

Anke Spies

Kinderschutz in der Primarstufe: Professionalisierungs- und Schulentwicklungsbedarf

Summary: Schule ist qua Rechtsnorm als Teil des Kinderschutzsystems ausgewiesen, kommt aber aufgrund von Professionalisierungslücken und organisationalen Entwicklungsrückständen weder ihrem intervenierenden noch dem präventiven Auftrag nach. Auf der Leitungsebene werden systematische Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen verlangt, die auf der professionellen Ebene der Akteur*innen von fachlichem Wissen zur Einschätzung von Einzelfällen und zur Umsetzung kollektiver Präventionskonzepte getragen sein müssen. Die Primarstufe, deren pädagogisches Handeln sowohl an die Elementarbildung anschließt, als auch der Vorbereitung auf die Sekundarstufe dient, scheint der zentrale pädagogische Ort zu sein, um der bildungsbiografischen Reichweite von Kindeswohlgefährdungen gerecht werden und regionale Kinderschutzkonzepte etablieren zu können.

Einleitung

Während der pandemiebedingten Schulschließungen 2020 erhielt die präventive Funktion von Schule im Kinderschutzsystem eine Weile öffentliche Aufmerksamkeit, obwohl Kinderschutz ein vernachlässigter Referenzpunkt in pädagogischen Professionalisierungsdebatten (BMFSFJ 2021) ist und organisationale Entwicklungsprozesse zur Zusammenarbeit zwischen Hilfe- und Bildungssystem trotz regionaler Steuerungsstrukturen nur stockend in Gang kommen (Sendzik 2020; Spies & Wolter 2020). Im Kontext von Kindeswohlgefährdungen lassen sich Professionalisierungsprozesse und Schulleitungsaufgaben kaum trennen: Lehrkräfte müssen fachliches Wissen erworben und Schulleitungen organisationale Konzepte erarbeitet haben, um sowohl kollektiv-präventiv als auch im Einzelfall intervenierend darauf zugreifen zu können, ohne dass Kinder durch unangemessenes Verhalten oder Konzeptlücken zusätzlich gefährdet werden.

In der Kooperation mit Kindertagesstätten (Schuleingangsphase, Hort- bzw. Ganztagsbetreuung) und Kindertagespflegestellen werden Grundschulen in Deutschland künftig nur noch auf Einrichtungen treffen, die gemäß § 45 SGB VIII (nF) verpflichtet sind, einem Konzept zum Schutz vor Gewalt, zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern zu folgen. Mit der Transition in die Primarstufe wird das Schutzkonzept aber wieder unterbrochen: Während die Gesetzgebung auch Schulen und ihre Akteur*innen dezidiert als Teil des deutschen Kinderschutzsystems versteht, berücksichtigen in der Praxis nur wenige Schulen den Kinderschutz in ihrem Schulentwicklungsprozess (Bathke et al. 2019) bzw. stehen mit ihrem Personal als „niedrigschwellige Anlaufstellen“ (Zimmermann 2019, S. 8) zur Verfügung.

Unter akutem Handlungsdruck verfolgen Schulleitungen und Lehrkräfte in der Praxis eher die Strategie der Delegation an sonder- oder sozialpädagogische Kolleg*innen oder Handlungsfelder, weil die Fallkomplexität erschreckt und konzeptionelle Grundlagen für eine kohärente Zusammenarbeit fehlen. Aber auch diese Kolleg*innen sind ohne entsprechende Fortbildung nicht ‚selbstläufig‘ die erfahrenen Fachkräfte, die nach § 8a SGB VIII verlangt werden. Mit anderen Worten: In Deutschland fehlt eine flächendeckende professionelle Auseinandersetzung mit den Facetten der Kindeswohlgefährdungen und deren ökosystemischen Bedingungen (BMFSFJ 2021).

Trotz des Wissens um die Konsequenzen, die Kindeswohlgefährdungen für bildungsbiografische Verläufe mit sich bringen kann (ebd.), gehören bislang weder fallbezogene noch strukturelle Reflexionsebenen zu den verpflichtenden Curricula der Aus- und Weiterbildung in den drei Phasen der Lehrkräftebildung oder den sozial- und sonderpädagogischen Ausbildungsgängen. In der Folge verfestigen sich Professionalisierungslücken und organisationale Entwicklungsrückstände, weil sowohl individualisierte, also fallbezogen-diagnostische, als auch strukturelle, also konzeptionelle und kooperative Reflexionen, nicht zum professionellen und organisationalen Handlungsrepertoire gehören.

Betroffene oder gefährdete Kinder werden ‚unsichtbar‘ oder zu Opfern von Disziplinierungs- und vermeintlichen Fördermaßnahmen, die ihren tatsächlichen Unterstützungsbedarf verkennen, weil fachliches Kinderschutz-Wissen sowie kontextualisierende Reflexionen von Einzelfällen und didaktischen Inszenierungen fehlen. Schulentwicklung erfordert also Maßnahmen, um die im *Bundekinderschutzgesetz (BKisSchG)* und dem *Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG)* enthaltenen schulbezogenen Rechtsnormen umzusetzen. Dabei sind innerschulische Steuerungsmaßnahmen, die aktive Beteiligung an kommunal vernetzenden Zusammenschlüssen und die Verantwortung von einzelnen Lehrkräften zentral gesetzt. Die Rechtsnormen markieren die Grenzen von pädagogischer Freiheit der Lehrkräfte und der Schulautonomie auf Leitungsebene.

