

Kinderschutzkonzepte - diskriminierungssensibel und inklusiv

Eine Handreichung für die
Begleitung von
Kinderschutzkonzepten

Diese Handreichung wurde im Auftrag von ECPAT Österreich von Petra Flieger unter Mitarbeit von Claudia Rauch verfasst.

Über die Autorin

Petra Flieger, Mag^a. Phil., hat zuerst ein Lehramt für Sonderschulen erworben und danach Psychologie studiert. Als Lehrerin hat sie in Integrationsklassen gearbeitet, seit 1998 ist sie als freie Sozialwissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Gleichstellung und Integration von Menschen mit Behinderungen tätig und hat dazu vielfältig publiziert. Mit dem Thema Gewalt und Behinderung beschäftigt sie sich seit längerem, Trainerin unterstützt sie Organisationen und Einrichtungen bei der Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten. Für Integration Tirol schreibt sie viermal im Jahr den [Newsletter Gewaltprävention](#).

Impressum

Herausgeber: ECPAT Österreich
Arbeitsgemeinschaft zum Schutz der Rechte der Kinder vor sexueller Ausbeutung
Stutterheimstraße 16-18/2/4/24e
1150 Wien
ZVR-Zahl: 632886936
Web: www.ecpat.at
E-Mail: info@ecpat.at

Autorin: Petra Flieger unter Mitarbeit von Claudia Rauch

© ECPAT Österreich 2026

Vorwort

Kinderschutzkonzepte sind für alle da!

Seit vielen Jahren arbeitet ECPAT Österreich in enger Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen und Stakeholder*innen daran, Kinderschutzkonzepte als Must-Have für alle Organisationen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, voranzutreiben. Dabei ist klar, dass alle Kinder gemäß der UN-Kinderrechtskonvention die gleichen Schutzrechte haben und daher der Anspruch an Kinderschutzkonzepte bestehen muss, ihre Schutzwirkung gleichermaßen auf alle Kinder in all ihrer Vielfalt zu entfalten. Dieses Ziel alleine reicht jedoch nicht aus, um tatsächlich vielfalts- und diskriminierungssensible Schutzkonzepte in der Praxis zu verankern. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es nötig, vielfältige kindliche Lebensrealitäten bewusst in den Blick zu nehmen und auch in der Begleitung von Organisationen auf ihrem Weg zum Kinderschutzkonzept den Blick auf sie zu lenken.

In der Schutzkonzepte-Praxis wird Inklusion oft als „Randthema“ wahrgenommen, das die eigene Organisation nicht so sehr betrifft, und für das man die knappen Ressourcen nicht einsetzen will. Kinder mit Behinderungen, LGBTQAI* Kinder und Jugendliche oder Minderjährige aus Regenbogenfamilien – „sind bei uns nicht vertreten“, meint so manche Organisation – wie kommt es dazu? Weil sie zwar da sind, wir sie aber nicht sehen? Weil sie ihren Weg zu uns nicht finden? Weil der Weg ihnen gar nicht offen steht?

Die Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten kann eine große Chance dafür darstellen, dass Organisationen wichtige Schritte Richtung Inklusion setzen.

Dabei liegt es häufig an jenen Menschen, die den Weg zum Schutzkonzept organisationsintern koordinieren oder als Schutzkonzepte-Trainer*innen von außen begleiten, den Blick auf erhöhte Gewaltrisiken zu lenken, konkrete Handlungen, Haltungen und Methoden vorzuschlagen und bei Bedarf an entsprechende Fachstellen weiterzuverweisen.

Die vorliegende Handreichung gibt dazu fundierte Informationen und Anregungen, wobei auf das ECPAT-Methodenhandbuch zur Erstellung von Kinderschutzrichtlinien Bezug genommen wird.

Wir freuen uns, diese Handreichung dank der freundlichen Unterstützung von Licht ins Dunkel zur Verfügung stellen zu können.

Waltraud Gugerbauer
Geschäftsführerin von ECPAT Österreich

Inhalt

Einleitung.....	4
Größeres Risiko.....	5
Diversität berücksichtigen.....	6
Inklusion, menschliche Vielfalt und Nicht-Diskriminierung.....	7
Gesellschaftliche Machtverhältnisse.....	7
Dominanzkultur reflektieren.....	8
Sensibilität gegenüber diskriminierender Sprache.....	10
Intervenieren in diskriminierenden Situationen.....	11
Diversität in Schutzkonzepten berücksichtigen.....	12
Kinderschutzkonzepte mit und für junge Menschen mit Behinderungen erarbeiten.....	13
Allgemeine Empfehlungen.....	13
Spezifische Empfehlungen.....	15
Beispiele für adaptierte Elemente von Schutzkonzepten.....	17
Beispiele für Adaptierung der Safe Places Methoden.....	21
Abschließende Bemerkung.....	24
Verwendete Literatur.....	25

*„Menschen sind niemals eindimensional. Es ist essenziell, sie nicht auf einzelne Merkmale zu reduzieren, sondern sie in ihren unterschiedlichen Zugehörigkeiten und ihrer Individualität zu respektieren und sichtbar zu machen.“
(ECPAT Deutschland 2024, 9)*

*„Kein Mensch kann und muss sich in allen Aspekten des Themas Diskriminierung auskennen. Wichtig ist vielmehr, die Offenheit für stetiges Dazulernen und Selbstreflexion mitzubringen.“
(ECPAT Deutschland 2024, 10)*

Einleitung

Kinderschutz und Kinderschutzkonzepte gelten für alle Kinder, Maßnahmen zur Gewaltprävention und zum Opferschutz sollen für alle Kinder und jungen Menschen nicht nur wirksam, sondern für sie auch gut benutzbar sein. Diese grundlegende Aussage ist in Art. 2 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes verankert, der umfassend den Grundsatz der Nichtdiskriminierung festlegt. „Kinder- und Jugendschutz ist unteilbar und gilt für alle jungen Menschen. (...) Sichere Räume und Umgebungen müssen für alle Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Besonderheiten und Hintergründen bestehen. Jeder Mensch hat ein Recht auf Würde, Respekt vor der eigenen Person, die Wahrung von Grenzen sowie ein Recht auf Selbstbestimmung und Teilhabe.“ (Hofmann / Sänger 2022, 214) Inklusive Schutzkonzepte sollten die Vielfalt von jungen Menschen daher möglichst differenziert berücksichtigen, doch die Praxis zeigt, dass dies in Bezug auf die spezifischen Lebensrealitäten von manchen jungen Menschen nicht der Fall ist. Dies führt dazu, dass diese jungen Menschen Maßnahmen nicht gleichberechtigt und diskriminierungsfrei in Anspruch nehmen können. Die fehlende Berücksichtigung religiöser Zugehörigkeit kann beispielsweise dazu führen, dass sich Kinder aufgrund der starken Orientierung an der Familie und der Religionsgemeinschaft Außenstehenden nicht anvertrauen; die fehlende Berücksichtigung unterschiedlicher sexueller Orientierung kann dazu führen, dass sich trans- oder intergeschlechtliche Jugendliche von Präventionsmaterialien nicht angesprochen fühlen (vgl. Damrow 2020, 16f). Schüler*innen¹ mit Behinderungen wiederum werden häufig vom sexualpädagogischen Unterricht ausgeschlossen (vgl. Kalcher / Seidler 2023, 32). Oder es werden Verhaltensformen, die auf Missbrauch hinweisen könnten, bei Kindern mit Behinderungen deren Beeinträchtigungen zugeschrieben und daher Hinweise auf Kindeswohlgefährdung nicht ausreichend wahr- und ernstgenommen. Fachkräfte zeigen in der Einschätzung der Gefährdung von

¹ Die Schreibweise mit Sternchen (*) bei Personengruppen orientiert sich an der Empfehlung von ECPAT Deutschland (2024) und signalisiert die Berücksichtigung von Geschlechtern auch über die binären Kategorien ›männlich‹ und ›weiblich‹ hinaus

