sich selbst verwährt ihnen Beobachtungen ihrer handelnden Umgebung.

Folgendes kann bei einem überwiegenden Teil von Schülern im AS in unterschiedlicher Ausprägung beobachtet werden:

- ... begrenzter Zugriff auf Handlungsmöglichkeiten
- ... fehlende Intuition und Kreativität bei der Bewältigung neuer Situationen
- ... Verharren und Untätigkeit bei der Lösung neuer Anforderungen
- ... herabgesetztes Gefahrenbewusstsein
- ... Auftreten stereotyper Verhaltensweisen
- ... unreflektiertes Verfolgen eigener Interessen

2.3.2 Besonderheiten im Bereich der Kommunikation und des kommunikativen Verhaltens

Bei Schülern im AS sind in Bezug auf das Verwenden von Verbalsprache die unterschiedlichsten Abstufungen zu beobachten. Die Spanne reicht vom Verwenden keiner verständlichen bzw. von eingeschränkter Verbalsprache bis hin zur Nutzung eines altersentsprechenden Wortschatzes und einer unauffälligen Grammatik.

Folgendes kann bei allen Schülern im AS in unterschiedlicher Ausprägung beobachtet werden:

- ... Schwierigkeiten, Gespräche zu beginnen und aufrecht zu erhalten
- ... Einschränkungen im Bereich der nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten (Mimik/Gestik)
- ... Schwierigkeiten bei der Interpretation von Körpersprache
- ... Verständnisprobleme bei Metaphern, Ironie und Witz
- ... (mechanische) sinnleere Wiederholungen von Wörtern und Sätzen
- ... fehlende oder übermäßige Intonation bei der Verbalsprache
- ... Verständnisschwierigkeiten bei ungenauen Zeit-, Orts- und Häufigkeitsangaben (z.B. von „gleich“ oder „Warte noch kurz!“)
- ... Führen von Selbstgesprächen

2.3.3 Besonderheiten in den Bereichen Sozial- und Emotionalverhalten

Schüler im AS benötigen eine gewisse Vorhersehbarkeit von Ereignissen und Abläufen und bestimmte Strukturen, um agieren zu können. Soziale Kontakte laufen jedoch immer spontan und mit einem großen Anteil von Sprache ab. Sie werden deshalb von allen Schülern im AS nach Möglichkeit gemieden oder ihren individuellen Vorstellungen entsprechend gestaltet.

3. Erläuterungen zur Strukturierung von Umfeld und Tagesablauf

Folgendes kann bei allen Schülern im AS in unterschiedlicher Ausprägung beobachtet werden:

- ... Einschränkungen im Blickkontakt
- ... Schwierigkeiten im Perspektivwechsel
- ... erhöhter Lernbedarf bezüglich Regeln des sozialen Miteinanders

3. Erläuterungen zur Strukturierung von Umfeld und Tagesablauf – allgemeine Tipps und Strukturierungshilfen für den Klassenraum

Lernerfolg hängt bei Schülern im AS in hohem Maße von unterschiedlichen Faktoren ab. Förderlich sind ...

- ... bekannte Strukturen in der Gruppenzusammensetzung, in der Kommunikation und in den Tagesabläufen,
- ... eine reizarme Umgebung,
- ... ein eingeschränkter Medienwechsel bzw. die Ansprache nur eines Sinneskanals,
- ... ausreichend Verarbeitungszeit bei akustisch gegebenen Informationen,
- ... eine Reduzierung der akustischen Informationen und eine Unterstützung akustischer Informationen durch den Einsatz ausgewählter, strukturierter, visueller Hilfen.

Mit einer die besonderen Fähig- und Fertigkeiten berücksichtigenden kommunikativen, sozial-emotionalen und kognitiven Förderung reduzieren sich die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler. Erhöhte Leistungsbereitschaft und sichtbar gute Fortschritte in den Bereichen Kommunikation, soziales Miteinander und Lernen sind die Folge.

3.1 Gestaltung des Klassenraums

Die Einrichtung der Klasse muss im Allgemeinen möglichst reizarm gehalten werden. Nur dringend notwendige Aushänge und aktuelles Arbeitsmaterial befinden sich für die Schüler sichtbar in der Klasse. Der Klassenraum wird in unterschiedliche Bereiche (Arbeiten, Mahlzeiten, Freizeit) eingeteilt, die strikt nach ihrer Funktion genutzt werden.

Die Tische der Schüler im AS sind Einzeltische und so positioniert, dass ...

- ... ablenkende visuelle Reize durch Mitschüleraktivitäten während der Arbeitszeit unbeobachtet bleiben.
- ... Reize durch benachbart arbeitende Mitschüler nicht ablenken.
- ... das Aufstellen einer Arbeitsbox (dreiwandige Stellwand) bei Bedarf möglich ist.
- ... Lichteffekte, wie seitliche Schattenbildung, unterbunden und störende Lichteffekte durch das Abdunkeln der Fenster ausgeschaltet werden können.
- ... der Pädagoge oder der Einzelfallhelfer problemlos neben dem Schüler sitzen kann.
- ... Arbeitskisten mit Arbeitsmaterial neben dem Tisch abgestellt werden können.
- ... soziale Aktionen wie Partnerarbeit in geschütztem Rahmen durchführbar sind.



3. Erläuterungen zur Strukturierung von Umfeld und Tagesablauf

Die Arbeitsmaterialien befinden sich in grünen, mit dem entsprechenden Schülernamen beschrifteten Kisten (grün symbolisiert „arbeiten“) und möglichst unterschiedlichen Schuhkartons, deren Inhalt durch ein bedrucktes Etikett bezeichnet ist (Unterschiedlichkeit der Kartons unterstützt die Wiedererkennung für nicht lesende Schüler).

3.2 Personelle Ausstattung

In einer Klasse mit Schülern im AS arbeiten nach Möglichkeit schwerpunktmäßig nicht mehr als zwei Pädagogen. Weitere Pädagogen sollten der Klasse stundenweise zusätzlich zugeteilt werden. Dem besonderen Bedürfnis von Sicherheit des Schülers wird Rechnung getragen, da er sich auf bestimmte Strukturen und die Berücksichtigung seiner spezifischen individuellen Bedürfnisse verlassen kann. Der Bildung eines sich schnell aufbauenden Abhängigkeitsverhältnisses zu den vorrangig anwesenden Pädagogen wird durch die Anwesenheit weiterer Pädagogen vorgebeugt. Schon die andere Art der Ansprache fordert dem Schüler einen gewissen Grad an Flexibilität ab, die für die Bewältigung und Gestaltung seines zukünftigen Lebens von großer Bedeutung ist.

Bei besonders herausfordernden Verhaltensweisen, Schwierigkeiten in den Bereichen Sprach- und Anweisungsverständnis oder Handlungsplanung sollte ein fest zugeordneter Einzelfallhelfer den Schüler im AS über den Schultag betreuen.

Strukturelle Sicherheit ist die wichtigste Grundlage für Lernfortschritte eines Schülers im AS. Unsicherheiten, die gleich zu Beginn des (Schul-)Tages auftreten, prägen das (Lern-)Verhalten des Schülers über den gesamten Tag. Folglich wird darauf Wert gelegt, dass für den Schüler jeder Schultag nach Möglichkeit gleich beginnt. So nimmt täglich derselbe Pädagoge die Schüler in Empfang und gestaltet den Morgenkreis. Neben struktureller Sicherheit und der Vorbereitung auf den Tagesablauf bietet der Morgenkreis Raum zur Förderung spezifischer Schwerpunktsetzungen in besonders entwicklungsbedürftigen Bereichen (z. B. angemessenes Verhalten bei Begrüßungen, Vorstellen der eigenen Person, Kennen- und Deutenlernen von Gefühlen, Einordnen von Zeitbegriffen, Förderung des Erinnerungs- und des Entscheidungsvermögens etc.).

Durch gleiche bzw. ähnliche Abläufe kommunikativer Phasen sowie der auszuführenden Handlungen kann der Schüler seine Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum auf den Unterrichtsgegenstand fokussieren, erlebt er ein hohes Maß an Sicherheit und kann als Mitglied der Gruppe agieren. Stereotype Verhaltensweisen sind unter diesen Voraussetzungen seltener zu beobachten. Der unter diesen Bedingungen beobachtbare Zuwachs an Selbstbewusstsein stärkt den Schüler und befähigt ihn zukünftig, selbstständig gleiche oder ähnliche Handlungen durchzuführen oder Neues auszuprobieren.

3.3 Die ersten Tage und Wochen mit einem Schüler im AS

Wird dem Schüler im AS der Wechsel in eine neue Einrichtung „zugemutet“, fällt er oftmals sofort durch seine stereotypen Verhaltensweisen auf. Bei der kognitiven Einstufung tendieren Pädagogen aufgrund dessen schnell zu einer Herabstufung, ohne die wahren Fähig- und Fertigkeiten des Schülers erhoben zu haben. Viele Schüler im AS flüchten bei Unsicherheiten, wie beim Wechsel von Einrichtungen (z. B. vom Kindergarten zur Schule), Gruppen (z. B. von einer bekannten in eine neue Gruppe) oder Orten (z. B. vom Klassenraum in einen Fachraum) in ein Sicherheits-, Körper- und Entspannungsgefühl bietendes, manchmal auch selbst- oder fremdverletzendes, Verhalten. Ein Schüler im AS wird stereotype Verhaltensweisen niemals vollständig ablegen. Je nach Sicherheitsgefühl variieren sie jedoch in Art und Umfang.

