

Katharina Kopp



Kinderschutz im Kontext Schule

Handlungsorientierungen
(sozial-)pädagogischer Fachkräfte

Katharina Kopp
Kinderschutz im Kontext Schule

Katharina Kopp

Kinderschutz im Kontext Schule

Handlungsorientierungen
(sozial-)pädagogischer Fachkräfte

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Dieses Werk ist bei der Barbara Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665105>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

Der Anhang steht auf der Webseite des Verlages zum kostenlosen Download zur Verfügung: <https://doi.org/10.3224/96665105A>

ISBN 978-3-96665-105-9 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-890-4 (PDF)
DOI 10.3224/96665105

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Svenja Heikes

Inhaltsverzeichnis

1. Kinderschutz am Ort Schule.....	12
1.1 Anerkennung der Kinderschutzrelevanz	13
1.2 Schulen als zentrale Orte des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen	15
1.3 Ziel und Aufbau der Arbeit	18
 2. Begriffsklärungen zum Kinderschutz –	
Kindeswohl(gefährdung) als soziales Konstrukt	20
2.1 Kinderschutz als Teil der Wohlfahrtserbringung	22
2.2 Kindeswohl als interdisziplinärer Orientierungsmaßstab.....	24
2.2.1 Rechtliche Rahmungen als gemeinsame Basis.....	27
2.2.2 Sozialpädagogische Konzeptualisierungen	30
2.3 Gefährdungen des Wohls von Kindern und Jugendlichen	33
2.3.1 Gefährdungsformen.....	36
2.3.2 Gefährdungsfolgen	37
 3. Prävalenz von Kindeswohlgefährdungen.....	40
 4. Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe	
und Schule.....	47
4.1 Normative und fachliche Erwartungen an pädagogische Fachkräfte	51
4.1.1 Rechtliche Zuständigkeiten im kooperativen Kinderschutz	51
4.1.2 Pädagogische Professionalität im kooperativen Kinderschutz	55
4.1.3 Durchführung einer Gefährdungseinschätzung	61
4.1.4 Schutzkonzepte als Basis einer Vertrauens-Fehler-Lern- und Innovationskultur.....	75
4.2 Empirische Befunde zu Gefährdungslagen im Schulalter	79
4.2.1 Schüler:innen als Opfer von Gewalt	79
4.2.2 Sexualisierte Gewalt im Kontext Schule	82
4.2.3 Schulische Gefährdungsmeldungen an das Jugendamt	85

5. Gefährdungseinschätzungen an Schulen in Nordrhein-Westfalen	91
6. Erkenntnisinteresse: Wann wird an Schulen ein Fall zum Fall?	97
7. Untersuchungsdesign: Die Dokumentarische Methode als Forschungszugang.....	99
7.1 Methodologische Verortung	99
7.1.1 Praxeologische Perspektive der Wissenssoziologie	100
7.1.2 Gruppendiskussionsverfahren	103
7.1.3 Dokumentarische Organisationsforschung.....	104
7.2 Methodisches Vorgehen.....	107
7.2.1 Sampling und Feldzugang.....	108
7.2.2 Sample.....	111
7.2.3 Vorbereitung und Durchführung der Erhebung	114
7.2.4 Datenerfassung und Transkription	115
7.3 Auswertung	117
7.3.1 Analyseschritte der Arbeit.....	118
7.3.2 Gütekriterien der qualitativen Erhebung	122
8. Ergebnisse: Themen & Orientierungen im Kinderschutz an Schulen	123
8.1 Inhaltsanalytischer Überblick zu den Diskussionsthemen	124
8.1.1 Informationsaustausch, Ansprechpersonen und Zusammenarbeit	125
8.1.2 Verfahrensabläufe – Vom Gefährdungsverdacht zur Meldung..	144
8.1.3 Präventionsangebote für Kinder und Jugendliche an Schulen ...	176
8.1.4 Bedarf an Aus-, Fort- und Weiterbildung	177
8.1.5 Herausforderungen.....	183
8.1.6 Zwischenfazit.....	190
8.2 Rekonstruktion pädagogischer Orientierungen anhand ausgewählter Fallportraits	198
8.2.1 Gruppe Fichte.....	199
8.2.2 Gruppe Kiefer	207

8.2.3 Gruppe Tanne.....	214
8.2.4 Zwischenfazit.....	224
9. Diskussion: Konstituierung von pädagogischen Handlungsorientierungen zu Kindeswohlgefährdungen von Kindern und Jugendlichen an Schulen	226
9.1 Relevanz und Vielschichtigkeit des Themas Kinderschutz an Schulen.....	227
9.2 Professionelle Herausforderungen im Gefährdungseinschätzungsverfahren	228
9.3 Schulleitung als Unterstützungs- und Entscheidungsinstanz	233
9.4 Organisationale Regelstrukturen als prägende Rahmung.....	234
9.5 Methodische Reflexion des Forschungsprozesses und Limitationen der Ergebnisse	236
10. Implikationen für den Kinderschutz an Schulen	238
11. Impulse für die (sozial-)pädagogische Forschung zum Kinderschutz an Schulen	243
Literaturverzeichnis	245
Glossar	285
Online-Anhang	287

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Strukturtheoretische Bestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe.....	17
Abbildung 2: These und Antithese zum Verhältnis von Kindeswohl und Kindeswille	26
Abbildung 3: Akute und latente Kindeswohlgefährdungen nach § 8a SGB VIII bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter (Deutschland; 2012 bis 2021; Anzahl).....	46
Abbildung 4: Beispielhafter Verfahrensablauf im Gefährdungsverdacht bei Jugendlichen.....	66
Abbildung 5: Modell der ökologischen Entscheidungsfindung	70
Abbildung 6: Handlungsablauf von Schulen im Umgang mit Kindeswohlgefährdung	72
Abbildung 7: Gefährdungseinschätzungsverfahren mit Ergebnis einer Kindeswohlgefährdung für Kinder und Jugendliche im Schulalter nach Hinweisgebenden (Deutschland; 2022; in %).....	86
Abbildung 8: Verfahren zur Gefährdungseinschätzung insgesamt sowie davon mit dem Ergebnis Kindeswohlgefährdung (Deutschland, 2012 bis 2022; Anzahl und in %)	88
Abbildung 9: Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung.....	94
Abbildung 10: Gefährdungseinschätzungsverfahren und Anteil festgestellter Kindeswohlgefährdungen bei unter 18-Jährigen (NRW; 2012, 2019 und 2022; Anzahl und in %).....	96
Abbildung 11: Konjunktiver Erfahrungsraum	101
Abbildung 12: Gesprächssituation der Gruppe Fichte im Raum und Teilnehmer:innen	200
Abbildung 13: Gesprächssituation der Gruppe Kiefer im Raum und Teilnehmer:innen	207
Abbildung 14: Gesprächssituation der Gruppe Tanne im Raum und Teilnehmer:innen	214

Abbildung 15: Phasen der Handlungsorientierung im intervenierenden Kinderschutz an Schulen.....	239
---	-----

Tabellen

Tabelle 1: Entwicklungsabhängige Folgen von Kindesmisshandlung	39
Tabelle 2: Unter 18-jährige Opfer ausgewählter Straftaten (Deutschland, 2022, Angaben absolut)	42
Tabelle 3: Inobhutnahmen nach Anlass der vorläufigen Schutzmaßnahme (Deutschland, 2022, Angaben absolut und in %)	43
Tabelle 4: Kindeswohlgefährdungen nach Art der der Gefährdung und schulischen Hinweisen (Deutschland, 2022, absolut; in %)	90
Tabelle 5: Sampleübersicht nach Schulart, Organisationsmodell und Beruf der Teilnehmenden.....	113
Tabelle 6: Verfahrensschilderungen anhand aktueller oder zurückliegender Beispielfälle.....	162

Abkürzungsverzeichnis

ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BKiSchG	Bundeskinderschutzgesetz – Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BT-Drs.	Bundestagsdrucksache
DM	Dokumentarische Methode
GaföG	Ganztagsförderungsgesetz
GG	Grundgesetz
ION	Inobhutnahme gemäß § 42 SGB VIII
KFN	Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen
KiföG	Kinderförderungsgesetz
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KJSG	Kinder- und Jugendstärkungsgesetz
KKG	Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz
KMK	Kultusministerkonferenz
KSD	Kommunaler Sozialdienst
KWG	Kindeswohlgefährdung gemäß § 8a SGB VIII
LKiSchG-NRW	Landeskinderschutzgesetz Nordrhein-Westfalen
SchulG NRW	Schulgesetz Nordrhein-Westfalen
SGB	Sozialgesetzbuch
SPFH	Sozialpädagogische Familienhilfe
SuS	Schüler:innen
TiQ	Talk in Qualitative Social Research (Richtlinien der Transkription von Texten)
UBSKM	Unabhängige:r Beauftragte:r für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention/Übereinkommen über die Rechte des Kindes

Danksagung

Der empirische Teil dieser Arbeit wäre ohne das Engagement von Personen, die an Schulen arbeiten, nicht möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt allen, die die Planung und Umsetzung dieses Forschungsvorhabens unterstützt haben sowie allen Gruppendiskussionsteilnehmenden für ihre Zeit und Bereitschaft, ihre Überlegungen und Erfahrungen zum Thema Kinderschutz zu teilen. Den Schulleitungen der teilnehmenden Schulen danke ich für ihre Aufgeschlossenheit gegenüber diesem Forschungsvorhaben.

Wissenschaftlich begleitet und fachlich bereichert haben diese Dissertation meine Erstbetreuerin Karin Böllert sowie mein Zweitbetreuer Thomas Rauschenbach. Beiden danke ich nicht nur für ihr konstruktives Feedback zu meinen Texten und Präsentationen, sondern vor allem für ihre motivierende fachwissenschaftliche und -politische Begeisterung. Vielen Dank für das – stets wohlwollende – Diskutieren von Detailfragen und Kernbotschaften am Puls der Zeit.

Darüber hinaus danke ich allen Mitpromovend:innen des sozialpädagogischen Forschungskolloquium sowie der Arbeitsgruppe Dokumentarische Methode der Universität Münster für den gemeinsamen Austausch. Für das Korrekturlesen danke ich Svenja Muth, Meike Sonntag und Ulrike Friedrichs. Zudem möchte ich (ehemaligen) Kolleg:innen der Universität Münster (vor allem Bernd Christmann, Marieke Rudel und Anna Bea Burghard) und des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund (stellvertretend Christiane Meiner-Teubner, Thomas Mühlmann, Jens Pothmann und Matthias Schilling) sowie Susanne Lochner danken. Sie alle haben zu einem konstruktiven und wertschätzenden Umfeld beigetragen, in dem Raum für (neue) Forschungsthemen, Diskussion und Zusammenarbeit war.

Unfassbar froh bin ich darüber, meinen gesamten Promotionsprozess mit Inga Selent, Nora Jehles und Jan Pöter habe teilen dürfen. Die gemeinsamen (Schreib-)Zeiten möchte ich keinesfalls missen. Da die Erstellung dieser Arbeit insgesamt mit deutlich mehr Höhen und Tiefen verbunden war, als ich mir habe vorstellen können, möchte ich insbesondere Cynthia Kohring, Ann-Kristin Pott, Carina Schilling, Anja Böddeker, Anna Beuter und Rike Maletz für ihr offenes Ohr und viel erheiternden Zuspruch danken. Mein herzlicher Dank gilt meinen Eltern für Ihre Unterstützung und vor allem Niklas für die verlässliche und liebevolle Begleitung in all der Zeit.

Katharina Kopp
Dortmund, den 03.05.2024

1. Kinderschutz am Ort Schule

Die vielfach gewonnen Erkenntnisse aus unterschiedlichen Missbrauchsskandalen untermauern, dass unterschiedliche Formen von Gewalt oder Vernachlässigung sich negativ auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen auswirken. Außer Frage steht aus heutiger Sicht, dass derartige Erfahrungen und das Leiden daran die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Heranwachsenden prägen und folgenreich für ihren Lebensalltag sind. Umso wichtiger ist es, das Wohl von Kindern und Jugendlichen vor solchen Gefährdungen zu schützen. So haben Jugendämter zur Sicherung des Kindeswohls in Deutschland einen staatlichen Schutzauftrag. Entsprechend sind diese verpflichtet, Verdachtsmeldungen zu Gefährdungen des Wohls von Kindern und Jugendlichen zu prüfen und im Gefährdungsfall abzuwenden. Hierfür sind sie auf Hinweise von Kindern und Jugendlichen selbst oder von Personen, die eine pädagogische Verantwortung für sie tragen, angewiesen. Schulen stellen gemeinhin einen Ort dar, den alle Kinder und Jugendlichen im Laufe ihres Lebens aufgrund der bundesweit bestehenden Schulpflicht besuchen. Folglich kommt den an Schulen tätigen pädagogischen Fachkräften¹ eine besondere Rolle zu. Sie sind dafür verantwortlich, Gefährdungsanzeichen bei ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen. Schulen, so die Grundannahme der vorliegenden Studie, kommt somit eine Schlüsselposition für einen aktiven und gelingenden Kinderschutz zu.

Doch welche Gefährdungsanzeichen können an Schulen überhaupt sichtbar werden? Und unter welchen Umständen können und sollten diese als Interventionsanlass verstanden werden? Diese Fragen tangieren eine Reihe von rechtlichen, strukturellen und professionellen Dimensionen, die zunächst erläutert und später hinsichtlich handlungsleitender Orientierungen (sozial-) pädagogischer Fachkräfte im Kinderschutz an Schulen empirisch analysiert werden.

1 Als übergeordneter Begriff wird hier die Bezeichnung „pädagogische Fachkräfte“ verwendet. Dies umfasst überwiegend Lehrkräfte und Sozialarbeiter:innen an den Schulen, schließt aber auch andere Professionen nicht aus (z. B. Sonderpädagog:innen).

1.1 Anerkennung der Kinderschutzrelevanz

Kinder und Jugendliche vor Gefährdungen in Form von Gewalt, Misshandlungen und Vernachlässigungen zu schützen, wurde Ende des 20. Jahrhunderts zum erklärten Ziel vieler Länder weltweit (UN-CRC 1989). Bis dahin war es ein langer Weg: Bereits Ende des 18. Jahrhunderts wiesen frühe reformpädagogische Schriften darauf hin, dass Schläge kein geeignetes Erziehungsmittel und Kinder als vernunftbegabte Wesen anzusehen sind (u.a. Rousseau 1762). Zwar gründeten sich Ende des 19. Jahrhunderts erste Kinderschutzvereine in den Vereinigten Staaten und Europa (Fink 1968, S. 2), jedoch wurde noch Ende der 1950er Jahre in Deutschland ein tagelanger Essensentzug als elterliche Erziehungsmaßnahme gerichtlich nicht als strafbarer Missbrauch anerkannt (Zenz 1981, S. 40). Auch das Schlagen von Kindern wurde zu dieser Zeit gebilligt (DeMause 1980, S. 70; Bange 1996, S. 14). Letztendlich trugen sowohl pädiatrische Untersuchungen, die komplexe, schädigende Auswirkungen auf die spätere Entwicklung durch Misshandlungen im Kindesalter nachwiesen (u.a. Kempe und Helfer 1972) als auch die Etablierung des „battered-child syndrom“ (BCS) als medizinisches Diagnosekriterium (Kempe et al. 1985) mit dazu bei, dass seit Ende der 1960er Jahre ein gesellschaftliches Umdenken stattfand (Bujok-Hohenauer 1982; Blum-Maurice und Martens-Schmid 1990; Sucherdt 2021). Diese Veränderung manifestierte sich nicht zuletzt in der Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahr 1990 und in dem Ziel, durch ein Angebots- und Leistungsgesetz mehr Unterstützungs- und Hilfsangebote für Kinder, Jugendliche sowie ihre Sorgeberechtigten zu schaffen. Dennoch wurden maßgebliche Regelungen zum Schutz des Kindeswohls erst weitere 15 Jahre später im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetzes (KICK) verabschiedet. Das gilt auch für den in § 8a SGB VIII verankerte Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung, der in seiner „entscheidungsvorbereitenden Funktion“ mit dazu dient, sozialstaatliche Schutz- und Hilfsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche sicherzustellen (Wapler 2022 Rd. 3).

Zugleich besteht gegenwärtig – auch international und nicht zuletzt aufgrund der UN-Kinderrechtskonvention – ein klares gemeinsames Grundverständnis, was unter Kindesmisshandlungen (engl. child-maltreatment) zu verstehen ist. 2011 trat darüber hinaus das „Haager Übereinkommen“ bzw. „Kinderschutzübereinkommen“ in Deutschland in Kraft, das auch 27 weitere Staaten unterzeichnet haben. Die Vertragsstaaten verständigen sich darin auf das anzuwendende Recht sowie die Anerkennung, Vollstreckung und Zusammenarbeit auf dem Gebiet der elterlichen Verantwortung und der zu treffenden Maßnahmen zum Schutz von Kindern (BGBl 2009 II S. 602). Dabei stellt die Reduzierung von Gefährdungen und Misshandlung von Kindern und Jugendlichen ein länderübergreifendes Ziel dar, wie nicht zuletzt der

europäische Aktionsplan zur Prävention von Kindesmisshandlung untermauert (WHO 2015).

Seither ist der Schutz des Wohls von Kindern und Jugendlichen für ein gesundes Aufwachsen vermehrt in den Fokus der Wissenschaft und (sozial)staatlicher Interessen gerückt. Neben (inter)nationalen Debatten um Kinderrechte erlangten zu Beginn der 2000er Jahre auch medial aufgegriffene Kinderschutzfälle eine stärkere öffentliche und politische Aufmerksamkeit. Allein die hinsichtlich der letzten beiden Jahrzehnte durchgeführte Diskursanalyse zum Kinderschutz in deutschen Printmedien von Görgen et al. (2018) umfasst zwei große Diskursstränge: Einerseits die medial präsenten Vernachlässigungsfälle zu Beginn der 2000er Jahre und andererseits die seit 2010 virulenten Veröffentlichungen zu vielfachen Fällen sexualisierter Gewalt. Die Autor:innen halten dazu fest, dass in der medialen Öffentlichkeit das Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster vor allem dann ein „rhetorisches Mittel der medialen Aufmerksamkeitserzeugung“ darstellt, wenn es um ein „Spannungsverhältnis aus erzieherischem Privatraum und staatlichem Kontrollraum“ respektive „versagender Kontroll- und Machtausübung“ gehe (Görgen et al. 2018, S. 50). Die Analyse verdeutlicht zugleich – insbesondere durch das Aufzeigen von Defiziten und Beispielen gescheiterter Bemühungen, in denen das Kindeswohl missachtet wurde – die hohe Bedeutung eines funktionierenden Kinderschutzes. Die weitreichenden, drastischen Konsequenzen eines Scheiterns im Kinderschutz werden dabei besonders plastisch, wenn extreme Fälle aufgezeigt werden, in denen zum Beispiel Missbrauch zu psychischen Belastungs- und Angststörungen oder Vernachlässigung zum Tod durch Verhungern führen.

Der Diskurs und die Thematisierung von Kinderschutz auf unterschiedlichen Ebenen mündeten in politischen Reformen. Dazu zählen vor allem weitere kinder- und jugendhilferechtlichen Verankerungen, wie das im Jahr 2012 verabschiedete Bundeskinderschutzgesetz (BKSchG) sowie das zuletzt – im Juni 2021 – in Kraft getretene Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). Beide konkretisieren vor allem Informations- und Beteiligungspflichten im Zuge des Gefährdungseinschätzungsverfahrens.

Das Thema Kinderschutz ist derweil in verschiedene, sich weiterausdifferenzierende Diskursstränge eingebettet, wie u.a. Forschungen zur Aufarbeitung zurückliegender Missbrauchsfälle in Institutionen (u.a. Kessel 2021; Pöter 2018) sowie im Kontext der Prävention von (sexualisierter) Gewalt (bspw. BMBF 2022) oder in Fallstudien zu Fehlern im Kinderschutzhandeln (u.a. Gerber 2011). Deutlich wird, dass die Zusammenarbeit zwischen Personen und Organisationen im Kinderschutz einen zentralen Faktor für einen aktiven, gelingenden Kinderschutz darstellt (u.a. Gerber und Lillig 2014; Seckinger und van Santen 2024). So zeigte eine Studie zu Hausbesuchen des Jugendamts im Rahmen der Gefährdungseinschätzung, dass insbesondere zur Informationsgewinnung häufig mit Kitas und Schulen kooperiert wurde (Alb-

recht et al. 2016). Jugendämter sind auf Gefährdungshinweise von betroffenen Kindern und Jugendlichen selbst oder Personen angewiesen, die im regelmäßigen Kontakt zu ihnen stehen. Dabei kommt Schulen eine Schlüsselposition zu – so eine zentrale Grundthese dieser Arbeit.

1.2 Schulen als zentrale Orte des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen

Zwar stellt die Familie nach wie vor einen bedeutenden Ort des Aufwachsens junger Menschen dar, dennoch sind in den letzten Jahrzehnten deutliche Verlagerungen von privaten hin zu öffentlichen Bildungs- und Lebensorten erkennbar: Erstens startet die (frühe) institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung in Kitas deutlich früher (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 102). Zweitens dauert die anschließende Schulzeit insgesamt deutlich länger (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 133). Und drittens ist der zeitliche Umfang, den Kinder und Jugendliche unter der Woche täglich am Ort Schule verbringen – nicht zuletzt durch die Einführung und dynamische Entwicklung von Ganztagsschulen – deutlich gestiegen (u.a. StEG-Konsortium 2015, S. 9). Diese Entwicklungen verdeutlichen zunehmende Anforderungen an den modernen Wohlfahrtsstaat, die (weitere) Annäherung bzw. das Zusammenspiel von Kinder- und Jugendhilfe und Schule erfordern.

Bereits zu Beginn der 2000er Jahre griff der 12. Kinder- und Jugendbericht unter dem Motto „Bildung ist mehr als Schule – Schule ist mehr als Bildung“ die Anfänge dieser Entwicklung auf (BMFSFJ 2005). Der fortwährende gesellschaftliche Wandel im Alltag von Kindern und Jugendlichen wurde 2013 vom 14. Kinder- und Jugendbericht als Notwendigkeit einer neuen Form der Verantwortungsübernahme angesehen. Hierbei wurde betont, dass Schule vermehrt von einem „Lern- zu einem Lebensort“ geworden ist (BMFSFJ 2013, S. 53-78). Damit kommen nicht nur Veränderungen in den quantitativ zu bemessenden Zeitstunden, die Kinder und Jugendliche dort verbringen, zum Tragen, sondern auch die Bedeutung von und Auswirkungen auf Strukturen, Abläufe und Prozesse am Ort Schule selbst. „Schulen als Bildungs- und Lebensorte stehen [folglich] unter gesellschaftlichem Druck und Modernisierungsanfragen“ und müssen „diverse Funktionen erfüllen, u.a. zukunftsfähige Bildung ermöglichen, ein gegenwärtiger, sozialkommunikativer Erfahrungsort sein und teilweise Hilfen zur Lebensbewältigung in erschwerten sozialen Lagen bieten“ (Thimm 2015, S. 203). Gleichzeitig wurde durch die festgestellte gesellschaftliche Relevanz des Ortes Schule auch die Notwendigkeit für ein neues Paradigma in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule deutlich.

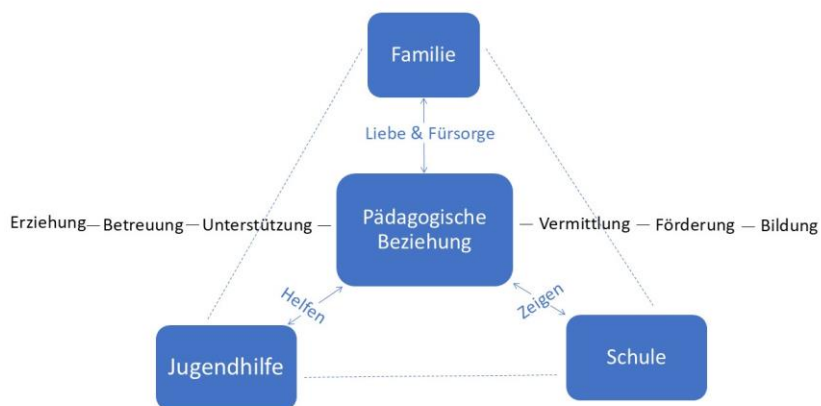
Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen und zum Teil neuen Aufgabengebiete sind die Kinder- und Jugendpolitik, Schulen und die Kinder- und Jugendhilfepraxis vor Ort zunehmend gefordert, die (Bedingungen der) Sozialisation von Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu gestalten und zu schützen. Diese Sozialisation ist nun mehr „ein gleichermaßen privat geregeltes und öffentlich organisiertes Aufwachsen“ (Böllert 2008, S. 12). Dies zeigt sich auch in der seit Jahren steigenden Inanspruchnahme und dem Ausbau von Kita- und Ganztagsangeboten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 94, 102, 135). Während für diese Angebote mittlerweile Rechtsansprüche bestehen (KiföG; GaföG) und von vielen, aber nicht allen Kindern und Jugendlichen besucht werden², besteht im Hinblick auf den Schulbesuch für alle Kinder im Schulalter in Deutschland eine Schulpflicht. Die Schule stellt also einen Ort dar, den alle Kinder und Jugendlichen vor der Volljährigkeit durchlaufen³ und der damit einen nicht zu unterschätzenden Teil jugendlicher Lebenswelten ausmacht. Nichtsdestotrotz sind Fürsorge und Erziehung oberstes Recht und zugleich Pflicht der Eltern bzw. Personensorgeberechtigten. Das Wohl von Kindern und Jugendlichen im Schulalter liegt somit in gemeinsamer Verantwortung von Familien, Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe mit ihrer staatlicher Wächter- und Unterstützungsfunktion (vgl. Kap. 2.2).

Rauschenbach sah in dieser Allianz von Familie, Jugendhilfe und Schule bereits 2009 Zukunftschancen für die Bildung. Alle drei stellen „wichtige Komponenten und Bestandteile im Leben von Kindern und Jugendlichen dar“ und „konturieren zu wesentlichen Teilen das Koordinatensystem des Aufwachsens“ im 21. Jahrhundert (Rauschenbach 2009, S. 37). Hummrich und Graßhoff (2011) veranschaulichen diese Allianz in einem Dreiecksverhältnis, das das Aufwachsen junger Menschen prägt. Sie heben zugleich unterschiedliche pädagogische Aufgaben und Handlungslogiken zwischen den drei Instanzen Schule, Jugendhilfe und Familie hervor (siehe Abbildung 1). Entsprechend kann in dieser ‚idealtypischen‘ Verhältnisbestimmung durchaus ein Spannungsgefüge entstehen (Hummrich & Graßhoff 2011, S. 21). So können beispielsweise Familie und Schule hinsichtlich ihrer Primä-

-
- 2 Kurz vor dem Schuleintritt besucht die Mehrheit aller Kinder mittlerweile eine Kita, dabei variiert das Einstiegsalter in Kindertagesbetreuung. Zudem ist sowohl im Kita- als auch im Ganztagsbereich der Bedarf aktuell höher als das zur Verfügung stehende Angebot (für Details siehe Kap. C und D3 in: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). In den kommenden Jahren ist eine weiterhin steigende Inanspruchnahme dieser Angebote anzunehmen.
 - 3 Die Schulpflicht ist aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens in Deutschland in den Landesgesetzen geregelt. Deshalb kann bspw. der Stichtag des Einstiegsalters zwischen den Bundesländern variieren. Dabei liegt das Einstiegsalter zwischen 5 und 7 Jahren und die verpflichtenden Schuldauer zwischen 9 bis 12 Jahren.

rinteressen, ihrer Weltanschauung oder ihren Zielvorstellungen komplementär, aber auch in Widersprüchen zueinanderstehen. Die Jugendhilfe wird in diesem Verantwortungsdreieck eher in einer unterstützenden Funktion hinsichtlich der pädagogischen Aufgaben von Familien und/oder Schulen dargestellt, die in Form eines ‚Backups‘ oder Sicherheitsnetzes einspringt oder bei Bedarf Aufgaben übernimmt. Gleichzeitig hat die Kinder- und Jugendhilfe neben ihrer helfenden Funktion hinsichtlich des Kinderschutzes auch eine schützende Funktion als Ausführungsorgan des gesellschaftlichen/staatlichen Schutzauftrages. Darüber hinaus hat sie auch eine fördernde Funktion beispielsweise in Form von Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit und/oder Familienbildung (Hansbauer et al. 2020, S. 50).

Abbildung 1: Strukturtheoretische Bestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe



Quelle: Eigene Darstellung nach Hummrich und Graßhoff (2011, S. 22)

Das strukturtheoretische Modell (Abbildung 1) verdeutlicht, dass Kinderschutz mit in Teilen homogenen, gleichzeitig aber auch in Teilen heterogenen Interessenslagen konfrontiert sein kann. Dabei können unterschiedliche Perspektiven (z. B. der Akteur:innen oder der Adressat:innen) eingenommen werden, die sich gegenseitig tangieren und in ihrem Zusammenspiel von Bedeutung sind. Wie in Abbildung 1 dargestellt, ist das pädagogische Handeln von Eigenlogiken und perspektivischen Eigenarten der Familie, Schule

und Jugendhilfe geprägt. Wenngleich diese unterschiedlichen Handlungslogiken und Perspektiven in Teilen antagonistisch zueinanderstehen können, steht zumeist ein vorrangig am Kindeswohl orientierter Blick im Vordergrund, der ganzheitlich betrachtet werden muss.

Dass das Zusammenspiel dieser drei Akteure gerade für das Kinderschutzhandeln zentral ist, wurde bereits vielfach betont (u.a. Meiner 2011, Bohler & Franzheld 2014) und wird auch im Ergebnisteil dieser Arbeit deutlich (vgl. Kap. 8). Dennoch gehen damit unweigerlich Implikationen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit einher, wie empirische Studien zur Zusammenarbeit im Kinderschutz zeigen: So weisen beispielsweise Marks et al. (2018) auf die fehlende Beteiligung von Familien in der jugendamtlichen Kinderschutzpraxis hin. Eine geringe Beteiligung von Kindern und Jugendlichen seitens der Kinder- und Jugendhilfe in schutzrelevanten Entscheidungsverfahren konstatieren auch Witte et al. (2021). Bohler (2023) befasst sich mit verschiedenen Aspekten der elterlichen Sicht auf Kinderschutzmaßnahmen und Unterstützungsbedarf. Thieme (2017) zeigt dagegen divergierende Strukturlogiken von Jugendhilfe und Schule am Beispiel des Kinderschutzes auf – eine der wenigen aktuelleren empirischen Studien, die sich mit dem Kinderschutz an Schulen befasst (vgl. Kap. 4).

An diese Forschungsperspektive knüpft die vorliegende Arbeit an und konzentriert sich dabei auf Aspekte der schulischen Gefährdungseinschätzung im Zusammenspiel mit Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Arbeit widmet sich somit nur einem Ausschnitt kinderschutzrelevanter Aspekte, indem sie Kinderschutz an Schulen an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule aus der Fachkräfteperspektive in den Blick nimmt.

1.3 Ziel und Aufbau der Arbeit

Die Fokussierung auf das Wohl von Kindern und Jugendlichen ist für das Agieren im Kinderschutz grundlegend. Doch wie sich diese in der Zusammenarbeit von Schulen und Jugendhilfe gestaltet, wurde bislang kaum empirisch untersucht. Es fehlt somit an einer empirischen Überprüfung bzw. Verhältnisbestimmung der zugeschriebenen pädagogischen Aufgaben zur Sicherung des Kindeswohls und der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Jugendhilfe im Kinderschutz. Thieme (2017) verdeutlichte anhand der (De-)Konstruktion eines Kinderschutzfalls in einer schul- und sozialpädagogischen Teambesprechung bereits, dass Gefährdungseinschätzungen im schulischen Alltag in einem Konglomerat aus vielen Themen mitverhandelt werden. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, indem schulische Kinderschutzorientierungen anhand von Gruppendiskussionen rekonstruiert werden (vgl.

Kap. 6). Konkret geht es darum, Facetten und Orientierungen innerhalb schulischer Gefährdungseinschätzungen anhand von Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften zu rekonstruieren und diese anschließend im Hinblick auf die an das Jugendamt gemeldeten Gefährdung zu diskutieren.

Zum Aufbau der Studie: Bevor der Fokus auf den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen für ihr Wohl am Ort Schule gerichtet wird, werden zunächst grundlegende Begriffe erläutert und zentrale Entwicklungsstränge für diese Arbeit skizziert (Kap. 2.1) – insbesondere die Fachtermini „Kindeswohl“ (Kap. 2.2) und „Kindeswohlgefährdung“ (Kap. 2.3). Diese Begriffe stellen die Basis des intervenierenden Handelns im Kinderschutz dar und bilden damit einen zentralen Referenzrahmen für die Einordnung der Ergebnisse des empirischen Teils dieser Arbeit.

Um die Dimensionen von Verfahren zu Gefährdungseinschätzungen der Jugendämter einordnen zu können und die Relevanz des Forschungsthemas zu verdeutlichen, gibt Kapitel 3 einen Überblick zu den jährlich bundesweit festgestellten Kindeswohlgefährdungen sowie deren Erfassungsmöglichkeiten und -einschränkungen.

Das Leben von Kindern und Jugendlichen ist zunehmend schulisch geprägt (vgl. Kap. 1.2), wodurch Schulen als Orte im lebensräumlichen Sinn und als prägende Instanz für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsamer werden. Der aktuelle Forschungsstand zum Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe im Kinderschutz wird deshalb in Kapitel 4 aufgegriffen. Der Schwerpunkt liegt dabei im Wesentlichen auf normativen und fachlichen Regelungen der Gefährdungseinschätzung (Kap. 4.1) sowie auf bisherigen empirischen Befunden zur Prävalenz im Schulkontext und zu schulischen Gefährdungsmeldungen an das Jugendamt (Kap. 4.2).

Bevor das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit (Kap. 6) unter der Berücksichtigung der methodologischen Verortung (Kap. 7.1) näher erläutert wird, wird im Besonderen auf Kinderschutzentwicklungen in Nordrhein-Westfalen (Kap. 5) Bezug genommen, da der empirische Teil der Arbeit auf Gruppendiskussionen an nordrhein-westfälischen Schulen beruht (Kap. 7.2). Die Ausführungen zu den vorgenommenen Auswertungsschritten (Kap. 7.3) und der methodischen Reflexion (Kap. 7.4) dienen der Einordbarkeit der gewonnen empirischen Daten.

Der Ergebnisteil (Kap. 8) besteht aus zwei Teilen: Erstens aus inhaltsanalytisch gewonnenen Erkenntnissen aus den zehn Gruppendiskussionen (Kap. 8.1) und zweitens aus rekonstruktiven Analysen ausgewählter Fallportraits (Kap. 8.2). Unter Rückbindung an die zuvor dargestellten fachlichen Entwicklungen und Studienbefunde sowie daraus resultierende Forschungsdesiderata werden die Ergebnisse anschließend diskutiert (Kap. 9). Die letzten beiden Kapitel der Arbeit umfassen eine Schlussbetrachtung zum Kinderschutz an Schulen (Kap. 10) sowie Impulse für die (sozial-)pädagogische Forschung. Dabei rekurren diese abschließenden Ergebnisse auf Definitio-

nen und Operationalisierungen des Kindeswohls und betonen deren Notwendigkeit und Fortschreibung.

2. Begriffsklärungen zum Kinderschutz – Kindeswohl(gefährdung) als soziales Konstrukt⁴

Der Kinderschutzbegriff ist in Deutschland durch viele Facetten gekennzeichnet und wird häufig nicht einheitlich verwendet. Eine fehlende rechtliche Definition sowie ein enges, eher reaktives Verständnis und ein weites, eher proaktives Verständnis des Begriffs erschweren die eindeutige Verwendung. Das breitere Verständnis von Kinderschutz schließt alle Aktivitäten, die grundsätzlich oder auch präventiv ein geschütztes Aufwachsen ermöglichen, mit ein. Kinderschutz im engeren Verständnis meint hingegen eher eine intervenierende Funktionsweise bei einer vorliegenden Kindeswohlgefährdung (Schone & Struck 2015, S. 791). Da sich diese Arbeit mit dem intervenierenden Kinderschutz bzw. dem Vorgehen im Verdachtsfall befasst, liegt ihr vorrangig ein Verständnis im engeren Sinne zu Grunde. Wie der Ergebnisteil dieser Arbeit (Kap. 8) jedoch zeigen wird, scheint eine definitorische Abgrenzung zwar sinnvoll, im pädagogischen Alltag gestalten sich Übergänge zwischen diesen Verständnissen und Orientierungen jedoch oftmals fließend. Schone (2024) spricht sogar von der „Erosion eines Leitbegriffs in der Kinder- und Jugendhilfe“ und kritisiert, dass Kinderschutz als Trendbegriff beliebig verwendet wird:

„Beide [Kinderschutz]Verständnisse werden heute nebeneinander und oft durcheinander kommuniziert. Dabei werden insbesondere mit den Begriffen der Frühen Hilfen (breites Verständnis) und des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdungen von ihren Nutzer_innen (Sozialpädagog_innen, Lehrer_innen, Mediziner_innen, Politiker_innen, Bürger_innen, Adressat_innen) je eigene – manchmal konträre – Inhalte verknüpft“ (Schone 2024, S. 36)

Auch Merchel (2011) gab im Zuge des Gesetzgebungsverfahrens zum Bundeskinderschutzgesetz zu bedenken:

„Je weiter die Anwendung des Begriffs ‚Kinderschutz‘ wird und je mehr (fach-)politische Akteure sich (...) diese[n] Begriff politisch zu Nutze zu machen, desto schwieriger wird es,

4 In dieser Arbeit wird häufiger vereinfachend auf die in der Fachdebatte etablierten Begriffe „Kinderschutz“ und „Kindeswohl(gefährdung)“ zurückgegriffen; auch wenn diese dem genuine Wort nach *Kinder* in den Fokus stellen und *Jugendliche* in den Termini nicht expliziert – jedoch mitgedacht – werden (Böllert & Wazlawik 2012, S. 20 sowie Kap. 2). Es geht somit stets um den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen für ihr Wohl.

[...] verständnisorientierte Kommunikation über den jeweils gemeinten Sachverhalt herzustellen“ (Merchel 2011, S. 192).

Folglich bedarf es einer begrifflichen und konzeptionellen Differenzierung und Verständigung über Aufgaben und Handlungsbereiche im Kinderschutz (u.a. Schone 2024, S. 37).

Der Kinderschutzbegriff kann auch von dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz – gemäß § 14 SGB VIII – abgegrenzt werden, da dieser eher präventiv darauf ausgerichtet ist, junge Menschen vor gefährdenden Einflüssen (z. B. Gewalt-, Medien- oder Suchgefährdungen) zu schützen (siehe auch Struck 2022, S. 294-297; Nikles 2015). Der Begriff ‚Jugendschutz‘ stellt ebenfalls kein Pendant zum ‚Kinderschutz‘ dar, sondern „beschreibt die ordnungspolitischen Vorschriften zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit. Er umfasst dabei nicht die grundgesetzlichen und sozialpolitischen Regelungen zum Umgang mit Gefährdungen von Jugendlichen und daran anknüpfende Handlungsaufforderungen für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe“ (Böllert 2013, S. 99). Böllert (2013) empfiehlt daher den Terminus „Schutz von [Kindern und] Jugendlichen vor Gefährdungen“ als Äquivalent zum Kinderschutzbegriff zu nutzen.

Die Komplexität des Kinderschutzes wird auch anhand verschiedener strategischer Perspektiven deutlich. Hinsichtlich der Ausgestaltung der Kinderschutzpraxis in Deutschland unterscheiden Wolff et al. (2013a, S. 27) drei konzeptionelle Ausrichtungen:

- (1) Gemeinwesensorientiert: Schaffung/Erhalt förderlicher Lebensbedingungen durch niedrigschwellige Unterstützungsangebote.
- (2) Familienorientiert: Einzelfallbezogene Unterstützungsangebote zur Versorgung, Bildung und Erziehung der Kinder bei speziellen Problemlagen.
- (3) Gefährdungsorientiert: Schutz von Kindern und Jugendlichen vor unmittelbaren Gefahren für ihr Wohl durch Maßnahmen und Hilfen in Krisen.

Diese ähneln auch internationalen Kinderschutzorientierungen⁵, die gemäß Biesel & Urban-Stahl (2018, 24f.)⁶ zwischen gefährdungsorientiert (Straftaten sanktionieren, Folgen von Gefährdungen verringern), kindfokussiert (Stärkung des Wohlbefindens durch Förderung und Erfüllung von Rechten und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen) und familienunterstützend (Stärkung und Förderung von Eltern/Familienbildung) differenzieren. Diese verschiedenen Konzepte bzw. Kinderschutzorientierungen verdeutlichen die Komplexität eines umfassenden Schutzgedankens. Sie zeigen ein Span-

5 Für einen Überblick verschiedener internationaler Typologien siehe auch Gautschi (2021).

6 Biesel & Urban-Stahl beziehen sich hier auf die Analyse von Gilbert et al. (2011) und haben diese ins Deutsche übersetzt.

nungsverhältnis bezüglich der Möglichkeiten und Handlungsorientierungen pädagogischer Fachkräfte auf, die in dieser Arbeit näher im Kontext Schule untersucht werden (vgl. Kap. 6). Gleichzeitig sind diese Orientierungen stark von gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt.

Derartige gesellschaftliche Entwicklungen und wissenschaftliche Diskussionen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen sowie ihre Bedeutung für ein unversehrtes Aufwachsen haben eine lange Tradition. Entwicklungsetappen werden in dieser Arbeit nachfolgend kursorisch nachgezeichnet, um später bilanzierend auf zurückliegende Veränderungsprozesse und gleichzeitig auf künftige Weiterentwicklungspotenziale blicken zu können (Kap. 10).

Eine Zusammenstellung dokumentierter Fälle von Gewalt gegen Kinder, die fragmentarisch bis in die Antike zurückgeht, findet sich bspw. bei Zenz (1981) oder Bange (2005). Insgesamt zeigt sich darin, dass lange Zeit das Paradoxon überwog, dass einerseits Gesetze zum Schutz von Kindern gegen Gewalt erlassen wurden, andererseits gewaltsame Züchtigungsmethoden als legitime und adäquate Erziehungsform angesehen wurden (u.a. Ammon 1979, S. 93-98). Erst Ende 1960er Jahre lässt sich ein Wendepunkt nachzeichnen, ab dem in Deutschland erste sozialpädagogische Forschungen und Projekte stattfanden, die Einflussfaktoren und Folgen von Gewalt gegen Kinder aufzeigten und die Rolle der Jugendämter bzw. Kinder- und Jugendhilfe diskutierten (Mende & Kirsch 1968; Sommer 1996, S. 10). Auch Studien in den Folgejahren warfen einen kritischen Blick auf die „Folgen der Prügelerziehung für die Persönlichkeitsstruktur des Kindes und für die Gesellschaft“ (Claaßen & Rauch 1980, S. 32), sodass die „Marginalisierung von Gewalt in der Familie“ vermehrt moniert wird (Merten 1982). Das folgende Kapitel gibt einen Überblick zu Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit.

2.1 Kinderschutz als Teil der Wohlfahrtserbringung

In das 1990 in Kraft getretene Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) flossen einige Grundsätze und Konzepte ein, die im vorherigen Absatz präsentiert wurden (Wüstendörfer 1995). Rauschenbach (1999) zieht am Ende des 20. „sozialpädagogischen“ Jahrhunderts⁷ insofern eine positive Bilanz, als dass „die gesetzliche Verankerung der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe mittelfristig nicht mehr beliebig hintergebar [sind]“. Gleichzeitig zeigen sich zum einen eine dynamische Fachkräfteentwicklung, die „die wachsende Bedeutung dieses Feldes“ markiert, und zum anderen eine „stabilisierende Wissenschafts- und Forschungskultur“ (Rauschenbach

7 Die Bezeichnung des 20. Jahrhundert als „sozialpädagogisches Jahrhundert“ geht auf einen Beitrag von Thiersch (1992) zurück.

1999, S. 32). Bode und Turba (2014, 26f.) weisen in diesem Zusammenhang auf eine im 20. Jahrhundert „deutlich gestiegene Sensibilität für die Folgewirkungen ‚pathologischer‘ [Herv. i Org.] Sozialisationsprozesse – von der Gewaltanwendung in der Erziehung bis zur Ignoranz gegenüber kindlichem Entwicklungsbedarfs“ hin. Diese sei in „zunehmenden gesellschaftlichen Erwartungen an die Sicherstellung basaler Entwicklungschancen, zur Not auch außerhalb der Primärfamilie“ gemündet (ebd.).

Dieser Logik folgend betonte der 12. Kinder und Jugendbericht Mitte der 2000er Jahre: „Kinder und Jugendliche sind die Zukunft unserer Gesellschaft.“ Die damalige Bundesregierung verwies auf den „breiten Konsens in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft darüber, dass Kinder eine bessere Förderung brauchen“ (BMFSFJ 2005, S. 6). Hinsichtlich dieses Unterstützungs- und Förderungsgedanken galt nach Bode & Turba (2014, S. 27) „lange Zeit ein Konsens über die Fähigkeit entsprechend geschulter Fachkräfte, durch bestimmte Interventionen in den privaten Lebensraum systematisch Einfluss auf Sozialisationsprozesse von Kindern zu nehmen“. Darauf folgend sehen die Autoren einerseits eher gesellschaftliche Dynamiken, die sich auf die „Durchsetzung der Grundrechtsidee“⁸ konzentrieren, und andererseits eher steuerungorientierte Entwicklungen, die sich auf die (objektive) Messung, Bewertung und Konzeptionierung zur Veränderung gesellschaftlicher Probleme berufen.

Die zunehmende Bedeutung und konzeptionelle Entwicklung des Kinderschutzes in Deutschland sind zudem eng mit der enormen Expansion der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt verknüpft. Nicht zuletzt durch die im letzten Jahrzehnt gestiegene Anzahl unter 18-Jähriger in Deutschland von 13,1 Mio. (2012) auf 14,3 Mio. (2022) ist die Gruppe der Adressat:innen von Jugendhilfeleistungen deutlich gewachsen. Dies spiegelt sich auch in einem Anstieg der Beteiligungsquoten in einzelnen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe wider, wie beispielsweise der Kindertagesbetreuung oder den Hilfen zur Erziehung (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024). Folglich stehen heute Fragen rund um ein unversehrtes Aufwachsen und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung umso mehr im gesamtgesellschaftlichen und pädagogisch-fachlichen Fokus.

Mit den sowohl qualitativ als auch quantitativ zunehmenden Aufgaben geht ein wachsender Personalbedarf (vor allem im Jugendamt/ASD) einher (Pothmann & Tabel 2024). Böllert wies in diesem Zusammenhang bereits 2013 auf die damit verbundenen stark steigenden Kosten für den Kinderschutz hin und betonte, dass diese seitens der Kinder- und Jugendhilfe eingefordert und wirkungsorientiert legitimiert werden müssen (Böllert 2013, S. 108). Entscheidend dafür, welche Hilfe- und Unterstützungsleistungen Kindern und Jugendlichen in bestimmten Lebenslagen gewährt werden, hängt

8 Zur jüngeren Entwicklung der Diskussion um Kinderrechte ins Grundgesetz siehe Kap. 2.2.

davon ab, „welche Form der Wohlfahrtserbringung⁹ auf der Grundlage welcher Problemdefinition und Interventionsmöglichkeit zum Tragen kommt“ (Böllert 2015, S. 1353). Dabei stehen nicht zwangsläufig wirtschaftliche Ressourcen im Vordergrund. Vielmehr sind „die in der Wohlfahrtserbringung immanenten Anerkennungsprozesse Spiegelbild weltanschaulicher, gesellschaftlicher Normen sowie übergeordneter politischer und soziokultureller Vorstellungen“ (ebd.).

Folglich braucht es für den Kinderschutz einen politischen und gesellschaftlichen Konsens dazu, was unter der Sicherung des Kindeswohls verstanden wird und bei welchen Risiken, staatliche Unterstützungs- und Hilfeleistungen gewährleistet werden. Um besser zu verstehen, was Kinderschutz als Teil der Wohlfahrtserbringung genauer leistet, sind die Begriffe Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung als eigene soziale Konstrukte zu unterscheiden.

2.2 Kindeswohl als interdisziplinärer¹⁰ Orientierungsmaßstab

Die Phasen der Kindheit und Jugend werden spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts deutlich intensiver hinsichtlich Fragen des (individuellen) Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen diskutiert (u.a. Andresen 2012). Die gesellschaftliche Anerkennung schädigender Auswirkungen von Gewalt auf das Leben und damit auch das Wohlergehen der (jungen) Menschen wurde, wie in Kapitel 1.1 dargelegt, in den 1960er Jahren vor allen durch medizinische Diagnostik erreicht.

Gleichzeitig ist der Begriff des Kindeswohls stets aus verschiedenen disziplinären Perspektiven zu betrachten, sodass eine „allgemeingültige Definition des Begriffs (...) nicht vorgenommen werden“ kann (Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 34). Grundsätzlich lassen sich verschiedene disziplinäre Perspektiven differenzieren, die als Bezugspunkte herangezogen werden können, um den Begriff dennoch genauer zu fassen. Nach Dettenborn (2021) ist das Kindeswohl „kein empirischer Begriff, der beobachtbare Fakten benennt,

9 Unter Wohlfahrt wird nach Kaufmann (2005, S. 220) „die politische Aufgabe, gesellschaftliche Verhältnisse herzustellen oder zu gewährleisten, in denen der individuelle Nutzen und der gemeine Nutzen nicht auseinanderstreben, sondern im Sinne synergetischer Effekte aneinander verstärken“, verstanden.

10 Der Abschnitt greift ausgewählte Beiträge verschiedener Disziplinen auf, um die Vielschichtigkeit und Verwobenheit des Konstruktes Kindeswohls aus intra- und innerdisziplinären Perspektiven zu verdeutlichen. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, einzelne disziplinäre Diskurse in einzelnen Facetten oder inhaltlichen Tiefen darzustellen.

sondern ein hypothetisches Konstrukt, ein alltagstheoretischer Begriff.“ Er betont, dass es keine wissenschaftlichen „Konzepte zum ‚Wohl‘ [gibt]. Allenfalls (...) zum Wohlbefinden oder zur Gesundheit, die aber nicht unmittelbar nutzbar sind“ (Dettenborn 2021, S. 48).^{11,12} Damit ist gemeint, dass ein Konglomerat des Begriffs aus den verschiedenen disziplinären Betrachtungsweisen schwer zu operationalisieren und damit nicht ohne Weiteres empirisch messbar ist. Entsprechend bezeichnet Dettenborn den Begriff des Kindeswohls aus wissenschaftstheoretischer Perspektive zugespitzt als „definitorische Katastrophe“ (Dettenborn 2021, S. 47).

Aus Sicht der Ethik widmet sich beispielsweise Bagattini (2017, S. 109) der Frage, inwiefern Paternalismus aufgrund der Verletzlichkeit von Kindern in Teilen gerechtfertigt ist und Autorität in der Erziehung sich aus der Abhängigkeit von Kindern in der Verwirklichung ihrer Interessen ergibt. Er stellt dabei verschiedene situative und institutionengebundene Aspekte (Familie vs. pädagogische Berufsrollen) gegenüber. Er betont letztlich die Bedeutung sensibler, vertrauensvoller pädagogischer Beziehungen, die durch Standardisierung und öffentliche Einflussnahme nicht gefährdet werden dürfen (Bagattini 2017, S. 124). Einen etwas anderen Fokus legt Krappmann (2013), der – ebenfalls aus einer ethischen Perspektive – auf Basis der UN-Kinderrechte kritisiert, dass das Kindeswohl nicht nur ein Prinzip sein sollte, bei dem leicht zu argumentieren sei, es werde bereits berücksichtigt, sondern vielmehr gesetzt sein müsse, dass Handlungen mit den Erwartungen des Kindes abgestimmt werden. Ähnlich argumentiert auch Riedl (2017) mit einem theologischen, sozialetischen Blick, indem sie die „fehlende Wahrnehmung der kindlichen Subjekthaftigkeit“ in der theologischen Auseinandersetzung mit dem Kindeswohl(begriff) kritisiert. Diese würde bis heute vorrangig „im Rahmen der Familie“ eher idealisierend behandelt und die Gefahr von Machtasymmetrien außer Acht lassen (Riedl 2017, S. 3).

Zugleich rekurren die theoretischen Überlegungen zum Kindeswohl auf Definitionen, die sich auch in anderen Disziplinen wiederfinden. So vereint Maywald (2008) in seiner vielfach zitierten Definition¹³ des Kindeswohls, die juristischen und psychologischen Aspekte des Konstrukts. Er beschreibt ein „am Kindeswohl ausgerichtetes Handeln“ als dasjenige, „welches die an den Grundrechten und Grundbedürfnissen von Kindern orientierte, für das Kind jeweils günstigste Handlungsalternative wählt“. Dies erfor-

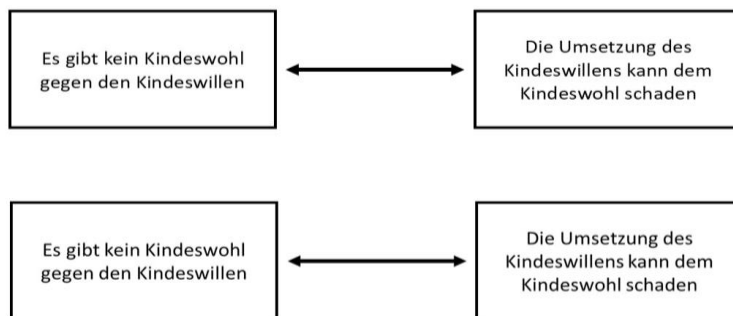
11 Laut DUDEN (2024) bezeichnet der Begriff „Wohl“ einen „Zustand, in dem sich jemand in seinen persönlichen Verhältnissen wohlfühlt“ und das Wort „Wohlergehen“, einen „Zustand, in dem es jemandem gut geht“ und der Begriff „Wohlbefinden“ ein „gutes körperliches, seelisches Befinden“.

12 Zum Wohlbefinden von Kindern bzw. Child Well-Being siehe bspw. Joos (2028), Betz (2018) und Andresen (2018).

13 U.a. zu finden in: Schone & Struck 2015; Biesel & Urban-Stahl 2018.

dert folglich einen „Wechselbezug zwischen normativen Setzungen und deskriptiven Beschreibungen dessen, was für eine gesunde Entwicklung unabdingbar ist“ (Maywald 2008, S. 57). Und auch Dettenborn (2021, S. 50) plädiert für eine eigene familienrechtspsychologische Definition, nach der „als Kindeswohl die für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes oder Jugendlichen günstige Relation zwischen seiner Bedürfnislage und seinen Lebensbedingungen zu verstehen [ist]“ (Dettenborn 2021, S. 50). Letztere Definition ist mit der juristischen Positionierung Balloffs (2022) insofern nicht gänzlich zu vereinbaren, als dass dieser für eine vollumfängliche Berücksichtigung des Kindes als Träger von verfassungsrechtlich geschützten Grundrechten eintritt. Er beruft sich u.a. auf Urteile des Bundesverfassungsgerichtes, wie beispielsweise, dass „Interessen der Eltern da zurückstehen müssen, wo sie mit den Kindeswohlinteressen des Kindes in Widerspruch treten“ (BVerfGE 60, 79, 94 zitiert nach Balloff 2022, S. 77). Dabei wird dem Kindeswillen eine besondere Bedeutung beigemessen: „Die Grundrechte des Kindes gebieten, bei der gerichtlichen Sorgerechtsregelung den Willen des Kindes zu berücksichtigen, soweit das mit seinem Wohl vereinbar ist“, wobei das Kind mit „der Kundgabe seines Willens (...) von seinem Recht zur Selbstbestimmung Gebrauch [macht]. Hat der Kindeswille bei einem Kleinkind noch eher geringes Gewicht, kommt ihm im zunehmenden Alter des Kindes vermehrt Bedeutung zu“ (u.a. BVerfG 1 BvR 1914/17 – 1 BvR 1914/17). Die Relevanz des Kindeswillens unter Berücksichtigung des Kindeswohls sieht Dettenborn (2021) in einem in Teilen antithetischen Verhältnis (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: These und Antithese zum Verhältnis von Kindeswohl und Kindeswille



Quelle: Dettenborn (2021, S. 82)

Gleichzeitig stellt dieses (Spannungs-)Verhältnis eine zentrale Herausforderung dar, wenn es um Entscheidungen und Fragen zur Sicherung des Kindeswohls bzw. der Feststellung einer Kindeswohlgefährdung geht (vgl. Kap. 2.3). Zugleich wird deutlich, dass die Definitionen nicht zwangsläufig trennscharf zwischen Disziplinen zu verorten sind, sondern im Gegenteil interdisziplinäre Bezugspunkte genutzt werden. Zum Teil auch um sich innerdisziplinär abzugrenzen oder Positionen zu unterstreichen. So argumentiert Balloff (2022, S. 48) aus der Rechtsperspektive – ähnlich wie Bagattini (2017) aus ethischer Sicht – unter anderem mit entwicklungspsychologischen Aspekten wie der Beziehungsqualität und der Bindungsforschung (u.a. Zimmermann et al. 2017).

In der Umsetzung des Kindeswillens und/oder Maßnahmen zum Kindeswohl bedarf es darüber hinaus organisations- und berufsübergreifend einer interdisziplinären Verständigung zur Bedeutung bzw. interpretativen Ausdeutung des Konstrukts für die eigene Handlungspraxis. Dies veranschaulicht auch Franzheld (2013) anhand der polizeilichen Sprachpraxis bei Kindeswohlgefährdung sowie Bagattini (2014), indem er exemplarisch moralisch-rechtliche Interessenskonflikte zur Medizin und Bildungswissenschaft hinsichtlich des kindlichen Wohlergehens aufzeigt (Franzheld 2013). Aus einer soziologischen Metabetrachtung identifiziert Sutterlüty (2017, S. 68) „paradoxe Effekte“ des Kindeswohlkonzepts „in seiner institutionellen Umsetzung“, die „durch familiengerichtliche Verfahren und Eingriffe in die Familie durch die Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe Wirkungen eintreten, die den normativen Prinzipien zuwiderlaufen“. Dazu zählt beispielsweise die „Subsumptionsparadoxie“, nach der in familiengerichtlichen Verfahren anhand „vorab typisierter Tatbestände“ die Sicherung des Kindeswohls bzw. dessen Gefährdung überprüft werden (Sutterlüty 2017, S. 71). Das heißt trotz der geltenden gerichtlichen Einzelfallprüfung, die als wichtiger fachlicher Anspruch gilt (Zitelmann 2000, S. 242), die Gefahr besteht, dass bis dato nicht bekannte Gefährdungen durch die Anwendung bestehender Rechtsnormen nicht verhindert werden (können) (Sutterlüty 2017, S. 71). Für die juristische Einzelfallprüfung ist zunächst der rechtliche Bezugsrahmen als Grundlage zu sehen. Für das Kindeswohl werden dabei vor allem rechtliche (Kap. 2.2.1) und sozialpädagogische (Kap. 2.2.2) Orientierungsmaßstäbe aufgegriffen, während für die Gefährdung des Kindeswohls (Kap. 2.3) neben rechtlichen vor allem auch psychologische und medizinische Kriterien ausschlaggebend sind.

2.2.1 Rechtliche Rahmungen als gemeinsame Basis

Aus gesetzlicher Perspektive gelten Kinder und Jugendliche in erster Linie als Träger von Grundrechten. Damit einher gehen verschiedene Rechte wie

die in der 1992 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)¹⁴ formulierten Grundsätze oder das im Jahr 2000 eingeführte Recht auf gewaltfreie Erziehung (§ 1631 Abs. 2 BGB). Letzteres bildet zugleich auch die Basis für weiterführende Regelungen im Familien- und Fürsorgerecht. Zentral für die Diskussion um die Rechte von Kindern und Jugendlichen ist der Artikel 3 der UN-KRK¹⁵, nach dessen Grundsatz das ‚Wohl des Kindes‘ bei Maßnahmen, die Kinder betreffen, vorrangig zu berücksichtigen ist. Dies gilt sowohl für öffentliche und private soziale Einrichtungen als auch für Verwaltungsbehörden und Gesetzgebungsorgane. In Artikel 12 der UN-KRK wird darüber hinaus auch die Berücksichtigung des Kindeswillens¹⁶ aufgegriffen: Die Meinung von Kindern solle alters- und reifeentsprechend berücksichtigt und gehört werden.

Hinzu kommen Schutz und Fürsorge, die für ihr Wohlergehen notwendig und zwingend zu gewährleisten sind. Im Grundgesetz finden Kinder bislang zwar Erwähnung (Art. 6 Abs. 2 GG), werden darin jedoch nicht als eigenständige Rechtssubjekte, sondern lediglich als „Regelungsgegenstand“ behandelt (DKHW 2022). Da die UN-Kinderrechtskonvention „als völkerrechtlicher Vertrag im Range eines einfachen Bundesgesetzes unter dem Grundgesetz [steht]“ (ebd.), wird seither gefordert, Kinderrechte ebenfalls explizit in das Grundgesetz aufzunehmen (Aktionsbündnis Kinderrechte 2023). Die Einführung der Kindergrundrechte im deutschen Verfassungsrecht könnte die Ansprüche von Kindern und Jugendlichen auf Förderung, Fürsorge, Schutz, Bildung und Selbstbestimmung stärken, anstatt – wie bislang – den primären Rechtsfokus auf die staatliche Überprüfung des elterlichen Erziehungsauftrages zu setzen. Wenngleich aus einer ethisch-moralischen Perspektive vieles für die Aufnahme in das Grundgesetz spricht, erschwert die komplexe Frage der Kostenfolgeabschätzung dieser Verfassungsänderung sicherlich nach wie vor die Umsetzung und politische Einigung (Wiesner 2008). Zu Beginn des Jahres 2021 hat sich die Bundesregierung diesbezüglich auf einen Gesetzentwurf zur Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz verständigt (BT-Drs. 19/28138), der jedoch vielen vorherigen Forderungen von Expert:innen und Fachverbänden nicht entspricht (z. B. BJK 2021; Deutsches Institut für

14 Wenngleich die 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention derweil von 196 UN-Mitgliedstaaten ratifiziert wurde, gelten nicht alle 54 Artikel der Charta in allen Mitgliedsstaaten (bpb 2019).

15 In einem im Jahr 2020 erstellten Sachstandsbericht des wissenschaftlichen Dienstes des deutschen Bundestages zum Begriff des Kindeswohls wird, neben den zuvor erwähnte Ausführungen in der UN-Kinderrechtskonvention und dem deutschen Recht, auch auf Art. 24 der EU-Grundrechtecharta verwiesen, der sich jedoch im Wesentlichen an Art. 3 UN-KRK orientiert (WD9–3000-039/20).

16 Zum Fachdiskurs zu den Begriffen Kindeswohl und Kindeswille siehe vertiefend bspw. Gautschi 2021.

Menschenrechte 2021). Letztlich ist die Formulierung einer Verfassungsänderung Anfang Juni 2021 an der Zweidrittelmehrheit gescheitert und wurde – anders als im Koalitionsvertrag von CDU und SPD aus dem Jahr 2017 vereinbart – nicht umgesetzt. Abzuwarten bleibt, ob die neue Bundesregierung, dieses im Koalitionsvertrag 2021-2025 erneut festgelegte und sogar erweiterte Ziel künftig umsetzen wird (Bundesregierung 2021).

In der Diskussion einer rechtlichen Verankerung gibt Wapler (2017, S. 47) zu bedenken, dass „der Begriff des Rechts keines der Probleme, die im Zusammenhang mit dem Kindeswohl diskutiert werden, [löst]“ und die Herausforderung „zwischen einer Schutz- und einer Autonomiedimension zu differenzieren“ nach wie vor bestehe. An einem Beispiel verdeutlicht:

„Das Recht auf körperliche Unversehrtheit verlangt beispielsweise, Kinder vor Gefahren für ihre Gesundheit zu schützen, kann aber unter Umständen auch erfordern, Jugendliche an medizinischen Entscheidungen zu beteiligen oder sie selbst bestimmen zu lassen. Das Grundrecht auf körperliche Unversehrtheit begründet also ein Recht auf Selbstbestimmung über den eigenen Körper und eine staatliche Schutzpflicht, die in ähnlichen Spannungsverhältnissen stehen wie die Schutz- und die Autonomiedimension des Kindeswohlbegriffs“ (Wapler 2017, S. 47).

Im Zuge dessen argumentiert die Rechtsphilosophin Wapler für eine fortbestehende Bedeutung des weitgehenden Kindeswohlbegriffs im deutschen Recht:

„Die Grund- und Menschenrechte des Kindes legen Mindestbedingungen fest, die der Staat einerseits gegenüber Dritten zu schützen hat, andererseits selbst nicht antasten darf. Der Kindeswohlbegriff benennt mehr als einen solchen Mindeststandard. Geht es darum, zwischen mehreren grundsätzlich möglichen Alternativen für ein Kind zu entscheiden, muss die Lebenssituation des Kindes umfassend in den Blick genommen werden. Das Kindeswohl dient in diesen Fällen als Chiffre für ein Optimum: für das gute Leben des Kindes. Als übergeordneter Maßstab für staatliche Entscheidungen über Belange des Kindes bleibt ein pluralistisch verstandener und für die subjektive Perspektive des Kindes offener Kindeswohlbegriff daher unverzichtbar“ (Wapler 2017, S. 47).

Insgesamt verdeutlichen die rechtlichen Entwicklungen im Kinderschutz, dass die Begriffsbestimmung zum Kindeswohl immer wiederkehrenden gesamtgesellschaftlichen Verständigungsprozessen bedarf – insbesondere dessen, was eine Gefährdung charakterisiert und gesellschaftlich nicht toleriert wird. Damit kommt dem Agieren zur Sicherung des Kindeswohls zwischen Kindeswohl und Kindeswille bzw. Autonomie- und Schutzbestrebungen eine hohe fachliche Deutungsrelevanz zu. An dieser Deutung wirkt die Kinder- und Jugendhilfe/Sozialpädagogik aufgrund ihres gesetzlichen Schutzauftrags (vgl. Kap. 2.1) wesentlich mit. Für diese fachlichen Deutungen sind disziplinäre Perspektiven und Grundsätze zum Kindeswohl zentral. Hier kommt der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik eine zentrale Rolle zu, da sie ein hohes fachliches und umsetzungspraktisches Expert:innenwissen zur Kinder- und Jugendhilfe vorweist.

2.2.2 Sozialpädagogische Konzeptualisierungen

Das ‚Wohl‘ von Kindern und Jugendlichen wird im sozialpädagogischen Diskurs als gelingendes Leben oder Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen beschrieben (u.a. Andresen et al. 2010; Schone 2011; Clark et al. 2018). Zugleich ist es eine der zentralen Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit/der Sozialpädagogik, „Hilfe zur Selbsthilfe [zu] leisten, indem sie einen gelingenderen Alltag ermöglicht“ (Böllert 2018, S. 436). Der Kindeswohlbegriff fungiert dabei als „Grenzbegriff [herv. i. O.], der sich auf das Verhältnis von Öffentlichem und Privatem, oder genauer von Familie und Staat bezieht“ (Ziegler 2019, S. 173). Ziegler (2019) gibt dabei zu bedenken, dass sich mit diesem Begriff „nur sehr vermittelt eine Ungleichheitskritik“ betreiben lässt und stattdessen eher „Erziehungs- und Care-Praktiken von Eltern“ kritisiert werden (ebd.). Er moniert zugleich, dass der Einfluss sozialpolitischer und -wissenschaftlicher Reformbemühungen in Bezug auf das Kindeswohlverständnis zu wenig in die Kinderschutzdebatten und -entwicklungen einfließen und plädiert deshalb dafür „die Rechte und den Schutz der Kinder weiter auszubauen“ und das „Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern neu zu definieren“ (ebd., S. 205).

Grundlegende sozialpädagogische Theorieansätze¹⁷, die auch Fragen des Kindeswohlbegriffs tangieren, finden sich beispielsweise im Konzept der Lebensweltorientierung sowie dem Konzept der Lebensbewältigung. Sie zeichnen sich durch eine partizipative Grundhaltung bzw. Anerkennung und Einbeziehung der Adressat:innenperspektive aus. Letzteres unterscheidet sich nicht zuletzt aufgrund der zum Ausdruck gebrachten inneren Antriebskraft der Adressat:innen und Handlungsmöglichkeiten innerhalb bestimmter (gesellschaftlicher) Gesetzmäßigkeiten (Böhnisch 2023, S. 134). Das Konzept der Lebensbewältigung nimmt stärker kritische Lebenslagen in den Blick, während die Favourisierung einer „einseitige[n] Hinwendung zu einer bedürfnisorientierten Beziehungsgestaltung“ im Konzept der Lebensweltorientierung zuvor häufiger kritisiert wurde (Lambers 2020, S. 95).

Wenngleich die hier beschriebenen sozialpädagogischen Perspektivierungen den Bezug zum Kindeswohlbegriff eher implizit aufgreifen, stellen diese Konzeptualisierungen wichtige Interpretationsfolien für die Analyse der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit bzw. zu Handlungsorientierungen im Kinderschutz dar (vgl. Kap. 8). Zugleich bauen sie auf Grundkenntnissen der sozialpädagogische Theorieentwicklung auf, die für die spätere Einordnung der sozialpädagogischen Überlegungen relevant sind.

17 Theoriebezüge zu dieser Thematik sind hier deutlich verkürzt dargestellt; ausführliche Zusammenstellungen zur Theorieentwicklung finden sich bspw. bei Lambers (2020), Füssenhäuser (2018) oder Engelke et al. (2009).

Dazu zählt beispielsweise die Idee der Verzahnung des Kindeswohlbegriffs mit dem Capabilities-Ansatz¹⁸ (Oelkers & Schrödter 2008). Der auf Nussbaum & Sen (2002) zurück gehende Capability-Approach (übersetzt: Befähigungsansatz) berücksichtigt neben Grundbedürfnissen und -rechten auch Ermöglichungsaspekte. Dabei stehen Fähigkeiten (capabilities) bzw. Kompetenzen im Vordergrund. „[F]ür die Betrachtung des Kindes und seines Wohls macht sich [ein] zukunftsbezogener Blick insofern bezahlt, als sich die Zukunft des Kindes als Erwachsener grundlegend von seiner Gegenwart als Kind unterscheidet“ (Nussbaum 2010, S. 253)

Hinsichtlich der intervenierenden Umsetzung im Kinderschutz scheint der Transfer dieser Bezugstheorie, jedoch noch praktische Hürden zu bergen. Folglich ist die dahingehend kritische Frage von Gautschi (2021) durchaus nachvollziehbar: Er fragt, wie dieser erweiterte Begriff „als orientierungsleitender Maßstab bei den [in Bezug auf] Kinderschutz im engeren Sinn relevanten Fragen nach dem legitimen Eingriff in die Rechte Eltern und Kinder genutzt werden kann“ (ebd., S. 36). Diese Kritik ließe sich auch hinsichtlich des Konzepts der Lebensweltorientierung aufwerfen. Dennoch greift der Ansatz von Oelkers und Schrödter (2008) eine wichtige Komponente auf, die Handlungsorientierungen im Kinderschutz für alle Beteiligten immer wieder vor Herausforderungen stellt: Die Frage der Vereinbarkeit von Kindeswohl und Kindeswille. Dem liberalen Anliegen, die „subjektive Vorstellung von einem guten Leben (...) im Zusammenhang mit den objektiven Bedingungen ihrer Realisierung [zu betrachten], ohne weder ausschließlich an den externen Bedingungen menschlichen Lebens orientiert zu sein, noch eine schlichte Präferenzorientierung zu setzen oder auf Verfahren, die das Wohlergehen von Personen mit der Selbsteinschätzung der Betroffenen identifizieren“ (ebd., S. 143) kann somit zunächst wenig entgegengesetzt werden. Damit ist die Positionierung Dettenborns (2021, S. 82) zu diesem ggf. antithetischen Begriffsverhältnis zumindest in Teilen kritisch in Frage gestellt. Er legt – wie eingangs aufgegriffen – diesbezüglich zwei Positionen dar: „Kindeswohl kann nicht gegen den Willen des Kindes gewährleistet werden, so lautet die eine Position. Den Kindeswillen um jeden Preis umzusetzen, kann dem Kindeswohl schaden, lautet die andere.“ Er spricht sich selbst klar für die zweite Position aus und begründet dies damit, dass „Menschen unter bestimmten Bedingungen etwas anstreben, was objektiv nicht zu ihrem Besten ist und/oder unter dem Einfluss anderer Personen zum eigenen Ziel wurde.“

Demgegenüber verdeutlichen Oelkers & Schrödter (2008, S. 151), dass sowohl das Kindeswohl als auch der Kindeswille eine subjektive und eine objektive Komponente haben. Aus diesem Umstand leiten sie Modelle ab, die das Verhältnis von Kindeswohl und -wille bestimmen. Primär geben sie an-

18 Zu grundlegenden Ausführungen des Capabilities-Ansatzes in der Erziehungswissenschaft siehe Otto & Ziegler (2008).

hand dieser für Debatten um das Kindeswohl zu bedenken, dass die Berücksichtigung des Kindeswillens für das Kindeswohl nicht leichtfertig untergraben werden sollte

– „sei es durch Fachkräfte, die das Kind wie einen Geschäftspartner betrachten und dem Kind in seiner Überforderung rhetorisch geschickt in den Mund legen, was dann als Verhandlungsergebnis gilt (Aushandlungsmodell), sei es durch Fachkräfte, die der Überzeugung sind, ‚das Gute‘ [Herv. i. O.] für alle Ewigkeit erkannt zu haben und sich daher stets genötigt sehen, den Kindeswillen zu ignorieren (Prioritätenmodell) oder den ‚wahren Willen‘ aus dem Kinde herauszukitzeln (Kongruenzmodell)“ (Oelkers & Schrödter 2008, S. 155).