Kindern mit Behinderungen oftmals große Unsicherheit, z.B. in Bezug auf Fragen wie: „Welches Verhalten, welcher Pflegezustand, welche Entwicklung ist ‚normal‘ bzw. behinderungsspezifisch, wann ist es im Kontext Kinder- und Jugendschutz relevant?“, (Hofmann / Sänger 2022, 213). Verbunden mit besonderer Empathie für die Eltern und deren Situation, kann dies dazu führen, dass Kinder mit Behinderungen nicht mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen: „Ihnen wird nicht zugehört, ihre Sicht wird bei den Interventionen nicht einbezogen oder mit ihnen wird nur im Beisein ihrer Eltern gesprochen.“ (Bange 2020, 183)

Größeres Risiko

Dabei sind gerade Mädchen* und Buben* mit Behinderungen besonders häufig von Gewalt betroffen, wie etwa eine großangelegte Untersuchung zur Häufigkeit sexualisierter Gewalterfahrungen von Jugendlichen in Deutschland erschreckend deutlich zeigt:

- 14- bis 16-jähriges Jugendliche an Förder- bzw. Sonderschulen berichten häufiger von sexualisierter Gewalt als Gleichaltrige in Regelschulen;
- Mädchen mit Behinderungen erleben signifikant mehr sexualisierte Gewalt als Buben mit Behinderungen;
- der Unterschied zwischen Mädchen mit und Mädchen ohne Behinderungen ist hochsignifikant (vgl. Maschke / Stecher 2018).

Sowohl die Dimension Geschlecht als auch die Dimension Behinderung haben also einen großen Einfluss darauf, ob und wie häufig Kinder sexualisierte Gewalt erleben. Individuelle Merkmale oder vom sozialen Umfeld erfolgte Zuschreibungen und deren Zusammenwirken beeinflussen das Risiko, ob und in welchem Ausmaß jemand Gewalt erlebt. Eindrücklich belegt dies eine an einer großen Stichprobe durchgeführte Untersuchung zu Mobbing- und Gewalterfahrungen von Jugendlichen in den USA:

- 22,3% der Burschen mit weißer Hautfarbe gaben an, in den letzten 30 Tagen von Mitschüler*innen belästigt worden oder Gewalt erfahren zu haben;
- bei Burschen mit Behinderungen waren es 36,6%;
- bei jungen Frauen mit Behinderungen mit 42,5% nochmals deutlich mehr;
- Jugendliche mit Behinderungen, die als sexuelle Orientierung LGBT angaben, waren mit 61,4% am häufigsten betroffen.

In ihrer Erläuterung der Daten betont die Autorin, dass die Berücksichtigung dominanter kultureller Normen, die ungleiche Machtverhältnisse zwischen gesellschaftlichen Gruppen aufrechterhalten, für das Verständnis und die Interpretation dieser Daten wichtig sind (vgl. McGee 2014).

Diversität berücksichtigen

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Erarbeitung und Implementierung von Kinderschutzkonzepten? „Für eine nachhaltig angelegte Gewaltprävention bedarf es einer Basis, auf der Machtunterschiede ausgeglichen werden, damit Kinder, Jugendliche und deren Unterstützer:innen sich in ihrer Persönlichkeit und körperlichen, kognitiven sowie materiellen Ausstattung ernst und angenommen fühlen. Sie sollten sich durch eine größtmögliche Akzeptanz als wertvoll und zugehörig erleben.“ (Teubert 2022, 191) Ein kritischer und (selbst-)reflexiver Blick auf gesellschaftliche Machtverhältnisse und deren Wirkkraft auf Alltag und Lebensrealitäten von Menschen, die nicht den allgemeinen bzw. den eigenen Normvorstellungen entsprechen, sollte daher bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten immer wieder Platz haben, zur Reflexion des eigenen fachlichen Handelns anregen und Niederschlag in den Inhalten des Schutzkonzepts finden. Konkrete Beispiele dafür finden sich an mehreren Stellen im weiteren Verlauf des Texts.

Im Sinne eines inklusiven bzw. an Inklusion orientierten Verständnisses ist es notwendig, bereits bei der Erarbeitung und Entwicklung von Kinderschutzkonzepten verschiedene Dimensionen von Diversität und den damit verbundenen Anspruch auf Nichtdiskriminierung zu berücksichtigen. Einrichtungen und Organisationen müssen damit beginnen, „die Entwicklung intersektionaler Schutzkonzepte in den Blick zu nehmen, denn die bloße Annahme, Schutzkonzepte seien per se nicht diskriminierend, reicht als Beleg für Diskriminierungsfreiheit nicht aus“ (Damrow 2021, 17). Fachliche Anregungen dafür finden sich in Materialien zu inklusiver und diskriminierungskritischer Bildung, denn was für diskriminierungssensible und inklusiv orientierte Bildungseinrichtungen gilt, lässt sich gut auf andere pädagogische Tätigkeitsbereiche wie Nachmittags- oder Ferienbetreuung, Sport- und andere Freizeitvereine übertragen. Darüber hinaus findet das Thema inklusiver und diskriminierungssensibler Kinderschutz sowohl in Fachpublikationen und in der Praxis vermehrt Beachtung, wie die folgenden Darstellungen, Beispiele und Literaturverweise zeigen.

Inklusion, menschliche Vielfalt und Nicht-Diskriminierung

Im Alltagsgebrauch hat der Begriff „Inklusion“ in den vergangenen Jahren über weite Strecken den Begriff „Integration von Menschen mit Behinderungen“ ersetzt. Aus fachlicher Sicht ist dies jedoch als äußerst problematisch zu beurteilen, denn weder das Konzept einer inklusiven Pädagogik noch die Modelle von inklusiven Schulen und Bildungssystemen beziehen sich nur auf Schüler*innen mit Behinderungen. Inklusive Pädagogik beruht einerseits auf einem umfassenden Verständnis von Diversität und menschlicher Vielfalt, andererseits beinhalten inklusive Strategien immer die Veränderung von Verhältnissen und Rahmenbedingungen in der Gesellschaft, in Organisationen und Institutionen. Inklusion ist zu verstehen als ein „Orientierungsrahmen mit dem Ziel, humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens“, (Ziemen 2017, 101). Für Personen, denen dieser Widerspruch zwischen Theorie und sprachlicher Alltagspraxis bewusst ist, bedeutet dies durchaus ein Dilemma, das sich auch in diesem Text zeigt: Im ersten Teil wird von einem, der Theorie entsprechenden umfassenden Verständnis von Inklusion ausgegangen, der zweite Teil widmet sich schwerpunktmäßig der Frage, wie die Lebensrealitäten von Kindern mit Behinderungen bei der Erarbeitung und Implementierung von Schutzkonzepten berücksichtigt werden können.

Gesellschaftliche Machtverhältnisse

Inklusion meint die Veränderung der Verhältnisse und Rahmenbedingungen derart, dass alle Menschen in ihrer Vielfalt gleichberechtigt und frei von Diskriminierung partizipieren können. Dafür reicht es aber keinesfalls, bloß zu sagen „Es können eh alle dabei sein.“ oder „Wir diskriminieren niemanden.“ Neben materiellen Voraussetzungen wie beispielsweise baulicher oder technischer Barrierefreiheit geht es um gesellschaftliche, in den Menschen verinnerlichte Mechanismen, die Ungleichheit, Diskriminierung und Aussonderung bewirken und oft nicht sofort erkennbar oder unbewusst sind. Besonders für Menschen, die privilegierte Positionen oder Rollen einnehmen, sind Diskriminierungen bzw. Situationen, die als diskriminierend erlebt werden, oft schwer oder gar nicht nachvollziehbar. Auf der anderen Seite erleben Menschen, die von Machtungleichheit und Aussonderung betroffen sind, Entwürdigung und Benachteiligung und fühlen sich in ihrer Menschenwürde verletzt. Es ist daher notwendig „sensibler zu werden für Mechanismen des Ein- und Ausschlusses und für die Konsequenzen bei den beteiligten Akteuren; kritisch zu werden gegenüber Ungerechtigkeit und Privilegien im Alltäglichen; durch begriffliche Klärungen Sicherheit bei der Versprachlichung von Benachteiligung und Bevorteilung (...) zu bekommen“, (Sulzer / Wagner, 2011, 33). Wichtig dafür sind das Wissen und das Interesse für die Lebensrealitäten von verschiedenen Gruppen, ohne einzelne Gruppen auszublenden. Beispielsweise vermittelt folgende Beschreibung eine