3. Erläuterungen zur Strukturierung von Umfeld und Tagesablauf

Die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Pädagogen umfassen in den ersten Tagen und Wochen ...

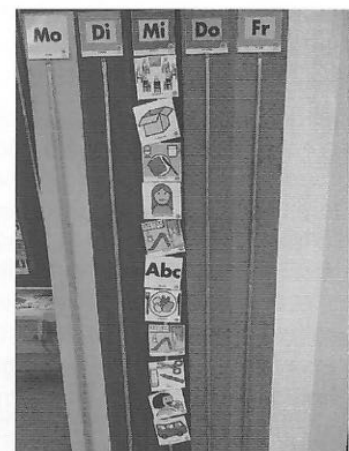
- ... die Unterstützung des Schülers beim Aufbau von struktureller Sicherheit, um stereotype Verhaltensweisen zu reduzieren und Arbeitsfähigkeit herzustellen.
- ... den Aufbau von angemessener Arbeitshaltung und Arbeitsverhalten des Schülers durch Einführung und Anbieten von zunächst einfachem, strukturiertem Material. Das dem Schüler nach und nach vertrauter werdende Material wird ihm mehrfach angeboten, damit sich Arbeitsabläufe einschleifen können.
- ... die schrittweise Veränderung und Anpassung des Materials mit dem Ziel der Förderung von Aufmerksamkeit/Konzentration und Kognition.
- ... die Erhöhung der Arbeitsflexibilität durch schrittweise Einführung neuer Arbeitsmittel.
- ... den Abbau durchgängiger Hilfestellungen durch räumlichen Rückzug des Pädagogen.
- ... die Akzeptanz von Verhaltensweisen, die den Unterricht stören. Damit der Schüler im AS sich möglichst schnell an die neue Situation gewöhnen kann, darf er nicht zum Verlassen des Klassenraumes aufgefordert werden, sondern muss in der Situation verbleiben. Sollten auch nach Erklärungen des gezeigten Verhaltens durch den Pädagogen einzelne Schüler so abgelenkt sein, dass sie nicht arbeiten können, verlassen diese kurzzeitig den Klassenraum.

Die vielfältigen Hilfestellungen, die ein Schüler im AS immer wieder benötigt, können oftmals vom Pädagogen alleine nicht in benötigtem Maße gegeben werden. Ein Pädagoge kann jedoch zusammen mit einem Einzelfallhelfer dafür Sorge tragen, dass ...

- ... dem Schüler im AS ein den Tag oder die Unterrichtseinheit strukturierender, visueller Plan präsentiert wird. Die zeitgleiche, verbale Kommentierung ist dabei unerlässlich, auch wenn der Schüler keine unmittelbar sichtbare Reaktion zeigt.
- ... der Schüler im AS strukturelle Sicherheit findet. Wenn er den Raum und die Struktur des Tages akzeptieren kann, wird er stereotype Verhaltensweisen reduzieren. Erst dann ist es ihm möglich, sich einer Arbeit zuzuwenden und sich auf gezielte Aufgaben einzulassen.
- ... der Unterricht trotz störenden Verhaltens des Schülers im AS möglichst in gewohnter Weise fortgeführt wird. Der Schüler im AS ändert sein Verhalten mit großer Wahrscheinlichkeit zunächst nicht erkennbar, nimmt aber seine Umgebung wahr und kann so die Strukturen des Schultages und des Unterrichts integrieren.
- ... der Schüler im AS Hilfestellung durch beruhigende Ansprache erhält.
- ... die stereotypen Verhaltensweisen des Schülers im AS bei Gefahr der Selbst- oder Fremdverletzung, umgelenkt werden (z. B. durch Anbieten eines beliebigen Gegenstandes). Unterbinden der Verhaltensweisen (z. B. durch Festhalten) führt zu Verstärkung des Verhaltens.

3.4 Stundenplan

Für einen Schüler im AS ist es nicht unbedingt notwendig, dass jeder Tag exakt gleich verläuft. Wichtig ist jedoch die Vorhersehbarkeit des Tagesablaufs. Der Stundenplan bietet einen Überblick über alle Tage der Woche, die sich am besten durch unterschiedliche Farben von einander abheben. Der Plan wird nur für den jeweiligen Tag angeboten. Dadurch gewährleistet er einen hohen Grad an Aktualität. Für nicht sprechende Schüler kann jedes Stundenplansymbol so präpariert werden, dass der Schüler mithilfe eines sprechenden Scanners/Vorlesestifts den Plan vorlesen lassen kann. Einige Schüler üben durch Zuhören und Nachsprechen auch die entsprechenden Bezeichnungen der Stundenplanfächer. Nach Beendigung einer Unterrichtseinheit wird das entsprechende Symbol vom Stundenplan mit den Worten: „Mit ... sind wir fertig, jetzt ist ... dran.“ abgehängt. Die Gebärde für „fertig“ verdeutlicht zusätzlich das Ende der Einheit.



Bastian Becker: Von der Herausforderung, den Unterricht zu ändern

In: Pädagogik 7-8/21, S. 22-25

Thema

Von der Herausforderung, den Unterricht zu ändern

In allen Schulformen nimmt Heterogenität zu – in Schulen für alle Kinder in besonderem Maße. Die meisten Lehrkräfte sind darauf in ihren Ausbildungen nicht vorbereitet worden. Schüler*innen im Unterricht in drei feste Leistungsgruppen einzuteilen, ist eher hilflos und widerspricht inklusiven Zielen. Es geht auch anders.

Bastian Becker

Das kann ja wohl nicht euer Ernst sein! Wie soll das denn funktionieren?« – Wir sind auf einer Dienstbesprechung, organisiert von der damaligen Landesregierung, irgendwo mitten in Westfalen, gemeinsam mit spontan ernannten Teams anderer Schulen als deren Inklusionsbeauftragte. Zeitlich befinden wir uns irgendwann Anfang der 2010er-Jahre, und die Ankündigung, Inklusion und Gemeinsames Lernen (damals meist noch: Integration) flächendeckend zu implementieren, löst Aufregung und Hektik bei vielen Schulen aus. »Wie sollen wir das schaffen?« Diese berechtigte Frage hallt immer wieder durch den Saal. Nicht nur hinsichtlich der notwendigen personellen Ressourcen fühlen sich viele Kolleginnen und Kollegen alleingelassen (bei vielen ist dies immer noch so) – Ratlosigkeit herrscht vor allem hinsichtlich der Unterrichtskonzepte. Die wenigsten Regel-schulkräfte haben Erfahrungen mit sonderpädagogischer Beschulung; und seien wir ehrlich: Manche von ihnen machen gerade erste zaghafte Versuche mit dem Kooperativen Lernen in der Struktur von Brüning und Saum. Und nun noch Inklusion?

Schnell macht die Analogie der »Mauer in den Köpfen« die Runde, die es bei uns zu überwinden gelte. Nicht nur ich verstand damals dieses Bild als Entschuldigung übergeordneter Stellen dafür, dass an den per-

sonellen Rahmenbedingungen nichts geändert werden müsse. Je länger wir im und am Gemeinsamen Lernen arbeiten, desto mehr müssen wir aber ehrlicherweise zugestehen: Ganz viele Hemmnisse befinden sich tatsächlich in unseren Köpfen!

Denn tatsächlich kommt man kaum um ein Überdenken und Umdefinieren der eigenen Rolle und Haltung herum. Beispielsweise musste ich als Gymnasiallehrer mehrfach reflektieren, was eine ressourcenorientierte Sicht, beziehungsförderliche Lernkultur und individuelle Bezugsnorm in

Frontalunterricht mit seiner selektiven Komponente ist für Gemeinsames Lernen schlichtweg ungeeignet.

der Praxis wirklich bedeuten. Und ja, auch der Unterricht musste sich verändern. Versucht man, inklusiven Unterricht von einem traditionellen Unterricht her zu denken, muss man sich den mittlerweile hinreichend belegten, leider jedoch immer noch zu wenig beachteten Problemen stellen: Ausrichtung an einer fiktiven Homogenität, Lernen im Gleichschritt, zu hohe Passivität der Lernenden, bestenfalls geringe Beachtung geirnp-physiologischer und lernpsychologischer Gesetzmäßigkeiten etc. Recht schnell kommt man zum Schluss,

dass herkömmlicher lehrerzentrierter Klassen- beziehungsweise Frontalunterricht mit seiner selektiven Komponente für Gemeinsames Lernen schlichtweg ungeeignet ist.