Dabei betrachten die Autor:innen keines der dargestellten Modelle als vorrangig oder handlungsweisend.

Trotz der genaueren theoretischen Ausdifferenzierung und der damit einhergehenden sozialpädagogisch-fürsorglichen und am Wohle des Kindes ausgerichteten Dimension bergen diese Rahmungen nach wie vor Risiken durch hohe Interpretations- und Ausgestaltungsspielräume. So hält Buschhorn (2012, S. 33) auch fest, dass der „Übergang zwischen Kindeswohl und dessen Gefährdung (...) individuell sehr vielschichtig sein kann“. Diese Spielräume können insbesondere professionell Tätige, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten und ihre Rechte vertreten, vor fachliche Fragen und Herausforderungen stellen (Münder 2008, S. 14), wenngleich im letzten Jahrzehnt durch gesetzliche und fachliche Vorgaben weitere Klärungsschritte vollzogen wurden (vgl. Kap. 4.1). Bislang beschränkt der Kindeswohlbegriff der Kinder- und Jugendhilfe sich jedoch auf den Bereich „familiärer Erziehungsprozesse“, „in dem ihr – alleine verfassungsrechtlich – nur bedingt anspruchsvolle Gestaltungsspielräume für die Sicherung eines ‚gelingenden Aufwachsens‘ zur Verfügung stehen“ (Ziegler 2019, S. 179).

Wie im Verlauf der Arbeit deutlich werden wird (vgl. Kap. 8), kann allein anhand der gesetzlichen Entwicklungen zu Verfahrensschritten der Gefährdungseinschätzung gezeigt werden, dass die Grundzüge der vorgestellten Theorieansätze, in den letzten Jahren – zumindest in seiner normativen gesetzlichen Ausrichtung – stärkere Berücksichtigung finden, da die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen am Verfahren von Beginn an explizit vorgesehen ist (vgl. Kap. 4.1.4). Gleichzeitig bekräftigen die empirischen Ergebnisse auch die Dilemmata und die Notwendigkeit der (Neu-) bzw. (Weiteraus-)Gestaltung von Erziehungsprozessen, die in diesem Kapitel allein durch theoretische, begriffliche Vergewisserungen deutlich wurden.

Da es bisher in Bezug auf den Kindeswohlbegriff keine explizite positive Gesetzesnorm für ein gelingendes Aufwachsen gibt (Schöne 2011), definiert sich der Kinderschutz bzw. das Handeln zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen für ihr Wohlergehen bislang an dessen negativer Ausprägung, der Kindeswohlgefährdung, was Coester (1983, S. 171) bereits als „negativer Standard“ der „Kindeswohl-Norm“ bezeichnet. Ziegler

(2019, S. 181) sieht darin die formale begründete „sehr reduzierte Leistungstiefe von wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen“ Da es „nicht [herv. i. O.] um das gute oder gelingende Aufwachsen geht“, wie ein Beschluss des Oberlandesgerichtes Hamm verdeutlichte, indem es klarstellt: „Der Kindeswohlbegriff (...) sei nicht an den Idealen oder Höchststandards auszurichten“ (Beschluss 4 UF 186/15 zitiert nach Ziegler 2019, S. 181). Stattdessen geht es bei dem Gefährdungsbegriff zur Sicherung des Wohls von Kindern und Jugendlichen um einen im Kern engeren Schutzgedanken als Mindeststandard.

2.3 Gefährdungen des Wohls von Kindern und Jugendlichen

Bei dem Begriff der Kindeswohlgefährdung handelt es sich – ebenso wie beim Begriff Kindeswohl – um einen „unbestimmte[n] Rechtsbegriff, [der] die Auseinandersetzung mit normativen Konzepten und Vorstellungen über gelingende Erziehung und Bildung von Kindern“ voraussetzt (Biesel & Urban-Stahl 2018, 39f.). Um dem Ziel eines gemeinsamen (Sprach)Verständnisses bzw. eines Konsens darüber, was als Kindeswohlgefährdung gilt, näher zu kommen, erscheint es sinnvoll, „gleiche Bilder, Inhalte und rechtliche Rahmenbedingungen“ zu nutzen (Hensen und Schöne 2019, S. 12). Gleichzeitig erfordert jede Anwendung des Begriffs eine Bewertung des jeweiligen Einzelfalls und stellt somit (juristisch) immer nur einen Entscheidungsmaßstab dar (Halbig-Lugani 2020). Durch die staatliche Pflicht, das Kindeswohl vor Gefährdung zu schützen, statt das Wohlergehen zu fördern, spricht man beim Kindeswohl von einem negativ bestimmten Rechtsbegriff (Bagattini 2014, S. 346). Diese Norm ist im § 1666 BGB geregelt. Demnach liegt eine Kindeswohlgefährdung dann vor, wenn „das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes“ gefährdet ist.¹⁹

Zunächst sind die „Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht“ und zugleich Pflicht der Eltern (Art. 6 Abs. 1, 2 GG; § 1625 BGB). Entsprechend stehen das Elternrecht und die Familie unter besonderem (staatlichen) Schutz und werden im Recht vorrangig berücksichtigt. Nur bei Verstößen gegen die elterliche Sorgepflicht, über die „die staatliche Gemeinschaft wacht“ (vgl. Art. 6 Abs. 3 GG), sind staatliche Eingriffe wie zeitweise Inobhutnahmen von Kindern oder Jugendlichen gegen den Willen der Eltern möglich.

19 Erstmals wurde der Begriff am 01.01.1900 mit Inkrafttreten des BGB im § 1666 festgehalten, der sich damals vorrangig an den Vater als fürsorgeberechtigte und -zuständige Person richtet, und eine Eingriffslegitimation für das Vormundschaftsgericht festhält. Scheiwe (2013, 2018) – zur detaillierteren historisch-rechtlichen Entwicklung des Begriffs.

Eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe (als staatliches Organ) ist es, gemäß § 1 Abs. 3 SGB VIII, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen. Eine konkrete Verfahrensvorschrift zum Vorgehen und zu Beteiligungsschritten von Personen oder weiterer Stellen bei einem Gefährdungsverdacht sowie die eigenständigen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe sind in § 8a SGB VIII, dem „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“, verankert. Dieser Schutzauftrag richtet sich an die örtlichen öffentlichen Träger der Jugendhilfe – also die Jugendämter²⁰. Sie haben das Gefährdungsrisiko im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte einzuschätzen und die Erziehungsberechtigten sowie das Kind/den:die Jugendliche:n in die Gefährdungseinschätzung einzubeziehen, soweit der wirksame Schutz des Kindes/Jugendlichen dadurch nicht gefährdet ist. Wenn dies nach fachlicher Einschätzung erforderlich ist, muss sich das Jugendamt einen unmittelbaren Eindruck vom Kind und seiner persönlichen Umgebung verschaffen. Wenn zur Gefährdungsabwehr Hilfsangebote oder -leistungen geeignet erscheinen, müssen diese den Erziehungsberechtigten angeboten werden (§ 8a Abs. 1 SGB VIII). Diese familienunterstützenden Hilfen können auch familiengerichtlich angeordnet werden, wenn vorherige Bemühungen nachweislich gescheitert sind, unterstützende Hilfeleistungen in der Familie zu installieren. Erst in letzter Konsequenz kann das zuständige örtliche Jugendamt bei einer Gefährdung des Schutzes von Minderjährigen das Familiengericht anrufen (§ 8a Abs. 2 SGB VIII), um über einen Sorgerechtsentzug zu entscheiden und eine Inobhutnahme gemäß § 42 SGB VIII vorzunehmen. Wichtig ist in diesem Kontext, dass es sich hierbei um den letztmöglichen Schritt bei einer akuten Gefährdung handelt. Vorausgehend müssen die in § 8a SGB VIII definierten Verfahrensschritte eingehalten werden.

Radewagen (2017b, S. 284) definiert drei Interventionsanlässe bei Kindeswohlgefährdung, bei denen aufgrund der Unfähigkeit oder Unwilligkeit der Eltern zukünftige Gefahren für das Wohl des Kindes bestehen:

- (1) „Die Eltern sind eine konkrete Gefahr für das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes“ (z. B. sind sie ihrem Kind gegenüber gewalttätig, versorgen es nicht ausreichend mit Nahrung, sperren es ein und/oder beaufsichtigen es nicht).
- (2) „Die Eltern sind nicht in der Lage oder gewillt, ihr Kind vor einer Gefahr, die von Dritten ausgeht zu schützen“ (z. B. gegenüber sexuellen Übergriffen, Gewalt oder Drohungen von Nachbarn, Verwandten, Lebenspartnern o. Ä.).

20 Vereinfacht wird hier zur leichteren Verständlichkeit vom Jugendamt gesprochen, wenn gleich der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) bzw. kommunale Sozialdienst (KSD) – die Bezeichnung kann regional variieren – des Jugendamts als konkret ausführende Stellen gemeint sind.

- (3) „Die Kinder/Jugendlichen gefährden andere Rechtsgüter“ und ihre Eltern ziehen keine „erzieherischen Konsequenzen“ (z. B. Kinder/Jugendliche stehlen, dealen oder werden gewalttätig gegenüber Anderen).

Schone (2012) lenkt den Fokus dagegen eher auf den fachlichen Entscheidungsprozess (siehe Kap. 4.1.4 zur ausführlichen Erörterung) zu Sachverhalten und Lebensumständen, die zur Feststellung einer Kindeswohlgefährdung bzw. prognostischen Schädigung herangezogen werden. In Anlehnung an Schone (2012) zählen dazu:

- Erheblichkeit der Gefährdungsmomente und des zu erwartenden Schadens
- Entwicklungseinflüsse der Schädigung
- Wahrscheinlichkeit des Schadenseintritts
- Schutzfaktoren (z. B. Fähigkeiten/Bereitschaft der Eltern, die Gefahr abzuwenden)

Diese Orientierungsmaßstäbe schließen auch an den Fachdiskurs zu Schutz- und Risikofaktoren an, die ebenfalls als Hinweise in der Gefährdungsbeurteilung berücksichtigt werden (u.a. Alle 2017, S. 57 sowie Kap. 4.1.4).

Eine geläufige Definition des Begriffs Kindeswohlgefährdung findet sich in einer Veröffentlichung des Kinderschutzzentrums Berlins von 2009, das bereits in seiner Erstauflage 1979 vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit – im Internationalen Jahr des Kindes – gefördert wurde und Jahrzehnte später grundständig überarbeitet wurde.

Seitdem wird diese Definition interdisziplinär häufig als Arbeitsgrundlage genutzt:

„Kindeswohlgefährdung ist ein das Wohl und die Rechte eines Kindes (nach Maßgabe gesellschaftlich geltender Normen und begründeter professioneller Einschätzung) beeinträchtigendes Verhalten oder Handeln bzw. ein Unterlassen einer angemessenen Sorge durch Eltern oder andere Personen in Familien oder Institutionen (wie z. B. Heimen, Kindertagesstätten, Schulen, Kliniken oder in bestimmten Therapien), das zu nicht zufälligen Verletzungen, zu körperlichen und seelischen Schädigungen und/oder Entwicklungsbeeinträchtigungen eines Kindes führen kann, was die Hilfe und eventuell das Eingreifen von Jugendhilfe-Einrichtungen und Familiengerichten in die Rechte der Inhaber der elterlichen Sorge im Interesse der Sicherung der Bedürfnisse und des Wohls eines Kindes notwendig machen kann.“ (Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009, S. 32)

Folglich geht eine Gefährdung nicht zwangsläufig mit einer Schädigung einher, sodass der Begriff der Kindeswohlgefährdung „auch präventive Implikationen“ beinhaltet (Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009, S. 29). Hinreichend für eine Feststellung einer Kindeswohlgefährdung muss also bereits eine plausible Beeinträchtigung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sein. Die Gefährdungsfolgen (vgl. Kap. 2.3.2) können dabei auf unterschiedlichen Gefährdungsformen zurückgeführt werden.

2.3.1 Gefährdungsformen

Im Wesentlichen werden im Fachdiskurs vier Gefährdungsformen benannt – wenn auch zum Teil in leicht unterschiedlicher Bezeichnung:

- Körperliche/physische Misshandlung²¹
- Seelische/psychische/emotionale Misshandlung²²
- Vernachlässigung²³
- Sexualisierte/sexuelle Gewalt – häufig auch als „sexueller Missbrauch“ oder „sexuelle Misshandlung“ bezeichnet²⁴
(u.a. Kindler et al. 2006; Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009, S. 38-50; Schorn 2011, S. 9-12; Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 95; Jud 2023).

Diese sind auch an den internationalen Diskurs mit den Bezeichnungen „physical abuse“, „sexual abuse“, „emotional and psychological abuse“ and „neglect“ anschlussfähig (WHO 2016, S. 47). Münster, Mutke & Schöne (2000) untersuchten Ende der 1990er Jahre Jugendamtsakten und Gerichtsentscheide von Familiengerichten dahingehend, wie Einschätzungen einer Kindeswohlgefährdung begründet wurden. Neben den vier bereits genannten Formen ergänzen die Autor:innen:

- Elternkonflikte um das Kind sowie
- Autonomiekonflikte²⁵

als weitere Gefährdungsarten, die sich in den Dokumenten als Begründung zeigten (Münster et al. 2000). Biesel & Urban-Stahl (2018) zählen diese beiden Konflikte mit zur Gefährdungsform der ‚seelischen Misshandlung‘. Sie weisen ergänzend zum einen psychisch kranke Eltern und zum anderen Gefahren durch die Nutzung neuer Medien als weitere spezifischere Arten von Gefährdungen aus. Alle (2017, S. 26) hebt, neben den zuvor benannten vier ‚klassischen‘ Formen, als besondere Gefährdungsform, – das Münchhausen-by-proxy-Syndrom hervor, bei dem beim Kind/Jugendlichen durch ein Elternteil gesundheitliche Beschwerden vorgetäuscht oder erzeugt werden. Es beruht meist auf einer psychischen Erkrankung. Insgesamt sind Kinder psychisch kranker Eltern in den letzten Jahren zunehmend auch in Kinderschutz-Fortbildungen und -tagungen sowie Fachbeiträgen als besondere Herausforderung aufgegriffen worden (bspw. Kinderschutz-Zentren 2023; Renner et al. 2020; Clemens et al. 2018). Entsprechend weisen auch Kadera & Kindler (2023a) auf die Erziehungsfähigkeit im Sinne der Kompetenz zur Regelver-

21 Vertiefend siehe bspw. Berthold und Kindler (2023).

22 Vertiefend siehe bspw. Clemens et al. (2023).

23 Vertiefend siehe bspw. Ziegenhain und Kindler (2023).

24 Vertiefend siehe bspw. Gerke et al. (2023).

25 Vertiefend siehe bspw. Kindler (2023a).

mittlung als wichtiges Kriterium hin. Auch Zumbach & Oster (2021) betonen, dass die Befriedigung der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse in einem engen Zusammenhang mit den elterlichen Kompetenzen steht. Auch Partnerschaftsgewalt oder häusliche nennen Deegener & Körner (2016) neben bestimmten Erziehungsstilformen als potenzielle Gefährdungsmerkmale.

An diesen Ergänzungen wird bereits deutlich, dass die gesellschaftliche Bewertung des Schutzbedarfs von Kindern und Jugendlichen bzw. dem, was eine Gefährdung für das Wohl von Kindern und Jugendlichen darstellt, sich über die letzten Jahrzehnte hinweg immer weiterentwickelt hat (vgl. auch Kap. 2.1). Folglich ist es wahrscheinlich, dass eine Auflistung von Gefährdungsmerkmalen sich im Laufe der Zeit durch wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungswerte weiter ausdifferenzieren wird. Welche Anzeichen für die diagnostische Feststellung einer Gefährdung und der einzelnen Gefährdungsarten berücksichtigt werden, wird in Kapitel 4.1.3 näher erläutert.

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass verschiedene Arten und Formen der Gefährdung sowohl singulär als auch multifaktoriell auftreten können und daher nicht immer getrennt zu betrachten sind. So hält Deegener (2011, S. 56) auf Basis seiner empirischen Analyse fest: „Je ausgeprägter und früher nun multiple bis chronische und sich überlagernde Belastungsfaktoren vorliegen, umso eher müssen komplexere, tiefgreifende Störungen der kognitiven, emotionalen, sozialen und neurobiologischen Entwicklung erwartet werden.“ Entsprechend heterogen gestalten sich Folgen, die diese Gefährdungen ausgelöst haben.

2.3.2 Gefährdungsfolgen

Im Kontext der Erfassung und Bewertung von Kindeswohlgefährdungen hat die Anwendung von entwicklungspsychologischen Theorien und Instrumenten eine hohe Bedeutung: Zum einen müssen regelmäßig bereits eingetretene Entwicklungsverzögerungen oder psychische Auffälligkeiten sowie individuelle kindliche Entwicklungsbedürfnisse bestimmt werden. Zum anderen muss eine Prognose über den weiteren Entwicklungsverlauf unter bestimmten Bedingungen getroffen werden (Zumbach-Basu 2023). Für erzieherische Vernachlässigungen halten Gerber und Kindler (2020) fest, dass sich zwar Schädigungseffekte nachweisen lassen, die Grenzziehung zwischen problematischen und letztlich gefährdenden Erziehungssituationen jedoch schwierig sei.

„Wenn sich jedoch bei betroffenen Kindern bereits Beeinträchtigungen der Befindlichkeit oder Fehlentwicklungen zeigen, kann die Schwelle zu einer mit ziemlicher Sicherheit vorherzusehenden erheblichen Schädigung überschritten sein“ (Kadera & Kindler 2023a).

Dies verdeutlicht den schmalen Grat, auf dem sich Fehleinschätzungen mit sich führen können.

Sehr umfassend hat sich Kindler bereits 2006 mit den Folgen von körperlicher, psychischer und sexueller Misshandlung sowie Vernachlässigung befasst; diese umfassend belegt und in einen Erklärungszusammenhang gebracht (Kindler et al. 2006; vgl. Kap. 8).²⁶ Ein Review findet sich auch bei Moggi (2005) sowie für den internationalen Diskurs (auch im Zusammenhang mit ökonomischen Determinanten) bei Berger & Waldfogel (2011). Jüngere durch die OECD (2024) veröffentlichte Zusammenstellungen mit Verweis auf Anda et al. (2010), Danese & McEwen (2012) und Gottschalk (2019) halten fest, dass

„negative Erfahrungen in der Kindheit, einschließlich Missbrauch, Vernachlässigung und Miterleben häuslicher Gewalt, (...) mit negativen gesundheitlichen Folgen und Verhaltensweisen im späteren Leben in Verbindung [in Zusammenhang gebracht werden], wie z. B. chronische Krankheiten, psychische Störungen, hohes Stressempfinden, Beziehungsprobleme und Drogenmissbrauch. Traumatischer Stress in der Kindheit kann sich auf die Neuroentwicklung auswirken, und Kindesmisshandlung wurde mit langfristigen Veränderungen der Gehirnstruktur und -funktion in Verbindung gebracht. Kinder sind besonders anfällig für Traumata und Stressoren, da dies eine sensible Zeit für die Gehirnentwicklung ist. Studien haben negative Kindheitserfahrungen mit Veränderungen des Nervensystems, des Hormonsystems und des Immunsystems bei Kindern und Erwachsenen in Verbindung gebracht, während auf der anderen Seite einfühlsame, unterstützende Beziehungen und konsequente Routinen mit einer positiven Entwicklung und besserem Lernen in Verbindung gebracht werden.“²⁷

Deegener (2013) mahnt, dass „die Folgen nach Traumatisierungen durch Kindesmisshandlungen individuell äußerst verschieden sein können und vielfach eine sehr viel breitere Symptomatik vorliegt, als es die diagnostischen Kriterien der gängigen Klassifikationssysteme zu Traumafolgestörungen aufweisen“. Darüber hinaus stellt Deegener (2013, S. 390) unter Berücksichtigung der Befunde von Kindler (2006) und der Übersichtsarbeit von Moggi (2005) Folgerscheinungen nach einzelnen Altersphasen wie folgt dar:

26 Das beachtliche Maß an zusammengetragenen Einzelbefunden wird an dieser Stelle nicht rezipiert, sondern darauf als weiterführende Literatur verwiesen.

27 Eigene Übersetzung aus dem Englischen.

Tabelle 1: Entwicklungsabhängige Folgen von Kindesmisshandlung

Vorschulalter	Schulalter	Adoleszenz
Gefrorener Blick (weit offene Augen in unbeweglichem Gesicht: Kind hat gelernt nicht zu schreien, um nicht erneut bestraft zu werden)		
Emotionslose Reaktion bei Trennung von den Eltern		
Mangelndes Vertrauen in wichtige Bezugspersonen		
Übermäßiges Vertrauen in Fremde		
Entwicklungsrückstand (motorisch, kognitiv, emotional, sozial)	Entwicklungsrückstand (motorisch/kognitiv/emotional/ soz.)	
Essstörungen	Essstörungen	Anorexie/Bulimie/Adipositas
Schlafstörungen	Schlafstörungen	Schlafstörungen
Ängstliches Verhalten	Ängstlichkeit	Angststörungen
Depressive Symptome	Depressive Symptome	Depression
Davonlaufen	Davonlaufen	Davonlaufen
Aggressives/hyperaktives Verhalten	Aggr./hyperaktives Verhalten	Aggressives Verhalten
Unfallneigung	Unfallneigung	
Nicht altersgemäßes sexuelles Verhalten	Nicht altersgemäßes sexuelles Verhalten/Detailwissen über sexuelle Aktivitäten	Prostitution
	Fehlendes Selbstvertrauen	Selbstentwertung
	Suizidalität	Suizidalität
	Soziale Isolation	Vergehen gegen das Gesetz
	Schulschwierigkeiten	Schulschwierigkeiten
	Vergehen gegen das Gesetz	Vergehen gegen das Gesetz
	Bettnässen/Einkoten	
	Psychosomat. Beschwerden (z. B. chronische Kopf, Bauchschmerzen)	Psychosomatische Beschwerden (z. B. chronische Kopf-, Bauchschmerzen)
		Substanzgebundenes Suchtverhalten
		Entwicklung von Persönlichkeitsstörungen

Quelle: Deegener 2013, S. 390, modifiziert nach Moggi (2005)

Zudem hält er explizit als Folgen von Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter kognitive Probleme (z. B. Bewältigung schulischer Anforderungen, schlechte Leistungen und Klassenwiederholungen) sowie soziale und emotionale Verhaltensauffälligkeiten (negative mentale Repräsentationen, kein Vertrauen in Andere, sozialer Rückzug, Aggression und weitere) fest (Deegener 2013, S. 392). Neben diesen psychologischen Erkenntnissen lassen sich negative Folgen und Auswirkungen nicht zuletzt in den bereits erwähnten Aufarbeitungsstudien zu Missbrauchsskandalen aus biografischen Erzählungen ablesen (vgl. Kap. 1.1).

Das Erkennen von Gefährdungsfolgen ist auch für die Risikoanalyse und Gefährdungseinschätzung von pädagogischen Fachkräften zentral (Kap. 4.1.3). Dafür skizziert Radewagen (2020, S. 28) in Form einer Kinderschutzmatrix unterschiedliche Folgen mangelnder Erziehungsfähigkeit und Bedürfnisvernachlässigung. Darin beschreibt er unter anderem körperliche, psychische und Situationen von Kindern und Jugendlichen sowie Formen des Sozial- und Interaktionsverhalten, die eine Bedürfnisvernachlässigung andeuten. Unter Einbezug (Entwicklungs-)Psychologische Befunde von Brazelton & Greenspan (2002) sowie Schmidtchen (1989) listet Radewagen in dieser Matrix zudem Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aufgelistet (z. B. Liebevolle Beziehung, körperliche Unversehrtheit, Selbstverwirklichung, entwicklungsgerechte Erfahrungen, u. w.), die zu berücksichtigen und listet zudem Dimensionen (eingeschränkter) Erziehungsfähigkeit und Risikofaktoren²⁸, die wiederum Rückschlüsse auf die in Kapitel 2.3.1 dargelegten Gefährdungsformen bzw. -merkmale zulassen. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie häufig Gefährdungen und Anzeichen von Gefährdungsfolgen auftreten bzw. wahrgenommen und registriert werden.

3. Prävalenz von Kindeswohlgefährdungen

Die vorherigen Ausführungen zu den Begriffen Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung (Kap. 2) lassen bereits die Herausforderung der empirischen Messbarkeit dieser sozialen Konstrukte erahnen. Dass es sich bei Kindeswohlgefährdungen und -misshandlungen um ein globales Problem handelt, veranschaulichen nicht zuletzt Daten des europäischen Sachstandberichts zur Prävention von Kindesmisshandlung der World Health Organization (WHO) (Sethi et al. 2018) sowie fortwährende Berichterstattungen zum Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen im internationalen Vergleich der OECD (2019a) oder unicef (2020).

28 Ausführlichere Ausführungen zu Schutz- und Risikofaktoren finden sich in Kap. 4.1.3.

Die empirische Studienlage ist komplex. Nach wie vor liegen in vielen Teilen der Welt keine Daten zu Kindesmisshandlungen vor (Fluke et al. 2021). Dort, wo Daten zur Verfügung stehen, handelt es sich überwiegend um Selbstauskunftsstudien, seltener um Meldestatistiken (Stoltenborgh et al. 2015). Damit stellt die deutsche Kinder- und Jugendhilfestatistik auf der Basis amtlicher Meldedaten der Jugendämter international eine Besonderheit dar. Darüber hinaus konstatieren Witte et al. (2022) in ihrer Vergleichsstudie zu Kindesmisshandlungsfällen, die englischen, niederländischen und deutschen Behörden gemeldet wurden, Länderunterschiede in den Meldestrategien bzw. der systemischen Zusammenarbeit im Kinderschutz. So würden beispielsweise in Deutschland häufiger Meldungen von Kindern oder Familienmitgliedern registriert, in England dagegen häufiger von Gesundheitsdiensten (Witte et al. 2022). Stoltenborgh et al. (2015) kommen in international-vergleichende Meta-Analysen zu weltweit weitgehend ähnlichen Prävalenzraten, dennoch ergeben sich sowohl aufgrund der unterschiedlichen (wohl-fahrts)staatlichen Grundmodelle und Kinderschutzsysteme als auch der Datenerfassung zahlreiche zu berücksichtigende Faktoren, um die Ergebnisse angemessen interpretieren zu können. Im Folgenden stehen deshalb amtliche Daten zu Kindeswohlgefährdungen in Deutschland im Fokus.

Eine erste Orientierung zu gemeldeten Straftaten bietet die polizeiliche Kriminalstatistik (PKS). Sie erfasst beispielsweise Straftaten wie den sexuellen Missbrauch oder die Misshandlung von Schutzbefohlenen (vgl. Tabelle 2). Hierbei zeigt sich, dass allein im Jahr 2022 in Deutschland rund 26.000 Straftaten an unter 18-Jährigen registriert wurden, bei denen Kinder und Jugendliche Opfer von Misshandlungen oder sexuellem Missbrauch geworden sind. Damit lässt sich ein leichter Anstieg der gemeldeten Straftaten im letzten Jahrzehnt erkennen, die 2012 bei rund 23.000 lag – darunter 5.000 im Bereich der Misshandlung und 18.000 Straftaten zu sexuellem Missbrauch (BKA 2013).

Tabelle 2: Unter 18-jährige Opfer ausgewählter Straftaten (Deutschland, 2022, Angaben absolut)

	Misshandlung von Schutzbefohlenen § 225 StGB	Sexueller Missbrauch §§ 176-176e, 182, 183, 183a StGB	Sexueller Missbrauch Schutzbefohlener, unter Ausnutzung einer Amts- stellung/eines Vertrauens- verhältnisses § 174 StGB
unter 6-Jährige	1.842	2.277	0
6- bis unter 14- Jährige	2.534	14.891	0
14- bis unter 18-Jährige	669	2.521	502
<i>unter 18- Jährige insge- samt</i>	5.045	19.689	502

Quelle: BKA 2022: Polizeiliche Kriminalstatistik 2022, Opfer nach Alter und Geschlecht (T91)

Diese seit Jahren jährlich erfassten BKA-Daten geben erste Anhaltspunkte zur Frage, in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche Opfer von Misshandlungen und sexuellem Missbrauch werden.²⁹ Letztlich zeigt die PKS jedoch nur einen Ausschnitt der zur Anzeige gebrachten Fälle von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Sie lässt nahezu keine Rückschlüsse über den Aufdeckungsprozess zu sowie zu Fällen, denen nachgegangen wurde, aber die nicht zur Anzeige gebracht wurden.

Seitens der Kinder- und Jugendhilfestatistik liegen generell umfangreiche Daten zu geleisteten Hilfen zur Erziehung vor, die hier im Detail nicht näher betrachtet werden (siehe dazu bspw. Fendrich et al. 2024). Darüber hinaus werden im Rahmen der KJH-Statistik gemäß §§ 98 bis 103 SGB VIII seit 1995 die vorläufigen Schutzmaßnahmen/Inobhutnahmen erfasst. Dabei handelt es sich um ein sozialpädagogisches Instrument zur (vorläufigen) Krisenintervention, bei der zum Schutz des Kindes oder Jugendlichen elternunabhängig und unmittelbar gehandelt wird, indem das Jugendamt das Kind in seine Obhut nimmt (Dürbeck 2022).

Im Jahr 2022 wurden insgesamt 66.444 Inobhutnahmen von unter 18-Jährigen durch das Jugendamt durchgeführt. Dabei wurde insbesondere bei den 6- bis unter 14-Jährigen eine Kindeswohlgefährdung und/oder Überfor-

29 Weitere Hinweise können auch die Todesursachenstatistik zu Kindstötungen sowie die Statistik zu den familiengerichtlichen Verfahren des Statistischen Bundesamtes liefern (siehe auch Goldberg 2011, Fendrich 2014), die hier jedoch nicht näher betrachtet werden.

derung oder Trennung der Eltern als Grund für die vorläufige Schutzmaßnahme angegeben (Tabelle 3).

Tabelle 3: Inobhutnahmen nach Anlass der vorläufigen Schutzmaßnahme (Deutschland, 2022, Angaben absolut und in %)

	Insgesamt	davon anteilig nach Anlass der Maßnahme (Mehrfachnennungen möglich) ¹⁾								
		Wegen KWG- Anzei- chen	darunter				Überforderung / Trennung der Eltern(teile)	Schul- / Ausbildung s-probleme	unbegl. Einreise aus dem Ausland	Sonstige ²⁾
			Vernach- lässigung	körperl. Misshandl.	psych. Misshandl.	sexuelle Gewalt				
	absolut	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %
unter 6-J.	7.897	48,7	30,2	9,4	7,8	1,4	49,5	0,1	1,7	44,1
6- bis unter 14-J.	14.703	45,5	16,3	17,5	11,0	2,8	36,5	4,5	15,9	52,0
14- bis unter 18-J.	43.844	15,8	4,0	6,7	4,6	1,2	17,6	4,0	66,0	56,2
unter 18-J.	66.444	28,5	11,3	9,9	6,7	1,6	27,5	3,5	43,0	53,2

- 1) Durch die Möglichkeit von Mehrfachnennungen beim Anlass der Maßnahmen übersteigen die ausgewiesenen prozentualen Anteile 100%. Die Grundgesamtheit stellten die absoluten Werte dar ohne Mehrfachnennungen.
- 2) Dazu zählen: Integrationsprobleme im Heim/in der Pflegefamilie, Jugenddelinquenz/Straftaten des Kindes, Wohnungsprobleme und sonstige Probleme

Quelle: Destatis (2023): Statistik der vorläufigen Schutzmaßnahmen; eigene Berechnungen

Wenngleich die Kinder- und Jugendhilfestatistik zu den Inobhutnahmen zu vielen Fragen Auswertungsperspektiven bietet³⁰, zeigen diese Daten ebenso wie die zur Anzeige gebrachten Straftaten der PKS nur einen kleinen Ausschnitt, sozusagen ‚die Spitze des Eisbergs‘. Aus diesem Grund forderten Rauschenbach und Pothmann (2008) eine Statistik zu den dem Jugendamt gemeldeten Gefährdungseinschätzungen gemäß § 8a SGB VIII. Durch diese Statistik kann die Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen insofern sichtbarer gemacht werden, als dass nicht nur die seitens des Jugendamts entschiedenen Sorgerechtsentzüge – die in Form eines staatlichen Eingriffs in die Erziehung das letzte zur Verfügung stehende Instrument der Krisenintervention darstellt (Kap. 0) – abgebildet werden.

Darüber hinaus würde so der an die Kinder- und Jugendhilfe gerichtete Handlungsbedarf zum Schutz des Wohls von Kindern und Jugendlichen auf der Grundlage gemeldeter Gefährdungshinweise deutlich. Aus diesen Hinweisen kann die Feststellung einer Kindeswohlgefährdung resultieren sowie

30 Vertiefende Analysen zu Inobhutnahmen finden sich bspw. bei Mühlmann (2022) oder im Kinder- und Jugendhilfereport der Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024).

eine Inobhutnahme, wenn die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, eine Entscheidung zum Wohl für das Kind zu treffen. Da die Inobhutnahme nur eine von vielen Interventionsmöglichkeiten darstellt, ist die im Jahr 2012 eingeführte Statistik zu den Gefährdungseinschätzungen nach § 8a SGB VIII somit zielführender für Fragen des Schutzbedarfs und damit auch des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit (siehe Kap. 6).

Die Statistik zu den Gefährdungseinschätzungen erfasst Verdachtsmeldungen sowie infolgedessen eingeleitete Einschätzungsverfahren, die seitens des örtlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe bzw. des dortigen allgemeinen sozialen Dienstes (ASD)³¹ durchgeführt werden. Zuletzt wurden für das Jahr 2022 bundesweit insgesamt 203.717 Verfahren zur Gefährdungseinschätzung gemäß § 8a SGB VIII durchgeführt. Davon kamen 62.279 (31 %) zu dem Ergebnis, dass eine akute oder latente Kindeswohlgefährdung³² besteht. Die übrigen zwei Drittel stellen etwa hälftig entweder keine Kindeswohlgefährdung, aber einen Hilfebedarf (34 %) fest oder keine Gefährdung und auch keinen Hilfebedarf (36 %).

In der zeitlichen Entwicklung zeigt sich damit seit Einführung der Statistik zu den Gefährdungseinschätzungen im Jahr 2012 eine kontinuierliche Zunahme sowohl hinsichtlich der durchgeführten Verfahren zur Gefährdungseinschätzung als auch der festgestellten akuten und latenten Kindeswohlgefährdungen (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024). Dabei ist die Anzahl der Verfahren (2012: 109.428) mit einer Steigerungsrate von 86 % etwas stärker angestiegen als die Anzahl der festgestellten Kindeswohlgefährdungen (2012: 38.424) mit einer Steigerungsrate von 62 %.³³ Bevölkerungsrelationiert zeigt sich damit, dass für etwa 1,4 % der

31 In manchen Regionen wird dieser auch als kommunaler Sozialer Dienst (KSD) bezeichnet.

32 In der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik werden akute Kindeswohlgefährdungen und latente Kindeswohlgefährdungen getrennt erfasst. Erstere umfassen die vom Jugendamt eindeutig festgestellten Gefährdungen und letztere Fälle, in denen die Gefährdung weder eindeutig festgestellt werden konnte noch ausgeschlossen werden kann. Häufig bewegen sich latente Kindeswohlgefährdungen an der Schwelle von „Eingriffs- und Leistungsmodalität“ (Dahmen & Kläser 2018). Dennoch ist in diesen Fällen – auch wenn es nicht zu einer Fremdunterbringung oder Inobhutnahme kommt – wahrscheinlicher, dass eine ambulante Hilfe, die über eine Erziehungsberatung hinausgeht, installiert wird, als in Fällen, die zwar einen Hilfe- oder Unterstützungsbedarf, jedoch keine Gefährdung feststellen (ebd. S. 201). Die beiden Kategorien werden in diesem Abschnitt zur besseren Übersicht zusammengefasst und da für beide Kategorien eine Form des staatlichen Eingriffs bzw. Risikouberwachung notwendig erscheint. Dennoch sei an dieser Stelle auf die Möglichkeit der weiteren Differenzierung der Daten bei gleichzeitig bestehenden offenen und kritischen Fragen des fachlichen Umgangs mit diesen Fällen verwiesen (ebd.).

33 Mühlmann & Kaufhold (2018) stellten bereits auf der Basis von 2015er-Daten auf Ebene der Jugendämter in Deutschland fest, dass „ein hoher Anteil der Varianz der Gefährdungsquote

unter 18-Jährigen in Deutschland im Jahr 2022 ein Gefährdungseinschätzungsverfahren durchgeführt wurde und bei 0,4 % eine Kindeswohlgefährdung festgestellt wurde (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024).

Auf diesen stetigen Anstieg der „8a-Verfahren“ sowie der daraus resultierenden Fälle mit dem Ergebnis einer Kindeswohlgefährdung seit Einführung der Statistik 2012 wiesen Kaufhold und Pothmann bereits 2019 hin. Neben regionalen Unterschieden der Gefährdungsquoten in den Bundesländern³⁴ stellten Kaufhold und Pothmann (2019) eine Zunahme akuter Kindeswohlgefährdungen vor allem bei älteren Kindern und Jugendlichen fest. Für das Jahr 2022 zeigt sich bereits anteilig, dass von den rund 62.000 erfassten Kindeswohlgefährdungen 35 % bei unter 6-jährigen Kindern und 65 % bei Kindern im Schulalter zwischen 6- bis 18 Jahren festgestellt wurden.

Insgesamt ist die Anzahl der festgestellten Kindeswohlgefährdungen bei Kindern im Schulalter im letzten Jahrzehnt um rund 78 % gestiegen (2012: 22.617; 2022: 40.306) und damit stärker als bei den unter 18-Jährigen insgesamt. Der geringere Anstieg in der Altersgruppe, der unter 6-Jährigen, könnte ein Ausdruck der seit 2007 bestehenden Förderung früher Hilfen sein (NZFH 2023), die ebenfalls im Rahmen des Bundeskinderschutzgesetzes 2012 flächendeckend weiter gestärkt wurden (Mühlmann et al. 2015, S. 126-128).

Eine detailliertere Betrachtung der Gefährdungsmeldungen nach § 8a SGB VIII für Kinder und Jugendliche im Schulalter zeigt, dass eine Vielzahl von Gefährdungen bei ab 10-jährigen Kindern und Jugendlichen registriert wird, die bereits eine weiterführende Schule besuchen (Abbildung 3).

mit der Höhe der Verfahrensquote erklärt werden kann“, da es eine „starke positive Korrelation zwischen Verfahrens- und Gefährdungsquote“ gibt.

³⁴ Für detailliertere Analysen siehe auch Mühlmann (2019).

Abbildung 3: Akute und latente Kindeswohlgefährdungen nach § 8a SGB VIII bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter (Deutschland; 2012 bis 2021; Anzahl)



Quelle: Destatis (2023): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Gefährdungseinschätzungen nach § 8a Absatz 1 SGB VIII, verschiedene Jahrgänge; eigene Darstellung

Nimmt man 2012 als Basisjahr, sind die erfassten Kindeswohlgefährdungen für Kinder und Jugendliche im Alter von 10- bis unter 18 Jahren bis 2022 mit 83 % deutlicher angestiegen als die von Grundschulkindern mit einem Anstieg von 70 % (vgl. Abbildung 3).

Unterteilt man die Altersgruppe der 10- bis unter 18-Jährigen weiter in 10 bis unter 14-Jährige und 14- bis unter 18-Jährige zeigt sich, dass hier die Gruppe der Älteren (14- bis unter 18-Jährigen) im letzten Jahrzehnt stärker gestiegen ist (91 %) als die der 10- bis unter 14-Jährigen (76 %) (ohne Abbildung). Die führt zu der Annahme, dass Kinder und Jugendliche ggf. mit zunehmendem Alter in den letzten Jahren mehr über ihre Rechte aufgeklärt wurden und sich dadurch eher mitteilen, wenn ihnen Unrecht widerfährt, wenngleich sich diese These mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht ohne Weiteres verifizieren lässt. Zudem liegt die reine Anzahl der festgestellten Gefährdungen bei den 14- bis unter 18-Jährigen etwas niedriger (2022 rund 11.000) als die der 10- bis unter 14-Jährigen (2022 rund 13.000), auch wenn diese sich anteilig seit 2012 etwa hälftig auf beide Altersgruppen verteilen. Im Jahr 2022 gingen rund 47 % der festgestellten Gefährdungen (akut und latent) auf die Altersgruppe der 10- bis unter 14-Jährigen zurück und 53 % auf die Gruppe der 14- bis unter 18-Jährigen (ohne Abbildung).

Rückschlüsse auf eine zunehmend größer werdende Gefährdungslage für Kinder und Jugendliche lassen sich aus dieser Entwicklung jedoch nicht ohne Weiteres ziehen. So kann die intensivere mediale Präsenz von Kinderschutzthemen (Kap. 1) – insbesondere hinsichtlich sexualisierter Gewalt und Vernachlässigung – die öffentliche Sensibilisierung, Aufmerksamkeit und Meldebereitschaft von Gefährdungen verstärkt haben. Auch können die gestiegenen Meldungen in der sich sukzessive weiterentwickelnden Fachpraxis vor Ort begründet liegen. Nicht zuletzt wurden durch die Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes 2012 (Kap. 2.3 sowie 4.1.1) im Idealfall Verfahrensschritte der kommunalen Praxis auch in den Folgejahren überprüft und optimiert. Gleichzeitig verdeutlicht der Befund kontinuierlich steigender Gefährdungsmeldungen einen präventiven Handlungsbedarf in verschiedenen Lebensbereichen und -orten von Kindern und Jugendlichen sowie einen zunehmenden intervenierenden Handlungsdruck bei den kommunalen/allgemeinen sozialen Diensten, um Kindeswohlgefährdungen entgegenzuwirken. Ziegler (2019, S. 184) stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass sich in den zunehmenden 8a-Meldungen eine „Fake-Kategorie zur verdachts- und kontrollierten Neuausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe“ andeutet, die sich von der rein rechtlichen Kategorie der Familiengerichte mit Bezug zum § 1666 BGB abgrenzt.

Festgehalten werden kann anhand der amtlichen Daten, dass sich ein Ausbau des intervenierenden Kinderschutzes in Deutschland insofern zeigt, als dass sowohl die durchgeführten Verfahren als auch die festgestellten Kindeswohlgefährdungen seit 2012 kontinuierlich angestiegen sind. Dennoch gilt es auch bei diesen Daten zu berücksichtigen, dass es sich um Hellfelddaten handelt, also bekannt gewordene Fälle, in denen das Jugendamt informiert wurde. Die Dunkelziffer dürfte weitaus höher liegen und kann durch Studien, wie die Befragung von Schüler:innen allenfalls näherungsweise Orientierungspunkte liefern (u.a. Goldberg 2011; Berthold und Kindler 2023 sowie dazu fortführend Kap. 4.2). Ein detaillierteres Verständnis zu vorliegenden Hell- und Dunkelfelddaten sowie damit einhergehenden Forschungsdesideraten ergibt sich anhand der nachfolgenden Betrachtung des Zusammenspiels von Schulen und dem Jugendamt im Gefährdungsverdacht bei Kindern im Schulalter.

4. Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule

Für die Sicherstellung des gelingenden Aufwachsens kommt Schulen eine bedeutende Rolle zu; nicht zuletzt, weil Kinder und Jugendliche einen Groß-

teil ihres Lebensalltags an diesem Ort verbringen (vgl. Kap. 1.2). Entsprechend ist es eine zentrale Aufgabe von an Schulen tätigen pädagogischen Fachkräften, (potenzielle) Gefährdungsanzeichen zu erkennen und Kinder und Jugendliche vor Gewalt, Vernachlässigung und Missbrauch zu schützen (vgl. 4.1). Sowohl in Bezug auf Hilfe- und Unterstützungsleistungen als auch zur Intervention bei einer akuten Gefährdung ist dafür die Zusammenarbeit mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe (Jugendamt) unabdingbar. Letztlich bildet das Jugendamt das staatliche Ausführungsorgan von Inobhutnahmen in akuten Gefährdungslagen (vgl. Kap. 2.3). Gleichzeitig kann es präventive Maßnahmen oder Leistungen aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung anbieten und gewähren. Wie sich empirisch zeigt, stellen (potenzielle) Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen, die an Schulen wahrgenommen werden (können), kein seltenes Phänomen dar (vgl. Kap. 4.2).

Zwar identifizierte Fink (1968, S. 19) bereits Fälle, in denen Schulen zur Entdeckung einer Kindesmisshandlung beitrugen und diese anzeigten. Gewalt in der Erziehung wurde gesetzlich jedoch erst Jahrzehnte später verboten sowie der Kinder- und Jugendhilfe ihr staatliches Wächteramt unter Berücksichtigung der vorrangigen familiären Verantwortung übertragen (vgl. Kap. 2.2). Entsprechend finden sich bereits Ende des 20. Jahrhunderts einige Beiträge, die die Bedeutung des Kinderschutzes hinsichtlich der Rolle von Schulen diskutieren (vgl. Kap. 2.1). Auch die ‚World Health Organization‘ (WHO) setzt sich für einen „multisektorialen Ansatz zur Gewaltprävention im schulischen Umfeld ein, der auch den Gesundheitssektor und andere Bereiche einbezieht“³⁵ (OECD 2024).

Der erste deutschsprachige Sammelband mit vielfältigen Perspektiven auf die gemeinsame Verantwortung von Jugendhilfe und Schule im Kinderschutz wurde von Fischer et al. (2011) publiziert. Dieser greift erstmalig auch gebündelt einzelne empirische Befunde auf. Auch wenn – wie in Kap. 2.1 beschrieben – bereits in den späten 1990er Jahren die Rolle von Schulen im Hinblick auf die familiäre Daseinsvorsorge und das staatliche Wächteramt im Kinderschutz diskutiert wurde, liegen bis heute nach wie vor kaum empirische Untersuchungen zur Zusammenarbeit von Schulen und Jugendhilfe im Kinderschutz vor (Thieme 2017)³⁶. Dabei bezeichnete Buchholz dies bereits

35 Freie Übersetzung aus dem Englischen. Im Original: „Education systems have a role to play in reducing violence suffered by children in the school setting, notifying relevant bodies when violence or suspected abuse is taking place outside of the school environment (...). Early intervention can impact later life outcomes and well-being. The World Health Organization (WHO) advocates for a multi-sectoral approach to preventing youth violence, including input from the health sector and others.“

36 Erst parallel zur vorliegenden empirischen Arbeit sind jüngst Veröffentlichungen im Rahmen eines Sammelbandes zur sozialen Arbeit im schulischen Kontext entstanden. Darin

im Jahr 2009 als das „mit Abstand [...] am wenigsten empirisch erforschte Kooperationsfeld“ (Buchholz 2009, S. 216 zitiert nach Thieme 2017, S. 184). Gleichzeitig stellen die Multidisziplinarität und Kooperation im Kinderschutz keine neuen Aspekte oder Herausforderungen dar, sondern wurden im vergangenen Jahrzehnt vielfach als förderliche Gelingensbedingungen einer gelingenden Kinderschutzfachpraxis deklariert (u.a. Fischer et al. 2011, S. 11; Kindler & Rauschenbach 2016). Dabei ist vor allem die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule unabdingbar.

Dass im Sinne des Wohls von Kindern und Jugendlichen beide Systeme mehr zusammengedacht und gemeinsam agieren sollten – allein aufgrund ihrer wachsenden öffentlichen Verantwortung – erörterte Rauschenbach (2013) bereits in seinem Beitrag „Jugendhilfe und Schule – Keiner schafft’s alleine“. Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule stellt hier also grundsätzlich kein neues Themenfeld dar, sondern ist seit mehreren Jahrzehnten Bestandteil sozialpädagogischer Forschung und dadurch – in vielerlei Hinsicht *außer* des Handlungsfeldes Kinderschutzes – hinreichend untersucht worden (bspw. Faulstich-Wieland & Tillmann 1984; Deinet 1996; Becker & Schirp 2001; Olk & Speck 2012). Herausgestellt wurden unter anderem unterschiedliche Handlungsrationitäten zwischen den beiden Systemen (Olk & Speck 2001; Urban 2003, S. 2). Bilanzierend kann dadurch die Forderung nach einer klaren Aufgabenteilung, die zwischen den einzelnen Professionen bestehen sollte, abgeleitet werden, bei der der „gesamte professionelle Arbeitsbogen“ hinsichtlich der pädagogischen Arbeit insgesamt Berücksichtigung findet (Helsper 2001, S. 41).

Dies kann auch auf die Arbeitsorganisation im Kinderschutz übertragen werden. Bislang liegen kaum empirische Erkenntnisse dazu vor, welche Aufgaben- und Zuständigkeitszuschreibungen im Kinderschutz an Schulen zwischen den einzelnen Akteur:innen aus dem Schulsystem und dem Kinder- und Jugendhilfesystem bestehen (Thieme 2017). Und auch insgesamt scheinen Zuständigkeitsfragen mit zunehmenden pädagogischen Akteur:innen an (Ganztags-)Schulen zuletzt virulenter geworden zu sein (Maier & Zipperle 2023; Molnar et al. 2023). Entsprechend sollte der Fokus nicht nur auf der Aufgabenteilung zwischen Jugendhilfe und Schule, sondern vielmehr auf der sich sinnvoll ergänzenden Zusammenarbeit liegen, wie es in verschiedenen „Schnittstellen-Diskursen“ der beiden Systeme (wie beispielsweise der (Ganztags-)Schulforschung oder seitens der Schulsozialarbeit) auch immer wieder von Forscher:innen und Fachverbänden gefordert wird (u.a. Zankl 2017, S. 47; Sauerwein et al. 2019; AGJ 2022; Maier & Zipperle 2023; Mol-

widmen sich Sehmer et al. (2023) sowie Franzheld (2023) mit empirischen Beiträgen disziplinären Zuständigkeits- und Kooperationsfragen (im Kinderschutz) im Kontext Jugendhilfe und Schule. Diese werden unter Kap. 4.1.2 sowie in der Diskussion der empirischen Ergebnisse (Kap. 9) aufgegriffen.

nar et al. 2023). Dazu gilt es gerade an Schulen Machtasymmetrien im souveränen und fachlichen Handeln und der (interprofessionellen) pädagogischen Zusammenarbeit zu überwinden (vgl. Maurer 2023; Faller 2023; Buchna & Rother 2023; Graßhoff & Idel 2023). Wie Täubig (2023) am Beispiel teilnehmender Beobachtungen an der Schnittstelle zwischen erzieherischen Hilfen und Schulen verdeutlicht, scheint gerade die Arbeit in diesem Verhältnis von Nichtprofessionalisierung geprägt zu sein. Franzheld (2023) verdeutlicht ein von unterschiedlichen Handlungslogiken geprägtes Spannungsgefüge in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule am Beispiel der Rekonstruktion eines Verdachtsfall und der Verdachtslogik von Kindeswohlgefährdung.

Weitere aktuelle empirische Studien zum Kinderschutz konzentrierten sich dagegen eher auf das Jugendamt/den ASD (z. B. Kläsener 2024; Freres 2023; Pothmann & Tabel 2024) und/oder die Umsetzung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt (BMBF 2022). Darüber hinaus scheinen vor allem die Zusammenarbeit im Kinderschutz(handeln) zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und dem Gesundheitssystem, aber auch zwischen der Jugendhilfe und der Justiz bis dato systematischer erforscht zu werden als die Schnittstelle von Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Dies verdeutlichen zahlreiche zuletzt erschienene Beiträge in Sammelbände zum Kinderschutz aus dem Gesundheits- und Justizsystem (u.a. Münder et al. 2017; DGKiM Kommission 2021; Averbek et al. 2023; Fegert et al. 2023).

Die Zugänge zum Handeln und zur Zusammenarbeit im Kinderschutz können dabei auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Heinitz (2020, S. 21) unterscheidet hier vier Dimensionen, die die „Herstellung und Hervorbringung [von Kinderschutz] in einem ‚professionellen System‘“ prägen:

- Ebene der Wahrnehmung, Bewertung und des Handelns
- Ebene der Zusammenarbeit und der Fallkoordination
- Ebene der Organisationen
- Sozial- und gesellschaftspolitische Ebene.

Zu diesen Ebenen kann jeweils einzeln auf Erkenntnisse aus Kinderschutzstudien zurückgegriffen werden (Heinitz 2020, S. 21). Darüber hinaus widmet sich Kläsener (2021) dem Verhältnis von Profession und Organisation im Kinderschutz und hält fest, dass Organisationsstrukturen professionelles Handeln ermöglichen, aber auch erschweren können.³⁷ Zudem weist sie – im Rekurs auf Oevermann (2013), Nadai, E. & Sommerfeld, P. (2005) und Klatetzki (2005) – darauf hin, dass eine Wechselwirkung zwischen Organisationskontexten und kollektiven (fachlichen) Deutungsmustern besteht, bei der

37 Zum Verhältnis von Profession und Organisation in der sozialen Arbeit allgemein siehe bspw. auch Peter (2010) sowie zu Möglichkeiten der Untersuchung und methodischen Verzahnung dieser beiden Perspektiven u. a. Kubisch (2018) sowie Kap. 7.1.

letztere wiederum als „Aushandlungsordnungen“ verstanden werden können (Kläsener 2021, S. 284). Kläsener (2021, S. 285) sieht deshalb die partizipative Aushandlung von Schutzkonzepten³⁸ als „Kontrakt professionellen Handelns“ innerhalb des Organisationskontextes.

Beschäftigt man sich zudem mit der Kinderschutzpraxis an der Schnittstelle zweier Organisationen und nicht nur zweier Professionen, wird es noch deutlich komplexer. An dieser Stelle prägen den Kinderschutz organisationale Kontexte zweier Referenzsysteme und Handlungslogiken unterschiedlicher Professionen. Der Fokus liegt deshalb im Folgenden auf gesetzlichen Regelungen und fachlichen Empfehlungen zur Sicherung des Kindeswohls seitens der Kinder- und Jugendhilfe und Schulen. Diese werden dabei durch empirische Befunde gestützt und diskutiert.

4.1 Normative und fachliche Erwartungen an pädagogische Fachkräfte

Wie kapitелеingangs deutlich wird, besteht bereits eine Vielzahl von Erkenntnissen und fachlichen Erwartungen zur Kooperation im Kinderschutz. Zusätzlich prägen Vorgaben und gesetzliche Rahmungen die Handlungsdispositionen der pädagogischen Fachkräfte an Schulen. Bezüglich der Chancen und Limitationen rechtlicher Regelungen halten Höynck & Hurler (2021) fest: „Die oft rigiden Formen und Verfahren des Rechts können ein hilfreicher Rahmen sein, sind aber zugleich Beschränkung und Schwäche. Jede rechtliche Regelungsidee muss sich dabei auch an ihren ‚Opportunitätskosten‘ messen lassen“. Entsprechend brauche es „empirische Evidenzen, Erfahrungen und Werte“ aus dem Fachdiskurs (Höynck & Hurler 2021). Um die nachfolgend dargestellten gesetzlichen Regelungen im Hinblick auf Umsetzungs- und Gelingensbedingungen diskutieren zu können, werden deshalb darauffolgend bestehende fachdisziplinäre Erwartungen dargestellt.

4.1.1 Rechtliche Zuständigkeiten im kooperativen Kinderschutz

Das Grundgesetz regelt in Art. 6 Abs. 2, S. 1 GG das Elternrecht bzw. die Verantwortung der Personensorgeberechtigten zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder. Gleichzeitig wacht gemäß Art. 6 Abs. 2, S. 2 GG die „staatliche Gemeinschaft“ über deren Wahrnehmung. Die Ausübung dieses sogenannten „staatlichen Wächteramtes“ obliegt in erster Linie dem Jugendamt (Schutz-

38 Erläuternd und vertiefend siehe Kapitel 4.1.4.

auftrag nach § 8a SGB VIII) und dem Familiengericht als letzter Entscheidungsinstanz (§ 1666 BGB). Darüber hinaus sieht Kunkel (2015) auch Schulen in der Pflicht des staatlichen Wächteramts. Er leitet die Handlungspflicht der Schule beispielhaft aus dem baden-württembergischen Schulgesetz ab und verweist darauf, dass sich diese Aussagen „auf andere Bundesländer verallgemeinern“ lassen (ebd.). Diese Position zur öffentlichen Verantwortung im Kinderschutz wurde durch die Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes (BKISchG) weiter gestärkt. Das am 01. Januar 2012 in Kraft getretene Gesetz ist damit gleichzeitig ein wesentliches Ergebnis des fachlichen Kinderschutzdiskurses zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Mühlmann et al. 2015, S. 3). Es benennt mit dem enthaltenen Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) Schulen bzw. Lehrer:innen als verbindliche Partner:innen der Jugendämter im Kinderschutz.

Grundsätzlich ist der ausführende ASD des Jugendamts für eine Gefährdungseinschätzung gemäß § 8a Abs. 1 SGB VIII und ggf. daran anschließende Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen zuständig (vgl. Kap. 2.3). Hierfür ist er auf Hinweise und gewichtige Anhaltspunkte von pädagogischen Fachkräften und auch von anderen Berufsgruppen oder Privatpersonen angewiesen (vgl. Kap. 3).

Die zentrale Verantwortung, die Personen, die in ihrem beruflichen Alltag mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt stehen, im Kinderschutz tragen, stellt der Gesetzgeber im KKG besonders heraus. Dieses hebt die Aufgaben der staatlichen Gemeinschaft konkretisierend hervor (§ 1 KKG) und betont die zentrale Funktion von Unterstützungsangeboten für Eltern (§ 2 KKG). Darüber hinaus sollen durch den örtlichen Träger der Jugendhilfe Kinderschutznetzwerke eingerichtet werden, an denen auch Schulen beteiligt werden sollen (§ 3 KKG).³⁹ Wesentlich ist aber vor allem § 4 KKG, der Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen und andere Berufsgruppen dazu verpflichtet, analog zu den Verfahrensschritten gemäß § 8a Abs. 4 SGB VIII wie folgt vorzugehen:

- Bei Anhaltspunkten einer Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen im Rahmen der beruflichen Tätigkeitsübung soll – sofern der Schutz des Kindes bzw. der:des Jugendlichen dadurch nicht in Frage gestellt wird – mit dem Kind oder Jugendlichen und den Erziehungsberechtigten die Situation erörtert werden.
- Soweit erforderlich soll bei den Erziehungsberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hingewirkt werden.

39 Es besteht die Möglichkeit, dass landesrechtlich die Netzwerkkoordination anders geregelt wird, bspw. an einen freien Träger der Jugendhilfe übertragen wird.

- Bei Bedarf besteht Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft.⁴⁰ Dieser insoweit erfahrenen Fachkraft dürfen pseudonymisierte Falldaten übermittelt werden.
- Scheidet die Gefährdungsabwehr aus oder ist erfolglos und ein Tätigwerden des Jugendamts erforderlich, besteht die Befugnis zur Information des Jugendamts und Datenübermittlung. Hierauf sind die Betroffenen vorab hinzuweisen. Es sei denn, dass damit der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen in Frage gestellt wird. Zudem gilt die Maßgabe, dass unverzüglich das Jugendamt informieren soll, wenn eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen das Tätigwerden des Jugendamts erfordert.

Folglich gilt für pädagogische Fachkräfte die Beratung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten zur Inanspruchnahme von Hilfen als erste Prämisse, an die das Tätigwerden des Jugendamts nur dann anschließt, wenn eine Gefährdung auf diesem Wege nicht abgewendet werden kann. Haben Lehrkräfte und/oder Sozialarbeiter:innen letztlich das Jugendamt über eine Gefährdung informiert, besteht ein Anspruch auf eine zeitnahe Rückmeldung, ob die Anhaltspunkte der Gefährdung seitens des Jugendamts als bestätigt angesehen werden und ob es zum Schutz des Kindes oder Jugendlichen tätig geworden ist und noch tätig ist (§ 4 KKG Abs. 4). Zudem sind Personen der Berufsgruppen des § 4 KKG, die eine Gefährdungsmeldung vorgenommen haben, in geeigneter Weise an der Gefährdungseinschätzung des Jugendamts zu beteiligen (§ 8a Abs. 1 S. 2 SGB VIII).

Die Information und Beteiligung der in § 4 KKG benannten Berufsgruppen über den Fort- bzw. Ausgang der gemeldeten Gefährdungseinschätzung wurde erst durch das am 09. Juni 2021 in Kraft getretene Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) ergänzt. Im Rahmen dieses Weiterentwicklungsprozesses des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ist eine Diskussion um Verantwortung und fachliches Handeln von Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen an Schulen neuentfacht (Radewagen 2017a, S. 280f.; Beckmann & Schönecker 2016, S. 2). Nicht zuletzt wurden im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens auch die Eigenverantwortung der in § 4 KKG genannten Berufsgruppen im Kinderschutz stark diskutiert und letztlich durch Explizieren der Verfahrensschritte im Gesetz klargestellt. Zuvor war eine Änderung des § 4 KKG vorgesehen, der die Meldebefugnis bzw. die Datenweitergabe an das Jugendamt stärker in den Vordergrund rückt. Es wurde befürchtet, dass ein Teil der Verantwortung und des fachlichen Handelns anderer Berufsgruppen in den Hintergrund rücken könnte (Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen bzw. deren Eltern und Hinwirken auf Hilfen) und mehr

40 Für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe ist die Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft gemäß § 8a Abs. 4 SGB VIII verpflichtend und geht damit über den in § 4 KKG formulierten Anspruch auf Beratung hinaus.

Erwartungen an das Jugendamt als Kontroll- und Schutzinstanz gerichtet werden (Radewagen 2017a, S. 280f.; Beckmann & Schönecker 2016, S. 2).

Zudem zeigten Debatten um § 4 KKG im Zuge der Einführung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG), dass es unterschiedliche theoretische Vorstellungen zur Einbeziehung bzw. sofortigen Meldung erster Verdachtsfälle einer Kindeswohlgefährdung an das Jugendamt gibt (vgl. Radewagen 2017a). Verhandelt wird hierbei nicht zuletzt das konkrete Vorgehen der Berufsheimnisträger:innen bei einer vermuteten Kindeswohlgefährdung und die Handlungsaufträge, die sich hieraus für Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen an Schulen ableiten lassen (Radewagen 2017a, S. 280f.; Beckmann & Schönecker 2016, S. 2). Vorrangiges Ziel der Einführung des § 4 Abs. 1 KKG war es vielmehr, den aktiven Kinderschutz durch die Inpflichtnahme von bestimmten, im Alltag mit Kindern und Jugendlichen arbeitenden Berufen zu verbessern und somit

„Handlungs- und Rechtssicherheit für Berufsheimnisträgerinnen bzw. Berufsheimnisträger hinsichtlich der Frage, unter welchen Voraussetzungen personenbezogene Daten bei dem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung an das Jugendamt oder insoweit erfahrene Fachkräfte weitergegeben werden dürfen, [zu schaffen]“ (BMFSFJ 2015, S. 84).

Im Rahmen der Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes (BKisSchG) zeigte sich, dass das Gesetz insgesamt zu einer Verbesserung des Kinderschutzes an Schulen beigetragen hat, jedoch weiterhin Handlungs- und Rechtsunsicherheiten im Kinderschutz bei Lehrkräften bestehen (Zimmermann 2016; Mühlmann et al. 2015, S. 58).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, zu berücksichtigen, dass Kinderschutz am Ort Schule durch unterschiedliche Rahmenbedingungen geprägt wird. Dazu zählen beispielsweise Ausgestaltungen des schulischen Erziehungsrechts und dessen Verhältnisbestimmung zum Elternrecht (vertiefend siehe Behlert 2011) oder die Anerkennung des schulischen Rechts auf Grundrechtsebene im Jahr 2021 (vertiefend siehe KBBB 2024).⁴¹ Aufgrund des Föderalismus obliegt die konkrete Ausgestaltung des Schulwesens den einzelnen Bundesländern (Kulturhoheit der Länder). Somit können Organisations- und Strukturfragen zum Kinderschutz an Schulen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt sein. Am Beispiel NRW wird in Kapitel 5 exemplarisch dargestellt, wie entsprechende Schulgesetze und ausführende Landesgesetze ausgestaltet sein können.

Hinzukommt, dass Fachkräfte, die seitens der Schulen am Prozess der Gefährdungsmeldung beteiligt sind, sowohl an Schulen angestellt sein können (wie z. B. Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen u.w.)

41 Aufgrund der sozialpädagogischen Schwerpunktsetzung dieser Arbeit wird hier auf weitere Ausführungen verzichtet. Für eine Vertiefung des schulrechtlichen Forschungsdiskurses zu diesen Themen siehe bspw. auch Hanschmann (2017), Klenner (2019), Tenorth (2024) oder Hugo et al. (2024).

als auch bei einem Träger der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Schulsozialarbeiter:innen). Die Kinder- und Jugendhilfe kann in diesem Prozess folglich in (mindestens) zweifacher Weise involviert sein: erstens durch an Schulen tätige (Schul-)Sozialarbeiter:innen, die eine Gefährdungsmeldung vornehmen oder begleiten, und zweitens durch das Jugendamt, das in Folge der Gefährdungsmeldung eine Gefährdungseinschätzung vornehmen muss (§ 8a SGB VIII)⁴².

Neben diesen rechtlichen Zuständigkeitsfragen und Regelungszuschnitten bestehen an Schulen auch unterschiedliche fachliche Anforderungen an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte. Gleichzeitig gelten je nach Anstellungsträger (z. B. Schule vs. Kinder- und Jugendhilfe) zum Teil andere Regelungen und Weisungsbefugnisse für (schul-)sozialarbeiterische Fachkräfte (vertiefend Radewagen 2017a, Kopp et al. 2020).

4.1.2 Pädagogische Professionalität im kooperativen Kinderschutz

Da Professionalisierungs- und Professionalitätsdiskurse⁴³ – sowohl in der sozialen Arbeit⁴⁴ als auch der Schulforschung⁴⁵ – ein immenses Ausmaß angenommen haben, beschränkt sich dieser Abschnitt auf Regelungen und Studienbefunde, die das Kinderschutzhandeln bei (drohender) Kindeswohlgefährdung in den Blick nehmen. Es erfolgt an dieser Stelle eine Schwerpunktsetzung auf empirische Befunde und Fachbeiträge, die Aufschluss über den Prozess einer Gefährdungsmeldung an das Jugendamt geben, die Schulen zum Schutze des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen vornehmen. Diese beziehen sich sowohl auf Hinweise zu Kooperationsprozessen als auch auf die Frage, wie für die an Schulen tätigen Fachkräfte pädagogische Professionalität im Kinderschutz gefasst wird.

Als Gelingensfaktoren zum Kinderschutz an Schulen werden die professionsübergreifende Adaption und Implementierung von Arbeitsweisen und Konzepten seitens der Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen deklariert (Mos-

42 Weitere Formen der Involviertheit der Jugendhilfe sind beispielsweise möglich, wenn insoweit erfahrene Fachkräfte (gemäß § 8b SGB VIII) beratend hinzugezogen werden oder vorab bereits Akteure der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. durch eine SPFH) in den Fall einzogen sind.

43 Auf eine umfassendere theoretische Einbettung zu den genannten Diskursen wird verzichtet, wenngleich viele Facetten tangiert werden und anschlussfähig sind (u. a. Helsper 1996). Ebenso verhält es sich zum fachwissenschaftlichen Diskurs zu pädagogischen Beziehungen (bspw. Hermann 2019), der erst später im Kontext der Ergebnisdarstellung aufgegriffen wird. So stellt insbesondere das Nähe-und-Distanz-Verhältnis in sozialpädagogischen Settings ein immer wiederkehrendes und zu beleuchtendes Thema dar (u. a. Rauschenbach und Treptow 1984; Müller 1986; Dörr 2019; Thole et al. 2019; Böllert et al. 2022). Ebenso wie der Diskurs um das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle (Urban 2004).

44 Beispielsweise Böhnisch & Lösch (1979); Dewe & Otto (2018); Ruttert (2021).

45 U. a. Baumert & Kunter (2006); Steffens & Posch (2019); Cramer & Rothland (2020).

ser 2011; Pooch & Tremel 2016, S. 57). Gleichzeitig finden sich immer wieder Hinweise darauf, dass divergierende, professionelle Aufträge eine kindeswohlorientierte Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule auch erschweren können (u.a. Buchholz 2011, 94f.). Zimmermann (2016) konnte jedoch empirisch nachweisen, dass eine kooperative Nähe von Schulen zur Kinder- und Jugendhilfe die Handlungs- und Rechtssicherheit der Lehrkräfte im Kinderschutz verbessert (Zimmermann 2016, S. 45). Als jugendhilfenah werden in der Studie zur Evaluation des Bundeskinderschutzgesetz (Mühlmann et al. 2015) in erster Linie das Vorhandensein von Schulsozialarbeiter:innen an der Schule oder die Mitgliedschaft in einem kommunalen Kinderschutznetzwerk gefasst. Die standardisierte Befragung im Schuljahr 2014/15 von bundesweit rund 3.500 Schulen (mit einer Rücklaufquote von 34 %) verdeutlichte darüber hinaus, dass Schulen ihre Expertise in Kinderschutzfragen als eher gering einschätzen und sich mehr Unterstützung wünschen – insbesondere in rechtlichen und handlungspraktischen Fragestellungen (Zimmermann 2016). Dies könnte unter anderem daran liegen, dass die Kooperationen in den meisten Fällen eher situativ zu erfolgen scheinen und keine flächendeckenden allgemeinen Kooperationsstrukturen zwischen Jugendämtern und Schulen bestehen. So zeigte eine im Jahr 2014 durchgeführte DJJ-Jugendamtsbefragung (n=146), dass mit 99 % zwar nahezu alle Jugendämter mit Schulen kooperieren, dies jedoch meist anlassbezogen hinsichtlich der Problemlagen einzelner Kinder oder Jugendlichen. Andere Kooperationsstrukturen oder Kinderschutznetzwerke, in denen mit Schulen zusammengearbeitet wird, scheinen dagegen nur in rund der Hälfte der Jugendamtsbezirke gängige Praxis zu sein (van Santen und Seckinger 2018). Dies verwundert insofern, als dass mit dem Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahr 2012 „flächendeckend verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit der zuständigen Leistungsträger und Institutionen im Kinderschutz (...) aufgebaut und weiterentwickelt“ (§ 3 Abs. 1 KKG) werden sollten und Schulen im § 3 KKG Abs. 2 explizit als Kooperationspartner genannt werden. Inwiefern hier in den letzten Jahren ein weiterer Netzwerkaufbau bzw. -ausbau stattgefunden hat, ist empirisch seither nicht mehr untersucht worden.

Neben der Studie von Zimmermann (2016) verdeutlichte auch die im Rahmen der Evaluation des BKiSchG durchgeführte Studie zu Hausbesuchen nach § 8a SGB VIII von Albrecht et al. (2016) die Bedeutung von Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Jugendamt (bzw. ASD/KSD). So stellen die Autor:innen fest: „Zur Einschätzung von Gefährdungshinweisen beziehen JugendamtsmitarbeiterInnen oft Informationen der Kita oder der Schule der Kinder ein“ (Albrecht et al. 2016, S. 54). Folglich scheinen Hinweise und Dokumentationen von Kitas und Schulen die Entscheidung zu einer Inobhutnahme maßgeblich mitzubestimmen. Bei einem Hausbesuch werden Fachkräfte aus Schulen oder Kitas jedoch laut der Studie lediglich bei einem Drittel der Fälle hinzugezogen und damit im Vergleich zu anderen

Fachkräften – wie Mitarbeiter:innen freier Träger der Jugendhilfe, der Polizei oder des Gesundheitsamtes – eher selten miteinbezogen.