Idee der Lebensrealitäten von jungen Menschen mit (hohem) Unterstützungsbedarf:



„Persönliche Hilfe- und Pflegeleistungen gehören oft zum Alltag von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Damit lernen sie eine Normalität kennen, in der sie von anderen abhängig sind, dankbar zu sein haben und dies durch Mitmachen zeigen sollen und oft auch wollen. Dies vermutlich auch deshalb, weil sie ihren Teil zu einem gelingenden Miteinander beitragen wollen, um sich zugehörig zu fühlen. Inwieweit persönliche Gefühle, Empfindungen und körperliche Bedürfnisse dabei eine Rolle spielen dürfen, hängt sehr von den Hilfgewährenden und deren Wissen und Haltung im Zusammenhang mit Personenzentrierung und Gewaltschutz ab. Die jungen Menschen lernen oft nicht, ihre körperlichen Bedürfnisse und Gefühle ernst zu nehmen, und können in entsprechenden Situationen nicht zeigen, dass sie unangenehme Berührungen nicht wollen. Wenn sie nicht wissen, dass sie das Recht haben, sich selbst ernst zu nehmen, werden sie nach einer erlebten Grenzverletzung nicht darüber sprechen oder auf anderen Wegen zeigen, was die schlechten Gefühle ausgelöst hat. Insbesondere Kinder und Jugendliche, die nicht sprechen und in ihren Bewegungen eingeschränkt sind, sind darauf angewiesen, dass Unterstützende sich sensibel und grenzachtend verhalten, also die Person in den Fokus stellen und aufmerksam deren Reaktionen verfolgen, sowie ihnen Möglichkeiten an die Hand geben, Unbehagen auszudrücken.“ (Teubert 2022, 191)

Die Autorin betont, dass die Machtverhältnisse im Unterstützungssystem analysiert und geändert werden müssen, und das für Professionelle bedeutet, „sich mit dem eigenen Anspruch an Macht und daraus ggf. resultierendem grenzüberschreitendem Verhalten auseinanderzusetzen.“ (ebd., 194) Welche Hürden und Barrieren Kinder mit Behinderungen und ihre Familien in Österreich erleben, hat Flieger (2024) zusammenfassend in acht Punkten knapp beschrieben, dazu zählt u.a., dass bei Kindern mit Behinderungen häufig nur gesehen wird, was sie nicht können und worin ihre Beeinträchtigung besteht. Viel zu wenig werden ihre Stärken gesehen: „Zum Beispiel ein aufgewecktes Mädchen, das Neugier am Erforschen der Umwelt hat oder ein freundlicher Bub, der gerne mit anderen Kindern spielt. Kinder mit Behinderungen sollten zuallererst als Kinder behandelt werden.“ (ebd., 6)

Dominanzkultur reflektieren

Teil dieser kritischen Auseinandersetzung sowohl bei der Erarbeitung als auch bei der praktischen Implementierung von Schutzkonzepten sollte immer wieder die Beschäftigung mit Phänomenen gesellschaftlicher Dominanzkultur und damit verbundenen Diskriminierungen sein. „Es gibt unterschiedliche Formen von Diskriminierung: zum Beispiel Rassismus, Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, Diskriminierung aufgrund einer Behinderung oder chronischen Krankheit,

Diskriminierung aufgrund der Klassenzugehörigkeit oder Klassenherkunft, Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder der Religion. Geht es um den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gewalt, spielt unter anderem das Machtverhältnis zwischen ihnen und Erwachsenen eine Rolle: Adultismus².“ (ECPAT Deutschland 2024, 9). Für Pädagog*innen und andere Fachpersonen, die mit Kindern arbeiten, ist die Erkenntnis oft schwer auszuhalten, dass sie selbst Vertreter*innen diskriminierender Institutionen sind und sich selbst diskriminierend verhalten. „Die Selbst- und Praxisreflexion erbringt einen geschärften Blick auf die Heterogenität von Kindern in ihren sozialen Zugehörigkeiten sowie auf die damit verbundenen Wahrscheinlichkeiten von Diskriminierung oder Privilegierung. Sie gibt Hinweise auf institutionelle Zwänge und Gepflogenheiten, die einer Homogenisierung und Ausgrenzung Vorschub leisten und somit ins eigene Handeln eingehen. Selbstreflexion und Praxisreflexion sind damit eine zentrale Anforderung an pädagogische Fachlichkeit.“ (Sulzer / Wagner 2011, 39) Das folgende Beispiel aus der Elementarpädagogik illustriert dies und zeigt, wie eine diskriminierungssensible Orientierung im pädagogischen Alltag wirken kann:

„Kann ich Busfahrer werden?“ Diese Frage stellte der dreijährige B. in der Kita. Die Erzieherin berichtet: „Früher hätte ich bestimmt gesagt: Ja sicher kannst du Busfahrer werden! Jetzt hielt ich es für möglich, dass B.s Frage etwas mit seiner Identität als Kind mit brauner Haut zu tun hat. Im Gespräch mit ihm bestätigt sich meine Vermutung: Er möchte gerne Busfahrer werden. Aber er hat bisher keinen Busfahrer gesehen, der braune Haut hat wie er und fragt sich nun, ob er vielleicht kein Busfahrer werden könne. Um sicher zu werden, brauchte B. mehr als nur meine Antwort.“ Die Erzieherin unternahm mit der Gruppe eine Erkundung, wozu auch ein Schreiben an die Verkehrsbetriebe gehörte. Der freundliche Antwortbrief mit zwei Fotos von dunkelhäutigen Busfahrern überzeugte B.“ (ebd., 35f.)

Durch die „Schärfung des pädagogischen Blicks für Vielfalt und Ausgrenzung“ (ebd., 50) in ihrem jeweiligen Alltag lernen Professionelle zu reflektieren, ob Haltungen und Handlungen für Inklusion förderlich sind und Barrieren abbauen, oder ob sie Teilhabe behindern. Dieser Anspruch bezieht sich auf alle professionellen Handlungsfelder, also die Arbeit mit Kindern, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Kooperationen im Team. (ebd.)

² Der Begriff „Adultismus“ kommt aus dem englischen Wort „adult“, das Erwachsene*r bedeutet. Adultismus beschreibt das ungleiche Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern.

In Anlehnung an Strategien für elementarpädagogische Einrichtungen können für die Erarbeitung inklusiver Schutzkonzepte daher folgende grundsätzlichen Fragestellungen hilfreich sein:

- Sind in den Maßnahmen und bei deren Erarbeitung alle Kinder angesprochen und beteiligt?
- Wird jemand ausgegrenzt oder benachteiligt?
- Gibt es Einseitigkeiten?
- Wo gibt es möglicherweise Barrieren, die einzelnen Kindern die Beteiligung erschweren oder verhindern? (vgl. ebd., 40)

Sensibilität gegenüber diskriminierender Sprache

Ein zentrales Element diskriminierungssensibler und inklusiver Pädagogik ist Sprache bzw. wie miteinander und übereinander gesprochen wird. Sprache spielt eine wichtige Rolle dabei, ob sexistisch, rassistisch oder ableistisch³ begründete Machtungleichheiten fortgeschrieben oder kritisch reflektiert und konsequent verändert werden. „Diskriminierungssensible Sprache ist vielschichtig. Sie umfasst zum Beispiel das konsequente Vermeiden diskriminierender Begriffe. Um einzuschätzen, ob ein Begriff als diskriminierend einzustufen ist, lohnt es sich, Einzelpersonen oder Gruppen nach ihren gewünschten Selbstbezeichnungen zu fragen — und diese anzuwenden und zu respektieren.“ (ECPAT Deutschland 2024, 10) Entscheidend ist nicht, ob eine sprachliche Äußerung absichtlich verletzend ist, sondern ob sie auf eine Person verletzend wirkt. Folgende Fragen aus dem Index für Inklusion, einem internationalen Instrument für die Entwicklung inklusiver Bildungseinrichtungen, können Ausgangspunkt für eine Reflexion des Sprachgebrauchs und des Sprechens in einer Einrichtung oder Organisation sein:

- Werden rassistische, sexistische, klassistische, behinderten-, lesben- oder schwulenfeindliche Kommentare und Verhaltensweisen als Formen von Mobbing angesehen?
- Werden negative Kommentare über persönliche Merkmale wie Haarfarbe, Gewicht oder das Tragen einer Brille als Mobbing angesehen?
- Schreiten Mitglieder des Schulpersonals und Schüler*innen ein, wenn »schwul« oder »behindert« als Schimpfwort verwendet wird?
(vgl. Booth / Ainscow, 145)

³ Analog Begriffen wie Sexismus und Rassismus wird auch im deutschsprachigen Raum der Begriff „Ableismus“ bzw. „ableistisch“ immer häufiger verwendet. „Ableismus“ ist vom englischen Begriff „ability“, also Fähigkeit, abgeleitet und wird daher auch im Deutschen englisch ausgesprochen. Ableismus beschreibt eine Norm, in der bestimmte körperliche, geistige und psychische Merkmale als Voraussetzung für ein glückliches und erfülltes Leben vorausgesetzt werden. Menschen, die von dieser Norm abweichen, werden als weniger wertvoll betrachtet, und es wird ihnen unterstellt, dass sie unglücklich und hilfsbedürftig sind. Im Leben von Menschen mit Behinderungen führt dies zu vielfältigen Diskriminierungen.

Entscheidend ist, dass Erwachsene in diskriminierenden und ausgrenzenden Situationen reagieren und eingreifen, denn „Kinder ziehen auch aus den Reaktionen ihrer erwachsenen Bezugspersonen prägende Botschaften. Sie können dadurch einen respektvollen Umgang mit Vielfalt erlernen und mit dem Bewusstsein aufwachsen, dass Diskriminierung nicht akzeptabel ist. Für Kinder, die Diskriminierungen erleben, sind solche Interventionen besonders wichtig. Denn sie stärken ihr Selbstwertgefühl und ihre Positionen in der Gruppe.“ (Fachstelle Kinderwelten 2023, 3) Damit Diskriminierungen sowie die damit verbundenen Ausgrenzungen und die Beschämung abgebaut werden können, müssen sie benannt werden.

Intervenieren in diskriminierenden Situationen

Folgende Strategien können hilfreich sein, um in diskriminierenden oder ausgrenzenden Situationen zu intervenieren:

- Die Situation stoppen.
- Eine Rückmeldung geben, was konkret gehört oder gesehen wurde, z.B.: „Ich habe gehört, dass du `behindert´ als Schimpfwort benutzt hast. Es ist kein Schimpfwort. Manche Menschen leben mit Behinderungen oder werden behindert. In unserer Gruppe verbringen Kinder mit und ohne Behinderungen ihre Freizeit.“
oder
„Ich habe gehört, dass du gesagt hast: Alle Mädchen, die ein Kopftuch tragen, werden dazu gezwungen. Das stimmt nicht, denn Mädchen oder Frauen tragen aus verschiedenen Gründen ein Kopftuch.“
- Dem von Diskriminierung oder Ausgrenzung betroffenen jungen Menschen Empathie zeigen, z.B.: „Ich kann mir vorstellen, dass dir das weh tut / dass dir das unangenehm ist.“ Die Situation soll ernstgenommen und nicht bagatellisiert werden.
- Sich einsetzen für den Wert, der verletzt wurde, z.B.: „Ich möchte nicht, dass bei uns jemand durch Worte verletzt wird.“; „Mir ist es wichtig, dass sich bei uns alle Kinder wohlfühlen.“
- Wichtig ist, dass die Perspektive von beiden Seiten wahrgenommen wird, und dass sachlich argumentiert wird. Auf Schuldzuweisungen soll verzichtet werden, Sachinformation soll im Vordergrund stehen.
- Nachfragen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen.
- Sowohl die Frage „Warum hast du das getan?“ als auch konkrete Lösungen, wie „Gebt euch die Hand und vertragt euch wieder!“ sollen vermieden werden. Besser ist es, gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, wie mit der Situation umgegangen werden kann.
(vgl. Panesar 2022, 208ff)

Auch durch das Verhalten oder Aussagen von Erwachsenen kann es zu diskriminierenden Situationen kommen, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Eine Bezugsperson äußerte sich beim Abholen abfällig über einen Jungen, der gern Nagellack und Kleider trägt. Der Junge und seine Familie waren nicht anwesend, jedoch befanden sich noch weitere Bezugspersonen und Kinder in der Garderobe. Die pädagogische Fachkraft war zunächst unsicher, wie sie reagieren sollte. Sie entschloss sich dann, das Gesagte nicht stehenzulassen. Sie sagt: „Oh, ich glaube, Joshua fühlt sich sehr wohl mit dem, was er trägt. Und wir heißen es sehr willkommen, wenn die Kinder sich so kleiden, wie sie möchten!“ Eines der Kinder ruft: „Ja, das stimmt! Ich ziehe auch gern Klackerschuhe an!“ Und der Sohn sagt: „Das stimmt Mama, hier können wir anziehen, was wir wollen! Das ist schön!“ Die Bezugsperson wirkt irritiert. Die pädagogische Fachkraft bietet ihr an, einen Gesprächstermin zu vereinbaren, um das Thema in Ruhe zu besprechen.“
(Tomás / Richter, o.J., Folie 6)

Diversität in Schutzkonzepten berücksichtigen

Aus der Literatur für diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Schulentwicklung lassen sich für die Erarbeitung inklusiver Schutzkonzepte folgende Leitsätze ableiten:

- Die Einrichtung hat ein transparentes Beschwerdemanagement eingeführt, das es allen beteiligten Menschen ermöglicht, sich gegen Diskriminierung und Benachteiligung zu wehren. Dabei schützt sie Beteiligte vor möglichen negativen Folgen einer Beschwerde.
- Die Einrichtung sorgt dafür, dass sich alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Interessen, Fähigkeiten und äußeren Merkmalen auf Bildern, Fotos und sonstigen Darstellungen der Einrichtungen wiedererkennen können.
- Fachkräfte nehmen wahr, wenn Kinder oder Jugendliche durch unfaire Bilder, Äußerungen oder Bewertungen aufgrund ihrer Identitätsmerkmale verletzt werden.
- Fachkräfte benennen als Grundlage für die Darstellung von Unterschieden Gemeinsamkeiten zwischen den jungen Menschen, z. B. alle haben Gefühle, eine Hautfarbe, einen Namen, ein Zuhause.
- Fachkräfte regen die jungen Menschen mit kritischen Fragen zu Vorurteilen, Einseitigkeiten und Diskriminierung dazu an, über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit nachzudenken. Sie unterstützen Solidarität und motivieren, gegen Unfairness vorzugehen.

- Fachkräfte unterstützen Kinder und Jugendliche darin, einen Gefühlswortschatz aufzubauen und Gefühle wie Schmerz, Verletzung oder Scham wahrzunehmen, wenn jemand Diskriminierung erfahren hat.
- Fachkräfte sind sich ihrer Rolle als Vorbilder bewusst und greifen ein, wenn junge Menschen aufgrund eines Identitätsmerkmals beleidigt oder herabgewürdigt werden.
- Die Einrichtung ist bemüht, dass die Heterogenität unter den Kindern und Jugendlichen auch unter den verantwortlichen Erwachsenen widerspiegelt wird, z. B. entsprechend Hautfarbe, Erstsprache, »Migrationshintergrund«, geschlechtlicher Identität oder Behinderung. (vgl. Panesar 2022, 252ff)

Kinderschutzkonzepte mit und für junge Menschen mit Behinderungen erarbeiten

Um auf die spezifischen Situationen einzelner Kinder und junger Menschen mit Behinderungen bei der Erarbeitung von Schutzkonzepten einzugehen, ist grundsätzlich ein jeweils individuell angepasstes Vorgehen notwendig. Im folgenden Kapitel werden dafür sowohl allgemeine als auch spezifische Empfehlungen im Sinne von Vorschlägen beschrieben, wie und womit die selbstverständliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Praxis umgesetzt werden kann. Daran anschließend werden Beispiele für einzelne Elemente von Schutzkonzepten beschrieben, die explizit mit Blick auf junge Menschen mit Behinderungen gestaltet und / oder adaptiert wurden. Wo möglich und sinnvoll, finden sich Links zu online Ressourcen, auch für die Vertiefung. Abschließend wird exemplarisch dargestellt, wie Methoden aus dem Safe Places Methoden-Handbuch für Trainer*innen im Sinne der Empfehlungen adaptiert werden können.