Aber, und auch das durften wir lernen: Es braucht für den alltäglichen Unterricht nicht zwangsläufig den ganz großen Umbau. Über viele Kompetenzen verfügten wir bereits und viele Konzepte waren uns bereits geläufig. Und das ist ganz sicher auch bei Ihnen so! Die Elemente »guten Unterrichts«, wie Helmke, Meyer oder Hattie sie definieren und von denen Sie sicher aus dem Bauch heraus zig aufzählen können, gelten ebenso für das Gemeinsame Lernen. Denn für mich damals überraschend, gibt es in der Allgemeinen Didaktik und der Sonderpädagogik hinsichtlich der Unterrichtsmerkmale relativ viele Überschneidungen, weshalb nicht nur Lütje-Klose zu der These kommt: »Guter Unterricht ist inklusiver Unterricht!« (mehr dazu in Becker/Ewering 2015).

Kooperatives Lernen für inklusiven Unterricht

Für uns ist dabei vor allem das Kooperative Lernen Ankerpunkt für inklusiven Unterricht. Das Konzept geht grundlegend von Heterogenität aus und ist deshalb integrativ angelegt: Neben einer vollständigeren Sicht auf das Lernen (kognitiv,

kommunikativ, sozial, methodisch, reflexiv, affektiv und so weiter) finden sich hier leicht umsetzbare unterrichtliche Settings. Einerseits wird Fördergeschehen dezentralisiert und von der alleinigen Verantwortung der Lehrperson gelöst – etwa hinsichtlich fachlicher und emotionaler Unterstützung, aber auch im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts bezogen auf authentische Sprachlernsituationen mit Sprachvorbildern innerhalb der Peergroup. Andererseits kann Beziehungskultur gefördert werden, von der nicht nur, aber besonders benachteiligte und marginalisierte Schülergruppen profitieren können. Dass Kooperatives Lernen dabei kein Selbstläufer, sondern als Prozess anzusehen ist, der begleitet und systematisch gefördert werden sollte, haben wir an anderer Stelle ausführlich dargelegt und dort viele Hilfen zur praktischen Begleitung beschrieben (Becker/Ewering 2021).

Kooperatives Lernen als inklusiver Unterricht: ein Beispiel

Dies möchte ich anhand eines konkreten inklusiven Szenarios skizzieren, das sich so als doppelstündiger Einstieg in eine Unterrichtsreihe im Fach Deutsch der Klasse 7 abgespielt hat:

Vor der Stunde wurde die Klasse in leistungsheterogene Kleingruppen eingeteilt, was die Lernenden aber zunächst selbst herausfinden mussten: Die Lernenden erhielten unterschiedliche Satzteile auf Papierstreifen, liefen im Raum herum und suchten Mitlernende, mit denen sie einen sinnhaften Satz zusammenstellen konnten. Dabei wurden Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wie selbstverständlich mit Lernenden anderer Zielstufen in Gruppenkonstellationen gebracht. Sie stellten in Viererteams eine entsprechende Sitzordnung her und einigten sich auf Regeln, wie sie zukünftig die Gruppentische idealerweise umstellen (direkte Interaktion ermöglichen). Jedes Teammitglied erhielt eine Platzfarbe (Coloured Places), um die individuelle Verantwortung auch in der Gruppensituation zu gewährleisten: Alle sollen sich an-

gesprochen fühlen – sie bleiben auch im Team als Individuen sichtbar. Die Teams überlegten sich Gruppennamen und -wappen, um eine gemeinsame Teamidentität anzubahnen, und stellten sich der Klasse entsprechend vor (für solche und viele weitere Methoden vgl. Brüning/Saum 2012). Die Klasse wusste, dass der folgende Unterrichtsgegenstand (Satzglieder und Adverbialsätze) in Form eines Gruppenturniers (Brüning/Saum

Die Teams überlegten sich Gruppennamen und -wappen, um eine gemeinsame Teamidentität anzubahnen.

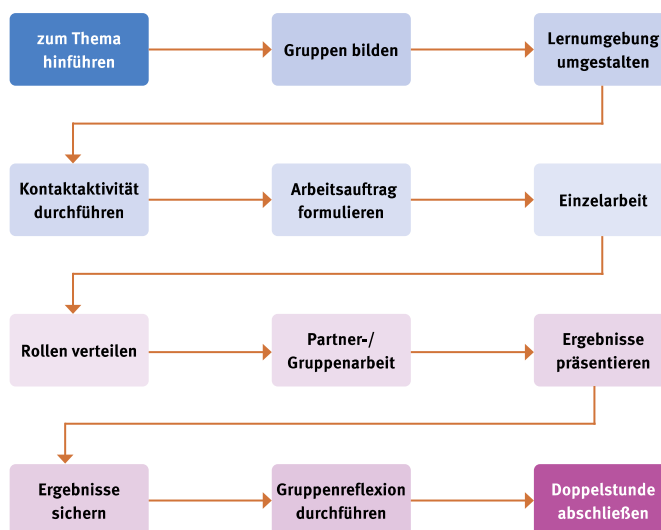
2009, S. 7 ff.) begleitet werden wird, bei dem jede Gruppe Punkte für das Punktekonto des eigenen Teams »erwirtschaften« kann (Transparenz, positive Abhängigkeit und individuelle Verantwortung).

Der positive Effekt dieser Methodik ist, dass der spielerische Turniercharakter dazu ermuntert, erfolgreich zu sein. Arbeits- und Trainingszeiten (spielerisch von uns oft »Trainings-

lager« genannt) sind oft geprägt von einer hohen Motivation zur Kooperation, bei der jeder versucht, von jedem zu profitieren, diesen besser zu machen, ihm zu helfen. Wir erleben, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besonders motivierende Zuwendung durch die anderen Teammitglieder erhalten. Da idealerweise der gleiche Gegenstand bearbeitet wird, wenn auch in unterschiedlicher Weise, können alle Lernenden gemeinsam helfen. Unserer Erfahrung nach schwächen sich nach einiger Zeit wahrgenommene Leistungsunterschiede ab und machen einer gemeinsamen Freude über den Gruppenerfolg Platz. Da dies natürlich kein Selbstläufer ist, geben wir an anderer Stelle viele Hilfestellungen, wie inklusive Gruppen zu erfolgreichen Gruppen werden können (Becker/Ewering 2016).

Die Stunde beginnt – bitte folgen Sie mir in den Klassenraum: Nach Begrüßung der Schülerinnen und Schüler regt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler an zu benennen, was beim letzten Umbauen der Sitzordnung gelungen ist und was diesmal anders gemacht werden könnte (Gruppenreflexion). Erst auf ein Sig-

Der dargestellte Unterricht orientiert sich an diesem Verlaufsschema, das Dennis Sawatzki für die Didaktik des Kooperativen Lernens entwickelt hat



Thema

nal hin erheben sich alle und beginnen nun, den Klassenraum umzugestalten. Die Klasse stellt Tische und Stühle in ruhiger Atmosphäre einschließlich Sitzplatzwechsel in 40 Sekunden um (Training eines Sozialziels, Ermöglichen von direkter Interaktion). Die Teams begrüßen sich mittels ihres individuell festgelegten Begrüßungsrituals und ernen sich auch geistig wieder als Team zusammen. Eine kurze Teamaktivität soll dabei helfen, dass sich die Teammitglieder aufeinander einstellen und emotional in der Gruppensituation ankommen (Anbahnung positiver Abhängigkeit).

Jedes Teammitglied vergewissert sich mithilfe einer Rollenkarte noch einmal, welche Rolle es hat, und geht die damit verbundenen Aufgaben und Anforderungen durch. Am Tisch reden die Schülerinnen und Schüler über die ihnen zugewiesenen Rollen und was sie von der gemeinsamen Arbeit erwarten (kleine Elemente des Sozialtrainings). Die vergebenen Rollen sind in diesem Fall: Materialwächter, Aufgabenchecker, Moderation, Flüsterstimmchen. Im Folgenden muss jedes Teammitglied neben dieser Rolleselbstverständlich inhaltlich arbeiten (individuelle Verantwortung).

Da es sich um zieldienenden Unterricht handelt, werden die unterschiedlichen Lernziele der Stunde bekannt gegeben. In diesem Fall gibt es

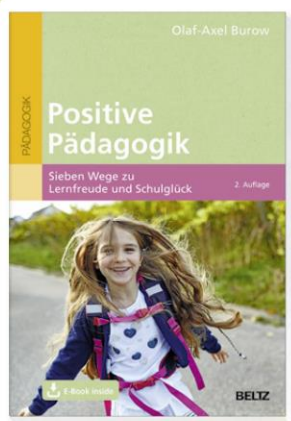
drei unterschiedliche Ziele, die transparent gemacht werden: Es wird zwischen der Kenntnis der Satzglieder und ihrer Funktion, der Fähigkeit zur Benennung bestimmter Wortarten und der Konstruktion tragfähiger Sätze unterschieden, wobei wichtig ist, dass alle am gleichen Gegenstand arbeiten (in diesem Fall arbeiten alle mit dem gleichen Wortmaterial und mit identischer Methodik). Der Weg zum Ziel wird in Schritten visualisiert und somit für potenzielle Anmerkungen oder Modifikationen durch die Lerngruppe transparent gemacht. Gerade bei komplexer Methodik bietet eine visualisierte Struktur mit Zielperspektive den Lernenden Sicherheit. Auch die Kriterien, anhand derer jeder/jede später selbst überprüfen kann, ob er/sie das Ziel erreicht hat, werden bekannt gegeben (Ziel- und Leistungstransparenz).

