

Stellungnahme zum Praxishandbuch für die Fortbildung „Kinder in guten Händen“ in Schule

Vorbemerkung:

Im November 2013 wurden die Gutachter von einer Vertreterin des SBI Sachsen angefragt, ob sie eine wissenschaftliche Begutachtung zu dem Projekt übernehmen würde. Erbeten wurden eine wissenschaftliche Begutachtung des Praxishandbuchs „Kinder in guten Händen“ für Grundschulen und Förderschulen im Primarbereich mit dem Fokus Inhalt und Praxisrelevanz. Der letztendliche Auftraggeber für die Stellungnahme ist der Deutsche Kinderschutzbund (DKSB), LV Sachsen.

Die vorliegende Stellungnahme orientiert sich an der nachstehenden Schrittfolge:

1. Einführung und allgemeine Deskription des vorliegenden Handbuchs
2. Beschreibung der einzelnen Module und Würdigung der Stärken und Schwächen
3. Abschließende Empfehlungen.

Dabei ist festzuhalten, dass sich die Bewertung der Inhalte des Handbuchs vornehmlich auf Aspekte der Erwachsenenendidaktik, der Schulentwicklung und der curricularen Verzahnung beziehen können.

Eine eigene grundschulpädagogische Forschung zum Kindeswohl und zur Kindeswohlgefährdung ist bislang kaum zu beobachten. Auch die neueste Ausgabe des „Handbuchs für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ (Einsiedler et al. 2014) enthält weder im Inhalt noch im Stichwortregister Hinweise auf die beiden Themen. Ein bislang erster Beitrag „Kinderschutz in der Grundschule“ (HERSCHELMANN & KLARMANN 2013) informiert in der Zeitschrift Grundschule über den „richtigen Umgang mit Kindeswohlgefährdungen“. An der Schnittstelle zur pädagogischen Forschung kann bislang nur auf die Handbuchartikel „Kindeswohl und Kindeswille“ (ZITELMANN 2014) und „Kinderschutz“ (SCHUTTER 2014) im „Handbuch Frühe Kindheit“ (BRACHES-CHYREK et al. 2014) verwiesen werden.

Eine Prüfung der „Rechtförmlichkeit“ und Widerspruchsfreiheit der Handbuchinhalte zu den geltenden Gesetzen, insbesondere auch dem Sächsischen Schulrecht und dem Datenschutzrecht, kann nicht von den Autoren dieser Stellungnahme, sondern nur von Experten im Bereich des Schulrechts vorgenommen werden und wird dringend angeraten.

Kleinere redaktionelle Anmerkungen sind im Handbuchtext handschriftlich eingefügt und werden zusammen mit dem Gutachten übergeben.

1. Einführung und allgemeine Deskription des vorliegenden Handbuchs

1.1 Einbettung in den Entstehungskontext

Gemäß dem sächsischen Handlungskonzept für den präventiven Kinderschutz (http://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Handlungskonzept_Kinderschutz_Sachsen.pdf) gehören Lehrkräfte zu dem Personenkreis, der durch den unmittelbaren Kontakt zu Kindern und zu meist auch deren Familien, gute Voraussetzungen hat, um das gelingende Aufwachsen von Kindern in Sachsen zu unterstützen:

„Die Fachkräfte unterschiedlicher Einrichtungen einer Region, die mit Eltern, Kindern und Familien in irgendeiner Weise in Berührung kommen (dazu gehören z. B. Schulen, Kindertageseinrichtungen, medizinische Einrichtungen, Suchtberatungs- und Behandlungsstellen, die Arbeitsgemeinschaften nach dem SGB II, Psychiatriekoordinatoren, Frühförderstellen, Frauenschutzeinrichtungen, Kontakt- und Beratungsstellen), sollten in die Handlungsketten einbezogen sein und ihre Verantwortung fortschreitend wahrnehmen.“ (SMSV 2010, S. 7)¹.

Für den Bereich der Kindertagesbetreuung existieren in Sachsen bereits seit 2010 ein evaluiertes Fortbildungsprojekt sowie eine Handreichung „Kinder in guten Händen“ für präventive Kinderschutzarbeit in Kindertageseinrichtungen/ Einrichtungen der Kindertagespflege (<http://www.kinder-in-guten-haenden.de>).

Darauf aufbauend hat das SMK vorgeschlagen, ein analoges Konzept für den schulischen Bereich durch den Deutschen Kinderschutzbund (DKSB), LV Sachsen, entwickeln und erproben zu lassen. Die Projektbegleitung wurde an das Sächsische Bildungsinstitut (SBI) übertragen und ein Beirat am SMK einberufen. Das Ziel des Projekts wurde wie folgt beschrieben (E-Mail von C. Meyer vom 05.11.2013):

„Es soll ein Konzept für eine Fortbildung zur Sicherung der Handlungsfähigkeit in Grundschulen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung sowie ein Handlungsleitfaden in Form eines Handbuchs mit Materialien entwickelt werden. Die Fortbildungsveranstaltungen werden mit dem Ziel durchgeführt, Lehrkräfte an Grundschulen zu befähigen, schwierige Lern- und Lebenssituationen von Schülern wahrzunehmen und dem Auftrag zum Schutz des Kindeswohls gerecht zu werden. Damit wird die präventive Kinderschutzarbeit an Kindertageseinrichtungen im Primarbereich fortgesetzt.“

Das Projekt gestaltet sich inhaltlich wie folgt:

- Erstellung eines Konzepts einer modularen Fortbildung „Kinder in guten Händen“ für Schulen des Primarbereiches
- Erstellung eines Fortbildungshandbuchs mit Fortbildungsmaterialien im Primarbereich
- Konzepterprobung (Evaluierung).

Im Ergebnis steht ein evaluiertes Produkt für die landesweite schulinterne Fortbildung zur Verfügung, welches sowohl von Fortbildnern des DKSB als auch von zu qualifizierenden Kinderschutzbeauftragten der jeweiligen Schule angewendet wird.“

Die Evaluation zu den Schwerpunkten Schulleiterfortbildung, SCHILF, Prozessberatung und Praxishandbuch wird vom Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung der ehs Dresden gGmbH, Arbeitsstelle für Praxisforschung, Beratung und Entwicklung, übernommen. Die Stellungnahme zu Inhalt und

¹ <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11890/documents/12636>

Praxisrelevanz wird als Gutachten an die Autoren der Stellungnahme vergeben. Das Praxishandbuch liegt seit September 2014 als Entwurfsfassung vor.