Allgemeine Empfehlungen

- Beziehen Sie grundsätzlich alle jungen Menschen bei der Erarbeitung eines Kinderschutzkonzepts mit ein und schließen Sie kein Kind aufgrund eines speziellen Merkmals aus;
- Versuchen Sie, eine Vorstellung davon zu bekommen, welche speziellen Situationen und Benachteiligungen Kinder mit Behinderungen und ihre Familien erleben;
- Wenn Sie unsicher sind oder Fragen haben: Tauschen Sie sich mit Eltern aus, fragen Sie bei Personen nach, die bereits Erfahrung im Kontakt und in der Arbeit mit einem konkreten jungen Menschen haben;

- Verwenden Sie einfache Sprache, sowohl mündlich als auch bei der Gestaltung von schriftlichen Unterlagen oder Materialien; ein gutes Beispiel für einfache Sprache ist die [UN-Konvention über die Rechte des Kindes in Leichter Sprache](#) – hier werden die Inhalte der Konvention auch mit konkreten Beispielen und Illustrationen verständlich gemacht. Gerade die Verwendung einfacher Sprache verbessert die Teilhabe vieler Kinder, z.B. auch jener mit nicht-deutscher Muttersprache und jener, die gerade erst Deutsch lernen.
- Veranschaulichen Sie Inhalte durch konkrete, an der Lebenswelt der Kinder oder der jungen Menschen orientierte Beispiele;
- Vermitteln Sie Inhalte durch Bilder und Piktogramme;
- Manche Kinder erleben Beeinträchtigungen in der Kommunikation und sprachlichen Verständigung. Durch Unterstützte Kommunikation können sie eine Verbesserung in der Verständigung mit anderen Menschen erreichen. Dafür gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten und Zugängen: Gesten und Gebärden, Bilder und Piktogramme sowie technische Hilfsmittel. Nützen Sie diese, wenn Kinder oder Jugendliche damit vertraut sind. Fragen Sie nach bei den Eltern oder bei Professionellen, die sonst mit den Kindern arbeiten.
- Anstatt selbst etwas aufzuschreiben können Kinder oder Jugendliche, z.B.:
 - * einen Text ansagen, entweder einer erwachsenen Person oder einem anderen Kind
 - * eine Sprachnachricht z.B. auf das Handy sprechen und abspielen
 - * ein Video aufnehmen und vorspielen
 - * aus Bildern oder Piktogrammen auswählen und diese aufkleben
 - * zeichnen
 - * Piktogramme aus der Unterstützten Kommunikation verwenden, v.a. wenn sie diese im Alltag auch sonst verwenden
- Versuchen Sie, möglichst viele Sinne anzusprechen, auch mit Materialien zum Spüren, Riechen oder Schmecken;
- Vor allem für sehr junge Menschen und jene, die non-verbal kommunizieren: Arbeiten Sie im Team und beziehen Sie auch Peers, also andere junge Menschen, mit ein: Wie könnten wir dieses Mädchen* oder diesen Jungen* in eine Aktivität einbeziehen? Was könnte für dieses Mädchen*, diesen Jungen* passen? Was ist für dieses Mädchen* oder diesen Jungen* angenehm, was ist unangenehm? Gerade in inklusiven Gruppen kann es sein, dass Peers eine bessere Kommunikation zu Kindern mit schweren Behinderungen herstellen können als Erwachsene.

Viele konkrete und praxisorientierte Beispiele für partizipative Methoden bei der Erarbeitung von Kinderschutzkonzepten mit Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Menschen mit

Lernschwierigkeiten finden sich in einer Publikation der Lebenshilfe Deutschland: [Nur Gemeinsam – Gewaltschutz weit\(er\) gedacht](#).

Spezifische Empfehlungen

Abhängig von der Art einer Beeinträchtigung gibt es eine Fülle von Methoden und Hilfsmitteln, damit junge Menschen mit Behinderungen an pädagogischen Angeboten oder sonstigen Aktivitäten aktiv und diskriminierungsfrei partizipieren können, dafür kann hier nur ein kurzer Überblick gegeben werden (vgl. Flieger 2020, 139ff).

Gestaltung des Raums

Die Gestaltung bzw. Ausstattung eines Raums kann Partizipation behindern oder ermöglichen, wie folgende Beispiele illustrieren:

- Der Einbau von Akustikplatten reduziert Geräusche und Lärmquellen und verbessert dadurch die akustischen Bedingungen sowohl für junge Menschen mit Hörbehinderungen als auch für viele, die mit Autismus Spektrum leben.
- Gute Beleuchtung, Formen, Farben und Kontraste erleichtern nicht nur sehbehinderten jungen Menschen und jenen mit kognitiven Beeinträchtigungen sowohl die Orientierung als auch die Mobilität in Räumen und Gebäuden, sondern meistens profitieren alle Menschen von hoher Qualität bei Licht und Farbgestaltung.
- Stufenlose Zugänge und Räumlichkeiten sind v.a. für junge Menschen mit Körperbehinderungen eine wichtige Voraussetzung für Partizipation; Barrierefreie und ausreichend große Sanitärräume sind nicht zuletzt für jene Kinder wichtig, die Unterstützung bei der Körperhygiene benötigen
- Flexibles Mobiliar erleichtert es, auf individuelle Situationen auch spontan mit Anpassungen reagieren zu können.
- Für junge Menschen mit Autismus Spektrum sind ruhige und reizarme Rückzugsorte wichtig. Solch ein Ort kann aber auch in einem großen Raum gestaltet werden, etwa durch ein kleines Zelt in einer Ecke des Raums oder in einer [Lernwabe](#), wo zur Schallreduktion auch Kopfhörer bereitstehen.

Verwendung von Hilfsmitteln

Je nach Art und Ausprägung einer Behinderung gibt es eine Fülle an unterschiedlichen Hilfsmitteln, die aktive Partizipation von jungen Menschen mit Behinderungen unterstützen. Eltern sind diesbezüglich oft gut informiert und können zur Handhabung und zum Einsatz von Hilfsmitteln beraten. Exemplarisch seien hier zur Illustration einige Hilfsmittel kurz angeführt:

- Hilfsmittel für die Mobilität, z.B. Rollstühle oder Rollatoren
- Technische Adaptierungen für die Verwendung von Computern, z.B. spezielle Eingabemöglichkeiten
- Technische Hilfsmittel für sehbehinderte oder blinde Kinder wie Lesegeräte oder Laptops und Tablets mit Vergrößerungssoftware, Vorlesefunktion und Braillezeile
- Hörgeräte und Induktionsschleifen für Kinder mit Hörbehinderung
- Technische Hilfsmittel für die Kommunikation, z.B. Sprachprogramme auf einem Computer oder Tablet

Gebärdensprache

Gehörlose junge Menschen haben das Recht, dass sie Gebärdensprache erlernen und damit kommunizieren können. Entweder sollten daher Pädagog*innen gebärdensprachkompetent sein, oder es müssen Dolmetscher*innen für Gebärdensprache zur Verfügung stehen.