Materialwächter, Aufgabenchecker, Moderation, Flüsterstimmchen – individuelle Verantwortung im Team

Der **Materialwächter** für sein Team vom Lehrerpult einen Briefumschlag. In diesem befinden sich einzelne Worte auf Einzelkärtchen. Zusätzlich befinden sich einige leere Kärtchen, die beschriftet werden können. Die Verben sind nicht ektiert und können nach Bedarf gebeugt wer-

den. Die Karten werden gleichmäßig auf alle Teammitglieder unabhängig vom Ziel verteilt (individuelle Verantwortung und positive Abhängigkeit). Jedes Team soll jetzt mithilfe dieser Karten neun Sätze bilden, indem die Karten in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden. Diese Sätze werden notiert und je nach Ziel beispielsweise die Satzglieder bestimmt. Hierbei hat der **Materialwächter** darauf zu achten, dass sich alle beteiligen – die **Flüsterstimmchen** den Job, auf die Lautstärke zu achten – die **Aufgabenchecker** achten darauf, dass sich alle in die Erarbeitung möglichst gleichgewichtig einbringen (individuelle Verantwortung und positive Abhängigkeit). Das Team, welches als Erstes neun Sätze hergestellt und korrekt bearbeitet hat (je nach individueller Zielsetzung), ruft laut: Stopp! Zuvor muss jedoch sichergestellt werden, dass jedes Teammitglied das Ergebnis auch präsentieren kann (individuelle Verantwortung und positive Abhängigkeit). Die anderen Teams haben nach dem Stoppsignal die Arbeit einzustellen.

Das erste Team stellt nun seine Ergebnisse vor. Für korrekt gelöste Aufgaben bekommt dieses Team Punkte für das Konto – unabhängig davon, ob es galt, sinnvolle Sätze zu bauen, ihre Wortarten oder ihre Satzglieder zu bestimmen. Hier ist es wichtig zu betonen, dass kein Lernertrag »leicht« ist oder mehr Wert hat, son-



2. Aufl. 2021 • 271 Seiten • € 29,95 D
ISBN 978-3-407-25568-6
Mit EBook inside

Wie das Glück aus der Schule verschwand – und wieder hineinkommt

Lassen sich Schulleistungen wirklich durch die akribische »Vermessung« von Lehrem und Schülern verbessern? Dieser Glaube hat sich mit den vielen Vergleichsstudien durchgesetzt, und noch immer hat der Begriff »Disziplin« Hochkonjunktur – für Lernfreude oder gar Schulglück scheint da kein Platz zu sein. Dem widerspricht Olaf-Axel Burrow mit seiner »Positiven Pädagogik«, denn: Schulglück und Spitzenleistung sind kein Gegensatz, sondern bedingen einander!

Der Autor hat schon mit zahlreichen Schulen Zukunftswerkstätten durchgeführt und zeigt: Nicht Druck und Disziplin, sondern Wertschätzung und »Kreative Felder« führen zu Lernfreude – und somit zu Spitzenleistung. Und weil es in der Wissensgesellschaft von morgen mehr denn je auf Kreativität und Innovation ankommt, müssen Schulen Freiräume schaffen, um zukunftsfähig zu werden. Wie das möglich ist, zeigt dieses Buch.

BELTZ
beltz.de/schule

dern alle Ziele sind für ihre Differenzstufe gleichbedeutend. Aber (und das ist wichtig): Alle Ziele hängen mit demselben Gegenstand zusammen und alle profitieren letztlich auch von den Darstellungen der anderen. Wer das Ergebnis für die Gruppe vor-

**Kein Lernertrag ist
»leicht« oder hat mehr
Wert – alle Ziele sind
für ihre Differenzstufe
gleichbedeutend.**

stellt, wird per Zufallsprinzip ermittelt (individuelle Verantwortung und positive Abhängigkeit). Dabei empfiehlt es sich, dass immer zwei Lernende mit unterschiedlichen Zielen vorstellen, um allen Lernenden gleichermaßen Gesprächs- und Präsentationszeit und damit Anerkennung zukommen lassen zu können. So erhalten schrittweise alle Teams Punkte für ihre erfolgreiche Zusammenarbeit, die auf ihrem Punktekonto festgehalten werden. Auch hier wird nicht differenziert, für welche Zielstufe die Punkte vergeben werden: Alle sammeln gleichwertig nach ihrem Können Punkte für ihr Team und erhalten entsprechend Anerkennung. Die Ergebnisse des Turniers werden in Form einer Tabelle visualisiert, was für die Klasse immer wieder ein toller, weil spannender und emotional geladener Moment ist. Im Laufe der Unterrichtsreihe aktualisiert sich der Tabellenstand nach jedem Test bezie-

hungsweise jeder Punktesituation, und es entsteht eine hohe Motivation, das Team besser zu machen. Die Reihe endet nicht nur mit einer Klassenarbeit, sondern auch mit der Siegerehrung der besten drei Teams. Zu deren Erfolg haben dann in wesentlichem Maße alle Mitglieder im Team beigetragen.

Feedback – Reflexion – Rollentcheck

Abschließend hat die Lehrkraft noch einmal Gelegenheit, bestimmte Regeln und aufgekommene Fragen zu klären (Ziel- und Leistungstransparenz). Die Stundenlernziele und die damit verbundenen Kriterien werden wieder in Erinnerung gerufen. Die Lehrkraft bittet darum, per Daumen zu signalisieren, wie sich jeder selbst einschätzt (*Daumenabfrage*: Daumen hoch = Ich bin mir sicher, dass ich das Ziel erreicht habe; Daumen runter = Ich bin mir sicher, dass ich es nicht erreicht habe; Wackeldaumen = Ich fühle mich eher unsicher). Die Lehrkraft nimmt die Signale der Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis, notiert sich diese und richtet die weitere Reihenplanung daran aus (Feedback der Schülerinnen und Schüler an die Lehrkraft/Reflexion des eigenen Lernstandes).

Jedes Teammitglied wendet sich seinem Rollentcheck-Reflexionsbogen zu und überlegt, inwiefern er/sie die Rolle gut ausgeführt hat (vgl. Sawatzki 2016, editierbare Rollentcheckbögen auf beigefügter CD). Die entsprechenden Anforderungskriterien

finden sich auf der Rollenkarte (individuelle Verantwortung). Nach dieser kurzen Einzelreflexion wird diese in der Gruppe vorgestellt und zur Kommentierung durch die Teammitglieder freigegeben. So soll Eigen- und Fremdwahrnehmung zusammengeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler geben sich idealerweise dann auch Tipps zur Verbesserung der eigenen Rollengestaltung (Gruppenreflexion). Sollte das Team noch Zeit haben, so kann es über die Verbesserung der allgemeinen Arbeitsabläufe sprechen.

Die Gruppen haben wieder den Auftrag, die Gruppentische für den nachfolgenden Unterricht zurückzustellen, und verabschieden sich per eigens erdachtem Gruppenritual (etwa einem speziellen Handschlag) von ihren Gruppenmitgliedern, um die Gruppensituation aufzulösen. Auch hier gelten grundsätzlich die oben genannten Regeln zum »Umbauen« des Klassenraums. Nachdem alle wieder auf dem ursprünglichen Platz sitzen, verabschiedet sich die Klasse von der Lehrkraft – und umgekehrt.

Dies ist nur ein Beispiel unter vielen, wie wir schrittweise unseren Unterricht hin zu einem inklusiven geändert haben, ausgehend von Konzepten des Kooperativen Lernens, die wir nicht als Methodensteinbrüche sehen, sondern als grundlegende Didaktik. ■

Literatur

- Becker, Bastian/Ewering, Tanja (2020): Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität – Aktivierende Klassenführung für Inklusion und Gemeinsames Lernen. Beltz.
- Becker, Bastian/Ewering, Tanja: Kooperatives Lernen als Baustein inklusiver Unterrichtsentwicklung. In: Sawatzki, Dennis et al. (2016): Kooperatives Lernen – Das Praxisbuch. Augsburg, S. 48–75.
- Becker, Bastian/Ewering, Tanja (2015): Guter Unterricht = Inklusiver Unterricht? – Ein niedrigschwelliger Zugang zum Gemeinsamen Lernen. In: PÄDAGOGIK 12/15, S. 20–23.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2012): Gruppen bilden – Teamgeist entwickeln – Kraft tanken – Übungen für das Kooperative Lernen. Essen.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen – Strategien zur Schüleraktivierung, Bd. 2. Essen.
- Sawatzki, Dennis (2016): Die große Methodenbox zum Kooperativen Lernen. Hamburg.