Nach einer kurzen Schilderung der Reichweite von Kinderschutzanliegen erläutere ich im Folgenden die rechtliche Rahmung der Positionierung von Schulen und Lehrkräften im Kinderschutzsystem. Im Ergebnis nutze ich die Ansätze der Organisationspädagogik, um die These zu formulieren, dass möglicherweise ein ‚kooperationstheoretischer‘ Ansatz der Analyse kollektiven pädagogischen Handelns in der Primarstufe dem wechselseitigen Defizit in Schulentwicklung und Professionalisierung abhelfen könnte.

Kinderschutzkonzepte für die Primarstufe

Die Sachverständigenkommission des 9. Familienberichts spricht der Kindertagesbetreuung in Deutschland ausdrücklich die Anerkennung als Teil des Bildungssystems aus (BMFSFJ 2021, S. 345), der im Elementarbereich ca. 94 % (BMFSFJ 2019, S. 24) aller Kinder erreicht. Die seit Juni 2021 gültige neue Fassung des deutschen SGB VIII (*KJSG*) sieht in § 45 vor, dass bundesweit jede Kindertagesstätte zwingend einem Kinderschutzkonzept folgen und dieses auch evaluieren, also stetig weiterentwickeln, muss. Da aufgrund der Kultushoheit der Länder keine Anschlusskonzeption für die Primarstufe verlangt werden¹, ist mit der Einschulung ein systemischer Bruch in der öffentlichen Sicherung des Kindeswohls verbunden². Für Kinder im Grundschulalter fehlt dem Bildungs- wie dem Kinderschutzsystem die strukturelle und fachliche Konzeption präventiver und

intervenierender Maßnahmen, um Zugang zu betroffenen oder gefährdeten Kindern zu finden, die im familiären, lebensweltlichen oder institutionellen Rahmen Widerfahrnissen ausgesetzt sind, die ihr Wohl gefährden. Mit anderen Worten: Alle schulpflichtigen Kinder sind nach Verlassen der Kita vor allem auf Sachkenntnisse und Sensibilität der Wahrnehmung ihrer schul- und sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte, des z. T. semiprofessionellen Ganztagspersonals oder der wenigen Schulsozialarbeiter*innen, die in der Primarstufe eingesetzt werden, angewiesen – wobei deren Handlungskompetenz und das schulische Konzept (so es überhaupt vorhanden ist) nicht verlässlich den fachlichen Standards des Kinderschutzes entsprechen wird (vgl. *Bathke et al.* 2019, S. 138; *Berneiser & Bartels* 2016, S. 443).

Hätte jede Grundschule ein Kinderschutzkonzept als strukturelle Rahmung für Prävention, Intervention und Kooperation, müsste dieses von der Überprüfung didaktischer Inszenierungen curricularer Inhalte und Ganztagsangebote, über (Entwicklungs-)Beobachtung und (Lern-)Diagnostik, Fallrekonstruktionen zur Einschätzung pädagogischer Handlungsoptionen, Programmatiken sozialen Lernens (z. B. Streitschlichterkonzepte), sog. ‚Classroom-Managements‘, (Präventions-)Projekten mit außerschulischen Partner*innen, zur Gestaltung von Elterngesprächen und -partizipation, Fortbildungen in sog. multidisziplinären Teams und bis hin zu Kooperationsvereinbarungen zur akuten Gefährdungseinschätzung und anschließenden Fallbegleitung (s. u.) reichen. Das geht weit über den Handlungsrahmen von Schulleitungen hinaus und erfordert Lehrkräfte mit entsprechendem fachlichen Wissen. Dabei böte es sich auch an, dass primärpädagogische Konzepte an jene der elementarpädagogischen Einrichtungen im Einzugsbereich anschließen, mit denen die Grundschulen zur Gestaltung der Schuleingangsphase zusammenarbeiten (müssen) und ggf. auch einzelfallbezogene Kooperationen eingehen sollten. Aber auch die kollektive Abstimmung mit anderen Grund- und weiterführenden Schulen sowie die grundsätzliche Orientierung an demokratischen Partizipationsansätzen für Kinder gemäß der UN-Kinderrechtskonvention gehören zu einem primärpädagogischen Kinderschutzkonzept, das dazu beitragen kann, Wechselwirkungen zwischen bildungsbiografischen Entwicklungen, verletzenden und diskriminierenden Strukturen sowie Kindeswohlgefährdenden Widerfahrnissen zu entschärfen (*Edelstein et al.* 2011).

Handlungsbedarf

I Physische und psychische Gewalt im Leben von Kindern

Vernachlässigung, physische und psychische Misshandlungen, sexualisierte Gewalt oder das Miterleben von häuslicher Gewalt gehören zum Alltag sehr vieler Schüler*innen der Primarstufe. Die Weltgesundheitsorganisation geht davon aus, dass „mindestens 55 Mio. Kinder in der Europäischen Region der WHO in irgendeiner Form körperliche, sexuelle, emotionale oder physische Gewalt“ erleiden und die „Dunkelziffer für zwischenmenschliche Gewalt deutlich höher liegt“ (*WHO* 2020). Den aktuellen Schätzungen der WHO zufolge sind in Europa etwa 29,1% aller Kinder emotionaler Misshandlung, 22,9% körperlicher Misshandlung und 9,6% sexuellem Missbrauch ausgesetzt (ebd.). Die Sachverständigenkommission des 9. Familienberichts (*BMFSFJ* 2021) stellt fest, dass sich für Deutschland „im Vergleich der einzelnen Gefährdungsformen (...) eine Zunahme psychischer Misshandlung, körperlicher Misshandlung und Vernachlässigung“ (*BMFSFJ* 2021, S. 291 f.) zeigt, während die „Werte für festgestellten sexuellen Missbrauch

vergleichsweise stabil blieben“ und Deutschland im „internationalen Vergleich im Mittelfeld bei der Verbreitung von Gewalt gegen Kinder und bei Kindesvernachlässigung“ liegt (ebd., S. 292) – also dringenden Handlungsbedarf hat.