1.2 Allgemeine Beschreibung des Handbuchs

Das Praxishandbuch ist in acht große Handbuchkapitel entsprechend der sechs Modulteile sowie je einen Abschnitt zu Quellenangaben und Arbeitsmaterialien aufgegliedert.

Gegenwärtig existiert noch kein Vorwort oder keine Einleitung, aus der die genaue Zielstellung und die letztendliche Zielgruppe, die mit dem Handbuch angesprochen werden soll, eindeutig hervorgehen. Insofern bleibt dem Leser etwas unklar, ob sich das Handbuch als Manual für die Durchführung der Fortbildung an die Fortbildner des DKSB sowie die dafür noch zu qualifizierenden Kinderschutzbeauftragten der Schulen oder an alle innerhalb einer SCHILF zu qualifizierenden Lehrerinnen und Lehrer einer Schule wendet, was allerdings für die Einschätzung der Inhalte und der Praxisrelevanz von nicht unerheblicher Bedeutung ist.

Die sechs Module

- Ablauf der Fortbildung
- Grundlagen zum Kinderschutz in der Schule
- Handlungsleitfaden bei Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung
- Elterngespräche bei sensiblen Themen
- Umgang mit dem betroffenen Kind
- Kinderschutzkonzept für die Schule

strukturieren das Praxishandbuch hinsichtlich des Aufbaus und stellen einzelne, inhaltlich aufeinander aufbauende Komponenten dar.

Des Weiteren sind schon im Inhaltsverzeichnis fünf Symbole aufgeführt, die die Handhabung des Handbuchs unterstützen sollen. Die Zeichen sind einfach und enthalten eine klare Botschaft. Dies erleichtert den Gebrauch des vorliegenden Materials auch für Nutzer, die erstmals mit dem Handbuch konfrontiert werden

2. Beschreibung der einzelnen Module und Würdigung der Stärken und Schwächen

2.1 Modul I – Einführung

In der Einführung wird ein kurzer schematischer Überblick, sowohl zeitlich als auch inhaltlich, zum Ablauf der Fortbildung gegeben. Gut erkennbar ist die aufeinander aufbauende Struktur der einzelnen Module. Konzipiert worden ist eine sechstägige Fortbildungsreihe, die etwa 30 Zeitstunden umfasst.

Berufliches Lernen bzw. berufliche Weiterentwicklung von tätigen Lehrpersonen in Fort- und Weiterbildung ist stets multifaktoriell bedingt (LIPOWSKY 2011). Neben veranstaltungsbedingten Details und institutionellen Regelungen stellt die individuelle Motivationslage einer Lehrkraft einen entscheidenden Faktor dar, um erfolgreich an einer Fortbildung teilnehmen zu können (FLORIAN 2008).

Der Einsatz des Arbeitsmaterials I/1 dient im Kontext der Fortbildung zum gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmenden und soll eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre erzeugen. Im Gegensatz dazu ist die Beschäftigung mit dem Material I/2 jeder/m Anwesenden behilflich, sich und seine Person bzw. seine persönlichen Einstellungen zu reflektieren. Gerade diese Checkliste soll dabei helfen, im weiteren Verlauf der Fortbildung eigene Einstellungen zu prüfen und gegebenenfalls zu überdenken. Somit bilden das gegenseitige Kennenlernen und die Eigenreflexion eine gute Voraussetzung, sich auf das anspruchsvolle Thema „Kindeswohlgefährdung“ einzulassen.

Die Effektivität einer Veranstaltung ist nach LIPOWSKY & RZEJAK (2012) abhängig von der Dauer und der verfügbaren Zeit für die Fortbildung, von der Möglichkeit, fachdidaktisches aber auch diagnostisches Wissen zu vertiefen, von der Relevanz der Themen für den Unterricht und für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, von vielfältigen Lerngelegenheiten (Wirkung eigenen Handelns erfahrbar machen; Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen), von Mitgestaltungsmöglichkeiten durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie von der Selbsttätigkeit der Lehrkräfte und dem passenden Feedback zu diesem Handeln.

Diese Rahmenbedingungen versucht das Rahmenkonzept optimal umzusetzen. Mit Blick auf die Lehrkräftesituation an Schulen in Sachsen bleibt jedoch die Frage offen, wie viele Lehrkräfte tatsächlich mit einer sechstägigen Fortbildung erreicht werden können. Sollte die Handreichung perspektivisch in der SCHILF zum Einsatz kommen, stellt sich ebenso die Frage, ob eine sechstägige SCHILF, auch bei einer zeitlichen Streckung über mehrere Jahre, realisierbar und sinnvoll ist. Ggf. sollte hier ein bereits in der SCHILF erfolgreich erprobtes Fortbildungskonzept abgebildet werden, welches unter SCHILF-Bedingungen an sächsischen Grund- und ggf. Förderschulen in einem üblichen SCHILF-Umfang realisiert werden kann. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Bewertung der vorliegenden Inhalte von der Zielstellung der Handreichung abhängen, die, wie bereits weiter oben angemerkt, in dieser nicht expliziert werden und so eine eindeutige Positionierung erschweren.

2.2 Modul II – Grundlagen zum Kinderschutz in der Schule

Das Modul „Grundlagen zum Kinderschutz in der Schule“ umfasst fünf Themenbereiche, die grundlegend für das Verständnis des Themas Kindeswohlgefährdung sind.

