

Spies, Anke; Beckmann, Kathinka; Balbach, Kristin; Prühoff, Heike **Nachhaltiger Kinderschutz in der Grundschule. Eckpunkte für ein interdisziplinäres Schulentwicklungsverständnis**

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 347-356. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Spies, Anke; Beckmann, Kathinka; Balbach, Kristin; Prühoff, Heike: Nachhaltiger Kinderschutz in der Grundschule. Eckpunkte für ein interdisziplinäres Schulentwicklungsverständnis - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 347-356* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277695 - DOI: 10.25656/01:27769; 10.35468/6035-49

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277695>

<https://doi.org/10.25656/01:27769>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

*Anke Spies, Kathinka Beckmann, Kristin Balbach
und Heike Prüshoff*

Nachhaltiger Kinderschutz in der Grundschule – Eckpunkte für ein interdisziplinäres Schulentwicklungsverständnis

1 Grundschule als Schutzfaktor

Während der pandemiebedingten Schulschließungen betonte der öffentliche Diskurs die wichtige Funktion von Schule für die Wahrnehmung von Kindeswohlgefährdungen, weil sie der ‚sichere‘ Ort sei (Krüger & Zehrback 2020), der Verbindung zum Jugendhilfesystem herstelle. Im Widerspruch dazu sind Grundschulen nur in ca. 10% der Fälle an der Vermittlung von Hilfen beteiligt (Statistisches Bundesamt 2022), dulden aber mit 5% – 20% verletzendes Handeln professioneller, semi-professioneller und ehrenamtlicher Akteur*innen in Unterricht und Schulalltag (Wysujack 2021). Auch verlangen, trotz der seit 2012 gültigen Rechtsnormen zur Beteiligung von Schulleitungen (§ 3 KKG) und Lehrkräften (§ 4 KKG) an der vernetzten Sicherung des Kindeswohls, (noch) längst nicht alle Kultusbehörden Kinderschutzkonzepte von ihren Schulen. Während auch der sozialpädagogisch orientierte Fachdiskurs Schulen eine „wichtige Rolle beim Schutz des Kindes vor Gewalt“ (Dimitrova-Stull 2014, 7) zuweist, verfügen Lehrkräfte nur in seltenen Fällen über die notwendigen Kenntnisse von Verfahrensabläufen und Beratungsmöglichkeiten in Zusammenarbeit mit dem Jugendhilfesystem, oder über Rechts- und Handlungssicherheit im Umgang mit Kindeswohlgefährdung (u. a. Bathke, Bücken & Fiegenbaum 2019; Berneiser & Bartels 2016; Zimmermann 2019). Vielmehr nehmen sie Hilfebedarfe von Kindern im Grundschulalter eher als Belastung wahr, die sie an sozial- und sonderpädagogische Professionalität delegieren möchten (Spies, Speck & Steinbach 2023).

Für Europa geht die WHO (2020) davon aus, dass mindestens jedes dritte bis fünfte Kind einer Grundschulklasse von familialen Gewalterfahrungen im engen Sinne betroffen ist. Da der neunte Familienbericht die „Zunahme psychischer Misshandlung, physischer Misshandlung und Vernachlässigung“ (BMFSFJ 2021, 291f) von Kindern belegt¹ und die Sachverständigen erstmals auch häusliche