Verhalten der Erwachsenen

Manchmal ist es notwendig, dass Erwachsene ihr Verhalten bzw. v.a. ihr Kommunikationsverhalten anpassen, um die spezifischen Ausgangssituationen von Kindern mit unterschiedlichen Formen von Behinderungen zu berücksichtigen, z.B.:

- Wenn Erwachsene etwas erklären, ist es für junge Menschen mit Hörbehinderung günstig, wenn sie möglichst in der Nähe der erwachsenen Person sind und diese direkt sehen können. Günstig ist es außerdem, Informationen schriftlich, möglicherweise illustriert zur Verfügung zu stellen.
- Für stark sehbehinderte oder blinde Kinder ist es wichtig, dass visuelle Informationen verbalisiert werden. Beispielsweise sollten Bilder beschrieben oder Gestik, wie etwa das Zeigen auf einen Gegenstand, mit einer entsprechenden Verbalisierung begleitet werden. Passiert etwas Unerwartetes, das nur beobachtbar ist, sollte dies einem sehbehinderten oder blinden Kind beschrieben und erklärt werden.
- Junge Menschen mit Autismus benötigen klare Strukturen und Abläufe. Über Änderungen sollten sie möglichst vorab informiert und darauf vorbereitet werden.
- Für manche Kinder ist es günstig, Aufgabenstellungen auf das Wesentliche zu reduzieren oder möglichst einfach zu gestalten. Auf die Vermittlung von zentralen Themen oder Informationen sollte aber nie verzichtet werden.
- Manche Kinder benötigen einfach mehr Zeit oder mehrfache Erklärungen, um an Aktivitäten ihrem individuellen Tempo entsprechend teilnehmen zu können.

Viele der genannten Empfehlungen wurden bei der Entwicklung der Beispiele im folgenden Abschnitt berücksichtigt und dienen daher auch der Veranschaulichung.

Beispiele für adaptierte Elemente von Schutzkonzepten

Folgende ausgewählte Elemente von Schutzkonzepten wurden mit Blick auf Kinder mit Behinderungen erarbeitet oder für sie adaptiert:

Inklusive Präventionsprogramme

Zwei Präventionsprogramme sollen hier kurz beschrieben werden. Beide beinhalten sowohl Informationen für Eltern und Fachpersonen als auch Materialien für die sexualpädagogische und gewaltpräventive Arbeit mit jungen Menschen mit und ohne Behinderungen.

1. Hazissa, eine Fachstelle zur Prävention von sexueller Gewalt in Graz, hat im Rahmen eines Projekts barrierefreie, mehrsprachige Informationsmaterialien und Methoden für die sexuelle Bildung und den Schutz vor sexueller Gewalt für alle Kinder und Jugendlichen fachlich fundiert erarbeitet. Alle Materialien wurden unter Einbeziehung von jungen Menschen mit Behinderungen, ihren Eltern oder Bezugspersonen sowie Fachpersonen und Studierenden erarbeitet. Deren Rückmeldungen zur Brauchbarkeit des Materials wurden konsequent eingeholt und bei der Gestaltung berücksichtigt (vgl. Kalcher / Seidler 2023). Die Materialien beinhalten ein Set von Informations- und Aufklärungskärtchen für Kinder sowie ein eigenes Set für Jugendliche, jeweils verfügbar in schwerer und leichter Sprache. Für den Aufklärungsunterricht wurde außerdem ein Holzpuzzle entwickelt, wobei Transgender inhaltlich berücksichtigt wurde. Die Informationen und Unterlagen sollen Fachpersonen, Eltern und andere erwachsene Bezugspersonen für die sexualpädagogische Arbeit befähigen bzw. dabei unterstützen. Alle Materialien stehen [zum Download auf einer eigenen Website](#) gratis zur Verfügung, das Holzpuzzle kann zum Selbstkostenpreis bestellt werden. Qualifizierungsseminare für Fachpersonen werden angeboten.
2. Das Präventionsprogramm „[Ben und Stella wissen Bescheid](#)“ wurde im Rahmen des Modellprojekts „[BeSt – Beraten und Stärken](#)“ über mehrere Jahre in Deutschland partizipativ und in Zusammenarbeit mit verschiedenen Einrichtungen entwickelt. Neben Informationsmaterialien für Eltern und Fachpersonen beinhaltet es Bildgeschichten und Videos zu den Themen Gefühle, Körper, Berührungen, sexueller Missbrauch, Geheimnisse, Nein sagen und Hilfe holen. Alle Materialien sind in einfacher Sprache, ausführlich illustriert und auch mit Übersetzung in Gebärdensprache auf der Website verfügbar. Qualifizierungsseminare für Fachpersonen werden angeboten.

Inklusive und diskriminierungssensible Beschwerdeverfahren

Kinder und Jugendliche müssen die Möglichkeit haben, auf problematische Situationen hinweisen und problematische Erlebnisse, in denen ihre persönlichen Grenzen verletzt wurden, melden zu können. Beschwerdeverfahren sind daher ein wesentlicher Bestandteil von guten Schutzkonzepten und im Sinne eines inklusiven, diskriminierungsfreien Zugangs müssen sie für alle Kinder nutzbar sein. Es muss verschiedene Beschwerdemöglichkeiten geben:

- schriftlich
- mündlich, z.B. im vertraulichen Gespräch mit einer Bezugsperson, im Rahmen eines Gruppengesprächs oder in einer Sprachnachricht über eine Kontaktmöglichkeit am Handy
- mit Bildern, die selbst gezeichnet sind oder in Form von Bildern oder Piktogrammen zur Auswahl stehen
- mit Hilfe eines Beschwerdeformulars, das in einfacher Sprache verfasst und mit Piktogrammen illustriert ist. Ein Beispiel von METACOM⁴ dafür gibt es [hier zum Download](#).
- Hilfestellungen für die Durchführung einer Beschwerde müssen vorhanden sein und angeboten werden

Die Beschwerdemöglichkeiten müssen mit den jungen Menschen partizipativ erarbeitet werden. Informationen dazu müssen in einfacher Sprache und mit Bildern oder Piktogrammen illustriert zur Verfügung stehen. Ein Beispiel dafür ist die [Information zu Beschwerdemöglichkeiten des Jugendbeirats für den Tiroler Monitoringausschuss](#).

Gerade für junge Menschen, die nicht sprechen können oder wollen, kann es wichtig sein, dass andere für sie achtsam sind und grenzverletzende Situationen sowohl wahrnehmen als auch ansprechen bzw. diese Beobachtungen als Beschwerde für andere einbringen können. „Darauf sind vor allem sehr junge Kinder und auch Kinder mit Lern- oder Kommunikationsschwierigkeiten oder mit schwerer / mehrfacher Behinderung angewiesen – denn gerade ihre Beschwerden werden manchmal nur gehört, wenn Dritte sie wahrnehmen und aussprechen.“ (Gottwald-Blaser / Unterstaller 2017, 105) Folgendes Beispiel illustriert dies:

„Wenn Max, ein 16jähriger Junge mit schwerer Lernbehinderung einnässt, so unterstellt Heilerziehungspflegerin Monika ihm regelmäßig Böswilligkeit und schickt ihn für mehrere Stunden alleine in sein Zimmer. Diese Bestrafung wird den anderen Kolleg*innen erst bekannt, als das Team vom Träger die Aufgabe bekommt, jede Bestrafung für Mädchen* und Jungen*,

⁴ [METACOM](#) ist ein umfangreiches und differenziertes Symbolsystem für die Unterstützte Kommunikation mit Menschen, die nicht verbal kommunizieren können oder wollen.

die in den stationären Wohngruppen leben, zu dokumentieren. Das Team kommt zu dem Entschluss, dass eine Bestrafung an dieser Stelle nicht gerechtfertigt ist, da Max seine Blase behinderungsbedingt nicht hundertprozentig kontrollieren kann. Sie bewerten den Fall als Beschwerde und finden in den kommenden Wochen eine Lösung, in der Max nicht willkürlich Bestrafungen ausgesetzt ist.“(ebd. 128f)