Fabel-Lamla (2012) betont insbesondere die Rolle von Vertrauen für die interprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sozialpädagog:innen. Dabei zeigt ihre Einzelfallstudie, dass ein „Offerieren von Frei- und Bewährungsräumen, geteiltes Aufgabenverständnis (...), die Institutionalisierung von Orten der kommunikativen Reflexivität (...) und die phasenweise gemeinsame Wahrnehmung von Aufgaben“ in diesem Zusammenhang wichtige Strategien zur Vertrauensgenerierung darstellen (Fabel-Lamla 2012, S. 212). Nur so können, so Fabel-Lamla, „die Möglichkeiten des Handelns erweitert und gemeinsame Problemlösekapazitäten freigesetzt“ werden (ebd.). Vertrauen fördert folglich Reflexionsprozesse, die dabei helfen können, Probleme wahrzunehmen und Lösungen zu entwickeln.

Bezüglich des Professionalisierungsbestrebens Sozialer Arbeit in Kooperationsbeziehungen, welches sich an professionellem Wissen, Kompetenzen sowie Habitus- und Identitätsaspekten orientiert, bedarf es immer wieder Legitimitäts- und Anerkennungsvergewisserungen (Becker-Lenz et al. 2012, S. 10; Heite & Kessl 2009, S. 682 zitiert nach Hopmann et al. 2023, S. 16). In diesem Zusammenhang weisen Sehmer et al. (2023) darauf hin, dass sozial-/pädagogische Handlungspraktiken vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entstehungs- und Transformationskontexte zu sehen sind. Als Aufgabe von Forschung sehen die Autor:innen „Formen der Aushandlung professionsethischer Standards und Haltungen sowie die fall- und feldangemessenen Modulationen von Wissen und Können und die Hervorbringung von Professionalität weiter aufzuklären“ (Sehmer et al. 2023, S. 171). Am Beispiel eines Fallausschnitts wurde dabei gezeigt, dass „Eigenheiten innerhalb gesellschaftlicher Transformationsprozesse verortet“ sein können und Professionstheorien folglich „immer wieder einer mindestens partiellen Revision und Aktualisierung bedürfen“ (ebd.). Konkret kann anhand einer Fallberatung in einem ASD-Team nachgezeichnet werden, dass Fachkräfte trotz eines Rekurses auf juristische Bewertungsstandards implizit darauf verwiesen wird, „dass professionelle Entscheidungen (...) anhand der jeweils eigenen Professions- und Organisationslogiken zu begründen sind“ (Sehmer et al. 2023, S. 163). Somit würden sie aufgrund von fallspezifischem Wissen und organisationsinternen Verfahrensstandards über eine ausgewiesene Deutungshoheit verfügen, die auch im Kontrast zu juristischen Bewertungsstandards stehen könne (ebd.). Dieses Beispiel veranschaulicht plastisch, warum die empirische Untersuchung dieser Arbeit zu Handlungsorientierungen sozial-/pädagogischer Fachkräfte im Kinderschutz an Schulen (vgl. Kap. 6) neue Erkenntnisse für das professionelle Kinderschutzhandeln generieren kann.

Für den Kooperationskontext Schule und Jugendhilfe hält Thieme (2017, S. 197) zudem fest, dass in Problemfällen bei Kindern und Jugendlichen und letztlich auch im Gefährdungsverdacht unterschiedliche Dringlich-

keits(de)konstruktionen bestehen, die zu interprofessionellen Aushandlungsprozessen zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog:innen führen (können). Auch Franzheld (2023, S. 218) plädiert auf der Grundlage der Rekonstruktion eines Verdachtsfalls im Kooperationskontext Jugendhilfe und Schule dafür, dass die „eigenständigen Fallperspektiven und übergreifenden Kooperationsziele“ aufeinander abgestimmt werden müssen. Bislang liegen zu diesen Abstimmungs- bzw. Aushandlungsprozessen keine empirischen Daten vor, woran u.a. das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit anschließt (vgl. Kap. 6). Für jugendamtsseitige Entscheidungsprozesse konnten Pothmann & Tabel jedoch bereits 2009 anhand einer Fallvignetten-Studie in ASD-Teams zeigen, dass Berufserfahrung und fallspezifisches Wissen Entscheidungen zu Fallverläufen maßgeblich prägen und mit „kollegialem Ansehen“ einhergehen (Pothmann & Tabel 2009, S. 45).

Die Verantwortung, die Lehrkräfte für das Wohlergehen ihrer Schüler:innen tragen, verdeutlicht nicht zuletzt die OECD (2024)⁴⁶: Mit Bezug auf Jorm et al. (2010) wird darauf verwiesen, dass Kinder und Jugendliche auf Erwachsene wie Lehrer:innen angewiesen sind – nicht nur bei der Erkennung von körperlichen und psychischen Störungen, sondern auch bei der Unterstützung und Überweisung an professionelle Hilfe. Zudem konnten Graham et al. (2011) zeigen, dass die Wahrnehmung, das Verständnis und das Bewusstsein der Lehrkräfte für körperliche und emotionale Herausforderungen in Bezug auf Gesundheit und Wohlbefinden sich auch auf ihre Fähigkeit auswirken, Herausforderungen im Klassenzimmer zu bewältigen. Insgesamt wird Lehrkräften in ihrer Rolle als Mentoren und Lernbegleitungen zugesprochen, das Selbstwertgefühl, die Motivation und die emotionale Stabilität der Kinder steigern zu können (OECD, 2015). Dabei spielen nicht zuletzt pädagogische Beziehungsqualitäten und das Unterrichts- und Schulklima eine bedeutende Rolle sowie eine hilfsbereite Grundhaltung (LaRusso et al. 2007; Choi, 2018).

In den Standards für die Lehrer:innenbildung hielt die für die Bildung und Erziehung in Deutschland zuständige Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Jahr 2000 auf Basis der von den Ländern formulierten Schulgesetze u.a. fest, dass

- die Kernaufgaben von Lehrkräften eine gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation ist
- Lehrkräfte eine Erziehungsaufgabe erfüllen, die sie in enger Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten sollen

46 Eigene Übersetzung des OECD-Forschungsreviews aus dem Englischen.

- Kompetenzen weiterentwickelt werden, Kontakte zu außerschulischen Institutionen gepflegt werden sollen sowie Lehrkräfte sich an einer lernförderlichen, motivierenden Schulkultur beteiligen sollen (KMK 2004).

Insbesondere Kooperationen werden als professionalitätssteigernd in der Schuleffektivitätsforschung identifiziert (bspw. Bonsen 2005; Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg 2014), wenngleich diese nur begrenzt realisiert werden (u.a. Terhart & Klieme 2006; StEG-Konsortium 2019).

Terhart (2011) unterscheidet drei Bestimmungssätze der Lehrer:innenprofessionalität:

- Strukturtheoretisch: komplexe Anforderungen, die z. T. im Widerspruch zueinanderstehen, bspw. ist „einerseits die formale Gleichbehandlung aller Schüler geboten, andererseits müssen individuelle Lagen Berücksichtigung finden und Schüler insofern unterschiedlich ‚behandelt‘ werden“ (Terhart 2011, S. 206).
- Kompetenztheoretisch: Über definierte Aufgaben und Wissensdefinitionen kann professionelle Handlungskompetenz gemessen werden. Ein Grundmodell, dass die benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten und Wissensselemente diesbezüglich ausdifferenziert, wurde von Baumert & Kunter (2006) entwickelt.
- Berufsbiografisch: Lehrerprofessionalität wird stärker über eine „individualisierte, breiter kontextuierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise geprägt“.

Aus diesen – hier stark verkürzt dargestellten – Ansätzen wird bereits ein komplexes Spannungsgefüge deutlich, in dem sich Professionalität bewegt. Zugleich weist ebendieses aufgrund der sich wandelnden Anforderungen zunehmend Leerstellen eben dieser Professionalität auf (Obex 2023, S. 41). Hinzukommt, dass die gelebte Praxis und die täglichen Erfahrungen der Lehrkräfte sowie ihre Überzeugungen prägt, wie auch umgekehrt diese Überzeugungen unterschiedliche Zugänge zu den Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen (Timperley 2012, S. 8 zitiert nach Steffen & Posch 2019). Die „Unterschiedlichkeit praktischer Handlungserfordernisse auf Schulebene“ benötigen umfassende Problemlösekapazitäten (Steffen & Posch 2019, S.16). Hier setzen seit Jahren bestehende bundespolitische Kooperationsempfehlungen zur Kinder- und Jugendhilfe an, um der Komplexität an (Bildungs-) Anforderungen und Herausforderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen gerecht(er) werden zu können (BJK 2003; JMK/KMK 2004; AGJ 2006). Diese Kooperationsempfehlungen wurden auch jüngst bundespolitisch erneut bekräftigt, beispielweise durch den Abschlussbericht „Mitreden – Mitgestalten: Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe“ zur Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (BMFSFJ 2020). Auch das Aktionsprogramm der Bundesregierung „Aufholen nach Corona“ setzt an der Kooperation von Jugendhilfe und Schulen an und fördert für die Unterstützung von

Kindern und Jugendlichen durch die Etablierung von Schulsozialarbeit (BMBF 2021).

Schulsozialarbeit kann an Schulen, als Schnittstelle und zentrale Instanz zu anderen Systemen (vor allem der Jugendhilfe) fungieren und zugleich zentrale Aufgaben der Einzelfallhilfe und somit auch im Kinderschutz übernehmen, wie Praxisbeispiele zeigen (u.a. Schnabel 2015; Bücken & Fiegenbaum 2015). Insbesondere im Hinblick auf Fragen des Umgangs mit Verdachtsfällen einer Gefährdung von Kindern und Jugendlichen kann Schulsozialarbeit die interprofessionelle Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule erleichtern. Die Sicherung des Kindeswohls zählt nicht nur qua Gesetz (vgl. Kap. 4.1.1) zu den Kernaufgaben von Schulsozialarbeiter:innen, sondern auch aufgrund der Qualifikation, fachlichen Grundsätzen und Handlungsprinzipien (u.a. Stüwe et al. 2015; Buschhorn und Rüschoff 2018; Greiner 2018). Zudem zeigt sich in empirischen Studien zur Kooperation, dass Schulsozialarbeiter:innen besonders häufig mit dem Jugendamt zusammenarbeiten (Deinet und Nelke 2015; Reif 2016).

Insgesamt wird die Schulsozialarbeit ein zunehmend bedeutsames Handlungsfeld, was sich allein im dynamischen Personalwachstum im letzten Jahrzehnt zeigt (Kopp & Pothmann 2024; Zipperle & Baur 2024). Sie ist damit ein wesentlicher Teil der internen Ausdifferenzierung innerhalb der sozialen Berufe, die in der Ausbildungslandschaft einen „langen Weg eines mühsamen Aufstiegs (...) und einer qualitativen Reform hinter sich gebracht haben“ (Rauschenbach 2021, S. 106; zur Qualifikation von Schulsozialarbeiter:innen siehe bspw. Speck 2022, S. 149).

Biesel & Schär (2018) gehen von einer größeren Expertise im Kinderschutz bei Schulsozialarbeiter:innen als bei Lehrkräften aus – insbesondere hinsichtlich der Gesprächsführung zum Gefährdungsverdacht, aber auch bei der Suche und Vermittlung von Hilfs- und Unterstützungsangeboten für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Dies bestätigen auch empirische Untersuchungen zur Rolle von Schulsozialarbeiter:innen im Kinderschutz an Schulen (Kopp et al. 2020). Vor allem das im Studium erworbene Verweisungs- und Vernetzungswissen, z. B. in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt sowie Gesprächsführungskompetenzen stellen einen Vorteil dar. Biesel & Schär (2018, S. 137) sprechen deshalb sogar von Schulsozialarbeit als

„Leitprofession, die im Rahmen von Präventionsangeboten des Wahrnehmens und des Einschätzens von Hinweisen auf Kindeswohlgefährdungen, der Unterstützung von Betroffenen und der Vermittlung zwischen den Beteiligten Kinderschutz an Grundschulen gestaltet“.

Diese Rolle kann jedoch seitens der Schulsozialarbeit nur dann adäquat ausgestaltet werden, wenn sie in angemessener Form in die schulischen Strukturen eingebunden ist, von Lehrkräften und Schulleitung unterstützt wird und gleichzeitig ausreichend Kapazitäten für Aufgaben in diesem Bereich – bila-

terale Gespräche mit Eltern und Kindern/Jugendlichen, Austausch mit Kooperationspartnern etc. zur Verfügung stehen (Kopp et al. 2020, S. 414). Glammeier & Fein (2018) leiten aus den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung mit Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zum Thema sexualisierte Gewalt im Kreis Paderborn die Gefahr ab, dass das Vorhandensein von Schulsozialarbeit zu einer expliziten Ablehnung eigener Verantwortlichkeiten von Lehrkräften im Umgang mit sexualisierter Gewalt führen kann (ebd., S. 691). Bereits Jahre zuvor betonte Pöter (2014, S. 174): „Es gilt, sich (...) Vereinnahmungsversuchen zu erwehren, die den Kindeschutz an Schulen und damit letztendlich die Verantwortung von Lehrkräften an die Schulsozialarbeit auszulagern versuchen, zumal Kinderschutz weder den alleinigen noch den primären Auftrag selbiger darstellen kann und sollte“. Folglich ist insbesondere die Klärung schulinterner Verantwortungsverhältnisse bei Handlungsschritten, die Gefährdungshinweise folgen, zentral, um eine Verantwortungsdiffusion zu vermeiden und Agilität im Kinderschutzhandeln sicher zu stellen (Kopp et al. 2020, S. 414). Welche pädagogischen Fachkräfte im Schulalltag in Entscheidungen zu Handlungsabläufen bei einem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung einbezogen werden, wurde bislang jedoch nicht empirisch untersucht.

Darüber hinaus konnte Buchna (2023) anhand eines Fallbeispiels ihres Habilitationsprojektes zeigen, dass Schulen nicht zwangsläufig auf Hilfe- und Unterstützungsbedürftigkeit reagieren, sondern – u.a. durch Zuschreibungen und Bewertungen der Beteiligten – zentrale Prozesse der Grenzziehung und -bearbeitung des Bedarfs vornehmen und steuern. In der Rekonstruktion eines biographischen Adressat:innen-Interviews zeigt Buchna, dass durch eine Inobhutnahme (Neben-)Folgen diametral zum seitens der schulischen Akteure angestrebten Kindeswohl stehen können (Buchna 2023, S. 120). Aufgrund der starken Wirkmacht der pädagogischen Gefährdungseinschätzung, die hier sichtbar wird, scheint die leitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit nach handlungsleitenden Orientierungen im Kinderschutz an Schulen ebenfalls von besonderer Relevanz. Zunächst soll diesbezüglich jedoch geklärt werden, welche Kenntnisse zur Durchführung einer Gefährdungseinschätzung vorliegen und berücksichtigt werden (sollten bzw. könnten). Inwiefern diese fachlichen Grundlagen Fachkräften an Schulen eine handlungsleitende Orientierung bieten, wird später empirisch untersucht.

4.1.3 Durchführung einer Gefährdungseinschätzung

Die Feststellung einer Kindeswohlgefährdung ist ein komplexer Prozess, bei dem es auf die fachliche Einschätzung und finale Bewertung pädagogischer Fachkräfte ankommt. In Anlehnung an Biesel & Urban-Stahl (2018, S. 247) wird der Begriff der Gefährdungseinschätzung hier als Oberbegriff genutzt. Dieser dient auch einer umfangreicheren und für die Kinder- und Jugendhilfe vielfach geforderten Prozessorientierung (Schrapper 2001).

Der Begriff ist damit weiter gefasst als der – ebenfalls im Fachdiskurs häufig verwendete – Begriff der Risikoeinschätzung (engl. risk assessment). Dieser umfasst jedoch im engeren Sinn die Aufgabe „die Wahrscheinlichkeit zukünftig drohender bzw. sich wiederholender Kindeswohlgefährdungen einzuschätzen“ (Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 247). Der Begriff der Gefährdungseinschätzung beschreibt hingegen den kompletten Bewertungs- und Entscheidungsprozess (ebd.). Dies umfasst auch die Analyse von Risikofaktoren und -verläufen und die Erstellung einer Prognose für das Eintreten negativer Folgen für Kinder und Jugendliche bzw. ihr Aufwachsen. Mit anderen Worten:

„Ziel des Prozesses der Gefährdungseinschätzung ist es, einerseits herauszufinden, ob die Sicherheit und Grundversorgung des Kindes durch Eltern oder andere Bezugspersonen gegenwärtig und zukünftig gewährleistet sind. Andererseits dient sie im Fall einer sich bestätigenden Kindeswohlgefährdung dazu, notwendige und geeignete Hilfe ausfindig zu machen“ (Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 247).

In diesem Zusammenhang sind für diese Arbeit zwei Fragen zentral: (1) Wie stellt sich eine gesetzeskonforme, professionelle und gemäß der einschlägigen Fachliteratur idealtypische Gefährdungseinschätzung dar? Und, (2) Welche Herausforderungen können die praktische Umsetzung prägen? Weshalb nachfolgend zunächst diagnostische Grundlagen, fachliche Ambivalenzen sowie Anforderungen an Gesprächsführungen erörtert werden.

Diagnostische Grundlagen

Wie bereits in Kap. 4.1.1 dargestellt, besteht die gesetzliche Pflicht, im Fall einer Kindeswohlgefährdung tätig zu werden – insbesondere für pädagogische Fachkräfte und Berufsgruppen, die mit Kindern und Jugendlichen im Kontakt sind. Dementsprechend gilt:

„Werden Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe Informationen bekannt, die auf eine Kindeswohlgefährdung hinweisen, so müssen sie einschätzen, ob es sich um sogenannte gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder einer/eines Jugendlichen handelt.“ (Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 249)

Dabei kann es sich bei den Hinweisgebenden sowohl um Selbstmelder:innen als auch Fremdmelder:innen handeln (vgl. Kap. 3). Die Mitarbeiter:innen des ASD müssen für jeden Hinweis bzw. gemeldeten Einzelfall entscheiden, „ob es sich dabei um gewichtige Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen handelt“, und dafür die zur Verfügung gestellten Informationen „interpretieren“ (Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 249). Diese erste kritische Hinweisprüfung wird auch als „erste Gefährdungseinschätzung“ (Alle 2017) oder „Dringlichkeitseinschätzung“ (Kindler 2005) bezeichnet.

Wie beim Begriff der Kindeswohlgefährdung handelt es sich auch bei den „gewichtigen Anhaltspunkten“ um einen unbestimmten Rechtsbegriff, der anhand von Fachwissen und Einzelfallbezogen definiert werden muss (Wapler 2022, Rd. 13a; vgl. Kap. 2.3).

Es gibt verschiedene Indikatoren für eine Gefährdung des Wohls von Kindern oder Jugendlichen. Auffälligkeiten können sowohl anhand von Merkmalen beim Kind oder Jugendlichen als auch bei den Eltern und ihrer Mitwirkungsbereitschaft/-fähigkeit oder anhand der generellen Lebensumstände festgestellt werden (Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009, 90f.). Im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern und unter Einbezug weiterer Fachkräfte gilt es, mittels umfassender sozialer und methodischer Kompetenzen herauszufinden, „ob mögliche Schädigungen des Kindes oder der/des Jugendlichen drohen oder ob es bereits zu einer Kindeswohlgefährdung gekommen ist“ (Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 247).

Sowohl anhand von fachlichen Erfahrungswerten als auch anhand von empirischen Studien lassen sich dabei u.a. folgende (Gefährdungs-)Merkmale festhalten:

- Kind/Jugendliche:r: Verhaltensauffälligkeiten, Bindungsstörungen, Entwicklungsbeeinträchtigungen, charakteristische/nicht plausibel erklärbare Verletzungen, Hygienemängel, fehlende Nahrungs- oder gesundheitliche Versorgung
- Eltern: eigene Erfahrung mit Missbrauch/Vernachlässigung in der Kindheit, Suchterkrankungen, psychische Beeinträchtigungen, besonders strenge/schädigende Erziehungspraktiken, häusliche Gewalt⁴⁷ oder konflikthafte Beziehungen der Eltern, geringe Stresstoleranz, traumatisierende Lebensereignisse
- Lebensumstände: Geringer Wohlstand/materielle Ressourcen, beengtes Wohnen, mehrere Kleinkinder, Isolation (wenig soziale Kontakte/Unterstützung), fehlende Problemeinsicht, frühere Sorgerechtsvorfälle

(u.a. Barber et al. 2008; Strobel et al. 2008; Schrapper 2012; Vu et al. 2016; für sexualisierte Gewalt u.a. Kindler & Schmidt-Nasi 2011, 20f.).

Daraus entstanden sind eine ganze Reihe von Gefährdungseinschätzungsinstrumente, die in der Kinderschutzpraxis von Jugendämtern und Kooperationspartnern genutzt werden. Eines der bekanntesten Instrumente im deutschsprachigen Raum ist der Stuttgarter Kinderschutzbogen, der im Anschluss an einen vorgenommenen Weiterentwicklungsprozess der Jugendämter Stuttgart und Düsseldorf auch wissenschaftlich evaluiert wurde. Dabei prüften Wissenschaftler:innen des Deutschen Jugendinstituts das Instrument sowohl hinsichtlich klassischer Gütekriterien (Reliabilität & Validität) als auch hinsichtlich der Anwendbarkeit und des Nutzens für die Fachkräfte (Strobel et al. 2008). Das Instrument wurde nachfolgend weiterentwickelt; beispielsweise durch Ankerbeispiele und weitere Altersgruppendifferenzierungen und außerdem auch in anderen Städten aufgegriffen (Reich & Staffeldt 2019). Für den Bereich der Frühen Hilfen wurde die Heidelberger Belastungsskala

47 Vertiefend siehe Kindler (2023b).

(HBS) als vergleichbares Instrument entwickelt (Sidor et al. 2012). Zu regional entwickelten Risikoeinschätzungsinstrumenten zählen beispielsweise das Recklinghäuser Manual – bestehenden aus einem kürzeren, allgemeinen Kinderschutzbogen und differenzierten Beobachtungsbögen nach Altersgruppe (Stadt Recklinghausen 2023), der Ersteinschätzungsbogen der Stadt Berlin (2023) oder der Leitfaden zur Risikoeinschätzung des Kinderschutzbund Hamburg (2019). Diese Liste lässt sich lange fortführen und auch um mehrere spezifische Bereiche erweitern wie zum Beispiel eine eher medizinische Diagnostik (DAKJ & DGKim 2016).

Häufig werden zur Gefährdungseinschätzung auch Schutz- und Risikofaktoren im Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen miteinander in ein Verhältnis gesetzt und analysiert. Diese lassen sich – analog zu den zuvor beschriebenen Gefährdungsanzeichen (Kap. 2.3.1) – auf verschiedenen Ebenen betrachten:

- Individueller Kontext der Kinder (z. B. je jünger, desto hilfloser; Regulations- oder Verhaltensstörungen können sich mit Fürsorgeverhalten der Eltern wechselseitig beeinflussen)
- Individueller Kontext der Eltern (z. B. Bindungsabbrüche oder Gewalterfahrungen können Erziehungskompetenz beeinträchtigen)
- Soziostruktureller/familiärer Kontext (z. B. Aufwachsen in Armut; materiell durch schlechtere (Nahrungs-)Versorgung oder bildungsspezifisch durch geringere Unterstützung oder Anregungsqualität),
- Krisenkontext (Zuspitzung von Konflikten, Stress und Belastungen, Gewalt- oder Verlustsituationen)

(Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009, S. 34-40; Biesel & Wolff 2013; Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 137-147).

Grundsätzlich kann es immer auch zu einer Kumulation und Wechselwirkungen von einzelnen Risikofaktoren unterschiedlicher Ebenen kommen (Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 146). Ebenso können auf den beschriebenen vier Ebenen sowohl proximale Risikofaktoren, die sich direkt auf das Kind auswirken (z. B. elterliche Empathie auf die erfahrene Fürsorge), als auch distale Risikofaktoren (aus der äußeren Umwelt z. B. Armut) wirken, die nicht direkt, aber mittelbaren Einfluss haben (Zimmermann et al. 2016).

Aus diesen Risiko- und Schutzfaktoren werden bereits weitere Einschätzungsaufgaben deutlich, die neben der ersten Gefährdungs- bzw. Dringlichkeitseinschätzung vorgenommen werden müssen. Biesel & Urban-Stahl (2018, S. 254) fassen diese analog zu Kindler (2005) wie folgt:

- Sicherheitseinschätzung: Einschätzung der Sicherheit und Grundversorgung durch Kontaktaufnahmen (häufig in Form eines Hausbesuchs) und Einholung weiterer Informationen (z. B. in Schulen oder bei in der Familie tätigen SPFH)

- Einschätzung der elterlichen Erziehungsfähigkeiten: Sowohl gegenwärtige als auch künftige Fähigkeit der Ausübung der Fürsorgeaufgaben
- Verdachtsabklärung/Risikoeinschätzung: Abklärung des Verdachts und Einschätzung über die Wahrscheinlichkeit und Erheblichkeit der Beeinträchtigung des Wohlergehens.

Alle (2017) fasst die zuvor vorgeschlagenen ersten beiden Stufen der Risikoeinschätzung zusammen und benennt die dritte als mehrdimensionale Risikoeinschätzung zu der Kontakte zur Familie aber auch allen beteiligten Helfersystemen, wie z.B. Kitas/Schulen oder Ärzt:innen eingeholt werden, um abschließend Risiko- und Schutzfaktoren sowie konträre/veränderte Sichtweisen für Interventionen berücksichtigt werden (Alle 2017, S. 54). Zudem hebt sie im Besonderen die altersangemessene Bedürfnissicherung der Kinder hervor.

Einen beispielhaften Verfahrensablauf bei Verdacht einer Gefährdung im Jugendalter skizziert Böllert (2013, S.102, vgl. Abb. 4).

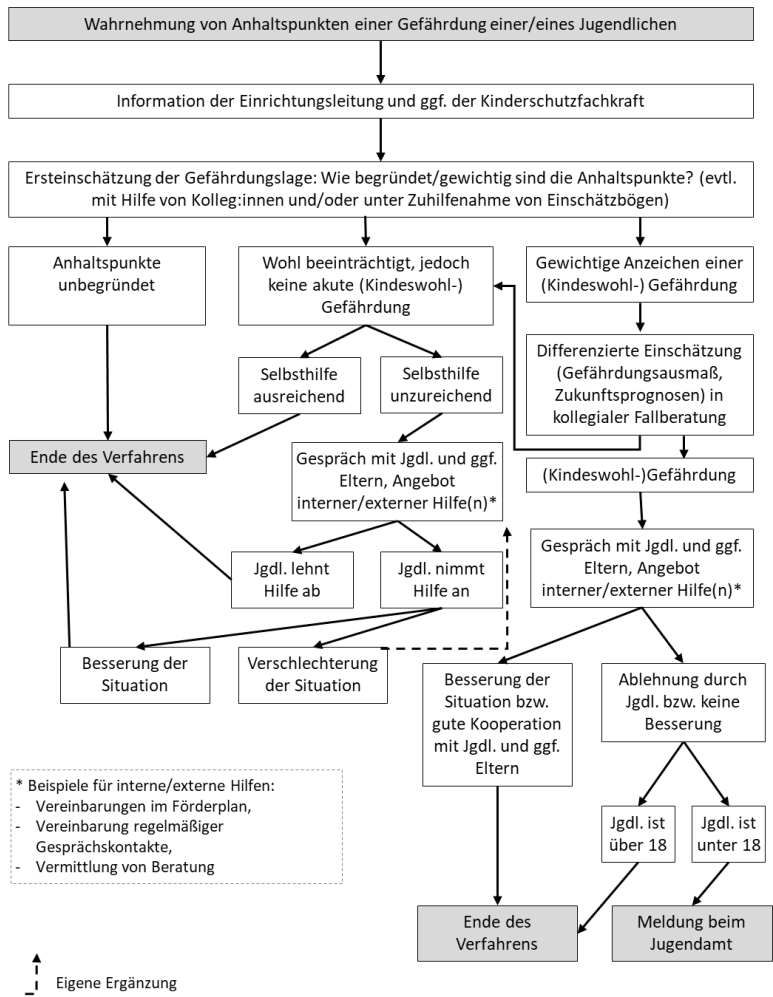
Zugleich verdeutlicht dieses Schema, dass „gegen den Willen eines Jugendlichen nur in sehr begrenzten Fällen interveniert werden kann“, „Jugendlichen entscheidende Partizipationsmöglichkeiten und Mitspracherechte einzuräumen sind“ und im „Prozess eine Vielzahl von Informationen und möglicher Interventionen abgewogen werden müssen“ (ebd.). Zudem weist Böllert (2013, S. 101) darauf hin, dass in bestimmten Fällen „im Sinne der Jugendlichen auch gegen den Willen der Eltern interveniert werden muss“.

Ähnliche Forderungen nach einem kindzentrierten Ansatz, der Kinder und Jugendliche stärker beteiligt und ihre Rechte mehr in den Vordergrund rückt, finden sich auch an vielen anderen Stellen im Fachdiskurs (bspw. Ackermann 2022; Kindler 2014b). Insbesondere in der Gefährdungseinschätzung des Jugendamts wird seit längerem ein „intergenerationales Machtgefüge“ moniert, indem Erwachsene vorrangig für Kinder und nicht mit ihnen entscheiden (u.a. Bühler-Niederberger et al. 2014). Diese Forderung nach einer dahingehenden gesellschaftlichen Veränderung findet sich auch in aktuellen politischen Debatten zu Kinderrechten in das Grundgesetz wieder (bspw. Wagner 2019; BT-Drs. 19/28440; Bundesregierung 2021).

Diese Perspektive kommt auch kritischen Stimmen entgegen, die in der sozialpädagogischen Diagnostik⁴⁸ vor allem Stigmatisierungsprozesse sehen und durch zu geringe Partizipation der Adressat:innen eine Zustandsfestschreibung befürchten, wenngleich diese vor allem „in der Kinderschutzarbeit einen hohen Stellenwert“ hat (Alle 2017, S. 56).

48 Hier verstanden als Beurteilung, deren Erkenntnis auf dem Dialog basiert. Ein fortlaufender Prozess, dessen intervenierender Part immer auch das Gespräch und die Verständigung mit den Adressat:innen der Hilfeleistung oder des Unterstützungsangebots umfasst und deren Lebenslagen berücksichtigt Alle 2017, S. 57.

Abbildung 4: Beispielhafter Verfahrensablauf im Gefährdungsverdacht bei Jugendlichen



Quelle: Eigene Darstellung nach Böllert (2013, S.102)

Dass eine Risikoeinschätzung bei einem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung sinnvoll und notwendig ist, wird im Fachdiskurs keinesfalls in Frage gestellt. Es bestehen jedoch unterschiedliche Positionen dahingehend, wie stark diagnostisch-standardisiert vs. wie stark kollegial-beratend/fallorientiert diese ausgestaltet sein sollten (Bastian 2014). Kritiker:innen bemängeln dabei meist generell die neo-tayloristische Ausrichtung standardisierter Verfahren zu Qualitätssicherung und sehen darin einen betriebswirtschaftlich-fachfremden Eingriff in Prozesse der Sozialen Arbeit (Wolff et al. 2013a, S. 16). Statt eine Überstandardisierung zu fokussieren, solle der kollegial-fachliche und dialogische Austausch im Vordergrund der Qualitätssicherung und -entwicklung stehen (u.a. Merchel 2005). Auch jüngere Studien bemängelten im Ergebnis ein fehlendes oder zu geringes dialogisch-orientiertes Fallverstehen (Marks & Sehmer 2017, Schmutz & Paz Martinez 2018). Die meisten standardisierten Verfahren zielen darauf ab, eine Vorhersage künftiger Gefährdungen und Folgen zu treffen, helfen Fachkräften jedoch nicht dabei Schlussfolgerungen für eigene Interventionen zu ziehen (Bastian 2012). Ackermann (2017, S. 296) hält in seiner ethnographischen Studie zur Fallarbeit im Jugendamt fest, dass Risikoeinschätzungsinstrumente von den Fachkräften meist eine Übersetzung ihrer Beobachtungen in Kategorien abverlangen, die ihnen letztlich jedoch nicht die interpretative Arbeit der Beobachtungen und die finale Entscheidungsfindung abnehmen.

Kindler (2005, S. 389) betonte dagegen jedoch bereits vor Jahren, dass „angesichts der potenziellen Tragweite jeglichen Handelns in Gefährdungsfällen, die Verantwortbarkeit von Risikoeinschätzungen eng mit ihrer Validität (Gültigkeit) gekoppelt ist“ – egal ob es sich dabei um ein Urteil einzelner Fachkräfte/Teams handelt oder eine Risikoeinschätzung, die auf einem standardisierten Instrument basiert. Er sieht in den beiden Vorgehensweisen jedoch keinesfalls einen Widerspruch, sondern auch die Möglichkeit diese miteinander zu verbinden. Um das Potenzial der jeweiligen Vorgehensweise bestmöglich nutzen zu können, stellt sich die Frage nach Vor- und Nachteilen beider Varianten.

Standardisierte Verfahren – sei es ein differenziert ausgearbeitetes Screening-Instrument oder ein Leitfragebogen – vermeiden insofern eine unvollständige Informationssammlung, als dass sie alle bekannten Merkmale, die sich in vorangegangenen Fällen als relevant erwiesen haben, auflisten bzw. abfragen. Zudem bauen evidenzbasierte Instrumente meist auf Grundrateninformationen (base rates) auf, wie, dass wiederholte Vernachlässigungen oder Belastungserfahrungen sich nachweislich negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken (Kindler 2005, S. 389). Oder – wie Noll et al. (2003, 2019) im Längsschnitt nachwiesen – ein Zusammenhang zwischen sexuellem Miss-

brauch in der Kindheit und dem erhöhten Risiko eines vorzeitigen Schulabbruchs besteht.

Letztlich besteht die Hoffnung, durch die Prozessstandardisierung Unsicherheiten bezüglich der Einschätzung und dem angemessenen Umgang seitens der Fachkräfte zu verringern und durch die Dokumentation zu einer besseren Absicherung beizutragen (Kindler 2014a, S. 128). Gleichzeitig besteht bei standardisierten Instrumenten die Gefahr, die Komplexität (z. B. Kumulationen) und die Prozesshaftigkeit (z. B. neu entstehende Gefährdungsarten) – von Gefährdungen zu unterschätzen. Damit gehen beispielsweise auch Befürchtungen eines verkürzten Verständnisses familiärer Probleme oder der Stigmatisierung ihrer Adressat:innen einher (Kindler 2014a, S. 128). Fehlendes fallverstehendes Vorgehen wird dabei vielfach mit einem hohen „Zeitdruck“ begründet sowie einer generellen Tendenz zu einem „handlungsschematisch Absicherungsstrategie orientierten“ Vorgehen (Bohler & Franzheld 2014, S. 210). Damit bestehe die Gefahr, dass „wichtige Ermessensspielräume“ eingeschränkt würden und „schnelle Entscheidungen trotz unklarer Informationslage, unzureichender Ressourcen und unsicheren Ausgangs“ wie sie in der professionellen sozialen Arbeit erforderlich seien, verhindert würden (Bastian 2019, S. 66). Dass dabei die Gefährdungseinschätzung im Gesamten betrachtet werden muss, verdeutlicht Freres (2019) anhand eines, im Rahmen einer ethnografischen Untersuchung gewonnenen, Fallbeispiels: Darin entscheidet das ASD-Team zunächst anhand der eingegangenen Gefährdungsmeldung (inkl. -einschätzung) und eigener Recherchen zur Familie über die Notwendigkeit eines Hausbesuches.

„Die dritte Gefährdungseinschätzung findet dann nach dem Hausbesuch offiziell im Jugendamt statt. Hier sprechen die Fachkräfte unter Einbezug der Leiter/-in des ASD und dem Team über die Eindrücke beim Hausbesuch. Die Bewertung der Gefährdung eines Kindes wird auf einer Skala von 1 bis 10 vorgenommen, wobei 1 die niedrigste Gefährdung darstellt und 10 die höchste, die dann auch eine sofortige Inobhutnahme rechtfertigen wurde.“ (Freres 2019, S. 48).

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich gut darüber verständigt werden muss, welche Gefährdungseinschätzungsinstrumente genutzt werden. Dass in diesem Beispiel die Entscheidung einer Inobhutnahme anhand eines Skalenwerts zu unterkomplex ist, erscheint an der Stelle gewiss. Doch wie auch Dahmen (2021, S. 36) betont, birgt „der vermehrte Einsatz standardisierter Einschätzungs- und Dokumentationsinstrumente“ trotz aller Vorteile die Gefahr, dass diese „im Organisationshandeln sehr unterschiedliche Funktionen haben“ können. Dies kann dazu führen, dass Instrumente oder Vorgehen verkürzt adaptiert oder unreflektiert übernommen werden und nicht mehr mit den zuvor definierten Einsatzbereichen und Zielvorstellungen übereinstimmt.

Letztlich kommt es also sowohl auf die Qualität des Instrumentes an (Berücksichtigung von Gütekriterien, praktische Anwendbarkeit) als auch einen geschulten und reflektierten Umgang seitens der Nutzenden.

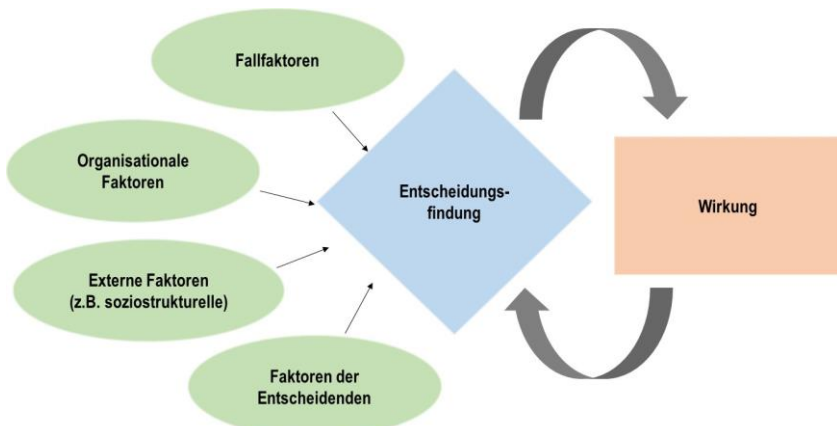
Im Hinblick auf sozialpädagogische Diagnosen und (Einzel-)Fallbewertungen gilt es zudem zu berücksichtigen, dass aus zahlreichen (sozial-)psychologischen Studien und Experimenten bekannt ist, dass Menschen in ihrem Handeln Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehlern unterliegen (können). Folglich kommt es häufig zu individuellen Unterschieden bei diagnostischen Urteilen (Westhoff & Kluck 2013, S. 113). Zu allgemein bekannteren (Urteils-)Fehlern und Verzerrungen zählen beispielsweise:

- Übertragungsfehler, d.h. Personen werden ähnliche Verhaltensweisen seitens der beurteilenden Person zugeschrieben, wie früheren Interaktionspartner:innen, die für den/die Beurteilende Ähnlichkeiten zu dieser Person aufweisen (Westhoff und Kluck 2013, S. 122)
- Halo-Effekt, d.h. in der Wahrnehmung von Personen kommen Scheinkorrelationen zum Tragen wie z. B. wer schön ist, wird eher für intelligent gehalten, wer aggressiv ist wird weniger für ängstlich gehalten (A-sendorpf 2007, S. 141).

Mit dieser Kenntnis ist es wenig überraschend, dass es auch bei Einzelfallbewertungen im Kinderschutz zu unterschiedlichen Urteilen und letztlich einer fehlenden Vergleichbarkeit im professionellen Handeln kommen kann. So hält Kindler (2014a, S. 124) fest: „Vor allem aber zeigten sich in rückblickenden Analysen von Fehlschlägen im Kinderschutz immer wieder ähnliche ‚Denkfehler‘ (kognitive Verzerrungen) bei Fachkräften, etwa der sogenannte Wiedererkennungsfehler, d.h. die Analyse eines Falls wurde vorzeitig beendet, wenn die Fachkräfte vor kurzem mit einem vordergründig ähnlichen Fall konfrontiert waren“. Darüber hinaus konnten Bastian & Schrödter (2015) in einer multivariaten Analyse von Falleingangsbögen zeigen, dass sich die Einschätzungen der Fachkräfte im Kern auf einer ‚inneren Liste‘ auf acht Beobachtungskriterien zu Risikofaktoren und Ressourcen basieren. Die Autoren sehen darin einen empirischen Beleg dafür, dass „ein nicht-klassifikatorisches, rein interpretatives Prognoseurteil nicht möglich ist und Risikoprognosen nur auf klassifizierende Weise, basierend auf Wahrscheinlichkeitstheoretischen Modellen ausgeführt werden können“ (Bastian & Schrödter 2015, S. 239). Dadurch wird auch hier nochmal das Spannungsverhältnis organisationaler Regelungen und professioneller Erfahrungen deutlich, dass bereits in Kap. 4.1.2 am Beispiel von Professionalitätsdebatten deutlich wurde.

Ein bekanntes und viel verwendetes Modell aus dem internationalen Diskurs zu sozialpädagogischen Entscheidungen, wenn es um das Kindeswohl geht, ist das in Abbildung 5 dargestellte Modell der Decision-Making Ecology von Baumann et al. (2013) (u.a. Bastian 2019, S. 111; Gautschi 2021, S. 99).

Abbildung 5: Modell der ökologischen Entscheidungsfindung



Quelle: Eigene Darstellung nach Baumann et al. (2013, S. 28)

Generell können bei einer professionellen Urteilsbildung sowohl innere Bedingungen im Hinblick auf die Entscheider:innen bzw. Fachkräfte eine Rolle spielen als auch äußere Bedingungen wie Fallfaktoren, organisatorische Faktoren oder externe Faktoren (Bastian 2019, S. 70).

Zu den inneren Bedingungen zählt Bastian (2019, S. 72) im Wesentlichen fünf „Professionsdefizite“:

- (1) Rationalitätsdefizite: Fachkräfte folgen mehr ihrer Intuition und eigenen Weltanschauung und handeln weniger nach professionellen Maximen.
- (2) Wissensdefizit: Fachkräfte wenden in kollegialen Beratungen, Fallkonferenzen oder Dokumentationen in ihren Beschreibungen keine Fachsprache und -termini an.
- (3) Responsibilisierung: es findet eine Verantwortungsdelegation statt bspw. an die Eltern.
- (4) Partizipationsdefizit: Fachkräfte beziehen Kinder/Jugendliche zu wenig mit ein – sowohl in der Betrachtung als auch beteiligenden Gesprächen. Letzteres kann in Teilen auch in Bezug auf die Eltern konstatiert werden.
- (5) Disparitäten der Resultate: In unterschiedlichen Regionen kommen ähnliche Fallkonstellationen zu anderen Beurteilungen oder Sorgerechtsentzügen je nach Jugendamtsbezirk.

Die Ausführungen zu den dargelegten Bedingungen zur sozialpädagogischen Entscheidungsfindung münden abschließend in einem „Urteilsnetzwerkmodell“, dass – kurz zusammengefasst – sozialpädagogische Anforderungen an eine professionelle Urteilskraft von Fachkräften herausarbeitet. Dabei wird

vor allem die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Entscheidungsfindung in den Vordergrund gerückt: Sowohl Interaktionen zwischen verschiedenen Fachkräften als auch Fachkräften und Adressat:innen sind für die Urteilspraxis relevant, jedoch auch weitere Faktoren, wie bspw. Entscheidungslisten oder Dokumentationssystemen (Bastian 2019, S. 128). Hinzukommt, dass die Verantwortungsübernahme (3) und Partizipation (4) auch den von Urban (2004) empirisch verdeutlichten strukturellen und professionellen Widerspruch von Hilfe und Kontrolle hervorheben. Die Ausgestaltung der „Helfer-Klient-Beziehung“ bei gleichzeitiger Hilfe- und Kontrollfunktion prägen dabei individuelle Unterschiede im beruflichen Selbstkonzept und damit auch Entscheidungen im Kinderschutz (Urban 2004).

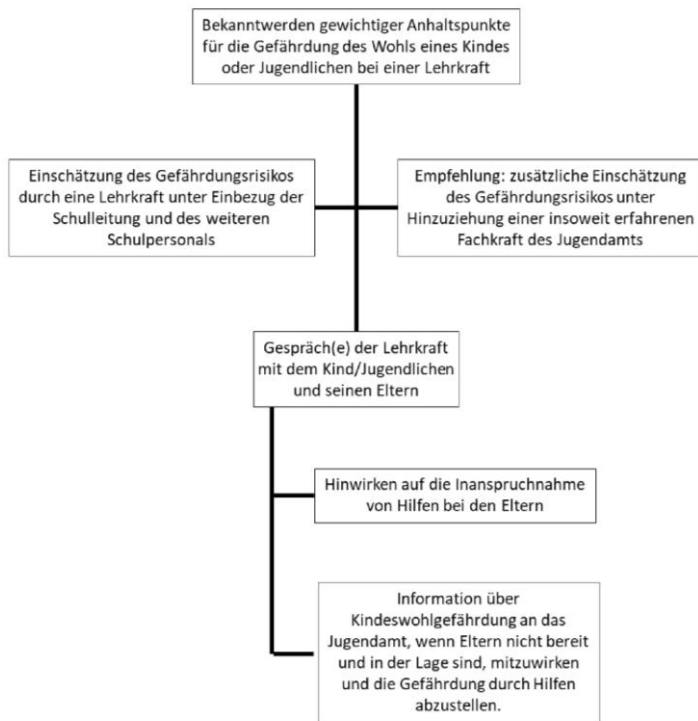
Diese Erkenntnisse der Urteilsbildung und Entscheidungsfindung bilden eine relevante Basis für die Einordnung der empirischen Befunde (vgl. Kap. 8) zu fachlichen Erwartungen und zum professionellen Selbstverständnis. Vor allem aus retrospektiven Betrachtungen fehlgeleiteter Kinderschutzfälle und Missbrauchsskandale können dabei – neben fachlichen Befunden – auch Erkenntnisse zu externen Faktoren abgeleitet werden.

Handlungsschritte und Stolpersteine

An pädagogische Fachkräfte werden unterschiedliche fachliche Erwartungen in Fragen des Kinderschutzes gestellt, je nachdem in welchem Handlungsfeld diese tätig sind. Diese gehen einerseits bereits aus den im Kap. 4.1.2 beschriebenen rechtlichen Grundlagen hervor. Andererseits müssen diese in angemessenes, praktisches Handeln übertragen werden und unter Berücksichtigung fachlicher Ansprüche umgesetzt werden. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kann diesbezüglich ein Spannungsgefüge zwischen theoretisch hergeleiteten Handlungsschemata und sich (meist retrospektiv) in der Umsetzung (und deren Konsequenzen) zeigenden Praktiken deutlich werden.

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die fachlichen Erwartungen von an Schulen tätigen pädagogischen Fachkräften – insbesondere Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeiter:innen relevant – wenngleich auch diese über ein Grundwissen darüber verfügen sollten, welche Aufgaben Jugendamtsmitarbeiter:innen (insbesondere des ASDs) und insoweit erfahrene Fachkräfte übernehmen. Für den idealtypischen Verlauf gibt es von kommunalen oder freien Trägern der Jugendhilfe oder seitens der Schulämter meist Handlungsleitfäden zum Vorgehen bei Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung. Diese können – wie die Instrumente zur Risiko-/oder Gefährdungseinschätzung – unterschiedlich ausgestaltet sein (vgl. bspw. Stadt Herne 2022, Schulamt Mannheim 2016).

Abbildung 6: Handlungsablauf von Schulen im Umgang mit Kindeswohlgefährdung



Quelle: Biesel & Urban-Stahl (2018, S. 235)

Im wissenschaftlichen Fachdiskurs gibt es beispielsweise ein Handlungsschema von Buchholz (2011, S. 108) und in Anlehnung daran, den in dargestellten Handlungsablauf von Biesel & Urban-Stahl (2018, S. 235).

Wie in Abbildung 6 verdeutlicht, soll zunächst eine Fallberatung gemeinsam mit der Schulleitung und weiterem Schulpersonal, wie zum Beispiel Klassenlehrer:innen oder Schulsozialarbeiter:innen stattfinden. Auch die Einbeziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft wird empfohlen. Dabei erscheint die in der gewählten Formulierung, die insoweit erfahrene Fachkraft „des Jugendamts“ etwas irreführend. Zwar hat der örtliche Träger dafür Sorge zu tragen, dass der Anspruch auf eine anonyme Fallberatung vor Ort gewährleistet sein muss. Das Angebot kann dabei vom Jugendamt selbst und/oder von einem freien Träger übernommen werden. Auch die Gespräche, die mit dem

Kind oder dem:der Jugendlichen geführt werden, scheinen in der Verlaufskette zum Austausch mit anderen Akteur:innen an der Schule nachrangig und werden der Einbeziehung in die Gefährdungseinschätzung in der Form ggf. nicht gerecht. So kann es in manchen Fällen sinnvoll sein, vor der Ansprache des Kindes bzw. des:der Jugendlichen auf den Gefährdungsverdacht kollegialen oder fachlichen Rat einzuholen. Die Reaktion des Kindes oder Jugendlichen auf die wahrgenommenen gewichtigen Anhaltspunkte kann jedoch ebenfalls ein wichtiger Hinweis für das weitere Vorgehen sein. Bemängelt wird die fehlende kindzentrierte Ausrichtung im Fachdiskurs bereits seit Jahren (bspw. Bühler-Niederberger et al. 2014; Alberth et al. 2014). Auch Haase (2021, S.121) konnte in einer Analyse von Fallakten aufzeigen, dass es häufig nicht an qualifizierter diagnostischer Arbeit mangelt, bei der Kinder im Zentrum stehen, sondern vielmehr „Konzepte erforderlich [sind], die kindliches Erleben, Verhalten und Handeln im Kontext ihrer sozialen Erfahrungen in Aushandlungen mit der Notwendigkeit ihres Schutzes bringen.“

Die Einbeziehung der Eltern kann dagegen – je nach Gefährdungskonstellation – auch mit Gefahren für das Kind einhergehen (z. B. im Fall von häuslichem sexuellem Missbrauch), sodass der Gesetzgeber hier eine Ausnahmeregelung für die Erörterung der Situation mit den Eltern und dem Hinwirken auf die Inanspruchnahme von Hilfen miteingebunden hat, die lautet: „soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird“ (§ 4 KKG Abs. 1). Auch dieser Punkt kann in der Einschätzung durchaus eine fachliche Herausforderung darstellen, sollte jedoch stets im Sinne des Schutzes des Kindes in Handlungsleitfäden mittransportiert werden.

Wie bereits anhand der Instrumente zur Gefährdungseinschätzung und damit einhergehenden Ambivalenzen (vgl. Kap. 4.1.3.2) deutlich geworden ist, haben gesetzte Standards – bspw. in Form von Leitfäden – einen Impact für die praktische Umsetzung. Entsprechend werden sie in der Reflexion der empirischen Befunde auch als Hintergrundfolie genutzt, praktische Umsetzungen des Kinderschutzes an Schulen zu deuten (vgl. Kap. 9).

Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen der Gefährdungseinschätzung ist es für pädagogische Fachkräfte an Schulen zwingend notwendig mit den Kindern oder Jugendlichen, bei denen ein Gefährdungsverdacht im Raum steht, in den Austausch zu gehen und die Situation zu erörtern (vgl. Kap. 4.1.1). Soweit der wirksame Schutz dadurch nicht zur Disposition steht, sollte die Situation auch mit den Erziehungsberichtigten⁴⁹ besprochen werden und ggf. auf die Inanspruchnahme von Hilfen hingewirkt werden (§ 4 KKG Abs. 1). Steht ein Gefährdungsver-

49 Zur Gestaltung von (konfliktbehafteten) Elterngesprächen siehe vertiefend bspw. Slüter (2013).

dacht im Raum, kann es sein, dass die Aussagebereitschaft von Kindern und/oder Jugendlichen durch verschiedene Hindernisse geschmälert wird. Dazu zählen beispielsweise empfundene Loyalität zum oder Angst vor Täter:innen oder auch mangelndes Vertrauen in die interviewenden pädagogischen Fachkräfte. Um diesen Barrieren entgegenzuwirken und die Validität der Befunde abzusichern, wurde für das National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) der USA ein Interviewprotokoll mit Grundregeln der Gesprächsführung entwickelt (NICHD 2000). Dieses prominente und mehrfach evaluierte Instrument wird auch in Deutschland – insbesondere im medizinischen Bereich – häufig als Referenz für die Gefährdungsabklärung genutzt (Noeker & Franke 2018). Das standardisierte Vorgehen erfolgt dabei anhand dreier Leitprinzipien: (1) Grundregeln zu Gesprächsbeginn vermitteln, (2) Gesprächsfokus auf kritische Episoden lenken, (3) offene, statt geschlossene Fragen stellen. Diese Regeln können auf die pädagogische Praxis nur bedingt übertragen werden. Einschränkend sind vor allem zwei Aspekte zu beachten: Erstens sollte es im Sinne einer beteiligten Grundhaltung darum gehen, Gesprächsregeln gemeinsam zu erstellen und zu vereinbaren. Zweitens sollte in den Nachfragen zu kritischen Episoden das Prinzip der Freiwilligkeit und unterstützenden Akzeptanz im Vordergrund stehen und darauf geachtet werden, ob und inwieweit (vermeintlich) Betroffene sich mitteilen möchten oder nicht.

Ein vertiefender Forschungsüberblick zur fachlichen Ausgestaltung von Gesprächen mit Kindern im Kinderschutz findet sich beispielsweise bei Kindler (2012). Er unterscheidet dabei vier Gesprächsformen mit Kindern im Kinderschutz, zu denen empirische Befunde vorliegen: (1) Informationsgewinnung zur Gefährdungserfahrung, (2) Beziehungswahrnehmung (insbesondere zu den Eltern in Fällen konflikthafter familiärer Beziehungen oder Trennungen der Eltern), (3) Gespräche mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche über Interventionsmaßnahmen zu informieren (bspw. Inobhutnahmen), (4) Gespräche mit Kindern und weiteren Personen zur gemeinsamen Hilfeplanung oder Bewertung von Kinderschutzmaßnahmen. Diese Aufschlüsselung von Gesprächsanlässen verdeutlicht, dass im pädagogischen Alltag nicht nur standardisierte Befragungen erforderlich sind, sondern fachlich geschultes Handeln, das der Situation und dem Prozessstand des Gefährdungsfalls angemessen ist und als oberster Prämisse stets am Wohl der Kinder/Jugendlichen orientiert ist. Diesbezüglich ergänzt Christmann (2018, S. 521) mit Fokus auf die Disclosure-Forschung, dass „die Thematik des ‚Sprechens‘ auch Kinder einschließt, denen dies – sei es aufgrund einer Beeinträchtigung oder mangelnder Sprachkenntnisse – nicht ohne weiteres möglich ist“ und weitere „Möglichkeiten des ‚Sprechens‘ auszuloten [sind], die nicht nur oder eingeschränkt verbal ablaufen“.

Neben Regeln der Gesprächsführung werden auch eine grundsätzliche Verständigung über Vereinbarungen des Miteinanders und transparenten

Interventionsmaßnahmen als Basis für das Kinderschutzhandeln an Schulen angesehen – meist durch die Entwicklung und Etablierung von Schutzkonzepten.

4.1.4 Schutzkonzepte als Basis einer Vertrauens-Fehler-Lern- und Innovationskultur

Um Hinweise zur Bedeutung von Schutzkonzepten für Handlungsorientierungen von pädagogischen Fachkräften zum Kinderschutz an Schulen zu erlangen, soll nachfolgend geklärt werden, welche fachlichen Ziele mit Schutzkonzepten an Schulen verfolgt werden. Dies umfasst auch Fragen der inhaltlichen Ausgestaltung und Implementierung. Die empirischen Befunde dieser Arbeit werden vor dem Hintergrund dieser Konzeptziele in Kapitel 9.4 bilanzierend im Hinblick auf Potenziale und Grenzen für den Kinderschutz an Schulen diskutiert.

Die Entwicklung von Schutzkonzepten in pädagogischen Organisationen ist nicht zuletzt eine zentrale Forderung aus den Debatten des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“ (Fegert et al. 2013; vgl. auch Kap. 2.1). Da seit 2010 viele Fälle von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen bekannt geworden sind, wurde vermehrt die „Täter-Opfer-Institutionen-Dynamik“ in den Blick genommen (Wolff 2014). In diesem Zuge wird fachwissenschaftlich die Etablierung von Konzepten zur Prävention und zur Intervention an Schulen empfohlen (u.a. Kindler 2014c, Böhm 2014). Zur Implementierung eines Schutzkonzeptes identifiziert Böhm (2014, S. 21) fünf Schritte:

- (1) Entscheidung der Schulleitung für ein Schutzkonzept
- (2) Aufgaben- und Zuständigkeitsabklärungen
- (3) Arbeitsfeldspezifische Risikoanalyse
- (4) Erarbeiten eines Notfallplans
- (5) Implementierung eines Schutzkonzeptes und Maßnahmen der Prävention

Die arbeitsfeldspezifischen Risikoanalyse (3) umfasst dabei verschiedene Bereiche wie die Personalauswahl und -entwicklung der pädagogischen Fachkräfte, Organisationsstrukturen, Elternarbeit, Wissen und Dispositionen der Schüler:innen sowie Kommunikationsfragen und Räumlichkeiten. Neben der Entwicklung von Interventionsleitfäden und Präventionsstrategien wird häufig auf die Notwendigkeit des Aufbaus von Beschwerdesystemen verwiesen (Kindler 2014d). Oppermann et al. (2018, S. 42) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der „Sicherung von Choice-, Voice- und Exit-Optionen“. Zudem heben die Autor:innen die Bedeutung einer „Kultur der Achtsamkeit“ hervor, bei der die „Wahrung höchstpersönlicher Rechte“, die

„Haltung vereinfachende Erklärungen zu vermeiden“ sowie eine „Beteiligungskultur“ und „einen besonderen Umgang mit Fehlern“ zentrale Aspekte darstellen (ebd.).

Die zentrale Bedeutung des organisationalen Umgangs mit Fehlern wird in der Arbeits- und Organisationspsychologie auch unter dem Leitbild einer Vertrauens-Fehler-Lern- und Innovationskultur diskutiert (Kastner 2007). Dieses Leitbild lässt sich in verschiedenen Organisationen, Unternehmen und Kooperationsbeziehungen anwenden. Der Grundgedanke ist simpel: Durch die Kommunikation von Fehlern auf der Basis eines Grundvertrauens in das System/die Organisation können alle Beteiligten aus diesen Fehlern lernen und innovative Prozesse in Gang setzen. Dadurch soll im besten Fall verhindert werden, dass dieser Fehler erneut passieren und es in der, auf einer Vertrauens-Fehler-Lern- und Innovationskultur basierenden, Organisation kontinuierlich mehr (Handlungs-)Sicherheit und Wohlergehen erreicht werden kann.

Für das professionelle Handeln im Kinderschutz ist dies ein bedeutender Ansatz. Viele Entwicklungen und Professionalisierungstendenzen wurden in den letzten Jahren durch die Aufarbeitung und Rekonstruktion fehlgeleiteter Gefährdungsfälle angestoßen. Dazu zählen einerseits zahlreiche Aufarbeitungsstudien – insbesondere zu sexualisierter Gewalt – in Heimen, Internaten, Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen (u.a. Andresen et al. 2021; Andresen & Bauch 2021; Lügde-Kommission 2020; Keupp et al. 2017; Hoffmann et al. 2013). Andererseits rekonstruieren Studien und deren Analysen zu kritischen Fallverläufen (System-)Fehler im Kinderschutzhandeln, nachdem das Jugendamtshandeln vor allem durch eine intensive Medienberichterstattung massiv kritisiert wurde (bspw. Zitelmann & Berneiser 2022; Gerber & Lillig 2018; Biesel & Wolff 2014; Wolff et al. 2013b). Entsprechend wiesen auch diese Forschungsprojekte bereits auf den Erkenntnisgewinn durch Retrospektivanalysen im Sinne eines „aus Fehlern lernen“ hin. Klatetzki (2021) hebt diesbezüglich hervor, dass das Lernen dabei systemimmanent und -exmanent stattfinden kann und bei ersterem Grundprämissen des Kinderschutzhandeln nicht grundlegend in Frage gestellt werden, wenn diese nur seitens der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet werden. In diesem Zusammenhang konnten auch Meysen et al. (2023) in ihrer Fallstudie zeigen, dass die systematische Erarbeitung von Schutzkonzepten und flächendeckende (Weiter-)Qualifizierungen auch in den Jugendämtern und Landesjugendämtern selbst bedeutsam sind. Ferner empfehlen die Autor:innen einzelfallbezogene Schutzkonzepte nach sexueller Gewalt gesetzlich im Sinne eines Schutzplans zu verankern (ebd., S. 80).

Seit der intensiven medialen Berichterstattung zu kritischen Fallverläufen, bei denen auch Kinder zu Tode gekommen sind, wird die Kinder- und Jugendhilfe darüber hinaus immer wieder dazu aufgefordert, ihre Professionalität darzulegen und sich gegenüber anderen Professionen in ihrem Handlungs-

auftrag und Vorgehen zu legitimieren. Ein prominentes Beispiel ist die veröffentlichte „Streitschrift zum Kinderschutz: Deutschland schützt seine Kinder!“ (Biesel et al. 2019). Darin erwidern die Autor:innen sachlich, warum die Darstellung des Systemversagens der Jugendhilfe im Buch „Deutschland misshandelt seine Kinder“ der Rechtsmediziner:innen Tskokos & Guddat, das auch im ZDF verfilmt wurde, der Profession nicht gerecht wird. Eine alleinige Verantwortungszuschreibung für die Sicherstellung des Wohls von Kindern und Jugendlichen von anderen Professionen dem Jugendamt bzw. der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik stellt keine Seltenheit dar. Auch der Organisationssoziologe Klatetzki (2020a) stellt die These auf, dass Fehler im Kinderschutz vor allem auf fehlendem Wissen(stransfer) innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe beruhen. Dem entgegen Biesel et al. (2020) mit einem Verweis auf eine lange internationale Forschungstradition zu Kinderschutzfällen, dass diese häufig hoch komplex sind. Problematische Kinderschutzfälle können sehr unterschiedlich verlaufen. Biesel et. al. (2020) unterscheiden sechs mögliche Reaktionen, die derartige Fallverläufe prägen können: „(1) Professionalisierung, (2) Regulierung, (3) Zuschreibung von Verantwortung, (4) Skandalisierung, (5) Ermächtigung von Klient*innen, (6) Nicht-Wahrnehmung und Nicht-Reaktion“ (ebd., S. 421). Diese unterschiedlichen Fehlerperspektiven haben verschiedene Implikationen und Konsequenzen auf unterschiedlichen Akteurebenen. Diesem stimmt Klatetzki (2020b, 2021) insofern zu, als dass er auf eine bestehende Schnittstellenproblematik unterschiedlicher Organisationen hinweist und das fehlende gemeinsame „Problemverständnis (‘common ground’) unterschiedlicher professioneller Wissensbestände“ hervorhebt sowie überbordende Aufgaben anerkennt, die die Kinder- und Jugendhilfe kaum bewältigt werden können (ebd. 2020b, S. 255; 2021, S. 3). Festgehalten werden kann aus diesem Streitgespräch, dass professionelle Schuldzuweisungen den komplexen Herausforderungen im Kinderschutzhandeln nicht gerecht werden. Vielmehr bedarf es einer interdisziplinären Zielverständigung im Kinderschutz, zu der alle Professionen mit ihren Kernkompetenzen einen Beitrag leisten.

Gemeinsame Leitbilder sowie geregelte Interventionsanlässe und Präventionsmaßnahmen, die durch Schutzkonzepte festgehalten und implementiert werden sollen, scheinen somit professionsübergreifend ein Ansatz grundlegender Verständigung und Prägung der Organisationskultur zu sein. Somit zielen auch Schutzkonzepte an Schulen darauf ab, zu klären, wie wirksamer Kinderschutz umgesetzt werden kann und helfende Ansprechpersonen benannt sind. Denn ein sicheres und unterstützendes schulisches Umfeld fördert nicht nur die schulischen Leistungen, das Wohlbefinden, die Gesundheit und das Selbstwertgefühl der Schüler, sondern kann sie auch vor abweichendem und riskantem Verhalten schützen (OECD 2019). Ergänzend bieten Schutzkonzepte die Möglichkeit der Klärung professioneller Aufträge und Einbeziehung von weiteren Fachkräften im Kinderschutz und ermöglichen eine

systemübergreifende Konzeption (z. B. zwischen Einrichtungen der Jugendhilfe und Schulen), die einen weiteren Gelingensfaktor für den Kinderschutz an Schulen darstellt (Pooch und Tremel 2016, 57f.).

Gleichzeitig gestaltet sich die prozessuale Umsetzung von Schutzkonzepten zunächst sehr heterogen, wie das Monitoring des UBSKM zeigte (ebd., S. 48). Im Jahr 2016 startete die bundesweite UBSKM Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“, die auf einem eigenen Internetportal Basisinformationen zur Erstellung eines Schutzkonzeptes zur Verfügung stellt und darüber hinaus länderspezifische Informationen wie regionale Anlaufstellen zu spezifischen Themen benennt (UBSKM 2024). Im Wesentlichen werden dort neun Bestandteile eines Schutzkonzeptes an Schulen benannt:

- (1) *Leitbild* – neben dem Bildungsauftrag bestehender Erziehungsauftrag, der am Kindeswohl orientiert ist
- (2) *Interventionsplan* – Regelungen zum Vorgehen im Gefährdungsverdacht
- (3) *Kooperation* – Einbeziehung externer Unterstützung wie Fachberatungsstellen, Erstellen von Kooperationsvereinbarungen
- (4) *Personalverantwortung* – kritische Personal(einstellungs)prüfung (z. B. durch erweitertes Führungszeugnis); Wissenstransfer (z. B. zu schulischen Präventionsstrategie)
- (5) *Fortbildung* – stetige Sensibilisierung
- (6) *Verhaltenskodex* – verbindliche konkrete Vereinbarungen zum Umgang mit Krisensituationen im Kollegium im Anschluss an eine Risikoanalyse
- (7) *Partizipation* – schulische Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen stärken
- (8) *Präventionsangebote* – präventive Angebote/Ansätze an der Schule mittels Potenzialanalyse weiter ausbauen
- (9) *Ansprechstellen und Beschwerdestrukturen* – Benennen und (wiederkehrend) Bekanntmachen.

In diesen Schutzkonzept-Bestandteilen werden zentrale fachwissenschaftliche Aspekte aufgegriffen und zusammengetragen. Gleichzeitig bleibt auch dieses Konzept an vielen Stellen vage, beispielsweise im Hinblick auf Art und Umfang von Kooperationen oder Wissenstransfer, Fortbildungen sowie auf Konsequenzen bei Nichteinhaltung (z. B. der Personalverantwortung oder des Verhaltenskodex). Bislang liegen keine umfassenderen evaluativen empirischen Erkenntnisse dazu vor, an wievielen Schulen in Deutschland bislang Schutzkonzepte vorhanden sind, wie diese Schutzkonzepte ausgestaltet wurden und inwiefern diese Verhaltensregeln explizite Handlungsaufträge bei einem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung beinhalten oder ggf. primär den Teilbereich der sexualisierten Gewalt fokussieren. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird deutlich, dass zum Zeitpunkt der Erhebung (2019) über-

wiegend keine Schutzkonzepte an den Schulen vorlagen bzw. erwähnt wurden (vgl. Kap. 8.1) – obwohl Nordrhein-Westfalen 2016 als erstes Bundesland mit der UBSKM-Initiative an Schulen gestartet ist (Landesregierung NRW 2016). Entsprechende Bemühungen zur flächendeckenden Etablierung von Schutzkonzepten wurden auch seitens der KMK (2023) durch einen beschlossenen Leitfaden für „Kinderschutz in der Schule – Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen“ unterstützt. Zudem findet sich beispielsweise auch im Schulgesetz NRW § 42 Abs. 6 die Verpflichtung: „Jede Schule erstellt ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch“. Diese wurden in den Jahren 2021 bzw. 2022 ebenfalls für Träger von Angeboten und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich verankert (KJSG, S. 1453, Nr. 35 sowie § 11 LKiSchG-NRW). Die Implementierung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Schutzkonzepten scheint bundesweit betrachtet noch in den Anfängen zu stecken, die einer formativen wissenschaftlichen Evaluation bedarf. Zugleich bestehen Gefährdungslagen für Kinder und Jugendliche im Schulalter, die eine zügige und qualitative Umsetzung dieser Konzepte erfordert.

4.2 Empirische Befunde zu Gefährdungslagen im Schulalter

Die in Kapitel 2.1 beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen haben zentrale Implikationen für den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen ihres Wohls. Da ein bedeutender Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in der Schule stattfindet, stellen diese einen Ort dar, den nahezu alle Kinder und Jugendlichen ab dem 6. bzw. 7. Lebensjahr in Deutschland besuchen. Gleichzeitig sind Schulen auch ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche einen erheblichen und wachsenden Teil ihres Alltags verbringen (vgl. Kap. 1.2). Die Institution Schule bildet somit einen zentralen Dreh- und Angelpunkt für das ‚Aufwachen in öffentlicher Verantwortung‘. Dieses – insbesondere durch den Elften Kinder- und Jugendbericht geprägte (BMFSFJ 2002) – Leitmotiv spielt auch für den Schutz von Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Rolle.

4.2.1 Schüler:innen als Opfer von Gewalt

In ihrer Metaanalyse zu internationalen Forschungsbefunden zur Prävalenz von körperlicher Misshandlung und (emotionaler) Vernachlässigung kommen Stoltenborgh et al. 2013 zu dem Ergebnis, dass Selbstberichte von Kindern

über Misshandlungen mehr als 75mal so hoch sind als in offiziellen Statistiken angegeben (3/1.000 gegenüber 226/1.000). Daraus lässt sich eine besondere Bedeutung der pädagogischen Arbeit ableiten sowie das Erfordernis von Anlaufstellen, an die sich Kinder und Jugendliche in Not- und Gefährdungsfällen wenden können. Pädagogische Fachkräfte an Schulen können eine solche Anlaufstelle darstellen, indem sie Kindern und Jugendlichen Hilfs- und Unterstützungsangebote aufzeigen oder selbst anbieten. Zugleich zeigen internationale Studien jedoch auch, dass Kinder und Jugendliche auch durch Lehrkräfte emotional oder körperlich misshandelt werden (für einen Überblick siehe OECD 2024).

Vor dem Inkrafttreten des Rechtes auf eine gewaltfreie Erziehung im Jahr 2000 (§ 1631 BGB; siehe auch Kap. 2.3) wurden in Deutschland bereits einige empirischen Studien zur Häufigkeit von Gewalterfahrungen bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter durchgeführt. Zuvor widmete sich ein größerer Forschungszweig eher Fragen zur Gewalt in Schulen und dabei insbesondere dem Thema der Jugendgewalt (u.a. Grauer & Zinnecker 1978; Hamburger 1995; Holtappels 1995; Böttger 1996; Boers et al. 2007). Bilz et al. (2021, S. 21) sprechen diesem Forschungsstrang zu Beginn der 1990er Jahre eine „Hochkonjunktur“ zu. Dies legt nicht zuletzt auch die Prominenz des Themas Gewalt in Schulen im Abschlussbericht der 1987 eingerichteten Gewaltkommission nahe (Schwind et al. 1990). Zwar tangiert diese Forschungsperspektive das Thema der vorliegenden Arbeit, setzt jedoch einen anderen Fokus und wird daher nachfolgend nicht weiter vertieft.⁵⁰

Ein weiterer Forschungsstrang widmet sich retrospektiv Gewalterfahrungen von Schüler:innen in Schulkontexten. Deren Bedeutung wurde insbesondere durch weit publik gewordene Missbrauchsskandale an der Odenwaldschule, des Eliteinternats Ettal, des Aloisuskollegs Bonn, dem Kolleg St. Blasien oder dem Canisius-Kolleg vermehrt in das öffentliche Problembewusstsein gerückt und durch daraufhin eingerichtete Kommissionen aufgearbeitet (Zinsmeister et al. 2011; Behnisch & Rose 2012; André 2012; Keupp 2017; Keupp et al. 2019). Auch dieser Forschungsstrang sei hier nur kurz erwähnt, da er zuletzt massiv dazu beigetragen hat, das Thema sexualisierter Gewalt in den öffentlichen und fachpolitischen Diskurs einzubringen. Das Thema Aufarbeitung ist derweil als Teilbereich des Kinderschutzes ein umfassender, eigenständiger Forschungsgegenstand. Für den Schulkontext werden ausgewählte gegenwärtige empirische Befunde zu sexualisierter Gewalt in Kapitel 4.2.2 vertieft, die Auskunft darüber geben, inwieweit Schüler:innen von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Entsprechende Studien können neben Hellfeldstudien, wie bspw. zur Verfügung stehenden amtlichen Daten zu gemeldeten Kindeswohlgefährdungen (vgl. Kap. 3 sowie Kap. 4.2.3

50 Zur Vertiefung bieten sich beispielsweise der Beitrag von Bilz et al. (2021); Funk (2000) oder der Sammelband von Schubarth & Melzer (1995) an.

für den schulischen Bereich), Hinweise zum Ausmaß der Gewalt geben, von der Kinder und Jugendliche im Schulalter betroffen sind (Goldberg 2011).