1 Die Werte für festgestellten sexuellen Missbrauch scheinen dagegen vergleichsweise stabil zu bleiben (ebd.).

Gewalt, sowie Hochkonfliktfälle in Trennungs- und Scheidungsverfahren als Kindeswohlgefährdung einstufen, müssen wir von einem deutlich höheren Anteil betroffener Kinder ausgehen und außerdem jene hinzurechnen, die in institutionalisierten öffentlichen Kontexten (z. B. Religionsgemeinschaften, Vereine, Kita, Schule) gewalttätige Übergriffe erleiden. Unter Berücksichtigung der Geschlechter- und Generationenperspektive häuslicher Gewaltkontexte (Henschel 2022) verlangt die Auseinandersetzung mit Bedingungen für nachhaltige Bildung in der Primarstufe, die Aspekte des Kinderschutzes als Wechselwirkungen zwischen „Gesundheit und Wohlergehen“, „Geschlechtergerechtigkeit“ und „Hochwertige(r) Bildung“ der BnE-Agenda zu betrachten, da „erfolgreiche Bildung und Kinderschutz [...] untrennbar miteinander verknüpft“ (UBKSM 2022) sind, weil Gewalterfahrungen ein „hohes Risiko für schulischen Misserfolg“ (ebd.) mit sich bringen.

Unsere interdisziplinäre Perspektive erörtert die Rolle von Grundschulen im Kinderschutz zunächst auf der Grundlage empirischer Befunde (Beckmann, Breitfeld, Gollmann, Werner & Morawetz 2021) anhand von Falldaten, die Kriseninterventionen in Form von diagnostisch-therapeutischer Fremdplatzierung im Jugendhilfesystem nötig machten. Im zweiten Schritt zeigen Zwischenbefunde eines primärpädagogischen Forschungsprojektes zur Klärung der Ausgangslage für schulische Kinderschutzkonzepte, dass fachliche und emotionale Unsicherheiten schulischer Akteur*innen zu problemverschärfenden Handlungsstrategien führen. Die sonderpädagogisch rezipierte Bindungsforschung lenkt danach den präventiven Blick auf pädagogische Beziehungen und Involviertheiten, der an rechtsnormativen Möglichkeiten und pädagogischer Verantwortung veranschaulicht wird, bevor wir abschließend einige Desiderata für Grundschulentwicklung zusammenfassen.

2 Frühzeitiges Erkennen: Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen im Kinderschutz

Die KiD-Verlaufsstudie zeichnet die Werdegänge von 478 gewaltbelasteten Kindern (z.T. bis ins Erwachsenenalter) nach, die zwischen 1994 und 2018 in einer diagnostisch-therapeutischen Facheinrichtung (KiD) für Kinder im Alter von 4 bis 12 Jahren stationär untergebracht waren. Bundesweit belegen hier mehr als 100 Jugendämter Plätze, um herauszufinden, welche Art von Gewalt und durch wen das dort temporär fremdplatzierte Kind erlebt hat. Die Analyse der Abschlussberichte zeigt, dass nahezu alle Kinder Gewalt erlebt haben und 68,2% von ihnen mehrere Formen (Misshandlung, Vernachlässigung, sexualisierte Gewalt) ertragen mussten.

Mit der Akten- und Dokumentenanalyse wurde eine Werdegangsrecherche kombiniert, so dass sich die Lebenswege der Kinder rekonstruieren lassen und Aussa-

gen über die kindlichen Entwicklungen *vor*, *in* und *nach* der stationären Unterbringung möglich sind. Die Studie belegt u. a. für die Zeit vor und im KiD, dass im Vorfeld der Aufnahme in das Krisenzentrum bei allen Kindern in Kita, Schule oder von Fachkräften ambulanter Dienste auffällige Verhaltensweisen beobachtet wurden. Im Schulsetting zeigten sie vor allem massiv lärmendes Verhalten, komplette Verweigerung der Mitarbeit und/oder extreme Respektlosigkeit gegenüber Lehrkräften, Prügeleien und selbstgefährdendes Verhalten. In der Schlussfolgerung wäre also jede Lehrperson aufgefordert gewesen, die irritierenden kindlichen Verhaltensweisen zu hinterfragen, denn gewaltbetroffene Kinder sind auf Menschen in ihrem Umfeld angewiesen, die (meist anstrengenden) Verhaltensweisen als Alarmsignale verstehen und Hilfen einleiten können. Diese ‚Dolmetscherfunktion‘ wird jedoch nur von wenigen Lehrkräften wahrgenommen, da Schulen bzw. Kitas nur für 59 der 478 Kinder (12%) die Jugendhilfe einschalteten. Dieser Befund korrespondiert mit den Meldungen von 197.759 Kinderschutzfällen in 2021, von denen lediglich ein Zehntel durch Schulen erfolgt sind (Statistisches Bundesamt 2022). Viele Fachkräfte in Schulen und Kitas sind also nicht in der Lage, die Not betroffener Kinder zu erkennen, zu vertrauenswürdigen Bezugspersonen für sie zu werden und auf krisenhafte Verläufe verstehend zu reagieren. Immerhin wurde die Grundschule von vielen Kindern vor der sechs- bis achtmonatigen Zeit im KiD als ‚sicherer‘ Ort der ‚Normalität‘ wahrgenommen.