Die statistische Differenzierung der Formen von Gewalt gegen Kinder kann nicht abbilden, dass betroffene Kinder oft mehreren Varianten von Gewalt ausgesetzt sind, die Realität wesentlich komplexer ist und sich nicht nur auf die Gewaltbedingungen reduzieren lässt: Beispielsweise kann ein Kind durch hochstrittige Trennungskonflikte seiner Eltern in seiner Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigt werden, weil Emotionen wie Angst, Schuldgefühle und Loyalitätskonflikte im Vordergrund stehen und sich das kindliche ‚Emotionssystem‘ im ‚Überlebensmodus‘ befindet. Wenn das Kind (vermutlich) auch die, ggf. bis hin zu häuslicher Gewalt, eskalierenden Konflikte der Eltern miterlebt und/oder die elterlichen Konflikte mit Misshandlung und/oder Vernachlässigung des Kindes verbunden sind, spitzt sich seine Situation zu. Ohne explizite Hilfe wird dieses Kind und auch seine Familie, die durch emotionale und ggf. auch ökonomische Belastungen in ihren Handlungsspielräumen beeinträchtigt ist, keine Ressourcen haben, den Anforderungen und Erwartungen, die das schulische Setting der Primarstufe mit sich bringt, gerecht zu werden. Anstatt sich auf schulisches Lernen und seine sozialen Rahmungen einlassen zu können, wird es in seiner emotionalen Not möglicherweise Auswege in unerwünschten (auffälligen) oder unauffälligen (zurückgezogenen) Verhaltensweisen suchen, die in der Praxis eher schulische Sanktionen als klärende und stützende Hilfeangebote nach sich ziehen werden. Weder das Familiensystem noch das Kind werden außerdem Ressourcen haben, das verpasste Lernpensum wieder aufzuholen. Schon ist die schulische Bildungsbiografie, die gerade erst begonnen hat, in Gefahr. Anstelle einer, als Faktor für Kindeswohlgefährdung zwischenzeitlich anerkannten, hochstrittigen Trennungssituation können wir auch eine psychische Erkrankung eines (alleinerziehenden) Elternteils und/oder Kriegs- und Fluchtrauma annehmen – und uns den Fall jeweils auch in Kombination mit einer lebensweltlichen bzw. wirtschaftlichen Notlage (Armut), die die Situation weiter verschärft (vgl. ebd., S. 295), vorstellen. Wenn das Kind ältere oder jüngere Geschwister hat, kumulieren die Probleme des Familiensystems, denn auch diese Kinder sind schulischen Anforderungen ausgesetzt, ohne dass elterliche Ressourcen zur (schulischen) Unterstützung beitragen oder den sozialen und/oder emotionalen Bedürfnissen des Kindes gerecht werden können, wie die Zusammenschau der empirischen Befunde im 9. Familienbericht belegen (ebd., S. 293). Jegliche Klärungsversuche zwischen Eltern und schulischen Akteur*innen erfordern eine hohe Gesprächskompetenz und fachlich sensible Umsicht in der Einschätzung der Situation, die deutlich über die Erörterung von Bedingungen der Kindeswohlgefährdung hinausgehen.

Emotionen wie Scham, Hilflosigkeit, Schuldgefühle, Loyalitätskonflikte und/oder Resignation werden die aktive Hilfesuche von Eltern wie Kindern zusätzlich behindern und schulische Kontakt- und Beratungsversuche erschweren. Lösungsansätze, die Schulsozialarbeit oder unterrichtliche Präventionsprogrammatiken hervorheben, dienen eher zur Entlastung von Lehrkräften (Spies & Wolter 2017) denn zur Unterstützung der Kinder, sofern diese Elemente ebenso wie das Beratungskonzept nicht begründeter und kontextualisierter Teil eines pädagogisch motivierten schulischen Schutzkonzepts im Sinne parteilicher Unterstützung sind.

Aber institutionelle Settings wie Schule können noch weitere, kumulierende Gewalterfahrungen wie z. B. ärgerliche Reaktionen Erwachsener auf kindliche Verhaltensäußerungen und/oder exkludierende, vielleicht auch rassistische Handlungen

von Mitschüler*innen oder Erwachsenen beinhalten, welche damit die Situation des Kindes weiter verschärfen. Jede einzelne und auch jede kumulierende Gewalterfahrung bringt emotionale Überforderungen mit sich und birgt die Gefahr, dass ein Kind in seiner kognitiven und sozialen Entwicklung und Bildungsbiografie langfristig beeinträchtigt werden kann (BMFSFJ 2021, S. 294; Edelstein et al. 2011).