Als prominente Dunkelfeldstudien benennt Goldberg (2011, 50f.) u.a. den Report über die Auswirkungen des Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung des Justizministeriums (Bussmann 2005) sowie die KFN-Schüler:innenbefragung von 1998 bis 2005. Letztere wird seit 2013 alle zwei Jahre bei rund 10.000 Neuntklässler:innen in Niedersachsen durchgeführt, legt jedoch tendenziell eher den Fokus auf Jugendgewalt und Delinquenz (Krieg et al. 2020). Zwar erfasst die Studie, ob die Schüler:innen Opfer von Gewalt (Raub, Erpressung, Körperverletzung, sexualisierte Gewalt) wurden und an welchem Ort (Schule, zu Hause, bei Bekannten u.W.), jedoch nicht, an welchem Ort welche der genannten Gewalterfahrungen stattfanden. Die Schließung dieses Datendesiderats könnte einen erheblichen Teil dazu beitragen, Herausforderungen des schulischen Alltags sichtbarer zu machen.

Dennoch kann anhand der Studienergebnisse festgehalten werden, dass im Jahr 2019 rund 19 % der Neuntklässler:innen angaben, in den letzten 12 Monaten Gewaltopfererfahrungen gemacht zu haben. 38 % der Befragten berichteten, in ihrem Leben insgesamt Gewalterfahrungen gemacht zu haben. Neben öffentlichen Plätzen (20,6 %) stellen Schulen (24,1 %) und das Zuhause der Schüler:innen (15,7 %) zentrale Orte der Gewaltopfererfahrungen dar (Krieg et al. 2020, S. 60). Im Schuljahr 2007/08 befragten Baier et al. (2009) Jugendliche der neunten Klasse zu ihren Gewalterfahrungen. Sie hielten dabei zum Einen fest, dass 2,5 % der Schüler:innen angaben, schon von einer Lehrkraft geschlagen worden zu sein. Mehr als ein Viertel sei lehrer:innenseitig bloß gestellt worden (Baier et al. 2009, S. 57). Auch Pregel (2012, 2019) kommt anhand von Beobachtungsdaten der INTAKT-Studie⁵¹ zu dem Ergebnis, dass an Schulen nach wie vor pädagogische Interaktionen stattfinden, bei denen es sich um psychische Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler:innen handelt. Sie skizziert dies unter anderem anhand einer beispielhaften Äußerung einer Lehrerin gegenüber einem Schüler:

„Weißt du, was mich richtig ärgert? Dass du so unglaublich faul bist.“ Frau Z. zeigt auf uns [die Hospitantinnen]. „Diese beiden Frauen da denken echt, dass du bescheuert bist.“

51 Das Projektnetz INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) führt als interdisziplinäres Forschungsteam (erziehungswissenschaftlich, soziologisch und fachdidaktisch) seit 15 Jahren Studien mittels einem gemeinsamen Beobachtungsinstrument durch. Untersuchungsgegenstand sind Interaktionen zwischen Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften auf der einen und Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite. Ein Großteil des Datenmaterials wurde an Schulen aller Jahrgangsstufen generiert, es gibt aber zusätzliche Beobachtungsprotokolle aus Kitas und weiteren außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern. Die Daten sind über das Fallarchiv der Universität Kassel abrufbar. (Blasse 2024).

Dabei bist du einfach nur so richtig schön dumm. So richtig schön dumm faul“ (Prengel 2019, S.109).

Entsprechende Bloßstellungen wertet auch Piezunka (2023, S. 222) als Form der seelischen Verletzung und nimmt eine entsprechende definitorische Herleitung aus Studien zu „teachers bullying“ und Aspekten von Verletzbarkeiten und deren Relevanz für das Bildungssystem vor.

Neben schulischen Gewalterfahrungen gab rund ein Fünftel der Jugendlichen in der Studie von Baier et al. (2009, S.51) an, innerhalb der letzten 12 Monate zuhause leichte Formen elterliche Gewalt erfahren zu haben; rund 5 % sogar schwere Formen von Gewalt. Zudem konnten Kindler und Drechsel (2003) durch eine zusammenfassende Analyse entwicklungspsychologischer Forschungsbefunde zeigen, dass neben dem eigenen Erleben von Gewalt bei Kindern auch das Miterleben (elterlicher) Partnerschaftsgewalt bei vielen Kindern und Jugendlichen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat. Da eindeutige Entwicklungsbeeinträchtigungen bei der überwiegenden Mehrheit der Betroffenen in Studien jedoch nicht nachgewiesen werden können, ist trotz bestehender Partnerschaftsgewalt im rechtlichen Sinn nicht zwangsläufig von einer Kindeswohlgefährdung auszugehen (vgl. Kap. 2.3). Grundsätzlich wird im Fachdiskurs zur Einschätzung der Gefährdungslage auf Modelle zurückgegriffen, die Risiko- und Schutzfaktoren analysieren und bilanzierend gegenüberstellen (u.a. Biesel & Urban-Stahl 2018, S. 139 sowie Kap. 2.3). Insgesamt lässt sich festhalten, dass nur eine Verbindung von Hell- und Dunkelfelddaten dabei helfen, Unterstützungs- und Versorgungslücken zu erkennen, wie der Nationale Rat gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen betont (Nationaler Rat 2021). Es zeigt sich, dass Schüler:innen von verschiedenartigen Gewalterfahrungen betroffen sind, die für außenstehende mehr oder weniger sichtbar sein können. Eine besondere Herausforderung stellen hierbei Disclosureprozesse von sexualisierter Gewalt dar.

4.2.2 Sexualisierte Gewalt im Kontext Schule

Insbesondere im Bereich der Gefährdungsform sexualisierte Gewalt (vgl. Kap. 2.3.1) wurden zuletzt fachpolitische Programme und Forschungen intensiviert. Für den internationalen Diskurs halten Stoltenborgh et al. (2015) fest: „Child maltreatment research is dominated by research on sexual abuse“. Ein umfassender Überblick zu Studien, die sich international mit der Aufdeckung von sexualisierter Gewalt an Schulen befassen, findet sich in dem Systematic Review von Christmann (2021). Erkenntnisse zu Entstehungsbedingungen und Verbreitungen von sexueller Gewalt in Institutionen (u.a. Schulen) findet sich beispielsweise in der Expertise von Bundschuh (2010). Entsprechende Forschungsstände werden an dieser Stelle aufgrund

detaillierter Ausführungen in anderen Publikationen nicht erneut aufgegriffen.

Für den Bereich der sexualisierten Gewalt im nationalen Diskurs halten Schubarth und Ulbricht (2012) in einem historischen Exkurs fest, dass im

„Mittelpunkt der schulbezogenen Gewaltforschung bisher (...) fast ausschließlich Schülergewalt [stand]. Sexualisierte Gewalt kam, wenn überhaupt nur im Zusammenspiel mit Schülergewalt vor“.

Dies deckt sich mit den unter Kap. 4.2 eingangs beschriebenen Forschungsentwicklungen zur Gewaltforschung an Schulen. Entsprechend weniger überraschend scheint es daher, dass die Autor:innen zu dem Ergebnis kommen, dass „[i]m Unterschied zur sexuellen Belästigung bzw. Gewalt unter Schüler:innen zur sexualisierten Gewalt seitens der Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen im Kontext der schulbezogenen Gewaltforschung nur wenige empirische Daten vor[liegen]“ (Schubarth und Ulbricht 2012, S. 243). Dennoch konnte die 2016 eingerichtete Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Missbrauchs zeigen, dass Schulen nicht selten auch zum Tatort von Machtmissbrauch werden können – trotz vermeintlich hoher sozialer Kontrolle (Andresen und Bauch 2022).

Weitere Hinweise zu Gewalterfahrungen finden sich in einer Schüler:innenbefragung in Bremen im Jahr 2002, in der rund 4.000 Schüler:innen verschiedener Schulen ab der Klassenstufe 7 befragt wurden. Diese kommt zu dem Schluss, dass knapp 2 % der Schüler:innen (Sek. I) angaben, körperlich und/oder verbal von Lehrkräften sexuell belästigt worden zu sein (Leithäuser und Meng 2003, S. 20). Zudem zeigt der Abschlussbericht des DJI-Projektes „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“⁵², dass an den Schulen häufiger Verdachtsfälle bestehen und es sich bei den Täter:innen oftmals um Personen außerhalb der Einrichtung handelte und seltener um Kinder und Jugendliche und noch seltener um eine erwachsene Person aus der Einrichtung (Helming et al. 2011, S. 62). Bekannt geworden sind diese Fälle laut Angaben der Schulleitungen und Lehrkräfte überwiegend dadurch, dass sich das Kind oder Jugendliche selbst einer Lehrkraft anvertraut hat oder in Verdachtsfällen außerhalb der Einrichtung häufiger auch die Eltern des betroffenen Kindes die Schule kontaktierten (Helming et al. 2011, 86f.). Im Schuljahr 2015/16 befragte eine weitere DJI-Studie rund 4.300 Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe aus 128 unterschiedlichen weiterführenden Schulen in vier verschiedenen Bundesländern zu sexuellen Gewalterfahrungen. Dabei stellen verbale Gewalterfahrungen in Form von Gerüchten oder Witzen über den Körper keine Seltenheit dar: Rund 40% der

52 In der Studie wurden neben Heimeinrichtungen (321 befragte Personen) und Internaten (97 befragte Personen) auch 1.128 Schulleitungen und 702 Lehrkräfte aus Schulen zur Vorkommenshäufigkeit von Verdachtsfällen sexueller Gewalt befragt (siehe Helmig et al. 2011).

Schüler:innen gaben an, dies selbst erfahren zu haben und drei Viertel haben entsprechende verbale Übergriffe beobachtet. Doch auch die Erfahrung, in den letzten drei Jahren bedrängt oder zu sexuellen Handlungen gezwungen worden zu sein, fand sich in den Angaben der Schüler:innen – wenn auch im niedrigeren Prozentbereich (bedrängt: 9 %; Zwang zu sexuellen Handlungen 4 %). Darüber hinaus wurden in der Studie erhoben, ob den Schüler:innen an der Schule Informationen oder Kontaktpersonen zu Hilfs- und Unterstützungsleistungen bei sexuellen Gewalterfahrungen zur Verfügung gestellt wurden. Hier gab weniger als ein Drittel der Schüler:innen an, im Unterricht oder anderen Schulveranstaltungen über Personen, die in Fällen sexueller Gewalt helfen, informiert worden zu sein (Hofherr 2017, S. 16)⁵³. In einer vergleichbaren hessischen Studie wurden 2016 rund 2.700 Schüler:innen zwischen 14 und 16 Jahren befragt (Maschke & Stecher 2018). Anders als die Institutionenbefragung von Helming et al. (2011) kommen die Schüler:innenbefragungen von Hofherr (2017) und Maschke & Stecher (2018) zu dem Ergebnis, dass es sich mehrheitlich um andere Kinder und Jugendliche handelt, durch die sexuelle Gewalt erfahren wurde. Darüber hinaus zeigen Befunde der SPEAK-Studie von Maschke & Stecher (2018, S. 100) auf, dass Jugendliche mit (insbesondere körperlichen) sexuellen Gewalterfahrungen

- sich in der Schule weniger wohl fühlen als Gleichaltrige, die solche Erfahrungen nicht gemacht haben;
- eine geringere Schul- und Lernfreude haben als Schüler:innen, die keine sexuelle Gewalt erlebt haben;
- eine weniger vertrauensvolle und zugleich stärker zurückweisende Haltung ihrer Lehrer:innen erleben.

Diese Befunde belegen, dass der Schutz des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen durchaus relevante Auswirkungen für die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen haben können.

Bereits in seiner Agenda für 2014 bis 2019 benannte der Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs „Schulen als Aktionsfeld Nr. 1 der Prävention“ (UBSKM 2014) und setzte neben der bundesweiten Initiative an Schulen zur Entwicklung von Schutzkonzepten (Kap. 4.1.4) auch ein digitalen Grundkurs zum Schutz von Schüler:innen vor sexuellem Missbrauch⁵⁴ für pädagogischen Fachkräften ein, der bis dato von der neuen USBKM Kerstin Claus fortgeführt wird (UBSKM 2023). Zuvor hatten Lehrkräftebefragungen Wissenslücken und Fortbildungsbedarf zum Thema sexueller Übergriffe aufgezeigt (u.a. Glammeyer 2019, S. 200; Bienstein et al. 2014). Darüber hinaus konnte Christmann (2021) in seiner qualitativen Studie Determinanten aufzeigen, die schulische Aufdeckungsprozesse (mit)bedingen. Die Interviews mit Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften,

53 Für vertiefende Analysen der Studie siehe Hofherr 2023.

54 Für weitere Informationen siehe: <https://www.was-ist-los-mit-jaron.de/>

die bereits mindestens eine Disclosuresituation erlebt haben, zeigten u.a. eine hohe Relevanz und gleichzeitig besondere Herausforderung in der Herstellung von Möglichkeitsräumen für vertrauliche Gespräche (sowohl örtlich als auch in der Inszenierung eines Gesprächsanlasses) (Christmann 2021, S. 443). Dass Kinder und Jugendliche sich laut eigenen Angaben Lehrkräften vergleichsweise selten bei verbalen oder körperlichen Gewalterfahrungen anvertrauen (Maschke & Stecher 2018, S. 52f.; Hofherr 2023, S. 210), wirft Fragen zu Präventions- und Interventionspotenzialen bzw. der Sicherstellung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen für ihr Wohlergehen an Schulen auf. Auch eine aktuelle Fallstudie sieht fehlende Vertrauenspersonen (insbesondere auch pädagogische Fachkräfte) als Hürden für die Aufdeckung von sexualisierter Gewalt und empfiehlt mehr in den Vertrauensaufbau zu investieren (Meysen et al. 2023). Böllert wies bereits 2011 darauf hin, dass es an wiederkehrenden Gesprächsangeboten gegenüber Kindern und Jugendlichen und der besonderen Berücksichtigung von pädagogischen Professionalitätsaspekten im Kontext sexualisierter Gewalt bedarf (Böllert 2014, 2018). Dazu zählen insbesondere die in Kapitel 4.1 dargelegten gesetzlichen Verfahrensschritte sowie fachliche Standards im Zuge der Gefährdungseinschätzung.

4.2.3 Schulische Gefährdungsmeldungen an das Jugendamt

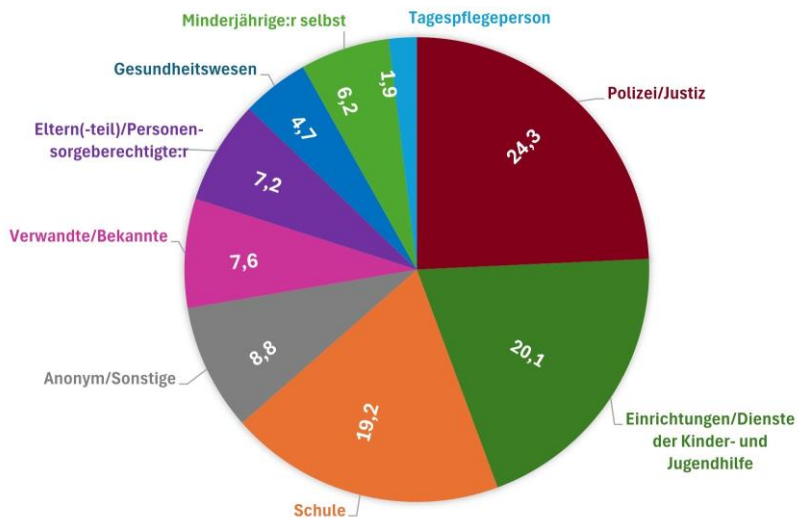
Wie häufig Schulen dem Jugendamt den Verdacht einer Kindeswohlgefährdung melden, kann jährlich anhand von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik nachvollzogen werden. Jugendämter sind als örtliche Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 99 Abs. 6 SGB VIII dazu verpflichtet, jährlich die von ihnen durchgeführten Verfahren zur Gefährdungseinschätzung gemäß § 8a Abs. 1 SGB VIII statistisch zu erfassen und den statistischen Landesämtern zu melden.

Wie in Kapitel 3 ausführlich dargestellt, wurden im Jahr 2022 insgesamt 203.717 Verfahren zur Gefährdungseinschätzung durchgeführt, womit sich die Verfahren seit Einführung der Statistik und Inkrafttreten des Bundeskinderschutzes (2012: 106.623) fast verdoppelt haben. Damit ist grundsätzlich eine höhere ‚Meldesensibilität‘ erkennbar, die die Jugendämter zunehmend fordert, ihr staatliches Wächteramt auszuüben und Gefährdungseinschätzungen zu prüfen.

Knapp ein Drittel der Verfahren kam 2022 im Ergebnis zu einer Kindeswohlgefährdung (vgl. Kap. 3). Betrachtet man lediglich die Verfahren, die schlussendlich eine Kindeswohlgefährdung festgestellt haben, zeigt sich, dass der Anteil festgestellter Kindeswohlgefährdungen bei den von Schulen gemeldeten Fällen (37 %) höher liegt als der Durchschnitt aller Verfahren (31 %).

Insgesamt waren Schulen im Jahr 2022, wie auch in den Jahren zuvor⁵⁵, neben der Polizei/Justiz und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe eine der zentralen Institutionen, aufgrund deren Meldungen eine Gefährdungseinschätzung nach § 8a Abs. 1 SGB VIII am häufigsten eingeleitet wurde (Abbildung 7).

Abbildung 7: Gefährdungseinschätzungsverfahren mit Ergebnis einer Kindeswohlgefährdung für Kinder und Jugendliche im Schulalter nach Hinweisgebenden (Deutschland; 2022; in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt; Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Gefährdungseinschätzungen nach § 8a Absatz 1 SGB VIII; Jg. 2022; eigene Berechnungen

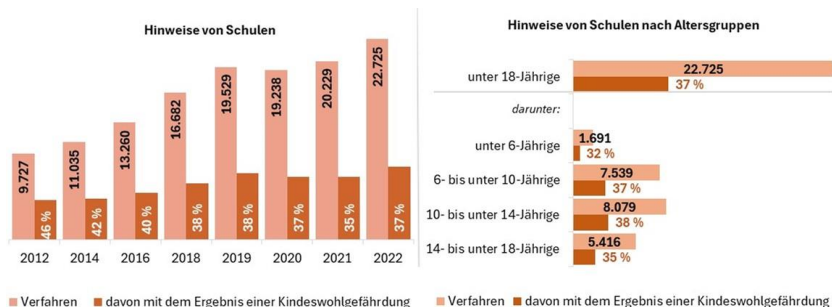
⁵⁵ U. a. Kaufhold & Pothmann 2017; Buchna & Demmer 2022; Kopp 2023.

Nicht nur die Anzahl der Verfahren insgesamt ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen, sondern auch die Verfahren, die auf einen Hinweis von Schulen zurückgehen, haben sich mehr als verdoppelt. Dies ist ein Indiz dafür, dass Verdachtsfälle häufiger gemeldet werden und die Relevanz des Kinderschutzes zunehmend in das Bewusstsein der meldenden Akteur:innen und der Öffentlichkeit im Allgemeinen gelangt.

Kaufhold & Pothmann (2019, S. 11) hielten für die Jahre 2017 und 2018 fest, dass die Meldungen möglicher Gefährdungslagen von Kindertageseinrichtungen und Schulen an das Jugendamt „überproportional zugenommen haben“ und führen dies auf Qualifizierungen in den Institutionen zum Umgang mit gewichtigen Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung zurück. Vor dem Hintergrund der bereits dargelegten gesetzlichen und fachlichen Kinderschutzentwicklungen der letzten Jahre (vgl. Kap 4.1) scheint dies eine durchaus belastbare Interpretation. Wenngleich die Kindeswohlgefährdungsmeldungen an das Jugendamt im Zuge der Coronapandemie⁵⁶ nicht stagnierten, ließ sich dennoch eine Verschiebung der Meldungen im Hinblick auf die Hinweisgebenden feststellen (Erdmann & Mühlmann 2021; 2022). Am deutlichsten wurde ein „Effekt bei Schulen sichtbar. Die Hinweise auf mögliche Gefährdungen, die über Schulen an die Jugendämter herangetragen werden, sind in Phasen von Lockdowns und damit einhergehender eingeschränkter Mobilität deutlich zurück gegangen“ (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024). Gleichzeitig halten die Autor:innen „in vielen Bereichen Nachholeffekte“ fest, bei denen vermehrte Meldungen nach Aufhebung der Einschränkungen eintraten, sodass „der Effekt der Pandemieeinflüsse auf die Gesamtergebnisse letztlich überraschend geringfügig sei“ (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024). Dies deutet sich auch in dem Anstieg der seitens der Schulen gemeldeten Gefährdungseinschätzungen an das Jugendamt (sog. ‚8a-Meldungen‘) zwischen 2021 (rund 20.000 ‚8a-Meldungen‘) und 2022 (rund 23.000 ‚8a-Meldungen‘) an (Abbildung 8 – links).

56 Zu den Herausforderungen im Kinderschutz während der Coronazeit siehe vertiefend bspw. Mairhofer et al. (2020); zur kritischen Analyse der für diesen Zeitraum erfassten amtlichen Daten siehe bspw. Mühlmann & Erdmann (2022).

Abbildung 8: Verfahren zur Gefährdungseinschätzung insgesamt sowie davon mit dem Ergebnis Kindeswohlgefährdung (Deutschland, 2012 bis 2022; Anzahl und in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt; Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Gefährdungseinschätzungen nach § 8a Absatz 1 SGB VIII; Jg. 2012-2022; eigene Berechnungen

Die meisten Einschätzungsverfahren und festgestellten Kindeswohlgefährdungen, die schuleitig gemeldet wurden, betrafen Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und unter 14 Jahren (Abbildung 8 – rechts).

Für diese Altersgruppe wurden dem Jugendamt rund 8.000 Fälle gemeldet, bei denen es sich in rund 3.000 Fällen (38 %) im Ergebnis der Gefährdungseinschätzung durch das Jugendamt um eine Kindeswohlgefährdung handelte. In der älteren Altersgruppe der 14- bis unter 18-Jährigen liegt sowohl die Anzahl der eingeleiteten Verfahren als auch der Anteil der festgestellten Kindeswohlgefährdungen etwas niedriger.

Bei Kindern im Grundschulalter liegt die Anzahl der durch einen Gefährdungsverdacht eingeleiteten Einschätzungsverfahren mit 7.500 etwa vergleichbar zur Altersgruppe der unter 10- bis unter 14-Jährigen an weiterführenden Schulen⁵⁷. Deutlich niedriger fällt die Anzahl der Einschätzungsverfahren für Kindern im vorschulischen Alter aus, die von Schulen gemeldet wurden. Bei Letzterem dürfte es sich in den meisten Fällen um Kinder, die eine Vorschulklasse besuchen, vorzeitig eingeschult wurden oder Geschwisterkinder von einem Schulkind sind, handeln. Andernfalls wäre zu hinterfra-

⁵⁷ Eine Differenzierung nach Schularten ist anhand der KJH-Statistik bislang nicht möglich, sodass hier nur anhand des Alters der Kinder Annahmen dazu getroffen werden können, ob es sich eher um eine Grundschule oder eine weiterführende Schule handelt. Letztlich wären sicherlich auch empirische Befunde zu Schularten und -formen ein Erkenntnisgewinn für die Gestaltung des Bildungssystem und Aufdeckungsprozesse von Kindeswohlgefährdungen.

gen, wie Schulen auf die Gefährdung eines Kindes vor dem Schuleintritt aufmerksam wurden.

In der längeren zeitlichen Entwicklung verdeutlicht Abbildung 8 (links), dass sich 8a-Meldungen im letzten Jahrzehnt mehr als verdoppelt haben. Dennoch ist der Anteil der Fälle, die seitens des Jugendamts als Kindeswohlgefährdung eingestuft wurden, mit 37 % an allen 8a-Verfahren nicht angestiegen, wenngleich allein in absoluten Zahlen die festgestellten Kindeswohlgefährdungen ebenfalls deutlich zugenommen haben (2012: rund 4.500; 2022: rund 8.300). Aus diesem Befund lässt sich zum einen ableiten, dass seitens der Schulen derweil häufiger 8a-Meldungen an das Jugendamt gemacht werden als noch vor 10 Jahren, womit ein höherer Prüfaufwand bei den Jugendämtern entsteht. Nicht abschließend geklärt werden kann dabei, ob tatsächlich mehr Kinder und Jugendliche gefährdet sind, oder ob seitens der Schulen – durch gesetzliche und gesellschaftliche Veränderungen – eine stärkere Sensibilität für das Thema zu mehr Meldungen führt (vgl. auch Kap. 3). Zudem bleibt die Frage offen, ob die Anzahl der ‚8a-Meldungen‘ seitens der Schulen, die nicht zu dem Ergebnis einer bestehenden Kindeswohlgefährdung kommen, darauf zurückzuführen sind, dass Schulen häufiger Meldungen an das Jugendamt vornehmen, denen keine fachlich-qualifizierte Einschätzung zugrunde liegt, oder ob und inwiefern unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe einer Gefährdungslage zugrunde liegen. Erste Hinweise zu dieser Frage gibt die empirische Untersuchung dieser Arbeit (vgl. Kap. 8). Zuletzt kontextualisierten Bohler & Franzheld (2011) amtliche Kinder- und Jugendhilfedaten anhand von empirischen Befunden, die aus Expert:inneninterviews in drei Modellregionen gewonnen wurden. Die Autoren identifizieren bei der Analyse des vorrangigen Inhalts der Gefährdungsverdachtsmeldung drei „Problemtypen“:

- Vernachlässigung/Misshandlung als offensichtlich wahrnehmbare Gefährdungsmomente
- Familiäre Krisensituationen in denen Lehrkräfte als Vertrauensperson aufgesucht wurden
- Gefährdungsmeldungen aufgrund von Schulabsentismus.

Zudem halten Bohler & Franzheld abschließend anhand eines Fallbeispiels fest, dass „Jugendhilfe und Schule Phasen der gemeinsamen Kindeswohlorientierung mit solchen der institutionellen Konkurrenz und des wechselseitigen ‚Abschiebens‘ des Falles [abwechseln]“ und resümieren: „Schule bemerkt zwar zuerst Auffälligkeiten und Gefährdungsmomente in erster Linie handelt es sich aber um einen Fall für die Erziehungshilfe“ (Bohler & Franzheld 2011, S. 267f.).

Diese Ergebnisse können anhand von dem im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Gruppendiskussionen in Teilen bestätigt werden. Wenngleich die gewonnen Ergebnisse diese erweitern und Handlungsorientierungen der

pädagogischen Fachkräfte an Schulen im Zuge der Gefährdungsmeldung in den Fokus des Interesses und damit ihre Bedeutung zur Sicherung des Kindeswohls stärker perspektiviert (siehe Kap. 9). Zudem kritisieren bereits Buchna & Demmer (2022, S. 36) die in Teilen stark relativierenden Aussagen der schulischen Bedeutung von Kindeswohlgefährdungsmeldungen und vorzunehmenden Schutzmaßnahmen von Bohler und Franzheld (2011). Zudem beschäftigen sich die Autorinnen mit den amtlichen Daten zu neu eingerichteten Hilfen im Anschluss an die Gefährdungseinschätzung, die auf den schulischen Hinweis erfolgten und konstatieren Forschungsdesiderate; insbesondere fehlende qualitative Analysen zu Kooperationen an der Schnittstelle zwischen Jugendamt und Schule sowie Deutungslogiken von (schulischen) Gefährdungsverdachtsmeldungen (Buchna & Demmer 2022).

Gemäß den amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik handelte es sich bei den akuten und latenten Kindeswohlgefährdungen, die 2022 auf den Hinweis von Schulen hin festgestellt wurden, vorwiegend um Vernachlässigungen (zu den Gefährdungsarten siehe auch definitorisch Kap. 2.3.1 sowie empirisch Kap. 3). Überraschend ist jedoch der Befund, dass von Schulen überdurchschnittlich häufig körperliche Misshandlungen gemeldet wurden. Diese scheinen folglich an Schulen häufiger als von anderen Hinweisgebenden wahrgenommen zu werden. Während sexualisierte Gewalt mit 4,5 % dem Durchschnitt entsprechend oft, Vernachlässigungen leicht unter dem Durchschnitt und insbesondere psychische Misshandlungen im Vergleich zum Durchschnitt aller gemeldeten psychischen Gefährdungen (22,2 %) unterdurchschnittlich selten (11,6 %) schuleseitig festgestellt werden (vgl. Tabelle 4). Zu vergleichbaren Ergebnissen kommen Buchna & Demmer (2022, S. 33) für die Jahre 2012 und 2017.

Tabelle 4: Kindeswohlgefährdungen nach Art der der Gefährdung und schulischen Hinweisen (Deutschland, 2022, absolut; in %)

	Akute u. Latente KWG	<i>mehr als eine Art</i>	davon			
			Vernachlässigung u. psychische Misshandlung	Körperliche u. psychische Misshandlung	Vernachlässigung u. körperliche Misshandlung	Vernachlässigung, körperliche u. psych. Missh.
Insgesamt	62.279	13.986	32,1	31,2	15,6	12,3
darunter v. Schulen gemeldet	8.284	2.077	20,8	41,8	17,0	11,6

Quelle: Statistisches Bundesamt; Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Gefährdungseinschätzungen nach § 8a Absatz 1 SGB VIII; Jg. 2022; eigene Berechnungen

Darüber hinaus weisen verschiedene Untersuchungen auf die Bedeutung regionaler Unterschiede im Kinderschutz hin bzw. darauf, dass sich „die konkrete Wirklichkeit des Umgangs mit Kindeswohlgefährdungen auf regionaler Ebene konstituiert, die mehr oder weniger vom Bundesdurchschnitt

abweicht“ (Bohler & Franzheld 2011, S. 267). So zeigten u.a. Pothmann & Kaufhold (2018) anhand amtlicher Daten deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern sowohl hinsichtlich der Verfahrens- als auch der Gefährdungsquoten aufzeigten. Da sich der empirische Teil dieser Arbeit mit dem Prozess bei einem Gefährdungsverdacht hin zu einer Gefährdungsmeldung beim Jugendamt an Schulen in Nordrhein-Westfalen befasst (vgl. Kap. 7.2), werden nachfolgend NRW-spezifische Entwicklungen, Erkenntnisse und konstituierende Rahmungen dargestellt.

5. Gefährdungseinschätzungen an Schulen in Nordrhein-Westfalen

Nicht zuletzt haben die publik gewordenen Missbrauchskomplexe in den nordrhein-westfälischen Städten Lügde, Bergisch Gladbach, Münster und Wermelskirchen die landesrechtlichen Kinderschutzbemühungen intensiviert. Nordrhein-Westfalen verabschiedete am 13. April 2022 als erstes Bundesland⁵⁸ ein aktualisiertes Landeskinderschutzgesetz (LKSchG-NRW⁵⁹), das die bundesweiten Regelungen des BKiSchG und KJSG weiter ausdifferenziert. So führt das Landesgesetz die Sicherung fachlicher Standards und der Qualitätsentwicklungen im Rahmen von Kinderschutzkonzepten sowie die interdisziplinäre Netzwerkarbeit und Fachkräftefortbildungen weiter aus. Vertieft wird beispielsweise in § 9 LKSchG-NRW, die Bundesgesetzgebung zum § 4 KKG (vgl. Kap. 4.1.1), in dem geregelt ist, dass jedes Jugendamt eine Koordinierungsstelle für ein kommunales Kinderschutznetzwerk einrichtet und dabei u.a. Schulvertretungen einbezieht.

Neben dem Landeskinderschutzgesetz hält auch das Schulgesetz in NRW seit 2006 in § 42 Abs. 6 SchulG NRW fest, dass

- es die Sorge für das Wohl der Schülerinnen und Schüler erfordert, jedem Anschein von Vernachlässigung oder Misshandlung ist nachzugehen.
- jede Schule rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamts oder anderer Stellen entscheidet.

58 Einige Länder haben ihre Kinderschutzgesetze ebenfalls bereits nach dem BKiSchG aktualisiert, jedoch noch nicht nach dem KJSG. In manchen Ländern wurde jedoch seit rund zwei Jahrzehnten keine Überarbeitung der Landesausführungsgesetze zum Kinderschutz vorgenommen. Eine Übersicht findet sich bei Wiesner 2022, S. 2642.

59 In Kraft getreten am 01. Mai 2022 mit Ausnahme §§ 6 bis 8 LKSchG (Qualitätssicherung, -beratung und -entwicklungsverfahren), die am 01. Juli 2023 rechtsverbindlich wurden.

Zudem wurde in dem Erlass am 23. Februar 2022 ergänzt, dass

- jede Schule ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch erstellt

(GV. NRW. 2022 S. 250).

Generell ist die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule aufgrund der überwiegenden Ermessensregelungen im Schulgesetz somit eher schwach geregelt (Hollenstein & Nieslony 2012, S. 15). Weitere Hinweise zum Kinderschutz an Schulen lassen sich in einem Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zur „Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen“ (BASS 21-13 Nr. 6 Stand: Januar 2010) finden, der Anordnungen zu schulsozialarbeiterischen Tätigkeiten in NRW vorgibt. Als Aufgabengebiet von Schulsozialarbeiter:innen wird darin unter anderem auch explizit die Bereitstellung von Angeboten für Schüler:innen⁶⁰ und Eltern in Fällen von Kindeswohlgefährdung genannt (Schulministerium NRW 2010, S. 6).

Während folglich die Sorge für das Wohl und die Gefährdungseinschätzung bzw. Information des Jugendamts seit Jahren im Landesschulgesetz verankert sind, lässt die erst seit zwei Jahren bestehende Verpflichtung zur Erstellung von Schutzkonzepten weitere thematische Auseinandersetzungen mit Kinderschutzthemen an Schulen erwarten. Insgesamt deuten die gesetzlichen Änderungen in Nordrhein-Westfalen der letzten Jahre Bemühungen der Weiterentwicklung in Kinderschutzfragen an. Entsprechende Hinweise finden sich auch in Veröffentlichungen und Aktualisierungen von Handlungsempfehlungen der Fachpraxis (Kompetenzzentrum Kinderschutz NRW 2023; LWL & LVR 2020b; Wagner 2019). Diese befassen sich u.a. mit Qualitätsstandards der Beratung durch insoweit erfahrene Fachkräfte, Fragen des Datenschutzes und der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Gefährdungseinschätzungsverfahren. Auch die Bedeutung von Schulen bzw. Kooperationsverträgen zwischen Schulen und Jugendämtern wird wiederkehrend als wichtiger Gelingensfaktor im Kinderschutz benannt (LWL & LVR 2020a, S. 75). Vor allem im Zuge der Qualitätsentwicklung des Ganztags in NRW wurde Kinderschutz als gemeinsames Kooperationsanliegen zwischen Schulen und dem örtlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe festgehalten und ist gleichzeitig Bestandteil einiger Fachbeiträge und Praxisempfehlung (Bathke et al. 2008; Bücken & Fiegenbaum 2015).

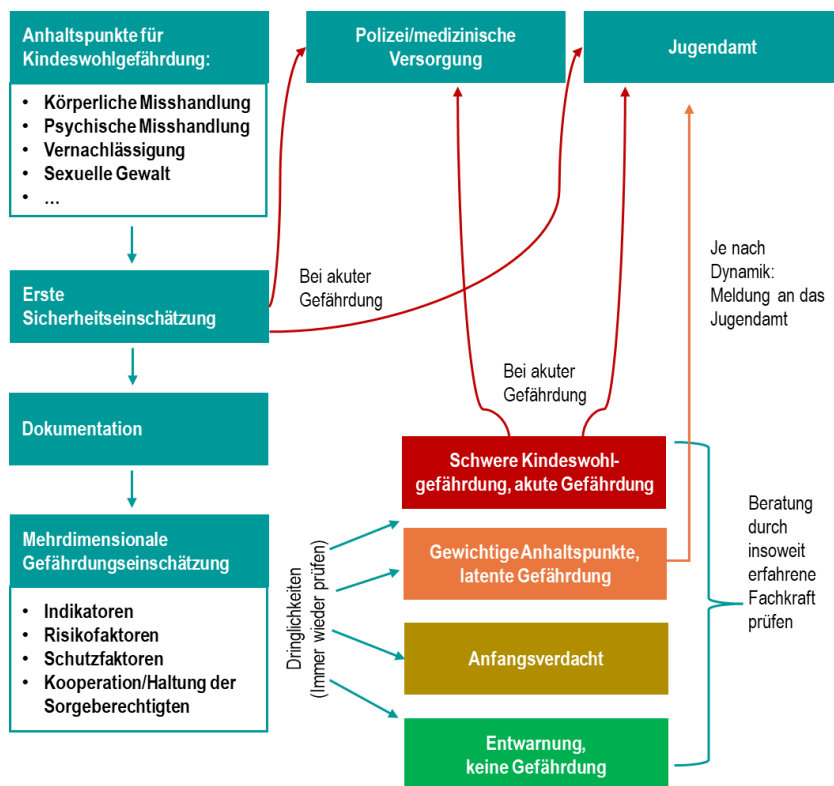
Eine bedeutende Handlungsleitlinie an Schulen in Nordrhein-Westfalen scheint der vom Schulministerium NRW gemeinsam mit der Unfallkasse

60 In schulischen Kontexten sind Jugendliche insbesondere aus sozialpädagogischer Perspektive dabei nicht nur in ihrer Rolle als Schüler:innen zu adressieren (u. a. Andresen & Schröer 2020), sondern ganzheitlich und in ihrer individuellen Komplexität.

NRW herausgegebene und allen Schulen bereitgestellte Ordner zur Krisenprävention zu sein (Schulministerium NRW 2023), auf den die an Schulen befragten Fachkräfte verweisen (Kopp et al. 2020; Kap. 8.1.2). Dieser wurde zu Beginn des Jahres 2023 neu veröffentlicht. Insbesondere die Themen „Verdacht auf Kindeswohlgefährdung“ sowie „Prävention von (sexualisierter) Gewalt“ werden darin deutlich differenzierter aufgegriffen als in der vorherigen Fassung des „Notfallordners NRW“ (Schulministerium NRW 2015).

Zuvor fanden sich im Abschnitt „Gefährdungsgrad II“ neben Leitlinien bei Amokläufen, Waffenbesitz, Vandalismus und Weiterem zwar auch Hinweise zu den Themen „Gewalt in der Familie“ und „sexuelle Übergriffe“. Diese berücksichtigten jedoch aus dem Bundeskinderschutzgesetz hervorgehende Verfahrensschritte des KKG noch nicht und greifen nur einen Bruchteil fachlicher Erkenntnisse für diese Themen auf. Die neue Präventionsbroschüre greift hingegen sowohl die Erstellung von Schutzkonzepten zur Prävention von sexualisierter Gewalt als auch detailliertere Verfahrensschritte zur Gefährdungseinschätzung auf.

Abbildung 9: Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung



Quelle: Schulministerium NRW (2023, S. 245)⁶¹

Das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen hat mit dem Notfallordner zur Krisenprävention 2023 erstmalig ein Handlungsschema zum Vorgehen bei Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung an Schulen aufgenommen (Abbildung 9).

In dem zum Zeitpunkt der Untersuchung geltenden Notfallordner an nordrhein-westfälischen Schulen war der Abschnitt des im Jahr 2015 zuletzt aktu-

⁶¹ Neben dem Krisenpräventionsordner gibt es laut Website des Schulministeriums noch einen zweiten Interventionsteil mit einer „genauen Ablaufplanung für verschiedene Krisenfälle“, der jedoch ausschließlich den Schulleitungen vorbehalten bleibt – wenn darin auch weitere Informationen zum Vorgehen bei Kindeswohlgefährdung enthalten sind, können diese hier nicht berücksichtigt werden.

alisierten Dokument zur Gefährdungseinschätzung vergleichsweise überschaubar. Auch wenn die grundständige Überarbeitung des Abschnitts zu Handlungsschritten bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung in den Leitlinien zur Krisenprävention eine deutliche Verbesserung darstellt, deuten sich auch in diesem Handlungsschema Unschärfen an. Zwar werden einzelne Verfahrensschritte ergänzend schriftlich erläutert – beispielsweise, dass in die erste Sicherheitseinschätzung die Schulleitung und weitere relevante Personen einbezogen werden sollen, „die eigene Eindrücke von der Schülerin bzw. dem Schüler beitragen können“ und die Empfehlung, dass „die Fallzuständigkeit die Klassenleitung übernimmt“ (Schulministerium NRW 2023, S. 246f.). Allgemein wird in diesem Schema jedoch vor allem über Kinder/Jugendliche beraten. Die in § 4 KKG vorgesehene Einbeziehung wird anhand des Schemas nicht ersichtlich. Auch die fachlich empfohlene pseudonymisierte Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft⁶² wirkt in der Abbildung sehr abstrakt und dadurch bleibt unklar, wann man sich an diese wie und in welcher Form wenden kann.

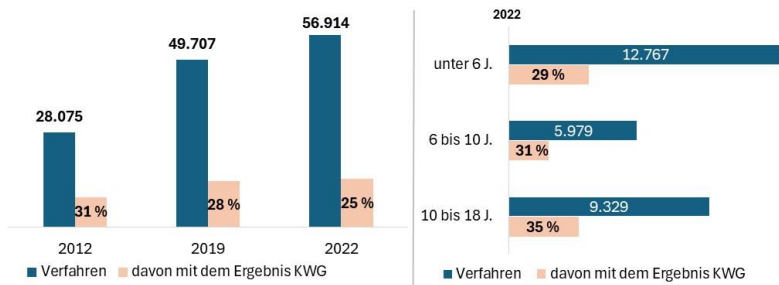
Insgesamt wird durch diese nachgezeichneten Veränderungen jedoch auch deutlich, dass das Handlungsfeld Kinderschutz stetigen fachlichen (Weiter-)Entwicklungen und Transformationsprozessen unterliegt, die in NRW vor allem in den letzten Jahren von einer wachsenden Dynamik gekennzeichnet sind.

In den amtlichen Daten für NRW zeigt sich – wie auch in Deutschland insgesamt (vgl. Kap. 4.2.3) – eine deutliche Zunahme an Gefährdungsmeldungen und festgestellten Kindeswohlgefährdungen nach § 8a SGB VIII (vgl. Abbildung 10 – links). Hierbei handelt es sich um Daten zu den Gefährdungseinschätzungen, die seitens der Jugendämter in einem Verfahren nach § 8a SGB VIII durchgeführt wurden, sowie deren Ergebnisse.

Mit mehr als einem Viertel aller bundesweiten Verfahren wird ein Großteil der Gefährdungseinschätzungsverfahren von Jugendämtern in NRW durchgeführt (2022: 27 % aller Verfahren). Der Anteil der Verfahren, die dabei zu dem Ergebnis einer Kindeswohlgefährdung kommen, ist jedoch – wie im Bundesdurchschnitt (vgl. Kap. 3) leicht gesunken.

62 Ein umfassender Überblick zur (Weiter-)Entwicklung und praktischen Umsetzung des Aufgabenprofils insoweit erfahrener Fachkräfte findet sich beispielsweise bei Heinitz & Slüter (2018). Zudem betonte bereits Bertsch (2015, S. 145), dass es wichtig sei, die Rolle der insoweit erfahrenen Fachkraft nicht nur innerhalb der Einrichtung, sondern auch innerhalb kommunaler Steuerung konzeptuell zu fassen und ihren Einsatz zu definieren, damit eine fachliche Distanz und anonyme Beratung gewährleistet ist.

Abbildung 10: Gefährdungseinschätzungsverfahren und Anteil festgestellter Kindeswohlgefährdungen bei unter 18-Jährigen (NRW; 2012, 2019 und 2022; Anzahl und in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt; Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Gefährdungseinschätzungen nach § 8a Absatz 1 SGB VIII; Sonderauswertung it.nrw; eigene Berechnungen und Darstellung

Eine spezifische Betrachtung der Altersgruppen zeigt dabei, dass mit zunehmendem Alter der Kinder der Anteil der Verfahren steigt, die zu dem Ergebnis einer Kindeswohlgefährdung kommen (vgl. Abbildung 10 – rechts). Dies könnte darin begründet sein, dass Kinder und Jugendliche mit zunehmendem Alter stärker selbst auf Gefährdungslagen aufmerksam machen (können).

Von allen Gefährdungseinschätzungsverfahren für Kinder im Schulalter⁶³ gingen in NRW im Jahr 2022 rund 17 % auf den Hinweis von Schulen zurück. Damit ist der Wert im letzten Jahrzehnt relativ konstant geblieben, denn auch in den Jahren 2012, 2016 und 2019 lag der Anteil schulischer 8a-Meldungen bei etwa 17 % (ohne Abbildung). Schaut man sich auch hier nur die Verfahren an, die zu dem Ergebnis einer vorliegenden Kindeswohlgefährdung gekommen sind und auf eine Meldung von Schulen zurück gingen, wird deutlich, dass hier der Anteil mit 21 % im Jahr 2022 noch höher liegt. Das bedeutet, dass bei schulischen Gefährdungsmeldungen für Kinder und Jugendliche im Schulalter überdurchschnittlich häufig – im Vergleich zu anderen hinweisgebenden Personen oder Organisationen – jugendamtsseitig auch eine Kindeswohlgefährdung festgestellt wird. Auch dieser Wert ist seit Jahren etwa konstant.

Dies wirft die Frage auf, welche Gefährdungsanzeichen schuleseitig besonders häufig bemerkt werden. In NRW handelt es sich, wie auch im Bundesdurch-

63 Berücksichtigt werden hier alle Kinder im Alter von 6 bis 18 Jahren.

schnitt (vgl. Kap. 4.2.3), vor allem um Vernachlässigungen (42 %), die dem Jugendamt gemeldet werden. Überdurchschnittlich häufig werden körperliche Misshandlungen (39 %) von Schulen im Vergleich zu anderen Hinweisgeber:innen mitgeteilt.

Darüber hinaus zeigten Analysen von kleinräumigen Mikrodaten zu ausgewählten kreisfreien Großstädten in Nordrhein-Westfalen eine „unterschiedliche Ausgestaltung eines institutionellen Kinderschutzes in den Kommunen, und zwar inklusive einer nicht einheitlichen Anwendung der Gefährdungseinschätzung gem. § 8a Abs. 1 SGB VIII“ (Pothmann & Kaufhold 2018, S. 8). Hinzukommt, dass „ein wichtiger Teil des Engagements von Personen und Institutionen außerhalb des Jugendamts (...) nicht von der KJH-Statistik erfasst [wird] und daher nicht bezifferbar [ist]. Nämlich Schutz und Hilfe, die ohne Beteiligung des Jugendamts geleistet werden“ (Discher 2013). Einen weiteren Teil machen, wie in Kapitel 4.2 bereits ausgeführt, unerkannte Gefährdungsanzeichen bzw. Dunkelfelddaten aus (Goldberg 2011).

Diese Befunde verdeutlichen, dass die von den Jugendämtern statistisch erfassten und gemeldeten Gefährdungseinschätzungen nach § 8a SGB VIII nur die Spitze des Eisbergs bilden, wenn es um die Frage von Gefährdungslagen geht, die das Wohl von Kindern und Jugendlichen bedrohen. Die Jugendämter sind dabei in besonderem Maße auf Hinweise zu Anhaltspunkten einer Kindeswohlgefährdung angewiesen, da sie selbst nicht zwangsläufig auf Gefährdungen aufmerksam werden (können) und/oder nicht immer eine niedrigschwellige Anlaufstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern darstellen. Pädagogische Fachkräfte an Schulen, die täglich mit Kindern und Jugendlichen im Austausch sind, spielen somit eine zentrale Rolle zur effektiven Umsetzung des Schutzes des Wohls von Kindern und Jugendlichen. Dies unterstreichen sowohl schul- und landesgesetzliche Regelungen als auch die gezeigten empirischen Befunde. Doch inwieweit werden Gefährdungslagen von Kindern und Jugendlichen an Schulen durch pädagogische Fachkräfte überhaupt wahrgenommen? Wie und wann wird schulseitig eine Gefährdungsmeldung an das Jugendamt vorgenommen? Diesen Fragen soll im nachfolgenden empirischen Teil dieser Arbeit unter der Perspektive, der an Schulen tätigen pädagogischen Fachkräften^G nachgegangen werden.

6. Erkenntnisinteresse: Wann wird an Schulen ein Fall zum Fall?

Ausgehend von einer gemeinsamen Schutzverantwortung an Schulen legt die vorliegende Untersuchung, anders als bisherige Studien, das Hauptaugenmerk auf schulische Alltagspraxis und auf handlungsleitende Aspekte, die für

eine Intervention bei einem Verdacht der Verletzung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen ausschlaggebend sind. Dabei wird der Fokus auf die Zusammenarbeit von (sozial-)pädagogischen Fachkräften im Kinderschutz am Ort Schule gerichtet. Neben normativen Leitlinien wie Gesetzen, Schutzkonzepten und Handlungsleitfäden auch ethische Grundsätze, professionelles Wissen und Haltungen sowie Organisationsstrukturen das Handeln von pädagogischen Fachkräften⁶⁴ prägen.

Um das Handeln bzw. das Ausbleiben von Interventionen von pädagogischen Fachkräften an Schulen in kinderschutzrelevanten Fragestellungen zu verstehen, geht es darum, sowohl das propositionale Wissen von an Schulen tätigen Pädagog:innen als auch deren performatives Wissen zu betrachten. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt dabei auf den gemeinsamen, milieuspezifisch-professionalisierten⁶⁵ Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte und weniger auf den individuellen (biografischen) Erfahrungen. Genauer betrachtet werden vor allem die konstitutiven Bedingungen. Damit sind vor allem habitualisierte Routinen gemeint, die sich in der Gruppeninteraktion zeigen und sich dabei innerhalb eines organisationalen Rahmens (respektive seiner rechtlichen und fachlichen Erwartungen) bewegen.

Das gewählte Untersuchungsdesign (Kap. 7) ermöglicht einen umfassenden Blick auf diese teils komplexen Facetten. Die übergeordnete Fragestellung: „Woran orientieren sich pädagogische Fachkräfte zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Gefährdungsfällen an Schulen?“ zielt darauf ab, (kollektive) Handlungsorientierungen pädagogischer Fachkräfte an Schulen herauszuarbeiten. Im Zuge der Analysen sollen zwei Aspekte besonders in den Blick genommen werden: Zum einen stehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im (kollektiven) Erfahrungs- und Orientierungswissen der pädagogischen Fachkräfte im Fokus, die bedeutend sind, um in Kinderschutzfragen agieren zu können. Zum anderen wird nach Prozessen und Strukturen gefragt, die gegebenenfalls eine konstituierende Rahmung der Schulen abbilden. Darüber hinaus werden (formalisierte) Zuständigkeiten und vorhandenen Kooperationsstrukturen betrachtet. Es geht folglich um das Verhältnis von Regelerwartungen und Regelpraktiken der pädagogischen Fachkräfte im Kinderschutz an Schulen. Der Forschungsgegenstand der Untersuchung bewegt sich somit zwischen einer rekonstruktiven Betrachtung des professionellen Handelns und Wissens sowie organisationalen Bedingungen, unter denen dieses Handeln realisiert wird.

Aus einer sozialpädagogischen Perspektive untersucht die Forschungsarbeit damit konstitutive Bedingungen des Kinderschutzes an Schulen. Ziele

64 Als übergeordneter Begriff wird hier die Bezeichnung „pädagogische Fachkräfte“ verwendet, dies umfasst überwiegend Lehrkräfte und Sozialarbeiter:innen an den Schulen, schließt aber auch andere Professionen nicht aus (z. B. Sonderpädagog:innen) (siehe Sampleübersicht Anhang A6)

65 Zum Begriff des „Professionalisierten Milieus“ siehe Bohnsack 2020, S. 32.

sind dabei, empirische Befunde zum Schutz des Wohles von Kindern und Jugendlichen an Schulen zu generieren sowie zu ergründen, welche (kollektiven) Orientierungen von pädagogischen Fachkräften den Kinderschutz an Schulen prägen. Ausgangspunkt ist dabei die gemeinsame Verantwortung von Schulen und Kinder- und Jugendhilfe sowie deren Schnittstellenarbeit im Handlungsfeld des Kinderschutzes. Es geht also darum, Erkenntnisse dazu zu gewinnen, wann und inwieweit pädagogische Fachkräfte einen Fall als kinderschutzrelevant bzw. als Gefährdung einstufen (könnten) und welche Handlungsorientierungen den Umgang damit prägen.

7. Untersuchungsdesign: Die Dokumentarische Methode als Forschungszugang

Im Zusammenhang mit stark explorativ ausgerichteten Fragestellungen, die sowohl Aspekte der Professions- als auch der Organisationsforschung in den Blick nehmen, haben sich Gruppendiskussionen und deren Auswertung in den letzten Jahren als erkenntnisgenerierende Methode bewährt und kontinuierlich weiterentwickelt (u.a. Amling & Vogd 2017; Bohnsack 2020). Studien, die Gruppendiskussionen mit der von Bohnsack etablierten Dokumentarischen Methode auswerten, wurden zuletzt auch in der Sozialen Arbeit zunehmend im Zusammenhang rekonstruktiv-praxeologischer Zugänge genutzt (bspw. Bohnsack et al. 2018b, Henn 2018, Karić 2022, Wittfeld 2024).

Bevor das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie detailliert vorgestellt wird (vgl. Kap. 7.2), erfolgt zunächst eine genauere methodologische Einordnung des Erkenntnisinteresses sowie eine methodische Verortung zur Begründung des gewählten Vorgehens.

7.1 Methodologische Verortung

Wie bereits die Darlegung des Erkenntnisinteresses verdeutlicht (Kap. 6), zielt diese Arbeit darauf ab, konstituierende Rahmungen rund um den Kinderschutz an Schulen sichtbar zu machen und (kollektive) Handlungsorientierungen pädagogischer Fachkräfte herauszuarbeiten, die die (professionelle) Arbeit in Gefährdungsfällen und Verdachtsmomenten maßgeblich mitbestimmen. Quantitative bzw. hypothesenprüfende Erhebungsverfahren scheiden nicht zuletzt aufgrund der offenen Fragestellung, der vielfältigen Facetten des Untersuchungsgegenstandes sowie der zunehmenden Dynamik im

Handlungsfeld des Kinderschutzes aus. Zielführender für die gewählte Fragestellung erweisen sich qualitative beziehungsweise rekonstruktive Verfahren. Diese bieten die Möglichkeit, durch ein iteratives Vorgehen Phasen der Datengewinnung und -analyse mit Phasen der theoretischen Reflexion wechselseitig aufeinander zu beziehen. Auf diese Weise lassen sich flexibel Anpassungen vornehmen, die die Hypothesenfindung und Theoriebildung durch die Suche handlungsrelevanter Variablen ermöglichen (Baur & Blasius 2014, S. 47). Gleichzeitig lassen sich dadurch soziale Einflussfaktoren und Prozesse aufdecken (Barton & Lazarsfeld 1979, S. 64).

7.1.1 Praxeologische Perspektive der Wissenssoziologie

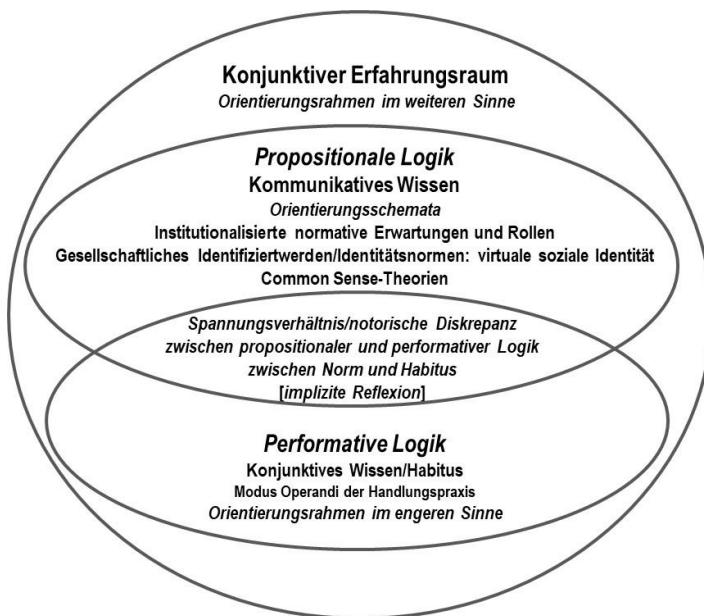
Das Erkenntnisinteresse und die Forschungsperspektive der Arbeit lassen sich zunächst in der Tradition der Ethnomethodologie und des Konstruktivismus einordnen, welche „Routinen des Alltags und der Herstellung sozialer Wirklichkeit“ in den Blick nehmen (Berger & Luckmann 1980; vgl. auch Flick et al. 2012, 18f.). Kinderschutzfälle und Gefährdungsverdachtsmomente zählen (glücklicherweise) nicht an jeder Schule zum Alltag, weshalb ein ethnografisches Vorgehen und alltagsbegleitende Beobachtungsverfahren aus forschungspraktischer Sicht als wenig geeignet erschien. Ebenso schieden eine Reihe von Interviewverfahren aus, da diese stärker das reflexive/propositionale Wissen in den Blick nehmen und weniger das handlungsleitende/performative Wissen (bspw. Bohnsack 2020, S. 20). Eine erste Abhandlung, die sich mit dem „Zugang zur Analyse der Praxis“ und des „impliziten, handlungsleitenden Wissens“ befasst, wurde bereits 1964 von Karl Mannheim in seinem Werk „Beiträge zur Theorie der Weltanschauung“ verfasst (Mannheim 1964). Die von Karl Mannheim entworfene Dokumentarische Methode wurde von Ralf Bohnsack zu einer Forschungsmethode weiterentwickelt, in dem er einzelne Analyseschritte definierte (vgl. Kap. 7.3). Gleichzeitig wurde sie methodologisch von Bohnsack zuletzt in der „Praxeologischen Wissenssoziologie“ metatheoretisch kanonisiert (Bohnsack 2017).

Die Praxeologische Wissenssoziologie weist einen Konnex zur Ethnomethodologie Harold Garfinkels auf, der ebenfalls Bezüge zur Dokumentarischen Methode Mannheims herstellt (Garfinkel 1962). Bohnsack (2018, S. 197) grenzt sich davon jedoch klar ab, indem er auf die stark an klassisch-handlungstheoretische Argumentationen der (Sozial-)Phänomenologie nach Alfred Schütz (1971) verhaftete und vom symbolischen Interaktionismus⁶⁶ geprägten Zweckrationale im deduktiv-regelorientierten Sinn verweist. Dem-

66 Eine ausführliche Beschreibung des philosophischen Hintergrunds des Symbolischen Interaktionismus sowie dessen soziologischen und sozialwissenschaftlichen Weiterentwicklungen (u. a. Blumer/Meads) findet sich bspw. bei Wagner (2011).

gegenüber liegt der Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack mit Bezug auf Mannheim ein klares Verständnis von der „notorische(n) Diskrepanz von Regel resp. Propositionaler Logik versus Praxis resp. Performativer Logik“ zugrunde (Bohnsack 2017, S. 61; zur Veranschaulichung siehe Abbildung 11).

Abbildung 11: Konjunktiver Erfahrungsraum



Quelle: Bohnsack (2017, S. 103)

Das heißt, wir können „die Wirklichkeit“⁶⁷ rekonstruieren, indem wir neben den Erfahrungen der an der Forschung Teilnehmenden auch versuchen, die Praxis im Sinne ihres Habitus zu analysieren (Bohnsack 2018, S. 198). In den Aussagen der Teilnehmenden äußern sich dabei stets auch normative Erwar-

67 Hier in Anführungszeichen gesetzt, da die Begriffe „Wirklichkeit“ und „Wissen“ in dieser Arbeit aus einer wissenssoziologischen Perspektive verwendet werden, denen die These zugrunde liegt, dass die Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist und im Bewusstsein dessen, dass diesen Begriffen auch andere Betrachtungsweisen und ungeklärte philosophische Fragen zugrundeliegen (Berger & Luckmann 1980, S.1f.).

tungen, die in ihrer Gültigkeit und Relevanz über anekdotische Einzelfallbeschreibungen hinausgehen.

Diese Abgrenzung und eigenständige Etablierung der praxeologischen Wissenssoziologie erfolgte nicht zuletzt durch die Auseinandersetzung mit den von Andreas Reckwitz 2010 formulierten Anforderungen der „praxeologischen Analytik“ (Bohnsack 2017, S. 61). In seiner „Theorie sozialer Praktiken“ zielt Reckwitz auf „eine nicht-rationalistische Analytik des Sozialen und des Handelns“ (Reckwitz 2016, S. 11). Diese stellt „die impliziten, aber gleichwohl komplexen und machtvollen Wissensordnungen im Handeln und in den Diskursen (...), die Relevanz von Affektivität und sinnlicher Wahrnehmung den (...) Automatismus der Routinen und zugleich die Elemente des Experiments und des Scheiterns im Handeln“ sowie „die Widersprüchlichkeit und Hybridität kultureller Ordnungen“ in den Vordergrund (Reckwitz 2016, S. 11). Die Praxistheorie sieht Reckwitz dabei als „zeitgemäße(n) Theorietypus“, der primär von einer empirischen Forschungspraxis lebt und dieser nicht (mehr) vorgelagert ist (Reckwitz 2016, 11f.).

Gleichzeitig finden sich in der Praxeologischen Wissenssoziologie Gemeinsamkeiten zu Ideen und Komponenten anderer Theorien. Diese wurden bereits in zahlreichen Grundlagenwerken zur qualitativen Sozialforschung in ihrer Genese und ihren Bezugspunkten detailliert dargestellt (u.a. Bohnsack in Bock & Miethe 2010, Flick et al. 2012; Bohnsack et al. 2018a; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021; Bohnsack 2021). Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf ausgewählte Anschlusstheorien verwiesen, deren Einfluss auch für das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit relevant ist – ohne den Anspruch der vollständigen methodologischen Herleitung. Wichtig erscheint dabei neben den bereits genannten vor allem die praxeologische Positionierung als Verbindung von Subjektivismus und Objektivismus, die an Bourdieu (1976) und seinen Entwurf einer Theorie der Praxis anschließt und später erkenntnistheoretisch in Abgrenzung zum Strukturalismus und zur Phänomenologie in seinem Werk „Sozialer Sinn“ aufgreift und näher erläutert (Rehbein 2016, S. 57). Darüber hinaus greift Bohnsack auch den von Bourdieu geprägten Habitus-Begriff auf, der das ähnliche Handeln bzw. die Tendenz frühere Handlungsweisen zu speichern, beschreibt. Zudem verdeutlicht er, dass Alltagspraktiken nicht (nur) das Befolgen von bestimmten Regeln inkorporieren (Rehbein 2016, S. 84-87). Dabei wird mit dem Begriff auch dem „Wissen der Akteure und de[m] Beitrag dieses Wissens zur Konstruktion des Sozialen“ Rechnung getragen (Rehbein 2016, S. 84). Letztlich geht es also darum, das Erfahrungswissen der Erforschten als empirische Basis zu sehen und in einem Bezugsrahmen zu analysieren, „d.h. auf der Grundlage einer Rekonstruktion der konjunktiven Erfahrungsräume, das Spannungsverhältnis zwischen der performativen Logik der Praxis im Sinne des Habitus der AkteurInnen einerseits und deren Common Sense-Theorien und normati-

ven Erwartungen sowie Identitätserwartungen andererseits“ zu untersuchen (Bohnsack 2018, S. 197).

7.1.2 Gruppendiskussionsverfahren

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit bewegt sich an der Schnittstelle des kollektiven professionellen Handelns pädagogischer Fachkräfte und der konstituierenden Rahmungen der Organisation Schule. Wie bereits erläutert liegt der Arbeit dabei ein praxeologisches Verständnis der Wissenssoziologie zugrunde. Aus diesem Grund wird mit dem Gruppendiskussionsverfahren methodisch ein Forschungszugang gewählt, der Kollektivvorstellungen pädagogischer Fachkräfte untersucht und dabei ein besonderes Augenmerk auf die Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern legt (Bohnsack 2013, S. 205). Auch Schäffer (2012, S. 350) hält in diesem Zusammenhang fest: „Ein zentrales Argument für den Einsatz des Gruppendiskussionsverfahrens ist die bessere unmittelbare Zugänglichkeit zu kollektiven Orientierungsdimensionen.“ Durch die Rekonstruktion dieser Kollektivvorstellungen respektive konjunktiver Erfahrungsräume sollen so Erkenntnisse zum handlungsleitenden (kollektiven) Wissen pädagogischer Fachkräfte an Schulen gewonnen werden. Ausgegangen wird dabei von der Prämisse, dass „gemeinsames Erleben dort am umfassendsten zur Artikulation gebracht wird, wo diejenigen sich in ‚Realgruppen‘⁶⁸ zusammenfinden, denen dieses gemeinsam ist und [diese Gruppen ein Epiphänomen darstellen, an dem sich kollektive Erfahrungen dokumentieren]“ (Bohnsack 2013, S. 211). Es geht folglich um die Erfassung kollektiver Orientierungsmuster, wodurch sich die Gruppendiskussion nach Bohnsack von anderen Gruppendiskussionen unterscheiden – wie z. B. der Ermittlung situationsabhängiger Gruppenmeinungen nach Nießen, der Erfassung der individuellen nicht-öffentlichen Meinung nach Pollock oder der Informationsermittlung in der Marktforschung (Lamnek 2005, S. 55-60). Bohnsack entwickelte die Erhebungsmethode zu „informellen Gruppenmeinungen“ Mangolds (1960) weiter, in dem er dessen Idee einer bereits in der Realität der Gruppe bestehenden kollektiven Meinung, die sich ggf. in der Diskussion aktualisiert aufgreift, und ihn mit Mannheims Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“ zusammenbringt (Kubisch & Störkle 2015, S. 77).

Generell bieten Gruppendiskussionen vor allem durch ihre „Offenheit, Flexibilität und Alltagsnähe“ eine „weitgehende Realisierung der methodologischen Prämissen des qualitativen Paradigmas“ und sind in ihren Erkenntnissen „verhaltensrelevanter, also realitätsgerechter, weil Einstellungen, Mei-

68 Zur Einordnung und Verwendung des Begriffs der ‚Realgruppen‘ in dieser Arbeit vgl. Kap. 7.2.2.

nungen etc. in natürlicheren Situationen (Gruppen) erhoben werden“ (Lamnek 2005, S. 88). Gleichzeitig gibt der „kommunikativ-diskursive Charakter (...) auch Hinweise auf Handlungsstrategien für die Modifikation von Einstellungen und Verhaltensweisen“ (Lamnek 2005, S. 88). Aus diesem Grund wird das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode auch zunehmend in der dokumentarischen Organisationsforschung angewandt (u.a. Kubisch 2008, 91f.; Mensching 2017, S. 76).

7.1.3 Dokumentarische Organisationsforschung

Das Verhältnis von professionellem Handeln und organisationaler Rahmung bzw. Organisationskultur wird in der Forschung theoretisch und methodologisch mannigfach und disziplinübergreifend diskutiert. Im Zentrum dieser Diskussionen steht die Beziehung zwischen Akteur:innen, ihren intendierten Handlungen sowie (teils unreflektierten) Praktiken und den weniger greifbaren Regeln, Routinen und Erwartungen. Sozialwissenschaftlich gesprochen sind diese Beziehungen zwischen einer Mikro- und Meso-Ebene angesiedelt. Auf aggregierter Makro-Ebene zeigen und verfestigen sich Formen von Kulturen und Strukturen. Derartige Ausformungen wirken auf die Mikro-Ebene zurück. Im Folgenden werden zentrale Überlegungen ausgebreitet, die für das Verständnis dieser Wechselseitigkeit und Interdependenzen von Handlung, Regeln und Struktur im Kontext der Dokumentarischen Organisationsforschung relevant sind.

Ein zentraler theoretischer Ausgangspunkt, der das Handeln und die Struktur gemeinsam und in wechselseitiger Beziehung betrachtet, ist die Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (1984). Dabei versucht Giddens, objektivistische und subjektivistische Sichtweisen zu verbinden und erkennt Strukturen als prägend für das soziale Handeln an. Zu Giddens Überlegungen positioniert sich Bohnsack (2017, S. 49f.), indem er – mit Bezug auf Bongaerts (2007) – darauf hinweist, dass hier keine klare Unterscheidung zwischen praktischen und regelgeleiteten Handlungsentwürfen vorgenommen wird und letztere dadurch zu stark gewichtet werden und die praktische Bewusstseins-ebene außer Acht gelassen wird. Mit anderen Worten betont die Strukturierungstheorie nach Giddens die Bedeutung von intentionalem, bewusstem Handeln zu stark. Es ist plausibel davon auszugehen, dass Menschen unbewusste oder zumindest nicht zwangsläufig den Regelwerken/der vorgegebenen Struktur entsprechende Praktiken entwickeln, die zwar auch regelgeleitet sein können, jedoch häufig nicht in der Form intendiert oder reflektiert werden. Mit Verweis auf Bourdieus Kritik an Common-Sense-Theorien und deren „Illusion der Regel“ (Bourdieu 1976, S. 203) betont Bohnsack, dass dieses „Modell der Deduktion der performativen Logik, der Struktur der Praxis mit ihrer wechselseitigen, zirkelhaften, reflexiven oder

rekursiven Relation von Teil und Ganzem, Handlung und Kontext, nicht adäquat [ist]“ (Bohnsack 2017, 49f.). Folglich kann die Erklärung von Handlungen nicht ausschließlich aus allgemeinen Regeln abgeleitet werden. Das Verhältnis von (formalen) organisationalen Regelerwartungen und der organisationalen Regelpraxis, die durch die Handlungspraktiken der Akteure innerhalb einer Organisation hergestellt wird, gewinnt auch für Forschungen aus Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie zunehmende Bedeutung (bspw. Liebig 2007, Mensching 2008, Amling und Vogd 2017). Die praxeologische Perspektive geht dabei vom „Primat der Praxis“ aus, welche sozial hergestellt wird und nicht wie bei Giddens einem „akteurstheoretischen Handlungsmodell“, das einen „exterioren Regelbegriff“ voraussetzt (Vogd & Amling 2017, S. 21). Eine durch Bohnsack informierte Organisationsforschung lehnt es somit ab, allen Handlungen stets eine vorgelagerte bestehende Regelstruktur zu unterstellen. Vielmehr äußern sich diese Regeln erst in Handlungspraktiken in sozialen Zusammenhängen.

In ihren frühen Überlegungen zur dokumentarischen Organisationsforschung skizziert Sonja Kubisch (2008, 92f.) sechs Thesen, die den Gegenstand einer praxeologischen dokumentarischen Organisations(kultur)forschung aus rekonstruktiver Forschungsperspektive beleuchten. Diese Thesen beschreiben den für diese Arbeit gewählten Analysefokus und sollen daher an dieser Stelle schlaglichtartig präsentiert werden:

- (1) Es erfolgt eine Rekonstruktion des „Habitus bzw. der Habitusformen der Organisationsmitglieder“, indem „das handlungsbezogene und handlungsorientierende kollektive Wissen der Akteure im Kontext von Organisation“ in den Blick genommen wird. Hierbei stehen die „geregelten Verhaltensweisen“ im Fokus, die sich „nicht auf die Befolgung von Regeln reduzieren lassen“ sowie „die Konstanz von Praktiken im Zeitverlauf“.
- (2) Unterschieden werden kann zwischen einerseits dem „kommunikativen oder kommunikativ-generalisierten Wissen innerhalb einer Organisation, das sich beispielsweise in der Selbstdarstellung einer Organisation abbildet“. Und andererseits „dem konjunktiven, auf verschiedene Erfahrungsräume und das alltägliche Handeln bezogene Wissen der Organisationsmitglieder“.
- (3) Empirisch wird die Annahme geprüft, ob die Organisation einen konjunktiven Erfahrungsraum bildet, „innerhalb dessen die Organisationsmitglieder im gemeinsamen Handeln kollektive Orientierungen ausbilden. Dabei ist von einer Überlagerung organisationsbezogener und organisationsübergreifender Erfahrungsräume bzw. Milieus auszugehen. Orientierungen, welche die Mitglieder einer Organisation bei aller Differenz zwischen den Milieus miteinander teilen und welche gleichzeitig von den kollektiven Orientierungen innerhalb anderer Or-

- ganisationen unterschieden werden können, können als „Organisationskultur“^G bezeichnet werden“.
- (4) „Innerhalb einer Organisation können Orientierungen oder Habitusformen unter verschiedenen Blickwinkeln analysiert werden:
 - Integrationsperspektive^G: Von der Mehrheit der Organisationsmitglieder geteilte Orientierungen werden rekonstruiert.
 - Differenzperspektive^G: Es werden unterschiedliche Orientierungen verschiedener Milieus deutlich.
 - Fragmentierungsperspektive^G: Es zeigen sich keine gemeinsamen Orientierungen innerhalb einer Organisation. (→ sog. „Rahmeninkongruenzen“^G nach Bohnsack (2021, S. 197)).“
 - (5) Handlungsleitende Orientierungen innerhalb einer Organisation können von unterschiedlichen (Macht)Positionen geprägt sein und müssen vor dem Hintergrund „konjunktiver Erfahrungen einzelner Professionen“ betrachtet werden – beispielsweise die Orientierungen von Leitungskräften und Mitarbeiter:innen.
 - (6) Bei dem konjunktiven Wissen handelt es sich um implizites Wissen, das über den Gruppendiskurs rekonstruiert werden muss (vgl. Kap. 7.1.1).