Die Werdegangsforschung untersuchte in zwei Erhebungszeiträumen die Zeit nach dem KiD und konnte u. a. die schulischen Biografien von 146 mittlerweile erwachsenen Kindern rekonstruieren. Diese Teilgruppe weist auf einen Zusammenhang zwischen bedarfsgerechter, für ein Jugendamt oft kostenintensiver Fortführung der Hilfe und dem Erreichen eines Schulabschlusses hin, da zwei Drittel, der nicht empfehlungsgemäß untergebrachten Kinder, diesen nicht erreichten. Gewaltbelastete Kinder sind also zum einen auf frühe Wahrnehmung im schulischen Setting zur Vermittlung bedarfsgerechter Hilfen, umsichtig handlungskompetente Lehrkräfte, sowie auf die passgenaue Förderung ihrer Bildungsbiografie *nach* der Intervention und folglich auf langfristige Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und Jugendhilfe angewiesen, um verwertbare Bildungszertifikate zu erwerben.

3 Handlungsunsicherheiten

Um Wissensbestände zur zentralen Position der Grundschule im Kinderschutz (u. a. Edelstein, Bending & Enderlein 2011) aufzubauen, folgen drei Kohorten Masterstudierender mit dem Berufsziel Lehramt in der Primarstufe im hochschuldidaktischen Setting Forschenden Lernens des niedersächsischen Praxissemesters der Frage, welche aktuellen Praxen des Kinderschutzes professionelle Akteur*innen der Grundschulen zehn Jahre nach Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes

im Kontext ihres schulischen Ausbildungsauftrags erläutern und welche Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfe sich daraus ableiten lassen.

Die folgenden Zwischenbefunde basieren auf der explorativen sekundäranalytischen Auswertung (u. a. Logan 2020) des Datensatzes der ersten Kohorte, die 13 problemzentrierte Interviews (Witzel 2002) mit acht Lehrkräften, zwei Schulleitungen, zwei Schulsozialarbeiter*innen und einer Förderschullehrkraft geführt und primäranalytisch per SWOT-Verfahren (Spies & Knapp 2019) ausgewertet hat. Demnach scheinen kaum Stärken und Chancen, aber eine Vielzahl von Schwächen und Risiken die schulische Alltagspraxis im Kindeschutz zu bestimmen. So wird z. B. trotz Problembewusstsein und Kooperationsbereitschaft nur vereinzelt von strukturierten Fallberatungen in Zusammenarbeit mit Beratungsstellen/§8a-Fachkräften berichtet. In der Summe scheinen Schulen kindliche Hilfebedarfe eher zu verschleppen, denn aufzugreifen, weil Wissens- und Reflexionslücken, Unsicherheiten, Pragmatik, Delegationen und Verantwortungsverlagerungen unhinterfragt bleiben.