Sowohl familiäre Settings als auch institutionalisierte öffentliche Kontexte (z. B. Kirche, Vereine, Kita) sind Orte, an denen Kinder der Gewalt Erwachsener ausgesetzt sein *können* oder Hilfe finden, wenn sie andernorts Gewalt erfahren. Gleiches gilt für Schulen, die ebenfalls Orte physischer und psychischer Gewalt sein können, indem professionelle Akteur*innen z. B. in verletzender, vermeintlich erzieherischer oder auch ausbeuterischer Absicht gewaltsam agieren, Gewalthandlungen unter Schüler*innen ermöglichen oder dulden (vgl. U. a. Dimitrova-Stull 2014; Prengel 2019) und Hilfebedarfe betroffener Kinder verkennen, *obwohl* sie „eine wichtige Rolle beim Schutz des Kindes vor Gewalt“ (Dimitrova-Stull 2014, 7) spielen und ihre zentrale Funktion im Kinderschutzsystem (BMFSFJ 2021, S. 297 ff.; UBSKM 2020) auch rechtlich fixiert ist.

II Rechtsnormen

Der gesetzliche Kinderschutzauftrag von Schulleitungen (§ 3 KKG), sowie die Verantwortung von Lehrer*innen (§ 4 KKG), an Prävention und Intervention aktiv mitzuwirken, ist seit 2012 mit dem deutschen Bundeskinderschutzgesetz (BKISchG) als Rechtsnorm und Rahmung für das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) gültig. Die seit 6/2021 in Kraft getretene Fassung des SGB VIII (KJSG) bestätigt und festigt die Notwendigkeit des Aufbaus tragfähiger Kooperationsverhältnisse zwischen Jugendhilfe und Schulen, damit Schulen ihre Aufgaben erfüllen und sich auch an Hilfeplanprozessen gemäß § 36 SGB VIII beteiligen können.

Aber schon seit 2012 *müssen* sie von der Jugendhilfe in „verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit der zuständigen Leistungsträger und Institutionen im Kinderschutz“ eingebunden werden, um Teil eines Netzwerks zwischen „Einrichtungen und Dienste(n) der öffentlichen und freien Jugendhilfe, (...) Gesundheitsämter(n), Sozialämter(n), (...) Polizei- und Ordnungsbehörden (...), Beratungsstellen (...) Familienbildungsstätten (...)“ (§ 3(2) KKG) zu werden. Diese Vernetzung folgt dem Ziel, Informationen „über das jeweilige Angebots- und Aufgabenspektrum“ zu verbreiten, strukturelle Fragen der Angebotsgestaltung und -entwicklung“ zu bearbeiten und „Verfahren im Kinderschutz aufeinander“ (§3 (1) KKG) *abzustimmen*.

Die Verantwortung der Schulleitung, dementsprechend aktiv zur Vernetzung der eigenen Organisation (Einzelschule) beizutragen, setzt sich fort, indem *alle* Lehrkräfte einer Schule verpflichtet sind, als Berufsheimnisträger*innen (§ 4 KKG) bei Hilfebedarf unverzüglich zu handeln, sobald ihnen „in Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen bekannt“ (§4 (1) KKG) werden³. Da in der Regel weder die Lehrkräfte noch die, formal je nach schulrechtlich gültiger Bestimmung in Verdachtsfällen (auch) zu beteiligende Schulleitung über die fachlichen Kenntnisse zur Gefährdungseinschätzung verfügen, sieht die Rechtslage vor, dass für die Einschätzung der Anhaltspunkte die Beratung durch eine „insofern erfahrenen Fachkraft“ (gemäß § 8a SGB VIII) in Anspruch genommen werden kann (§ 4 (2) KKG).

Denn *nur unter der Bedingung*, dass der „wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird“ (§ 4 (1) KKG), sollen Lehrkräfte (und nicht die Schulleitung) –

auf der Grundlage ihrer von der Gesetzgebung antizipierten pädagogischen Beziehung zum Kind – „mit dem Kind oder Jugendlichen und den Personensorgeberechtigten die Situation erörtern und, soweit erforderlich, bei den Personensorgeberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken“ (ebd.). Es ist also stets möglich, vor einer Konfrontation des Kindes oder seiner Eltern, den Schritt zur Klärung, „ob der wirksame Schutz des Kindes“ (ebd.) gefährdet sein könnte, dem Elterngespräch *voranzustellen*. Unter Berücksichtigung der potenziellen Gefährdung des Kindes scheint *jede* schulische Intervention, zu der stets auch das Elterngespräch gehört, ohne Beratungsvorlauf durch die insofern erfahrene Fachkraft (des Kinderschutzes) pädagogisch problematisch, da Gespräche zur Gefährdungsabklärung sehr anspruchsvoll hinsichtlich der Gesprächsführung und der Gesprächsinhalte sind. Professioneller Kinderschutz in der Primarstufe kann also bedeuten, dass bis zur fachlichen Beratung eine Wartezeit in Kauf genommen werden muss – es sei denn, dass einer Lehrkraft Umstände bekannt werden, die „eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes“ (§ 4 (3) KKG gemäß n. F. KJSG) bedeuten. Dann hat die *Lehrkraft* „unverzüglich das Jugendamt (zu) informieren“ (ebd.).