Handeln kann in Organisationszusammenhängen durch unterschiedliche Bezüge beeinflusst sein. Der naheliegendste Einfluss ist die Organisation selbst. Es ist davon auszugehen, dass sich innerhalb von Organisationen mit der Zeit Faktoren entwickeln, die das Handeln von Angehörigen dieser Organisation prägen können. Ein etwas abstrakterer Faktor, der das Handeln mit beeinflussen kann, ist die Profession, bspw. in Form eines beruflichen Selbstverständnisses, Rollenerwartungen oder eines Berufsethos. In Bezug auf das Verhältnis von professionalisiertem und organisationalem Handeln kommt der konstituierenden Rahmung^G, also den „strukturelle(n) Vorgaben für alle weiteren Entscheidungen“ eine zentrale Bedeutung zu (Bohnsack 2021, S. 32). Gerade im Bereich der Organisation Schule liegt eine „hoch generalisierte Ebene“ der konstituierenden Rahmung^G vor, die „die Möglichkeit eröffnet, Entscheidungen in einer routinisierten Weise zu treffen“ – bspw. in Bezug auf die Leistungsbewertung an Schulen, die quasi die „Grundlage professionalisierten Handelns“ schafft (Bohnsack 2021, 32f.). Inwiefern diese routinierten Entscheidungen an Schulen auch sonstige pädagogische Handlungen – insbesondere im Zusammenhang von Kindeswohlgefährdungskontexten – umfassen, wird in dieser Studie näher untersucht. Bestehende Leitlinien und Gesetze prägen auch diesbezüglich bestimmte Regelerwartungen.

Gleichzeitig ist dort, wo das professionalisierte Handeln in einer Organisation betrachtet wird, von einem Spannungsverhältnis zwischen „den normativen Programmatiken einerseits und der interaktiven Handlungspraxis

andererseits“ auszugehen (Bohnsack 2021, S. 54). Bohnsack (2017, 54-60) spricht hier auch von der „notorischen Diskrepanz“, die vor dem Hintergrund „handlungsbezogener“ vs. „identitätsbezogener Normen^G der Organisation“ zu betrachten ist (Bohnsack 2021, S. 30). Im Bereich von Schulen verweist Bohnsack (2017, S. 129) zudem auf eine „doppelte Doppelstruktur^G“, d. h. performative/handlungsleitende und propositionale/reflexive Logik von Habitus und Norm treten in Bezug auf das Handeln in organisationalen Kontexten in doppelter Weise auf.

Schulen stellen einen zunehmend häufig untersuchten Organisationstypus für die Dokumentarischen Organisationsforschung dar. Dabei sind Schulen „nicht nur [als Institution im soziologischen Sinn] zu sehen, sondern immer auch als Organisationen mit ihren eigenen Normen und Rollenbeziehungen“, in denen Lehrkräfte zusätzlich auch noch mit Identitätsnormen auf gesellschaftlicher Ebene konfrontiert sind (Bohnsack 2017, S. 129). Die dokumentarische Methode wurde sowohl in der Schul- und Unterrichtsforschung (u.a. Hericks 2006, Nohl und Somel 2017, Zorn 2019, Thiel 2019) als auch in der Sozialen Arbeit angewandt (u.a. Kutscher 2002, Schmidt 2012; Kallfaß 2022, Kubisch & Franz 2022). Dabei werden nicht nur Aspekte der Professions- sondern auch der Organisationsforschung in den Blick genommen. An der systemischen Schnittstelle Jugendhilfe und Schule setzt beispielsweise Streb- low (2005; 2014) an: Sie betrachtet und evaluiert das Erleben des schulischen Alltags sowie die Arbeit von Schulsozialarbeiter:innen aus Schüler:innenperspektive mittels der dokumentarischen Methode.

Die vorliegende Arbeit lässt sich ebenfalls an der systemischen Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule verorten, nimmt jedoch die Organisation Schule inklusive der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte beider Systeme aus einer sozialpädagogischen Kinderschutzperspektive in den Fokus.

7.2 Methodisches Vorgehen

Die Datengewinnung erfolgte im Rahmen von Gruppendiskussionen an verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen mit den vor Ort tätigen pädagogischen Fachkräften. Für die dokumentarische Auswertung der erhobenen Daten ist die Transparenz bei der Durchführung der Untersuchung sowie eine begründete Fallauswahl und Reflexion dieser – unter Berücksichtigung des gewählten Samplingverfahrens – unabdingbar. Insgesamt gilt bei interpretativen und rekonstruktiven Verfahren wie der vorliegenden Arbeit methodologisch die Prämisse „weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeiten“ (Bohnsack 2014, S. 22). Dieses vermeintliche Paradoxon wird methodisch beim Sampling (Kap. 7.2.1) sowie der Durchführung (Kap. 7.2.3) und der

Auswertung der Gruppendiskussionen (Kap. 7.3) näher begründet und erläutert.

7.2.1 Sampling und Feldzugang

Aufgrund des stark explorativ ausgerichteten Ansatzes des Forschungsprojektes stellte die Samplingstrategie und damit einhergehend die Vorabbenennung möglicher Einflussfaktoren, die entsprechend variieren oder gerade nicht variieren sollten, eine große Herausforderung dar. Dazu zählten beispielsweise die Frage nach Schularten, sozialstrukturellen und räumlichen Disparitäten sowie Schulträgern oder die professionelle Zusammensetzung des an der Schule tätigen Personals respektive des Vorhandenseins von Schulsozialarbeit (vgl. A6). Letztlich erwies sich jedoch vor allem der schwierige Feldzugang zu Beginn der Erhebung als wichtiger forschungspraktischer Aspekt für die Fallauswahl (vgl. dazu auch Gläser & Laudel 2010, S. 100). Nachdem erste Kontaktaufnahmen zu verschiedenen Schulen direkt aufgrund einer hohen Anfragedichte abgelehnt wurden, gelang der Feldzugang an den Schulen durch die Unterstützung sogenannter Schlüsselpersonen. Methodologisch werden Schlüsselpersonen in der qualitativen Forschung seit Jahren als mitentscheidend für die Annäherung an das Feld und dessen Zugänglichkeit angesehen (u.a. Merkens 2012, S. 288f.; Flick 2012, S. 145f.). Diese Schlüsselpersonen sind der erste Kontakt zur Organisation, zu denen seitens der Forschenden bereits (private oder professionelle) Kooperations- oder Netzwerkbeziehungen bestehen.

Burgess (1999) betonte bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten, dass gerade bei Forschung in Schulen die Erhebung stark durch die Schulleitung reglementiert wird: „visits to schools were determined by the headteachers (...) they were able to influence the flow of information to which we had access“ (Burgess 1999, S. 47f.). Wie bei diesem Weg ins Feld folglich nicht unüblich, konnte die Projektteilnahme von den Schlüsselpersonen nicht direkt zugesagt werden. Vielmehr musste der offizielle Dienstweg eingehalten werden (u.a. Wolff 2012, S. 338-342). Somit erwies sich aufgrund der hierarchischen Organisation von Schulen die Erlaubnis der Schulleitung entscheidend für die Erlaubnis zur Durchführung der Erhebung. Schulleitungen fungieren somit als sogenannte Gatekeeper für den Feldzugang und waren eine der bedeutendsten Zugangshürden.

Der eingeschränkte Feldzugang führte dazu, dass verschiedene Samplingverfahren miteinander kombiniert wurden⁶⁹ und nicht ausschließlich ein theoretisches Sampling – laut Flick der „Königsweg für qualitative Studien“

69 Zur Kombinierbarkeit von Samplingverfahren (u. a. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 236).

(Flick 2012, S. 262) – genutzt wurde. Diesem von Glaser & Strauss im Zuge der Grounded Theory etablierten Samplingmodell liegt ein „iterativer Forschungsprozess“ zu Grunde, bei dem das Sample (und die Forschungstheorie) schrittweise (weiter-)entwickelt werden. Gleichzeitig wird auf eine vorherige Kriterienfestlegung oder Zufallsauswahl verzichtet (Strübing 2006, S. 154). Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021) unterscheiden in diesem Zusammenhang drei Formen des Samplings in qualitativen Untersuchungen: Theoretical Sampling (1), Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien (2) und das Snowball Sampling (3).⁷⁰

Mit dem gewählten Auswahlverfahren sind dabei jeweils Vor- und Nachteile verbunden, die es zu reflektieren gilt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 231). Das bereits erwähnte Theoretical Sampling bietet den Vorteil, dass eine sich entwickelnde Theorie stets eng mit der Datenauswertung (und -erhebung) verzahnt ist und aus den gewonnenen Befunden heraus bereits kontrastierende Fälle gesucht werden können. Anhand der Auswertung der ersten Gruppendiskussion zeigte sich beispielsweise eine besondere Rolle der Schulsozialarbeit für den Kinderschutz, weshalb im folgenden auch Schulen einbezogen wurden, die sowohl keine als auch mehrere Schulsozialarbeiter:innen an der Schule beschäftigten. Gleichzeitig bietet das Theoretical Sampling den Nachteil, dass strenggenommen erst nach der Auswertung einer weiteren Gruppendiskussion neue Daten erhoben werden – im Fall dieser Arbeit hätte dies bedeutet, erst nach der Auswertung einer Gruppendiskussion die nächste Schule auszuwählen und anzufragen. Aufgrund des schwierigen Feldzugangs und begrenzten zeitlichen Ressourcen wurden deshalb bereits nach der Durchführung und groben Auswertung der ersten Gruppendiskussion mehrere Schulen über unterschiedliche Schlüsselpersonen angefragt. Die Schlüsselpersonen waren in zwei Fällen selbst die zuständige Ansprechperson für die Organisation der Gruppendiskussionen. In allen weiteren Fällen stellten diese über die Schulleitung den Kontakt zu entsprechenden Personen her. Um bei diesem Vorgehen auszuschließen, dass sich die Forschung nur in einem bestimmten Netzwerk bewegt, wurden verschiedene Zugänge und Kontakte genutzt und auch vorab festgelegte Kriterien berücksichtigt. In der vorliegenden Untersuchung war dies z. B. die breite regionale Verteilung der Untersuchung innerhalb NRWs auf verschiedene Regionen (Stadt-Land) und Regierungsbezirke sowie Schularten, deren Relevanz sich aus vorherigen Forschungserkenntnissen ableiten lässt (vgl. bspw. zu regionalen Unterschieden im Kinderschutz Heinitz & Herschelmann (2014); und zu schulartspezifischen Erkenntnissen u.a. Jantowski et al. 2011).

70 Dabei handelt es sich um einen gröberen Zuschnitt von Samplingstrategien. So unterscheidet bspw. Patton (2002) insgesamt 16 und Flick (2012, S.167) 11 Samplingstrategien qualitativer Forschung, die in Teilen jedoch nicht trennscharf abzugrenzen, sondern vielmehr auch kombinierbar sind.

Um sowohl den kontaktierten Schlüsselpersonen als auch den Schulleitungen und interessierten Teilnehmenden an den Schulen einen ersten Einblick in die geplante Forschungserhebung zu geben, wurde ihnen ein kurzes Informationsschreiben zugesandt (vgl. A5). Hinzu kamen neben Treffen oder Telefonaten mit den Schlüsselpersonen mitunter persönliche Vorabtermine zur Kurzvorstellung des geplanten Vorhabens bei den Schulleitungen und die Vorlage eines Empfehlungsschreibens seitens der Promotionsbetreuung. Sowohl die Informationsschreiben als auch der persönliche Austausch dienten dazu, möglichst große Transparenz für die Teilnehmenden herzustellen, ohne bereits Kernthesen der Arbeit darzulegen und damit starken Einfluss auf den im Rahmen der dokumentarischen Methode erforderlichen selbstläufigen Diskurs und thematischen Relevanzsetzungen durch die Teilnehmenden vorzugreifen. Gleichzeitig sollten von Beginn an forschungsethische Aspekte berücksichtigt und verdeutlicht werden. Dazu zählen neben der Betonung der Freiwilligkeit der Teilnahme und der Möglichkeit die Diskussion jederzeit abzubrechen oder zu verlassen auch, dass die Anonymität der Teilnehmenden, der Schulen und etwaigen Fallschilderungen gewahrt wird. Es war folglich wichtig zu betonen, dass das Erfahrungswissen und die subjektive Einschätzung der Teilnehmenden zum Thema Schulalltag und Kinderschutz im Vordergrund steht. Und, dass keine kritische Bewertung oder Wissensabfrage im Zuge der Diskussion durch die Forschende zu erwarten ist. Zudem wurde betont, dass es einzelne Schüler:innen nicht identifiziert werden und nicht namentlich besprochen werden. Da in der Untersuchung schulische Prozesse und pädagogische Orientierungen im Vordergrund des Erkenntnisinteresse lagen und weniger eine dezidierte Fallbesprechung und/oder -aufarbeitung von belastenden Gefährdungsfällen (oder sexualisierter Gewalt), erschien es zum Erhebungszeitpunkt nicht zwingend notwendig ein Ethikgutachten einzuholen. Erschwerend hinzukam, dass an der Universität Münster damals keine Ethik-Kommission zur Prüfung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Promotionen eingerichtet war (Ethik-Kommission Universität Münster 2023) und Zuständigkeiten für Promotionsvorhaben vielerorts noch nicht geklärt waren, heute jedoch Ethikkommissionen an den vielen Fachbereichen der deutschen Universitäten eingerichtet sind (u.a. Universität zu Köln, Universität Oldenburg, Universität Leipzig, LMU München). Dennoch orientierte sich das vorliegende Forschungsvorhaben bereits zum Erhebungszeitpunkt an zentralen Punkten der Bonner-Ethik-Erklärung für Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten wie der Anonymisierung und Pseudonymisierung, Einholung eines informed-consent zur Einverständniserklärung und Freiwilligkeitszusicherung (Poelchau et al. 2015). Zudem wurden Informationen über relevante Anlaufstellen im akuten Bedarfsfall oder für Interes-

se an einer psychosozialen Nachsorge bereitgehalten und die Gruppen auf diese Möglichkeiten hingewiesen.

Gruppengröße und Zusammensetzung

Gruppendiskussionen können mit unterschiedlich großen Gruppen durchgeführt werden. Schäffer (2012, S. 355) empfiehlt für die Durchführung von Gruppendiskussionen eine Teilnehmendenzahl „zwischen drei und zehn Personen“ und weist darauf hin, dass „[j]e größer die Zahl der Teilnehmenden ist, desto schwieriger die nachträgliche Zuordnung der Sprechenden; auch besteht bei zu großen Gruppen die Tendenz, dass Untergruppen ein separates Gespräch beginnen“. Schreier (2013, S. 232f) beschreibt eine Gruppengröße zwischen fünf und 15 Personen als optimal und weist darauf hin, dass „in großen Gruppen auch das Problem der >>Schweiger<< häufiger auftritt“; in kleineren Gruppen sich dagegen „schneller die Diskussion erschöpfen [kann]“. Aus diesen Gründen wurde für das vorliegende Vorhaben vorab um eine Teilnahme bzw. Gruppengröße von mindestens fünf an der Schule tätigen pädagogischen Fachkräften gebeten. Adressiert war das Schreiben an Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen. Die Gruppenzusammensetzung an den einzelnen Schulstandorten entstand gemäß Morse (1994) mittels ‚secondary selection‘ (sekundärer Selektion), bei der die Teilnehmenden ihre Teilnahme selbst (aktiv) entschieden und nicht zu dieser (verpflichtend) ausgewählt wurden (‚primary selection‘ bzw. primäre Selektion) (Morse 1994, S. 228f.).

7.2.2 Sample

Insgesamt wurden 52 Schlüsselpersonen kontaktiert, mit deren Unterstützung innerhalb eines dreiviertel Jahres 15 Schulen absagten, 27 Schulen keinen passenden Termin finden konnten oder sich nicht mehr zurückmeldeten und letztlich – mit z. T. stärkeren zeitlichen Verzögerungen – zehn Schulen zusagten. Schulen, die auf die Anfrage zur Teilnahme am Forschungsprojekt umgehend absagten, nannten verschiedene Gründe: Neben Kapazitätsengpässen, einem Fachkräftemangel und fehlenden zeitlichen Ressourcen war die Sensibilität und die Brisanz des Themas Kinderschutz bei diesen Schulen, der von der Schulleitung genannte Grund dafür, keine Erlaubnis für die Untersuchung an ihrer Schule zu erteilen.

Aus forschungsökonomischen Gründen wurde die Untersuchung auf Schulen in Nordrhein-Westfalen begrenzt. Dies bot gleichzeitig den Vorteil, dass eine einheitliche Schulgesetzgebung gegeben ist, die in Deutschland in der Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer liegt und somit nicht bundes einheitlich geregelt ist. Damit wurde bei dem sonst weitestgehenden Verzicht

auf Standardisierung und der Herstellung von Kontrollmöglichkeiten und Laborsituationen, die eher in quantitativer Forschung verwendet werden, ein grober Untersuchungsrahmen gesetzt. Potenzielle regionale Unterschiede fängt die Erhebung durch die breite Verteilung der Schulen im gesamten Gebiet des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ein.

Das Sample setzt sich aus Schulen aller fünf Regierungsbezirke in NRW zusammen und berücksichtigt sowohl ländliche als auch (groß)städtische Standorte (vgl. A1⁷¹). Da der Schutz von Kindern und Jugendlichen an allen Schulen gegeben sein sollte, beschränkt sich die Erhebung nicht auf eine bestimmte Schulart, sondern nimmt Strukturmerkmale aller Schularten reflektierend in den Blick. Gleiches gilt für verschiedene Organisationsmodelle der Schulen, die sich vor allem in der Dauer, die Schüler:innen an der Schule verbringen, sowie im Umfang von Angeboten in Kooperationen mit außerschulischen Trägern oder Vereinen unterscheiden. Da der Teilnahmeaufruf an der jeweiligen Schule unterschiedlich erfolgt sein kann und die Teilnahme freiwillig war, zeigt sich eine heterogene Zusammensetzung der Gruppen – bspw. hinsichtlich der Fächer und Zusatzfunktionen von Lehrkräften – an der jeweiligen Schule. Inwiefern die Schulleitung (oder Vertretung) an der Gruppendiskussion teilnehmen sollte/wollte, wurde an den Schulen ebenfalls unterschiedlich gehandhabt. Vorausgesetzt oder explizit adressiert wurden diese für die Teilnahme nicht.

Tabelle 5 gibt einen Überblick zu den an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schulen nach Schulart und Gruppenzusammensetzung. Neben den unterschiedlichen Schularten (Grundschule, Sekundarschule, Förderschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium) finden sich im Sample auch verschiedene Organisationsmodelle wie Halbtagschulen (HS), offene Ganztagschulen (OGS) und gebundene Ganztagschulen (GGs). Darüber hinaus wurde die Teilnahme von Leitungspersonen sowie Schulsozialarbeitenden und weiteren pädagogischen Fachkräften – neben Lehrkräften – ausgewiesen und bei der Auswertung mitberücksichtigt. An manchen Schulen betonten Lehrkräfte unterschiedliche Zusatzqualifikationen oder -funktionen (z. B. Beratungslehrer:in), die im Analyseprozess aufgegriffen wurden, sofern diesen im Rahmen des Diskurses besondere Bedeutung seitens der Gruppe zugemessen wurden und eine thematische Relevanz für das Erkenntnisinteresse der Arbeit gegeben war. Gruppengrößen zwischen fünf bis sieben Teilnehmenden je Schule erwiesen sich als geeignet für das gewählte Vorhaben. Dies entspricht, wie bereits dargelegt, auch Empfehlungen des Methodendiskurses zu Gruppendiskussionen (vgl. Kap. 7.1.2).

71 Der Anhang steht auf der Webseite des Verlages zum kostenlosen Download zur Verfügung: <https://doi.org/10.3224/96665105>

Tabelle 5: Sampleübersicht nach Schulart, Organisationsmodell und Beruf der Teilnehmenden

Schulart	Organisationsmodell ¹⁾	Lehrkräfte	davon (stellv.) Schulleitung	Schulsozialarbeiter:innen	Weitere pädagogische Fachkräfte ²⁾
Grundschule	OGS	4	1	1	/
Förderschule	OGS	4	/	1	/
Förderschule	GGG	5	/	/	/
Realschule	HS	5	1	/	/
Realschule	GGG	5	/	1	/
Realschule	OGS	4	/	/	1
Sekundarschule	GGG	3	/	2	/
Gymnasium	HS	6	/	1	/
Gymnasium	OGS	5	/	/	/
Gesamtschule	OGS	3	/	2	1

1) OGS = offene Ganztagschule, GGG gebundene Ganztagschule, HS = Halbtagschule.

2) Darunter fallen Sonderpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen, die nicht als Schulsozialarbeiter:in sondern im Rahmen anderer Leistungsbereiche an der Schule tätig sind.

Quelle: Eigene Darstellung⁷²

Im Methodendiskurs zu Gruppendiskussionen wird sogenannten Realgruppen – also Personen, die nicht ausschließlich für das Forschungsprojekt zusammengesetzt wurden, sondern auch im Alltag als Gruppe bestehen – eine eigene Bedeutung zugemessen (Bohnsack 2021, S. 111-115). Beim vorliegenden Sample (vgl. Tabelle 4) handelt es sich bei den meisten Gruppen, die an einem Schulstandort an der Diskussion teilnahmen, nicht um Realgruppen im engeren Sinne. Die Teilnehmenden sind zwar an derselben Schulen tätig, sie arbeiten dort jedoch in dieser Konstellation nicht zusätzlich als Gruppe/(Beratungs-)Team bzw. zusätzlicher Funktion zusammen. Für die Auswertung mittels der dokumentarischen Methode sind Realgruppen nicht zwangsläufig bindend, da die Analyse der relevanten „erfahrungsraumspezifischen Diskursorganisation“ trotzdem möglich ist (Bohnsack 2021, S. 132). Die Gruppen umfassen nur einen Ausschnitt der Realgruppe, da nicht alle an der Schule tätigen pädagogischen Fachkräfte vertreten sind (Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen und weitere Pädagog:innen). Dennoch sind die Gruppen eher als Realgruppen und weniger als künstlich, proaktiv zusammengestellte Gruppen anzusehen. Dennoch stellen die Gruppen nicht an allen Schulen in klassischem Sinne Realgruppen dar, da nur zwei der zehn Gruppen auch im Alltag als Beratungsteam/Gruppe zusammenarbeitet, während

⁷² Eine differenziertere Übersicht zu weiteren persönlichen Merkmalen der Diskussionsteilnehmer:innen (z. B. Berufserfahrung, zusätzliche Funktionen, Beschäftigungsumfang findet sich im Anhang (vgl. A6).

die anderen Gruppen nur als Teil einer gemeinsamen Gesamtgruppe an einer Schule zu sehen sind.

Die Strategie zur Konstitution der Gruppen stützt sich außerdem auf drei grundlegende Aspekte des „theoretical samplings“ nach Lamnek (2005, S. 116): So erfolgte insofern eine „theoretisch-hypothetisch begründete Annahme“ (1), als dass in der Teilnahmeeinladung zur Gruppendiskussion neben den Lehrkräften auch Schulsozialarbeiter:innen oder weitere (sozial-)pädagogische Fachkräfte, die mit den Schüler:innen zusammenarbeiten, adressiert wurden. Dadurch wird eine „Variation der Perspektiven“ (2) zum Kinderschutz an Schulen angestrebt und gleichzeitig darauf verzichtet „Einfluss“ (3) auf die Auswahl der Teilnehmer:innen zu nehmen.

7.2.3 Vorbereitung und Durchführung der Erhebung

Eine erste Probe-Gruppendiskussion (Pretest) wurde am Ende der Sommerferien 2018 durchgeführt. Danach wurden minimale Anpassungen am Leitfaden hinsichtlich einer prägnanteren Formulierung von Nachfragen und Regieanweisungen für die Durchführung der Diskussion vorgenommen. Die Haupterhebung fand zwischen Oktober 2018 und Mai 2019 statt. Bei der Teilnahmeanfrage wurde den Schulen und Diskussionsteilnehmenden mitgeteilt, dass das Dissertationsprojekt sich mit dem Thema Kinderschutz befasst, jedoch Vorwissen/-erfahrungen für die Teilnahme nicht erforderlich sind. Auch erfolgte ein Verweis darauf, dass die Teilnahme anonymisiert wird und keine Einzelfälle im Fokus der Untersuchung stehen, sondern vor allem der erlebte berufliche Schulalltag (vgl. A5). Für die Dauer der Gruppendiskussion wurde vorab um eine Zeitspanne von bis zu 120 Minuten und eine Mindestanzahl von fünf an der Schule tätigen pädagogischen Fachkräften gebeten (u.a. Kühn & Koschel 2011, S. 62).

Die anschließende Durchführung der Erhebung orientiert sich an der derzeit gängigen Forschungspraxis für Gruppendiskussionen, deren Erkenntnisinteresse in der „Ermittlung kollektiver Phänomene“ liegt und die „die diskutierende[n] Gruppe[n] sowohl zur Erhebungs- als auch Auswertungseinheit“ festlegen (Lamnek 2005, S. 59). Zu Beginn wurde im Rahmen einer kurzen Vorstellungsrunde das Thema des Dissertationsprojektes (Kinderschutz) grob benannt und den Teilnehmenden Hinweise zur Anonymisierung des Gesprächs im Zuge der Transkription und weiteren Auswertung gegeben (vgl. auch Schäffer 2012, S. 356). Neben einem ergänzenden Kurzfragebogen zu zusätzlichen Funktionen und Berufserfahrung und der Tätigkeit an der Schule (vgl. A8) wurde von den Teilnehmenden eine Einverständniserklärung eingeholt und gegenseitige Verschwiegenheitserklärung abgegeben (vgl. A7).

Der Einstieg in die Gruppendiskussion startet mit einer offenen Eingangsfrage, die die gesamte Gruppe adressiert und bewusst vage gehalten ist, damit

eine weitestgehend freie Entfaltung des Relevanzsystems der Gruppe ermöglicht wird (Bohnsack 2014, S. 226; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 129). Der Kerngedanke ist dabei, dass die Beforschten selbst ihre eigenen Relevanzsysteme benennen und durch diese Schwerpunktsetzung wiederum Erkenntnisse zum untersuchten Gegenstandsbereich generieren (vgl. Kap. 7.1). Aus diesem Grund wird – u.a. in Anlehnung an Kubisch (2008, S. 128) und Schmidt (2012, S. 112) – zunächst allgemein nach den Alltagserfahrungen an der Schule gefragt. Dieser Einstiegsimpuls wurde in einem halbstandardisierten Leitfaden für die Gruppendiskussionen festgehalten (vgl. A2). Der Leitfaden enthält neben Regieanweisungen zur Durchführung für die Forschende und dem Einstiegsimpuls auch Aufrechterhaltungsfragen, die zur Generierung detaillierterer Darstellung oder immanenter Nachfragen genutzt wurden (Bohnsack 2014, S. 228). Zudem wurden exmanente Nachfragen formuliert, die – nachdem der dramaturgische Höhepunkt^G der Diskussion gemäß der intuitiven Einschätzung der Forschenden erreicht worden ist – gestellt werden können, sofern relevante Themen für das Erkenntnisinteresse nicht im Zuge des selbstläufigen Diskurses der Gruppe besprochen wurden (Bohnsack 2014, S. 228). Die Durchführung der Gruppendiskussion orientiert sich darüber hinaus an den von Bohnsack (2012, S. 380f.) formulierten reflexiven Prinzipien, wozu u.a. die demonstrative Vagheit, die stetige Adressierung der Gesamtgruppe sowie der strenge Verzicht auf die Verteilung von Redebeiträgen und die Generierung detaillierter Darstellungen zählen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 130).

7.2.4 Datenerfassung und Transkription

Die Audioaufnahme der Gruppendiskussionen erfolgte mittels eines Kugelmikrofons und geeigneter Aufnahmesoftware sowie eines – klassischerweise in Interviews verwendeten – Diktiergerätes als Backup. Die reine Diskussionsaufnahmezeit für eine der zehn durchgeführten Gruppendiskussionen betrug im Durchschnitt 126 Minuten; also gut zwei Stunden, ohne Vor- und Nachgespräche. Auf eine Videografie wurde verzichtet, da aufgrund der ohnehin schwierigen Teilnahmerekrutierung befürchtet wurde, dass ein Verweis auf Videoaufzeichnungen, die Teilnahmbereitschaft ggf. nochmals verringern könnte. Bei der Transkription zeigte sich jedoch, dass insbesondere bei ähnlichen Sprecher:innenstimmen und einer höheren interaktiven Dichte Videodaten die Sprecher:innenidentifikation deutlich erleichtert hätten. Die Teilnehmenden wurden vorab über die Audioaufnahmen informiert und zu Beginn der Diskussion um schriftliches Einverständnis der Aufnahme gebeten. In diesem Zuge wurde auch auf die im Transkriptionsprozess durchgeführte Anonymisierung der Sprecher:innendaten hingewiesen.

Die Transkription des Audiomaterials orientierte sich für das Festhalten des thematischen Verlaufs an zunächst wenig detaillierten, für die Erziehungswissenschaft gängigen Transkriptionsregeln (bspw. Langer 2013). Die im Laufe der Auswertung für die weitere Analyse genutzten Daten wurden dann im Transkriptionsstil TiQ (Talk in Qualitative Social Research) deutlich differenzierter verschriftlicht (Bohnsack et al. 2010, S. 301). Dieser Transkriptionsstil wird seit Jahren für Auswertungen mit der Dokumentarischen Methode genutzt und nur stellenweise angepasst (Przyborski 1998; Bohnsack et al. 2018, S. 307; Bohnsack 2021, S. 255). Geübtere Datenauswerter:innen verzichten meist auf die Transkription des Gesamtaudiomaterials und nehmen nur für die anhand der Audioaufnahmen festgehaltenen thematischen Verläufe eine differenzierte Transkription der relevanten Textpassagen vor (u.a. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 368). Eine genauere Erläuterung der Analyse des thematischen Verlaufs und der weiteren Auswertungsschritte folgt in Kap. 7.3 sowie der Ergebnisdarstellung in Kapitel 8. Laut Przyborski & Slunecko (2010, S. 634) genügt die Transkription einzelner Passagen, da „das Ziel der Auswertung darin besteht, die Reproduktionsgesetzlichkeit der erarbeiteten Handlungsorientierungen aufzuzeigen“. Dieses Vorgehen mag effizienter sein, hängt aber vermutlich mit dem Erkenntnisinteresse und der bisherigen Auswertungserfahrung zur dokumentarischen Methode zusammen und damit, ob forschungspraktisch mit verschriftlichten oder auditiven Inhalten besser (weiter)gearbeitet werden kann.

Neben der Audiographie der Gruppendiskussion und dem Kurzfragebogen zu den Gruppenteilnehmer:innen wurden auch ethnographische Daten mitprotokolliert, wie eine Skizze der Sitzordnung im Raum, Notizen zu den Personen sowie Feldnotizen zu gewonnenen Eindrücken und Gedanken (vor, während und nach der Diskussion). Dieses Vorgehen entspricht der gängigen Erhebungspraxis mittels Gruppendiskussionsverfahren und der Auswertung mit der dokumentarischen Methode (bspw. Kubisch 2008, S. 114; Henn 2018, S. 101). Es bietet neben den ergänzenden Daten zum Audiomaterial den Vorteil, dass durch die zuvor angekündigte „Zurückhaltung im Gespräch“ für Notizen der selbstläufige Diskurs der Gruppe gefördert wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 130). Diese Zurückhaltung geschieht dabei nur sequenziell, um der Interaktion der Gruppenteilnehmenden – insbesondere am Anfang zum Setzen eigener Relevanzsysteme – mehr Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. Gleichzeitig ermöglichen die zusätzlichen erhobenen Daten einen transparenteren Einblick in die Gesprächssituation, die vor allem für die Beschreibung der ausgewählten Gruppen im Rahmen der tiefergehenden Analysen genutzt wurden (vgl. Kap. 8.3).

7.3 Auswertung

Wie bereits aus dem Erkenntnisinteresse (Kap. 6) und der methodischen Anlage (Kap. 7.1 & 7.2) der Arbeit ersichtlich wird, zielt die Auswertung der Gruppendiskussionsverfahren darauf ab, kollektive Orientierungen der teilnehmenden, an Schulen tätigen, pädagogischen Fachkräfte zu rekonstruieren, wobei die Analyse ein besonderes Augenmerk auf konstituierende Rahmungen⁶ legt. Um Aussagen über für den Kinderschutz relevante Orientierungsrahmen und geteilte konjunktive Erfahrungsräume der Teilnehmer:innen treffen zu können, gilt es diese Orientierungen und Wissensbestände herauszuarbeiten, die in Gruppendiskussionen „nicht erst im Diskurs [entstehen], sondern durch diesen repräsentiert [werden]. Den Zugang zu ihnen ermöglicht die Analyse selbstläufiger Passagen in Gruppendiskussionen (und ihr Verhältnis zu den Passagen, die durch die Interviewende stärker strukturiert sind)“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 124).

Das heißt, die vorliegende Forschungsarbeit fragt neben dem (inhaltsanalytischen) „was“ einer praxeologisch-wissenssoziologischen Herangehensweise folgend ebenfalls nach dem „wie“ bzw. dem interaktiven Herstellungsprozess ohne dabei den explizierten Sinngehalt außer Acht zu lassen. Hierzu wird bei der dokumentarischen Interpretation – wie bei Mannheim (1964) – zwischen dem „immanenten“ und dem „dokumentarischen“ Sinngehalt unterschieden, wobei sich letzterer erst durch die Analyse des gesamten Diskursprozesses erschließt (Bohnsack 2013, S. 208).

Die Analyse erstreckt sich auf die kommunikative („was“) und konjunktive („wie“) Ebenen. Ziel ist eine Theoriebildung, die sich auf eine Rekonstruktion im Sinne einer komparativen Analyse und einer Typenbildung stützt. Als Auswertungsverfahren umfasst die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014, S. 136f.) aus diesem Grund vier Arbeitsschritte:

- (1) Formulierende Interpretation,
- (2) Reflektierende Interpretation,
- (3) Fallbeschreibung und
- (4) Typenbildung.

Diese wurden von Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021, S. 368-372) nochmal leicht abweichend gerahmt und spezifiziert, indem sie den ersten Auswertungsschritt⁷³ erneut unterteilt haben (Thematischer Verlauf, Auswahl von Passagen, Transkription (1) und formulierende Interpretation (2)), dann ebenfalls die reflektierende Interpretation (3) und die letzten beiden Analyse-schritte von Bohnsacks Auswertungssystematik zusammengefasst haben

73 Die „Formulierenden Interpretation“ ist bei Bohnsack unterteilt. in die Formulierung von Ober- und Unterthemen und Initiator:in des Themas (thematischer Verlauf) und die beschreibend-ausformulierenden Textpassagen (formulierende Interpretation).

(komparative Analyse und Typenbildung (4)). Folglich sind diese Analyse-schritte der dokumentarischen Methode modifizierbar. Zudem wurde in zahlreichen Forschungsarbeiten, die die dokumentarische Methode verwenden deutlich, dass unterschiedliche Auswertungsschwerpunkte für den jeweiligen Forschungsgegenstand gewählt wurden (bspw. Kubisch 2008; Henn 2020 hinsichtlich der sinngenetischen Typenbildung). Um der Materialfülle und allen geführten Gruppendiskussionen angemessen Rechnung zu tragen, wurden für die vorliegende Forschungsarbeit einzelne Auswertungsschwerpunkte gesetzt. Diese orientieren sich am Vorgehen der dokumentarischen Methode, bilanzieren ihre Ergebnisse jedoch stärker auf der inhaltsanalytischen Ebene der formulierenden Interpretation und der komparativen Analyse auf der sinngenetischen Ebene.

7.3.1 Analyseschritte der Arbeit

Anhand der vorliegenden thematischen Verläufe aller zehn Gruppendiskussionen – also der Benennung von Ober- und Unterthemen sowie den Initiator:innen des jeweiligen Themas – liegt ein erster Überblick zum „wörtlichen oder ‚immanenten‘ Sinngehalt“ der Gruppendiskussionen vor (Bohnsack et al. 2007, S. 14). Diese Ebene des Erkenntnisgewinns wird von Bohnsack (2010, S. 252) auch als „die Frage nach dem Was“ bezeichnet und ist vergleichbar mit anderen inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren, die das wörtlich explizierte Datenmaterial verdichten und analysieren (u.a. Lamnek 2010, S. 434; Mayring 2010; Kuckartz 2012). Dabei sezieren die Oberthemen den Diskussionsverlauf in thematische Sinnabschnitte, die wiederum in den Unterthemen nochmal etwas detaillierter Facetten des Oberthemas darlegen.

Insgesamt gestaltete sich die Erstellung des thematischen Verlaufs und einer ersten inhaltsanalytischen Betrachtung der durchgeführten Gruppendiskussionen aufgrund der Fülle an Material bereits als umfassender Auswertungsschritt. Aus diesem Grund wurde diesen Ergebnissen, die bereits eine Relevanz für das (weiter gefasste) Erkenntnisinteresse zeigten, ein eigener Abschnitt in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung gewidmet (vgl. Kap. 8.1).

Nachdem ein erster „Überblick über den thematischen Verlauf der Gesamtdiskussion [Herv. i. O.]“ erstellt wurde, konnten in „einem zweiten Schritt jene Passagen aus[gewählt werden], die zum Gegenstand reflektierender Interpretation werden sollen“ (Bohnsack 2014, S. 137). Die Auswahl der Passagen, die im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse einer tiefergehenden (reflektierenden) Analyse unterzogen werden, erfolgt dabei im Wesentlichen anhand von vier Merkmalen: Eine besondere Bedeutung kommt unter formalen Gesichtspunkten Eingangs- und Anfangspassagen zu (1). Diese enthalten „die erste Reaktion der Interviewten auf die Vorgabe der Forscher[:innen

und auf die in ihnen enthaltenen Interpretationen. Diese Reaktion erlaubt eine erste Rekonstruktion der feld- bzw. fallspezifischen Relevanz der Grundannahmen, die das Forschungshandeln strukturieren“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 368f.). Daneben sollte eine Passage dann näher betrachtet werden, wenn sie sich „durch besondere interaktive Dichte und Engagement auszeichnet“ (2) (Bohnsack 2014, S. 137). Neben diesen zunächst eher formalen Auswahlkriterien für die weiter zu analysierenden Textabschnitte, sollten insbesondere Passagen ausgewählt werden, die für die Forschungsfrage inhaltlich relevant erscheinen (3) und, die eine thematische Vergleichbarkeit zu anderen Gruppendiskussionen in Form einer fallübergreifenden komparativen Analyse ermöglichen (4) (Bohnsack 2014, S.137; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 369).

„Diese Form der Prozessanalyse setzt einerseits eine präzise Rekonstruktion der Diskursorganisation voraus und bedeutet zum anderen, die *Dramaturgie* [herv.i.Org.] des Diskurses zu berücksichtigen, seine Höhepunkte, also *Fokussierungsmetaphern* [herv.i.Org.] zu identifizieren“ (Bohnsack 2013, S. 209).

Dies bedeutet, dass „das, was gesagt, berichtet, diskutiert wird, (...) von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten über die Gruppe dokumentiert - über deren Orientierungen oder Habitus. Dies ist die Frage danach, wie ein Thema, d. h. in welchem Rahmen es behandelt wird“ (Bohnsack 2013, S. 213). Anschließend wird anhand der komparativen Analyse „der Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Gruppen (wie wird dasselbe Thema bzw. Problem in anderen Gruppen bearbeitet?) in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert“ (Bohnsack 2013, S. 213). Bohnsack unterscheidet in den Gruppendiskussionen anschließend „milieuspezifische Gemeinsamkeiten („Generations-, Geschlechts- und Bildungsmilieus sowie sozialräumliche Milieus“)“ und bezeichnet diese auch als „Typiken“ (Bohnsack 2013, S. 211). In Bezug auf organisationale Erfahrungsräume am Beispiel von Schulen unterscheidet Bohnsack (2017, S. 133) drei Ebenen:

- (1) die Interaktion von Mitarbeitenden und Schüler:innen
- (2) die Praxis der Mitarbeitenden/Lehrkräfte untereinander
- (3) der Austausch mit anderen Organisationen, Abteilungen Instanzen oder Institutionen bzw. im Falle der Schule, die Eltern.

Diese organisationalen Erfahrungsräume finden in der späteren Diskussion der Ergebnisse (Kap. 9) besondere Berücksichtigung. Bedeutend ist dabei, dass sowohl organisationale als auch professionelle Erfahrungsräume für das Erkenntnisinteresse zu pädagogischen Handlungsorientierungen im Kinderschutz von Bedeutung sind.

Standortgebundenheit und Analyseperspektive

Bei der Interpretation von Interaktionsprozessen liegt der dokumentarischen Methode die ethnomethodologische Einstellung zugrunde, dass sich Erkenntnisse zur Realität durch den Prozess des Handelns bzw. dessen Analyse entfalten. Folglich ist der Fokus auf soziale Entstehungsprozesse von Wirklichkeit gerichtet. Zugleich ist deshalb im Forschungsprozess und bei der Ergebnisinterpretation eine Reflexion der Forscher:innenrolle, die von bestimmten Positionen oder Vorannahmen (Standortgebundenheiten) geprägt ist, zu berücksichtigen. Dies gilt für Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen gleichermaßen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 355). Mannheim (1952, S. 229) bezeichnete diese auch als „Seinsverbundenheit“ und wies darauf hin, dass diese bereits die Erhebungssituation strukturieren. Daraus folgt außerdem, dass es „keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Erkenntnisse gibt, sondern stets standortabhängige Wahrnehmung, welche begründet sein muß [sic!], aber eben keinen Ausschließlichkeitsanspruch stellen kann“ (Kutscher 2002, S. 68). Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass Gruppendiskussionen damit strenggenommen aus zwei Interaktionssträngen bestehen: „demjenigen zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und demjenigen der Erforschten untereinander andererseits“ (Bohnsack 2021, S. 227). Im Analyseprozess gilt es folglich zu berücksichtigen, dass ich als Forschende den Interaktionsprozess mitpräge, trotz maximaler Ergebnisoffenheit und Zurückhaltung bei selbstläufigen Diskussionen innerhalb Gruppe (vgl. Kap. 7.2.3).

In diesem Sinne wird an wenigen Stellen dieser Arbeit mit der Sprecher:innenposition gebrochen und auf die erste Person Singular („Ich-Form“) zurückgegriffen, um die Dominanz der Forscherinnenperspektive zu verdeutlichen. Dies betrifft im Wesentlichen den nachfolgenden Abschnitt zu meiner persönlichen Standortgebundenheit und interpretative Thesen und Schlussfolgerungen aus der Ergebnisrekonstruktion in Kapitel 8.2.

Meine Perspektiven auf das Thema Kinderschutz sind aus wissenschaftlicher Sicht durch drei Forschungszugänge/-erfahrungen geprägt⁷⁴:

- (1) Einer retrospektiven Gesetzesfolgenabschätzung im Zuge der Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes mittels empirischer Befunde verschiedener Einzelprojekte (Mühlmann et al. 2015): Dabei diene ein konzeptioneller Rahmen der Überprüfung von Effekten, Wirkungsweise und Umsetzbarkeiten im Hinblick auf die Zielsetzungen der gesetzlichen Vorschriften für die Kinder- und Jugendhilfe (ebd. S. 13).

⁷⁴ Ich beschränke mich hier auf die Reflexion meiner Standortgebundenheit als Forschende, da dies für die vorliegende Arbeit m. E. sowohl mein Erkenntnisinteresse als auch meine Analyseperspektive stärker prägen als mein Alltagswissen.

Die Forschungsperspektive war folglich eher evaluativ und normativ regelorientiert und -prüfend geleitet.

- (2) Die Auseinandersetzung mit amtlichen Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik: Eine vor allem quantitativ ausgerichtete Forschungsperspektive auf deskriptiv-statistischer Ebene.
- (3) Erfahrungen in der Durchführung qualitativer, halbstrukturierter Interviews, wie (u.a.) der Rolle von Schulsozialarbeiter:innen im Kinderschutz an Schulen (Kopp et al. 2020): Hierbei war die Auswertungsperspektive meist etwas stärker inhaltsanalytisch geprägt in Teilen aber auch interpretativ-rekonstruktiv.

Entsprechend erfordert die praxeologische Wissenssoziologie respektive der dokumentarischen Methode, mit ihren Grundannahmen zum konjunktiven Erfahrungsraum und dem Spannungsverhältnis von performativen und propositionalen Dimensionen, einen neuen Blickwinkel, der deutlich mehr Rekonstruktion und vor allem reflektierende Interpretation erfordert als die zuvor benannten Auswertungsschwerpunkte. Darüber hinaus lagen bis zu dieser Forschungsarbeit auch keine Erfahrungen in der Durchführung von Gruppendiskussionen und der Initiierung selbstläufiger Diskurse vor.

Inhaltliche Vorannahmen speisten sich vor allem aus der Forschungserfahrungs/-erkenntnis, dass rechtliche Regelungen nicht zwangsläufig in der intendierten Form in der Praxis umgesetzt werden oder gar hinreichend bekannt sind. Dies umfasst auch qualitative Fragen, die den Gefährdungseinschätzungsprozess und die amtlichen Daten zu § 8a SGB VIII vertiefen oder praktisch kontextualisieren. Hinzukommt ein besonderes Interesse zur Einbindung von Schulsozialarbeit in Gefährdungseinschätzungsprozesse. Zuvor gewonnene Projektergebnisse, die mittels Interviews mit Schulsozialarbeitenden, deren äußerste heterogen ausgestaltete Involviertheit in Kinderschutzfragen an Schulen bildeten dabei einen zentralen Ausgangspunkt (Kopp et al. 2020). Um sich von der schulsozialarbeiterischen Perspektive zu lösen und stärker den Schutz von Kindern und Jugendlichen im Schulalter insgesamt als pädagogischen Auftrag in den Blick zu nehmen, wurde der Blick eher auf die Organisation Schule (inkl. der dort tätigen pädagogischen Fachkräfte) gerichtet (vgl. Kap 7.2). Gleichzeitig nehme ich, aus dem Handlungsfeld des Kinderschutzes kommend eine sozialpädagogische Betrachtungsweise ein. Mit diesem – vor allem an der Kinder- und Jugendhilfe orientierten Blick – stehen folglich die Rechte junger Menschen und die Pflicht der Jugendhilfe (und staatlichen Gemeinschaft) Kinder und Jugendliche vor Gefahren zu schützen, im Mittelpunkt. Damit setzt diese Arbeit andere Schwerpunkte (u.a. mit Blick auf Schnittstellen und Kooperationen mit Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe) als bildungswissenschaftliche oder schulentwicklerische Untersuchungen.

Inwiefern diese inhaltlichen Vorannahmen und methodischen Vorerfahrungen die gewonnen empirischen Befunde dieser Arbeit prägen (können), wird

abschließend in Kapitel 9.5 kritisch reflektiert. Festzuhalten bleibt, dass Gütekriterien qualitativer Forschung im Prozess stets mitbedacht wurden.

7.3.2 Gütekriterien der qualitativen Erhebung

Die vorherigen Ausführungen zur Standortgebundenheit greifen bereits eines der sieben zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke⁷⁵ (2022, S. 321-331) auf, die „(1) *Reflektierte Subjektivität*“. Dieses Kriterium nimmt die konstituierende Forscher:innenrolle „als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biographischem Hintergrund etc.)“ in den Blick und erfordert eine methodische Reflexion eben dieser. Eine kritische Reflexion der Forscher:innensubjektivität erfolgt abschließend auch im Zuge der Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kap. 9.5).

Ein weiteres Gütekriterium ist die „(2) *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*“. Hierbei stellt erstens die transparente Dokumentation des Forschungsprozesse und seiner Auswertungsschritte einen Qualitätsaspekt dar (vgl. Kap. 7 sowie Anhang). Zweitens kann eine höhere Intersubjektivität durch Interpretationen des Datenmaterials in Gruppen gewährleistet werden. Diesem Aspekt wurde zumindest in Teilen Rechnung getragen, indem verschiedene Datenauszüge und Interpretationen im Rahmen des sozialpädagogischen Kolloquiums oder der AG Dokumentarische Methode der Universität Münster oder anderen Formaten (bspw. DJI-Summerschool) vorgestellt wurden. Gleichzeitig muss diesbezüglich einschränkend festgehalten werden, dass nicht alle Analysen dieser Monographie in Gruppen diskutiert wurden, und es sich daher bei einigen Rückschlüssen um ‚Solo-Interpretationen‘ handelt.

Die „(3) *Indikation des Forschungsprozesses*“ umfasst Qualitätsaspekte, die insbesondere die Methodenwahl und Ausführung betreffen. Hierfür wurde sowohl die Wahl eines qualitativen Forschungszugangs als auch die Entscheidung für Gruppendiskussionen und die Dokumentarische Methode in den Kapiteln 6 und 7 begründet. Darüber hinaus wurden Anpassungen der Auswertungsschritte und Transkriptionsregeln beschrieben und erläutert (vgl. Kap. 7.3.1 sowie Kap. 8.1, 8.2).

75 Der Beitrag von Steinke (2022) im Handbuch Qualitative Forschung von Flick et al. stellt in seiner 14. Auflage ein bewährtes und vielfach zitiertes Grundlagenwerk dar. Es wird hier als Basis genommen, da insbesondere für qualitative Forschung zentrale Kriterien nachvollziehbar und umfassend dargelegt werden. An anderer Stelle wird stärker für gemeinsame Standards in qualitativer und quantitativer Forschung appelliert und sich auf die Gütekriterien „Validität“, „Reliabilität“ und „Objektivität“ beschränkt (bspw. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021, S. 25). Dies sieht Steinke insofern kritisch, als dass sie diese nur bedingt für übertragbar hält und ihr zufolge damit das Profil der Kriterien respektive damit einhergehender Erwartungen überladen wird (ebd., S. 323).

Das Gütekriterium „(4) *Empirische Verankerung*“ zielt auf eine begründete Theoriebildung ab, bei der die Möglichkeit besteht Neues zu entdecken und Vorannahmen in Frage zu stellen oder zu modifizieren. Dabei sollten Generalisierungen dicht an den Daten entwickelt werden. Um diesem Kriterium Rechnung zu tragen, ist unter anderem die Verwendung „kodifizierter Methoden“ (ebd., S. 328) bedeutsam, was im Falle der vorliegenden Arbeit die Dokumentarische Methode und die metatheoretische Rahmung der praxeologischen Wissenssoziologie darstellt (vgl. Kap. 7.1). Bezüglich der Reproduzierbarkeit von Gruppendiskussionsergebnissen bzw. -orientierungen gilt diesbezüglich beispielsweise, dass diese nur dann valide sind, „wenn in einer anderen Untersuchungssituation dieselben Orientierungsmuster in der Gruppe beobachtbar sind“ (Bohnsack 2013, S. 208).

Darüber hinaus dient die Nennung von „(5) *Limitationen*“ der Eingrenzung des Geltungsbereiches der Forschungsergebnisse. Diese werden zum einen bereits durch die vorgenommene Fallkontrastierung im Rahmen der Auswertung deutlich (vgl. Kap. 8). Zum anderen dient die Methodenreflexion im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse ebenfalls der kritischen Auseinandersetzung mit der Frage der Verallgemeinerbarkeit der empirischen Befunde (vgl. Kap. 9.5).

Auch der „(6) *Kohärenz*“, d.h. die konsistente Theorieentwicklung entlang des Forschungsprozesses und die Offenlegung von Widersprüchen wurde versucht in angemessenen Umfang nachzukommen.

Ein letztes Gütekriterium stellt die „(7) *Relevanz*“ dar, dieses Gütekriterium kann final erst am Ende Forschungsprozesses beantwortet werden und widmet sich deshalb in Kap. 9 den Fragen, welche neuen Deutungen, durch die gewonnenen Erkenntnisse, zur Verfügung stehen und inwieweit diese verallgemeinerbar sind und zur Lösung von Problemen beitragen (können). Die generelle Relevanz des Themas dieser Arbeit sollte durch die benannten Ziele der Arbeit (Kap. 1) und ihrer Herleitung sowie die ausführliche Erläuterung des Erkenntnisinteresse (Kap. 6) hinreichend dargelegt worden sein.

8. Ergebnisse: Themen & Orientierungen im Kinderschutz an Schulen

Die im Zuge der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und deren Auswertung gewonnen Erkenntnisse werden zunächst kurz auf einer inhaltsanalytischen Betrachtungsebene zusammenfassend dargestellt und methodisch bilanziert (8.1). In der Dokumentarischen Methode wird dies auch als formulierende Interpretation oder „was-Ebene“ bezeichnet, die auf der Ebene des immanenten Sinngehaltes verbleibt. Daran anschließend erfolgt die tie-

fergehende Analyse und Rekonstruktion anhand der ausgewählten Fälle respektive der reflektierenden Interpretation der Art und Weise, in der sich Orientierungsmuster zeigen („wie-Ebene“) (8.2). Wenngleich die formulierende und die reflektierende Interpretation in der Dokumentarischen Methode zwei aufeinanderfolgende Auswertungsschritte darstellen, die sich auch in den Unterkapiteln des vorliegenden Ergebniskapitels wieder finden, werden diese hier eigenständig hinsichtlich ihrer jeweiligen (Zwischen-)Ergebnisse betrachtet und nicht direkt miteinander verwoben. Diese Form der Ergebnisdarstellung wurde gewählt, um allen geführten Gruppendiskussionen, die im Rahmen dieser Arbeit erfolgten, Rechnung zu tragen und die gewonnenen Erkenntnisse auf einer inhaltsanalytischen Ebene mitzuerfassen. Gleichzeitig war das Datenmaterial, das bis zur theoretischen Sättigung erfasst wurde, mit zehn Gruppendiskussionen zu umfangreich, um sie einer vollständigen dokumentarischen Auswertung zu unterziehen. Zudem entsprachen nicht alle Gruppendiskussionen den für die dokumentarischen Auswertung festgelegten Auswahlkriterien, sodass nur drei der zehn geführten Gruppendiskussion einer tiefergehenden, reflektierenden Analyse unterzogen wurden (Kap. 8.2). Dieses Vorgehen wird vor dem Hintergrund der so gewonnenen Ergebnisse in Kapitel 9.5 methodisch reflektiert.

8.1 Inhaltsanalytischer Überblick zu den Diskussionsthemen⁷⁶

Für die durchgeführten Gruppendiskussionen wurden jeweils thematische Diskursverläufe erstellt. Die identifizierten Oberthemen der Gruppendiskussionen zeigen dabei ein breites Spektrum an Themen auf, die an vielen Stellen für den Kinderschutz relevant sind, auch wenn es sich in den jeweiligen Passagen nicht im engeren Sinne um die Wahrnehmung von Gefährdungsanzeichen, das Vorgehen im Verdachtsfall oder Beispielfälle handelt. Dazu zählen beispielsweise Abschnitte, die (kommunikative) Beziehungen zu den Kindern und Jugendlichen an der Schule oder den Austausch und Kontakte mit den Eltern beschreiben. Teilweise umfasst dies auch eher allgemeinere Schilderungen alltäglicher Herausforderungen an der Schule. Um einen Überblick über alle Facetten der jeweiligen Diskussionen zu gewinnen, habe ich die Oberthemen in insgesamt 12 Kategorien anhand der zuvor herausge-

76 Die Zitate in diesem Abschnitt wurden für den leichteren Lesefluss sprachlich geglättet, da zunächst ausschließlich eine inhaltsanalytische Betrachtung auf der kommunikativen Ebene vorgenommen wird (vgl. auch Kap. 7.3). Damit entspricht dieser erste Ergebnisteil nicht dem für die weitere Auswertung genutzten Transkriptionsstil „TiQ“ nach Bohnsack et al. (2018, S. 307).

arbeiteten Unterthemen und ersten formulierenden Interpretationen zusammengefasst (vgl. A4). Auf abstrakterer Ebene lassen sich diese Kategorien drei zentralen Themenbereichen zuordnen: (1) Informationsaustausch und Zusammenarbeit, (2) Kinderschutzhandeln, (3) Kompetenzen & Herausforderungen. Diese werden im Folgenden näher beschrieben und erläutert.

8.1.1 Informationsaustausch, Ansprechpersonen und Zusammenarbeit

Der an Schulen stattfindende Austausch (von Informationen) und damit zusammenhängende Formen des alltäglichen Miteinanders und der Zusammenarbeit finden sich in unterschiedlichen Ausprägungen in allen Gruppendiskussionen als bedeutendes Thema. Während an manchen Schulen vor allem der Austausch und die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte untereinander im Vordergrund stehen, nimmt in anderen Gruppendiskussionen der Austausch zwischen Schüler:innen⁷⁷ und den pädagogischen Fachkräften einen größeren Stellenwert ein. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und/oder das häusliche Umfeld der Schüler:innen stellen eine weitere Facette dieses Themas dar, die sich in allen Gruppendiskussionen widerfindet. Darüber hinaus wird in einigen Diskursverläufen auch der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen Aufmerksamkeit gewidmet. Auch die Schulleitung und/oder außerschulische Kooperationspartner werden in manchen Diskussionen als relevante Instanzen der alltäglichen beruflichen Zusammenarbeit benannt.

Formen des kollegialen Austausches

Generell sind Gelegenheiten, sich abzustimmen oder Informationen zwischen den pädagogischen Fachkräften auszutauschen nicht zwangsläufig gegeben (u.a. G02, Z. 1325-1384). Diese fehlenden Absprachemöglichkeiten sind dabei beispielsweise unterschiedlichen Unterrichtszeiten und Stellenumfängen geschuldet, da Teilzeitkräfte nur an bestimmten Tagen an der Schule sind und mancherorts Jahrgangsstufen unterschiedliche Unterrichtszeiten haben (G03, Z. 593-612). Auch räumliche Trennungen (z. B. durch kleinere Team-Lehrerzimmer) können die Zusammenarbeit erschweren (G03, Z. 606-612). Gerade an größeren Schulen kann somit nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass sich alle Lehrkräfte und Schulsozialarbeitenden unterei-

77 Das Ergebniskapitel greift Formulierungen auf, die von den Gruppendiskussionsteilnehmer:innen genutzt werden. Dies umfasst auch den Begriff „Schüler:innen“, wenngleich Kinder und Jugendliche in dieser Arbeit allumfassend in ihrer Lebenswelt und nicht nur in ihrer Schüler:innenrolle in den Blick genommen werden.

inander kennen, wie das nachfolgende Zitat einer Schulsozialarbeiterin verdeutlicht:

„ich hab neulich festgestellt, dass ich eine Kollegin nicht kenne, die aber die ganze Zeit hier war, weil die in der Pause nie ins Lehrerzimmer kommt“.

L [Sprecher:innenwechsel] „ich kenn auch immer noch nicht alle Namen“ (G02, Z. 1494-1504).

Daran schließt auch die Äußerungen einer an der Schule neueren Lehrkraft aus einer anderen Gruppendiskussion an, die die Frage „wo muss ich jetzt am besten hingehen, um was zu klären?“ als „alltagsbeherrschend“ deklariert (G06, Z. 34-40). Dies wird auch in einer weiteren Gruppendiskussion in Bezug auf „Fachkräftewechsel“ und „Rollenstrukturen“, die dann „vielleicht manchmal ein bisschen unklar sind“ (G08, Z. 685-721) thematisiert. Auf diese Weise kann der Wissenstransfer über bestimmte Funktionen und Zuständigkeiten auch verloren gehen, wenn neue Fach- und Lehrkräfte nicht auf einer gemeinsamen Konferenz, einem Arbeitsgruppentreffen, strukturierten Einarbeitungstagen o. Ä. routiniert vorgestellt werden. Um mehr Transparenz über Kommunikationswege für die Lehrkräfte zu schaffen, wird an einer Schule als großer Vorteil gesehen, „dass wir ja in Klassenleitungsteams arbeiten und das wird grundsätzlich ja auch versucht, junge Kollegen mit älteren oder erfahrenen Kollegen schon zu kombinieren“ (G09, Z. 645-655).

Insgesamt können Klärungen der Zuständigkeiten die Zusammenarbeit enorm erleichtern, wie die Ausführungen einer Schulsozialarbeiterin veranschaulichen. Sie erklärt, dass sie häufig intensivere Elternarbeit oder die Kooperation mit dem Jugendamt oder Kliniken übernimmt und die Lehrkräfte lediglich über den Verlauf informiert. Teilweise trägt sie Details zu manchen Streits oder Problemen der Schüler:innen allerdings auch bewusst nicht an Lehrkräfte heran, wenn die Themen die Lehrkräfte nicht betreffen und sie somit auch nicht involviert werden müssen. Nur im Fall von „Systemspengern“ findet ein enger Austausch und gemeinsames Agieren statt (G03, Z. 704-756). Es zeigt sich, dass ein (regelmäßiger) Austausch bei klar geklärten Zuständigkeiten nicht immer zwingend erforderlich sein muss.

Wie bereits anhand des Zitates der Schulsozialarbeiterin der Gruppendiskussion (G02), die lange Zeit eine Lehrerin nicht kannte, deutlich geworden ist, spielen räumliche (z. B. ein Lehr:innenzimmer für alle pädagogischen Fachkräfte) oder zeitliche (z. B. Pausen) Gelegenheitsstrukturen für die Zusammenarbeit und den Informationsaustausch eine wichtige Rolle. Dies wird von Gruppenteilnehmenden einer Gruppendiskussion auch als „Präsenz zeigen“ beschrieben und als „ganz relevant“ markiert – sowohl auf dem Schulhof oder in Projektphasen für die Schüler:innen als auch für Kolleg:innen im Lehrer:innenzimmer (G08, Z. 785-795). Es erscheint daher wenig verwunderlich, dass „zwischen Tür-und-Angel-Gespräche“ als geflügeltes Wort in einigen Gruppendiskussionen erwähnt werden, um diese Form der sporadischen, aber bedeutsamen Zusammenarbeit zu charakterisieren (G03, Z. 791; G04, Z. 104; G06, Z. 43, 99, 236). An manchen Schulen wird aber auch von Klassenteams oder ähnlichen kleineren Gruppen von Lehrkräften gesprochen,

die in engerem Austausch stehen und beispielsweise die Schüler:innen in den Hauptfächern „intensiver beobachten können“ (G01, Z. 653).

Darüber hinaus gibt es an manchen Schulen ein schriftlich-formelles Verfahren, das als Beratungsantrag von Beratungslehrkräften und/oder Schulsozialarbeitenden genutzt wird – bspw. in Form eines Meldesystems für Unterstützungsbedarf oder eines Beratungsantrags (G06, Z. 15-168; G08, Z. 44-73). Diese dienen auch als „Hilfsmittel“ um, „diese von uns allen als sehr nervig empfundenen Tür-und-Angel-Gespräche zu verhindern“ (G06, Z. 234-239). Dies weist auf die Ambivalenz der nicht-standardisierten, durch Zufälle geprägten Kommunikation hin: Einerseits erscheint sie oft hilfreich; andererseits kann sie auch als Belastung empfunden werden. Dort, wo entsprechende Systeme nicht etabliert sind, laufen interne Kommunikationswege weniger strukturiert ab und sind „im Grunde ein Zufallsdienst“:

„Wen trifft man gerade im Lehrerzimmer, muss ich mal vielleicht anrufen, ich sehe dann schon, also wenn es Dinge sind, die mir angetragen wurden, sehe ich schon zu, dass ich entweder über E-Mail oder Telefonat dann auch Kollegen entsprechend informiere, wenn da tatsächlich solche gravierenden Dinge waren.“

Aber auch die Bedeutung von Teamarbeit wird an einer Stelle verdeutlicht:

„Ich habe ein Team, ich kann mich immer rückversichern, das habe ich beobachtet, hast du das auch schonmal gesehen. Und das finde ich ist ein unglaubliches Pfund was wir hier haben an Positivem.“

L [Sprecher:innenwechsel] „Wir beide haben ja, glaube ich, auch schon an anderen Förderschulen gearbeitet wo es keine Teams gab, wo man dann auch noch mehr so wie im Regelsystem gearbeitet hat. Und für mich war das zum Beispiel ein Bereich den ich sehr, sehr vermisst habe in der Zeit, ne? (...) Also da sind dann doch auch die Kollegen so alleine, (...) da kann man auch ein Stück weit nachvollziehen, warum die vielleicht in einigen Dingen auch noch zurückhaltender sind, ja, und nicht so schnell aktiv werden“ (G10, Z. 803-821).

In den Diskussionen thematisieren die Lehr- und Fachkräfte auch die Frage, welche Person als relevanter Kontakt anzusprechen ist. Häufig sind die zu kontaktierenden Ansprechpersonen klar – wie Schulsozialarbeitende oder Jahrgangsstufenkoordinator:innen (G09, Z. 192-219). Aber es gibt auch Schulen, die „eine feste Teamzeit während der Schulzeit [haben], sodass man schonmal mit allen Mitarbeitern, die in der Klasse sind, die Gelegenheit hat sich auszutauschen“ (G10, Z. 822-842).

Auch Kontakte nach Schulschluss werden in verschiedenen Gruppendiskussionen thematisiert, wie der Austausch von Klassenlehrkräften, Förderpädagog:innen und Schulsozialarbeitenden über whatsapp-Gruppen (G03, Z. 781-787) oder der Austausch per Mail. Diese Formen des Austausches werden jedoch teilweise als Überforderung oder Entgrenzung wahrgenommen, da nicht auf alle Anfragen per Mail reagiert werden könne (G03, Z. 613-624) – insbesondere, wenn es um Absprachen zu einzelnen Schü-

ler:innen geht. Außerdem weisen sie darauf hin, dass es Situationen gebe, in denen manche pädagogischen Fachkräfte ihren Arbeitstag bereits abgeschlossen haben, während andere diesen fortführen, wenn sie die Kinder ins Bett gebracht haben – wie beispielsweise von einer Schulsozialarbeiterin skizziert. Diese berichtet, dass sie häufiger von Lehrkräften abends kontaktiert wird, obwohl sie täglich bis 16 Uhr auch nach dem Unterricht in der Schule erreichbar sei (G02, Z. 1458-1465). Für Lehrkräfte ist es dagegen üblich, den Unterricht nachmittags oder abends von zu Hause aus vorzubereiten, da ihnen an der Schule beispielsweise ein eigener „Arbeitsplatz“ fehlt (G02, Z. 1521). An einer Schule, an der keine Schulsozialarbeitsstelle existiert, wird berichtet, dass Beratungslehrkräfte meistens präsent und erreichbar sind und bisweilen auch an ihren freien Tagen an die Schule kommen (G06, Z. 414-465). Für (schriftliche) Informationen werden häufig auch Ordner mit Ordnungsmaßnahmen und Regelungen genutzt, die im Lehrkräftezimmer oder gemeinsamen Teeküchen aufbewahrt werden (bspw. G06, Z. 53-74).

Die hohe Bedeutung des Informationsaustausches an Schulen – sowohl im Generellen als auch im Gefährdungsverdachtsfall – wird ebenfalls in einigen Gruppendiskussionen zum Ausdruck gebracht. So sei der Austausch für eigene Einschätzungen wichtig:

„da kann man bei unterschiedlichen Meinungen noch mal den Abgleich herstellen, ne, also dass jemand sagt, ‚ach, komm. lass mal fünf gerade sein‘, der Nächste sagt, ‚nein. an der Stelle nicht mehr.‘ was machen wir? wir gehen zu dem nächsten Ansprechpartner, stellen beide unsere Idee vor. also man reguliert das ja auch miteinander, ne?“ (G08, Z. 769-784).

„Austausch ist das A und O. Die Teamzusammenarbeit und miteinander ins Gespräch kommen“ und zwingend „notwendig“ (G08, Z. 6-22). Der Austausch im Team dient folglich auch dazu, eigene Eindrücke und Beobachtungen zu stützen, sich „selbst zu entlasten“ und ein vollständigeres „Gesamtbild“ zu erstellen (G04, Z. 708-732). In einer Gruppendiskussion wird hinsichtlich des Austausches und der Zusammenarbeit besonders hervorgehoben, dass verschiedene Persönlichkeiten eine „Stärke dieses Kollegiums“ seien und „anders kalibriert[e] (...) Sensoren“ dazu führen, dass sie „unterschiedlich fein auf bestimmte Sachen reagieren“ und es verschiedene Blickwinkel gebe (G07, Z. 485-499). Insgesamt sei „Feedback einholen (...)“ für uns immer als Lehrer sowieso gut [ist], weil wir das ja normalerweise in der Arbeit gar nicht haben“ (G07, Z. 576-584). Bei Unsicherheiten wird teilweise auch auf private Kontakte zurückgegriffen oder Vertrauenspersonen an der Schule wie Beratungslehrkräfte kontaktiert (ebd.).

Einhergehend mit den bereits erwähnten geregelten Beratungs- und Unterstützungsstrukturen der Schulen wurden mancherorts ebenfalls Beratungs-/Krisenteams installiert, die unterschiedlich ausgestaltet sind. Dabei variiert zum einen die Benennung (Krisenteam, Beratungsteam, Plus-Netzwerk) und zum anderen die personelle Zusammensetzung (nur Beratungslehrkräfte; Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen und Sonderpädagog:innen; ...). In der Zu-

sammenschau der Gruppendiskussionen zeigt sich darüber hinaus, dass der Begriff des Krisenteams an den Schulen nicht zwangsläufig gleich verwendet wird, obwohl er – dort wo er in der Diskussion geäußert wurde – auf den Notfallordner für Schulen in NRW⁷⁸ rekurriert. Während an einer Schule die Themen und Kapitel des Ordners aufgeteilt wurden und das „Krisenteam“ alle Beteiligten der Schule umfasst, setzt sich dieses an einer anderen Schule aus Schulleitung, Sicherheitsbeauftragter der Schule, Vertreter:innen des Schulträgers und der Stadtverwaltung, OGS-Leitung, Polizei und Feuerwehr zusammen und nimmt das gesamte Sicherheitskonzept der Schule in den Blick (vgl. G04, Z. 803-849; G02, Z. 1812-1901). An einer anderen Schule wiederum ist das „Krisenteam letzten Endes wirklich ganz konkret für diese Amoksituation da“, ergänzt um größere Krisenszenarien „wie ein Busunglück“ oder „ein Schüler ist verstorben“ – also Ereignisse, die Auswirkungen auf eine größere Gruppe und das „System wie der Schule“ hat (G09, Z. 737-773). Die anderen benannten Teams (Beratungs-Teams, Plus-Netzwerk, ...) sind dagegen stärker auf die Beratung und das Agieren bei sozialen Problemen und bei Unterstützungsbedarfen der Schüler:innen fokussiert (bspw. G08, Z. 719-795). Sie tagen meist wöchentlich und besprechen im Team „Dinge, die in Klasse passieren oder ist irgendetwas, was in der Familie nicht okay ist“ (G08, Z. 56-71). Je nach Fall können auch (andere) Klassenlehrer:innen oder pädagogische Fachkräfte als Gäste zu einzelnen Sitzungen hinzugezogen werden.

Lehrkräfte als Ansprechpersonen

Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern/Jugendlichen stehen im Zentrum des schulischen Alltags. Für den gemeinsamen Austausch spielen die gegenseitige Wahrnehmung sowie der Aufbau von Vertrauensverhältnissen und Gelegenheitsstrukturen eine zentrale Rolle. Wenngleich sich in allen Gruppendiskussionen Gesprächsphasen finden, in denen Lehrkräfte berichten, dass die Kinder und Jugendlichen sich ihnen bei Problemen anvertrauen, lassen sich in manchen Diskussionen auch Passagen ausmachen, die dies kritisch hinterfragen.

Einerseits wird berichtet, dass die Kinder und Jugendlichen aktiv auf Lehrkräfte zugehen und sich mit unterschiedlichen Problemen an sie wenden:

„Was mir vermehrt auffällt, (...) der Bereich des Vertrauenslehrers oder des Ansprechpartners, das; mir wär es nie im Leben eingefallen, dass ich einer fremden Person, die da vorne steht anzuvertrauen, also wirklich mit so tiefgründigen Erfahrungen, die die Kinder dann auch haben aber wirklich von Klasse; ich bin meistens ja erst ab Klasse sieben eingesetzt“ (G01, Z. 233-237).