In der Sekundäranalyse bestätigt die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) entlang deduktiver und induktiver Kriterien die Schwächen und Risiken im Kindeschutz der Grundschulen: Anstelle strukturierter Fallklärungen scheint innerschulischer Austausch eher kollegialen Informationscharakter zu haben, denn reflektierend förderlich zu sein, wenn Kinder als „speziell“ (E1, L) markiert werden, weil man mit ihnen „natürlich speziell umgehen“ (C1, L 47f) müsse, ohne dass Anhaltspunkte zum pädagogischen Handeln in dieser Besonderung erläutert werden können. Vorstrukturierte Abläufe, wie kommunale Leitlinien der Jugendhilfe sind Lehrkräften entweder unklar, oder werden ohne Berücksichtigung weiterer Gefährdungen formalisiert und unter Verzicht auf Partizipation und Transparenz für betroffene Kinder verkürzt praktiziert. Um möglichst schnell Handlungsentlastung zu erreichen, werden Eltern sowohl als Adressat*innen der Intervention, als auch als Begründung für Unterlassungen bemüht, während gleichzeitig das Ideal des elterlichen Schutzauftrags betont und die Möglichkeit ihrer Täter*innenschaft/Beteiligung ausgeblendet wird. Verdachtsfälle werden als „überfordernd und belastend“ (J2, L 624) wahrgenommen und Intervention ist von Strategien des „Doing Background“ (Machold & Wienand 2021) anhängig, die auch Abgrenzungen (vom Fall) begründen. Lehrkräfte erläutern weder pädagogische Handlungsstrategien für Interaktionen zur Verdachtsabklärung und Unterstützung von Kindern, noch scheinen sie sich der Verlagerung von Verantwortung bewusst, wenn sie persönliche Interaktionen mit einem Kind im schulischen Rahmen als „Opfer“ verstehen, dem man sich entziehen kann, indem private Kontaktaufnahme in kindliche Verantwortung gelegt wird (A1, FL 156-159). Widersprüche, wie die Scheu der Ansprache „ohne Indizien“ (J3, L 846-849) oder Nachrangigkeit in Priorität (A1 FL, 100-104) lassen sich, ebenso wie Handlungsverzicht, in ‚vorausseilender‘ Resignation gegenüber den „zuständigen Behörden“

(J2, L 882-884), als professionelle (emotionale) Überforderungen deuten, die als Reaktionen auf *wahrgenommene* Anhaltspunkte für Hilfebedarfe weitergegeben werden. Handlungsentscheidungen wie auch Handlungsblockaden gründen in Pragmatik, die stets bemüht zu sein scheint, die Unbequemlichkeit, die ein Verdachtsfall für die Organisation Schule und ihre Akteur*innen mit sich bringt, zügig zu minimieren. Kinderschutz wird mit akutem Handlungsbedarf assoziiert, implizit überwiegend auf die Aufdeckung sexuellen Missbrauchs bezogen, der Überlegungen zum Sexualkundesetting mit sich bringt. Als Präventionsstrategie verstandene, behavioristische Trainings „Sozialprogramme, Lubo oder, dass wir eben jetzt auch Projekt 2000 machen“ (J1, L 256) und Ritualisierungen bleiben hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf pädagogische Beziehungen oder schädliche Wechselwirkungen zum Kinderschutz unhinterfragt (kritisch dazu Spies 2022). Während Schulleitungen sich an administrativen Vorgaben zu orientieren versuchen und Schulsozialarbeit (trägerabhängig) den engsten Bezug zu den Beratungsangeboten der Jugendhilfe zu haben scheint, stellen sich Lehrkräfte gegenüber Praktikant*innen als, im Rahmen ihrer antizipierten Möglichkeiten, aktiv handelnd dar und regen zur Nachahmung an, während die sekundäranalytische Inhaltsanalyse zeigt, dass sie den Erwartungen als „kompetentes, verstehendes und helfendes Gegenüber“ (UBSKM 2022), das den Zugang durch Unterricht und pädagogischen Alltag nutzt, „Veränderungen von Schüler*innen [...] bemerkt“, „Gefährdungen und Belastungen“ erkennen kann und sowohl ein „(pro)aktives Unterstützungsangebot“ als auch „Primärprävention (Selbstwert und Aufklärung“ (ebd.) verantwortet, (noch) nicht entsprechen können.