Bastian Becker ist Fachleiter für das Fach Deutsch für Gy/Ge am Zentrum für schulische Lehrerbildung (ZfsL) Hagen, Lehrer für Deutsch und Geschichte und Fortbildungsmoderator bei IQUEL (Institut für Schulentwicklung und Lehrerbildung).
becker@iquel.de

Bausteine inklusiver Klassenführung

In: Karen Beckmann / Barbara Sanders-Mowka (2016), Inklusions-Material Klassenführung

123

Die Kompetenzen des Teampartners im „wertschätzenden Interview“ erforschen

Die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit passen zu unterschiedlichen Anlässen. Wichtig ist die bewusste, pädagogisch oder fachlich begründete gemeinsame Entscheidung für oder gegen eine Form, Variationen, also nicht das Bestehen auf einer Form, ermöglichen es, die unterschiedlichen Kompetenzen beider Teampartner zu nutzen.

7. Beide unterrichten gemeinsam.

Beide Lehrer führen den Unterricht mit allen Schülern gemeinsam durch. Sie übernehmen gemeinsam oder abwechselnd die Führung.

Die einzelnen Phasen des wertschätzenden Interviews:

Phase 1: Ressourcen entdecken
Dauer: 10 Minuten pro Partner
Aufgaben: Fragestellern stellt Fragen, hakt nach und notiert Stichworte auf Karten; anschließend werden die Rollen getauscht.
Fragen: Was sind deine Stärken bezogen auf die schulische Arbeit? Was gelingt dir gut? Wo werden deine Kompetenzen in der Arbeit sichtbar?
Phase 2: Eine Vision der gemeinsamen Zukunft entwickeln
Dauer: 15 Minuten
Aufgaben:

a) jeder Partner notiert für sich Gedanken zur Frage: Welche meiner Stärken würde ich gern vermehrt einbringen?
 b) Beide Partner tauschen sich aus und halten Gedanken fest.

124

Lehrer begegnen Lehrern

Die Arbeit in multiprofessionellen Teams ist eine der Gelingensbedingungen für inklusiven Unterricht. In der Regel geht es dabei um die Kooperation zwischen Regelschul- und Sonderschullehrern. Diese Zusammenarbeit kann unterschiedlich aussehen und sollte möglichst so sein: fröhlich, abwechslungsreich, reflexiv, gleichberechtigt, sich gegenseitig unterstützend sowie entspannend, bereichernd, ermutigend und arbeitsteilig.

Grundsätzlich bietet die Zusammenarbeit die Chance, von verschiedenen Professionen zu lernen, vorausgesetzt, beide Lehrer sind offen für eine verdiente Rolle vom Einzelkämpferdasein.

Elksnin und Capliouto⁴ beschreiben und ordnen unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit folgendermaßen:

1. Einer unterrichtet – einer beobachtet.

Dabei kann es verabschiedete Schwerpunkte geben, ausgerichtet auf einzelne Schüler, auf unterstützendes Lehrerverhalten, auf Schülerinteraktionen, auf Verhalten ...

2. Einer unterstützt – einer unterstützt einzelne Schüler.

Die Unterstützung kann sich auf die Arbeit eines einzelnen oder mehrerer Schüler beziehen, auf das Regulieren des Verhaltens oder die Anregung zur Beteiligung an Unterrichtsgesprächen.

3. Jeder unterrichtet einen Themenbereich.

Jeder Lehrer vermittelt einer Gruppe einen Bereich zum Unterrichtsthema, später werden die Gruppen getauscht.

4. Beide unterrichten parallel.

Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt. Jeder Lehrer unterrichtet eine Gruppe zum selben Thema.

5. Einer erteilt Förderunterricht.

Das Thema wird auf unterschiedlichem Niveau unterrichtet. Jeder Lehrer arbeitet auf einer Anspruchsstufe. Die Schüler werden entsprechend eingeteilt oder ordnen sich selbstständig einer Gruppe zu.

6. Einer unterrichtet – einer ergänzt.

Es wird differenziert, indem eine Lehrkraft unterstützendes Material oder Erklärungen anbietet.

4 Elksnin/Capliouto 1994, zit. n. Lüfte-Klose B./Willenbring M., Behindertentpädagogik, 38. Jg., Heft 1/1999, S. 24

Zunehmend werden Schulbegleiter als Unterstützung für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf eingesetzt. Sowohl Lehrkräfte als auch viele Eltern empfinden dies als hilfreiche Begleitung und setzen sich stark für deren Einsatz ein. Die Erwartungen an Schulbegleiter sind dabei oft hoch und werden häufig nicht transparent dargestellt. Die Aufgaben und Tätigkeitsbeschreibung

Lehrer und Schüler begegnen Schulbegleitern

Der Blick auf das bereits Erreichte stärkt den Zusammenhalt des Teams. Allzu schnell vergessen wir zudem, was an positiver Entwicklung bereits zustande gekommen ist. Der ausschließliche Blick auf Schwierigkeiten entmutigt dagegen oft.

Den Teampartnern obliegt eine besondere Vorbildfunktion für die Zusammenarbeit der Schüler. Sie teilen sich die Verantwortung für alle Schüler, nicht nur für die mit besonderem Förderbedarf, und für den gemeinsamen Unterricht. Soll der Sonderpädagoge nicht nur als „Hilfslehrer“ angesehen werden, muss er Anteile am Unterricht haben. Den Schülern wird so deutlich, dass zwei „Chefs“ für sie da sind. Im gemeinsamen Unterricht entwickeln die beteiligten Lehrer sich weiter. Sie profitieren gegenseitig von ihren Fähigkeiten, teilen sich ihre Beobachtungen mit, geben sich Rückmeldung, wagen Neues und nehmen sich selbst kritisch in den Blick. Die gemeinsame Verantwortung für alle Schüler zeigt sich auch dann, wenn der Kontakt zu einem Schüler vorübergehend gestört ist und die Betreuung an den Teampartner abgegeben werden kann.

- Mit welchen Maßnahmen wollen wir dies angehen?
 - Welche Herausforderungen stellen sich uns für das nächste Schuljahr? Welche Punkte (in der Arbeit mit den Schülern) wollen wir unbedingt angehen?
 - Was haben wir erreicht? Worauf können wir stolz sein? Was ist uns gut gelungen?
- Arbeit:
- beteiligten Teampartner und blicken zurück auf die bisherige gemeinsame gehalten und regelmäßig evaluiert. Am Ende eines Schuljahres treffen sich alle vorherein vermeiden werden. Die Absprachen werden in Vereinbarungen fest-des anderen kennt. Nur so können Antipathien oder schwebende Konflikte von punkte. Es hat sich als förderlich herausgestellt, wenn jeder die Erwartungen Dabei haben die beteiligten Teampartner durchaus unterschiedliche Stand-

Kooperationsvereinbarungen treffen

Gegenseitige Erwartungen auszusprechen und zu klären, ist wesentlich für das Gelingen der Zusammenarbeit. Als Leitfaden dafür haben sich Kooperationsvereinbarungen bewährt. Sie listen verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit und ihre jeweiligen Gestaltungsmöglichkeiten auf:

- Durchführung des gemeinsamen Unterrichts,
- Vorbereitung des Unterrichts,
- Formelles wie Förderpläne, Zeugnisse usw.,
- Elternarbeit,
- Absprachen zur Organisation.

In der ersten Phase liegt der Fokus auf dem Erkunden, Verstehen und Wertschätzen des anderen. Dies schafft eine vertrauensvolle Atmosphäre und fördert gegenseitigen Respekt und Anerkennung. Die so gewonnenen „Schätze“ werden gesammelt und sichtbar geordnet. Auf diesem Überblick kann das Team für die weitere Arbeit aufbauen.

In den folgenden Phasen bleibt es nicht beim Sammeln, vielmehr wird mit den bisher ungenutzten Ressourcen konkret für die gemeinsame Arbeit, z. B. die Veränderung des Unterrichts, geplant. Immer wieder sind Kollegen über die Ergebnisse überrascht – auch bei Teams, die schon längere Zeit zusammenarbeiten.

Die vorhandene Vielfalt an Kompetenzen stärkt das Gemeinschaftsgefühl und die Teilnehmer zeigen selbstbewusst auf das, was jede/jeder von ihnen mitbringt. Gleichzeitig ist die Wertschätzung des Teampartners ein Modell für den Umgang mit Schülern: Auch hier geht es darum, die Kompetenzen und Ressourcen jedes Einzelnen hervorzuheben und genau dort anzusetzen.

Phase 3: Von der Vision zu einer konkreten Gestaltung

Dauer: 10 Minuten

Aufgaben: Beide Partner beantworten im Gespräch die Fragen: Woraan erkennen wir, dass wir unsere Stärken einbringen und uns ergänzen? Woraan wird das auch den Schülern deutlich?

Phase 4: Konkrete Schritte

Dauer: 10 Minuten

Aufgaben: Beide Partner besprechen konkrete Maßnahmen, die ab morgen umgesetzt werden sollen.