Ausgehend von den unbestimmten Rechtsbegriffen des Kinderwohls und der Kindeswohlgefährdung wird sich in Verbindung mit den Bedürfnissen und Rechten von Kindern der Begrifflichkeit nachvollziehbar angenähert. Die kindlichen Bedürfnisse werden, wie aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht vorgeschlagen, im Hinblick auf das Konzept des „Basic Needs“ der WHO und der UN-Konvention

über die Rechte des Kindes, beschrieben. Evtl. könnten die gewählten Kategorien noch einmal mit denen von SALGO et al. (2002, zit. in ZITELMANN 2014, S. 430) abgeglichen werden. Wünschenswert wäre u.E. auch die vollzählige Erwähnung aller Kinderrechte sowie bereits hier der Hinweis auf Art. 3 und 19 der UN-Kinderrechtskonvention gewesen, dieser folgt zwar auf S. 135, eine Zusammenführung aller gesetzlichen Grundlagen in einem Modul wäre evtl. hilfreich für das schnellere Auffinden.

Zugleich wäre bereits hier unter curricularer Sicht auch ein Verweis auf das Thema Kinderrechte in den sächsischen Lehrplänen (SMK 2009) (Ethik Lernbereich IV: Wir in der Welt, S.31) sowie auf für Kinder entwickelte Unterrichtsmaterialien² hilfreich, um das Thema nicht nur bei Lehrkräften sondern auch für Kinder im Unterricht fest zu etablieren.

Diese Ausführungen bilden die Grundlage für weitere Erläuterungen zu Formen und Bedeutung sowie Merkmalen und Ursachen von Kindeswohlgefährdung. Zwar werden die Aspekte nur knapp dargestellt, geben aber einen kurzen, schnell erfassbaren Überblick zum Thema und einen Ausblick auf die weiteren Fortbildungsinhalte. Evtl. wäre an dieser Stelle ein kleinerer Exkurs zu dem in der Schule wenig verbreitetem Thema „Kindeswohl“ (vgl. ZITELMANN 2014) zur Vertiefung vorstellbar. Ausführlich werden die rechtlichen Rahmenbedingungen, ausgehend vom Grundgesetz über das Bürgerliche Gesetzbuch bis hin zum Sächsischen Schulgesetz und dem Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz dargestellt und ggf. auch näher erläutert, um Formulierungen näher zu erklären und Unklarheiten im Hinblick auf die Auslegung der Gesetze zu beseitigen. An dieser Stelle fehlt unseres Erachtens der Bezug zu §8a SGB VIII „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“ in Verbindung mit §42 SGB VIII „Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen“. Zwar gelten diese Paragraphen prinzipiell nur für Träger und Einrichtungen der Jugendhilfe, doch gehören sie, im Hinblick auf die Netzwerkarbeit und die im Falle einer Kindeswohlgefährdung aktiv beteiligten Institutionen, zu den aufgezählten gesetzlichen Rahmenbedingungen (vgl. dazu auch SCHUTTER 2014).

Gut gelungen ist der Bezug zur Schule, indem sich die Erläuterungen bei §50a SchulG und §4 KKG direkt auf die Tätigkeit der Schulleitungen und Lehrkräfte beziehen und deren Pflichten und Aufgaben näher erläutern. Kleine Seitenreiter, wie z.B. die Kurzüberschriften zu den Gesetzespassagen in HERSCHELMANN & KLARMANN (2013, S. 22) könnten die Orientierung noch optimieren.

Als weitere grundlegende Auffassungen werden die Themen „Familie“, „Beziehung zu den Eltern“, „Konflikte“ und „Ressourcen“ betrachtet.

Persönliche Einstellungen, Werte und Normen führen, oftmals intuitiv und ungewollt, zu einer selektiven Wahrnehmung, die Kommunikation negativ beeinflussen kann. Dieser Kommunikationsgrundlage sollen sich die Fortbildungsteilnehmer/innen bewusst werden, um eine gelingende Verständigung mit allen Beteiligten organisieren zu können. Mit Hilfe der Arbeitsmaterialien II/1 bis II/4³ wird, durchgeführt in Gruppenarbeit, der Fokus auf Wahrnehmungsprozesse gelenkt und deren Bedeutung für Deutungsprozesse innerhalb der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern herausgestellt. Gerade bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung ist die Beziehung zu den Erziehungsberechtigten stark gefährdet und bedarf einer besonderen Beachtung, die im Handbuch klar herausgestellt wird. Allerdings enthält die Checkliste II/3 einige hochgradig interpretative Fragen, die sich in der Regel der Kenntnis und der Beurteilung von Lehrpersonen entziehen und so ggf. zu laienhaften Spekulationen führen („Welche Lebenseinstellung hat die Mutter? Fühlt sich die Mutter in der Familie wohl?

² Bsp.: „Das Praxis-Buch Kinderrechte. Eine Werkstatt für Kinder von 8-10 Jahren“ von Unicef und Portmann (2010).

³ Einzelne Formulierungen könnten auch noch einmal überprüft werden, ist es bspw. ein Lernziel für Lehrerinnen, von den Eltern zu lernen, Unordnung und Schmutz auszuhalten (S. 27)?

Wie hat die Mutter ihre eigene Kindheit erlebt?“, S. 23). Zugleich stellt sich die Frage, inwieweit personenbezogene Daten dieser Art überhaupt in der Schule gesammelt werden dürfen.

Insgesamt könnte noch stärker darauf eingegangen werden, dass, anders als im Elementarbereich, in dem der Elternkontakt durch Tür- und Angelgespräche beim Holen und Abgeben der Kinder einfach erhalten werden kann, manchmal der Elternkontakt in der Grundschule schon verlorengegangen ist und viele Eltern sich scheuen, die Schule aufzusuchen. Hier wäre die Frage interessant, wie mithilfe von niederschwelligen Angeboten solche Eltern von Schulen besser erreicht werden könnten.

Ausgehend von der benannten Fokussierung werden im nächsten Schritt Bedürfnis- und Wertkonflikte sowie verfügbare Ressourcen innerhalb und außerhalb der Schule thematisiert. Auch Bedürfnis- und Wertkonflikte entstehen, ebenso wie selektive Wahrnehmung, durch divergierende Einstellungen und Wahrnehmungen von miteinander agierenden Personen, deshalb werden innerhalb der Fortbildung wiederum persönliche Präferenzen in den Mittelpunkt gestellt (Arbeitsmaterialien II/5 bis II/7), die Voraussetzung für eine gelungene, ebenfalls ausgeführte, Konfliktbewältigung sein sollte.