4 Bindung – Die pädagogische Haltung der Lehrkraft

Wenn anstrengende oder rückzügige Verhaltensweisen von Grundschüler*innen in emotionaler und sozialer Not (Herz & Zimmermann 2018) im schulischen Alltag nicht durch Sanktionen (Noten, Trainings, Strafen etc.) beantwortet, sondern auf ihre beziehungsbezogenen Botschaften befragt werden, kann die Bedürftigkeit von Schüler*innen in belasteten Lebenslagen wahrgenommen werden. Präventiv nachhaltiger Kinderschutz erfordert also zunächst eine ‚feinfühlig‘ Haltung aller Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen, um irritierende Verhaltensweisen als Ausdruck von inneren Konflikten verstehen (Balbach 2022) zu können. Bindungstheorie (u. a. Bowlby 1975) und (sonderpädagogische) Bindungsforschung bieten eine fachwissenschaftliche Bezugsfolie verstehensgenerierender Zugänge zu Dynamiken in pädagogischen Beziehungen: Jegliche Kindeswohlgefährdung ist beziehungsbezogene Gewalt, bei der das Schutz- und Fürsorgeverhältnis zwischen einem Kind und seinen Haupt-Bindungsfiguren (Bowlby 2014), tiefgreifend verletzt ist (Rassenhofer, Hoffmann, Hermeling, Bertold, Fegert & Ziegenhain

2020). Beziehungsbezogene Gewalt ist folglich ein Ausdruck von dysfunktionalen Bindungsbeziehungen (Claussen & Crittenden 1991).

In primären Bindungsbeziehungen internalisierte Bindungsstrategien reetablieren sich als Transmissionen in Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungen (Bolz 2021). Besonders in hoch-unsicheren Kontexten familialer Kindeswohlgefährdung führen sie zu dysfunktionalen Übertragungen, wenn Lehrkräfte (intuitiv) komplementär auf kindliches Bindungsverhalten reagieren und den internalisierten Erwartungen des Kindes an frühere Bindungsfiguren entsprechen. Für betroffene Kinder besteht also die Gefahr einer Reviktimisierung in pädagogischen Beziehungen, wenn grenzverletzende Erfahrungen auf der Ebene von Sekundärbeziehungen im Schulsetting unbeabsichtigt ‚gedoppelt‘ werden und die Risiken für ihre weitere psychosoziale Entwicklung kumulieren (Balbach 2022).

Demnach wären bindungsreflektierte pädagogische Haltungen von Lehrkräften, die komplementäre Verhaltensreaktionen auf dysfunktionale Bindungsstrategien von Schüler*innen zu vermeiden wissen, eine grundlegende Präventionsstrategie im schulischen Kinderschutz, um Schüler*innen in tragfähigen pädagogischen Beziehungen Schutzzonen bereitzustellen. Trotz Transmission-Gap ist davon auszugehen, dass eine, als sekundäre Bezugs- und Vertrauensperson definierte pädagogische Rolle vom Kind als ‚sichere Basis‘ für neue soziale Lernerfahrungen genutzt werden *kann* (van IJzendoorn 2021). Fürsorge- und Bindungsrepräsentationen von schulischen Akteur*innen verlangen also achtsame, entwicklungsfördernde Beziehungsangebote, die allerdings von den eigenen grenzverletzenden Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen der Pädagog*innen, wirkmächtigen Tabuisierungen und unbewussten Psycho- und Beziehungsdynamiken erschwert werden können.