Krisengespräch mit Unterstützter Kommunikation: Das Kummerbuch

Für Gespräche mit Kindern, die nicht verbal kommunizieren und mit dem Gebrauch von METACOM Symbolen vertraut sind, bietet sich der Einsatz des „Kummerbuchs“ an. Das „Kummerbuch“ wurde für die Kommunikation mit METACOM über Gewalterfahrungen in häuslicher oder institutioneller Umgebung sowie über Gewalt durch Fluchterfahrungen entwickelt. Das spiralgebundene und auf Karton gedruckte Buch bietet auf übersichtlich gestalteten Seiten eine praxisnahe Unterlage für das Führen von Gesprächen über Grenzverletzungen und Gewalterfahrungen. Ein Set von Karten dient der Unterstützung beim Antworten, neben „Ja“ und „Nein“ z.B. mit „Weiß nicht“, „Ich möchte nicht antworten,“ oder „Ich möchte das Gespräch beenden,“ immer mit dem jeweiligen METACOM Symbol illustriert. Ein Leitfaden vermittelt allgemeine Prinzipien für das Führen von Krisengesprächen und erklärt den Einsatz der Materialien. Nach einer allgemeinen Gesprächseröffnung, u.a. „Ich habe das Gefühl du hast Kummer. Stimmt das?“, können verschiedene Themen zu Grenzverletzungen behandelt werden, z.B. „Hat dich jemand angefasst? Warst du damit einverstanden?“, „Wo an deinem Körper?“ oder „Wo ist das passiert?“. Es werden jeweils unterschiedliche Antwortmöglichkeiten zur Auswahl gestellt, immer gibt es die Möglichkeit „woanders“ oder „ich weiß nicht“ zu antworten. Der letzte Abschnitt beinhaltet Vorschläge zur Beendigung des Gesprächs, z.B. „Sollen wir unser Gespräch jetzt beenden?“ oder „Danke, dass du mir erzählt hast, was dich bedrückt. Das war sehr mutig von dir.“ Das Kummerbuch kann beim [Autismusverlag](#) bestellt werden.

Abklärung von Kindeswohlgefährdung inklusiv

Ein wichtiges Element im Kinderschutz ist die Abklärung, ob möglicherweise eine Kindeswohlgefährdung vorliegt, die eine Meldung an die Kinder- und Jugendhilfe erforderlich macht. Ein allgemeiner Leitfaden zur Abklärung von Kindeswohlgefährdungen wurde in Berlin umfassend um Themen und Fragestellungen erweitert, der die spezifischen Lebenssituationen und -bedingungen von jungen Menschen mit (schweren) Behinderungen berücksichtigt. Diese Sammlung von „[Indikatoren zur Einschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdende Situationen](#)“ (vgl. tandem BTL 2022a, 7ff) soll als Handreichung für die Praxis dienen. Zur Veranschaulichung werden hier exemplarisch einige Aspekte angeführt.

Unter „körperliches Erscheinungsbild“ z.B. zu Ernährung:

Sonden-Ernährung:

Falsche Temperatur der Sonden-Nahrung
Untergewicht/Übergewicht
Gefahr der Dehydrierung
Besondere Hygieneregeln nicht eingehalten

Durch die Beeinträchtigung bedingte Schluckbeschwerden:

Nahrungsaufnahme in zu großen Portionen und ohne Aufsicht

Stoffwechsel-Erkrankungen / Nahrungsunverträglichkeiten und Allergien / Sonder-Nahrung/Diäten:

Verabreichung von unverträglichen Lebensmitteln
Nicht ausreichend Sonder-Nahrung vorhanden

Störungen beim Nahrung-Reichen:

Untergewicht/Übergewicht (Einfluss auf das Gewicht durch Medikamente beachten)

Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung, die durch eine unzureichende oder einseitige Ernährung verursacht werden (Gedeih-Störung):

Zu große oder kleine Essens- und Trinkmengen
Hunger- und/oder Sättigungsanzeichen werden von der Bezugsperson nicht gesehen/ wahrgenommen/beachtet/richtig interpretiert und altersadäquat beantwortet

Unter „kognitives Erscheinungsbild“ zu Verständigung z.B.:

Sprachverständnis: Keine direkte Ansprache des jungen Menschen, nicht einbinden ins Gespräch, keine Partizipation durch Bezugsperson ermöglicht
Keine individuell angemessene Ansprache durch Bezugsperson (zu beachten sind leichte Sprache, Sprechtempo und Pausen, Kontaktaufnahme, Gebärdensprache, nonverbale Kommunikation)
Unzureichend bedarfsgerechte und entwicklungsfördernde Ansprache durch Bezugsperson

Unter „soziales Erscheinungsbild“ z.B. zu sozialer Bindung:

Interaktion des jungen Menschen:

Isolation des jungen Menschen

Wenig soziale Anregung, geringe Spielfreude, ...

geringer Bestand von sozialen Kontakten

Mitgehen mit Fremden

Ergänzend zum Indikatoren Katalog gibt es ein Formular für die [Risikoeinschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung mit Fokus auf Kinder mit Beeinträchtigungen](#), das ebenso zum Download zur Verfügung steht (vgl. tandemBTL 2022b).

Beispiele für Adaptierung der Safe Places Methoden

Die folgenden Beispiele sollen dazu anregen, die im Safe Places Methoden-Handbuch für Trainer*innen beschriebenen Methoden für Teilnehmer*innen mit Behinderungen besser zugänglich zu machen. Wie bereits gesagt, müssen Anpassungen immer auf dem Hintergrund der jeweiligen Situation erfolgen und in diesem Sinn können die Beispiele nur dazu anregen, selbst kreativ und mit Blick auf die jeweilige Zielgruppe methodische Varianten und Alternativen zu entwickeln und auszuprobieren.

Deine Idee zählt (Seite 23)

Die drei Fragen werden in einfacher Sprache und mit konkreten Beispielen erklärt, eventuell auch durch Bilder illustriert; Für blinde Jugendliche können die Fragen in Brailleschrift ausgedruckt bereitgestellt werden.

Jugendliche können Antworten jemandem diktieren oder sie können Bilder auswählen, die ihren Antworten entsprechen; Für manche Jugendliche ist es möglicherweise einfacher, die Antworten auf einem Laptop zu schreiben, manche möchte vielleicht lieber etwas zeichnen.

Beim Austausch im Plenum wird darauf geachtet, dass alle Jugendlichen ihre Antworten präsentieren können.

Verletzende Worte (Seite 54)

Diese Aktivität kann gerade für Teilnehmende, die selbst bereits verletzende Worte in ausgrenzenden oder diskriminierenden Situationen erlebt haben, lohnend sein, weil die Übung die Möglichkeit zur Reflexion und zum Empowerment bietet. Gleichzeitig sollten sich Trainer*innen bewusst sein, dass durch diese Übung auch Traumata wieder aufbrechen können und daher entsprechende auffangende Unterstützungsangebote bereitgestellt werden müssen.

Um die konkrete Aktivität inklusiver zu gestalten, könnte die Tabelle mit einem Farbschema unterlegt sein – von hellgelb über orange zu dunkelrot. Oder – wie bei der Variation für jüngere Kinder bereits beschrieben – nur drei Spalten enthalten. Es sollte möglich sein, dass Teilnehmende auch Antworten diktieren können oder aus bereitgestellten Wortkarten auswählen können.

Verdachtsampel (Seite 50)

Für sehbehinderte Jugendliche oder Jugendliche, die Farben nicht differenzieren können, werden die drei Farben durch fühlbare Materialien erkennbar gemacht, z.B. mit aufgeklebtem flauschigem Material für grün, mit rauem Material für Gelb und mit unangenehmem Material für Rot.

Gewaltbilder (Seite 57)

Die Fragen müssen sprachlich an die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen angepasst werden.

Für sehbehinderte oder blinde Teilnehmer*innen müssen Bilder beschrieben werden: Welche Personen sind auf dem Bild zu sehen? Wie sind sie gekleidet? Was konkret passiert auf dem Bild? Solche Beschreibungen können auch gemeinsam z.B. in einem Sesselkreis erfolgen.

Sowohl die Comic-Bilder für Gewaltformen als auch die Symbol-Grafiken für Unterstützungspersonen und Familie bzw. Freund*innen sind v.a. für junge Menschen mit Lernschwierigkeiten schwer oder gar nicht verständlich. Für sie empfehlen sich entweder Fotos von realen Personen, realitätsnahe Grafiken oder Metacom-Symbole, wenn die Teilnehmende damit vertraut sind.