78 Vgl. Kap. 5 sowie Schulministerium NRW 2023.

„Also es gibt halt wirklich so Kleinigkeiten-Probleme, wo aber die Schüler keine Scheu mehr haben, das dem Lehrer vorzutragen, also grade jetzt heute alleine ein Thema, ein Schüler hat sich beschwert, die anderen würden ihm hinterherlaufen und ihn nach Essen benennen. Das ist nicht schön, klar, aber (...) es ist irgendwie ein Scherz. So, da wär früher glaub ich keiner von uns hingegangen und hätte gesagt: "Herr Lehrer, Herr Lehrer". Und der will das aber, dass das dann sanktioniert wird und das kann ich so: gar nicht, also viele kleine Probleme wirklich stündlich“ (G02, Z. 113-122).

„Hat man Morgenaufsicht, fängt man auch sofort mit Gesprächen an mit Schülern, also schon das Gefühl, auch den ganzen Schulalltag über, ich bekomme mehr von ihnen mit als nur schulische Leistung. Ganz viel Offenheit, auch mit Problemen, ganz viel, was mir entgegengebracht wird, wo man ganz schnell ins Gespräch kommt, dass zu Hause etwas nicht stimmt, oder mit Freund, Freundin etwas nicht stimmt, Oma, Opa in der Stadt etwas passiert ist“

L [Sprecher:innenwechsel] „Ja, also das Gefühl kann ich eigentlich auch nur widerspiegeln. Also ich habe auch das Gefühl, dass die Schüler hier eigentlich sehr, sehr offen sind und einem eigentlich auch vertrauen. Das ist jetzt meine erste Klassenleitung, die ich habe, und da merkt man halt schon, dass also gerade die Schüler halt enormes Vertrauen eigentlich zu einem haben und einen dann halt immer ansprechen.“ (G04, Z. 30-34).

Andererseits zeigt sich in anderen Diskussionen allerdings auch, dass nicht zwangsläufig jede Lehrkraft von Schüler:innen als geeignete Ansprechperson wahrgenommen wird. Demnach gebe es Schüler:innen, „die auf jeden Fall zu uns kommen“, aber sie auch bei anderen merken, dass Schüler:innen zwar vermutlich Hilfe suchen, „aber gerade nicht von mir“ (G06, Z. 790-796).

„Was ich jetzt auch hier ganz wichtig finde, ist, dass das den Schülern überlassen bleibt, an wen wende ich mich? Also (...) da guckt kein Klassenlehrer so, „Das ist meine Klasse und das darf nur ich regeln.“ Und das finde ich, das ist das Wichtige, dass wir so hier sehr breit aufgestellt sind und die Schüler eigentlich, wenn sie reden möchten, immer jemanden haben, mit dem sie reden können. Und das geht los bei also den Beratungslehrern (...) und geht bis zum Hausmeister (...)“

L [Sprecher:innenwechsel] „Das stimmt. Unser Hausmeister fängt auch ganz, ganz viel auf. Der ist auch vor allen Dingen für die Jungs, glaube ich, ein guter Ansprechpartner“ (G04, Z. 283-292).

Diese Wahrnehmung deckt sich auch mit der in einer weiteren Gruppe aufgeworfenen Diskussion um verschiedene (Lehrer:innen-)Persönlichkeiten: „Das heißt also, es kann sein, dass jemand aus meiner Klasse bei dir vorstellig wird, weil du genau den Part hast, die er braucht“ (G07, Z. 485-499). In einer Gruppe wird zudem darauf hingewiesen, dass das Aufstellen von Gesprächsregeln wichtig für einen respektvollen Umgang miteinander und Vertrauen sei und sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen deutlich sagen können sollen, was sie nicht möchten (G01, Z. 1342-1485). In einer anderen Gruppe wird hier nicht das grundsätzliche Vertrauensverhältnis angezweifelt, sondern eher die ausreichende Professionalisierung, um angemessen zu reagieren – unabhängig von der bisherigen Berufserfahrung (G09, 604-612).

Wie bereits in Bezug auf den Austausch zwischen Kolleg:innen deutlich wird, gibt es auch in der Interaktion mit Schüler:innen fördernde Gelegenheitsstrukturen, die die präventive Arbeit und den Beziehungsaufbau unterstützen. Dazu zählen beispielsweise Zeiten des sozialen Lernens im Sportunterricht, Stille-Pausen im Mediationsraum oder Klassenfahrten und nicht zuletzt auch bestimmte Unterrichtsinhalte wie bspw. das Thema Sucht, Cyber-Mobbing oder Krebs (G01, Z. 1669-1693; G05, Z. 1052-1074; G06, Z. 169-184). In der Unterstufe stehen zudem Klassenleitungsstunden und „das soziale Training“ für das soziale Gefüge in der Klasse zur Verfügung. In diesen Phasen ist es möglich, sich mit verschiedenen Problemen auseinanderzusetzen (G09, Z. 22-28). Auch bestimmte pädagogische Formate wie „Klassenräte“ zur Förderung von Partizipations- und Beteiligungsstrukturen können dabei helfen, Probleme zu identifizieren und zu lösen (G03, Z. 439-474). Bei manchen Problemen sei es auch sinnvoller, sich diesen direkt zu widmen:

„(...) es werden ja auch Dinge schnell mal so aufgearbeitet. Das macht ja auch in gewissen Kontexten Sinn. Ich hatte ja eine Sechs oben, da waren dann zwei, drei Schüler auch raus, weil die halt immer einen Konflikt mit einem Schüler haben. Da kann ich schwer sagen so, ey, wir lassen das jetzt. (...) Das führt dann natürlich dazu, dass die auch denken, sie könnten diese Konflikte in der Klasse eben außerhalb aufarbeiten. Gefährlich wird es halt dann, wenn da gar keiner bei ist, ne? Wenn die sich sagen, wir mussten das mal eben untereinander klären, und deshalb bin ich jetzt gerade zwanzig Minuten zu spät“ (G03, Z. 1096-1103).

Gleichzeitig können auch nicht alle Probleme während des Unterrichts gelöst werden: „bei manchen Sachen denke ich auch, nein, kann im Unterricht nicht besprochen werden. Also warum der jetzt den anderen schief angeguckt hat, etc.“ (G03, Z. 1069f.). Diese konträren Aussagen verdeutlichen ein in verschiedenen Gruppendiskussionen auftauchendes Dilemma der Lehrkräfte: Sie möchten und müssen die Unterrichtszeit für die vorgesehenen Unterrichtsinhalte nutzen; gleichzeitig nehmen sie auch Probleme und Konflikte der Schüler:innen wahr und haben den Anspruch, diese bestenfalls auch zu lösen. Wie auch die Aussage „bei uns sind glaub ich alle Lehrer und Pädagogen, die vor allem beides sind“ verdeutlicht (G01, Z. 570). Neben diesen inneren Konflikten, Vertrauens- und Ansprechperson auf der einen und Lehrperson auf der anderen Seite zu sein, berichten manche Lehrkräfte in den Gruppendiskussionen auch von Erfahrungen, in denen sie mit dem, was ihnen anvertraut wurde, überfordert waren:

„Ich erinnere mich nur an zwei heikle Situationen an der früheren Schule, wo ich gewesen bin. Eines liegt schon lange zurück, (...) da näherten sich zwei Mädchen aus meiner Klasse, die erzählten mir alles Mögliche im Vertrauen, unter anderem eben auch sexuelle Dinge, die ich dann auch etwas zu spät, glaube ich, als junger Lehrer abgebügelt habe beziehungsweise wo ich nicht wusste, wie ich damit umgehen soll. Und die suchten auch immer wieder abgelegene Örtchen, um so ein Gespräch zu führen, allein oder zu zweit. Und ich bin dann zu meiner Chefin gegangen, habe gefragt, was ich machen soll. Ich hatte den Verdacht, dass da irgendetwas unsauber ist letztlich. Und die hat mir dann den Rat gege-

ben, diese Gespräche immer halt in Räumen zu führen, wo jemand weiß, da ist sie jetzt drin, und die Tür aufzulassen. Und dann wurde das auch besser mit der Zeit. Die waren beide in der Zeit, ich glaube, recht labil und das ist im Nachhinein besser geworden.“ (G05, Z. 212-222).

Ein anderes Beispiel im Kontext von heiklen Situationen wird in einer anderen Gruppe genannt. Hier wird darauf verwiesen, dass man in manchen Extremsituationen auch nicht helfen könne, weil man zu wenig Expertise besäße oder auch selbst betroffen sein kann, wie beispielsweise bei einem Trauerfall (vgl. G01, Z. 1743-1759). Hinzukommt, dass es für die Lehrkräfte Grenzen dessen gebe, was die Schüler:innen ihnen erzählen und vertraulich behandelt werden könne: „es ist ja nicht so, dass wir dann sagen können, ‚Ja, wir reden erst mal darüber und dann erfährt das erst mal keiner‘, sondern das geht ja nicht“ (G05, Z. 1074-1080; vgl. auch G06 Z. 780-790).

Die Art und Weise, wie Schüler:innen sich Lehrkräften anvertrauen, kann variieren. Der direkte, persönliche Kontakt ist dabei nicht der einzige Weg. So schildert eine Lehrkraft, wie sich eine Schülerin schriftlich an sie gewandt habe: Statt eine Klausur zu schreiben, hat sie ihr Gefühlsleben beschrieben und sich auf diese Weise mitgeteilt (G01, Z. 1655-1668). Aber auch Mitschüler:innen können wichtige Informationen geben und weisen häufiger Lehrkräfte auf Probleme von anderen Schüler:innen hin (vgl. bspw. G01, Z. 605-620). Insbesondere die Beziehungsarbeit der Klassenlehrer:innen mit einzelnen Schüler:innen könne – so der Tenor einer Gruppe – entscheidend dafür sein, wie schnell ein Problem an die Beratungslehrkräfte oder die Schulsozialarbeit weitergereicht würde (G06, Z. 156-162). Dies könne auch Entscheidungsprozesse und die Bereitschaft der Schüler:innen Hilfen in Anspruch zu nehmen, beeinflussen (G06, Z. 163-168).

Nichtsdestotrotz werden Hilfsangebote oft auch ausgeschlagen oder Schüler:innen teilen sich trotz Nachfrage nicht mit (vgl. bspw. G01, Z. 1694-1781). In diesem Zusammenhang werden in einigen Gruppendiskussionen – vorrangig zweien an denen keine Schulsozialarbeiter:innen tätig sind – auch alternative Ansprechpersonen für die Schüler:innen diskutiert:

„die Kinder brauchen halt auch irgendjemanden, der halt aus dieser Lehrerposition heraus, nicht Elternteil, nicht Lehrer, also nicht so diese Autorität darstellt, sondern jemanden auf Augenhöhe, wo man das dann ablassen kann. Gerade wenn die ein bestimmtes Alter auch erreichen, also da geht es nie jemand immer so richtig gut“ (G07, Z. 553f.).

Da sich nicht alle Schüler:innen von sich aus bei Problemen mitteilen, wird in einigen Gruppendiskussionen auch die Ansprache der Schüler:innen seitens der Lehrkräfte im Generellen oder bei Auffälligkeiten thematisiert. Dabei reicht der Tenor von ‚manchmal bemerken Lehrkräfte, dass Schüler:innen Probleme haben, wenn man sie bspw. weinend im Vorbeigehen sieht, bei einer Schlägerei oder sie im Unterricht eingeschlafen sind‘ bis hin zu ‚neben den Leistungen interessiert uns an der Schule was ist bei denen privat so los? wir sind da sehr aufgeschlossen‘ (vgl. bspw. G01, Z. 1626-1732; G05, Z. 235-

281; 693-700). In diesen Fällen sei ein aktives Aufsuchen im Sinne eines Austauschbestrebens der Lehrkräfte gefragt. Betont wird, dass diese, einen Blick für die Schüler:innen haben und nicht nur Wissen vermitteln‘ (vgl. G01, Z. 638-652). Insgesamt scheint dabei ein selbstkritisch-sensibler Umgang von Bedeutung, wie beispielsweise aus dieser Reflexion einer Lehrkraft deutlich wird:

„[man guckt] den Kindern erstmal nur vor den Kopf [und denkt] „warum haben die jetzt schon wieder ihre Sachen nicht dabei und wenn man dann mal ein bisschen tiefer gräbt und vor allem mal mit dem Klassenlehrer spricht (...) schockiert mich das immer wieder und dann hat man einen ganz anderen Blickwinkel darauf. [Und dann] kommt in mir manchmal auch das schlechte Gewissen (...) jetzt hast du das Kind so ein bisschen bloßgestellt aber zu Hause gehen dann solche Sachen ab, die die von sich aus dann ja auch nicht erzählen“ (G07, Z. 29-65).

Aber auch von der Sorge, dass es Schüler:innen gebe, „wo man das gar nicht merkt, die es auch nicht aus sich rauslassen können, wollen, aus irgendwelchen Gründen und dann heißt es ja nachher, warum haben die Lehrer denn nichts gemerkt, wenn irgendwas passiert so“, wird in einigen Diskussionen berichtet (bspw. G07, Z. 563-576). In diesem Zusammenhang wird häufig auch auf Schüler:innen, „die intensiv Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen“ und dem „Grundgedanke[n], jemanden zu verlieren, weil wir eben in den extrem Problemfällen zu stark beschäftigt sind“, berichtet (G09, Z. 401-413, vgl. auch G07, Z. 1010-1055). Diese Fälle würden „intensive Betreuung“ benötigen, für die oft während, vor oder nach dem Unterricht nicht genügend Zeit bliebe. Dies führe dazu, dass es „so in der Schwebe sich befindenden Fälle [gebe], die uns manchmal durchgehen“ (ebd.).

An einer Förderschule wird dagegen diskutiert, inwieweit der Kontakt, den sie an ihrer Schule zu ihren Schüler:innen, haben enger sein könne, als dies an Regelschulen der Fall ist, da diese „so ein bisschen durch die Intelligenzminderung vielleicht auch wirklich nochmal offener als nicht behinderte Kinder im gleichen Alter“ seien und „die etwas fitteren Schüler, die sind da auch schon zurückhaltender, ja. Also die machen, versuchen auch vieles mit sich auszumachen“ (G10, Z. 403-417). An diesem Zitat wird gleichzeitig deutlich, dass bestimmte Vorannahmen von Lehrkräften die Wahrnehmung von Unterstützungs- und Hilfebedarf beeinflussen können. Derartige Vorannahmen finden sich in nahezu allen Gruppendiskussionen.

Die Sicht auf die Schüler:innen bewegt sich zwischen verschiedenen Polen: Einerseits zeigt sich die Wahrnehmung von Problemen, die die Schüler:innen zum Teil aufgrund ihres Zuhauses mit sich bringen – in einer Gruppe metaphorisch als „gewaltiger Rucksack“ oder zu tragendes „Päckchen“ veranschaulicht (G07, Z. 29-65; G09, Z. 12-21) – und dem Leistungsdruck, dem sie unterworfen sind: „diese Drucksituation schulisch, die nehmen natürlich auch oder haben in den letzten Jahren wesentlich stärker zugenommen“ (G09, Z. 322-336). Andererseits offenbart sich eine Perspektive, aus der die

Schüler:innen eher selbst als anstrengend oder als Problem empfunden werden, weil diese sich nicht an Verhaltensregeln halten (z. B. nach der Pause zu spät kommen) oder ihnen ein Mindestmaß an Respekt fehle (G01, Z. 326-343; G03, Z. 97-114; 629-649; G09 Z. 322-336). Zum Teil werden in diesem Zuge auch Erziehungskonzepte zu Fehlverhalten, die an der Schule geregelt sind, erörtert („Konsequenzenpyramide“, „Checklisten“, „Ampelsystem“) (vgl. G01, G04). Eine Gruppe verweist dagegen eher darauf, dass es auch

„auf unsere Tagesform an[kommt], ne? (...) mal bist du wirklich auch, weil du selber Kopfschmerzen hast oder, ne? Bist du nich, is deine Frustrationsgrenze eben auch anders (...) Mal tragen die es humorvoller, mal wir. Und da muss man einfach immer gut gucken“ (G04, Z. 248-258).

In zwei Gruppendiskussionen von weiterführenden Schulen diskutieren die Teilnehmenden Konfliktbewältigungsstrategien der Schüler:innen und halten fest, dass diese häufig nicht in der Lage seien, Konflikte selbst zu lösen und ihr eigenes Verhalten zu reflektieren (G02). So wird berichtet, dass Schüler:innen eine „niedrigere Frustrationstoleranz als früher haben und Probleme schlechter aushalten können, da ihnen Werkzeuge fehlen“ (G01, Z. 365-380). Insgesamt seien Schüler:innen auch immer häufiger in Beratungs- und Förderangeboten oder Therapien (G01, Z. 344-364). Der Diskussionsverlauf einer Gruppe stellt im Bezug auf die Sicht auf Schüler:innen insofern eine Besonderheit da, als dass nur in dieser Gruppe die freizügige Kleidung von Schüler:innen thematisiert wird sowie ihre Nähebedürfnisse, Körperkontakt und Geschlechterfragen ausführlich thematisiert wurden (G03, Z. 05-24; 44-162; 1032).

Neben der Möglichkeit, sich an die Lehrkräfte (einschließlich der Beratungslehrkräfte) zu wenden oder Schüler:innen direkt auf Probleme anzusprechen, finden sich in manchen Gruppendiskussionen auch Verweise auf weitere (Beratungs-)Angebote. Dazu zählen neben der häufigen Nennung der Schulsozialarbeit, die im nachfolgenden Abschnitt aufgrund ihrer häufig als bedeutend deklarierten Stellung gesondert beschrieben wird, beispielsweise auch Angebote der Seelsorge oder der Lernbegleitung. Unter den Begriff Lernbegleitung fallen hier auch verwandte Formate wie Lerncoaching, Erweiterungsstunden zur Förderung oder begabungspsychologische Förderung (vgl. bspw. G01). Aber auch Tutor:innen, AGs oder andere interne und externe Beratungssysteme öffentlicher und freier Träger werden benannt (z. B. zur Schullaufbahnberatung oder Einzelfallhilfen) (vgl. G01, G08). Damit sowohl Schüler:innen als auch Eltern über die Beratungsangebote informiert sind, findet in einer Gruppe auch ein Einschulungsheft Erwähnung, in dem diese Informationen gebündelt sind, sowie die Schulhomepage, auf der ebenfalls alle Ansprechpersonen (Beratungslehrkräfte, Seelsorger, Schulleitung etc.) aufgeführt sind und die laufend aktualisiert werden (G09, Z. 796-865).

Nicht nur an Schulen, an denen Schulsozialarbeiter:innen tätig sind, finden diese in den Gruppendiskussionen Erwähnung. Generell findet sich eine positive Konnotation dieser Stellen und ihrer Angebote an allen Schulen, an denen Schulsozialarbeit installiert ist (vgl. bspw. G03, Z. 637-680; G09, Z. 52-72). Aber auch an den anderen Schulen ohne eigene Schulsozialarbeitsstelle gibt es Verweise darauf, dass Schulsozialarbeit an der Schule eine hilfreiche Unterstützung darstellt (vgl. bspw. G05, Z. 307; G07 Z. 231-243). So thematisiert eine Gruppe, dass der Hausmeister der Schule für viele Schüler:innen eine Vertrauensperson repräsentiert, da er „kein Lehrer ist“ – im Gegensatz zu allen anderen Lehrkräften an der Schule „vielleicht nicht mal irgendwann ihr Lehrer wird oder so und irgendwelche Noten verteilt“ – also eine Position, für die an anderen Schulen (auch) Schulsozialarbeiter:innen zur Verfügung stehen (G05, Z. 295-339). Der Vergleich mit anderen Schulen bzw. Vorerfahrungen führt in einer anderen Gruppe, an deren Schule keine Schulsozialarbeitsstelle zur Verfügung steht, zu dem klaren Fazit „so eine Schulsozialarbeiterin bräuchte [jede Schule]“ (G07, Z. 231-243).

Kleinere Spannungen zwischen Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräften werden dagegen nur in wenigen Passagen einzelner Gruppendiskussionen angedeutet – zum Beispiel wenn es um gegenseitige Erwartungshaltungen und Leistungskapazitäten geht. Dabei werden sowohl unterschiedliche Arbeits- und Freizeitzeiten (vgl. Kap. 8.1.1.1) als auch Zuständigkeits- und Kapazitätsfragen zwischen den Beratungslehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen thematisiert (vgl. G05, Z. 175-185; Z. 363-373)⁷⁹. Tendenziell können damit auch Grundsätze des professionellen Selbstverständnisses bzw. des Beratungsangebotes einhergehen. So berichtet ein Teil der Schulsozialarbeiter:innen von teils größeren oder umfangreicheren Einzelfällen, die Ressourcen binden „und jetzt reden wir wirklich über die schlimmen Dinge des Lebens, wo auch dann Lernen nicht mehr möglich ist (...) und das macht man eben nicht mit einem Gespräch, sondern das braucht (...) richtig viel Zeit“ (G06, Z. 187-194). Deshalb stehen für andere Aufgaben nur begrenzte Kapazitäten zur Verfügung. Gleichzeitig verhandeln sie Abgrenzungen gegenüber Verantwortlichkeiten, die originär bei Lehrkräften liegen und bleiben müssen:

„Und manche hatten hier am Anfang so: die Haltung ‚ja, Kindeswohlgefährdung, das Kind ist kaputt, wir geben der Schulsozialarbeiterin jetzt den Reparaturzettel.‘, so ‚Bitte erledigen‘, wie man beim Hausmeister auch so den Zettel hingibt. Wo ich dann ganz klar gesagt hab ‚Das funktioniert nur, wenn wir zusammen (reden)‘“ (G02, Z. 1385-1396; vgl. auch G06).

79 Eine genauere Analyse dessen findet sich in den reflektierenden Interpretationen und Fallbeschreibungen siehe Kap. 8.2.

Ein anderer Teil berichtet wiederum, dass Schulsozialarbeiter:innen für alle großen und kleinen Probleme und Beratungsanliegen der Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen: „Wenn jemand schon an die Tür klopft, dann gibt es da immer auch ein Thema, ne?“ (G03, Z. 1047f.). Dafür werden zum Beispiel an einer Schule seitens der Schulsozialarbeit Terminzettel vergeben,

„die müssen die Kinder dann bei dem jeweiligen Lehrer vorzeigen und dann wissen die, dass die einen Termin beim Schulsozialarbeiter haben, ne? Es gibt natürlich auch Kinder, die uns sagen, ‚Wir möchten nicht, dass Kinder mitbekommen, dass wir zu euch kommen.‘ Da machen wir es dann wirklich so, dann machen wir es so in den Pausen oder wir machen es nach dem Unterricht“ (G08, Z. 565-592).

Die Frage, wie Schulsozialarbeiter:innen mit (vermeintlichen) „Lappalien“ umgehen, wenn sie sagen, dass die Kinder und Jugendlichen mit allem zu ihnen kommen können, beantwortet ein Schulsozialarbeitsteam wie folgt:

„Also ich achte so darauf, ob das für den Menschen, der jetzt mir gegenüber sitzt eine Not ist, oder nicht. Also ein Fünftklässler, der wird eine Not anders erleben mit dem gleichen Problem als ein Zehntklässler, und wenn der mich, sagen wir mal, hinters Licht führen will, das gibt es auch manchmal. Da gibt es so eine Gruppe, die sagt, wir wollen eigentlich hier mal ein bisschen Zeit verbringen, und die berichten dann von einem Problem, das ist dann ziemlich schnell klar, dass die keine innere Not haben (...) denen [helfe ich] bei diesem Problem. Ich bleibe dabei, und quäle sie dadurch, ne? Weil dann müssen die tatsächlich mit mir über dieses Problem auch reden. Also ich schmeiße sie ja nicht raus, und die gehen da raus, und merken: Ups, vielleicht brauchen wir das dann doch nicht. Das wird dann so intensiv besprochen, dass die wenig Freude daran haben.“ „Aber man guckt halt, also wenn es was Ernstes ist, wo ich denke, da geht auch eine Stunde für drauf, dann nehme ich die in eine Stunde, weil es was Ernstes ist. Und wenn ich da denke, das ist vielleicht nur die Lappalie, dann bitte ich die in der Pause. Das heißt, die opfern halt ihre Pause und gehen dann nicht aus dem Unterricht, weil sie vielleicht diesen Unterricht gerade nicht mitmachen wollen.“ (G03, Z. 1004-1038).

Das Themenspektrum und die Ursache für Anliegen in Bezug auf die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit können dabei vielfältig sein. Die Themen, denen sich Schulsozialarbeitende widmen, können folglich von kleineren Streitigkeiten, über verstorbene Haustiere, Leidensdruck aufgrund erkrankter Elternteile bis hin zu selbstverletzendem Verhalten und Problemen im Elternhaus reichen (vgl. G01, Z. 495-516).

Insgesamt eint die Gruppendiskussionen ein Grundverständnis der (zusätzlichen) Möglichkeiten, Aufgaben und Funktionen, die Schulsozialarbeit übernehmen kann. Dazu zählen insbesondere:

- Bereitstellung einer besonderen Vertrauensperson. Dadurch, dass sie keine Lehrkraft sind und keine Leistungsbewertungen vornehmen, agiert die Schulsozialarbeit in einer im Schulkontext besonderen Rolle. Schulsozialarbeitende weisen zudem auf ihre Schweigepflicht hin (u.a. G03, Z. 994-1003; G06, Z. 125-149)

- Dezierte Beratungsressourcen: Schulsozialarbeitende haben Möglichkeiten, sich ausreichend Zeit für die Kinder und Jugendlichen abseits des Unterrichts zu nehmen und dadurch Probleme und Konflikte in Ruhe zu erörtern bzw. „Druck abzubauen“ (u.a. G01, Z. 517-537)
- Ergänzung der Perspektive: Schulsozialarbeit erleichtert den Umgang mit Problemfällen, z. B. durch das empathische Verstehen von Hintergründen oder der Einnahme einer (schüler:innen-wohl-orientierten) Perspektive, wozu u.a. Einzelberatungen, Gesprächsführungstechniken und Deeskalationsübungen der Schulsozialarbeiter:innen beitragen (u.a. G03, Z. 757-824).
- Aufgabenteilung im Team: Lehrkräfte können sich mehr auf den Unterricht konzentrieren, wenn sie für individuelle Probleme an die Schulsozialarbeit verweisen können (u.a. G03, Z. 406-438; 757-824):
- „ich bin heilfroh, dass wir die Schulsozialarbeit haben, ich habe das bis dahin komplett alleine gemacht. Von Kindeswohlgefährdung, Inobhutnahme durch das Jugendamt, ich habe die Kinder zum Teil ja auch gefahren, weil ansonsten überhaupt niemand da war. Das war dann immer auch für die Kollegen, nen Klimmzug, weil ich ja dann auch vertreten werden musste. Und das ist schon an der einen oder anderen Stelle echt haarig gewesen“ (G09, Z. 65-68).
- Professioneller Austausch und kollegiale Fallberatung: Lehrkräfte können sich bei Problemfällen oder Auffälligkeiten durch Schulsozialarbeiter:innen beraten lassen oder sich mit ihnen austauschen und beratschlagen (u.a. G09, Z. 52-57; 185-191).
- Kommunikation mit Kooperationspartner:innen und Außenstellen: Die Schulsozialarbeit bietet die Möglichkeit, vormittags Jugendämter, therapeutische Einrichtungen o. Ä. kontaktieren zu können; was für die ins Unterrichtsgeschehen eingebundenen Lehrkräfte häufig komplizierter ist (u.a. G02, Z. 726-745).
- Netzwerk und Wissen über weitere Hilfsangebote und Anlaufstellen (u.a. G06, Z. 125-149; G10, Z. 300-307)
- Ermöglichung der Dokumentation und Systematisierung von unterstützenden Angeboten (G02, Z. 705-759).

Die Bedeutung von Schulsozialarbeit bestätigt sich auch dadurch, dass in mehreren Diskussionen darauf hingewiesen wird, dass das Angebot seitens der Kinder und Jugendlichen gut und vielfach in Anspruch genommen wird und bisherige Ressourcen dazu an anderen Stellen nicht ausreichen (vgl. u.a. G09, Z. 812-820; G08 Z. 593-619). In Kontakt kommen die Kinder und Jugendlichen mit den Schulsozialarbeitenden auf unterschiedliche Weise, beispielsweise in den Pausen oder bei Besuchen in Sprechzeiten. Hinzu kommen ein gegenseitiges Kennenlernen in den Klassen zu Beginn eines jeden Schuljahres, gezielte Verweise von Lehrkräften, Informationsaushänge oder Projektphasen. Zudem sind Schulsozialarbeiter:innen für ihre Arbeit auch auf

Informationen von (Mit-)Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften oder anderen pädagogischen Fachkräfte (bspw. aus dem OGS-Team) angewiesen (vgl. G04, Z.48-53).

Kooperationen

Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt, dass das Vorhandensein und die Intensität von Netzwerken und Kooperationsbeziehungen mit Akteuren weiterer Unterstützungssysteme außerhalb der Schulen zwischen den Gruppen sehr heterogen ausgestaltet sind. Während in manchen Diskussionen das Jugendamt, die Kinder- und Jugendpsychiatrie, sozialpädiatrische Zentren, Kinderschutzambulanzen, Logopäd:innen, Heilpädagog:innen, Integrationsbegleiter:innen, Kinderärzt:innen, (Erziehungs-)Beratungsstellen oder andere Dienste der Familien- oder Flüchtlingshilfe als Kooperationspartner erwähnt werden (vgl. G02, Z. 446-551; 649-704, 2107-2146; G08, Z. 201-220), finden sich in anderen Gruppendiskussionen eher sporadische Verweise (z. B. auf Lerntherapie-Angebote oder Schulpsycholog:innen) (vgl. G04, Z. 156-165). „[Schulpsychologen,] die kommen hierhin, das ist ganz klar ein Ansprechpartner“, die sind „präsent für alle“ und machen auch eine Fortbildung für „das Gesamtkollegium“, und „weil wir die einfach häufiger kontaktieren“. Während „ich dann an die Schulberatungsstelle dann auch mal nur ein Fax hinschicke“. „Aber dies gibt es beim Jugendamt eben nicht“. „Das Jugendamt ist da ja wirklich bei diesen krasseren Fällen und die [Schulpsychologie] ziehen wir halt zu Rate, wenn wir das Gefühl haben, da braucht jemand mal psychologische Beratung oder Unterstützung“ (G07, Z. 1125-1191). Eine andere Gruppe erklärt hingegen, der „engste Kooperationspartner ist fast schon mit das Jugendamt dann auch“ (G08, Z. 175-180).

Darüber hinaus zählen zu weiteren – vereinzelt genannten – Kooperationspartnern auch Autismus-Ambulanzen oder andere Schulen z. B. zur verzahnten Gestaltung des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule (G.10, Z. 26-29; G08, Z. 128-160). Auch die Polizei wird von einer Gruppe als wichtiger Kooperationspartner benannt – „Grade, wenn es um Kinderschutz geht“ (G08, Z. 187-192). Insbesondere bisherige Präventionsangebote zu Themen wie Nacktfotos und Handynutzung oder Rechtsradikalismus werden in diesem Zusammenhang erwähnt.

Dabei scheint das Bestehen entsprechender Kooperationsbeziehungen stark von persönlichen Netzwerken der Schulsozialarbeitenden oder Lehrkräfte geprägt zu sein (vgl. G02, Z. 657-691). Eine Gruppe – ohne Schulsozialarbeit – berichtet positiv, dass sie viel Unterstützung von einer beim Jugendamt eingerichteten Familienstelle erhalten haben, die als eine Art „zwischen geschaltetes Kompetenzteam“ Fälle beraten, die man an sie heranträgt (G07, Z. 888-932). Vereinzelt berichten Schulsozialarbeiter:innen auch von eigenen Netzwerken und außerschulischen Schulsozialarbeiter:innen-Teams,

die über die Kommune oder freie Jugendhilfeträger selbst organisiert werden. Gerade aufgrund einer zunehmenden Vielfalt von Angeboten ist sich eine Gruppe einig, dass die (Vernetzungs-)Angebote, die ihre Stadt durch Arbeitskreise bewirbt, „riesig [sind]. Nur die zu nutzen, das muss man erstmal wissen“. Daher seien Schulsozialarbeiter:innen hilfreich (G10, Z. 300-313). Einen ähnlichen Eindruck vermitteln auch die in zwei weiteren Gruppendiskussionen kurz erwähnten (sozialräumlichen) Projekte bzw. Netzwerktreffen: Eine Gruppe berichtet von einem Stadtteilprojekt des Jugendamts, „wo die Schulen, weiterführenden Schulen sowie Jugendamt, als auch Jugendeinrichtungen und Polizei zusammengeschlossen sind, sich einmal im Halbjahr treffen (...) wir uns dann austauschen, sowohl über Projekte, die anstehen, als auch über Schwierigkeiten.“ (G09, Z. 224-240). Eine weitere Gruppe berichtet, dass regelmäßige „Netzwerktreffen, an denen Grundschule, weiterführende Schule, Jugendhilfe (...) Kindergärten und Gymnasium [stattfinden], wo es um den Bereich Inklusion geht“ und darum, dass „differente System zwischen Hilfeplanung, Entwicklungsplanung, Förderplanung auch ein bisschen zusammenzuführen“ (G08, Z. 128-136).

Elternarbeit und Erziehung aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte

In den Diskussionen skizzieren die Teilnehmenden verschiedene Anlässe, in denen sie mit Eltern in Kontakt treten. Einerseits finden sich in den Schilderungen der Lehrkräfte einer Gruppendiskussion Verweise darauf, dass Eltern sie vor allem mit eigenen Ansichten zur Notenvergabe oder Pflichtteilnahmen (z. B. an Klassenfahrten) kontaktieren und eigene Bedürfnisse in den Vordergrund stellen. Aus diesem Grund fühlen sich einige Lehrkräfte manchmal in Frage gestellt. Sie haben in diesen Fällen häufig den Eindruck, dass Eltern viel von ihnen verlangen, was ggf. eher andere Stellen leisten können oder sogar sollten (z. B. Psycholog:innen oder Sozialarbeiter:innen) (vgl. G01 Z. 105-173; 293-302). Andererseits wird in anderen Gruppen auch thematisiert (bspw. an einer Grundschule), dass Eltern zum Teil nicht zu Elternabenden kommen, auf Elterninformationen wenig Resonanz erfolge und manche generell kaum zu erreichen seien (vgl. G03, Z. 186-200; Z. 589-607). Bei Problemen – so wird in einer anderen Gruppe berichtet – wenden sich Eltern zunächst direkt an die Klassenleitung oder die Schule, wenn sie Fachlehrer:innen sprechen wollen. Dabei gehen die Lehrkräfte unterschiedlich mit der Weitergabe ihrer persönlichen Telefonnummer um (G05, Z. 852-877). Lehrkräfte wenden sich bei kleineren Vorfällen oder Problemen häufiger mit Vermerken in Hausaufgabenheften oder Zetteln, die sie den Schüler:innen mitgeben, an die Personensorgeberechtigten. Andere Kommunikationskanäle sind Telefonanrufe oder persönliche Gespräche an der Schule (G04, Z. 171-202; G06, Z. 119-124). Dabei führen die Klassenleitungen bei nicht so schwerwiegenden Auffälligkeiten entsprechende Gespräche meist

allein mit den Eltern, „manchmal sogar im Rahmen vom Elternsprechtag“. Wenn Eltern nicht auf Gesprächseinladungen reagieren, müsse man „ein bisschen deutlicher werden, die schriftlich ein[laden]“ (G06, Z. 942-946). In einer anderen Gruppe wird hier ebenfalls von Problemen der Mitarbeit der Eltern und teilweiser Hilflosigkeit gesprochen, wenn Eltern einer Mitwirkungspflicht nicht nachkommen, die Lehrkräfte von ihnen erwarten:

„Und selbst, wenn wir feststellen, dass das Kind in der Schule Schwierigkeiten hat, dass ein gewisses Konfliktpotential da ist, dass das Kind leidet. Wenn die Eltern einen Gesprächstermin nicht wahrnehmen wollen, dann können wir als Schule diesen Gesprächstermin nicht erzwingen. Wir können lediglich, wenn dann wirklich Kindeswohlgefährdung im Raum steht, das Jugendamt informieren (...) wir können Gesprächstermine anbieten, wir müssen das dokumentieren, dass wir unserer Beratungspflicht nachkommen, unserer Informationspflicht. Und mehr als die Dokumentation können wir an der Stelle nicht leisten, dürfen wir an der Stelle nicht leisten. Das ist halt ein zweiter Punkt, wenn Eltern sich sperren, schulischen Beratungsangeboten gegenüber, dann können die Beratungsangebote so strukturiert und so gut sein, wie sie wollen, wenn Eltern die nicht wahrnehmen, laufen sie ins Leere.“ (G09, Z. 241-254).

Je nach Gesprächsanlass werden zu Elterngesprächen ggf. Schulsozialarbeiter:innen oder die Schulleitung hinzugezogen (G06, Z. 925-941). Wenige Gruppen erwähnen auch Hausbesuche, die von Lehrkräften durchgeführt werden. Eine Schule startete diesbezüglich einen ersten Testdurchlauf, bei dem die Klassenleitung ggf. mit Vertreter:innen aus der Schulsozialarbeit oder der Förderpädagogik im ersten Halbjahr das Zuhause besucht, um die Beziehungsarbeit mit den Eltern zu fördern und Zielvereinbarungen und Reflexionen mit den Schüler:innen in Vordergrund zu stellen (vgl. G03, Z. 264-312). An einer anderen Schule ist dieses Vorgehen bereits seit längerem ein Praxisangebot:

Es liegt „an der Einstellung der jeweiligen Lehrkräfte, an dem Engagement und es gibt Lehrer, die sagen: grundsätzlich mache ich einen Hausbesuch, dann habe ich schon sehr viel Information und kann mir letztlich kleine Gespräche oftmals sparen dann und sagen, das ist der Privatbereich, ich beschränke mich nur auf die Schule. Das ist also von bis, nach meiner Erfahrung finde ich Hausbesuche sehr aufschlussreich und gut für die Arbeit, gerade wenn man länger mit Schülern zusammenarbeitet in einer Klasse. Wobei das auch nicht immer von den Eltern gewünscht ist. Da muss man auch drauf achten und reagieren, ne? Wir bieten einen Hausbesuch an, aber häufig ist es dann so, dass die Eltern dann doch lieber zum Gespräch in die Schule kommen (...). Aber oftmals finden die Eltern das auch gut. Und auch gerade bei schwerbehinderten Schülern, wir haben ja auch viele mit Mehrfachbehinderungen einfach, die wirklich körperlich und geistig so stark eingeschränkt sind, dass sie selber sich auch kaum mitteilen können und so weiter. Und das ist dann immer ganz gut eigentlich mal zu sehen wie so ein Kind zuhause lebt. Und das finden die Eltern oftmals auch gut, wenn Lehrer das dann auch mal zuhause sehen und sich nochmal Tipps holen können, oder einfach das besser einordnen können und verstehen können, wie das Leben bei denen Zuhause so tickt“ (G10, Z. 40-86).

Auch an einer anderen Förderschule scheint die Austausch- und Kontaktintensität zwischen Lehrkräften und den Personensorgeberechtigten deutlich

stärker zu sein: Hier wird von regelmäßigem Kontakt zu den Eltern unter anderem über Messenger und Gruppenchats berichtet. Dieser Modus könnte – neben den individuell-spezifischen Förderbedarfen der Kinder und Jugendlichen – auch an dem großen Einzugsgebiet liegen, sodass Treffen vor Ort nicht immer möglich sind. Unter Umständen ist allerdings mit manchen Eltern auch ein schriftlicher Kontakt aufgrund von Hör- oder Sprachbarrieren zum Teil geeigneter und zielführender (vgl. G02, Z. 48-288).

Das Wissen über das häusliche Umfeld führt in manchen Diskussionen zu Gesprächspassagen, die eine Art Bewunderung für das ausdrücken, was die Kinder offenbar selbstständig ohne oder mit wenig Unterstützung durch ihre Eltern leisten (z. B. mit einem Rucksack und mit Schuhen pünktlich in die Schule zu kommen). Lehrkräfte zeigen in diesem Zusammenhang auch Verständnis dafür, dass Dinge fehlen oder nicht von den Kindern und Jugendlichen geleistet werden. Vieles müsse auch von den Eltern selbst eingefordert werden (wie z. B. die Beschaffung technischer Hilfsmittel). Lehrkräfte beschreiben derartige Probleme im Kontext von allgemein schwierigen Rahmenbedingungen: Zum Teil habe man es mit überforderten, desinteressierten oder armutsgefährdeten Eltern zu tun (G02, Z. 332-377; G07, Z. 29-65).

Auch Veränderungen im Aufwachsen bei sich wandelnden Familienverhältnissen werden in manchen Gruppen thematisiert. Zum einen wird dabei diskutiert, ob die Kinder und Jugendlichen sich ggf. vermehrt an Lehrkräfte wenden, weil sie zu Hause nicht mehr über Probleme sprechen können. Dies vermuten sie beispielsweise, wenn beide Eltern berufstätig sind oder wenn Schule mit der Zeit immer mehr Raum im Leben der Kinder einnimmt (G01, Z. 199-274). Zum anderen reflektiert eine Gruppe die Diskrepanz ihrer „vergleichsweise heile[n] Welt“ mit „heilen Elternhäusern, oder mit funktionierenden Sorgeberechtigten“, in der sie als Lehrkräfte auch eher „Luxusmenschen“ mit einer anderen „Wahrnehmung“ sind, gegenüber den Lebenswelten ihrer Schüler:innen und ihren Familien (G07, Z. 118-133). Dabei wird auch darüber gesprochen, dass „ganz klassische Familienverhältnis[se] (...) also leiblicher Vater, leibliche Mutter und das Kind leben zusammen“ in den Klassen selten seien, auch wenn dies nicht gleich bedeute, „dass diese Kinder vernachlässigt“ werden. Sie unterrichten einige Kinder, bei denen man, wenn man mit den Eltern spricht, nicht merke, dass es nicht der leibliche Vater sei und dass dieser Umstand „nicht unbedingt ein Nachteil sein [muss] für das Kind“ (G07, Z. 66-77). Dennoch wird wenig später berichtet, dass manche Eltern kaum einen Zugang zu ihren Kindern haben. Sie vermuten, dass Eltern „vielleicht nicht so sehr drauf achten“ oder es auch nicht

„daran liegt, dass die Eltern das nicht wollen, sondern das nicht können, weil meinetwegen die Mutter ist alleinerziehend, verlässt aber aus beruflichen Gründen um 06:00 Uhr morgens das Haus. Das heißt, das Kind verwahrlost, weil die Mutter nicht so zugreifen kann, wie es vielleicht dem Kind gut täte, weil es momentan in einer üblen Phase ist und mehr Halt bräuchte“ (G07, Z. 92-117).

Lehrkräfte reflektieren außerdem, dass Organisatorisches dadurch erschwert wird, dass Kinder und Jugendlichen zum Teil bei getrennten Eltern in zwei Haushalten leben. Dass sich teilweise höhere Belastungen in Familien kumulieren, wird ebenso angeführt (G01, Z. 208-232; G02, Z. 1650-1660).

In den meisten Gruppendiskussionen finden sich Gesprächsteile, in denen sich die pädagogischen Fachkräfte über das Erziehungsverhalten und die Erziehungskompetenz der Eltern austauschen. Diese gehen häufig einher mit Feststellungen und Zuschreibungen, die auf ein geringes Interesse (mancher) Eltern an ihren Kindern zurückgeführt werden. Außerdem ließen sich in Erziehungsfragen und -leistungen eine Art Verantwortungsdelegation auf die Schule bzw. geringe(re) Erziehungskompetenzen feststellen (G01, Z. 105-232; G02, Z. 1644-1649; G03, Z. 169-183; G09, Z. 12-21). Aber auch Formen der „Überbehütung“, die – so die Schlussfolgerungen mancher Gesprächspassagen – bei den Kindern zu einer geringeren Selbstständigkeit und Konfliktlösungskompetenz führen, stellen einige Diskutierende heraus (G01, Z. 303-325; G03, Z. 169-183; Z. 206-263). Zum Teil werden auch (kulturell bedingte) andere Erziehungsverständnisse oder Generationen und Schichtzugehörigkeit im Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten angeführt (vgl. G02, Z. 295-377, G04, Z. 698-625):

„[G]erade auch [in] Familien, mit Schülern mit Migrationshintergrund sind die Schüler oftmals die ersten, die halt auf das Gymnasium gehen oder die halt Abitur machen. Und da herrscht natürlich dann auch von elterlicher Seite nochmal ein besonders großer Druck, dass die Schülerinnen und Schüler auch wirklich gut angehen und auch gut schaffen“ (...)

L Sprecher:inwechsel: „(...) da sind teilweise wirklich leere Klassenarbeiten, weil diese Schüler einfach überfordert sind. Und das ist dann Thema Kindeswohl, auf jeden Fall, denn diese Kinder, die haben dann eine schwache Psyche, die haben ein schwaches Selbstwertgefühl und die neigen dann natürlich zu allen möglichen erratischen Verhaltensweisen und das ist ein ganz, ganz großes Problem. Und dann beraten wir die Eltern natürlich sehr behutsam und auch schrittweise, gewissermaßen“ (G09, Z. 336-377).

Zwei unterschiedliche Herausforderungen bei der Kontaktaufnahme und Einbeziehung der Eltern werden diskutiert: Zum einen gibt es Fälle, in denen Kinder oder Jugendliche nicht möchten, dass ihre Eltern überhaupt eingeschaltet werden (G05, Z. 861-863). Zum anderen kann es zu Situationen kommen, in denen die Glaubhaftigkeit der Kinder und Jugendlichen durch die Perspektive der Eltern in Frage gestellt wird: „und dann weiß man immer nicht, natürlich, wem kann jetzt glauben?“ (G07, Z. 362-379). Eine Klärung des Sachverhalts in derartigen Bedingungen ist insbesondere bei einer im Raum stehenden Kindeswohlgefährdung eine der zentralen Aufgaben, die aufgrund der Uneindeutigkeit und Ambivalenzen schwer zu erfüllen sein kann (vgl. Kap. 8.1.2.2).

Schulleitung

Schulleitungen werden in den Gruppendiskussionen eher in anlassbezogenen Zusammenhängen erwähnt. So werden sie unter anderem bei heikleren Elterngesprächen hinzugezogen, zu denen beispielweise strafrechtlich-relevante Themen wie ein sexueller Übergriff zählen. Die Schulleitung wird außerdem einbezogen, wenn Eltern wenig Kooperationsbereitschaft signalisieren (G02, Z. 562-577; G06, Z. 947-955). Entsprechend finden sich Verweise auf ihre Funktion und ihre Rolle im Vorgehen bei Verdachtsfällen auf Kindeswohlgefährdung und im Zusammenhang mit Meldewegen (vgl. Kap. 8.1.2.2). Die Involviertheit der Schulleitung scheint an manchen Schulen ausgeprägter zu sein als an anderen Schulen. So wird an einer (Grund-)Schule von einem regelmäßigen Austausch und enger Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin berichtet. Diese umfasst wöchentliche Meetings mit der OGS-Leitung und wiederkehrende Gespräche mit dem freien Träger, über den die Schulsozialarbeiterin an der Schule angestellt ist (G04, Z. 54-70). Und auch die Diskutierenden einer Gesamtschule weisen darauf hin, dass das erweiterte Beratungsteam die Möglichkeit hat, sich in den wöchentlich angesetzten, dreistündigen Schulleitungssitzungen mit der Schulleitung auszutauschen (G08, Z. 291-297). Ob und inwieweit dies auch dem Schulalltag anderer Schulleitungen entspricht, kann nicht beantwortet werden, da dies in den anderen Gruppendiskussionen keine Erwähnung im Diskurs findet.

Tendenziell werden die Schulleitungen eher als Unterstützung wahrgenommen, bei der man sich rückversichern oder „Rückendeckung“ bekommen kann (G10, Z. 482-525). Das liege unter anderem auch daran, dass diese „auch meist über die Rechtslage auch nochmal ein bisschen besser Bescheid wissen“ (G06, Z. 947-955). In der Diskussion beschreiben andere exemplarische Einzelfälle, die eine Einschaltung der Schulleitung aus rechtlichen oder finanziellen Gründen erfordern – beispielsweise, wenn

„ein massives Fehlverhalten vorliegt, dann wird zum Beispiel darüber gesprochen. Strafbare Handlungen passieren, wie gehen wir da vor? Was sind die nächsten Schritte? Wer macht was? Also diese Sachen, ne? Oder auch massive Fehlzeiten. Wenn zum Beispiel ein schulärztliches Gutachten beantragt werden muss, so etwas besprechen wir immer auch in der Schulleitung, weil das dementsprechend vom Schulträger dann auch finanziert werden muss“ (G08, Z. 298-311).

Ähnlich begründen andere ihr Vorgehen, die Schulleitung in erster Linie über die geplanten Schritte zu informieren und sich dahingehend abzusichern, auf eine bestimmte, geplante Weise zu agieren. „Das ist mal als erstes das Ding. Aber da wie schon sagt, die Absicherung, sich entweder auch das grüne Licht holen, dass ich aktiv werden kann. Das geht ja auch nicht ohne Schulleitung“ (G10, Z. 482-525).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schulleitungen von Lehrkräften aus unterschiedlichen Gründen in Entscheidungsprozesse eingebunden wer-

den. Zum einen bieten sie in ihrer Leitungsfunktion rechtlichen oder organisatorischen Beistand. Und zum anderen fungieren sie gewissermaßen als Legitimierungsinstanz, wenn sie Entscheidungen und Vorgehensweisen der Lehrkräfte im Vorfeld oder in bereits laufenden Prozessen befürworten und unterstützen.

Insgesamt prägt die Schulleitung die Zusammenarbeit der an der Schule tätigen Personen. So berichtet eine Gruppe:

„[Vor allem weil] Schulleitung zu hundert Prozent dahintersteht, hinter dem Ganzen. Deswegen funktioniert die Kooperation auch so gut. (...) [V]on Anfang an [wurde sich zusammengesetzt und geguckt] wie kann Kooperation im System Schule mit dem System Jugendhilfe zusammen, mit dem System Förderschulbereich gut funktionieren?“ (G08, Z. 272-284).

In Bezug auf die Bedeutung der Schulleitung in der kollektiven, interkollegialen Zusammenarbeit wird im Gegensatz zu Beschreibungen in anderen Diskussionen in einer Gruppe die Schulleitung explizit für einen fehlenden Wissenstransfer verantwortlich gemacht: „seit Jahren an dieser Schule, das muss man so klar sagen, von der Schulleitung leider nicht ins Kollegium gegeben wird“ (G06, Z. 413-433). Diese unzureichende Informationsvermittlung sei gerade in Kinderschutzbelangen gravierend, so die Sicht der dortigen Schulsozialarbeiterin. Auch diese kritischen Bewertungen unterstreichen die Relevanz der Schulleitung in Fragen des Schutzes von Schülerinnen und Schülern.

8.1.2 Verfahrensabläufe – Vom Gefährdungsverdacht zur Meldung

Neben den Strukturen, Rollen und Routinen der Zusammenarbeit, die den schulischen Alltag allgemein prägen, ist die Kooperation mit dem örtlichen Jugendamt⁸⁰ – in Fragen des Schutzes von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen für ihr Wohl – hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit zentral. Insgesamt deuten sich in den Gruppendiskussionen unterschiedliche Kontaktintensitäten zum Jugendamt an, weshalb die Kooperation zum Jugendamt zunächst auf einer allgemeineren Ebene dargestellt wird, um nachfolgend zu skizzieren, wer sich im Gefährdungsverdacht wann konkret an das Jugendamt wendet. Diese Prozesse werden anschließend anhand von ausgewählten Beispielfällen näher beschrieben und analysiert.

80 In den Gruppendiskussionen wird allgemein vom Jugendamt gesprochen und keine begriffliche Spezifikation vorgenommen, wenngleich häufig der ASD/KSD des Jugendamts als für den Kinderschutz tätige Instanz gemeint ist und nicht das Jugendamt als Behörde insgesamt intendiert wird.

Kooperationskontakte zum Jugendamt

Für Schulen stellen Jugendämter eine zentrale Anlaufstelle im Kinderschutz dar. In den Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften an Schulen und den Mitarbeiter:innen des Jugendamts oft unterschiedlich verläuft. In einigen Diskussionen werden allgemeine Kooperationsmodelle und konkrete Erfahrungen thematisiert. Während in einer Gruppendiskussion von „total (...) guten Erfahrungen (...) was den Kontakt [mit dem] Jugendamt angeht“ (G07, Z. 212-230) berichtet wird, zeigt sich an anderer Stelle ein gemischtes Bild. Die positiven Erfahrungen werden von einer Lehrkraft beispielhaft wie folgt beschrieben: Eine Jugendamtsmitarbeiterin habe ihm freitags „noch eine E-Mail geschrieben und hat sich nochmal erkundigt, ob ich mich nochmal melden könnte und so weiter und so fort. Und da kam das dann eben nicht mal nur von mir aus, sondern die haben sich auch dann nochmal rückgemeldet“ (G07, Z. 230-237).

Eine Ambivalenz in der Kooperationsbeziehung zeigt sich dagegen in einer anderen Gruppe. Dort wird zwar positiv auf eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung verwiesen, die auf Initiative des Jugendamts entstanden ist und auch ein Ablaufschema bei Verdachtsfällen sowie Informationen zur anonymen Beratung enthält; gleichzeitig wird die Terminkoordination jedoch stark bemängelt (G04, Z. 400-802). Auf entsprechende Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und örtlicher Jugendhilfe wird auch in einer anderen Gruppe seitens der Schulsozialarbeiterin hingewiesen (G06, Z. 376-386).

Eine große Hürde in der Zusammenarbeit wird hingegen auch andernorts in der Erreichbarkeit der zuständigen Mitarbeiter:innen im Jugendamt gesehen (G06, Z. 535-555). Bisweilen werden zudem Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit aufgrund unklarer Zuständigkeiten beschrieben. So bewerten Teilnehmer:innen einer Diskussion beispielsweise die dortigen „sehr, sehr oft wechseln[den]“ Zuständigkeiten als „Katastrophe“ und merken hinsichtlich der Arbeit mit dem Allgemeinen Sozialen Dienst an: „Die ändern aber immer mal wieder auch die Struktur, dann gibt es dann örtliche Bereiche, die sich dann wieder ändern, weil sie gucken, dass sie das etwas anders verteilen, von der Arbeitsbelastung“ (G09, Z. 126-224). Auch andernorts wird eine hohe Fluktuation bei Mitarbeitenden des Jugendamts kritisch thematisiert, da die Personalwechsel dazu führen, dass keine (kontinuierliche) Fallbetreuung und -kenntnis gewährleistet ist (vgl. bspw. G04, Z. 528-798). Zuweilen wird die Zusammenarbeit sogar als „zäh“ und „unberechenbar“ beschrieben und Mitarbeiter:innen des Jugendamts als wenig kompetent wahrgenommen, dies sei „abhängig vom Sachbearbeiter“ (G02, Z. 759-856). Unterschiede in der Fallbewertung je nach Sachbearbeiter:in werden auch in anderen Gruppendiskussionen thematisiert (G04, Z. 503-510).

In den Gruppen werden vereinzelt weitere Faktoren thematisiert, die für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt sorgen. Diese beziehen sich auf drei Themenbereiche:

Erstens seien die Zuständigkeitsgebiete verschiedener Jugendämter hinderlich. In diesem Kontext beschreibt eine Lehrkraft, dass es „nicht immer so einfach ist, die Zuständigkeit herauszufinden“ (G10, Z. 131), wenn Schulort und Wohnort des betroffenen Kindes voneinander abweichen. Aufgrund föderaler Strukturen gebe es außerdem Uneindeutigkeiten, etwa in Fällen, in denen es Ansprechpartner sowohl in der Stadt oder Kommune als auch auf Ebene eines Kreises geben könne: „Dann gibt es auch manchmal so Schnittstellen, dass man dann auch mit beiden Jugendämtern erst in Kontakt treten muss, weil dann gesagt wird, dafür ist dann jetzt doch aber das Jugendamt, Kreisjugendamt zuständig“ (G10, Z. 131-136). Auch an anderer Stelle wird deshalb gefordert: „da müsste es ein standardisiertes Verfahren geben, wo halt für jede Schule ein fester Sachbearbeiter“ zuständig sei (G09, Z. 220-239). Problematisch seien auch Wechsel in der Leitung des Jugendamts, da diese häufig mit weiteren Umstrukturierungen einhergingen (G10, Z. 224-240).

Zweitens ergeben sich in der Kooperation mit dem Jugendamt Komplikationen durch die Beteiligung weiterer Institutionen im Kinderschutz. Auch von „schlechtere[n] Erfahrungen (...), was die Kommunikation der Behörden untereinander angeht“, wird berichtet (G09, Z. 73-75). In einer anderen Gruppe berichtet eine Lehrkraft anekdotisch von Konflikten durch die Einbindung von anderen (Kosten-)Trägern, die in konkreten Fällen zusätzlich zum Jugendamt wichtig in der Klärung sein können:

„dann war aber erstmal zu klären ist das Jugendamt zuständig, weil das Kind eine Körperbehinderung hat die durch eine Gewalttat der Mutter entstanden ist und dadurch unter das Opferschadigungsgesetz fällt und damit der LWL Kostenträger ist für viele Dinge. Und das Jugendamt dann sagt, ich weiß nicht, inwieweit wir dafür Kosten übernehmen können, ob da nicht der LWL zuständig ist, und so weiter. Und dann (...) [hat es] total lange gedauert (...). Und sowas ist natürlich immer ungünstig, wenn man Eltern auch gegenüber erwähnt hat, bitte nehmt Kontakt zum Jugendamt auf, unser Eindruck ist, dass sie vielleicht Unterstützung benötigen“ (G10, Z. 127-150). Aufgrund der uneindeutigen Situation „passiert erstmal wochenlang oder sogar monatelang eigentlich nichts. Das war jetzt so ein jüngerer Eindruck, ist natürlich schwierig dann. Und das ist, glaube ich, jetzt nicht ganz selten“ (G10, Z. 150f.).

Drittens wird in einigen Gruppendiskussionen Unmut über fehlende Rückmeldung, über spärlichen gemeinsamen Austausch und über mangelnde Transparenz zu den gemeldeten Einzelfällen seitens der Jugendämter zum Ausdruck gebracht (G02, Z. 857-994; G04, Z. 445-459). So schildert ein Beratungslehrer:

„mir [wurde] dann inoffiziell mitteilt, also die Schülerin wird jetzt wieder entlassen, müsste theoretisch morgen an der Schule sein. Ich habe keinerlei Informationen vom Jugendamt, von den Eltern, wo ist sie jetzt? Komme Montag morgens hier zur Schule und muss mir

drum Gedanken machen, wo ist jetzt das Kind. Denn es war ein relativ komplizierter Fall, mit einer Einweisung in eine Klinik (...) ein stationärer Aufenthalt. Und dann, im Anschluss, das Kind ist noch schulpflichtig, wo ist es an diesem Montagmorgen? Ist es in Obhut des Jugendamts, ist es in Obhut der Eltern, ist es noch in Obhut der Klinik? Ich habe dann am Ende hinterher telefoniert, bis wir dann, um elf Uhr einen Ansprechpartner hatten.“ Und bilanziert dies seien Fälle, „in denen man dann durchaus auch schon mal, ja, ins Schwitzen gerät, wenn ich das höflich ausdrücken darf“ (G09, Z. 75-91).

In diesem Zusammenhang – führen zwei Beratungslehrkräfte weiter aus: – „kommen wir immer ins Schleudern mit der Schweigepflichtsentbindung“. Sowohl Jugendamt, Schulpsychologischerdienst als auch die Schule müssten „manchmal fünf gerade sein lassen“, um gemeinsam „eine bestmögliche Lösung finden [zu] können“ (G09, Z. 92-99). Dieser Austausch funktioniere jedoch „meistens nicht, es sei denn, man hat über lange Jahre Beziehung aufgebaut und man kriegt dann so wirklich in diesem Grauzonenbereich dann nochmal gerade was gesteckt“ (G09, Z. 99-125). Dass Datenschutzverordnungen die Lehr- und Fachkräfte im Austausch mit dem Jugendamt vor Herausforderungen stellen und der „kleine Dienstweg“ kaum möglich sei, zeigt sich auch an anderer Stelle: So empfindet es eine Lehrkraft als klares „Hindernis“, dass heikle Kinderschutzfälle aufgrund der „neuen Datenschutzverordnung“ telefonisch nicht konkret besprochen werden dürfen. Dieser Umstand sei „sehr zum Nachteil der Kinder und Jugendlichen“ (G10, Z. 168).

Dass bekannte Ansprechpersonen die Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt erleichtern, bestätigt sich auch an anderer Stelle. So berichtet eine Lehrkraft zur Frage nach dem stattfindenden Austausch mit dem Jugendamt, dass die Federführung entweder von der Klassenleitung übernommen werde „oder wer dann schonmal Kontakte hatte, ne? Und läuft auch mit dem Jugendamt in [Stadt], da hatte ich schonmal einen Kontakt und die Sachbearbeiterin kenne ich so, darauf baut sich das immer auf.“ An manchen Schulen haben Lehrkräfte auch durch vorherige Stellen oder Praktika in der Kinder- und Jugendhilfe (Z. B. in der Jugendarbeit oder Wohnheimen) „alte Kontakte“ zu Jugendämtern oder Sozialarbeiter:innen gehabt, die „natürlich sehr hilfreich seien“ (G10, Z. 115-130; vgl. auch G07, Z. 753-821).

Schulsozialarbeiter:innen haben in der Kooperation mit dem Jugendamt eine Schlüsselrolle. Eine Schulsozialarbeiter:in empfindet sich beispielsweise selbst als „verlängerter Arm vom Jugendamt“, da „einige Hilfen in der Schule über das Jugendamt finanziert werden (...) und knapp fünfzig Kinder [der Schule] in Jugendhilfemaßnahmen sind“ (G08, Z. 181-186). Lehrkräfte beschreiben Schulsozialarbeiter:innen als „Experten in dem Zusammenhang“ (G08, Z. 221), die eine Art „Case Management“ übernehmen, d. h. „das Ganze dann weitervermittel[n] und transportier[en].“ Zudem bleibe es gemäß einer Lehrkraft, die sich dabei im Gespräch direkt an die Schulsozialarbeiterin wendet, „ja auch erst mal in deiner Verantwortlichkeit“ (G08, Z. 244-247). Sie moderieren die Kooperation mit dem Jugendamt und leisten damit eine Art „Kanalisation“ der Arbeit (G08, Z. 233).

Lehrkräfte an einer Schule ohne Schulsozialarbeiter:innen sehen außerdem einen Vorteil darin, dass Schulsozialarbeiter:innen Kinderschutzfälle „bündeln“ können. Sie bewerten es entsprechend als problematisch und ineffizient, wenn die Schulleitung erwarte, dass „wir als Klassenlehrer oder als Teams gerne ja selber den Kontakt pflegen möchten zu den Jugendämtern“ (G10, Z. 152). Aufgrund der Arbeitszeiten der Lehrkräfte und den Sprechzeiten beim Jugendamt sei es zudem unabdingbar, dass Schulsozialarbeiter:innen die Kommunikation in Teilen übernehmen, um zeitnahe Austauschprozesse und Meldungen überhaupt realisieren zu können. Eine adäquate Umsetzung sei „nicht kompatibel mit den Arbeitszeiten“ von Lehrkräften (G10, Z. 300):

„Das finde ich so ein bisschen schwierig, weil eben so viele Ämter beteiligt sind, so viele Kollegen und man weiß auch gar nicht, welcher Kollege hat mit welchem Jugendamt vielleicht schonmal Kontakt gehabt. Und das heißt ja auch nicht automatisch, dass die für meinen Schüler zuständig sind. Also es ist für uns ein riesen Wust erstmal da durchzusteigen (...) also dann mal solche Behördenanrufe zu machen, weil die ja in der Regel nur bis Mittag auch besetzt sind. Da muss man wirklich gut gucken, wann man den Kontakt herstellt und so weiter. Und man kann keinen Rückruf bekommen, weil man dann in der Klasse ist. Also es ist gar nicht so einfach“ (G10 Z. 152-167).

Einige Kontaktadressen seien zudem „Notruf-Hotlines“ und nicht für alle Anliegen geeignet. Neben zeitlichen Restriktionen erschweren auch technische Ausstattungslücken die Arbeit von Lehrkräften, wenn sie eigenständig mit dem Jugendamt Kontakt aufnehmen würden. So berichtet eine Lehrkraft, dass es nur „dieses eine Telefon“ im Gebäude gebe, mit dem man in der Pause „raustelefonieren kann“ (G10, Z. 152).

Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung

Wie an den Schulen bei einem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung vorgegangen wird, ist komplex. Aus diesem Grund legt dieser inhaltsanalytische Abschnitt einen Grundstein für die tiefergehende rekonstruktive Analyse (vgl. Kap. 8.2) und wird abschließend umfassender reflektiert und verortet (vgl. Kap. 9). Die Äußerungen der Gruppendiskussionsteilnehmenden enthalten dabei verschiedene Aspekte, die verdeutlichen, dass sowohl die situative Bewertung einer vermeintlichen Gefährdung als auch Kontextwissen zu Schüler:innen und weitere Faktoren berücksichtigt werden müssen. Außerdem lösen nicht alle Formen von Gefährdungsanzeichen gleichförmige lineare Reaktionen und Handlungsschritte aus. Um strukturierte Aussagen dieser verwobenen Beschreibungen treffen zu können, erfolgt eine segmentierte Darstellung der vielfältigen benannten Auffälligkeiten und Gefährdungsanzeichen (1) sowie des damit einhergehenden Spektrums der geschilderten schulinternen Verfahrensabläufe (2). Dabei wird ein gesondertes Augenmerk auf die Dokumentation gelegt (3) sowie die finale Meldung an das Jugendamt

und damit einhergehende Kooperationserfahrungen (4). Anschließend werden diese Analyseebenen anhand von realen Beispielfällen, die in den Gruppen geschildert wurden, konkreter illustriert.

(1) Wahrnehmung von Auffälligkeiten

In den Gruppendiskussionen werden verschiedene Auffälligkeiten und Probleme der Schüler:innen besprochen. Diese reichen von Lernproblemen über soziale Probleme mit Mitschüler:innen und Mobbingfällen, hygienische Auffälligkeiten oder Problemen im Elternhaus bis hin zu psychischen Problemen wie Schulängsten, selbstverletzendem Verhalten oder Suizidgedanken (vgl. G01, Z. 447-461; G02, Z. 825-902; G05, Z. 380-408; G09, Z. 522-525). Aber auch andere Auffälligkeiten wie Konflikte in der Klasse, fehlender Respekt vor Eigentum von Mitschüler:innen, bedeckende Kleidung (z. B. lange Shirts im Sommer), Quatschen und Unruhe, übertriebener Eifer oder Lügen werden thematisiert (G01, Z. 1550-1585; G05, Z. 764-771; G09, Z. 525-535). In zwei Diskussionen wird dabei konkret auch die Frage aufgeworfen, „was ist kinderschutzrelevant?“ (G02, Z. 825) bzw. „was ist denn jetzt eine Gefährdung?“ (G08, Z. 518). Dies wird in den Gruppendiskussionen unterschiedlich verhandelt.

Einerseits wird in manchen Gruppendiskussionen ein umfassenderes Verständnis von Kinderschutzbelangen zum Ausdruck gebracht:

„Also Gefährdung ist ja auch nicht immer, da ist jetzt Gewalt oder Missbrauch in der Familie, sondern das sind ja auch andere Fälle, ne? Wir haben hier einen Fall mit im Moment hohen Fehlzeiten, wo wir dann auch irgendwann gesagt haben, ‚So, und wir machen jetzt eine latente Gefährdung auf‘, weil wir gar keine Chance mehr hatten, weil wir weder an die Mutter noch an das Kind herangekommen sind, ja? Ne, und das haben wir aber gemeinsam entschieden, dass wir das dann machen und damit hatte das dann auch seine Wirkung, ja“ (G08, Z. 518-529)

Nach diesem weiteren Verständnis von Gefährdung sind beispielsweise „auch Mobbingfälle schon alarmierend“ (G03, Z. 825-849), sodass an manchen Schulen generell möglichst allen Problemen und Anliegen der Schüler:innen nachgegangen wird, die im Zusammenhang mit einer wie auch immer gearteten Gefährdung stehen könnten (vgl. Kap. 8.1.1.2).

Andererseits wird an anderer Stelle von einer Schulsozialarbeiterin deutlich zwischen einem „freiwilligen Bereich“ und „Kinderschutz“ unterschieden (G06, Z. 213-224). Aufgrund der verschiedenen Fallkonstellationen wird auch darauf hingewiesen, dass es keinen „Katalog“ für Anzeichen gibt, sondern es eher um ein „gemeinsames Gefühl [geht], das sich entwickelt hat“, dass auch vom Wissen über die Schüler:innen abhängt, wie z. B. „der zockt mal gern“. „[J]e größer die Abweichung, desto stärker“ sei dann „natürlich die Resonanz und auch das darüber Sprechen und dann aber auch Reagieren in dem Sinne“ (G05, Z. 933-978).

In wiederum einer anderen Gruppendiskussion berichtet eine Lehrkraft, dass Lehrkräften seitens der Jugendhilfe zugeschrieben würde, dass sie hinsichtlich Verwahrlosungsanzeichen „häufig überreagieren (...) da war dieses Beispiel von diesem fehlenden Salatblatt auf dem Brötchen. Das Kind hat keine richtige Ernährung, nicht kindgerecht so“ (G07, Z. 118). Um generell „Handlungssicherheit zu bekommen“, sei es jedoch „so wichtig, genauer hinzugucken“, da beispielsweise „Lernbehinderungen (...) auch einfach wirklich Traumata sein [können]“ (G06, Z. 624-629). Das Zusammenspiel zwischen der Wahrnehmung und Bewertung des Schüler:innenverhaltens und dem eigenen Handeln wird auch an anderen Stellen thematisiert. So wird in einer Diskussion den Schüler:innen fehlendes Wissen darüber zugeschrieben, was richtig und falsch sei. Außerdem haben sie häufig Schwierigkeiten, ihr Verhalten zu reflektieren:

„wenn es Mitschüler sind, dann würden wir ja in dem Fall sagen, es sind Täter. Wir haben Täter und Opfer. Die gleiche Person ist meistens Täter und Opfer zugleich, innerhalb eines kurzen Zeitraumes auch mit wechselnden Rollen. Also ich erlebe das selten, dass wir eine Situation haben, wo jemand nur Opfer ist, oder nur Täter. Die Person, die Opfer ist, ist gleichermaßen dann an anderen Stellen Täter (...)“

L [Sprecher:innenwechsel] „Das ist sehr schwer zu verstehen, ne? Weil eigentlich, weil man denkt, du bist Opfer, und du fühlst gerade, wie schlimm das ist, dann sollte man doch meinen, dass derjenige dann auch versteht, wenn er das gleiche mit wem anders macht, dass das für den anderen auch schlimm ist.“ (G02, Z. 882-889)

Einige Diskussionsparts widmen sich darüber hinaus Fragen nach etwaigen Problemen unauffälliger und tendenziell stiller Schüler:innen:

„Das sind genau die Fälle, die stillen, leisen, angepassten, guten Schüler und Schülerinnen – meistens Schülerinnen – das sind für mich auch die absoluten, wo es keiner mitkriegt (...)“

L [Sprecher:innenwechsel] „Die richtig gefährdeten sind genau die Stillen, ne? Dir fallen ja auch genau die gleichen Leute ein wie mir, die einfach hochgefährdet sind. Aber, da müssen wir tatsächlich ein Stück mit leben, weil wir können nicht also hellsehen.“

L [Sprecher:innenwechsel] „man kann die auch nicht zwingen sich anzuvertrauen“ (G06, Z. 723-732)

Auch in einer anderen Gruppe fasst eine Lehrkraft zusammen: „Ja, da haben wir ja auch schon mal drüber gesprochen, also die Schüler, die unauffällig sind, die eben nicht schreien, hier ich habe ein Problem, kümmer dich, die sind einfach, für die bleibt keine Wahl“ man werde „häufig erst dann aufmerksam, wenn die Kinder auffällig werden“ (G06, Z. 1022-1024). Entsprechend gebe es laut Auffassung der Diskussionsteilnehmer:innen wenig Chancen, wenn Kinder und Jugendliche sich nicht anvertrauen oder „das nicht durch irgendeinen blöden Zufall im Sportunterricht oder irgendwer erzählt was“ auffällt (G05, Z. 737-739). Gleichzeitig weist eine Schulsozialarbeiterin darauf hin, dass

„zum Beispiel dieser Risikoeinschätzungsbogen gar nicht so blöd, [ist] um da noch mal ein bisschen zu gucken, worüber reden wir denn da auch vielleicht, ne, oder was könnte noch Kindeswohlgefährdung sein jenseits von den Klassikern – das blaue Auge“ (G06, Z. 744-746).