Hingegen ist beim Arbeitsmaterial II/5 für den Bedürfniskonflikt auf S.28 zu hinterfragen, ob das dort gewählte Beispiel – Verletzung Schulpflicht – wirklich geeignet ist und so gehandhabt werden sollte. Es ist zunächst kein persönliches Bedürfnis der Lehrenden, dass Kinder in die Schule geschickt werden, sondern geltendes Recht und staatlicher Auftrag, dieses durchzusetzen. Einen Lösungsvorschlag, der wie im Handbuch vorgeschlagen, beide Interessen befriedigt, auch den der Eltern auf „keinen Stress am Morgen“, wird an dieser Stelle nicht nur rechtlich für mehr als fragwürdig gehalten, weil im Kontext eines solchen Interessenabgleichs im Bereich Schulpflichtverletzung in der Vergangenheit bereits gefährliche Kindeswohlgefährdungen vertuscht worden sind (Fall Dennis mit Todesfolge in Brandenburg) und nicht zuletzt das Recht des Kindes auf Bildung ein höheres Gut darstellt als das der Eltern auf Ausschlafen. Die dem Beispiel nachfolgende Übung II/6, doch etwas für die eigenen Bedürfnisse zu tun und sich z.B. Obst mitzunehmen, kann in diesem rechtlichen Kontext als unpassend diskutiert werden. An dieser Stelle wird dringend eine Überprüfung und Überarbeitung empfohlen.

Auf Seite 29 könnte geprüft werden, ob die dort aufgezählten Werte tatsächlich unterschiedliche Wertvorstellungen umfassen oder eher mehrheitlich Sekundärtugenden abbilden.

Abschließend werden für dieses Modul Optionen für eine gelungene Präventionsarbeit aufgezeigt, sowohl schulisch als auch außerschulisch. Hier werden für den schulischen Bereich noch die curricularen Bezüge zum sächsischen Lehrplan (SMK 2009) vermisst, der insbesondere im Sachunterricht, im Lernbereich 1: Zusammen leben und lernen und Lernbereich 2: Mein Körper und meine Gesundheit, und im Ethikunterricht, Lernbereich 1: Ich im Wir und Lernbereich 2: Miteinander, ebenso wie in den Wahlpflichtthemen und den Anregungen für den fächerverbindenden Unterricht (Comenius-Institut 2004) zahlreiche Gelegenheiten bietet, Präventionsthemen, wie gesunde Lebensweise, Stärkung des Selbstwertgefühls oder Gefahren des sexuellen Missbrauchs etc. zu bearbeiten.

Insgesamt werden im Modul II „Grundlagen“ primär Wahrnehmung und Kommunikation sowie deren Auswirkungen fokussiert. Dabei steht stets der Empowerment-Gedanke im Mittelpunkt, der eine positive Wahrnehmung der Schwächen sowie eine Konzentration auf die Stärken betroffener Eltern und Kinder einfordert. Nach Herriger (2006) meint Empowerment alle Arbeitsansätze, die Menschen zur (Wieder)Entdeckung eigener Stärken ermutigen und Unterstützung zur Bewältigung eines selbstbestimmten und autonomen Lebens anbieten.⁴ „Ziel der Empowerment-Praxis ist es, die vorhandenen

⁴ In diesem Sinne sollte auch die bildliche Darstellung der Lehrerin auf S. 36 mit dem Stock in der Hand überdacht werden, die alle Adorno'schen Tabus über den Lehrerberuf kolportiert und vielleicht weniger zu Identifikation für Lehrerinnen geeignet ist.

(wenngleich auch vielfach verschütteten) Fähigkeiten der Adressaten (...) zu autonomer Lebensorganisation zu kräftigen und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe sie die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten können.“ (HERRIGER 2006, S.1)

2.3 Modul III – Handlungsleitfaden bei Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung

Der Handlungsleitfaden bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung bildet die Grundstruktur, auf dessen Grundlage die Aufgaben aller Beteiligten sowie die Anhaltspunkte für Kindeswohlgefährdung verdeutlicht werden. Zudem bietet das Handbuch Informationen zu ausgewählten Methoden für die Gefährdungseinschätzung sowie die Zusammenarbeit mit Kollegen und anderen Fachkräften.

Anhand der gesetzlichen Grundlagen (§4 KKG) wird ein sechsschrittiges Vorgehen für das Handeln innerhalb der Institution Schule empfohlen, das durch einen siebten Schritt, der Information an das Jugendamt, ergänzt wird. Zwei Beispiele aus der Praxis bilden den Rahmen für die genaue Klärung des Vorgehens im Falle einer Kindeswohlgefährdung und, in diesem Zusammenhang, die Präzisierung von (auch bisher schon verwendeten) Begrifflichkeiten. Ausführlich verdeutlicht wird das besondere Handeln bei sexuellem Missbrauch, da eine Gefährdung in diesem Falle ein sehr sensibles Vorgehen erfordert. Sehr gut gelungen sind in diesem Abschnitt die kurzen, präzisen Ausführungen zu den jeweiligen Fragen. Die Praxisbeispiele eignen sich gut zur Wiederholung bzw. Verdeutlichung der Begrifflichkeiten, die am Ende des ersten Abschnittes aufgeführt sind.

Mit Hilfe von Tabellen auf S.48-51 wird im Anschluss verdeutlicht, welche Personengruppe welche Aufgaben beim Kinderschutz übernimmt. Dies ist nicht nur auf das unmittelbare Handeln infolge einer Kindeswohlgefährdung bezogen, sondern bildet auch die Anforderungen an die eigene Person sowie die erforderlichen Kooperationen hinsichtlich präventiver Maßnahmen umfassend ab.

Erneut fokussiert auch dieses Modul eigene Erfahrungen (hier: individuelle Gewalterfahrungen) sowie deren Folgen für die Wahrnehmung von Gefährdungssituationen bzw. von Kindeswohl. Jedoch kann hinterfragt werden, ob diese Art der öffentlichen Konfrontation mit der eigenen Vergangenheit, vor allem bei eigenen, vielleicht auch nicht verarbeiteten Opfererfahrungen, im Rahmen von Lehrerfortbildung von den Fortbildnern auch tatsächlich angemessen begleitet werden kann. Aufbauend auf dieser Reflektion werden Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung detailliert mit Hilfe von Arbeitsfragen vorgestellt, jedoch stets mit dem Verweis darauf, dass die persönliche Wahrnehmung falsch sein könnte bzw. fehlinterpretiert wurde. Inhaltlich dienen diese Faktoren der Dokumentation von Anhaltspunkten bei einer vermuteten Kindeswohlgefährdung, mit dem bedeutenden Hinweis, die Beobachtung möglichst detailliert zu notieren.