Mit Ausnahme von Informationen, die Hinweise auf Gefahr im Verzug enthalten und zu unverzüglicher behördlicher Meldung zwingen, ist es also Bestandteil von pädagogischer Professionalität und konzeptionellem Kinderschutz, dass Ungewissheiten bis zu ihrer zeitnahen Klärung ausgehalten werden müssen. Im Falle eines aufkommenden Verdachts auf eine Kindeswohlgefährdung ist es demnach geboten, *umgehend* und unbedingt *pseudonymisiert (!)*, einer in der Gefährdungseinschätzung des Kindeswohls erfahrenen Fachkraft der öffentlichen oder freien Jugendhilfe die für die Einschätzung erforderlichen Beobachtungen und Informationen zukommen zu lassen und mit ihr *gemeinsam* die nächsten Schritte zu beraten und zu entscheiden. Nur sofern eine Schulleitung, eine Lehrkraft, die Schulsozialarbeit oder eine andere fachlich mögliche Person in der Schule (z. B. sozialpädagogisch qualifizierte Ganztagskoordination) hinreichend über die nötigen Erfahrungen und Sachkenntnisse gemäß § 8a SGB VIII verfügt, kann die insofern erfahrene Fachkraft auch im erweiterten Kollegium gefunden werden.

Aber auch dann ist die Pseudonymisierung der Daten nötig, damit zunächst die Gefährdung sensibel eingeschätzt werden kann. Die Pseudonymisierung ist erforderlich, da einmal offengelegte Daten zwingend an die zuständige Behörde (Jugendamt) weitergegeben werden müssen und dort die entsprechenden Verwaltungsschritte in Gang setzen.

Mit § 4 KKG sind nicht nur *alle Lehrkräfte* einer Schule explizit verpflichtet, Verantwortung zur Verbesserung des Kinderschutzes zu übernehmen, sondern sich auch „in geeigneter Weise an der Gefährdungseinschätzung zu beteiligen“ (§ 8a (2) SGB VIII n. F.). Im Falle eines Verdachts ist die Delegation an die Schulsozialarbeit ebenso wie die ‚Fallübernahme‘ durch die Schulleitung demnach keineswegs ein fachlich gebotener und rechtssicherer Weg – es sei denn, sie verfügen über die entsprechende Qualifikation (s. o.). Es ist also auch unabhängig von einer tatsächlich kurzfristig nötigen Gefährdungseinschätzung sinnvoll, innerhalb eines Kollegiums bzw. einer Schule auf ein rechtskonformes Handlungskonzept zurückgreifen zu können, das neben den verbindlich einzuhaltenden Schritten auch ausformulierte Kooperationsvereinbarungen des gemeinsamen Vorgehens mit insofern erfahrenen Fachkräften enthält, sowie die Zusammenarbeit mit weiteren Netzwerkpartnern gemäß § 3 KKG regelt.

Mit der neuen Fassung des SGB VIII (KJSG) wird die Position von Schule und ihren Akteur*innen im Kinderschutzsystem konkretisiert, da das Jugendamt nun verpflichtet ist, im Falle einer Gefährdungsmeldung der meldenden *Person* „zeitnah eine Rückmeldung (zu)

geben, ob es die gewichtigen Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls des Kindes oder Jugendlichen bestätigt sieht und ob es zum Schutz des Kindes (...) tätig geworden ist oder noch tätig ist“ (§ 4 (4) KKG). Die zudem nun vorgesehene Beteiligung schulischer Akteur*innen an Fallkonferenzen der Hilfeplanung gemäß § 36 SGB VIII soll dazu beitragen, Kinder und Jugendliche mit multiplen Problemlagen besser begleiten zu können und neben der strukturellen Kooperation auch die fallbezogene Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen des Bildungs- und Hilfesystems zu fördern (vgl. *Beckmann & Lohse 2021, S. 3*).

Für Professionalisierung und Schulentwicklung bedeutet diese Neuerung, dass sowohl die Leitlinien der Gefährdungseinschätzungen, als auch der Hilfeplanung im Kontext der Hilfen zur Erziehung bekannt sein muss(t)en. Beteiligung bedeutet dann, dass sozial- und schulpädagogisches Handeln mit Blick auf die biografische Situation der Betroffenen aufeinander abgestimmt, also an Kohärenz orientiert ist. Denn auch nach einer Gefährdungseinschätzung sind die betroffenen Kinder nach wie vor Schüler*innen mit emotionalem, sozialem oder kognitiven Unterstützungsbedarf. Im Fall eines unbestätigten Verdachts ist auch weiterhin eine sensible Beobachtung und Abwägung von Maßnahmen nötig. Mit einem bestätigten Verdacht beginnt für die Kinder ein möglicherweise emotional und sozial aufreibender Prozess der Auseinandersetzung mit den Widerfahrnissen und des Konflikts zwischen Schutzbedarf und Loyalität zu jenen Menschen, die ihnen Schaden zugefügt haben. Auch im Falle einer Inobhutnahme ist die schulische Situation betroffen, weil neben emotionalen Anforderungen auch Gruppendynamiken innerhalb der Klasse, Fehlzeiten oder (temporäre) Schulwechsel mit der Intervention verbunden sein können. Was auf den ersten Blick wie ein zusätzliches Aufgabengebiet ausschauen mag, ist bei genauerer Betrachtung eine längst überfällige konditionale Norm⁴, die das *pädagogische* Profil von schulischen Akteur*innen sowie die pädagogische Beziehung betont, den Wechselwirkungen zwischen biografischen Widerfahrnissen und bildungsbiografischen Verläufen Rechnung trägt und nach pädagogischer Konzeptentwicklung verlangt. Dieses Konzept eines Unterstützungsnetzwerks, das die Belange des Kindes zentral setzt, beinhaltet selbstverständlich auch die Klärung der Spannung zwischen maximal möglicher Transparenz, z. B. in der Elternbeteiligung, sowie die zwingend gebotenen Datenschutzerfordernisse.