Heterogenität, Komorbidität und die Komplexität der Erscheinungsformen von Kindeswohlgefährdung, sowie mangelnde kinderschutzspezifische Qualifizierung und affektive Involviertheiten sind demnach die gemeinsamen *pädagogischen* Herausforderungen *aller* schulischer Akteur*innen als Bezugs- und Vertrauenspersonen von Schüler*innen (Andresen, Gade & Grünewalt 2015; Rassenhofer et al. 2020). Aus bindungstheoretischer Sicht setzen kinderschutzbezogene pädagogische Haltungen also die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bindungsbiografie voraus, weil von *unbewussten*, konfliktbeladenen Bindungsrepräsentationen ausgegangen werden muss. Neben fachspezifischem Wissen und rollenförmiger Distanz zum pädagogischen Beziehungsgeschehen verlangt diese Professionalitätsanforderung auch die Zugänglichkeit des eigenen Bindungssystems.

Für Korrelationen zwischen der Qualität pädagogischer Beziehungen und Bindungsrepräsentationen von Lehrkräften wird angenommen, dass es sicher gebundenen Erwachsenen leichter fällt, eine stabile Basis für das Kind zu sein (Posado, Waters, Crowell & Lay 1995). Dem stehen Befunde gegenüber, die belegen, dass von einer Überrepräsentation unsicherer Bindungsklassifikationen unter Lehrkräften ausgegangen werden muss (Beetz 2014). Zudem ist von Zusammenhängen

zwischen eigener Verstricktheit in Gefährdungslagen und der Bereitschaft zur aktiven Verantwortungsübernahme im schulischen Kinderschutz auszugehen, so dass mit jedem Verdachtsfall die Frage aufgeworfen wird, ob eine Verschiebung der Perspektive vom Wohle des Kindes auf das eigene Sicherheitsbedürfnis der Lehrkraft zurückführt (Leitner 2021).

5 Pädagogische Verantwortung

Anders als die Jugendhilfe, haben Schulen einen deutlich größeren ‚Spielraum‘, um auf nachhaltige Hilfen hinwirken zu können. Sie unterliegen nicht § 8a SGB VIII, können sich aber die Expertise der insofern erfahrenen Fachkraft nach § 8a zur Gefährdungseinschätzung zu Nutze machen: *Bevor* die Entscheidung zur namentlichen Meldung im Sinne eines Verwaltungsaktes getroffen wird, kann eine *pseudonymisierte* gemeinsame Fallberatung im mehrschrittigen Ablauf des Beobachtens, Dokumentierens und Abwägens, bei dem Sichtweisen und Kooperationsbereitschaft der Kinder und ihrer Eltern zentrale Faktoren sind, die transparente bindingsbezogene Gespräche erfordern, abschätzen. In Abstimmung mit schulischen Unterstützungsmöglichkeiten können individuell geeignete Schutz- und Hilfsmaßnahmen für das Kind entworfen werden, die berücksichtigen, ob und wie Eltern in der Lage sind, Veränderungen einzuleiten, mögliche Gefährdungen abzuwenden und diese Prozesse zu durchstehen. Zur strukturierten, nachhaltigen Unterstützung müssen vom Kind ausgewählte schulische Akteur*innen also bereit sein, Vertrauenspersonen für das Kind zu sein, sich in krisenhaften Erziehungsfragen mit Eltern und eigenem Beziehungshandeln strukturiert auseinanderzusetzen und diesen Prozess *auszuhalten*.

6 Eckpunkte und Desiderata für ein interdisziplinäres Schulentwicklungsverständnis

Mit den KiD-Befunden müssen wir davon ausgehen, dass Grundschulen in einer Tradition stehen, nur in die sichtbarsten Fälle und krisenhaftesten Entwicklungen von Kindeswohlgefährdung einzugreifen, obwohl Gewalterfahrungen erhebliche Risiken für Bildungsbiografien mit sich bringen. Die explorative Analyse schulischer Kinderschutzpraxis der Gegenwart zeigt, dass Erwartungen an die Organisation Grundschule weder von hinreichend kooperativen Vernetzungsstrukturen ins Hilfesystem, noch von fachlichen Grundlagen und sensibler Handlungsbereitschaft oder Einsichten in die Konsequenzen pädagogischen (Nicht-)Handelns ausgehen können. Als Teil des Systems der Lehrkräftebildung zeigt Schulpraxis deutlich mehr ‚blinde Flecke‘ als Wissen, Problemreflexionen oder kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von Kindeswohlgefährdungen und

organisationalen Beteiligungen oder behavioristischer Programmatik, um nachfolgende Generationen zu qualifizieren.