Als ein wichtiges Instrument zur Analyse von Familiensituationen wird das Genogramm S. 61 f. dargestellt, das Informationen über ein Familiensystem erfassen, selektieren und aufzeichnen soll (JOHNSON 1995). Die grafische Aufbereitung der Beziehungsstrukturen einer Familie soll eine umfassende Untersuchung möglicher Gefährdungs- und Konfliktpotentiale ermöglichen und dabei als Gesprächsgrundlage bzw. für eine Gefährdungseinschätzung dienen. Die kurze, aber umfassende Darstellung des Instrumentes bietet hierfür einen in der Praxis scheinbar einfach durchführbaren „Fahrplan“. Wichtig wäre hier gleichwohl der Verweis auf die gemeinsame Fallberatung mit anderen, auch außerschulischen Fachkräften, da Lehrpersonen im Allgemeinen nicht über die Kompetenz verfügen, derartige Instrumente ausreichend tiefgründig zu analysieren und zu interpretieren.

An der Fallberatung nehmen Schulleitung, Kinderschutzbeauftragte, Lehrpersonen und die „insoweit erfahrene Fachkraft“ teil, um den vorliegenden Sachverhalt ausführlich zu besprechen (Gefährdungseinschätzung; be- und entlastende Aspekte innerhalb der Familienbeziehungen; Risiko- und Schutzfaktoren) und dementsprechend genau zu dokumentieren. Sehr gut einsetzbar für die Vorbereitung auf

die Fallberatung sind die Arbeitsmaterialien III/4, III/5 und III/6, die detailliert wichtige Informationen abfragen.

Die Vorstellung der kollegialen Fallberatung als besondere Methode der Fallberatung bildet den Abschluss von Modul III. Zentraler Bestandteil dieser systematischen Beratung ist die Fragestellung bzw. die Frage, mit der sich eine Gruppe ausgewählter Fachkräfte unter Wahrung bestimmter Aufgaben beschäftigen soll. Ziele einer solchen Fallberatung können einerseits eine individuelle Reflexion und Erweiterung aber auch Sensibilisierung der (individuellen) Wahrnehmung sein, dienen zur Entlastung durch eine gemeinsame, dialogische Aufarbeitung von Beobachtungen und Geschehnissen, schulen einen professionellen Austausch zu wahrgenommenen Sachverhalten und vernetzen alle Gruppenmitglieder nachhaltig (BRANDENBURG 2012, S.95). Andererseits profitiert die Organisation (hier: Schule), indem die kollegiale Fallberatung als schnelle, variabel einsetzbare Unterstützungsmöglichkeit für Fachkräfte genutzt werden kann, in deren Kontext sich praktisch ausgetauscht werden kann, soziale Kompetenzen gefördert werden und, durch den fachlichen Austausch bedingt, sich nachhaltig die Entscheidungsfähigkeit einzelner Personen verbessert (ebd., S.96). Die sehr kurze Einführung in die Methode konzentriert sich im Handbuch auf die wesentlichen Inhalte kollegialer Fallberatung, bietet in der Verknüpfung von Hinweisen, Beispiel und Arbeitsmaterial (III/7) eine passende Grundlage zur Anwendung dieser Methode.

Das Modul III beschäftigt sich, in Rückbeziehung auf Modul II, mit der Frage nach dem Vorgehen bei einer vermuteten Kindeswohlgefährdung. Doch nicht nur das Vorgehen sondern auch die beteiligten Personen und Institutionen sowie Instrumente zur Analyse und Auswertung vorliegender Beobachtung werden ausführlich, auf die Praxis übertragbar vorgestellt und mit Hilfe von Beispielen erläutert.

2.4 Modul IV – Elterngespräch bei sensiblen Themen

In diesem Modul liegt der Fokus auf Gesprächsführung. Im ersten Teil werden grundlegende Methoden der Gesprächsführung vorgestellt, im zweiten Teil wird das Elterngespräch an sich thematisiert.

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu Feedback und Gefühlen (Abgrenzung zu Lob/Tadel; Umgang mit Feedback; gute und schlechte Reaktionsweisen auf Probleme) werden kurz einige passende Teammethoden vorgestellt.

Gerade beim Umgang mit Gefühlen wird wieder stark individuell mit Hinweisen und Beispielen gearbeitet, um eigene Einstellungen bewusst zu machen und Strategien zur Auflösung einer emotional überformten Situation (hier: Wut) vorzustellen. Das Achtsame Zuhören als Bestandteil gelungener Kommunikation beinhaltet die Elemente Empathie, annehmendes Schweigen, Motivation zum Weitersprechen sowie Rückversicherung zum Gesagten und ist stark an der Methode „Aktives Zuhören“ orientiert. „Aktives Zuhören“ und ICH-Botschaften bilden zentrale Merkmale gelungener (Konflikt)Kommunikation. Beim aktivem Zuhören stehen der Respekt und die Akzeptanz des Gegenübers im Mittelpunkt, hinzu kommen das aufmerksame Zuhören (durch nonverbales Zuwenden), um dem Gesprächspartner zu vermitteln, dass er mit seinen Anliegen ernst genommen wird, regelmäßige Rückmeldungen zum Gesagtem sowie Nachfragen zu unverständlichen Aussagen (CIZEK et. al. 2005, S.24). Bedeutend ist diesbezüglich das Paraphrasieren, das sinngemäße Wiederholen, von getätigten Aussagen ohne diese schon in eigenem Sinne zu interpretieren (ebd.). W-Fragen unterstützen diese Kommunikation und bieten die Gelegenheit, näheres zum besprochenen Sachverhalt zu erfahren (ebd., S.26f.). In der Kommunikation nutzen Menschen stets Verschlüsselungen und binden eigene Interpretationen in ihre Aussagen ein. ICH-Botschaften signalisieren klar, was ein Gesprächspartner empfindet, und verzichten dabei auf Codierungen (MRUK-BADIANE 2007, S.4). Eine solche Botschaft beinhaltet die

Schilderung eines Verhaltens ohne Wertung, die Folge des Verhaltens sowie das eigene Gefühl gegenüber des erlebten Verhaltens (ebd.). Kurz theoretisch betrachtet, wird vor allem durch die praktische Anwendung mit Hilfe der Arbeitsmaterialien (IV/4) die Bedeutsamkeit der ICH-Botschaften herausgestellt.