4. Bausteine einer inklusiven Klassenführung

- Unterstützung zur Förderung der Selbstständigkeit in den Bereichen Hygiene, Nahrungsaufnahme und der Orientierung im Schulgebäude und auf dem Schulhof
- Unterstützung bei außerschulischen Aktivitäten wie Ausflügen, Klassenfahrten oder Praktika
- Unterstützung zur selbstständigen Bewältigung des Schulweges

Dies stellt nur eine Auswahl an Aufgabenbereichen dar, da der Einsatz der Schulbegleiter zu vielseitig ist, um ihn hier vollständig auflisten zu können. Ziel der Schulbegleitung ist es in jedem Fall, die Schüler entsprechend ihren Bedürfnissen so zu fördern, dass die Schüler so weit wie möglich ohne Hilfe den Schullauf bewältigen.

Lehrer begegnen Eltern

Nicht nur die Schüler der Klasse sind sehr unterschiedlich, auch deren Eltern. Gemeinsam ist allen, dass sie eine optimale Förderung für ihr Kind wollen. Nicht immer verstehen Eltern, wie der Unterricht heutzutage abläuft, meist haben sie nur Erfahrungen und Vorstellungen aus ihrer eigenen Schulzeit. Unter Berücksichtigung dieser beiden Gedanken kann sich eine vertrauensvolle Zusammenarbeit nur mit sensibler Elternarbeit aufbauen. Dafür benötigen die Eltern Einblick in die Arbeit und in das, was die Heterogenität der Klasse ausmacht. Die Lehrer nehmen dabei eine eindeutige, eigene Position hinsichtlich des Umgangs mit der Vielfalt der Schülerschaft ein, die sie zu Beginn ihrer Arbeit miteinander klären. So, wie die Beziehung zu den Schülern allmählich aufbaut wird, so wird auch der Kontakt zu den Eltern bewusst gestaltet.

Elternabend

Auch Eltern wollen, dass ihre Sorgen und Erwartungen wahrgenommen werden. Ihre Wünsche und Befürchtungen können am ersten Elternabend in kleinen Gesprächsrunden ausgesprochen werden – kleine Runden deshalb, damit sich auch jeder beteiligen kann. In einer ersten Vorstellungsrunde erklären sie, was an ihrem Kind besonders ist. Schnell stellt sich so heraus, dass Verschiedenheit normal ist. So, wie die Schüler häufig zunächst die Förderung besonderer Mitschüler als ungerecht ansehen, äußern sich häufig auch die

4. Bausteine einer inklusiven Klassenführung

gen sind mitunter diffus. Auch hier ist eine gute Absprache notwendig, damit die Unterstützung gelingt und es nicht zu großen Enttäuschungen kommt. Meist werden Schulbegleiter als Hilfe für Schüler mit den Förderbedarfen *Geistige Entwicklung* oder *Körperlich-motorische Entwicklung* eingesetzt. Immer häufiger unterstützen Schulbegleiter aber auch Schüler mit dem Förderbedarf *Emotional-soziale Entwicklung* bzw. Schüler mit *seelischer Beeinträchtigung*, wenn eine Teilnahme am Unterricht ohne Hilfe nicht möglich ist.

Folgende Maßnahmen unterstützen den Einsatz:

- Die Klassenlehrer und Sonderpädagogen besprechen gemeinsam mit dem Schulbegleiter bzw. der Schulbegleiterin die Aufgabenbereiche und legen diese fest. Dabei gibt es oft auch Vorgaben von den Kostenträgern (Sozialämter, Jugendämter) und Trägern (z. B. Lebenshilfe), bei denen die Schulbegleiter angestellt sind.
- Es findet eine enge Absprache über den Ablauf des Unterrichts sowie über die individuellen Aufgabenstellungen für die zu begleitenden Schüler statt. Sinnvoll ist eine feste wöchentliche Besprechungszeit. So wird die Schulbegleitung über alle wichtigen Punkte auf dem Laufenden gehalten. Gleichzeitig bekommen Klassenleitung und Sonderpädagogen viele Hinweise zur individuellen Situation der Schüler, da Schulbegleitungen oft viele Unterrichtsstunden und Pausen zusammen mit den Schülern verbringen und somit sehr dicht an ihnen und ihren Stimmungen, Erlebnissen und Problemen sind.
- Die Eltern der jeweiligen Schülern werden in die gemeinsame Planung einbezogen. Gerade bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* geht es häufig darum, die Selbstständigkeit zu fördern. Neben der Arbeit in der Schule sollte dies auch im häuslichen Bereich weitergeführt werden.

Aufgabenbereiche für Schulbegleiter können sein:

- Unterstützung bei der Organisation des Unterrichtsmaterials, z. B. Materialien bereithalten, Hilfen bei der Ordnung von Arbeitsmaterialien geben
- Unterstützung bei der Teilhabe am Unterricht, z. B. beim Lesen oder Schreiben helfen, Aufgaben erläutern und Motivation und Konzentration stärken
- Unterstützung bei der Kommunikation und dem Kontakt zu Mitschülern während der Pausen, bei Konfliktsituationen, zur Einhaltung von Regeln, bei einem Bedürfnis nach Sicherheit und besonderer Orientierung im Schullauf

Beitrag von Rüdiger Hein: Kindeswohlgefährdung feststellen

In: Pädagogik 9/22 S. 40-43

KINDESWOHL-GEFÄHRDUNG FESTSTELLEN

Wenn ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung vorliegt, werden oft Checklisten eingesetzt, um die Situation zu klären. Das birgt Risiken, denn Checklisten haben blinde Flecken und täuschen Sicherheit vor. Stattdessen empfiehlt sich eine prozessorientierte Bewertung, für die es klare Qualitätskriterien gibt.

RÜDIGER HEIN

Gemäß Bundeskinderschutzgesetz sollen Fachkräfte, die Dienstleistungen gegenüber Kindern und Jugendlichen erbringen, eine mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwartende schwere Schädigung durch sexuelle, körperliche und seelische Gewalt sowie schwere Vernachlässigung identifizieren und darin unterstützen, diese zu entkräften. Allerdings wird gesetzlich nur das *Was* an Minimalanforderungen geregelt, nicht das *Wie* zur Umsetzung.

Bei Gefahreinschätzungen kommen häufig Checklisten zum Einsatz. Als Unterstützungstool sollen sie keineswegs als entscheidungsleitendes Instrument dienen. Die Praxis zeigt jedoch, dass Checklisten auch in der Zuversicht herangezogen werden, um eine Handlungsentscheidung zu treffen. Fehlentscheidungen sind dann keine Seltenheit.

MANGELHAFT E CHECKLISTEN FÖRDERN FEHLEINSCHÄTZUNGEN

Auffallend viele Checklisten thematisieren fälschlicherweise nur das Familiensystem als Ursache der Kindeswohl-

gefährdung, nicht aber alle weiteren Personen, die im Kontakt zum jeweiligen Kind stehen (vgl. z. B. Stadt Coburg o. D.; Stadt Frankfurt am Main 2015).

Beratungspraxis-Beispiel: Eine muslimische Fünftklässlerin, die seit wenigen Wochen ein Kopftuch trägt, wirkt diesbezüglich zunächst unbeschwert, nach einigen Tagen jedoch zeitweise tieftaurig. Aktuell stellt sie unmissverständlich infrage, ob ihr Leben noch lebenswert sei. Die Klassenleitung kennt die Eltern und schließt Kindeswohlgefährdung aus, da häuslich alles im grünen Bereich zu sein scheint. Zudem trete das Mädchen seit dem ersten Schultag selbstbewusst auf, obwohl es schwerwiegende Kriegserfahrungen im Heimatland gemacht hat und währenddessen um sein eigenes und das Leben seiner Familie bangen musste. Demzufolge sei es psychisch hinreichend stabil, es könne die mutmaßlich empfundene Kopftuch-Belastung meistern; dies bekräftigt die vorhandene Checkliste zur Risiko- und Gefahreinschätzung, in der das Familiensystem und Erfahrungswerte zum Kind fokussiert werden. Später wird allerdings beiläufig bekannt, dass eine – im Übrigen in der Vergangenheit bereits durch antisemitische und homophobe Kommentare aufgefallene – andere Lehrkraft sich despektierlich über kopftuchtragende Mädchen geäußert und sich gegenüber dem betroffenen Mädchen dahingehend positioniert habe, es solle zurück in sein Heimatland gehen, da kopftuchtragende Musliminnen nicht zur deutschen Kultur passen.

Aber es gibt auch Positivbeispiele, z. B. die Checkliste der Forschungsgruppe PETRA (2013). In dieser wird gezielt und relativ differenziert nach allen Bezugspersonen und dem sozialen Umfeld gefragt; drei eigenständige Bewertungsspalten erlauben eine Gefahreinschätzung im zeitlichen Verlauf und als Parallelbewertung von Geschwisterkindern. Die zudem deutlich mehr und weitaus offeneren Fragestellungen lassen eine differenzierte Gefährdungseinschätzungen zu. Darüber hinaus liegt für die Gefahreinschätzung bei Säuglingen und Kleinkindern eine separate Checkliste vor (2014).