Die rechtliche Rahmung zur strukturellen Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfesystem und Schule(n) gemäß § 81 SGB VIII sowie die Kooperationsverpflichtung zwischen Kindertagesbetreuung und Primarstufe (§ 22a SGB VIII), wird für Schulen durch diese problem- und fallbezogenen Aufforderungen zur Kooperation konkretisiert. Schulischen Akteur*innen bietet sich damit ein deutlich erweiterter konzeptioneller Aktionsradius, der – jenseits von Gefährdungseinschätzungen zur Kindeswohlsicherung – von strukturellen und fallbezogenen Kooperationen mit Kindertagesstätten in der Schuleingangsphase bis hin zur Reduktion der massiven bildungsbiografischen Risiken in Fällen außerfamiliärer Unterbringung (*BMFSFJ 2021, S. 298*) reicht.

Schulentwicklung und Professionalisierung

Einer Grundschule ohne Kinderschutzkonzept wird zwar nicht die Betriebsgenehmigung entzogen, wie dies gemäß § 45 SGB VIII n. F. für die Kita vorgesehen ist, aber die oben geschilderte Rechtslage des Kinderschutzes *adressiert* ausdrücklich Lehrkräfte und Schulleitungen, sich aktiv am Kinderschutz zu beteiligen. Überall dort, wo dies nicht

geschieht, scheinen sich die „inneren Rahmenbedingungen“ (Göhlich et al. 2018, S. 9) organisationalen Lernens dem Prozess der Transformation des Verhältnisses zwischen Akteur*innen und den institutionellen Rahmenbedingungen zu verweigern bzw. sich gegenüber dem „Kontext gesellschaftlicher Einbettungen und Entwicklungen“ (ebd. S. 7), wie sie von den Rechtsnormen repräsentiert werden, zu verschließen. Es sieht so aus, als hätten schulische Organisationen und ihre Akteur*innen Lernwiderstände und Lernrückstände. Denn trotz zunehmender Platzierung von Schulsozialarbeit in der Primarstufe und Steuerungsstrukturen kommunaler Schulträger (Fischer 2011; Spies & Wolter 2018, 2020) oder der öffentlichen Diskurse über die Funktion von Schulen im Kinderschutz, sind dessen Umfang und Kontext nicht „als identitätsstiftende Probleme“ im „Zwischenraum“ (Engel 2020, S. 559) zwischen der letztlich kooperationsbedürftigen Institution Schule und ihren gesetzlich mit dem Kinderschutz beauftragten Akteur*innen anerkannt.

Vielmehr scheint das Wechselspiel zwischen schul- und sozialrechtlichen Kooperationsaufträgen, organisationaler Führungsverantwortung, Organisationsethik und personaler Anerkennung des Auftrags von Widerstand gegenüber Kinderschutzaufgaben als „Prozess des Organisierens und des organisationalen Lernens“ (Göhlich et al. 2018, S. 10) behindert, obwohl die „pädagogische Legitimation“ (Terhart 2018, S. 48) zweifelsfrei sowohl für die Schulentwicklung als auch für die fachliche Professionalität seit 2012 mit der Rechtslage gegeben ist und von der Sozialberichterstattung mit empirischen Belegen bestätigt wird (BMFSFJ 2021, S. 293ff.). Hier bestätigt sich die Position von Retzar (2011), dass es zu den (nicht nur kinderschutzbezogenen) Entwicklungsaufgaben von Schule gehöre, „standardisierte Strategien der Identifizierung und Einbeziehung externer Experten“ zu entwerfen, „die an die jeweilige Bildungslandschaft angepasst sind“ (ebd., S. 163).

Kinderschutzkonzepte als Schulentwicklungs- und Professionalisierungsaufgabe stehen fachdiskursiv längst als normative Erwartung fest (vgl. UBSKM 2020). Allerdings scheinen sich die Akteur*innen – auch hinsichtlich des seit 2000 im BGB (§ 1631) verankerten Gewaltverbots gegen Kinder – noch in Verständnis und Auslegung von Traditionen (als vermutlich langlebigste Konditionalnorm) umorientieren zu müssen, um „formale Strukturen und informelle Traditionen“ (Terhart 2018, S. 48) gegenüber Paradigmen wie jenen der Kompetenzorientierung oder Schulautonomie abwägen zu können: Neben den Rechtsvorschriften bieten auch die UN-Kinderrechtskonvention und deren seit 2010 in Hessen als Modell gestartete bundesweite Verbreitung über Schulnetzwerke sowie fachliche Positionsbestimmungen, wie z. B. die Reckahner Reflexionen, Grundlagen für die Betonung ethischer Kinderschutzverpflichtungen von Schule und ihren professionellen Akteur*innen.

Jegliche Umsetzungsstrategie im Kontext dieser ‚neuen‘ Norm pädagogischen Handelns und dessen organisationspädagogischer Kontextualisierung (Spies & Wolter 2020) wird sich auch der Frage der verantwortlichen, kooperativen Gestaltung pädagogischer Beziehungen und Deutung von Bewältigungsstrategien (Spies & Steinbach 2020) stellen müssen. Im Sinne des gesetzlich verbrieften Vernetzungsauftrags wird mit der Expertise des Kinderschutzes und dessen sozialpädagogischen Ansprüchen ein an Kohärenz orientierter, *pädagogischer* Kooperationsdiskurs nötig werden, der ggf. in einem *kooperationstheoretischen* Ansatz von Professionalisierung und in *kollektiven* Schulprofilen münden könnte.