Das Elterngespräch als Praxis in der Elternarbeit ist allen Lehrpersonen sicher zur Genüge bekannt. In diesem Praxishandbuch liegt der Fokus jedoch auf der Sensibilität des Gesprächsinhaltes. Die Schaffung einer offenen Gesprächsatmosphäre, eine passende persönliche Haltung, ein lösungsorientierter Gesprächsansatz sowie die Bereitschaft, die Perspektive der Eltern einzunehmen, werden als Rahmenbedingungen für ein sensibles Elterngespräch ausgeführt. Ein (möglicher) detaillierter Ablauf, der Hinweis auf zu beachtende Regeln und Tipps zum Umgang mit Widerständen seitens der Eltern geben auch unerfahrenen Lehrpersonen die Sicherheit bei der Durchführung eines sensiblen Elterngesprächs. Zudem bietet eine Checkliste (AM IV/6) die Möglichkeit, den Termin gut vorbereitet zu organisieren und durchzuführen.

2.5 Modul V – Umgang mit dem betroffenen Kind

Innerhalb von Modul V thematisiert das Praxishandbuch den Umgang mit den Betroffenen, folglich mit dem betroffenen Kind. Neben dem Umgang mit schwierigen Situationen, den Besonderheiten traumatisierter Kinder und einem Leitfaden für ein Problemgespräch mit dem Kind wird auch auf die Wahrung der Psychohygiene im Kollegium verwiesen.

Der Begriff „schwierige Situation“ ist eine inhaltlich eher unbestimmte Begrifflichkeit, da alle Menschen die Kategorie „schwierig“ anders interpretieren. Eine Hilfestellung für die persönliche Annäherung an eine schwierige Situation bietet die Checkliste (AM V/1) als Leitfaden für eine Wiedergabe des Erlebten und als Grundlage für die Interpretation der Situation. Sehr ausführlich wird sich im Anschluss mit traumatischen Erfahrungen und deren Folgen auseinandergesetzt. „Ein seelisches Trauma entsteht unter existenziell bedrohlichen Umständen, in denen wir unbedingt wirksam handeln müssten, jedoch sind wir aus äußeren oder/und psychischen Gründen dazu nicht in der Lage. In dieser ‚unterbrochenen Handlung‘ (G.FISCHER) bleibt die/der Betroffene seelisch stecken. Durch die traumatische Situation erfahrene eigene Hilflosigkeit und panische Angst kann nicht aufgelöst werden, sie bleibt als existenzielles Grundgefühl bestehen. (...) Bei Traumatisierungen im Kindesalter (Entwicklungs-trauma) kommt dazu, daß Kinder belastende Situationen kognitiv/sprachlich nicht oder nur in geringem Maße bewältigen können. Panik und Hilflosigkeit werden dann als neurologische/psychosomatische Muster/Reaktionen verinnerlicht.“ (LÜTTICHAU 2014, S.7) Je ausgeprägter das Trauma ist, desto schwerwiegender sind die daraus resultierenden Folgen (bspw.: Borderline-Syndrom, starkes Suchtverhalten, Angststörungen,..., vgl. ebd., S. 8f.), einige dieser Störungen werden im Handbuch kurz und prägnant dargestellt. Unter Berücksichtigung dieser Folgen wird der Blick nun auf den Umgang mit dem betroffenen Kind zentriert und wieder in Bezug auf Wahrnehmung und Kommunikation (siehe Modul II) bearbeitet. Das Kind soll hierbei mit seinen individuellen Symptomen geachtet und wahrgenommen werden. Merkwürdiges Verhalten bei Kindern soll dementsprechend auf Grundlage des Wissens zu traumatischen Erfahrungen erst betrachtet und im Nachgang unter der Fragestellung „Was möchte das Kind damit erreichen?“ analysiert werden.

Die Schule als „sicherer Ort“ soll betroffenen Kindern die Sicherheit gewährleisten, so angenommen und respektiert zu werden wie sie sind. Natürlich soll sich jedes Kind in einer Schule willkommen fühlen, doch trifft dies auf von Kindeswohlgefährdung betroffene Kinder besonders zu, denn es existieren in diesem Fall große Schwierigkeiten im Umgang mit Emotionen. In der Schule soll eine Atmosphäre geschaffen werden, in der sich alle (Lehrpersonen wie Kinder) wohlfühlen und angstfrei agieren können. Es ist somit nicht ausreichend, dass die äußere Struktur der Schule Sicherheit vermittelt, sondern

das „Klima“ bezüglich des Annehmens und der Wertschätzung von Verschiedenheit ist ein zentrales Anliegen dieser Idee des „sicheren Ortes“, gerade auch im Hinblick auf ein inklusives Schulsystem (PRENGEL 2014), und eignet sich besonders für die Einarbeitung in Schulkonzepte. Die Checkliste (AM V/4) gibt erste Hinweise und Arbeitsperspektiven zur Schaffung einer annehmenden Atmosphäre.

Traumatisierte Kinder neigen, wie oben schon angeführt, oftmals zu merkwürdigen Verhaltensweisen, die zuerst klar analysiert und im Anschluss interpretiert werden müssen, um dem betroffenen Kind eine geeignete Hilfe zukommen zu lassen. Besteht eine Kindeswohlgefährdung, muss unverzüglich gehandelt werden. Um jedoch Sicherheit und Struktur in den Vorgang zu bringen, bietet die Checkliste „Kind“ (AM V/6) einen gelungenen Überblick zu den wichtigsten Sachverhalten, die geklärt werden müssen, und bildet damit ein praktisch sehr gut handhabbares Arbeitspapier. Anhand der Übungsmaterialien (AM V/7) lassen sich schon während der Fortbildung verschiedene Gefährdungssituationen einschätzen und erstmals diskutieren.