AUCH UMFASSENDE CHECKLISTEN HABEN GRENZEN

Allerdings berücksichtigen Checklisten nur, was deren Entwickler während

ihrer Ausarbeitung bedacht haben. Sonderfälle und sogar bestimmte häufig auftretende Gefahren können unberücksichtigt bleiben. Dies kommt übrigens auch in anderen Bereichen vor. So wurde der Herzinfarkt zunächst nur bei männlichen Patienten erforscht. Deswegen täuschen Diagnose-Checklisten bis heute darüber hinweg, dass bei Frauen andere Symptome auftauchen können als das typisch männliche Stechen in der Brust mit Schmerzen im linken Arm. Bis heute bleiben daher viele Herzinfarkte von Frauen unentdeckt oder werden viel zu spät behandelt (vgl. z. B. Regitz-Zagrosek/Schmid-Altringer 2020). Auch beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung führt Checklisten-Pseudosicherheit gelegentlich zum Übersehen schwerwiegender Verwahrlosungen und Missbrauchsfälle. Checklisten sind stets anfällig für Vorurteilsbildungen, sie wiegen in falscher Gewissheit und begünstigen Fehleinschätzungen.

Beratungspraxis-Beispiel: Vor einigen Jahren öffneten sich zwei Neuntklässlerinnen gegenüber einer Lehrkraft ihres Vertrauens und berichteten glaubwürdig, ihr Sportlehrer fasse sie bei Sportübungen gezielt an Po, Bauch und Brust. Die im Kinderschutz geschulte Lehrkraft, der sich die Schülerinnen anvertrauten, nahm eine Gefahreinschätzung vor und modifizierte die vorliegende Checkliste: »Eltern« und »Familie« tauschte sie gegen den Sportlehrer aus, und sie kam zum eindeutigen Resultat, dass der relativ junge, attraktive Kollege sexuell übergriffig geworden war. Hinter seinem Rücken wurde eine Besorgnis-Lawine losgetreten. Wenig später wurde über Umwege bekannt und ohne Restzweifel bestätigt, dass beide Schülerinnen sich die Schilderung ausgedacht hatten: Sie waren in den Sportlehrer verschossen, er reagierte jedoch nicht auf Flirtversuche. Ihm lastet bis heute das Gerücht sexueller Übergriffigkeit an. Erst kürz-

lich suchte eine Lehrkraft Rat; sie wollte diesen Kollegen nicht als Begleitperson auf ihrer Klassenfahrt sehen, da sie »weiß, dass da schon mal was vorgefallen« war, aber sie könne das unmöglich offen ansprechen.

Relativ viele Checklisten-Kreuze lassen sich nicht eindeutig bei »stimmt« oder »stimmt nicht« setzen, weil Informations- beziehungsweise Wissensdefizite bestehen. Auffallend schlechte Checklisten geben keine Möglichkeit, »nicht einschätzbar« anzukreuzen. Selbst wenn dies möglich ist, wird in der Praxis durchaus nur das Sichtbare thematisiert. Dann wird verdrängt, dass ein bedeutsamer Erkenntnisgewinn darin besteht, nach dem Ausfüllen zu wissen, was man alles *nicht* weiß. Dieser Scheinwerfer-Effekt kann Aufmerksamkeit fehlleiten.

Beratungspraxis-Beispiel: Ein kontaktfreudiges Mädchen, das den Hort besucht, sucht die Nähe zu Kindern und Fachkräften. Dessen allein leben-

Grundregeln für Kinderschutz-Fallmeetings

Resetting:

- kein Vermischen mit bisherigen Fällen;
- kein Platz für Vorurteile, jeder Fall ist einmalig.

Kooperation:

- in multiprofessionellen Teams arbeiten (aber Zielsetzung darf bei mehreren Akteuren nicht verwässern);
- bestmöglich auf Meetings vorbereiten (Protokolle/Dokumentation lesen);
- Aufgabenverteilung festlegen inklusive Moderator, Protokollant und Perspektivwechsler;
- Stellvertreterregelungen festlegen und beherzigen (Verzögerungen vorbeugen, falls jemand ausfällt).

Verbindlichkeit:

- Verfahrensweg kennen und wahren;
- SMART-Zielsetzung definieren und beherzigen: (1) Ziel-Spezifität gegebenenfalls für jedes Teilziel formulieren, (2) Messbarkeit der Zielsetzung kriterienbasiert sichern/Messindikatoren vereinbaren, (3) Erreichbarkeit (Achievability) der Zielsetzung und Motivation zur Mitarbeit durch Betroffene (z. B. Eltern) abklären, (4) Realisierbarkeit der Zielsetzung durch Fachkräfte sicherstellen, (5) Meilensteine terminieren: »Wie verbleiben wir konkret?«;
- Folgetermin stets beim aktuellen Treffen verbindlich vereinbaren;
- Wirksame Ziele für Betroffene bedeutsam/gefühlsmäßig verankern und deren Nutzen darstellen, denn »der Wurm muss dem Fisch schmecken, nicht dem Angler«;
- klären, welche Kräfte die Zielerreichung begünstigen

oder behindern können und was diese Pro-/Kontra-Kräfte begünstigen/schwächen kann.

Dokumentation:

- Vorgaben einhalten (eine korrekte Dokumentation macht Zuständigkeiten sichtbar, beugt unsystematischen Entscheidungen vor, unterstützt genaue und kontinuierliche Beobachtung, erleichtert Einschätzung der Gesamtsituation im kollegialen Austausch, kann professionelles Entscheiden und Handeln belegen, erleichtert Informationsaustausch mit anderen Hilfesystemen und Gespräche mit Betroffenen);
- Zugänglichkeit aller relevanten Informationen sicherstellen (keine Parallelakte, alle Dokumente sind an Arbeitsstätte verfügbar, klar geregelte Befugnis zur Einsichtnahme).

Unwissenheits-Management, Ergebnisoffenheit und Entwicklungsbereitschaft:

- Antwort zu schriftlich präzise formulierten Fragestellungen sowie kindesspezifisches Handlungskonzept dürfen nicht im Vorfeld feststehen;
- noch nicht bekannte Fragestellungen können sich entwickeln; noch nicht bekannte, aber notwendige Informationen sind aufzulisten.

Ressourcen-Management:

- vorhandene Ressourcen präzise und umfassend auflisten;
- unklare Ressourcen als solche benennen;
- Rechercheplan aufstellen und Handlungsmöglichkeiten eruieren.

der Onkel, Bruder der alleinerziehenden Mutter, holt das Kind manchmal vom Hort ab. So auch, nachdem die Mutter ankündigt, wegen einer harmlosen Angelegenheit für einige Tage ins Krankenhaus zu müssen. Nach der zweiten Übernachtung beim Onkel reagiert das Kind in Hort und Schule mit sozialem Rückzug und weint viel. Es will mit niemandem reden. Am Folgetag will es nicht mit dem Onkel mitgehen und ruft unter anderem: »Fass mich nicht an!« Der Onkel verspricht dem Kind einen schönen Nachmittag, als er das Kind gegen dessen Willen mitnimmt. Am Folgetag malt das Kind einen liegenden nackten weiblichen Körper mit weinendem Gesicht und rot ausgemaltem Unterbauch; an den Bildrand malt es bunte Blumen. Auf Nachfrage einer Erzieherin, was es gemalt hat, fängt das Kind an zu weinen, igelt sich in einer Zimmerecke ein und will allein sein. Die Erzieherin deutet

Zeichnung und Kindesverhalten als Reaktion auf einen sexuellen Übergriff des Onkels. Dies untermauert sie mit Fortbildungswissen und Checklisten-Elementen zur Risiken- und Gefahreinschätzung. Bei der Leitung fordert sie eine Jugendamtsmeldung ein; alles andere sei grob fahrlässig. Die Hortleitung wählt einen anderen Weg: Sie sucht behutsam den Kontakt zum Kind, findet Gesprächszugang und erfährt, dass der Onkel im Krankenhaus arbeite, in dem die Mutter liegt. Das Kind dürfe seine Mama nicht wie geplant besuchen, da Blut aus ihrem Bauch fließe. Es macht seinen Onkel dafür verantwortlich, da er nicht richtig auf die Mutter aufgepasst habe. Das Bild malte es für die Mutter. Erschwerend kommt hinzu, dass die Mutter dem Kind vermittelt habe, bei Problemen soll es nur an Gutes denken, da Probleme sonst schlimmer werden können. Daher fällt es dem Kind besonders schwer, sich zu öffnen

– was der Hortleitung dennoch gelingt. Sie musste dem Kind versprechen, bei ihrem Gespräch mit dem Onkel nur an das Gute zu denken, damit es der Mutter wieder besser gehen kann. Im Gespräch mit dem Onkel stellt sich heraus, dass es bei einer Unterbauch-OP zur Komplikation mit Blutungen kam, die Mutter noch auf der Intensivstation liegt.