Jenseits der Rhetorik der ‚multidisziplinären Teams‘ wären dafür einerseits praxeologische, über Unterricht hinausreichende kasuistische Übungen, Fortbildungs- und

Schulentwicklungsverfahren in professionalisierender Absicht nötig, die auf Analysen von Fallbeobachtungen und Verfahren der Gefährdungsbeurteilung gründen könnten und zugleich wären die Bedingungen der Zusammenarbeitsvarianten in Ganztagskooperationen der Primarstufe und Familiengrundschulzentren wie z. B. in NRW zu diskutieren. Dafür werden sich die schulischen Akteur*innen aber deutlicher als bislang den Maximen der Sozialen Arbeit annähern und z. B. Lebensweltorientierung oder Lebensbewältigungsstrategien, ökosystemische Bedingungen des Aufwachsens und systemische Beratungsperspektiven gegenüber technisierten Parametern der Kompetenzorientierung, standardisierten Didaktiken und Programmatiken oder der ‚direktiven‘ Beratung von Eltern abwägen – und sich auf den mühsamen Prozess des Reflektierens von eigenen (berufs-)biografischen Ausgangspositionen und Selbstverständnissen einlassen – müssen (vgl. Retzar 2011).

Ein schulisches Kinderschutzkonzept verlangt außerdem die präventionsanalytische, kritische Auseinandersetzung mit alltäglichen didaktischen Arrangements, Unterrichtsmaterialien, spezifischen Präventionsprogrammatiken oder externen Beauftragungen sowie den Verhaltensmaximen für nicht-pädagogisches Personal einer Schule. Auch hier ist die Expertise ausgewiesener Fachkräfte bezüglich des Kinderschutzes gefragt, deren erweiterter Blick auf Programmatiken wie z. B. Streitschlichtung oder sog. Trainings(raum)konstrukte möglicherweise zu umfassenden Revisionen des Schulprogramms und der Auswahl didaktischer Materialien und sozialer Programmatiken führen mag.

Diese, hier nur angedeutete, Breite des Schulentwicklungsbedarfs verlangt außerdem die Berücksichtigung der Schulstufe: Die Primarstufe ist (i. d. R.) in den ersten beiden Jahrgangsstufen als Schuleingangsphase und in den letzten beiden Jahrgangsstufen als Übergangszeit in die Sekundarstufe I quasi von permanenter Transitionsgegenwärtigkeit bestimmt. Schuleintrittskrisen (BMFSFJ 1998), die Gegenwärtigkeit ungleicher Verteilung von bildungsbiografischen Zukunfts- und gesellschaftlichen Teilhabechancen (BMFSFJ 2021, S. 293ff.) sowie die Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit (BMFSFJ 2013) etc. werden sich ebenso in einem Kinderschutzkonzept widerspiegeln müssen.

Insofern scheint es gar nicht so abwegig, einen thematisch auf den Kinderschutz und die Kinderrechte hin konkretisierten, kooperationstheoretischen Professionalisierungsdiskurs und Schulentwicklungsprozesse als kollektive Organisationsvernetzungen zu verbinden und Desiderata zu ermitteln, die zugleich die Bandbreite von möglichen Kindeswohlgefährdungen, ihren Ausdrucksmöglichkeiten und (kollektiven) elterlichen Biografien berücksichtigen. Eine Auseinandersetzung, die durchaus auch auf eine gewisse Tradition⁵ zurückblicken kann (vgl. Kiper 1994; Spies 2002).

Vielleicht können so die konzeptionellen Lücken in der Schulentwicklung und die fachlichen Defizite der Professionalisierung überwunden werden. Es bleibt abzuwarten, wann und wie die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung und das Fortbildungsangebot der dritten Phase diese Sachverhalte aufzugreifen beginnen und ihre Curricula anpassen, um anzuerkennen, dass sich das Aufgabenprofil von Lehrkräften und Schulleitung massiv verändert (Spies 2016) und die Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit fundierte Kooperationskompetenzen (Spies & Pötter 2011) verlangt.

ANMERKUNGEN

- 1 Für Österreich mag sich aufgrund der Bundeshoheit der Kultusangelegenheiten und der Länderhoheiten im Hilfesystem die Problematik ‚umgekehrt‘ darstellen.
- 2 Wenngleich auch Horte und Tagespflegestellen für Kinder im Grundschulalter einem entsprechenden Konzept folgen müssen, so ist mit einer, durch den Ganztagsausbau sinkenden Betreuungsquote, die in 2017 bundesweit bei etwa 16% lag, doch keine vergleichbare Erreichbarkeit gegeben.
- 3 Gleiches gilt für sozialpädagogische Fachkräfte bzw. Fachkräfte der Sozialen Arbeit und folglich auch – unabhängig von der Trägerschaft – für Schulsozialarbeit.
- 4 konditional: rechtliche Rahmungen, politische und strukturelle Vorgaben, ökonomische Ressourcen, mediale/öffentliche Diskurse, Traditionen (Bokelmann 1965; Fuchs 2019)
- 5 Die Tradition reicht bis in die Auseinandersetzung mit Lehrer*innenbildung, Sozialer Arbeit und der Zusammengehörigkeit des Bildungs- und Hilfesystems (Bäumer 1917) der ersten Frauenbewegung zurück.