Traumatisierten Kindern fällt es oftmals schwer, sich adäquat zu einer Gefährdung zu äußern bzw. emotional damit umzugehen. Im Handbuch werden drei mögliche Interventionen für den Schulalltag vorgestellt, die sowohl präventiv als auch im akuten Fall eingesetzt werden können. Sowohl die Erstellung des Notfallkoffers als auch die Übungen zur Körperwahrnehmung und die Erstellung einer Körperlandkarte können thematischen Eingang in den Grundschulunterricht finden, vor allem im Fach Ethik (Lernbereiche „Ich im Wir“ und „Miteinander“) im Hinblick auf die Schulung von Selbsterfahrung, Selbstreflexion (SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS 2004, S.7f.) sowie im Sachunterricht im Hinblick auf die Lernbereiche „Zusammenleben und lernen“ sowie „Mein Körper und meine Gesundheit“. Somit sind gerade diese Methoden hervorragend in der Prävention einsetzbar und im Unterricht realisierbar. Stärken und Schwächen als wichtiges Thema im Ethikunterricht der Klasse 3 (ebd., S.21) bietet weitere Möglichkeiten, auf Grundlage des Empowerment-Gedanken, präventiv tätig zu werden. Hier wäre ein direkter Verweis auf die curriculare Verzahnung für Lehrpersonen hilfreich.

Eine weitere Möglichkeit, Kinder zu befähigen, mit sich selbst gut klar zu kommen, bilden einerseits Rituale, um Sicherheit und Geborgenheit zu schaffen, andererseits auch alle kreativen Fächer, um sich auszudrücken, sei es durch Malen, Singen oder aber eine sportliche Tätigkeit.

Zur Psychohygiene im Kollegium wird leider nur sehr wenig ausgeführt (S.110). Hier wäre eine tiefergehende Beschäftigung zu überlegen, da gerade der Fall einer Kindeswohlgefährdung eine außerordentliche psychische Belastung im Kontext des Schulalltages bedeutet.

Bezugnehmend auf die oben erwähnten und bearbeiteten Kommunikationsgrundlagen werden, dieses Modul abschließend, Besonderheiten, Regeln, Vorbereitung und Ablauf eines Gespräches mit einem betroffenen Kind dargelegt. Kommunikation auf „Augenhöhe“, nicht nur äußerlich sondern auch innerlich, gilt in diesem Kontext als zentrales Kommunikationselement. Neben der Einnahme der körperlichen Augenhöhe ist es vor allem die „innere Augenhöhe“, die im Zentrum der Kommunikation mit dem betroffenen Kind steht. Alle schon bearbeiteten Themen zum respektvollen Miteinander und respektvoller Kommunikation (Relativierung eigener Wahrnehmungen, Empowerment-Idee, aktives Zuhören, ICH-Botschaften, Respekt und Wertschätzung) finden hier Anwendung. Die Checklisten und die gelungenen „Gute-Fee-Regeln“ helfen wiederum das Gespräch vor zu strukturieren und gezielt zu protokollieren.

2.6 Modul VI – Kinderschutzkonzept

Ausgehend von einer theoretischen Struktur eines Kinderschutzkonzeptes einer Schule (Handbuch S. 120) werden kurz wichtige Elemente des Konzeptes näher erläutert. Bezüglich der Struktur lässt sich festhalten, dass hier die Vorstellung besteht, schulinterne Strukturen zu schaffen, um vor Ort direkt

auf Kindeswohlgefährdungen zu können. Lehrpersonen sollen hier Aufgaben eines Kinderschutzbeauftragten übernehmen und in einer Kinderschutzgruppe wirken, um dahingehend vor Ort mit Elternvertretungen sowie pädagogischen Fachkräften in Horten und Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten. Auf den ersten Blick lässt sich hier schließen, dass Lehrpersonen noch weitere, zu den im Schulalltag sowieso schon anfallenden, Aufgaben übernehmen sollen, für die sie gar nicht (oder nur unzureichend) ausgebildet sind. Die kurzen Erläuterungen im Anschluss an das vorgestellte Konzept (Handbuch S. 120) relativieren im Zusammenhang mit dem idealtypischen Beispielkonzept diese Vermutung, können jedoch oben genannte Aspekte nicht vollständig auflösen.

Verweise auf die von den Jugendämtern zu schaffenden Netzwerke mit außerschulischen, fachlich passend ausgebildeten Institutionen sind nur vage angedeutet, obwohl diese insbesondere in den größeren Städten Sachsens bereits häufig etabliert sind und eigene Kooperationsstrukturen und Handlungsleitfäden entwickelt haben. Zudem ist die Existenz der angeführten Institutionen nicht kontinuierlich gesichert und speziell in sehr kleinen Schulen im dezentralen ländlichen Raum vermutlich auch auf diesem Wege nicht zu realisieren. Das vorgestellte idealtypische Konzept ist ein sehr gutes, ausführliches Beispiel, das alle in diesem Praxishandbuch thematisierten und somit in der Fortbildung bearbeiteten Themenbereiche enthält und somit deren Wichtigkeit widerspiegelt. Es bietet somit die Möglichkeit, den Inhalt der Fortbildung „Kinder in guten Händen“ zu wiederholen, zu festigen und abschließend zusammenzufassen. Gleichzeitig gewährt es einen Einblick in ein wünschenswerterweise zu entwickelndes Schulkonzept und nimmt somit Einfluss auf Schulentwicklung, bspw. im Hinblick auf eine interne Evaluation bezüglich des Themas und einer Einarbeitung in das Schulprogramm. Dennoch wären hier verschiedene Beispiele, die die unterschiedlichen soziodemografischen und regionalen Kontexte von Schulen in verschiedenen Raumstrukturen abbilden, wünschenswert und ließen sich leichter auf die jeweilige eigene Praxis transferieren.