Anstelle des Schreibens in die Sprechblase können Teilnehmende den Text einer anderen Person diktieren, etwas zeichnen oder ein Bild bzw. eine Grafik auswählen und in die Sprechblase kleben.

Eine Verfassung für unsere Gruppe (Seite 69)

Möglicherweise ist es besser, von „Regeln“ oder „Gesetzen für unsere Gruppe“ zu sprechen als von einer Verfassung. Bzw. könnte die Einführung des Begriffs „Verfassung“ zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen, wenn die Regeln eingeführt und erprobt sind. Die vorgeschlagenen Sätze müssen wahrscheinlich einfacher formuliert werden, z.B.:

Statt: „Ich habe nicht das Recht, andere zu schlagen, wenn ich wütend bin.“ Einfacher: „Ich darf niemanden schlagen. Auch nicht, wenn ich wütend bin.“

Statt: „Ich habe das Recht, nicht geschlagen zu werden.“ Einfacher: „Das ist mein Recht: Niemand darf mich schlagen.“

Statt: „Ich bin verpflichtet, niemanden zu schlagen.“ Einfacher: „Das ist meine Pflicht: Ich schlage niemanden.“

Die Inhalte können jeweils durch Grafiken oder Symbole illustriert werden.

Gefühlserkundung (Seite 101)

Die Beschreibung dieser Übung enthält bereits mehrere Variationen, die verschiedene Sinneswahrnehmungen beinhalten, z.B. Thermometer, Smileys, Ampelfarben. Ergänzt werden könnte dies durch haptische Materialien zum Fühlen (weich, rau, spitz) oder eventuell auch durch verschiedene angenehme oder unangenehme Gerüche, um basale Differenzierungen zu ermöglichen.

Sind in der Gruppe Kinder mit schweren oder mehrfachen Behinderungen, bieten sich beim Begehen der Einrichtung Beobachtungen an: Verändert sich der Gesichtsausdruck des Kindes? Verändert sich die Körperspannung? Verändern sich die Bewegungen, die ein Kind macht, oder die Laute, mit denen es kommuniziert? Was bedeutet das? Wie wohl fühlt sich das Kind am jeweiligen Ort?

Abschließende Bemerkung

Aus der Erfahrung lässt sich sagen: Wenn Umgebungen, Informationen und Materialien für Menschen mit unterschiedlichen Formen von Behinderungen gut benutzbar sind, dann profitieren von dieser verbesserten Qualität meistens alle Menschen. Das folgende Beispiel für die aktive Partizipation von Kindern bei der Gestaltung eines Raums in einer Kindertagesstätte (Kita) illustriert dies eindrücklich:

„Der Kita ist ein zusätzlicher Raum im selben Gebäude zur Verfügung gestellt worden, der gemeinsam mit den Kindern gestaltet werden soll. Die pädagogischen Fachkräfte überlegen nun, wie sie auch die gehörlosen Kinder, die die Gebärdensprache noch kaum beherrschen und mit denen die Kommunikation sich oft noch schwierig gestaltet, in die Planung einbeziehen können. Dazu bauen sie ein nahezu maßstabgerechtes Modell des Raumes in Form einer Puppenstube. Dieses tragen sie in den Raum, zeigen den Kindern die Türen und die Fenster im Modell und gehen mit ihnen zu den echten Türen und Fenstern, bis sie den Eindruck haben, dass die Kinder die Puppenstube als Modell des Raumes erkannt haben.

Dann stellen sie kleine, ausgeschnittene Fotografien der Kinder in die Puppenstube, bieten ihnen zahlreiche unterschiedliche Bildchen von Spiel-, Bastel- und Werkmaterialien an und fordern sie mit Gesten dazu auf, das Modell damit einzurichten. Dieses Verfahren ermöglicht nicht nur den gehörlosen Kindern, ihre Interessen in die Planung einzubringen, es kommt bei allen Kindern gut an. So kristallisieren sich nach und nach inhaltliche Schwerpunkte für die künftige Nutzung des Raumes heraus. Und auch die detaillierte Einrichtung wird anschließend mit Hilfe des Modells gemeinsam mit allen Kindern entworfen.“
(Hansen 2015, 92f)

Verwendete Literatur

- Bange, Dirk (2020). Kinder mit Behinderungen und Kinderschutz – Ein vernachlässigtes Thema. In: Forum Erziehungshilfen 3/2020, 178 – 184.
- Bundeskanzleramt (BKA) (2023). [\(K\)ein sicherer Ort – Kindeswohlgefährdung erkennen und helfen](#).
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Damrow, Miriam (2020). Quo vadis, Prävention? Überblick, Einordnung und die Notwendigkeit der Entwicklung diversitätssensibler Präventionsangebote, -maßnahmen, -strategien und -umsetzungen. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention 1/2021, 10 – 19.
- Fachstelle Kinderwelten / ISTA (2023). [Kinder stärken, Diskriminierung abbauen](#). Infobrief für pädagogische Fachkräfte über das Modellprojekt „Ganztag Gerechter Gestalten“.
- ECPAT Deutschland (2024). [Weil aus Worten Haltung spricht](#). Eine Ergänzung des Terminologischen Leitfadens zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Ausbeutung und sexualisierter Gewalt.
- Flieger, Petra (2020). Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In: Gerhartz-Reiter, Sabine; Reisenauer, Cathrin (Hrsg.): Partizipation & Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS-Verlag, 135-151.
- Flieger, Petra (2024). Barrieren für Familien mit einem behinderten Kind. In: [WIR- Mitgliedsmagazin der Kinderfreunde 1/2024](#), 6-7.
- Gottwald-Blaser, Simone; Unterstaller, Adelheid (2017). Prävention all inclusive. Gedanken und Anregungen zur Gestaltung institutioneller Schutzkonzepte zur Prävention von sexuellem Missbrauch an Mädchen* und Jungen* mit und ohne Behinderung. München: AMYNA e.V.
- Hansen, Rüdiger (2015). Inklusion und Partizipation. In: Kieferle, Christa ; Becker-Stoll, Fabienne ; Wertfein, Monika ; Reichert-Garschhammer, Eva (Hrsg.). Inklusion und Partizipation: Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 81-96.
- Hofmann, Franziska; Sänger, Bettina (2022). Praxiseinblick: Vom Projekt ‚Inklusiver Kinderschutz‘ hin zum ‚Kinder- und Jugendschutz inklusiv‘ in der tandem BTL gGmbH Berlin. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention 2/2022, 212 – 212.
- Kalcher, Martina; Seidler, Yvonne (2023). [Prävention barrierefrei – sexuelle Bildung im Kontext Behinderung](#). In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 06/2023, 31 – 37.
- Kerkeling, Svenja (2024). Das Kummerbuch. Bei kleinen und großen Sorgen nach Gewalterfahrungen. St. Gallen: Autismusverlag.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2018). [„Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“](#). Erweiterungsstudie Förderschulen.
- McGee, Marjorie G. (2014). Lost in the Margins? Intersections Between Disability and Other Nondominant Statuses With Regard to Peer Victimization. Journal of School Violence, Vol. 13/4, 396-421.
- Panesar, Rita (2022). Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Sulzer, Annika; Wagner, Petra (2011). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- tandem BTL (2022a). [Indikatoren zur Einschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdende Situationen](#). Eine inklusive Handreichung mit dem Fokus auf junge Menschen mit Beeinträchtigungen. Berlin: TandemBTL.
- tandem BTL (2022b). [Risikoeinschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung \(KWG\) bei jungen Menschen mit Beeinträchtigung](#). Berlin: TandemBTL.
- Tomás, Adalca; Richter, Sandra (o.J.): [„Manchmal werde ich anders behandelt, und das fühlt sich nicht gut an!“ Fokus: Einschreiten bei Diskriminierung](#).
- Teubert, Anja (2022). Fachlichkeit und Mut als Basis für den Schutz von Kindern und Jugendlichen (mit Behinderung) vor sexualisierter Gewalt. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift für Prävention und Intervention 2/2022, 182 – 195.
- Ziemen, Kerstin (2017). Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.