Affektive Involviertheiten von Lehrkräften in Gefährdungslagen ist ein Desiderat für Interventionspraxen, Falleinschätzungen, Handlungsstrategien, Prävention und Vernetzung im Kinderschutz, das nach belastbaren Befunden zur qualitativen Beziehungsgestaltung in Schulen verlangt (Balbach 2022). Da Bindung das interdisziplinär tragende Element für pädagogische Unterstützung und kompensatorische Funktionen der Primarstufe zu sein scheint, werden Delegationspraxen fraglich und Unterrichtsettings, ebenso wie Programme sozialen Lernens kinderschutzrelevant (Spies 2022). Ethisch verantwortbare pädagogische Beziehungen (Prenzel 2020) innerhalb der Organisation Schule *und* deren strukturierte Kooperation mit dem Hilfesystem (Spies & Wolter 2020) scheinen für aktiven Kinderschutz im Einzelfall und für ein grundschulpädagogisches Schulentwicklungsverständnis die wesentlichen Konzeptbausteine für nachhaltige Bildung unter kinderschützender Perspektive zu sein.

Literatur

- Andresen, S., Gade, J. D. & Grünewalt, K. (2015): Prävention in der Grundschule. Wirkung, Wahrnehmung und Sichtweisen von Kindern und Erwachsenen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Balbach, K. (2022): Soziale Lernerfahrungen im Gefährdungsbereich Vernachlässigung – eine kinderschutz sensible und bindungstheoretische Perspektive auf Lehrkräfte. In: ESE, 4, H.4, 58-69.
- Bathke, S.A., Bücken, M. & Fiegenbaum, D. (2019): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: Springer VS.
- Beckmann, K., Breitfeld, F., Gollmann, C., Werner, K. & Morawetz, V. (2021): Kindeswohlgefährdung – was kommt danach? Ein multidisziplinärer Blick auf die Werdegänge 478 gewaltbelasteter Kinder und ihre Hilfesysteme auf Grundlage der KiD-Verlaufsstudie. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Beetz, A. (2014): Unsichere Bindung bei Lehrern und Erziehern in der Sonderpädagogik mit dem Sonderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: Heilpädagogische Forschung, 39, H.1, 26-36.
- Berneiser, C. & Bartels, M.B. (2016): Interdisziplinäre Lehre im Kinderschutz - Teil 1. Das „Frakfurter Modell“ - Soziale Arbeit, Recht und Medizin im Dialog. In: ZKJ – Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, 12, 440-444.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Drucksache 19/27200, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/174094/93093983704d614858141b8f14401244/neunter-familienbericht-langfassung-data.pdf> (Zugriff: 30.09.2021)
- Bolz, T. (2021): Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dissertation, Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/5176/>.
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München: Kindler.
- Bowlby, J. (2014): Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. 3. Aufl. München: Reinhardt.