3. Abschließende Empfehlungen

Insgesamt liegt ein Handbuchentwurf vor, der, mit Ausnahmen von Teilen des Moduls II, für zu schulende Kinderschutzbeauftragte in den Schulen eine fundierte Basis für die Fortbildung bilden kann. Anzumerken ist, dass eine Durchführung der Fortbildung allein für/auf Schulleitungsebene nicht zu empfehlen ist sondern sich an alle fähigen Lehrpersonen richten sollte. Aktuelle Erkenntnisse zum Lernen von Lehrpersonen in Fort- und Weiterbildungen (LIPOWSKY 2011, LIPOWSKY & RZEJAK 2012), Konzepte des Erwachsenenlernens im Bereich der Gesprächsführung (MRUK-BADIANE 2007), des Empowerments (HERRIGER 2006) und der Kooperation mit Eltern (VODAFONE-STIFTUNG 2013) sowie Kindeswohlbestimmungen, wie sie im Bereich der frühen Kindheit diskutiert werden (HERSCHELMANN & KLARMANN 2013, ZITELMANN 2014, SCHUTTER 2014), finden Berücksichtigung.

An einigen Stellen könnten die Empfehlungen unter den Bedingungen der schulischen Strukturen noch stärker herausgearbeitet werden, z.B. zur Zusammenarbeit Lehrpersonen-Schulleitung-Ämter, zum Auftrag von Klassen- und Fachlehrpersonen, zum Anspruch der Lehrpersonen auf Beratung durch eine „insoweit erfahrene Fachkraft“ und Bezüge zum Schulprogramm. Zudem wären auch weiterführende Hinweise für sehr kleine Schulen im dezentralen Raum sowie Förderschulen mit überregionalem Einzugsgebiet hilfreich.

Generell sollten die vielen bereits enthaltenen Ansatzpunkte präventiver Arbeit mit Kindern im Unterricht durch eine stärkere Akzentuierung der curricularen Schnittstellen noch deutlicher herausgearbeitet und ggf. auch in einem gesonderten Blatt noch einmal zusammengefasst werden. Möglich wäre des Weiteren eine Thematisierung der Problematik im Kontext verschiedener Projekte, wie z. Bsp. „Trau dich“⁵.

Die gegebenen fortbildungsdidaktischen Einschätzungen zur didaktischen und methodischen Konzeption der Handbuchinhalte treffen nur dann zu, wenn dieses als Fortbildungscurriculum im geplanten Umfang von ca. 30 Std. mit kompetenten Fortbildnern realisiert werden können. Für deutlich kürzere SCHILF-Veranstaltungen im Kollegium müsste erst noch erprobt werden, inwieweit in einem gekürzten Zeitrahmen die ambitionierten Zielsetzungen sowie einige zum Teil sehr intim gestaltete Reflexionsinstrumente ein- und umsetzbar sind. Eine Konzentration auf einen klar strukturierten, kurz gefassten Handlungsleitfaden („Wer tut was in welcher Situation?“), wie bspw. im Notfallordner des Jugendamtes Vogtlandkreis⁶, ist dahingehend sicherlich empfehlenswert.

Für die alltägliche Arbeit von Lehrkräften sind, insbesondere bei Notfallsituationen, kürzere Handlungsleitfäden sicher hilfreich, in denen klare Schrittfolgen und eindeutige Zuständigkeiten überblicksartig, z.B. in Flussdiagrammen und Vordrucken für Briefe und Vermerke, definiert sind.

Eine schulrechtliche Prüfung, sollte wie bereits oben beschrieben, parallel erfolgen.

⁵ <http://www.trau-dich.de/>

⁶ <http://www.vogtlandkreis.de/formulare/Notfall%204.pdf>, S.3

Literatur

Brandenburg, Torsten: Kollegiale Fallberatung als Beratungsformat für Fach- und Führungskräfte. Online im Internet: http://www.thielsch.org/download/wirtschaftspsychologie/brandenburg_2012.pdf [Stand: 13.11.2014]

Cizek, Brigitte et. al.: Kommunikationspsychologie - Grundlagen. Online im Internet: http://www.pantucek.com/seminare/200709avalon/cizek_kommunikationspsychologie.pdf [13.11.2014]

Einsiedler, Wolfgang et al.: Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 4. Aufl., 2014.

Herschelmann, Michael/Klarmann, Petra: Kinderschutz in der Grundschule. Der richtige Umgang mit Kindeswohlgefährdung. In: Grundschule 7/8-2013, S. 20-22.

Herriger, Norbert: Stichwort Empowerment. Online im Internet: <http://www.empowerment.de/empowerment.de/files/Materialie-1-Stichwort-Empowerment.pdf> [Stand 13.11.2014]

Johnson, Helmut: Das Genogramm in der systematischen Persönlichkeitsanalyse. 1995. Online im Internet: <http://www.institut-johnson.de/page/wp-content/uploads/genogramm.pdf> [Stand: 13.11.2014]

Kindler, Heinz et. al.: Handbuch Kindeswohlgefährdung nach §1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V., 2006

Lipowsky, Frank: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und –weiterbildung In: Terhart, Ewald et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 2011, S.398-417.

Lipowsky, Frank / Rzejak, Daniela: Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen In: Reform der Lehrerbildung, Jg. 3 (5/2012), H.5, S.1-17.

Lüttichau, Mondrian Graf v.: Dissoziation und Trauma – Grundlagen für Betroffene und HelferInnen. Berlin: Verlag Autonomie und Chaos, 2014

Mruk-Badiane, Angelika: ICH-Botschaften senden. Online im Internet: http://files.schulbuchzentrum-online.de/onlineanhaenge/files/45070400_kommunikation.pdf [Stand: 13.11.2014]

Prenzel. Annedore: Halt gebende pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. In: Peters, Susanne/Widmer-Rockstroh, Ulla (Hg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband: Frankfurt am Main, S. 64-72.

Schutter, Sabine: Kinderschutz. In: Braches-Chyrek, Rita et al.: Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, S. 441-450.

Vodafone Stiftung (Hrsg.): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. 2013. Online im Internet: http://elternbildung.net/pages/publikationen/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/subpages/qualitaetsmerkmale_schulischer_elternarbeit/index.html [Stand: 13.11.2014]

Zitelmann, Maud: Kindeswohl und Kindeswille. In: Braches-Chyrek, Rita et al.: Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2014, S. 429-439.