Das aktive Beteiligen von Kindern und Jugendlichen bei der Gefahreinschätzung passiert oftmals unzureichend (vgl. Gerber/Lillig 2018; Institut für soziale Arbeit 2017), obwohl der Gesetzgeber vorgibt, dass mit ihnen gesprochen werden muss, sofern davon auszugehen ist, dass dadurch das Wohl des Kindes nicht zusätzlich gefährdet wird. Vergleichbar ist der Kontakt zu Personensorgeberechtigten zu gestalten. Hier wird z. B. zu wenig darauf geachtet, dass grundsätzlich alle Personensorgeberechtigten einzubeziehen

Neun-Stufen-Plan zur ziel- und prozessorientierten Handlungsfähigkeit

Stufe	Aktivität	Hinweis
1	Fragestellung mit Blick auf das Kind genau definieren	Fragestellung bestmöglich spezifizieren und präzisieren, z. B.: »Ist das Kindeswohl von A bezogen auf die Situation X gefährdet? Gegebenenfalls Unterfragen bilden, z. B.: »Spielt Person B dabei eine Rolle im Hinblick auf den Begleitumstand Y?«
2	SMART-Zielsetzung aus der Fragestellung ableiten	Beim Kindeswohl bleiben; z. B. hat sich unterzuordnen, was mit mutmaßlichen Tätern passiert. Nur Profis stellen (Verdacht-)Diagnosen, keine Laien!
3	Ausreichend und gründlich Informationen zusammentragen	Kind als Dialogpartner einbeziehen, sofern das Kindeswohl dadurch nicht zusätzlich gefährdet wird. Perspektivwechsel vornehmen, sich z. B. in Kindeslage hineinversetzen (das, was mir wichtig ist, muss dem Kind nicht wichtig sein – und umgekehrt ebenso). Welche Aussagen hat das Kind dazu getroffen, wie es sich fühlt? Noch nicht interpretieren! Ob alles Gesagte für bare Münze zu nehmen ist, wird später reflektiert.
4	Hinreichend vorhandene Informationen analysieren	Z. B. Bezüge zueinander herstellen: Geben die Informationen im Zusammenhang einen Sinn oder treten Widersprüche auf? Es wird noch nicht bewertet, welche Informationen keinen Sinn ergeben.
5	Analysierte Informationen interpretieren	Immer wieder in Kindeslage hineinversetzen, gegebenenfalls weitere Perspektivwechsel vornehmen; Wissen einbeziehen.
6	Unsicherheiten zu interpretierten Informationen reflektieren	Prozessorientiert-systemisch denken; gegebenenfalls Hypothesen herausarbeiten; Checklisten nur unterstützend hinzuziehen.
7	Möglichst viele alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln	Aus-, Neben- und Wechselwirkungen denkbarer Handlungen bestmöglich reflektieren.
8	Handlungsalternativen priorisieren	Zeitliche Restriktionen und Abhängigkeiten umfassend bedenken.
9	Maßnahmenauswahl	Handlungsflexibilität beibehalten; Maßnahmen im kontinuierlichen Entwicklungsprozess bedarfsorientiert anpassen und gegebenenfalls Neubewertung vornehmen (Planen → Umsetzen → Evaluieren → Anpassen → aktualisiert Planen → ...); Fragestellung mit Blick auf das Kind stets im Auge behalten.

sind, auch wenn z. B. bislang nur Kontakt zu einem Elternteil bestand. Bei getrennt lebenden Eltern ist natürlich Grundvoraussetzung, dass das gemeinsame Sorgerecht vorliegt.

Generell wird zu wenig auf Grundregeln für das Durchführen von Kinderschutz-Fallmeetings geachtet (vgl. **Kasten auf S. 41**).

CHECKLISTEN IGNORIEREN RELEVANTE PROZESSDYNAMIKEN

Risikomanagement ist dadurch definiert, Wahrscheinlichkeiten möglichst genau kalkulieren zu können. Werte lassen sich dann mit geeigneten Checklisten beziffern. Für geschlossene Systeme lässt sich eine checklistenbasierte Einflussanalyse zu denkbaren Systemstörungen vornehmen: Ein Beispiel ist die Funktionsfähigkeit technischer Instrumente innerhalb eines Operationssaales. Aber Störungen, die auf das

geschlossene System einwirken, lassen sich weder genau kalkulieren noch kontrollieren: z. B. die Reaktionen eines Patienten während eines operativen Eingriffs. Hier gilt unter anderem die Faustregel: Je qualifizierter und erfahrener Entscheidungsträger sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie potenzielle Aus-, Neben- und Wechselwirkungen prozessorientiert einkalkulieren und daher außergewöhnliche Fehlbelastungen professionell managen können. Hierbei handelt es sich nicht mehr um checklistenorientiertes Risiko-, sondern um prozessorientiertes Unsicherheitsmanagement.

Kindeswohlgefährdung findet nicht ansatzweise kontrollierbar im geschlossenen System statt, sondern sie kann überall und in außergewöhnlichsten Variationen auftreten. Eine breite Habachtstellung ist zielorientiert im Reflexionsprozess sicherzustellen. Der

Neun-Stufen-Plan in der **Tabelle auf Seite 42** skizziert neun Entwicklungsstufen für eine ziel- und prozessorientierte Handlungsfähigkeit, die bei jeder Gefahreneinschätzung befolgt werden sollten. Darüber hinaus können weitere Schritte sinnvoll sein, die eine konsequente Ziel- und Prozessorientierung begünstigen (z. B. das Einbinden einer »insoweit erfahrenen Fachkraft« bei der Gefahreneinschätzung).

Deutlich wird, dass nicht Checklisten den Qualitätsmaßstab zur Gefahreneinschätzung abbilden, sondern Prozessdynamiken. Wenn sie zur Risiko- und Gefahreneinschätzung eingesetzt werden, sind sie im Gesamtprozess untergeordnet einzubetten, damit sie nicht selbst zum zusätzlichen Risiko und zur zusätzlichen Gefahr für den Bewertungsprozess werden.

LITERATUR

- Stadt Coburg (o. D.): Checkliste der gewichtigen Anhaltspunkte für Kindeswohlgefährdung. Arbeitshilfen zur Umsetzung des § 8a SGB VIII, Version 2.0, 2013, Caritasverband für die Erzdiözese Bamberg e. V. Abrufbar auf: www.coburg.de/Portaldata/2/Resources/dokumente/r3-jugendamt/r3-koja/Checkliste_der_gewichtigen_Anhaltspunkte_fuer_Kindeswohlgefaehrung.pdf, abgerufen am 19.4.2022.
- Forschungsgruppe PETRA (2013): Checkliste zur Gefährdungseinschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII. Schlüchtern: Selbstverlag.
- Forschungsgruppe PETRA (2014): Checkliste Gefährdungseinschätzung einer Kindeswohlgefährdung für Kinder von 0–18 Monaten. Schlüchtern: Selbstverlag.
- Gerber, Christine/Lillig, Susanna (2018): Gemeinsam lernen aus Kinderschutzverläufen. Eine systemorientierte Methode zur Analyse von Kinderschutzfällen und Ergebnisse aus fünf Fallanalysen. Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz, Bericht 9 des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH). Abrufbar auf: www.dji.de/fileadmin/user_upload/lernen_aus_ Fehlern/LapK_Publikation-NZFH-Gemeinsam-lernen-aus-Kinderschutzverlaeufen-Bericht-1.pdf, abgerufen am 14.4.2022.
- Institut für Soziale Arbeit (2017): Fallanalysen im Kinderschutz im Rahmen von Lern- und Entwicklungswerkstätten. Projektergebnisse und Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz. Abrufbar auf: https://isa-muenster.de/fileadmin/images/ISA_Muenster/Dokumente/Fallanalysen-Kinderschutz_Broschuere-web.pdf, abgerufen am 15.4.2022.
- Regitz-Zagrosek, Vera/Schmid-Altringer, Stefanie (2020): Gendermedizin: Warum Frauen eine andere Medizin brauchen. München: Scorpio.
- Stadt Frankfurt am Main (2011): Kooperation Kinderschutz. Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Abrufbar auf: https://schulaemter.hessen.de/sites/schulaemter.hessen.de/files/Frankfurter_Modell_zum_Schutz_von_Kindern_und_Jugendlichen_in_der_Schule.pdf, abgerufen am 18.4.22.
- Stadt Frankfurt am Main (2015): Kooperation Kinderschutz. Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Loseblattsammlung. Selbstverlag.
- United Nations General Assembly (1989): Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989. Abrufbar auf: www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child, abgerufen am: 14.4.2022.

PROF. DR. RÜDIGER HEIN lehrt Beratungspsychologie (FOM Hochschule für Oekonomie & Management) und ist schulpsychologischer Berater. Seit 2012 ist er als Kinderschutzfachkraft (ISeF) an allen Schulformen tätig und überdies Prozessbegleiter/Schulleitungscoach im Auftrag des hessischen Kultusministeriums.
✉ hein@fine-institut.de

Mein Lerntagebuch

Liebes Tagebuch,
heute war mal wieder Pädagogikmodul.
Dabei ging es um _____.

Einiges davon kannte ich schon, zum Beispiel...



Aber ein paar Sachen waren auch neu für mich, nämlich...

Mit dem, was ich heute gelernt habe, kann ich zukünftig besser...

Bis bald,