- Claussen, A.H. & Crittenden, P.M. (1991): Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. In: *Child Abuse & Neglect*, 15, 5–18. <https://kurzlinks.de/k5ft>. (Zugriff: 16.12.2021)
- Dimitrova-Stull, A. (2014): Gewalt gegen Kinder in der EU. Wissenschaftlicher Dienst für die Mitglieder, November 2014 – PE 542.139. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2014/542139/EPRS_IDA\(2014\)542139_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2014/542139/EPRS_IDA(2014)542139_DE.pdf) (Zugriff: 30.9.2021)
- Edelstein, W., Bendig, R. & Enderlein, O. (2011): Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In: J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden, Springer VS, 117–140.
- Henschel, A. (2022): Kinder im Kontext häuslicher Gewalt. https://www.nifbe.de/fachbeitraege-2?vie_w=item&cid=1036&catid=273&showall=1&start=0 (Zugriff 14.12.2022)
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018): Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. 2. Aufl., Stuttgart, Kohlhammer, 150–177.
- IJzendoorn, M.H. van (2021): Bindung und Entwicklungspsychopathologie. Über uneinfühlsames Elternverhalten, Kindesmisshandlung und strukturelle Vernachlässigung. In: H.K. Brisch (Hrsg.): *Bindung und psychische Störungen. Ursachen, Behandlung und Prävention*. Stuttgart, Klett-Cotta, 122–132.
- Krüger, S. & Zehrback, S. (2020): Kinderschutz in der Coronakrise „Für manche Kinder ist Schule der einzige sichere Ort“ <https://www.deutschlandfunk.de/kinderschutz-in-der-coronakrise-fuer-manche-kinder-ist-100.html> (Zugriff 6.12.2022)
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leitner, S. (2021): Netzwerk im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern. In: *ESE*, 3, H.3, 154–162.
- Logan, T. (2020): A practical, iterative framework for secondary data analysis in educational research. In: *The Australian Educational Researcher* (2020) 47:129–148 <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00329-z> (Abruf 18.11.2021)
- Machold, C. & Wienand, C. (2021): *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitstudie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Posado, G., Waters, E., Crowell, J.A. & Lay, K.-L. (1995): Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-Set correlators of the Adult Attachment Interview. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, H.2-3.
- Prengel, A. (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rassenhofer, M., Hoffmann, U., Hermeling, L., Bertold, O., Fegert, J.M. & Ziegenhain, U. (2020): *Misshandlung und Vernachlässigung. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe. H.2-3, 133–145
- Spies, A. (2022): Kinderschutz in der Primarstufe: Professionalisierungs- und Schulentwicklungsbedarf. In: *Erziehung und Unterricht*, H.3-4, 272–283.
- Spies, A. & Knapp, K. (2019): „Praxisnah erheben und auswerten“ – SWOT-Analysen als Verfahren zur Ermittlung von Impulsen für die kooperative Grundschulentwicklung. In: C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *„Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer“ Jahrbuch Grundschulforschung*, 23. Wiesbaden, Springer VS, 212–217.
- Spies, A., Speck, K. & Steinbach, A. (2023): Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule – Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation. In: M. Zipperle & K. Maier (Hrsg.): *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa (i.D.)

- Spies, A. & Wolter, J. (2020): Die Bildungslandschaft als Rahmenkonzept einer (pädagogischen) Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklungsprozesse. In: N. Engel, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.): *Jahrbuch Organisation und Verantwortung*. Wiesbaden, Springer VS, 139-153.
- Statistisches Bundesamt (2022): Verfahren zur Einschätzung der Gefährdung des Kindeswohls nach Bundesländern. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderschutz/Tabellen/gefaehrung-kindeswohl.html> (Zugriff 16.12.2022)
- UBKSM (2022): Das muss geschehen, damit nichts geschieht. Schutzkonzepte an Institutionen und Organisationen. URL: www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/schule (Zugriff: 20.12.2022)
- WHO (2020): Gewalt gegen Kinder: Bekämpfung versteckten Kindesmissbrauchs, <https://www.euro.who.int/de/health-topics/disease-prevention/violence-and-injuries/news/news/2020/01/violence-against-children-tackling-hidden-abuse> (Zugriff: 30.9.2021)
- Witzel, A. (2002): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, H.1, Art. 22. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>. Witzel.
- Wysujak, V. (2021) *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, J. (2019): *Kinderschutz an Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zu den Erfahrungen mit dem Bundeskinderschutzgesetz*. Forschung zum Kinderschutz, 3. München: DJI.