Eine Gruppendiskussionsteilnehmerin gibt zu bedenken, dass gerade auffallende Verhaltensänderungen Gefährdungsanzeichen sein können, wenn man „eine richtige Beziehung so aufgebaut hat“ und Schüler:innen „ganz still werden“ oder sich „eine Überreaktion emotional“ bemerkbar mache (G06, Z. 326-330). Bei entsprechenden Auffälligkeiten oder abweichenden Verhaltensweisen agieren die Lehrkräfte und müssen sich dabei – laut eigener Aussage – häufig auf ihre Intuition dahingehend verlassen, ob sie in einer bestimmten Phase eingreifen müssen oder das Verhalten der Schüler:innen eher im Zeitverlauf weiter beobachten (vgl. bspw. G01, Z. 1586-1611). Dafür sei insbesondere das genaue Hingucken und Nachfragen bei den Schüler:innen von zentraler Bedeutung (u.a. G05, Z. 735; G06, Z. 610-613) sowie der Austausch mit Kolleg:innen, wie eine berufserfahrene Lehrkraft, die kurz vor der Berentung steht, berichtet:

„Also es gibt Dramen, wunderschöne Geschichten natürlich, aber auch furchtbare Dramen, die man sich gar nicht so vorstellen kann. Die über lange Zeit sogar kaschiert, selbst von den Schülern, auch von Jugendlichen, von gesunden auch von kranken Kindern. Das ist der Wahnsinn. Deswegen muss man gut hingucken und ruhig mutig sein immer so auch was zu hinterfragen, sich zu besprechen, finde ich ganz wichtig“ (G09, Z. 799 - 803).

Insgesamt führt eine Gruppe eine stärkere Sensibilität für bestimmte Signale vor allem auf das vorhandene Erfahrungswissen zurück:

„Am Anfang hat man vielleicht eher noch einen sehr positiven Blick immer generell oder wenn man noch viele schlimmere Geschichten gehört hat, geht man ja erstmal davon aus, dass alle Eltern es auch gut mit ihren Kindern meinen, mit ihren eigenen, auch mit den Pflegekindern. Und je mehr man halt einfach mitbekommt was auch mal nicht gut gelaufen ist, dann kommt einem das eher in den Sinn überhaupt, dass es auch vielleicht schlecht laufen kann, oder nicht gut laufen kann, wie auch immer. (...) Wenn man startet ist man, ja, erstmal sowieso voll mit Eindrücken und so weiter (...). Erstmal alles gut läuft und irgendwann kriegt man dann mit, dass es halt immer wieder ähnliche Themen vielleicht gibt. Oder ja, ne? Beobachtet dann doch anders. Also man hat auf einmal vielleicht dann den Blick mehr für das Detail einfach, weil man irgendwie schon viel sicherer in seiner Rolle ist und der Alltag irgendwie besser läuft und man einfach dann da mehr Gelegenheit hat mal genauer hinzuschauen. Oder einfach dann sich Sachen wiederholen, würde man denken, das hat man ja schonmal irgendwie erlebt und, ne? Das erinnert dich jetzt irgendwie an die und die Situation oder so, dass man, ja, mehr irgendwie Lebenserfahrung auch in der Schule irgendwie hat, ne?“ (G10, Z. 742-799).

Dieses Erfahrungswissen kann demnach sowohl an der Schule als auch anhand der eigenen Berufspraxis vorhanden sein und sensibilisieren. Aber auch eigene Kinder, so eine Lehrkraft, würden die Einordnung bestimmter Auffälligkeiten erleichtern:

„durch eigene Kinder haben oder so, kriegt man ja auch nochmal einen ganz anderen Blick, ne? Es kann verschiedene Gründe haben, wenn Kinder (.) –Also früher habe ich zum Beispiel irgendwie gedacht, so dreckige Fingernägel oder sowas hat ein Kind, (lachend) das geht ja gar nicht. Und dann kommt da das eigene Kind vom Kindergarten nach Hause und ist auch gut, wenn die im Dreck gewühlt haben. (...) Also man hat so andere Erklärungsmodelle nochmal. Oder ein Schüler der morgens mit einer Frühstücksspur zur Schule kommt, früher habe ich gedacht, also das ist doch unglaublich, ne? Ja, man zieht sein Kind erst an und dann frühstücken die in der Regel. Und meistens hat man keine Zeit mehr nochmal das Kind umzuziehen, wenn es eine Spastik hat oder so. Das kann halt, ne? Ganz einfache Gründe einfach haben [und] jetzt nicht unbedingt heißt, dass das Kind verlottert Zuhause“ (G10, Z. 800-821).

Dass auch kleinere Hinweise von Mitschüler:innen zentral für die Wahrnehmung von Auffälligkeiten sein können, zeigt das nachfolgende Beispiel:

„Manchmal hat man ja auch wirklich Schüler, die einem was stecken. Ne, also die sagen, also die isst gar nichts mehr (...). Dann haben wir ja dann Frühstück gemacht, den Französischunterricht und sie aß tatsächlich nichts (...) letzten Endes war es dann tatsächlich so, dass sie massiv magerstüchtig war, ich war dann auch Zuhause bei der Mutter und habe da gesprochen. Wir haben dann Hilfesysteme aufgebaut [und uns] da reingefuchst“ (G09, Z. 662-674).

(2) Schulinterne *Verfahrensabläufe*

An einigen Schulen gibt es routinierte Meldewege und vorgegebene Ablaufschemata, an denen Lehr- und Fachkräfte sich bei Verdachtsfällen und Beratungsbedarfen orientieren können. Dazu zählen beispielsweise konkret für entsprechende Fragen benannte Ansprechpersonen wie Beratungslehrkräfte oder Schulsozialarbeiter:innen oder sogar Beratungs-/Krisenteams (vgl. Kap. 8.1.2.2). Teilweise bestehen konkrete Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Jugendamt, die auf Initiative des Jugendamts zurückgehen und auch Hinweise zu Verfahrensabläufen beinhalten (vgl. G04, Z. 400-420, G07, Z. 422). Auch auf Ordner mit Orientierungshilfen wird an anderer Stelle verwiesen (G05, Z. 57). In zwei Gruppen wird darüber hinaus konkret ein Krisen-/Notfallordner erwähnt, der Schulen in NRW⁸¹ seitens des Landes zur Verfügung gestellt und teils weiterentwickelt worden sei (G02, Z. 578-587; G09, Z. 712-735).

Grundsätzlich kann dennoch festgehalten werden, dass in den zehn Gruppendiskussionen kein standardisiertes Verfahren bei den wahrgenommenen Auffälligkeiten erkennbar wird. Es ist wahrscheinlich, dass Verfahrensabläufe nicht nur beim Schulvergleich unterschiedlich sind, sondern ebenfalls innerhalb einer Schuleinrichtung nicht oder kaum standardisiert sind. In einigen Diskussionen wird zum Ausdruck gebracht, dass verschiedene Anzeichen von Problemen der Schüler:innen bzw. Situationen unterschiedlich abgewogen und individuell betrachtet werden (G01, Z. 732-748). Besonders häufig wird bezüglich der Reaktion auf (mögliche) Anzeichen der Austausch

81 Vgl. Kap. 5 sowie Schulministerium NRW 2023.

mit Kolleg:innen erwähnt sowie das zunächst weitere Beobachten. Dabei zeigen sich Unterschiede dahingehend, dass diese wahrgenommen Probleme mancherorts mit einem Team aus mehreren Personen besprochen werden (G08, Z. 320-418), während anderorts eher der bilaterale Austausch (wenn auch mit mehreren Kolleg:innen) üblich ist (G02, Z. 1085-1131). Insgesamt wird der Austausch mit Kolleg:innen, die „das Kind auch sehr gut kennen“, als sehr relevant markiert – auch um eine Verantwortungsdiffusion zu vermeiden und sicherzustellen, dass sich jemand kümmert (G04, Z. 896-901). Die Auswahl der Austauschpartner:innen scheint mancherorts ebenfalls fallabhängig dahingehend, ob interne (kollegiale) Gespräche geführt werden oder ein direkter Austausch mit Schulleitung stattfindet (G01, Z. 812-839).

Beim kollegialen Austausch kommt der Klassenleitung ein besonderer Stellenwert zu (u.a. G04, Z. 216f., G06, Z. 234-239). Dieser wird zum Teil „eine gewisse Verantwortung“ zugeschrieben, da sie „von den Eltern zur Verantwortung gezogen wird, die Schulleitung dann erst im zweiten Schritt“ (G09, Z. 532-535). Dort, wo Schulsozialarbeiter:innen an der Schule tätig sind, werden sie auch als Ansprechpersonen und Beratungsteammitglieder genannt (u.a. G04, Z. 216-227; G06, Z. 125-149). Die Frage, inwiefern Probleme an Beratungslehrkräfte weitergegeben werden oder von der Lehrkraft beziehungsweise im Team besprochen werden, wird innerhalb der Diskussionen unterschiedlich beantwortet. Einerseits wird erwähnt, dass „strukturelle Probleme“ existieren oder alles was mit „zu viel Aufwand“ verbunden ist oder, „Kompetenzen übersteig[e]“, weitergegeben werde (bspw. G01, Z. 749-774). Andererseits wird andernorts daraufhin gewiesen, dass es manchmal von Kapazitäten und Beratungsschwerpunkten abhängt, wer die Fälle betreue, aber bei Kinderschutzfällen die Zuständigkeit und Fallbegleitung klar bei der meldenden Lehrkraft liege und es einen standardisierten Ablauf gäbe, den „eigentlich alle einhalten müssen und da unterschreiben am Ende die Lehrer“ (G06, Z. 376). Zudem habe die Klassenleitung „idealerweise“ schon vor einem Beratungsantrag mit dem:der Schüler:in gesprochen (G06, Z. 195-257). Entsprechende Beratungsanträge oder Meldezettel werden dabei an Schulen häufiger als Hilfsmittel des Austausches genutzt (vgl. Kap. 8.1.1.1). In einer Gruppe wird die Verantwortung, bei Auffälligkeiten tätig zu werden, auch bei der Klassenleitung gesehen,

„wenn es darum geht, auf das Kind zuzugehen“

L [Sprecher:innenwechsel] „Der [Klassenlehrer] koordiniert, der kümmert sich“ (G04, Z.832-833).

Die direkte (Erst-)Ansprache der Schüler:innen findet sich insgesamt in den Diskussionen deutlich weniger prominent als der kollegiale Austausch zu Auffälligkeiten, wenngleich ein grundsätzliches Gespräch mit Schüler:innen auch benannt und vorgenommen wird (G04, Z. 216; G05, Z. 904-916). Nicht in jeder Gruppe wird ein Gespräch mit den Eltern bei Gefährdungsanzeichen

diskutiert. In einer Diskussion wird sogar explizit darauf hingewiesen, dass bei manchen Verdachtsfällen „nochma anders überlegt werden muss (...) wer dabei sitzt“ und „bei sexueller Gewalt zum Beispiel [seien] grade die Eltern unter Umständen die falschen [Ansprech]Partner“ (G04, Z. 379-385). An Stellen, an denen die Kooperation mit den Eltern erwähnt wird, wird davon gesprochen, dass bspw. bei Suizidgefahr nach der Schulleitung „auch sofort das Elternhaus informiert werden [muss]“ (G01, Z. 740). Elterngespräche werden in diesen Situationen dahingehend thematisiert, dass noch weitere Personen wie „Schulsozialarbeit oder eben Schulleitung“ als „Unterstützung“ hinzugezogen werden, da „da dann einiges schiefgehen kann (...), wenn man alleine mit den Eltern (...) Konfrontationen ausgesetzt wird (...) eben überhaupt kein Schutzwall hat“ (G01, Z. 911-920). Gespräche mit den Eltern werden somit entweder eher im Sinne eines unidirektionalen Informationscharakters eingeordnet oder es werden dahingehende Sorgen vor elterlichem Widerstand oder Konfliktpotenzial aufgrund vermeintlich unterschiedlicher Positionen geäußert.

Gerade an Grundschulen und Förderschulen scheint der Elternkontakt der Lehrkräfte deutlich geläufiger, sodass in den Diskussionen die Initiierung von Elterngesprächen zur Klärung im Kontext von Auffälligkeiten mehr thematisiert wird und regelmäßiger stattzufinden scheint (bspw. G04, Z. 294-308).

Die Information und Unterstützung der Schulleitung ist dagegen in nahezu allen Gruppendiskussionen Thema, insbesondere wenn es um schulexterne Kontakte (Eltern, Jugendamt, Polizei...) geht (vgl. u.a. G02, Z. 1255), aber zum Teil wird die Schulleitung auch als Erstkontakt bei Auffälligkeiten genannt (G06, Z. 326-330; 359-376). Entsprechend spielt die Schulleitung auch für die Regelung zu Gefährdungsmeldungen an das Jugendamt eine zentrale Rolle: Während an einigen Schulen ausschließlich die Schulleitung und niemals einzelne Lehrkräfte Meldungen ans Jugendamt vornehmen, ist es an anderen Schulen üblich, dass sich auch Lehrkräfte eigenständig mit dem Jugendamt in Verbindung setzen und die Schulleitung lediglich in Kenntnis setzen:

„wenn das wirklich Akutfälle sind, dann ist auch ganz wichtig, dass der Schulleiter selber immer sofort informiert ist, ne? Das kann unterschiedlich sein, ne? Die Klassenlehrer mit dazu, Schulsozial/ Also es kommt wirklich auf den Fall an, ja?“ (G08, Z. 350-353).

Häufig bilden sich auch schulinterne Expert:innen für den Kontakt mit dem Jugendamt heraus. Eine Lehrkraft beschreibt, dass sie sich vor dem Erstkontakt zum Jugendamt „die Expertise dann doch nochmal von Kollegen“ hole (G07, Z. 212). Über diese Expertise verfügen meist Beratungslehrer:innen und Schulsozialarbeiter:innen. Gerade letztere werden – neben der Schulleitung – häufig als feste Ansprechperson bei einem Gefährdungsverdacht oder dringenden Fällen benannt:

„Aber es gibt natürlich solche Fälle, (...) dass wirklich eigentlich an dem Tag etwas passieren musste und dann meistens in Kombination von Schulleitung und Schulsozialarbeit so schnell es geht. Und dann ist es ja im Schulalltag häufig auch so: „Wen kannst du als Erstes ansprechen?“ Es ist ja einfach so. Wen erreichst du? Weil man natürlich sich auch schnell absichern möchte und auch verunsichert ist in solchen Situationen und einfach möchte, dass dann etwas passiert. Und ich glaube, das ist dann oft auch so eine Sache, ja, wie funktioniert das auch organisatorisch einfach, die nächsten Schritte? Aber das, finde ich, ist sehr, sehr abhängig von dem Fall, den man da gerade hat. Es gibt ja, wie ihr schon sagt, ne, unterschiedliche Grade davon, ob man da gerade in den Anfängen ist, etwas festzustellen, oder ob da schon etwas ganz Massives ist, wo das eigentlich schon feststeht, wie es ist, und dass man da einfach nur noch handeln muss letztendlich“ (G06, Z. 330-340).

An wiederum anderer Stelle werden Auffälligkeiten in einem Team aus Sozialarbeiter:innen und (Beratungs-)Lehrkräften besprochen. Dies betrifft entweder die Fälle aus den Beratungsanträgen, die in der wöchentlichen Team-sitzung als relevant für das Team erachtet werden, oder

„wenn es ganz, ganz, ganz akut ist, dann machen wir das auf ganz schnellem Wege (...). Telefonisch (...) trifft sich ganz kurzfristig irgendwie. Das geht noch am selben Tag in der Regel“.

L [Sprecher:innenwechsel] „je nach Fall gibt es natürlich auch, ja, sogenannte, ja, Fachgespräche, wo dann noch mal mit Fachkräften sich zusammengesetzt wird, mit Lehrkräften, mit den Klassenlehrern, wenn es um Fälle geht, wo ganz schnell gehandelt wird. Dann machen wir eine schnelle Runde, wo alle sich zusammensetzen und noch mal gucken, ja, wie können wir dem Kind der Familie gut und schnell helfen?“ (G08, Z. 336-347).

Andere Schulen scheinen dagegen nicht standardisiert festgelegt zu haben, wer bei einer Kindeswohlgefährdung hinzugezogen wird; dies sei „sehr unterschiedlich letztendlich“ (G06, Z. 349-359).

Die Hälfte der Gruppen thematisiert das Ausfüllen eines Risikoeinschätzungsbogens (in den Diskussionen auch Ampelformular/-bogen oder Verfahrensbogen genannt). Vereinzelt wird darauf hingewiesen, dass dieser Einschätzungsbogen seitens des Jugendamts zur Verfügung gestellt oder mit diesem gemeinsam erarbeitet wurde (G09, Z. 535-550). Dabei wird deutlich, dass eine Gefährdungseinschätzung selten allein ausgefüllt wird, sondern auch zur gemeinsamen Beratung genutzt und als Hilfe wahrgenommen wird, „das machen wir Schulsozialarbeiter dann mit den Lehrkräften zusammen“ (G08, Z. 419-432; vgl. auch G04, Z. 370-387; 750-774). In einer Gruppe in der nicht alle den Gefährdungseinschätzungsbogen der Schule kennen, wird die Frage aufgeworfen, ob man sich entsprechendes Wissen oder benötigte Vorlagen nicht im Internet recherchieren könne, verneint die Schulsozialarbeiterin. Sie verweist darauf, dass Kommunen Vorlagen und Formulare häufig für ihre Prozesse angepasst hätten, diese an der Schule über das Sekretariat aber „für jeden zugänglich“ sein müssten (G06, Z. 479-491).

Zum Teil wird dabei auch die Einbindung einer insoweit erfahrenen Fachkraft bzw. Kinderschutzfachkraft erwähnt. Deren notwendige Beteili-

gung wird entweder seltener bei einzelnen Fällen individuell geprüft (G04, Z. 398-400), oder sie soll an einer Schule stets in Fälle einbezogen werden, „weil uns das Ding um die Ohren fliegt auch, ne?“ (G06, Z. 384-401; 492-495). In den meisten Gruppen gehört das Hinzuziehen der insoweit erfahrenen Fachkraft insbesondere in unsicheren und uneindeutigen Fällen dazu:

„man kann eben auch nur melden (.) ohne (.) schweigepflichtsentbindung, wenn es dann eben Kindeswohlgefährdung ist. (.) Und ja (.) dieser Punkt dann herauszufinden, das kann man eben nur mit (.) Kinderschutz(.)fachkraft (.) und (.) ja so'n bisschen sein eigenes Engagement da so mit reinbringen“ (G04, Z. 522-527; vgl. auch G06, Z. 496-503)

„wenn wir uns da nicht so ganz sicher sind. Das wäre der zweite Schritt. Der dritte Schritt ist dann, dass wir verpflichtet sind, mit dem Kind zu sprechen beziehungsweise auch mit den Eltern. Dann laden wir uns die Eltern ein, versuchen wir zumindest, ne, um denen noch mal mitzuteilen, ‚Wir machen uns große Sorgen.‘ Oft ist das nicht möglich, dass die Eltern kommen“ (G08, Z. 432-438).

Das Gespräch mit den Eltern wird an anderer Stelle als „ein vorsichtiges Umkreisen um das Thema“ beschrieben. „Also man will sie ja nicht vor den Kopf stoßen, man möchte andererseits auch nicht, dass das betroffene Kind Ärger bekommt, von daher muss man damit sehr viel Feingefühl rangehen. Vielleicht auch manchmal so ein bisschen in die Ecke fragen, Dinge hinterfragen im Gespräch“ (G10, Z. 683-694). Da Elterngespräche in Gefährdungs- oder Verdachtsfällen meist herausfordernd seien, berichten andere Gruppen, dass diese nie nur mit einer Person stattfinden. Es kommen „dann [oft] auch Klassenlehrer noch mit rein. Genau. Und teilweise dann auch Schulleitung, ne? Genau. Also zwei bis drei Personen sitzen dann dort schon mit den Eltern zusammen und gucken“ (G08, Z. 552-564). Das Hinzuziehen weiterer Personen zur Gesprächsunterstützung wird auch in einer anderen Gruppe skizziert:

„Ja, wenn man einfach das Gefühl hat, von zu Hause aus fehlt jegliche Unterstützung. Also wenn ich dann so einen Fall hätte, dann würde ich beispielsweise erst mal mit den Eltern natürlich das Gespräch führen und wenn das nichts hilft, dann den Fall weiter mit der Schulleitung oder den Schulsozialarbeitern kommunizieren“ (G06, Z. 313-316).

Wenn Eltern wenig Gesprächsbereitschaft zeigen – so eine Beratungslehrkraft –,

„dann machen wir das Ganze schriftlich, hoch offiziell. Und schreiben im schlimmsten Fall auch rein, sollten Sie den Termin nicht wahrnehmen können, sehen wir uns gezwungen, das Jugendamt zu informieren. Das reicht in der Regel dann, um die Eltern hier hin zu bestellen oder überhaupt eine Reaktion zu erhalten (...) Aber es ist natürlich für eine Beratungsgrundlage oder für ein Beratungsgespräch natürlich eine ungünstige Ausgangssituation.“ (G09, Z. 255-269).

Insgesamt geht aus den meisten Diskussionen nicht klar hervor, an welchen Stellen die betroffenen Schüler:innen und deren Eltern in den Prozess der Gefährdungsmeldung einbezogen werden. Zum Teil deutet sich an, dass dies fallabhängig ist (vgl. G06, Z. 347) oder ggf. auch altersabhängig: „letztens

einen Fall gehabt, dann, war schon in der achten Klasse, haben wir das Kind aber informiert, dass wir dort eine Gefährdung aufmachen“ (G08, Z. 438-451). Eine Beratungslehrkraft schildert detailliert, dass Kindeswohlgefährdungsmeldungen immer über sie oder die Schulsozialarbeit läuft und auch die Schulleitung Fälle „immer an mich zurückgibt“ und dann folgendes Vorgehen stattfindet:

„wir [halten] da eben Rücksprache, wir laden uns die Eltern ein, ich spreche mit dem Kind. Ich klopfe so ein paar Dinge ab, je nach dem was es denn dann nun auch ist. Mache auch immer sehr deutlich die Schweigepflicht, die wir ja auch drin haben, in diesem Beratungssystem, damit die Kinder auch wissen, sie können sich öffnen. Und dann entscheide auch da nicht ich alleine, sondern wieder in Rücksprache in Absprache mit Klassenleitung, Schulleitung, ob wir eine Meldung machen. Oftmals ist es dann auch so, dass ich erst anonym beim Jugendamt anrufe, die Situation schildere, mich beraten lasse und dann entscheide, was wir tun. Ob wir wirklich melden, oder ob wir vielleicht lieber doch im Gespräch mit Jugendamt hier in der Schule haben, um dann wirklich alle an einen Tisch zu holen und konstruktiv miteinander Lösungen herbeizuführen, wie Familienhilfe, was es dann halt so alles gibt, bevor man wirklich nur über dieses Schema Jugendamt, schickt man jetzt dahin.“

(3) Dokumentation

Für eine Inobhutnahme durch das Jugendamt oder eine entsprechende Anweisung durch das Familiengericht ist eine Beweislast zwingend notwendig (vgl. auch G04 Z. 550f.). Somit stellt die Prozessdokumentation einen wichtigen Baustein in Kinderschutzfällen dar. Diese Bedeutung wird auch in manchen Gesprächsteilen ersichtlich:

„natürlich in einem Fall, wo ich irgendwie Missbrauch oder Kindeswohlgefährdung oder irgendetwas in der Art, würde ich das natürlich doppelt aufmerksam dokumentieren, welche Gespräche habe ich wo geführt, wann hat Schüler X was gesagt und wie ist das dann abgelaufen. Also das, denke ich, in dem Fall, wo wir so einen Fall haben, würde sich jeder Notizen machen“ (G06, Z. 1008-1011).

Grundsätzlich dient Dokumentation dabei auch der eigenen Absicherung, wie anhand einer Gruppendiskussionen besonders deutlich wird:

„das ist auch wichtig, dass wir da auch so alles gleich dokumentieren oder jeder seins dann dokumentiert, weil wir hatten dann auch mal im Nachgang Meldung 'ne Dienstaufsichtsbeschwerde, ne? An dich [an Schulsozialarbeiterin gewandt] ja, ne? [Schulsozialarbeiterin stimmt zu „Mhm“]. Hat der Träger natürlich dann auch abgewendet, aber trotzdem ne, kann ja dann eben auch kommen, wenn Eltern sich so ungerecht behandelt fühlen, dann kommt sowas auch noch und dann, dann ist es halt gut, wenn man das im Team halt auch immer besprochen hat, wo man sagen kann „Jeder hat das für sich so: wahrgenommen und notiert und gemeinsam haben wir den Schritt jetzt so überlegt“ (G04, Z. 963-973).

Entsprechend wird die Relevanz der Dokumentation in der Gruppe auch noch in weiteren Passagen hervorgehoben und veranschaulicht:

„Obwohl 's eigentlich auch alle immer versuchen, dass sie das dokumentieren, was vorfällt. Also das haben wir schon oft so gesagt, also immer, wenn so'n Vorfall war, auf-

schreiben, mit Datum. Oder wenn Bemerkungen kommen von Kindern ‚Ich bin geschlagen worden‘, dass man sofort erstmal aufschreibt und dann nochmal guckt, kommt das nochmal, war das jetzt einmalig, wollte er sich wichtig tun, hat er ist er wirklich geschlagen worden? Dass man das auf jeden Fall ernst nimmt und dann sagen kann ‚Mensch da hab ich’s auch aufgeschrieben‘ und dann sagt der nächste vielleicht ‚Ich hab’s mir auch schon mal notiert‘ und dann ist ja der Handlungsbedarf schneller da, als wenn man sagt ‚Ach der hat das nur mal so dahingesagt, ((schlucken)) ach das war irgendwann vielleicht mal im November‘ und keiner weiß es mehr. Das ist eigentlich ganz hilfreich, wenn man das dann mit Datum kurz notiert“ (G04, Z. 342-351).

„immer auch aufschreiben, ne. Das ist halt bei Elterngesprächen sehr hilfreich, wenn man dann sagen kann ‚Mensch, ne?‘ (...) Neulich war auch ‘n Gespräch, ‚dass wusst ich gar nicht‘, dann sag ich „das glaub ich nicht“ und dann holte die Kollegin noch ihren Zettel, ich sag ‚Ja aber da und da und da haben wir schon drüber gesprochen‘ und immer diese Daten, und die Mutter so ‚Oh!‘ Weil, klar, ne, die wollen das ja auch erstmal nicht zugeben oder können es nicht zugeben, haben ja ihre Gründe, is ja auch so ‘n Überlebensschutz vielleicht, aber trotzdem müssen wir ja sagen „Also, jetzt ist so ‘n Punkt erreicht“, wo man dann eben doch Dinge unternimmt“ (G04, Z. 734-741).

Was und in welcher Form dokumentiert wird, scheint generell unterschiedlich ausgeprägt:

„bei wichtigen Dingen werden auch Aktennotizen gemacht, ja. (...) Aktennotizen, Protokolle geführt von Telefonaten oder Elterngesprächen. Das ist ja auch eine Form der Dokumentation“ (G10, Z. 822-842)

„vor allem dann wirklich dokumentieren, (...), dass es eben aktenkundig geworden ist, aber ich glaube, es gibt da keine Verallgemeinerungsregel, das ist in jedem Fall unterschiedlich“ (G09, Z. 519-522).

Auch an anderer Stelle weist eine Beratungslehrkraft darauf hin, dass es „kein standardisiertes Verfahren“ und „keine Pflicht“ zur Dokumentation gibt und dies „jedem und jeder selbst überlassen bleibt“ (G06, Z. 1019-1030). Zwar gäbe es eine Schulakte, als offizielles Dokument, darin würden jedoch lediglich Ordnungsmaßnahmen festgehalten und dies sei „der einzige Ort, der sozusagen für uns alle dann zugänglich wäre“ (ebd.). Generell scheint vor allem die Dokumentation formaler Leistungsaspekte wie vorhandener und nicht-vorhandener Hausaufgaben vorgegeben zu sein (G07, Z. 1082-1124). Dahingehend stehe auch die „Erziehung“ im Vordergrund und man mache nur gelegentlich „mal eine Ausnahme davon“, weil es auch für Lehrkräfte „nur noch mehr Arbeit“ ist, wenn „das Kind seinen Pflichten nicht nachkommt mit den Hausaufgaben“ (G07, Z. 1082-1124).

Schulsozialarbeitende in den Gruppendiskussionen äußern „sowieso erstmal alles“ zu dokumentieren, „weil das Jugendamt dann ja auch eigentlich immer alle Informationen haben [will]“ (G04, Z. 944-962). Es werde zudem „deutlich intensiver und detailgenauer (...) beobachtet und dokumentiert“, wenn eine Kindeswohlgefährdung bestehe oder bestehen könnte (G08, Z. 452-455). Die Art der Dokumentation beziehungsweise die Weitergabe von Informationen ist dabei unterschiedlich: Einige Lehrkräfte erwähnen

mündliche Besprechungen von Auffälligkeiten in Konferenzen, die anschließend „teilweise auch schriftlich dokumentiert werden, von den Klassenlehrern“. Diese werden dann „unter Umständen tätig“, aber Informationen würden in vielen Fällen ansonsten „im Lehrerzimmer mündlich“ mitgeteilt werden (G05, Z. 774-807). Eine Beratungslehrkraft weist zudem darauf hin, dass sie aufgegeben habe, „jede Beratung, die wir durchführen, tatsächlich schriftlich ausführlich zu dokumentieren“. Dies sei aufgrund der „schieren Menge (...) irgendwann nicht mehr praktikabel gewesen“ (G06, Z. 997-1018). In diesem Zuge verweist sie auf persönliche Dokumentationen der Klassenleitungen, die Auffälligkeiten zu einzelnen Schüler:innen notieren. Sie beschreibt „fortlaufende Word-Dokumente, wo alles reingetippt wird, was passiert“ – wobei Kolleg:innen dies unterschiedlich handhaben würden; auch hinsichtlich der schriftlichen Meldung von Auffälligkeiten an die Klassenleitung (G06, Z. 997-1018). In einer anderen Gruppe erwähnt eine Lehrkraft, dass die Beratungslehrerin „sich regelmäßig ganz viele Notizen macht“, sie selbst aber nur dann, „wenn es ein längerfristiger Fall ist“ (G05, Z. 784-790). Letztlich sei es aber auch unrealistisch „zu jedem Schüler dir da jeden Tag eine Notiz [zu] machen“ (G06, Z. 1031-1055). In der Diskussion wird dagegen von einer anderen Lehrkraft ergänzt, dass sie es „schwierig“ finde, „wenn man dann keine Aufzeichnungen von vorher hat“ und etwas „Schwerwiegendes“ komme (G06, Z. 1031-1055). Zwar sei eine Dokumentationsübergabe „prinzipiell an dieser Schule schon vorgesehen, dass da nicht am Ende Klassenlehrerschaft und alles verpufft sozusagen“. Diese prinzipielle Konzeption sei in der berufspraktischen Handhabung und Umsetzung letztlich jedoch „individuell verschieden“ (ebd.). Ein ähnliches Bild ergibt sich auch aus den Äußerungen der Teilnehmenden einer anderen Schule:

„wenn wir die Klasse abgeben und eine neue Klasse übernehmen, gibt es immer auch ein Übergabegespräch, wo dann die einzelnen Kinder so ein bisschen so im Sinne einer Fallbesprechung, ne? Besprochen werden“ (G10, Z. 822-842).

Es kann folglich nicht davon ausgegangen werden, dass Auffälligkeiten zu einzelnen Schüler:innen in jedem Fall schriftlich dokumentiert und zwischen Klassenleitungen übergeben werden würden oder für andere Fachlehrkräfte einsehbar sind.

(4) Meldung an das Jugendamt

Welche Person an der Schule letztlich federführend die Meldung an das Jugendamt vornimmt, scheint vielerorts zu variieren – z. T. finden sich auch innerhalb der Gruppen konträre Aussagen. Mancherorts wird dies vorrangig von den Schulsozialarbeiter:innen übernommen, andernorts dagegen in erster Linie von der Schulleitung:

„und die Meldung mach[t] die Schulleitung] am Schluss. das läuft immer über die Schulleitung“ (G04, Z. 434-436)

„ich glaube grundsätzlich kann ja jeder melden, ne?“ (G04, Z. 998-1006)

„(...) Risikoeinschätzungsbogen, der in drei Kategorien, grün, gelb und rot eingeteilt ist, (...) wo es dann darum geht, in welchem Bereich liegt die Gefährdung? Und all das zusammen wird dann unterschrieben von dem Klassenlehrer teilweise, der Schulleitung und Schulsozialarbeitern. Und dann bringen wir Schulsozialarbeiter das dann ins Jugendamt, ne? Früher lief das alles über die Lehrkräfte, jetzt läuft das in der Regel dann immer über uns Schulsozialarbeiter“ (G08, Z. 438-451)

„als Klassenlehrer würde ich das nie machen, ohne vorher Rücksprachen mit der Schulleitung gehalten zu haben oder mit der Erprobungsstufenkoordination. Weil selbst wenn es ein Fall ist, der mir sehr intensiv auffällt, finde ich, ist es wichtig, dass die Schulleitung da mit im Boot ist und informiert ist, weil da einfach die Schulleitung im Endeffekt derjenige ist, der am Ende dafür haftet. (...) Und deswegen würde ich sagen, ich alleine nicht, ich würde direkt Beratungslehrer oder Schulleitung kontaktieren und sagen, wir müssen jetzt. Ich würde da natürlich die Situation schildern und dann hoffen, dass auf meinen Ratschlag hin gehandelt wird. Aber ich denke nicht, dass ich mich als Klassenlehrer in einer Verantwortung sehen würde, die Meldung an das Jugendamt zu machen.“ (G09, Z. 504-518)

„Also angenommen, wir haben den berechtigten oder, ja, den Verdacht, dass jemand zu Hause geschlagen wird oder misshandelt wird, dass wir das an die Schulleitung weitergeben. Und dass die dann entsprechend weitere Maßnahmen vornimmt (...) und ich nehme mal an, dass dann auch relativ schnell das Jugendamt eingeschaltet werden würde, wenn nicht sogar, je nach Gefährdungsgrad, die Polizei.“ (G06, Z. 274-281)

Anhand des Meldeprozesses bei einer Kindeswohlgefährdung wird deutlich, dass sich die Kontakte zum Jugendamt regional und schulspezifisch sehr unterschiedlich gestalten. Während in einer Gruppe der „sehr, sehr gut[e] Draht“ zum Jugendamt positiv hervorgehoben wird (G08, Z. 465-470), wird in anderen Gruppen Kritik im Zusammenhang mit Meldungen geäußert. Als nicht zufriedenstellend werden dabei sowohl Reaktionen und Einschätzungen des Jugendamts als auch Rückmeldungen zu gemeldeten Verdachtsfällen eingestuft:

„sondern wir gesagt haben, trotz allem, was das Jugendamt gesagt hat, können wir das so nicht verantworten.“ (G02, Z. 593f.)

„man meldet, und weiß jetzt eben nicht, wie dem Kind geholfen wird oder ob dem Kind geholfen wird und das ist halt sehr schade.“ (G04, Z. 445-447) „[D]a find ich is echt 'n Knackpunkt, zwischen der Arbeit des Jugendamts und dass sie uns dann auch nix sagen dürfen, ne. Oder so, dass man dann nochmal sagt, man setzt sich mit dem Jugendamt, den meinetwegen den Eltern, wenn möglich, und wir zusammen, und überlegt, was kann man tun, weil wenn die da nur jemand hinschicken, der einmal die das die Wohnung untersucht, finden die natürlich nichts, die sind ja angemeldet, ne?“ (G04, Z. 494-501).

„Also ich find generell die Erfahrung, dass man keinen Termin bekommt, dass hatten wir auch im vorletzten Jahr lange gehabt, bei einer Familie hat's wirklich fast ein Jahr gedauert, bis sie dann wirklich auch 'n Termin bekommen haben“ (G04, Z. 518-520).

Darüber hinaus deutet sich an, dass der Meldeprozess bei manchen akuten Kindeswohlgefährdungen auch abgekürzt bzw. abweichend von üblichen Routinen gehandhabt wird:

„Bei einer akuten Gefährdung war es natürlich auch schon so, dass wir sofort das Jugendamt anrufen haben, dass Mitarbeiter rausgefahren sind, das Kind rausgezogen haben, ne? Wenn zum Beispiel ein Kind bei den Klassenlehrern sagt, es wird zu Hause verprügelt, es möchte nicht mehr nach Hause, habe ich es auch schon mal gemacht, dass ich mit den Kindern direkt ins Jugendamt gefahren bin oder dass das Jugendamt dann wirklich hier hinkommt, grade im Fall von, ja, sexuellen Missbrauchsverdachten ist das natürlich immer sehr, sehr kritisch. Da muss man genau hingucken. Hatten wir auch schon Fälle hier. Und da ist es so, da muss man nicht erst alles ausfüllen, sondern dann ist es, ja, wieder der kurze Weg. Dann kommt ein Mitarbeiter des Jugendamts auch schnell in die Schule, um dann auch mit dem Kind noch mal zu sprechen“ (G08, Z. 455-465; vgl. auch G06, Z. 504-518).

Engere Kooperationsbeziehungen zum Jugendamt zeichnen sich darüber hinaus auch durch eine wechselseitige Unterstützung und Kontaktaufnahme aus:

„Wir hatten auch schon Fälle, dass das Jugendamt angerufen hat und gesagt hat, ‚Wir haben hier eine Familie, wo der Verdacht auf Gewalt in der Familie besteht. Können wir morgen mal kurz in die Schule kommen und mit den Kindern sprechen?‘ Und dann können wir das auch über den Weg mit den Klassenlehrern zusammen so regeln, dass dann die Mitarbeiter kommen und hier in der Schule mit den Kindern sprechen“ (G08, Z. 470-476).

An anderer Stelle zeigen sich in der Gruppe Unsicherheiten dahingehend, inwieweit Anzeige erstattet werden muss, wenn man „Kenntnis von einer Straftat bekomme, Missbrauch und Gewalt“. Eine mit Beratungsprozessen vertraute Kollegin antwortet darauf hin: „du hast jeder Zeit die Möglichkeit, anonym (.) dem Jugendamt irgendwas mitzuteilen (...) Dafür gibt es spezielle Formulare, die du dann auch faxen kannst“ und ergänzt, dass es Listen von Institutionen gebe, die man in Kenntnis setzen muss und dass man sich im Rahmen dessen bewegen muss (G07, Z. 290-306). Eine erneute Nachfrage der Lehrkraft, ob sie nicht Anzeige erstatten müsse, wenn sie „einen ganz begründeten Verdacht hätte, es läge ein Missbrauchsfall vor“. Verneint dieselbe Kollegin und antwortet, „das machst du jetzt nicht bei der Polizei, das macht das Jugendamt im Rahmen ihrer Arbeit“ (G07, Z. 345-351).

Um nachzuvollziehen, warum manche Fälle trotz wahrgenommener Auffälligkeiten nicht zwangsläufig zu einer Meldung beim Jugendamt führen und inwiefern es in der Kooperation mit diesem zu Problemen kommen kann, eignet sich eine differenzierte Betrachtung zurückliegender Beispielfälle an den Schulen.

Vorgehen in bisherigen Beispielfällen

Die nachfolgende Tabelle 6 gibt einen Überblick zu Beispielfällen an der Schule, die in den Diskussionen von Teilnehmenden geschildert wurden. Aufgrund des angestrebten selbstläufigen Diskurses in den Gruppen, liegen zum Teil nur ausschnittshafte Erzählungen der Fälle vor und der Diskussionsverlauf wurde nicht unterbrochen, um mehr Details zu rekurrierten Einzelfällen zu erhalten. Die Zusammenstellung zeigt dabei insbesondere die Bandbreite und Vielschichtigkeit der auftretenden Fallkonstellationen, die pädagogischen Fachkräfte im Schulalltag begegnen.

Tabelle 6: Verfahrensschilderungen anhand aktueller oder zurückliegender Beispielfälle

Auffälligkeit	(Schulische) Reaktion	Folgeschritte	Status/Bilanz	Quelle
Lehrerin bemerkt frische Wunden einer Schülerin im Sportunterricht.	<i>„man spricht ja erstmal die Schülerin nicht äh direkt an, sondern beobachtet das natürlich“</i> Verständigung des Tutors [Jahrgangsstufenleitung]	Absprache Tutor: <i>„das im Auge behalten“</i> und ggf. die Schulsozialarbeit oder eine Freundin hinzuzuholen, <i>„falls es schlimmer werden sollte“</i>	<i>„es ist nicht weitergegangen es schien nur 'ne kurze Phase gewesen“</i>	G01, Z. 664-690
Jugendliche verletzt sich während des Unterrichts auf dem WC selbst: <i>„und wiederkam und sich Papiertaschentücher auf die Unterarme gedrückt“</i>	Lehrerin nimmt Jugendliche sofort aus dem Unterricht und fragt sie <i>„was los ist“</i> ; Schülerin erzählt von großen Problemen zu Hause: <i>„der leibliche Vater Alkoholiker und das brach so aus ihr raus, aufm Flur“</i> und möchte nicht,	Lehrerin fühlte sich überfordert, weil die Schülerin nur mit ihr sprechen wollte; Lehrerin geht zur Schulleitung und informiert die Eltern	[Keine weiteren Angaben]	G01, Z. 691-731

	dass Schulsozial- arbeiterin einge- schaltet wird.			
Fall von „Handy- mobbing“	Elternabend, „ <i>alle Eltern mussten kommen und haben (...) Selbstverpflichtung unterschrieben</i> “	An der Schule gilt Handy- verbot. Lehr- kräfte sehen Eltern in der Pflicht der Medien- erziehung im Umgang mit privaten Fotos/Videos/ Messengern	[Keine weiteren Angaben]	G01, Z. 975- 1015
„Ja so mein erster und (.) erster richtiger kontakt eigentlich so in dem bereich so seitdem ich hier bin, war jetzt eigentlich auch nur wegen meiner Schülerin, die ja jetzt seit (.) 'nem kompletten halben jahr glaub ich ((lachen)) nich halt zur schul kommt, ne.“	„Haben wir ne äh flüchtlingsfamilie mit einer (.) ehrenamtlichen familienhelferin? Die, äh, über die läuft eigentlich alle kommunika- tion?“ „Wo man dann mit der familienhilfe, dann äh (.) genau schon telefoniert hat und geguckt hat, wie ist ~ da der austausch innerhalb der familie“	„und (.) Ja. (.) Und mit dem Jugend- amt halt.“	[Keine weiteren Angaben]	G02, Z. 493- 500
Mutter von 10-jährigem Kind ist	„Ärzte sagen dort alle ,Er muss aus dem Elternhaus	„Vater sagt ,Ich unter- schreib keine	Sammelt für Grundlage, dass „das	G02, Z. 1015-

psychisch-krank; Junge war „Wo-chen in 'ner in 'ner Kin-der- und Jugendpsy-chiatrie“, „in der schu-le (...) keine Weiterent-wicklung und sowas mehr ist, eher eben 'n Rückschritt“	raus?‘ Und jetzt ist die Mutter selbst, is beim Arzt zusammen-gebrochen, (...) als Notfall selbst in die Psychiat-rie?“; Schule organisiert „zwei Möglichkeiten für Fremdunterbrin-gung (...) Schon mit der Mutter und dem jungen angeguckt, (...) Mitarbeiterin vom Jugendamt und ich“	Fremdunter-bringung. ‘ Und deswegen wird dieser junge nicht fremdunterge-bracht“ die Dame vom Jugendamt, das kriegt sie beim Famili-engericht nicht durch“ → psychische Gefährdungen werden nicht ernst genom-men	Jugendamt tätig werden kann“	1084
Jugendliche hatte Problem mit Mitschülerin	Schulsozialarbeit steuert Gesprächstermine nach Dringlich-keit, aber jedes Anliegen wird erstmal ernst genommen: „Lappalie“ → Gespräch in der Pause/Hilfe zur Selbsthilfe vs. „was Ernstes“ → längeres Ge-spräch während des Unterrichts	Seitens der Jugendlichen, „dass sie testen wollte, wie ich [Schulsozial-arbeiterin] auf so eine Situa-tion reagiere, wie ich da vielleicht mit umgehe, um zu gucken, wenn ich vielleicht was Größeres anspreche, kann ich ihr da vielleicht dann auch vertrauen? Also ich denke schon, dass	„die Inob-hutnahme war jetzt nicht, dass das vom Lehrer aus-gegangen ist, oder dass vorher der Lehrer überhaupt involviert gewesen ist. Das heißt, das Kind hat sich an mich [Schulsozi-alarbeit] gewendet.“	G03, Z. 1004-1038

		<i>selbst Lappalien erst mal eine Beachtung wert sind“</i>		
„bei einem Schüler, ähm: ist ein Flüchtlingskind, ähm der ist <<schulisch, notentechnisch<< steht der nicht so besonders gut da und hat aber auch ähm nach der Schule: ff-wiederholt, oft wiederholt Ärger, weil (d)er sich dann irgendwie mit andern rumtreibt und die prügeln sich“	Klassenlehrerin macht Hausbesuch „um ähm ja uns ein Bild zu machen“ [Anm.: Hausbesuche nach eigenem Ermessen der Lehrkräfte an der Schule möglich/üblich]	[Keine weiteren Angaben]	[Keine weiteren Angaben]	G03, Z. 313-327
Kind ist „einfach weggerannt und [hat] sich und andere dadurch in Gefahr ge-	Einberufung eines runden Tisches (Konrektorin, Lehrkräfte, die zu dem Zeitpunkt Aufsichtspflicht hatten, Lehrkraft die	[Keine weiteren Angaben]	[Keine weiteren Angaben]	G04, Z. 379-385

<i>bracht“</i>	Buddy AG leitet, Eltern, „und die vom Jugendamt bzw. die Begleiterin des Kindes.“			
Kind berichtet, dass der Vater die Mutter mit Waffen bedroht, die sich im Haus befinden		Polizei/Jugendamt waren da → kein Informationsrückfluss → Umgang mit dem Kind „war danach erst sehr viel schwieriger“	Kind wurde von der Schule abgemeldet → „Kontakt kaputt“	G04, Z. 447-459
Geschwisterkinder-Fall von Verwahrlosung; Zuvor schon mal Schulwechsel	keine Gesprächsbereitschaft von Elternhaus/Mutter; Beratung durch Kinderschutzfachkraft	Kontakt mit Vater versucht weiteraufzubauen; Kind wurde nach „Druck unsererseits“ wieder von der Schule genommen	Später vom Jugendamt: „schade, dass nicht gemeldet“ da Meldung von anderer Schule („nie bekannt in den Akten“)	G04, Z. 462-488
Wenn Kinder „sehr ungepflegt zur Schule kommen“ („Schuhe sind ein bisschen klein oder kaputt“/„Fingernägel sehr verdreckt“)	Eltern ansprechen → „Wenn das dann nicht fruchtet, versuchen wir ganz einfach dem Kind klarzumachen ,Zuhause schafft das niemand, du musst selber gucken.“ → „Gute Möglichkeit, dass sie wirklich echt auch relativ früh lernen, für sich	manchmal auch Organisation von Mitteln (Schuhe/Hosen/Stift o.Ä.) z. T. auch Geldern von (freien) Jugendhilfeträgern (Kleiderkammern o. Ä.)	[Keine weiteren Angaben]	G04, Z. 663-695

	<i>verantwortlich zu sein. Das ist zwar hart, aber (...) hilft dann für's Leben“</i>			
„Außergewöhnliches Verhalten“: Schüler ist eingeschlafen	Lehrkraft: <i>„haben die anderen natürlich gelacht, haben wir unterbunden“; „habe ich mir auch vorgenommen, mit dem zu sprechen, weil, der ist so müde oft. Da ist zu Hause irgendetwas“</i>	Verhandeln von (Müdigkeits-) Gründen in der Gruppe: <i>„Die halbe Nacht wird der Zocken“, „Oder da ist biologisch, irgendetwas“, „keine Aufmerksamkeit, keine Kontrolle. Kann auch sein“</i> in der Gruppe	[Keine weiteren Angaben]	G05, Z. 694-708
Name von Schüler fällt „bei allem was irgendwie passiert ist (...) bei allen Streitigkeiten“	Lehrkraft sucht das Gespräch → anderer Schüler beteiligt, der <i>„ein bisschen immer so (...) gezündelt hat, damit der andere quasi hochgeht“</i>	[Keine weiteren Angaben]	[Keine weiteren Angaben]	G05, Z. 678-685
Schüler ist immer stiller geworden	Lehrkraft spricht bei Elternabend mit der Mutter	[Keine weiteren Angaben]	[Keine weiteren Angaben]	G05, Z. 979-1004
Kind will nicht nach Hause gehen	Lehrkraft versucht gemeinsam mit der Schulleitung Jugendamt zu kontaktieren	Jugendamt nicht erreicht → Sonderpädagoge fährt <i>„zu den Eltern“</i> , er <i>„kannte die</i>	Schulsozialarbeiterin bewertet dieses von einer Lehrkraft geschilderte	G06, Z. 559-575

		<i>Eltern auch und ist dann da in direkten Kontakt getreten“</i>	Vorgehen als „extrem schwierig“; verweist auf andere Möglichkeiten „zu überprüfen, ob da das Kindeswohl gesichert ist.“	
Schülerin hat mal „ <i>lauthals ausgerufen, dass sie sich umbringen möchte</i> “	Lehrkraft spricht mit Schulsozialarbeiterin, die äußert: „ <i>schlimmer wäre, wenn sie es nicht laut herausposaunen würde (...) letztendlich nur so ein Ruf nach Aufmerksamkeit.</i> “	Gleichzeitig „ <i>rechtliche Verpflichtung</i> “, „ <i>dass man das dann auch an die Eltern immer weitergibt, ne?</i> “	[Keine weiteren Angaben]	G06, Z.801-811
„ <i>Junge [sollte] zum Nachsitzen bleiben</i> “ und hat „ <i>auf die Tränendrüse gedrückt und meinte, er würde geschlagen werden</i> “	Lehrkraft meldet sich bei den Eltern: „ <i>nach der Sachlage gefragt (...) dann kam halt raus, ja, die Mutter hatte ihm wirklich (...) mal eine Backpfeife gegeben, als er nachsitzen musste, so aus der Rage heraus</i> “	Lehrkraft habe daraufhin „ <i>quasi nur erläutern können, geht nicht, wird absolut nicht toleriert.</i> “ → Schulsozialarbeiterin informiert	Sachverhalt protokolliert	G06, Z. 967-980
Junge ist „ <i>ein Einzelgänger, isoliert sich von allen anderen</i> “	Idee der Lehrkraft JH-Angebote „ <i>um den Umgang mit Gleichaltrigen zu erlernen</i> “; „ <i>dass ihr Sohn an die-</i>	Mutter verweigert, um Hilfestellung beim Jugendamt zu bitten: „ <i>schwierig der</i>	viele Eltern wissen nicht, „ <i>welche Möglichkeiten die haben, sich von</i>	G07, Z. 244-271

	sen Gruppen teilhaben kann. Der wird vielleicht abgeholt, wird dorthin gefahren, der kann mit auf Jugendfreizeit, die organisiert werden (...) das bringt ihm so viel Kompetenzen für seinen weiteren Lebensweg“	[Mutter] klarzumachen, das ist jetzt keine Kontrolle ihrer Erziehungsarbeit, sondern das Jugendamt hat Möglichkeiten, da auch die finanziellen Mittel zu leisten, (...) Sie können das jetzt, oder das ist normal als Eltern, dass allein nicht leisten können (...) aber sobald, dann Begriff Jugendamt irgendwie zur Sprache kommt, machen so viele Eltern direkt dicht“	außerschulischen Institutionen, oder über die Schule Hilfeleistung zu holen“	
„Mädchen [stand] dann freitags vor mir und sagte, sie würde zu Hause geschlagen“	Lehrkraft hat „relativ schnell gehandelt und dann das Jugendamt darüber, ich weiß gar nicht, wie das genau heißt, dann in dieser Verfügung dann dieses Formular für die Kindeswohlge-	Mitarbeiter:innen des ASD „haben das Kind dann montags schon, weil sie sagte, das wäre so schlimm zu Hause, haben uns dann sogar montags	Mädchen wurde in Wohngruppe untergebracht	G07, Z.304-324

	<i>fährdung wieder ausgefüllt, ne?, mit dem Schulleiter zusammen da gemacht und dann dahin gefaxt“</i>	<i>schon direkt hier nochmal befragt und haben es dann auch direkt mitgenommen. Das fand ich schon extrem schnell“</i>		
Zwei Mädchen berichten, dass ein Mitschüler per Snapchat-Bild „klare Suizidabsichten angekündigt“ hat.	<i>„Ich hab‘ auch Glück gehabt, er hat halt auch mit mir darüber gesprochen, das ist ja auch nicht so selbstverständlich, ne? Da war’s Gott sei Dank so, dass man nen offenen Draht zueinander hatte“</i>	<i>„den Eltern war das einfach schon bekannt. Auch da wieder offene Türen eingerannt und dann kann man da auch was machen“</i>	[Keine weiteren Angaben]	G07, Z. 525-547
Familie bereits im Kindergarten Hilfe beantragt	Hilfebedarf blieb unerfüllt, Familie habe alles <i>„schwarz auf weiß, sehr genau natürlich abgeheftet“</i>	Jugendamt reagierte erst, als Lehrkraft <i>„in der sechs dazu kam“</i> und <i>„gefragt [habe] was ist denn da schief gelaufen?“</i>	[Keine weiteren Angaben]	G07, Z. 662 - 732
Schüler fordert (jüngere) Schülerinnen auf, <i>„dass die ihm Fotos schicken, (...) wo sie sich auszie-</i>	Lehrkraft hat <i>„am selben Tag noch (...) den Schulleiter informiert (...) mit dem Klassenlehrer gesprochen (...) die Eltern informiert“</i>	<i>„und uns da erst mal beratschlagt haben und da dann einen Plan gemacht haben, wie wir gut mit dem Fall umgehen</i>	[Keine weiteren Angaben]	G08, Z. 354-368

<i>hen sollten“</i>		<i>können“</i>		
<i>„wochenlang nicht zum Unterricht, keiner wusste, wo dieses Kind ist, die Mutter wusste es auch nicht. Wir wussten nur, das Kind ist bei dem Vater und es lagen Feiertage dazwischen, sodass wir schon dachten, es könnte vielleicht (...) ein Missverständnis sein.“</i>	<i>„Also kümmerte sich nun das Jugendamt um diesen Schüler und wir hatten eine Sachbearbeiterin, mit der wir reden konnten und dann wurde uns aber mitgeteilt, die Sachbearbeiterin ist gar nicht mehr da, das macht jetzt der Kollege und im Endeffekt saßen wir da und bekamen keine Informationen. Noch nicht mal die Schulsozialarbeiterin.“</i>	<i>„Und dann weiß man einfach nicht, wie man damit umgehen sollte, die Schulsozialarbeiterin ist dann zu der Familie nach Hause gefahren, alleine, was auch eigentlich ja grundsätzlich nicht gemacht werden sollte, aber es war eben der Handlungsbedarf. Und hat keinen Zugang zur Wohnung bekommen (...). Und mussten dann der Dinge warten“</i>	<i>„letzten Endes stellte sich raus, der Schüler kam nach einer Woche und erzählte, dass der Vater gemeint hat, die Kinder sollten doch ausschlafen. Und hat ihnen diesen Schlaf gewährt.“</i>	G09, Z. 126-165
<i>Am Wochenende bekommt Lehrkraft per Mail von Schülerin mitgeteilt, dass „nur der Ausweg Selbstmord bestünde.“</i>	<i>Lehrkraft trägt Fall „an die Erprobungsstufenleitung, Schulleitung. Und wir haben uns montags morgens direkt zusammengesetzt“</i>	<i>„die Mutter [wurde] eingeladen, die nichts davon wusste und es ist keine Familie, wo man sagen würde, es geht ihnen finanziell schlecht, son-</i>	<i>Auf die Idee der Erprobungsstufenleitung und der Schulleitung hin wurde das Mädchen dann in eine „kinderpsychiatrische</i>	G09, Z. 166-185

<i>Sie wäre von der anderen Schülerin geschlagen worden, sie hätte Zuhause keine Möglichkeit mit den Eltern zu reden und würde sich ritzen“</i>		<i>dern ganz im Gegenteil. Es ist tatsächlich so, dass das Mädchen zuhause einfach keine Aufmerksamkeit bekommt und hat versucht, das über den Kanal einfach zu kompensieren“</i>	<i>Notaufnahme“ überwiesen. Das habe „gut funktioniert, also Kommunikationswege laufen ja auch“</i>	
<i>„Junge [hat] immer wieder davon erzählt hat, dass er Zuhause Schläge bekommt, massive Schläge. Und wir uns ein Stück überfordert sahen, wie geht man mit der Situation um. Wir wollen ja das Kind schützen, aber wie glaubwürdig wird das aufgenommen, da es sich auch um einen</i>	<i>„haben wir dann eine anonyme Fallberatung gemacht hier an der Schule. Und um überhaupt abzuklären wie sind die Chancen, dass wir da auch was bewirken können, ohne das Kind weiterhin zu gefährden, ja. Also ohne, dass die Eltern erstmal mitbekommen wir haben das Jugendamt eingeschaltet und so, und da hatten wir uns dann eben entsprechend Beratung geholt. Da ist dann auch jemand in die Schule gekommen. Und da war,</i>	<i>[Keine weiteren Angaben]</i>	<i>[Keine weiteren Angaben]</i>	<i>G10, Z. 211-227</i>

<i>Jungen handelte mit einer schweren kognitiven Beeinträchtigung. (...) letzten Endes nach sehr viel hin und her und herausfinden, wo denn überhaupt unser Ansprechpartner ist, da war das nämlich so, ist es das Jugendamt, Kreisjugendamt“</i>	<i>bei dem Gespräch, dann auch ein Vertreter aus mit dabei, aus der Therapie, die Schulleitung und das Klassen-Team. “</i>			
<i>„Schüler [wurde] unmittelbar vor den Osterferien Zuhause vor die Tür gesetzt. Zwar schon 18 war, aber trotzdem kognitiv beeinträchtigt und, ja, er auch nicht wusste wohin jetzt.“</i>	<i>„da haben wir uns dann auch eingeschaltet. Und das war am Anfang mit dem Jugendamt sehr, sehr schwierig. Die hatten dann erstmal ihre Zuständigkeit abgelehnt und haben gesagt, der ist ja 18 (...). Und das hätte aber so ausgesehen, dass er dann tatsächlich nur in die Unterkunft für Wohnungslose</i>	<i>„Und da haben wir dann schon sehr massiv Druck ausgeübt bis sich dann doch jemand bereit erklärt hat sich der Sache mal anzunehmen. Und wir haben das natürlich gemacht, weil die Osterferien unmittelbar vor der Tür standen und wir Sorge</i>	<i>[Keine weiteren Angaben]</i>	<i>G10, Z. 287-299</i>

	<i>bitte übernachten soll.“</i>	<i>hatten, dass der Junge auf der Straße [landen würde]“</i>		
Schüler hatte kein Essen zum Frühstück dabei; „sich so geschämt, dass er von Zuhause nicht versorgt war“	<i>„unauffällig etwas länger in der Klasse bleiben durfte. Und dann war etwas im Kühlschrank, er konnte sich das nehmen und was essen, ne?“</i>	Lehrkraft hat es aufgrund ihres geringen Stundenumfanges in der Klasse „nicht geschafft mich darum zu kümmern. Habe es zwar den Klassenlehrern gesagt“	Lehrkraft: „weiß (...) wirklich nicht, was daraus geworden ist“; „diese Unterversorgung, das wäre für mich auch so ein Fall gewesen für Sozialarbeiter, ne?“	G10, Z. 418-430

Quelle: Eigene Erhebung von 10 Gruppendiskussionen; ausgewählte Ergebnisdarstellung

Wie Tabelle 6 zeigt, finden sich in allen zehn Gruppendiskussionen Beispielfälle, die unterschiedlichste Gefährdungsformen abbilden. Schuleseitig lassen sich dabei verschiedene Umgangsweisen mit den jeweils spezifischen Fallkonstellationen nachzeichnen.

Insgesamt werden in den Gruppendiskussionen zum Teil noch weitere Fallbeispiele andiskutiert, zu denen aber deutlich weniger Informationen zur Fallkonstellation und zum Fallverlauf vorliegen und stattdessen eher als Beleg für das schulinterne Vorgehen, Kontakte zum Jugendamt o. Ä. angeführt wird.

So wird – wie in der Beispielfalltabelle – auch noch an anderen Stellen auf „extrem negative Erfahrungen mit dem Jugendamt“ hingewiesen, die Eltern den pädagogischen Fachkräften gegenüber äußern und dazu führen, dass „also eine freiwillige Zusammenarbeit da nicht möglich wäre einfach“ (G09, Z. 270-292). In dem Beispielfall ging es um Schulabsentismus, bei dem die Lehrkraft „alles selbst glücklicherweise klären“ konnte und mit der Mutter intensiv im Gespräch ist: „die nutzt das auch teilweise seelsorglich, glaube ich, das ist auch gut so, das soll sie auch.“ Aber er habe da gemerkt wie „das Jugendamt stärker noch als die Schule, die durchaus auch mal Feindbild sein kann“ und „wie direkt eine Mauer hoch ging einfach, als ich mal ganz vorsichtig dieses Thema ansprach, wir können ja auch Hilfe holen und so weiter.“ Wobei Lehrkräfte für solche Fälle „in der Tat nicht qualifi-

ziert [sind] und eine Schulsozialarbeiterin kann auch nicht alles machen“ (ebd.). Und auch in einer anderen Gruppe wird berichtet:

„Also: die Eltern versuchen eigentlich eher dann das Kind von uns fernzuhalten, deswegen ist das immer so 'ne Sache mit dem Melden, weil dann is oft der Kontakt kaputt, auch zwischen der Familie natürlich, mit den Eltern, wenn man denen, wie die das jetzt sagen, das Jugendamt auf den Hals schickt.“ (G03, Z. 458-461).

Entsprechend sei es in einem Fall passiert, dass ein Vater sein Kind aus dem offenen Ganztagsangebot genommen habe und eine Dienstaufsichtsbeschwerde veranlasst habe, nachdem eine Meldung beim Jugendamt gemacht wurde (G04, Z. 1320-1364).

Darüber hinaus finden sich fallbeschreibende Ergänzungen dahingehend, dass Kinder und Jugendliche sich mit familiären Problemen an die pädagogischen Fachkräfte der Schule wenden würde und in der Vergangenheit auch zum Teil nicht wollten, „dass die Jugendhilfe eingeschaltet wird“ (G01, Z. 775-800). Eine Schulsozialarbeiterin habe dies akzeptiert und einen Vorteil in der Begleitung und Zusammenarbeit mit der Schülerin sehe – solange es sich nicht um eine akute Kindeswohlgefährdung handele (ebd.). Hinzu kommen alltäglichere Schilderungen, die bei den Lehrkräften Reflexionsprozesse zu ihrem Verhalten ausgelöst haben, wie beispielsweise:

„Ich hatte zum Beispiel eine Schülerin, da mussten die etwas länger bleiben. Weil im Unterricht das zu lange gedauert hat, bis sie ruhig geblieben sind, musste der ganze Kurs. Ich wusste es nicht und dann war sie vollkommen auf einmal aufgelöst und nein, sie muss jetzt los. Sie hat einen Termin. Und dann habe ich gesagt, ‚Ja, Termin, dann kannst du auch hier sitzenbleiben. Da stirbt keiner davon.‘ Und dann sagte sie halt nur so, ‚Ja, aber meine Mama muss jetzt zur Chemotherapie. Und soll meine Mama etwa sterben?‘, oder so. Und ist das dann halt so ein Moment, wo man dann halt sagt, ja warum. Ne, also habe ich es dann auch nachher gesagt zu ihr, ‚Wenn so etwas ist, natürlich, ne, du musst mir jetzt nicht dein Seelenleben‘ aber das wäre gut gewesen für mich, in dem Moment die, ne, die Information irgendwie zu haben.“ (G05, Z. 725-734)

Auch konstruierte oder hypothetische Fallbeispiele finden sich an einigen Stellen um das eigene (voraussichtliche) Vorgehen zu skizzieren:

„also ich hab ja wie gesagt noch nicht ganz so viele Erfahrungen da gesammelt, aber (wenn ein Mädchen ganz klar von einem sexuellen Übergriff äh redet, dass da Handlungsbedarf besteht oder wenn ich bei einem Kind die Wunde im Gesicht sehe und er anfängt zu zittern, sobald es irgendwie um seinen Vater oder so geht, dann is das auch ganz klar Handlungsbedarf. Oder wenn eben eine Schülerin ja, nicht zur Schule kommt, ne? Über Wochen, Monate. Wo ich auch ganz klar ne, sehe, wo treibt die sich rum oder wo eben nicht“ (G02, Z. 1756-1764).

Zudem finden sich Fallberichte von vorherigen Schulen, wie zum Beispiel der einer Lehrkraft, die betonte, dass Eltern Gewalt auch leugnen, wenn die Hinweise eindeutig sind, wie Gürtelstriemen auf dem Rücken eines Kindes (G04, Z. 925-940).

Vereinzelte gibt es aber auch Hinweise darauf, dass sich ein Gefährdungsverdacht nicht bestätigt. So zum Beispiel ein zurückliegender Fall, bei dem die Schulleitung vor den Ferien

„Fotos geschickt hat. Ich glaube, es war an das Jugendamt, wo irgendwie massive Hämatome und so vorhanden waren und nicht klar war, woher kommen die und so weiter. Und letztendlich, glaube ich, dann jemand da vorbeigefahren ist und er daraufhin ja ins Krankenhaus gekommen ist, weil die Blutwerte so schlecht waren. Er hat einer Erkrankung wo das generell zu diesen Hämatomen kommt und so weiter. Also da weiß ich noch, dass wir auch das, glaube ich, selber in die Hand genommen hatten, gesagt hatten, mit den Fotos, die er hat er dann halt gemailt. Da ging das dann relativ schnell. Das war, glaube ich, über diese Notfallgeschichte, das ist glaube ich jetzt mein einziges Beispiel was ich glaube ich wüsste, wo es doch mal schnell geht“ (G10, Z. 269-286)

Dennoch verdeutlicht dieses Beispiel auch, dass die Ursachenforschung einen Gefährdungsverdacht ausräumen kann und diesem nachgegangen wurde. Um nicht nur interventiv oder reaktiv auf Verdachtsfälle zu reagieren, sind präventive Ansätze notwendig.

8.1.3 Präventionsangebote für Kinder und Jugendliche an Schulen

Präventive Maßnahmen finden nicht in allen Gruppendiskussionen Erwähnung. Alle drei Schulen in denen Präventionsangebote thematisiert werden, erwähnen Theaterstücke und Filmvorführungen. Zwei nennen zudem eine Buddy AG (zum Thema Streitschlichtung). An einer Grundschule werden darüber hinaus Kinderbriefkästen und Klassenräte und Projekte wie „Mein Körper gehört mir“ genannt, sowie im Alltag unterstützende Integrationshelfer (G04, Z. 260-1154). Zudem wird sowohl an der Grundschule als auch einer weiterführenden Schule auf die „Nummer gegen Kummer“ bzw. eine Telefonnummer als anonymes Gesprächsangebot im Sinne einer Telefonseelsorge für belastende Geheimnisse erwähnt (ebd.; G10, Z. 560).

An zwei weiterführenden Schulen werden Projekte „zum Umgang mit Medien, aber auch zum Thema (Cyber-) Mobbing“ hervorgehoben (G08, Z. 807-815). Unterschiedlich sei dabei, wer die Projekte initiiert:

„teilweise werden Projekte von den Lehrkräften durchgeführt, teilweise werden Projekte von Schulsozialarbeit durchgeführt. Teilweise werden aber auch Angebote von externen, ja, Fachkräften, Mitarbeitern durchgeführt. Und da sind wir eigentlich immer offen für neue Angebote. Und auch da ist Schule wie auch Jugendhilfe sehr offen und stellt Mittel dann dort bereit, ne?“ (G08, Z. 816-824).

Davon finden bestimmten Angebote jährlich statt: „in der sechs gibt es zum Beispiel immer ein Projekt zum Thema Cyber-Mobbing“ (G08, Z. 816-824). Diese seien etwas „für die Großen, ne? Das war für die Abschluss-Stufe, Mittelstufe, das war zentral“ (G10, Z. 570-593). Eine der beiden Gruppen diskutiert diesbezüglich jedoch kritisch eine geringe Inanspruchnahme: „Das

fand dann statt. Aber da waren nicht viele da“ und diskutiert mögliche Gründe „[das war] auch relativ kurzfristig letztes Jahr“ (ebd.).

Auch Projektwochen wie „Jugendfilmtage“ in Kooperation mit dem örtlichen Kino, den Schulen und der Jugendhilfe, mit wechselnden Schwerpunkten „Einmal ist Thema Medien und Mediennutzung und einmal ist Alltagsdrogen, ne, also Zigaretten und Alkohol“ sowie Projekte, die dann eher „individuellen Hilfemaßnahmen, ne, die Jugendhilfemaßnahmen“ sind, wie z. B. bei Fällen von Mobbing oder Rechtsradikalismus in der Klasse oder ein „soziales Gruppentraining“ als „präventiv[e]“ Maßnahme zur „Persönlichkeitsentwicklung, Persönlichkeitsbildung“ werden benannt (G08, Z. 825-851). Dazu zählen auch geschlechtsspezifische „Mädchen-Jungen-Projekte“, die beispielsweise „ganz viel zu Selbstverständnis, Thema Frau, ne, zu was sage ich ‚ja‘, zu was sage ich ‚nein‘ und warum“ anbieten.

„Im AG-Bereich, mittwochs, werden viele Angebote gemacht, die auch präventiv sind mit Mädchen, die, ja, sehr zurückhaltend sind, die von Mobbing betroffen sind. Aber auch zum Beispiel eine Fair-AG, mit Jungs die in der fünften Klasse schon, was den Respekt angeht, noch ein bisschen trainiert werden sollten“ (G08, Z. 884-899).

Eine der drei Gruppen, in denen Präventionsmaßnahmen an der Schule thematisiert werden, verweist auch auf die Erstellung eines Schutzkonzeptes. Zwar habe es in der Vergangenheit an der Schule auch schon Auseinandersetzungen mit dem Thema Sexualerziehung gegeben, aber das entworfene „Themenkistenprojekt [sei vor ein paar Jahren] eingestellt worden“ (G10, Z. 594-609). Aufgrund des Schutzkonzeptes sei „das Thema [Prävention und Sexualerziehung] jetzt so ein bisschen mehr im Mittelpunkt“, insbesondere „weil es jetzt eben auch verschriftlicht wird und fixiert wird“ (G10, Z. 609-629). In das Schutzkonzept seien an der Schule

„alle mit einbezogen [worden]. Also sowohl die Lehrer-Teams, die Therapeuten, die Pflöge, die ganzen Schulbegleiter (...) Also wir hatten ja alle die Aufforderung das mit den Schülern zu besprechen und zu erarbeiten. Und da auch eine Rückmeldung zu geben, was dann vielleicht noch von Schülerseite kommt“ (ebd.).

Federführend würden sich jetzt die Kolleg:innen, die sich generell um Fortbildungen an der Schule kümmern als auch die Schulleitung, weiter damit befassen.

8.1.4 Bedarf an Aus-, Fort- und Weiterbildung

In den Gruppendiskussionen kommt vielfach zum Ausdruck, dass sich Fachkräfte nicht ausreichend dafür ausgebildet fühlen, mit bestimmten Problematiken im Schulalltag umzugehen. Viele soziale Herausforderungen, die an Lehrkräfte herangetragen werden, sehen diese als „viel mehr von dem, was Sozialarbeit ist“ herausfordernd an, und beschreiben es als eine Art „Neben-

kriegsschauplatz“ (G02, Z. 1542-1547; 1573). In einer Gruppe werden dabei verschiedene Beispiele angeführt: Die Anforderung, einen Klassenrat als didaktisches Tool demokratischer Mitbestimmungsprozesse zu installieren, dessen Umsetzungserfolg in Klassen jedoch sehr unterschiedlich verlaufe und eine adäquate Ausbildung diesbezüglich fehle (G03 Z. 439-474). Insbesondere hinsichtlich der vielfältigen Themen, die die Schüler:innen im Rahmen des Klassenrates besprechen möchten, seien Lehrkräfte nicht immer sprachfähig. Konfliktlösungsstrategien und Classroom-Management werden von der Gruppe insgesamt als Wissens- und Ausbildungspraxis-Lücken deklariert, weshalb die dahingehend fehlenden Kompetenzen im Schulalltag zu Überforderung führen. Des Weiteren kämen in der Ausbildung Themen aus dem sozialarbeiterischen Bereich, psychologische Beratung und Pädagogik deutlich zu kurz (G03 Z. 475-592). Darüber hinaus wird auch bemängelt, dass innovative Prozesse, die in der Schule bzw. Schullandschaft angestoßen und umgesetzt werden sollen, oft nicht mit ausreichenden Fortbildungsangeboten einhergehen (z. B. Förderunterricht für Lese-Rechtschreibschwächen). Dies führe folglich ebenfalls zu Überlastungen (G03, Z. 547-592).