LITERATUR

- Bathke, S. A. & Bücken, M. & Fiegenbaum, D. (2019): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bäumer, G. (1917): Die Verbindung zwischen Schule und sozialer Jugendpflege als Aufgabe des sozialpädagogischen Instituts in Hamburg. Die Lehrerin 34(18), 4. Beiblatt A, Nr. 1, 25-27 und 5./6. Beiblatt A, Nr. 2, 36-38.
- Beckmann, J. & Lohse, K. (2021): SGB VIII-Reform: Überblick über das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. RdJB, https://www.dijuf.de/files/downloads/2021/Beckmann_Lohse_%C3%9Cberblick_SGB%20VIII-Reform_KJSG_Aktualisierung%20von%20Jamt%202021_178.pdf (Zugriff: 30.9.2021).
- Berneiser, C. & Bartels M. B. (2016): Interdisziplinäre Lehre im Kinderschutz. ZKJ - 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).
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2019): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2019, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/156672/aba616b5c3fc1cb9bd52e41aec73d246/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2019-ausgabe05a-data.pdf> (Zugriff: 30.09.2021).
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 17/12200, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Zugriff: 30.09.2021).
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (1998): Zehnter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Drucksache 13/11368, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94550/a8463439e42a143d8fc41a4636b98f65/prm-16045-broschure-10-kinder-und-juge-data.pdf> (Zugriff: 30.09.2021).
- Bokelmann, H. (1965): Masstäbe pädagogischen Handelns. Normenkonflikte und Reformversuche in Erziehung und Bildung. Werkbund, Würzburg.
- Dimitrova-Stull, A. (2014): Gewalt gegen Kinder in der EU. Wissenschaftlicher Dienst für die Mitglieder, November 2014 – PE 542.139. EPRS Wissenschaftlicher Dienst des Europäischen Parlaments, [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 (S. 117-140). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Engel, N. (2020): Institution. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie (S. 549-560). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fischer, J. (2011): Lokale Bildungslandschaft als Instrument eines vernetzt kooperierenden Kinderschutzes. In: J. Fischer, Th. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule (S. 289-308). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fuchs, T. (2019): No Way Out. In: W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft (S. 49-68). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Göhlich, M. & Schröer, A. & Weber, S. M. (2018): Organisationspädagogik – erziehungswissenschaftliche Subdisziplin und pädagogisches Arbeitsfeld. Eine Einführung in das Handbuch. In: M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 29-36). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kieper, H. (1994): Sexueller Missbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Prenzel, A. (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Reckahner Reflexionen - Internetpräsenz (Stand 04/2021): Leitlinien, <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/> (Zugriff: 30.09.2021).
- Retzar, M. (2011): Kinderschutz aus der Perspektive der Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung. In: J. Fischer, T. Buchholz & R. Merten (Hrsg.), Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule (S. 159-168). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Sendzik, N. (2020): Zwischen Wandel und Stabilität. Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit. ZBW - Leibniz Information Centre for Economics, Kiel und Hamburg, <http://hdl.handle.net/10419/214272> (Zugriff: 30.09.2021)
- Spies, A. (2002): Verstehen lernen – Biographisches Fallverstehen als Grundlage bedarfsgerechter Gewaltintervention. Sozialmagazin, 27(7-8), 60-65.
- Spies, A. (2016): Im Spannungsfeld zwischen Strukturvorgaben, Konzeptentwicklung und professionellen Selbstverständnissen – Grundschule und Jugendhilfe auf dem Weg in ein kooperatives Ganztagssetting. In: C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans & L. Ritschel (Hrsg.), Professionelle Kooperation in und mit der Schule. Erkenntnisse aus der Praxisforschung (S. 117-130). MV-Verlag, Greifswald.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Spies, A. & Steinbach, A. (2020): Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In: G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie (S. 417-425). Beltz-Juventa, Weinheim.
- 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 (S. 139-153). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Spies, A. & Wolter, J. (2018): Das Konstrukt der Bildungslandschaft als Maßstab für (Grund)Schulentwicklungsprozesse. Erziehung und Bildung, (3), 274-291.
- Spies, A. & Wolter, J. (2017): Verändert Schulsozialarbeit in der Grundschule das professionelle Selbstverständnis von Lehrer_innen? In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), Profession und Disziplin – Grundschulpädagogik im Diskurs. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 22 (S. 228-234). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Terhart, E. (2018): Schulpädagogik und Organisationspädagogik Intradisziplinäre Bezüge. In: M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), Handbuch Organisationspädagogik (S. 47-58). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs UBSKM (2020): POSITIONSPAPIER 2020. Gemeinsam gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Wie Bund, Länder und die politischen Parteien Kinder und Jugendliche besser vor sexueller Gewalt schützen könne,

<https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Positionspapiere/UBSKM-Positionspapier-2020.pdf> (Zugriff: 30.9.2021).

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).

Zimmermann, J. (2019): Kinderschutz an Schulen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung zu den Erfahrungen mit dem Bundeskinderschutzgesetz, Forschung zum Kinderschutz, Bd. 3. Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.

ZUR AUTORIN

Dr. Anke Spies, Studium der Germanistik und Pädagogik in Marburg und Münster: 1. Staatsexamen für das Lehramt und Promotion in Münster; seit 2010 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: anke.spies@uni-oldenburg.de