Eine kompetente Gesprächsführung – vor allem in Elterngesprächen – wird in einigen Diskussionen ebenfalls als zentrale Anforderung an Lehrkräfte markiert. Inwiefern entsprechende Kompetenzen im Studium oder Referendariat erworben werden, wird allerdings eher kontrovers diskutiert:

„Also man lernt es nicht in der Lehrerbildung. Das ist nicht Bestandteil des Studiums oder des Referendariats (...“

L [Sprecher:innenwechsel]: „Also für Beratungsgespräche gibt es natürlich Seminare. Aber Elterngespräche führen ist schon ein Teil (...) das ist heute schon mehr“ (G10, Z. 700-707).

Auch in einer anderen Gruppe wird dieses Thema intensiv diskutiert:

„Ich hatte ein Seminar zum Thema Elterngespräche, aber das ist ja auch immer Zufall, was angeboten wird, wenn du studierst.“

L [Sprecher:innenwechsel]: „Ja, ich keins(...) also das müsste eigentlich verbindlich sein“

L [Sprecher:innenwechsel]: „Das brauchst du ja hier ständig“

L [Sprecher:innenwechsel]: „Ja!“

(...) „ich glaube, dass ich mittlerweile sonen bisschen mehr gelernt hab nicht konfrontativ mit Eltern zu re- umzugehen, aber das ist halt ein Prozess, ähm den könnte man Erlernen, es wird aber nicht gemacht. Genauso wie: äh Konfrontation in der Klasse, also Classroom-Management nennt man das ja jetzt, ähm wie man mit Kindern (.) umgeht, dass dann präsent ist, das ist alles kein Hexenwerk, aber ich erlebe Kollegen, die das nicht beherrschen und das werf ich ihnen nicht vor, es ist- die Ausbildung ist da einfach mangelhaft (.) in dem Punkt.“ (G03, Z. 480-510)

Im Hinblick auf Gesprächsführungskompetenzen in Gesprächen mit Schüler:innen weist eine andere Gruppe darauf hin, dass „man einfach noch zu

unerfahren [sei], um bestimmte Akzente zu setzen oder um die Ecke zu fragen oder so.“

L (Sprecher:innenwechsel): „Auch die Signale die man bei den Kindern sieht, das kann man ja gar nicht am Anfang, wie denn.“

L (Sprecher:innenwechsel): „Und man muss ja vor allen Dingen auch herausfinden was ist der Grund. Vielleicht ist es ja auch gar nicht böse gemeint, wenn ein Kind, sondern es ist dann doch, die Ursache ist dann doch eine Art der Überforderung (...) Und wie kann man vielleicht auch sonst Hilfe in die Familie schicken. Und in die Richtung dann auch entsprechend unterstützen.“ (G10, Z. 715-560)

Folglich sind neben der Gesprächsführung auch eine eigene Sensibilisierung für Gefährdungsanzeichen sowie eine offene Grundhaltung und Interesse für Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen relevant.

In einer anderen Gruppe wird explizit „sexueller Missbrauch“ als Thema für Lehrkraftfortbildungen aufgeworfen, da die Schulleitung in der Vergangenheit selbst anderthalbtätige Fortbildungen im Bezirksregierungs-kreis zu diesem Thema angeboten hat:

„Da waren wir dann zu dritt, weil natürlich auch in den Kollegien immer betroffene sitzen, dann als erwachsene, und eigentlich auch regelmäßig einer von denen, ähm ja ich will jetzt nicht sagen zusammengebrochen, aber doch rausgegangen ist, und wo es dann einer von uns mitgegangen ist, und wo dadurch dann eigentlich so rausgekommen ist, das is viel mehr Thema als man so eigentlich denkt und wahrnimmt und wenn man, wir haben dann so extra so Sensibilisierungsphasen, sodass man sich nicht mehr so verstecken konnte, und dann kam das eben auch entsprechend raus, und erst dann ähm waren die Kolleginnen aber auch bereit, noch mehr zu dem Thema zu machen, wenn sie dann so 'ne Betroffenheit erstmal gespürt haben. Also das fand ich jetzt auch deutlich bei uns, wenn auf einmal tatsächlich 'n Name eines Kindes bekannt ist, und dann ist es ganz nah, auch wenn sonst die Kinder ja auch schon alle ganz nah sind, ne. Und dann wird's einem viel bewusster so, dass man da doch mal anders hingucken muss“ (G03, Z. 630-642).

Diese Fortbildung „gibt's jetzt seit 'n paar Jahren, glaub ich, schon nicht mehr. Wir haben dann irgendwann aufgehört, weil ich, ich persönlich nur noch Missbrauchskinder gesehen hab, weil das ja da musste man selber erstmal wieder 'n abstand kriegen, wenn man das jede Woche gemacht hat“ (G03, Z. 649-660). Auch Schulleitungen seien nicht zwangsläufig in diesem Thema geschult „Also ich glaube das ist nur bei Eigeninteresse? Wenn man das dann macht, gibt's schon 'ne Menge, weil man ja immer auch einfach damit zu tun hat“ (G03, Z. 1024-1026).

An einer anderen Schule war „dieses Thema Prävention oder Schutzkonzept (...) dieses Schuljahr gerade ganz groß mit Fortbildungen und so weiter“ (G10, Z. 525-535). Und auch die Schulleitung setze sich sehr dafür ein, „dieses Schutzkonzept zu verfassen“ und das „in Arbeitsgruppen überlegt[e]“ Schutzkonzept „noch weiterzuentwickeln“. Perspektivisch müsse man die erarbeiteten Grundlagen „im Bereich Prävention von sexuellem Missbrauch (...) bündeln“ (G10, Z. 525-639). Insgesamt bewerten die Lehrkräfte vor allem den Austausch bei der Fortbildung zu diesem Thema als positiv und beschreiben es als „ein gutes Gefühl, das zumindest mal alles besprochen zu

haben.“ Inwiefern sie sich handlungssicherer fühlen, bleibt hingegen offen – „kompetenter, weiß ich jetzt nicht“ (G10, Z. 630-639). Man sei „sowieso im Gespräch mit den Kollegen und dann ist das jetzt halt einfach nochmal leichter auch irgendwie, ne?“ (ebd). Der Austausch und die Reflexion fördern jedoch „die Sensibilisierung hinzugucken, den Mut zu haben, was zu hinterfragen“ (ebd.).

In einer anderen Gruppe wird kritisch darüber diskutiert, inwiefern Fortbildungen für alle Lehrkräfte zu Kindeswohlgefährdungsanzeichen und Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten als sinnvoll erachtet werden. Anders bewertet eine Beratungslehrkraft diesen Umstand. Sie wünscht sich einen geschulteren Blick von allen Lehrkräften an der Schule und stellt fest, dass es diesbezüglich „tatsächlich einer Professionalisierung [bedarf]“ (G09, Z. 610-612).

Eine andere Lehrkraft verdeutlicht dagegen klar:

„Ich vertrete da einen etwas konträren Standpunkt dazu. Ich glaube, wir dürfen nicht alle Lehrkräfte zu Tode fortbilden. Ich finde, was wir brauchen, ist ein mehr an Schulsozialarbeit in Schulen, an Anlaufstellen und die Ermutigung an Lehrkräfte, wenn ich etwas mit gesundem Menschenverstand wahrnehme, ein Gefühl, das ich habe, in Bezug auf junge Menschen. Sei es, weil ich selbst Kinder habe, sei es weil ich einen guten Draht zu meinen Klassen oder zu meinen Klassen habe, zu den Schülerinnen und Schülern, dass es nicht darum geht, ich löse das Problem selbst. Sondern dass es darum geht, wir haben hier Leute, die sind genau für diesen Fall ausgebildet, dann wende dich bitte auch an ihn. Es gibt nichts Schlimmeres und das ist glaube ich das, was bei manchen so mitschwingt, wenn ich mich da jetzt hinwende, dann heißt das, ich komme mit meiner Klasse nicht zurecht und bin deswegen ein schlechter Lehrer. Das ist ein Angstgefühl, das abgebaut werden muss und das finde ich, darf nicht abgebaut werden durch noch mehr Fortbildungen, weil dann besteht ja die Gefahr, dass jeder selbst therapieren will. Und das darf nicht sein, sondern mal wirklich sagen, hier, es gibt Anlaufstellen und da müssen wir gegebenenfalls einfach mehr Anlaufstellen an Schulen einrichten und dann sagen, du bist der Fachmann, der durch ein Bauchgefühl eine Ersterkennung hat, schildere das, was du beobachtet hast, und dann entscheidet man gemeinsam, kommt jemand dazu, der das mal professionell beobachtet oder behältst du das weiter im Auge, schilderst einer anderen Person immer mal wieder die Situation. Oder man gibt das einfach mal an ein Gespräch weiter. Deswegen würde ich da nicht flächendeckend alle Lehrer einfach immer unbedingt so weiterqualifizieren, im Hinblick auf Erkennungsmerkmale, sondern da sagen, ich bin Lehrer geworden und ich habe da mit meiner Zeit, ich brauche eine gewisse Menschenkenntnis, die haben manche mehr, andere weniger, das ist in jedem Beruf so, auch in anderen Berufen, die nicht mit Schutzbefohlenen zu tun haben“ (G09, Z. 613 - 634).

Dagegen argumentiert die Beratungslehrkraft des Krisenteams, dass sie die Fortbildung, die dieses Team besucht hat, als sehr bereichernd empfand und,

„dass das auch etwas ist, was man durchaus auch mit dem ganzen Kollegium teilen sollte, dass auch da wie gesagt dieser Blick geschärft ist. Natürlich muss man aufpassen, also wenn man jetzt also zu Tode fortbilden will man keinen, da haben wir auch genug andere Sachen zu tun, eine gewisse Schärfung des Blickes wäre glaube ich schon sinnvoll. eine Fortbildung, das muss jetzt nicht jedes halbe Jahr und dann jetzt bilden wir uns mal vor in Bulimie und wie diagnostizieren und therapieren wir das. Das, um Gottes Willen, das wäre

natürlich völlig falsch. Einfach so eine grundsätzliche Ausrichtung nochmal, (...) was sind die Vernetzungen, wen spreche ich dann an, innerhalb der Schule und so weiter. (G09, Z. 683 - 718)

Zuvor hatten mehrere (Beratungs-)Lehrkräfte angegeben, dass ihnen Wissen und Orientierung dazu fehle: „wohin wende ich mich. Unterstützungssysteme welche gibt es wo, oder? Die auch richtig einzusortieren“ sowie „quasi wie so eine Checkliste, was dann halt so Auffälligkeiten einfach sind“ (G09, Z. 567-587). Auch in einer anderen Gruppe wird ein entsprechender Einschätzungsbogen thematisiert, den es zwar an der Schule gebe, der jedoch nicht allen Lehrkräften bekannt sei. Gleichzeitig geben diese an, dass sie es jedoch „total wichtig“ finden, diesen zu kennen und zu wissen „worauf man achten muss“ und „welche Bereiche alle darunter fallen“, da dies derzeit „eigentlich recht laienhaft und nicht wirklich professionell“ gehandhabt würde (G06, Z. 434-444). Eine Lehrkraft einer anderen Gruppe ist in diesem Zusammenhang sogar grundsätzlich skeptisch, was die eigene Wahrnehmung von Gefährdungsanzeichen angeht: „ich weiß gar nicht, ob ich so sensibel bin, ich würde mich eher nicht dafür halten, dass ich sowas überhaupt merken würde unbedingt gleich (...). An welchen Signalen merkt man das?“ (G07, Z. 460-461).

Bislang, so die Äußerung in einer anderen Gruppendiskussion, seien solche Entscheidungen „ein Stück weit Bauchgefühl, was man entwickelt und dann sich aber auch wieder Leute ranholt, mit denen man dann nochmal klären kann“. Der Umgang habe „auch was mit Unterrichtserfahrung zu tun, wenn man länger drin ist, in dem Job, lernt man eben auch anders sehen und einschätzen.“ Helfen würden dabei eine Fachkraft und zurückliegende „Fortbildungen, auch was so Kindeswohlgeschichten anbelangt, auch sexualisierte Gewalt“ (G09, Z. 567-587).

Dieses Wissen fehle aber „in der Ausbildung komplett“ und

„auch im Referendariat da kommt sowas nicht vor, genauso wie eine Sprechausbildung, die müsste auch drin sein. Also da ist vieles, was im Argen liegt. Aber davon abgesehen, dieser geschulte Blick jeder Klassenlehrer und es ist ja potenziell jeder Kollege, müsste eigentlich diesen geschulten Blick vermittelt bekommen.“ (G09, Z. 589-592).

Ein Aspekt, der in einer Gruppe eher unabhängig von Aus-, Fort- und Weiterbildung thematisiert wird, ist die Wissensvermittlung und der Wissenstransfer an der eigenen Schule. So sei es an der Schule eine „Crux“, „ganz dicke Baustelle“, dass „nicht bei allen Kollegen Klarheit herrscht“, „wie was gemeldet wird, geguckt wird, dass eben Lehrerinnen und Lehrer da nicht alleine gelassen werden“ (G06, Z. 413-433). Es „nicht bewusst genug ist, dass wir als Lehrkräfte absolut in der Verantwortung stehen, diese Fälle zu melden“ (ebd.). Die Schulsozialarbeiterin sieht hier klar die Schulleitung in der Pflicht, entsprechende Strukturen zu etablieren, zu unterstützen und transparent zu machen. Sie gibt an, dass bisher „einfach viel Unsicherheit entsteht“ und sie genervt davon sei „so mantramäßig dann immer das jedem

einzelnen von 95 Kollegen erklären“ (G06, Z. 459-472). Die Beratungslehrkraft fügt ergänzend hinzu, dass auch sie gegenüber der Schulleitung schon „oft angemerkt“ habe, dass es dazu „eine tolle Fortbildung“ gäbe (G06, Z. 474-477). Andere Lehrkräfte fassen im Laufe der Diskussion zusammen, dass ihnen – besonders im Zuge dieser Diskussion – deutlich geworden sei, dass sie bei sich „ganz viel Fortbildungs- und Beratungsbedarf [sehen] und sich wünsch[en] für die Zukunft da besser aufgestellt zu sein“ (G06, Z. 576-599).

Bei Beratungsbedarfen werden Schulsozialarbeiter:innen von den Lehrkräften verschiedener Gruppen als Unterstützung empfunden. So bezeichnet eine Lehrkraft die Schulsozialarbeiter:innen als „riesen Hilfe“, da sie „Möglichkeiten bessereinschätzen“ könne, wenn es beispielsweise „so um jugendgefährdende Aspekte geht“ oder die „psychische Situation“ von Schüler:innen, da sie „vielleicht da auch mehr ausgebildet“ seien (G06, Z. 125-149). In einer anderen Gruppe beschreibt eine Lehrkraft es als sehr entlastend, manche Probleme an die Sozialarbeiter:innen auszulagern und eine andere Lehrkraft ergänzt, für viele Probleme auch nicht ausgebildet zu sein, da ihr Schwerpunkt auf „Unterricht“ und „Wissensvermittlung“ liege (G03, Z. 757-80). Folglich bringt die Schulsozialarbeit Problemlösungskompetenzen mit und Lehrkräften können davon profitieren und sich vorrangig dem Unterrichten widmen. Eine Lehrkraft, an deren Schule bislang keine Schulsozialarbeitsstelle etabliert ist, findet es „ganz toll“, dass diese an anderen Schulen bestimmte Aufgaben übernimmt:

Zum Beispiel „wenn Eltern geschieden sind, die verschiedenen Gespräche und das übernimmt“, oder das „Knowhow [dazu hat], wo bekommt man Gelder her, wo kann ich was beantragen“.

Außerdem werde sie von Schüler:innen als „neutralere Person“ mit Beratungsanliegen aufgesucht (G10, Z. 379-400). Eine Lehrkraft einer weiteren Schule, an der bislang keine Schulsozialarbeiter:innen tätig sind, untermauert dies, indem sie sich selbst und Kolleg:innen als „Fachidioten“ bezeichnet, die durch das Lehramtsstudium vorwiegend Ahnung von ihren Fächern und deren Vermittlung haben. „Aber diese ganzen, ja, diese Ansprüche, die die Schüler heute mitbringen, das Learning by Doing ist das, also da muss man echt gucken, uns fehlen absolute Fachkräfte dafür, mehr Sonderpädagogen, Schulsozialarbeiter, Psychologen“ (G07, Z. 414-461).

Pädagogisch geschulte Fachkräfte, wie Schulsozialarbeiter:innen, müssten Lehrkräfte nach deren Auffassung mit ihren disziplinären Kompetenzen unterstützen. Stattdessen sei es bislang eher so: „[man] macht das nach bestem Wissen und Gewissen, holt sich irgendwie Rat von den Leuten, von denen man weiß, die sind da ein bisschen besser bewandert, (...) aber erstmal macht man es ja so wie man denkt, was das richtige ist“ (ebd.).

Zwei Beratungslehrkräfte einer anderen Schule halten dagegen klar fest:

„man muss sich auch bewusst sein, wir können hier nicht alles lösen, wir können es wahrnehmen, wir können ein Stück strukturieren. Wir können Hilfsangebote bekannt machen und weitervermitteln. Ich kann auch als Beratungslehrerin nicht, will ich auch nicht, ich bin auch keine Therapeutin, sondern ich bin Lehrerin nach wie vor mit einer Zusatzausbildung“ (G09, Z. 675-682).

Neben dem häufiger geäußerten Aus- und Fortbildungsbedarf zu Fragen des Kinderschutzes und der Hemmnisse aufgrund von Ressourcen- und Kapazitätsengpässen, zeigen die Diskussionen auch noch weitere personale und strukturelle Herausforderungen.

8.1.5 Herausforderungen

In den Gruppendiskussionen werden durch die Teilnehmenden eine Reihe von Herausforderungen beschrieben, vor denen sie stehen. Diese betreffen: (1) den Umgang mit den Schüler:innen, aber auch (2) ihre eigene Rolle und die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Hinzu kommen weitere Herausforderungen, die eher als (3) strukturelle Hindernisse für das Handeln in Kinderschutzverdachtsfällen zu sehen sind.

(1) Inter- und intrapersonale Herausforderungen

Im Hinblick auf den alltäglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen können sowohl das Aushalten von Verdachtsfällen als auch das Wissen um unentdeckte Fälle und eine hohe Dunkelziffer als belastende Herausforderungen markiert werden (vgl. bspw. G02, Z. 1279; G06, Z. 600; G07, Z. 470-485). So gebe es viele Situationen, in denen die Kinder zwar augenscheinlich medizinisch unversehrt seien (G04, Z. 563-583), aber man nicht sicher sein könne, ob nicht doch eine Gefährdung bestehe. So äußert beispielsweise eine Lehrkraft, dass sie zwar wisse, dass es statistisch gesehen an der Schule Schüler:innen mit Missbrauchserfahrungen gebe, jedoch: „fällt uns das ja nicht auf. Wir wissen das ja, wir sehen das ja nicht“ (G05, Z. 1011-1015). Und damit blieben Fälle, trotz selbsteingeschätztem „guten Verhältnis“ unentdeckt (G05, Z. 1019-1027).

Ebenso sind sich die Teilnehmenden der Gruppendiskussion an einer weiterführenden Schule weitestgehend einig, dass ältere Schüler:innen zwar besser verbalisieren könnten, wenn es ihnen schlecht ginge (G06, Z. 402-412), viele Schüler:innen jedoch mutmaßlich nicht mit den Lehrkräften über ihre Probleme sprächen (ebd., Z. 600-609). Dadurch würden viele Fälle ggf. von Lehrkräften nicht bemerkt. Insbesondere beim Fachunterricht in „fremden Klassen“ bestehe die Herausforderung darin, zum Teil „keine Ahnung [zu haben], wer da sitzt“, sodass eine Lehrkraft schildert: „dann willst du da deinen Unterricht abziehen“ (G06, Z. 717-723). Auch in einer anderen Gruppe werden Klassen erwähnt, die man als Lehrkraft nur „einmal die Woche

sieht, weil man ein einstündiges Fach hat“ und in denen es „unglaublich schwer“ sei, sich „die Namen einzuprägen und dann herauszufinden, was sitzt denn dahinter und was belastet ihn oder sie gerade“ (G07, Z. 548 - 553). In einer anderen Gruppe wird eine besondere Herausforderung der angemessenen Sprache bzw. konkret der vom Jugendamt formulierten Anforderung des Vermeidens von Suggestivfragen benannt: „Stellen Sie keine Suggestivfragen.“ Ja, dann stell mal keine Suggestivfragen an nen Kind“ (G02, Z. 996-007). Diese „Kommunikationsproblematik“ bestehe gerade bei jüngeren Kindern und/oder Kindern, deren Wortschatz eher gering sei (G02, Z. 995).

In einer anderen Diskussion wird das Wissen von Kindern mit Fluchthintergrund und Kriegserfahrung bezüglich ihres Rechts auf gewaltfreie Erziehung verhandelt:

„denen ist noch gar nicht so bewusst, absolutes Gewaltverbot. (...) [D]as ist noch mal so eine Baustelle, wo Kinderschutz eigentlich bei den Kindern sozusagen in der Bewusstmachung eigentlich anfangen könnte“.

Hier müssten die pädagogischen Fachkräfte der Schule laut Aussage einer Lehrkraft „tätiger werden“ bzw. dies „nochmal klarer werden muss“, damit sich Kinder und Jugendliche ihnen ggf. anvertrauen (G06, Z. 635-647). In diesem Zusammenhang werden in der Gruppe auch Fragen des generellen Umgangs, der Zuständigkeit und eigenen (ausreichenden) Qualifikation für diese Aufgabe diskutiert. Eine große Herausforderung wird hier in der „Kriegstraumata-Bewältigung“ gesehen und, dass es „überhaupt gar keine Konzepte“ gäbe, was dazu führe, dass „die [Schüler:innen] zum Teil einfach in irgendeiner Form als lernbehindert abgestempelt [werden] (...) ohne boshafte Absicht“ (G06, Z. 648-680). Die Schulsozialarbeiterin weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es beim Jugendamt zuständige Sozialarbeiter:innen gebe, die „sich wirklich um diese geflüchteten Familien speziell kümmern“ und auch der „schulpsychologische Dienst, [der] auch in ganz akuten Fällen sehr gute[r] Ansprechpartner“ sei (G06, Z. 690-705). Eine andere Gruppe benennt die Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund als fachliche Herausforderung vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels und der Qualifizierung von Quereinsteigern (G07, Z. 1293-1302).

Eine weitere Gruppe betont, dass Kinder „unglaublich lange belastbar [sind], bevor die zulassen, dass die Außenwelt °das wahrnimmt°, (...) wir kriegen die nonverbalen Sachen mit (...), da müssen wir eben besonders aufmerksam sein“ (G07, Z. 499-503). Damit sieht diese Gruppe es eher als gemeinsame Herausforderung aller Lehrkräfte, Auffälligkeiten wahrzunehmen und ihnen nachzugehen. Eine Lehrkraft bezeichnet es sogar als ihre „größte Sorge“ sich hinterher fragen zu müssen, „warum habe ich das denn nicht gesehen?“. Dieser Sorge stimmen auch Kolleg:innen zu (G07, Z. 570-576). In diesem Zusammenhang weist eine Schulsozialarbeiterin reflektierend darauf hin, dass an der Gruppendiskussion gerade die Lehrkräfte teilnehmen, die „ja eigentlich engagiert sind und auch hingucken“, jedoch die

Herausforderung darin bestehe, dass jeder „tatsächlich hinguck[t]“ (G06, Z. 576). Denn es zeige sich eine klare Divergenz bei Kolleg:innen von denen manche „mehr dazu bereit, mehr zu investieren, genauer hinzugucken“ und andere „vielleicht nicht so sensibel“ seien oder „da einfach kein Händchen“ für hätten (G06, Z. 816-823).

Zudem seien auch die Belastbarkeiten und „Stärken bei bestimmten Themen“ (wie zum Beispiel dem Thema Tod) unter den pädagogischen Fachkräften sehr unterschiedlich (G06, Z. 854-875).

Im Hinblick auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen – von einer Gruppe auch als „Parallelwelt“ bezeichnet (G07, Z. 1056) – wird außerdem die Nutzung neuer Medien als Herausforderung benannt:

„Ja und viel spielen da schon auch Medien ein. Und Nutzung von digitalen Medien, was die Kinder sehen und was sie hören und wie oft sie auch alleine vor irgendwas sitzen und das so gar nicht relativiert wird“ (G09, Z. 311-321).

Da die Kinder und Jugendlichen digital „einfach viel fitter“ als die Lehrkräfte seien, denken diese, dass „wir halt auch so ein bisschen den Kontakt zu dieser Welt der Jugendlichen verlieren“ (G07, Z. 1074-1081).

In einer anderen Gruppe wird vor allem die erzieherische Arbeit, die Lehrkräfte im Umgang mit den Schüler:innen leisten, thematisiert und als herausfordernd deklariert. In diesem Kontext werden zahlreiche Beispiele genannt: So führen sie sexualisierte Angriffe, die Kommentierung eines Toilettengangs und Verweise auf einen Tamponwechsel als Beispiel an. Generell sprechen sie in diesem Zusammenhang von der Schwierigkeit, Beleidigungen zu unterbinden und Grenzen im Umgang miteinander aufzuzeigen (G05, Z. 466-560). Bereits in Abschnitt 8.1.2.2 wurde bei der Wahrnehmung von Problemen und Auffälligkeiten die Herausforderung angedeutet, dass

„die Schüler, die so intensiv diese Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen und zurecht, weil man da wirklich auch Notsituationen teilweise hat. Die brauchen so viel Zeit und so viel Kraft, nebenbei eben wie gesagt, läuft noch Unterricht. Das andere, die in so einem Limbo irgendwo dazwischen sind, zwischen ich habe gar keine Probleme und ich habe auch, die werden nicht mehr gesehen und die werden nicht genug gesehen.“ (G09, Z. 292-310).

Doch auch wenn Probleme wahrgenommen werden und Unterstützung angeboten wird, besteht in manchen Fällen des Weiteren die Herausforderung, dass diese nicht angenommen werde, oder nicht ausreiche: „Also wo kann ich Unterstützung geben, weil klar ist, sie [die Mutter] kriegt das ja (.) irgendwie nicht hin, auch wenn sie möchte. (...) Und das find ich auch schwierig, ne“ (G02, Z. 399-430). Zudem, so die Diskussion in einer anderen Gruppe, würden die einzelnen Schritte zum Teil „Wochen, wenn nicht Monate“ dauern: „Schweigepflichtsentbindungen von den Ärzten einholen, überhaupt von den Eltern einholen, damit man überhaupt die ganzen Institutionen kontaktieren kann“ (G07, Z. 154-177). In diesem Zusammenhang sei es auch eine Herausforderung, dass „Eltern bereit [sind] diese Unterschrift zu leisten“ und eine

„Vertrauensbasis“ aufgebaut ist (G07, Z. 192-211). Dabei wird von einer Lehrkraft ergänzt, dass eine weitere Voraussetzung sei, dass

„die Zusammenarbeit zwischen Jugendämtern und Lehrern funktioniert (...) da stinkt der Fisch von unserer Seite aus, ich weiß nicht, wie fit wir sind in der Einbindung oder des Einsetzens von allen möglichen Hilfestellungen, die es tatsächlich gibt“ (G07, Z. 192-211).

Folglich sei bei der Zusammenarbeit im Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen für ihr Wohl für die Zusammenarbeit zwischen Jugendamt und Schule auch das Wissen der Lehrkräfte über Hilfs- und Unterstützungsangebote entscheidend.

(2) Strukturellbedingte Herausforderungen

Als Haupthindernis dafür, Problemen und Gefährdungsverdachtsmomenten bei Kindern und Jugendlichen nachzugehen, werden mehrheitlich fehlende Ressourcen und Kapazitäten erwähnt. Man habe „oftmals nicht genügend Zeit diese Kinder adäquat aufzufangen und entsprechend zu unterstützen“ (G09, Z. 12-21. Diese Arbeit „beeinflusst und beeinträchtigt (...) sehr die eigentliche unterrichtliche Arbeit“ (ebd.). Dieses „systemische Problem (...), fehlen[der] Kapazitäten“ liegt laut der Gruppe zum einen darin, dass

„in machen Klassen hat man da echt eine gehäufte Anzahl von Schülern, die einfach eine intensive Betreuung, sei es Sozialarbeit, sei es Beratung, sei es seelsorglich, bräuchten. Und das ist einfach überhaupt nicht zu leisten“. Dies habe in den letzten Jahren zugenommen: „wir haben eben einfach viel mehr Fälle, die Probleme machen und Probleme haben vor allem auch als früher“. So seien es aktuell „vielleicht zehn Schüler in der Jahrgangsstufe (...) [, die] von der Schulsozialarbeit intensiv betreut werden müssen“ (G09, Z. 292-310).

Eine andere Gruppe betont ebenfalls, dass in „Klassen mit dreißig Schülern“ bei einem Fall zeitgleich immer noch „andere- 29 andere Kinder zu betreuen“ seien und auch beim Jugendamt „auf einen Mitarbeiter (...) 450 Kinder“ kämen (G07, Z. 187-191, 548-553). Hinzu käme, dass man in entsprechenden Fällen „relativ schnell der Buhmann und außen vor [sei]“. Zum Beispiel versuche man „wirklich mit unterstützenden Maßnahmen oder auch Hilfestellung, Vorschlägen zu kommen, die den Eltern dann nicht passen“ (G09, Z. 12-21). Zwar stehe in der sechsten Klasse eine Stunde pro Woche zusätzlich zur Klassenleitungsstunde, die in der Unterstufe für organisatorische Zwecke und das „soziale Training“ zur Verfügung, mit der Lehrkräfte jedoch nicht zwangsläufig auskommen:

„in der es wirklich eine ganze Stunde über ein ganzes Schuljahr hinweg immer darum geht, soziales Gefüge in der Klasse aufzuarbeiten. Aber eben auch Probleme, die die Schülerinnen und Schüler von Zuhause mitbringen, aufzuarbeiten. Das heißt, wir haben eigentlich Zeitfenster dafür, um uns mit diesen Problemen auseinanderzusetzen, die Probleme werden nur so viele, dass diese Zeitfenster schon nicht mehr ausreichen“ (G09, Z. 22-28).

Zudem würden „die einzelnen Fälle immer mehr werden, immer größer werden“ (G09 Z. 28-42). Deshalb sei es oft nicht sinnvoll, diese vor bzw. mit der ganzen Klasse zu besprechen, wenn sie zum Beispiel „stark außerhalb des schulischen Kontextes liegen“ (ebd.). Folglich sei es

„einfach das Problem (...), dass wir neben unserer Unterrichtsbelastung natürlich einfach auch dann so viel Kraft und Zeit einfach darauf verwenden müssen, dass halt da unter Umständen halt der Unterricht, beziehungsweise auf einmal die Klasse leidet, weil man sich halt einfach mit einzelnen Schülern so sehr intensiv beschäftigen muss [, sodass man] andere Dynamiken gar nicht mehr so stark mitbekommt. Weil man halt so sehr fokussiert und eingespannt ist“ (ebd.).

Andernorts wird in diesem Kontext problematisiert, dass der Schule keine Mittel für die Implementierung von Schulsozialarbeit an der Schule zur Verfügung gestellt werden. Nach Auffassung der Gruppe würden Realschulen „ein bisschen stiefmütterlich behandelt“, während andere Schulformen „wirklich alles in den Popo geblasen bekommen (...) auch Geld für solche Stellen. Aber das sind die Vorzeigeschulen, weil man die erfolgreich haben will.“ Insgesamt fehle es aber an „genug Fachpersonal (...) Fachlehrern, Sonderpädagogen, Sozialarbeit oder sonst was“ (G07, Z. 1112-1302). So berichtet eine weitere Gruppe, dass an der Schule ein Unterricht im Zweier-Team-Teaching von Lehrkräften, wie in einigen Unterrichtskonzeptionen angedacht, „mittlerweile nichtmehr möglich [sei], einfach, weil wir das von der Personaldecke her nicht hinkriegen“ (G08, Z. 79-88). Und eine andere Person erklärt, dass die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt „großes Engagement [erfordere] und das ist kaum leistbar, wenn man auch noch hier engagiert arbeitet. Das ist nicht kompatibel mit den Arbeitszeiten, bei den wenigsten Jugendämtern“ (G10, Z. 300-307). Folglich wird auch hier bemängelt, dass „alle [Förder]Schulen, mit denen wir zusammenarbeiten, im Abschluss-Stufenkreis, eine Schulsozialarbeit [haben]. Wir sind eigentlich die Einzigen, die keine haben“. Bislang sei dies nicht vorhanden, weil „Schulleitung sagt ganz klar, wir müssen dafür eine Lehrerstelle opfern“. Aus diesen Gründen sei es eine

„systemische Frage so aus Sicht der Schulleitung zum Beispiel wäre vielleicht, würde ein Schulsozialarbeiter oder eine Schulsozialarbeiterin dem Kollegium tatsächlich so viel Entlastung bringen, dass der Vorteil überwiegt dadurch, dass dann ein Lehrer oder eine Lehrerin fehlt, ne? Was ist sozusagen, was bringt mehr für das Kollegium. Und da kann man eben zwei Meinungen haben. Man kann sagen, ne? Die Schulsozialarbeiterin die bietet so viel Entlastung, dass wir da prima auf eine Lehrkraft verzichten können an der Stelle, weil wir alle dann mehr Zeit für Unterricht haben und weniger Zeit in sowas investieren müssen. Oder man kann eben sagen, nein, bei uns ist eigentlich gar nicht genug zu tun für eine komplette Schulsozialarbeiterin, da würde uns eine Lehrerin an der Stelle weiterhelfen.“ (G10, Z. 344-357).

Als Belastung wird seitens der Lehrkräfte ebenfalls die dauerhafte „Sensibilität“, die es dafür braucht, empfunden, die dazu führe, dass man „wirklich unendlich arbeiten [könne] und du hast eben das Gefühl, es reicht ja immer

noch nicht“ (G06, Z. 823-853). Das Austarieren der eigentlichen unterrichtlichen Aufgaben und die diese beeinflussenden, sonstigen Aufgaben werden an anderer Stelle so beschrieben: „Schule ist kein System für Schulsozialarbeit, [sondern ein] System für Lernende“ (G02, Z. 1512-1542). Damit einhergehen laut Aussagen der Gruppe ein fehlender Arbeitsplatz vor Ort sowie fehlende Arbeitsmittel und -möglichkeiten. An einer anderen Schule wird darüber hinaus die Herausforderung benannt, dass viele Jahrzehnte zurückliegende Missbrauchsfälle, die an der Schule erst vor ein paar Jahren bekannt geworden seien, „noch nicht beackert“ seien und es „Signale“ brauche, an wen man sich wenden kann und welche Unterstützungsangebote es gebe (G05, Z. 1028-1031).

Auch der generelle Austausch und die Verbesserung der Kooperation hinsichtlich der „Verfahrensweise“ und „Informationsweitergabe“ sowie der „[Informations]Zurückfluss“ werden thematisiert (G04, Z. 1309-1319). Nicht überall wissen alle Kolleg:innen über den Ordner Bescheid, in dem das Vorgehen bei einem Gefährdungsverdacht geregelt ist (G02, Z. 2062). Subjektive Entscheidungen und Einschätzungen können sowohl zwischen Personen der Schule als auch im Zusammenspiel mit anderen Institutionen (z. B. Jugendgerichten) unterschiedlich ausfallen (G06, Z. 883-924). Hierfür sei es wichtig, Austausch- und Informationsstrukturen zu schaffen (vgl. auch Kap. 8.1.1.1), denn so wisse beispielsweise an einer Schule „ein größerer Teil des Kollegiums mit Sicherheit auch nicht, an wen wende ich mich dann [bei Problemen der Schüler:innen]“ (G09, Z. 641-654). Weshalb mehr „Transparenz in den Kommunikationswegen“ als gemeinsames Ziel formuliert wird und in den kommenden Konferenzen angesprochen werden soll (ebd.). Die Herausforderung des Wissenstransfers wird in vielen Gruppen kritisch thematisiert, „da diese Informationen nicht gebündelt werden zum Beispiel. Also wenn man sich an die Schulleitung wendet, er hat jetzt nicht spontan die Ansprechpartner oder die letzten Ansprechpartner die jetzt vielleicht von. Also vielleicht ist es aber auch was, was wir nochmal besprechen müssen, dass man so sein Wissen zusammenträgt (...)“ (G10, Z. 461-482).

Zudem kann insbesondere für die Informationsweitergabe und ineinandergreifende Zusammenarbeit die Gestaltung von Übergangsphasen vom Kindergarten in die Grundschule oder von der Grundschule zur weiterführenden Schule entscheidend sein, wie an Äußerungen einer Lehrkraft von einer weiterführenden Schule deutlich wird: „Da kommen wir eben nicht rein. Wir kriegen das Kind mit dem zehnten Lebensjahr“ (G07, Z. 177-187).

Als ein Hindernis der Zusammenarbeit werden in der Gruppe zudem Datenschutzregelungen angesprochen. So sei es beispielsweise in Hilfeplangesprächen „nur noch inoffiziell“ möglich, Personen, die an dem Termin verhindert waren, zu informieren und man könne diese „nicht über E-Mail“ in Kenntnis setzen (G07, Z. 888-932).

Eine Schlüsselrolle kommt der Schulleitung zu (vgl. Kap. 8.1.1.6) – insbesondere, wenn es um die schulinternen Verfahrensabläufe im Gefährdungsverdacht gehe (vgl. Kap. 8.1.2.2). Sie ist für unerfahrene Lehrkräfte im Verdachtsfall vielfach die erst genannte Ansprechperson, wie das nachfolgende Zitat einer Lehrkraft zeigt: „Also ich glaube, mein erster Weg wäre zur Schulleitung. Also wenn ich das Gefühl hätte ich müsste in der Familie einschreiten, da müsste irgendwie was passieren mit Jugendämtern oder Polizei et cetera“ (G10, Z. 440-445). Dies ist wenig überraschend, wie im weiteren Gesprächsverlauf deutlich wird:

„Also das wäre eigentlich vor dem Jugendamt oder, ne? Wäre das mein erster Ansprechpartner, mein Dienstvorgesetzter“ (...)

L [Sprecher:innenwechsel] „Der Dienstweg muss eingehalten werden in der Schule, so ist es“ (...)

L [Sprecher:innenwechsel] „Ich würde auch erwarten, dass dann eine Unterstützung kommt“

(G10, Z. 445-460).

Entsprechende Hinweise finden sich in ähnlicher Form auch in den anderen Gruppendiskussionen. Die Erwartungshaltung, dass die Schulleitung alle folgenden Entscheidungen trifft und die Lehrkräfte entlastet, wird in vielen Gruppen von Lehrkräften formuliert und stellt damit eine besondere Anforderung an Schulleitungen dar. In einer Gruppendiskussion wird hinsichtlich dieser Funktion der Schulleitung auch davon berichtet, dass diese prinzipiell auch Meldungen an das Jugendamt unterbinden könne, auch wenn bei der aktuellen Schulleitung nicht davon ausgegangen wird, dass sie das tun würde:

„Aber die Frage war ja auch ‚Was is, wenn dann die Schulleitung sagt, ne‘“

L [Sprecher:innenwechsel] „Das gibt’s nicht“

L [Sprecher:innenwechsel] „Aber das hat’s gegeben. (...) Es hat funktioniert, es hat funktioniert, dass die alte Schulleitung gesagt hat, das wird nicht zum Jugendamt (...) kommunizieren und es ist nicht passiert.“

L [Sprecher:innenwechsel] „Also ich wüsste jetzt auch nicht, wie man sich da tatsächlich verhält halten sollte, wenn was wäre Aber dadurch, dass wir ein Team mittlerweile ja haben und nicht Schulleitung nur alleine entscheidet, sondern im Krisenteam“

(G02, Z. 1233-1244)

Folglich kann es eine Herausforderung für Lehrkräfte darstellen, wenn die Schulleitung einen Gefährdungsverdacht nicht teilt und die Einschätzung nicht mit mehreren Personen oder in einem Team diskutiert, sodass ggf. jemand anderes die Meldung an das Jugendamt bei eigener Unsicherheit unterstützen könnte. In diesem Zusammenhang wird von der Schulsozialarbeiterin

auch auf eine schulexterne kommunale Stelle einer Kinderschutzbeauftragten hingewiesen, dieser Weg ist aber nicht allen Diskussionsteilnehmenden bekannt (G02, Z. 1255-1261).

8.1.6 Zwischenfazit

Anhand der ausführlichen inhaltsanalytischen Betrachtung der erhobenen Daten aus den zehn Gruppendiskussionen lassen sich bereits zentrale Faktoren identifizieren, die Orientierungen von pädagogischen Fachkräften bei einem Gefährdungsverdacht prägen können. In diesem Teil verbleibt die Darstellung der Ergebnisse noch auf der Ebene des immanenten Sinngehaltes und fasst lediglich die in den Diskussionen angesprochenen Themen zusammen. Die Analyse bleibt dabei „innerhalb des (Orientierungs-)Rahmens der [jeweiligen] Gruppe“ (Bohnsack 2014, S. 136), d. h. Aussagen, die sich in den Gruppendiskussionen finden, werden reformuliert wiedergegeben. Es handelt sich folglich um eine „Rekonstruktion des Themas des Diskurses mit seinen Untergliederungen“ (ebd.). Diese wird noch nicht in einen reflektierenden Interpretationszusammenhang gesetzt. Letzteres erfolgt erst im nächsten Analyseschritt mit ausgewählten Fallportraits (vgl. Kap. 8.2). Daran anschließend erfolgt in Kapitel 9 eine Rückbindung der (neu) gewonnen empirischen Erkenntnisse zum Forschungsstand und Fachdiskurs (vgl. auch Kap. 2-5).

Die zuvor beschriebenen Ergebnisse (Kap. 8.1.1 bis 8.1.5) können bilanzierend in drei größeren Sinnabschnitten zusammengefasst werden: (1) Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen an Schulen, (2) Verfahrensabläufe bei Gefährdungsverdacht, (3) Schulungsbedarf und Herausforderungen im Kinderschutz.

(1) Zusammenarbeit verschiedener Akteure an Schulen

Der Schwerpunkt der Ergebnisse zu Kooperationen an der Schule liegt nicht ausschließlich auf Gefährdungen und Verdachtsfällen im engeren Sinne (vgl. Kap. 2.1). Aus diesem Grund geben die Ergebnisse einen umfassenden Einblick in den von den Teilnehmenden skizzierten Schulalltag. Im Folgenden werden verschiedene Aspekte präsentiert, die erste Hinweise auf Orientierungsrahmen schulischer Alltagspraxis geben. Sie stehen alle im Zeichen der Zusammenarbeit an Schulen, der (Selbst-)Wahrnehmung der unterschiedlichen Rollen der Akteur:innen und der Ausgestaltung der Beziehungen untereinander.

Kollegialer Austausch: An Schulen können Möglichkeiten fehlen, sich innerhalb des Kollegiums jenseits flüchtiger Gespräche zwischen Tür und Angel auszutauschen. Dieses Kommunikationsdefizit resultiert sowohl aus

mangelnden räumlichen als auch zeitlichen Ressourcen. Kommunikationswege sind teilweise intransparent. Oft scheint kein geregelter Wissenstransfer stattzufinden, wie sich beispielsweise in der Unkenntnis von bestimmten Strukturen oder Ansprechpersonen bei neueren Kolleg:innen zeigt. Ein schriftliches schulinternes Informations- und Kommunikationssystem für die pädagogischen Fachkräfte scheint nicht allorts genutzt zu werden bzw. etabliert zu sein. In der Folge bleibt das Wissen in Bezug auf Prozesse und Ansprechpersonen häufig defizitär. Fehlendes Wissen und mangelnde Ressourcen verstärken bestehende Kommunikationsprobleme und einen eingeschränkten Wissenstransfer noch weiter. Mancherorts sind für Gefährdungsfälle Beratungs- und Krisenteams installiert, deren Ausgestaltung im Hinblick auf Zuständigkeiten und Austauschintensität allerdings unterschiedlich ist.

Rollendiffusion von Lehrkräften in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Lehrkräfte partizipieren intensiv am (Schul-)Alltag von Kindern und Jugendlichen. Es zeigen sich klare Differenzen bei der Frage, ob und inwieweit sie dabei Vertrauens- und Ansprechpersonen bei unterschiedlichen Problemlagen sein können und sollen. Die Rolle einer Lehrkraft ist ambivalent. Auf der einen Seite ist sie qua Berufsbild Bezugsperson und schätzt sich selbst als solche ein. Andererseits kann dies zu einer unerfüllbaren Erwartungshaltung führen. Lehrkräfte können – in Anbetracht der Vielzahl unterschiedlicher Themen – Schüler:innen nicht allen individuellen Problemlagen unterstützen. Diese Spannung wird insofern verstärkt, als dass Lehrkräfte in einen Rollenkonflikt geraten können: Sie stehen zum einen im Unterricht in einer klaren Lehr-Lern-Beziehung und in einem Bewertungszusammenhang über Zensuren und Noten zu den Kindern und Jugendlichen. Zum anderen werden sie in ihrer Tätigkeit als Pädagog:innen jenseits des Unterrichts gefordert. Es stellt eine immense Herausforderung dar, dass Lehrkräfte aus ihrer Persönlichkeit und Rolle als ebendiese heraustreten müssen, um sich in hinreichendem Maß den nicht-curricularen Bedarfen von Kindern und Jugendlichen zu widmen. Je schwieriger sich die Überwindung dieser Ambivalenz für Lehrkräfte darstellt, desto wahrscheinlicher ist es, dass Kinder und Jugendliche Hilfs- und Gesprächsangebote ausschlagen. Hinzu kommt ein weiterer Faktor, der die Interaktion erschweren oder verhindern kann: Das Einfühlungsvermögen in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Lehrkräfte verfügen über unterschiedliche Kenntnisse im Bezug auf die Lebensumstände, in denen Kinder und Jugendliche leben. Hierzu zählen globale und individuelle Einblicke in die Lebensrealitäten, beispielsweise zu familiären Sorgen und Belastungen oder Peerdynamiken in sozialen Medien.

Rolle von Schulsozialarbeit: Die Schulsozialarbeit wird von Lehrkräften als Unterstützung im Schulalltag geschätzt. Sie bietet Lehrkräften Entlastung, da sie personelle Ressourcen bereitstellt, sich individuellen Problemen von Kindern und Jugendlichen zu widmen. Schulsozialarbeiter:innen agieren im

System Schule als Vertrauenspersonen. Entsprechend werden ihre Angebote seitens der Kinder und Jugendlichen stark in Anspruch genommen – sofern es Schulsozialarbeiter:innen an der Schule gibt. Dabei differiert der Einsatz der Schulsozialarbeiter:innen an den Schulen zwischen einer Allzuständigkeit für alle Problemlagen und einer kapazitätsbedingten Fokussierung auf bestimmte Themen. Lehrkräfte schätzen die Schulsozialarbeit als ergänzende Perspektive und moderierende Instanz; insbesondere in Fällen, in denen Gesprächs-, Beratungs- und Deeskalationskompetenzen nötig sind. Außerdem bringen Schulsozialarbeiter:innen spezifisches Wissen in das System Schule ein, das Orientierung bieten kann – etwa sozialräumliches Vermittlungs- und Netzwerkwissen. Lehrkräfte schreiben der Sozialarbeit einen Expert:innen-Status zu, der im Sinne eines Case-Managements sinnvoll genutzt werden kann. Die Schulsozialarbeit bündelt beispielsweise Informationen, pflegt Kontakte und übernimmt Koordinierungsaufgaben im Zusammenspiel mit außerschulischen Kontakten wie dem Jugendamt.

Kontakte zu Eltern/Erziehungsberechtigten: Die Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten ist für den Handlungsrahmen pädagogischer Fachkräfte zentral und wird als herausfordernd empfunden und teilweise kritisch bewertet. Lehrkräfte markieren Eltern und Erziehungsberechtigte als elementar für ihre Arbeit, fühlen sich allerdings zum Teil in Frage gestellt und mit hohen Erwartungen konfrontiert. Gleichzeitig nehmen Lehrkräfte die Kooperationsbereitschaft von Eltern und Erziehungsberechtigten und deren Resonanz auf Kommunikationsangebote als gering wahr. Der Rahmen, in dem Lehrkräfte mit Eltern und Erziehungsberechtigten kommunizieren, ist durch unterschiedliche Austauschformen gekennzeichnet und in der Folge dispart. Er reicht von mediatisierter Kommunikation über Mobiltelefone (via Chats in Messengern) bis zu persönlichen Treffen im Rahmen von Elternabenden oder Sprechtagen. Zum Teil deutet sich schulseitig ein Bedarf an Einblicken in das häusliche, familiäre Umfeld der Kinder und Jugendlichen an, da einzelne Schulen Hausbesuche etabliert haben oder Lehrkräfte sich viel über die Familienverhältnisse austauschen, in denen ihre Schüler:innen aufwachsen. Zudem wird häufiger Kritik an der Erziehungskompetenz der Eltern seitens der Lehrkräfte geäußert, sodass zumindest in Einzelfällen in Frage gestellt werden kann, inwieweit Eltern und Lehrkräften eine gemeinsame Bildungspartnerschaft im Interesse der Kinder oder Jugendlichen unterstellt werden kann. Dennoch zeigen sich vereinzelt Beispiele dafür, dass sich Lehrkräfte mit den Eltern austauschen und versuchen diese zu unterstützen. Diese Kooperationen scheinen jedoch deutlich häufiger von Schulsozialarbeiter:innen durchgeführt zu werden. An Stellen, an denen in den Diskussionen Glaubwürdigkeitsfragen verhandelt werden, wird die Perspektive der Eltern häufig denen der Kinder und Jugendlichen diametral gegenübergestellt und in manchen Fällen auch angedeutet, dass die Elternsicht stärker wiege. Folglich

vertreten Lehrkräfte bei der Lösungssuche nicht zwangsläufig die Interessen und die Sicht von Kindern und Jugendlichen.

Rolle der Schulleitung: In den Gruppendiskussionen wird die Schulleitung nahezu übereinstimmend als zu informierende Instanz bei einem Gefährdungsverdacht benannt. Inwiefern die Schulleitung an den Schulen in Teammeetings involviert ist und zu Elterngesprächen mit Konfliktpotenzial hinzugezogen wird, variiert an den Schulen deutlich. In Entscheidungsfragen oder bei Unsicherheiten kontaktieren – vor allem Lehrkräfte – häufig zunächst die Schulleitung, bevor sie weitere Handlungsschritte einleiten. Zudem kommt auch zum Ausdruck, dass die Schulleitung die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften an der Schule stark lenken kann.

Kooperationsbeziehungen: Bezüglich des zur Verfügung stehenden außerschulischen Netzwerks und etwaiger Kooperationspartner zeigt sich ein sehr uneindeutiges und heterogenes Bild: Beziehungen bestehen einerseits zu vielen Netzwerkpartner:innen sowohl aus der Jugendhilfe als auch aus dem psychologischen/medizinischen Bereich; andererseits werden mancherorts auch nur selten vorkommende fallspezifische Einzelkontakte (beispielsweise zum Jugendamt) erwähnt. Dabei scheinen auch die Intensität und die Regelmäßigkeit der Kooperationsbeziehungen sehr unterschiedlich zu sein.

Die Kooperationsbeziehungen zum Jugendamt werden sowohl innerhalb einzelner Diskussionen als auch im Vergleich der Gruppen äquivok beschrieben. So wird mancherorts ein positiver und regelmäßiger Kontakt geschildert, der sich auch dadurch auszeichnet, dass in Einzelfällen eine wechselseitige Unterstützung und Kontaktaufnahme stattfindet.

Andernorts wird die Zusammenarbeit durchaus kritisch gesehen – insbesondere aufgrund häufig wechselnder Ansprechpersonen bzw. Mitarbeiter:innen des ASD. Aber auch die Ermittlung von Zuständigkeiten beim Jugendamt sei für die Lehrkräfte teilweise schwer erkennbar und im konkreten Fall nicht einfach zu leisten. Neben wechselnden Ansprechpersonen wird häufig die Erreichbarkeit bemängelt – auch in Gruppen, die den Austausch generell als zufriedenstellend darstellen. In manchen Diskussionen finden sich zudem Hinweise, dass sich deutlich wahrnehmbare Differenzen in den Fallbewertungen und Kompetenzen der Sachbearbeiter:innen zeigen. Vor diesem Hintergrund sind auch Unterschiede und Ausnahmen in der geschilderten Art der Zusammenarbeit zu sehen. Im Anschluss an die Gefährdungsmeldung fehle es – so der Tenor einiger Gruppen – an Rückmeldungen zum weiteren Vorgehen seitens des Jugendamts. Auch die Kooperation mit weiteren Diensten sei in diesem Kontext nicht immer einfach zu handhaben. Schweigepflichten oder Kostenübernahmen seien nicht immer eindeutig geklärt.

(2) Verfahrensabläufe bei Gefährdungsverdacht

Das Vorgehen im Verdachtsfall kann grob in drei Bereiche untergliedert werden, die zusammenwirken: (1) Auffälligkeiten wahrnehmen – (2) Schulinterne Handlungsmöglichkeiten prüfen – (3) ggf. Meldung an das Jugendamt vornehmen.⁸² Dabei implizieren die schulischen Handlungsschritte auch Informationen zur Hinzuziehung externer Beratung bzw. insoweit erfahrener Fachkräfte und die entsprechende Dokumentation. Dies kann insofern als Prozess verstanden werden, als dass diese drei Verfahrenskreise an verschiedenen Stellen ineinandergreifen müssen.

Auffälligkeiten wahrnehmen: Sowohl in den beschriebenen Beispielfällen an der Schule als auch bei der allgemeineren Diskussion um Probleme und Auffälligkeiten, die die pädagogischen Fachkräfte bei Kindern und Jugendlichen wahrnehmen, zeigt sich eine große Bandbreite. Dabei sind nicht alle – jedoch einige – der skizzierten Verhaltensweisen und Erscheinungsformen zwangsläufig im engeren Sinne Kinderschutzfälle. Die genannten Beispiele verdeutlichen jedoch die Komplexität und Fülle an verschiedenen Phänomenen, die den Schulalltag prägen: dazu zählen bspw. psychische Probleme wie Schulängste oder Suizidgedanken, Schulabsentismus, soziale Konflikte und Gewalt- oder Vernachlässigungsanzeichen. Wenn sich die Kinder und Jugendlichen nicht selbst anvertrauen und sich keine offensichtlichen Auffälligkeiten wie Verletzungen, stets verschmutzte Kleidung, starke Müdigkeit, o. Ä. zeigen, sind die pädagogischen Fachkräfte auf ihre Intuition und die Wahrnehmung von Verhaltensänderungen durch aufmerksames Beobachten angewiesen. In diesem Zusammenhang wird auch das Nachfragen bei den Schüler:innen selbst sowie ggf. Mitschüler:innen und der Austausch mit Kolleg:innen (und deren Erfahrungswissen) als zentral deklariert.

Schulinterne Handlungsmöglichkeiten prüfen: Nicht an allen teilnehmenden Schulen werden in den Diskussionen routinierte Abläufe und Meldewege bei einem Gefährdungsverdacht deutlich. Zwar werden an manchen Stellen vorgegebene Ablaufschemata und Ansprechpersonen (Kolleg:innen und vor allem Schulsozialarbeiter:innen und/oder die Schulleitung) benannt. Ein standardisiertes Verfahren lässt sich daraus jedoch nicht ableiten – insbesondere da in den Gruppendiskussionen vielfach geäußert wurde, dass das Vorgehen individuell gehandhabt würde und sehr vom Fall und Kapazitäten abhängt. Nur an wenigen Schulen gibt es ein Team, das sich aus (Beratungs-)Lehrkräften und Sozialarbeiter:innen zusammensetzt und Fälle routiniert bespricht. Ansonsten scheint eher ein bilateraler Austausch zu den Fällen üblich zu sein. Sowohl in den Beispielfällen als auch in den allgemeineren Gesprächsteilen zum Vorgehen im Gefährdungsverdacht scheint ein Gespräch mit dem Kind oder dem/der Jugendlichen nicht zwangsläufig stattzu-

82 Die gewonnen Erkenntnisse zum Prozess der Gefährdungsverdachtsabklärung werden in Kapitel 9.2 nochmal vertiefend aufgegriffen und diskutiert.

finden oder der erste Schritt zu sein. Vielmehr wird häufig auch zuerst der kollegiale Austausch oder das weitere Beobachten erwähnt. Je nach Fallkonstellation werden die Eltern und die Schulleitung frühzeitig informiert – in wenigen Fällen wird diesbezüglich aber auch darauf hingewiesen, dass Eltern bei einer akuten Kindeswohlgefährdung nicht sofort kontaktiert werden. In diesen Fällen scheint auch die Hinzuziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft/anonymen Beratung geläufiger zu sein. Sehr individuell scheint die Dokumentation von Auffälligkeiten und Verfahrensschritten an den Schulen gehandhabt zu werden. Zwar finden sich in einigen Gruppendiskussionen Aussagen dazu, dass sich Lehrkräfte bei einem Gefährdungsverdacht Notizen machen und Gespräche protokollieren würden. Eine Dokumentation sei jedoch per se keine Pflicht. Nur in einer Gruppe wird auch die starke Relevanz der Dokumentation für das Jugendamt/Familiengericht hingewiesen. An einigen Stellen deutet sich an, dass Schulsozialarbeiter:innen häufiger als Lehrkräfte eine Falldokumentation vornehmen.

Meldung an das Jugendamt vornehmen: Während an einigen Schulen ausschließlich die Schulleitung und niemals einzelne Lehrkräfte Meldungen an das Jugendamt vornehmen, ist es an anderen Schulen üblich, dass sich auch Lehrkräfte eigenständig mit dem Jugendamt in Verbindung setzen oder dies generell eher von der Schulsozialarbeit übernommen bzw. begleitet wird. Insbesondere das Ausfüllen des Risikoeinschätzungsbogens wird selten allein vorgenommen. Zwischen den Gruppen werden unterschiedliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt nach einer Gefährdungsmeldung berichtet: positiven Bewertungen der Zusammenarbeit stehen dabei konträr zu Äußerungen, die die Reaktionen und Einschätzungen des ASDs nicht teilen und generell eine fehlende adäquate Rückmeldung zum Fall bemängeln. Bei besonders akuten Fällen – als Beispiel wird hier an den Stellen häufiger angeführt, dass ein Kind nicht nach Hause wolle und äußert, es drohe ihm dort Gewalt – wird vereinzelt auch von einem abgekürzten Vorgehen (z. B. ohne ausgefüllten Risikoeinschätzungsbogen berichtet). Wie sich dieses schnellere Jugendamtshandeln (beispielsweise an einem Freitagmittag) darstellt, variiert in den Erzählungen von zwei Gruppen jedoch zwischen, ‚die Mitarbeitenden des ASDs kommen dann sofort‘ und, ‚die kamen dann am Montag direkt zur Schule‘.

(3) Schulungsbedarf und Herausforderungen im Kinderschutz

Um das schulinterne Verfahren bei einem Gefährdungsverdacht künftig besser gestalten zu können, wird in den Gruppendiskussionen auf Aus-, Fort und Weiterbildungsbedarf zu bestimmten Themen hingewiesen:

- Didaktische Tools zu Mitbestimmungsprozessen & Classroom-Management
- Konfliktlösungsstrategien und Deeskalation

- Wissen zur Aufdeckung sexuellen Missbrauchs
- Prävention und Schutzkonzepte
- Hilfs- und Unterstützungssysteme

Eine Gruppe diskutiert diesen Bedarf jedoch insofern kritisch, als dass darauf hingewiesen wird, dass nicht noch mehr Fortbildungen die Lösung seien. Vielmehr gehe es darum, Lehrkräften ihre Handlungsunsicherheit zu nehmen. Deswegen sei mehr Schulsozialarbeit an den Schulen – u.a. als Anlaufstelle und zur Beratung – nötig. Zudem werden der Wissenstransfer an der Schule in diesem Kontext sowie eine generelle Sensibilisierung für mögliche Gefährdungsanzeichen durch mehr Wissensvermittlung als relevant hervorgehoben.

Letzteres deckt sich auch mit den generellen Herausforderungen, die sich aus den Gruppendiskussionen ableiten lassen. Diesbezüglich äußern die pädagogischen Fachkräfte, dass sie zum einen das Aushalten von Verdachtsfällen sowie die Angst, Gefährdungsanzeichen nicht wahrgenommen zu haben, als sehr belastend empfinden. Zudem könne es phasen- oder personenabhängig unterschiedliche Belastbarkeiten zu gewissen Themen geben, wie zum Beispiel dem Thema Tod sowie zu lebensgefährlichen oder psychischen Erkrankungen. Dies erschwere gegebenenfalls einen angemessenen Umgang mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen aufgrund der eigenen Betroffenheit oder individueller Dispositionen. Hinzu kommt die Frage, inwieweit sich Jugendliche Lehrkräften generell anvertrauen und inwiefern man bei tendenziell eher unauffälligeren, stilleren Schüler:innen Auffälligkeiten überhaupt wahrnehmen könne.

Auch die dafür notwendige stetige Sensibilität nehmen die Lehrkräfte als Herausforderung wahr. Nicht zuletzt sei dies auch eine Ressourcen- und Kapazitätsfrage: Schließlich sei es in Klassengrößen von rund 30 Kindern schwierig, sich einem Kind (oder sozialen Konflikten) intensiver zu widmen, ohne die anderen Kinder aus dem Blick zu verlieren. Weiterer Druck entsteht durch die Notwendigkeit, dass der Unterrichtsstoff vermittelt werden müsse. Insofern gebe es nicht zu jeder Zeit zwangsläufig ausreichend Gelegenheiten für Lehrkräfte, mit einem Kind unter vier Augen oder in einem vertraulichen Rahmen zu sprechen. In diesem Zusammenhang wird auch die Diffizilität der allgemeinen pädagogischen Arbeit angeführt. Hierzu zählen generelle erzieherische Maßnahmen (z. B. bei grenzverletzendem Verhalten gegenüber anderen Kindern) oder up-to-date Einblicke in digitale Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen. Dazu gehöre auch die Vermittlung und Verdeutlichung der Kinderrechte (wie zum Beispiel dem Recht auf eine gewaltfreie Erziehung). Diesen Kontext unterstützende Präventionsangebote werden zwar in manchen der Gruppendiskussionen erwähnt – wie beispielsweise Klassenräte, Kummerbriefkästen, Theaterstücke wie ‚Mein Körper gehört mir‘ sowie Projekt- und Themenwochen (beispielsweise zum Thema Cybermobbing, soziale Gruppentrainings oder zur Persönlichkeitsbildung) – inwie-

fern diese ausreichen um Kinderschutzbelangen genügend Raum zu geben, bleibt allerdings offen.

Neben fehlenden Arbeitsmitteln wie beispielsweise einem Diensttelefon oder Räumen, in denen Lehrkräfte ungestört an der Schule telefonieren können, sowie fehlenden finanziellen Mitteln für (weitere) Schulsozialarbeitsstellen an der Schule wird es seitens der pädagogischen Fachkräfte auch als große Herausforderung angesehen, dass Eltern oder Schüler:innen zum Teil Unterstützung ablehnen und Gesprächs- und Hilfsangebote ausschlagen. In diesem Zusammenhang können auch datenschutzrechtliche Aspekte oder fehlende Einwilligungen in Schweigepflichtsentbindungen Hindernisse ausmachen. Auch bezüglich der Aufarbeitung zurückliegender Fälle und institutionellem Fehlverhalten wird in einer Gruppe ein Nachholbedarf benannt.

Darüber hinaus wird vor allem das Übergangsmanagement von der Kita in die Grundschule oder von der Grundschule zur weiterführenden Schule als Fallstrick benannt, durch den Informationen zu ersten Gefährdungsanzeichen verloren gingen. Zum Teil sei dies auch innerhalb einer Schule bei einem Klassenleitungswechsel bereits der Fall.

Insgesamt zeigen die dargelegten Beispielfälle (Kap. 8.1.2), dass Auffälligkeiten und Gefährdungsanzeichen an den Schulen zwar wahrgenommen werden, aber aus Unwissenheit bei gleichzeitigem Verantwortungsdruck gravierende Kinderschutzfehler passieren – wenngleich dahinter individuell zumeist gute Absichten stecken können. Zudem zeigte sich in den Gruppendiskussionen insofern eine starke Machtposition der Schulleitung, als dass sie als zentrale Instanz und Entscheidungsrolle gesehen wird und damit für den Fallverlauf im Gefährdungsverdacht sowohl eine wichtige Unterstützungsfunktion als auch eine zusätzliche Hürde darstellen kann. Umso mehr scheint es eine zentrale Herausforderung zu sein, die Bekanntheit externer Beratungsstellen für Lehrkräfte in Fragen des Kinderschutzes zu stärken.

In diesem ersten Ergebnisteil konnten bereits erste wichtige Erkenntnisse für das Forschungsinteresse (Kap. 6) und zu normativen, institutionalisierten Erwartungen und Rollenstrukturen anhand der durch die Gruppendiskussionen zugrundeliegenden Daten gewonnen werden. In der praxeologischen Wissenssoziologie bildet diese zunächst deskriptive Ebene die propositionale Logik also das kommunikative Wissen ab (Bohnsack 2017, S. 103). Um darüber hinaus Erkenntnisse zum Geltungsbereich dieser herausgearbeiteten ersten Orientierungsschemata zu gewinnen, wird im Folgenden anhand ausgewählter Fallportraits konkreter der Modus Operandi auf performativer Ebene untersucht. Das heißt, es wird der Frage nachgegangen, welche habituellen Routinen sich in den jeweiligen Gruppendiskussionen rekonstruieren lassen und dabei im Einklang oder Gegensatz zu den geäußerten Normen und Erwartungen stehen könn(t)en.

8.2 Rekonstruktion pädagogischer Orientierungen anhand ausgewählter Fallportraits⁸³

Die weitere Analyse fokussiert drei ausgewählte Gruppendiskussionen, die für eine differenzierte Auswertung unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses und ihrer Fallvergleichbarkeit besonders geeignet sind. Unberücksichtigt bleibt dabei zum einen die erste Gruppendiskussion (Pretest), nach der der Leitfaden inkl. Moderationsinstruktionen angepasst wurde (vgl. Kap. 7.2.3). Zum anderen wiesen andere Gruppendiskussionen Spezifika in der Gruppenzusammensetzung oder dem Diskussionsverlauf auf, aufgrund derer diese nicht für eine tiefergehende Analyse ausgewählt wurden. Dazu zählten beispielsweise Besonderheiten in der Gruppenzusammensetzung (z. B. die Anwesenheit der Schulleitung) und/oder im Diskussionsverlauf. Letzteres umfasst zum Beispiel die Verteilung von Redebeiträgen – und damit die Unterbindung eines vorwiegend selbstläufigen Diskurses – oder stellenweise eher angrenzende und im Vergleich einzelfallspezifische Diskursthemen (z. B. kirchliche Aufarbeitung oder Körperpflege aufgrund von Beeinträchtigungen), die nicht das primäre Erkenntnisinteresse aufgreifen.

Die folgenden Fallportraits der drei Gruppen „*Fichte*“, „*Kiefer*“ und „*Tanne*“ bestehen zunächst aus einer Kurzbeschreibung der Ausgangssituation (Diskussionsvorlauf, räumliche Gegebenheiten, sonstige Kontexthinweise⁸⁴) sowie der Gruppenzusammensetzung, die hinsichtlich der vertretenen Funktionsträger:innen und Professionszugehörigkeiten der pädagogischen Fachkräfte variiert, wie bereits in der Sampleübersicht dargestellt (Kap. 7.2.2). Daran anschließend erfolgt eine kurze Beschreibung des Gesprächseinstiegs und thematischen Diskussionsverlaufs, bevor jeweils eine vertiefte Analyse ausgewählter Passagen vorgenommen wird, die sogenannte reflektierende Interpretation. Für die Auswahl dieser Diskussionspassagen wurden folgende Kriterien zu Grunde gelegt:

- (1) Thematische Relevanz (Erkenntnisinteresse)
- (2) Thematische Vergleichbarkeit mit anderen Passagen (Komparative Analyse)

83 Gemäß dem TiQ Transkriptionsrichtlinien (vgl. A3) wurde hier ein Codename für die Gruppen vergeben. In Auswertungen der DM werden als Codenamen häufig Symbole verwendet (bspw. Früchte, Nussarten o. Ä.). Da dies helfen kann ein einprägsameres, charakteristischeres Bild für die Gruppen zu entwickeln, habe ich mich dazu entschieden diese Namenscodierung aufzunehmen und Baumarten zu verwenden. Da in Kap. 8.1 Nummerierungen (G01-G10) als für inhaltsanalytisches Vorgehen übliche Codierungsnamen verwendet wurden, weichen die Codenamen hier ab, es werden jedoch an den relevanten Stellen Querbezüge hergestellt.

84 Zur Beschreibung der Gesamtatmosphäre und Veranschaulichung der räumlichen Situation wurde auf die in ethnographischer Form gewonnenen Daten (Feldnotizen) zurückgegriffen (vgl. Kap. 7.2.4).

(3) Hohe interaktive oder metaphorische Dichte

(Bohnsack 2014, S. 137).

Die reflektierende Interpretation dient dazu, geteilte Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Diese bieten vertiefende Erkenntnisse zum gemeinsamen Erfahrungswissen der Gruppen und geht somit über die in Kapitel 8.1 dargestellten Befunde der themenbezogenen, formulierenden Interpretation hinaus. Für die Rekonstruktion der pädagogischen Orientierungen stehen zwei Fragen im Vordergrund der Analyse:

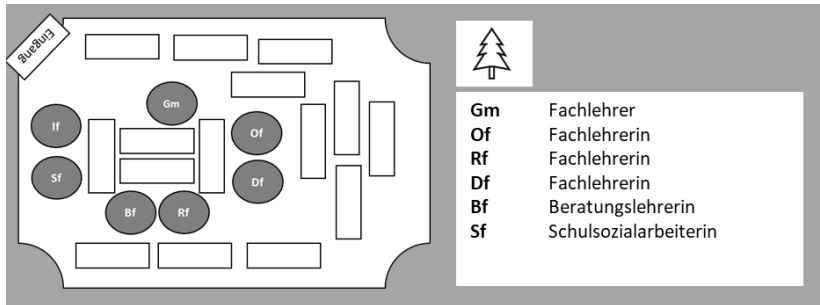
- Welche geteilten Orientierungsrahmen zeigen sich in der Gruppe?
- Wo zeigen sich Diskrepanzen oder Spannungsverhältnisse in den Orientierungsrahmen der Gruppe?

Gleichzeitig werden die in Kap. 8.1 dargestellten zentralen Ergebnisse der formulierenden Interpretation in diesem Zuge weiter fundiert.

8.2.1 Gruppe *Fichte*

Die Gruppendiskussion mit der Gruppe *Fichte* wurde durch eine Lehrkraft der Schule organisiert. Die teilnehmenden Personen wurden einzeln von der Lehrkraft für die Teilnahme angefragt und fungieren in dieser Kleingruppe nicht gesondert an der Schule. Die Teilnehmer:innen unterscheiden sich durchaus in der Berufserfahrung gemessen an der Dauer der Berufsausübung. An der jetzigen Schule sind zwei Fachkräfte erst knapp ein Jahr, zwei zwischen vier und sieben Jahren und zwei pädagogische Fachkräfte seit über acht Jahren an der Schule tätig. Es handelt sich um eine Realschule in einer Großstadt in NRW mit rund 1.000 Schüler:innen. Die Diskussion fand an der Schule in einem abgelegeneren, sehr großen Raum mit vielen Gruppentischen, Stühlen und Geräten statt.

Abbildung 12: Gesprächssituation der Gruppe Fichte im Raum und Teilnehmer:innen⁸⁵



Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt startete die Gruppe eher zurückhaltend in die Diskussion und wirkte auf mich als Gesamtgruppe nicht sehr vertraut untereinander – wenngleich manche Teilnehmer:innen sich durchaus besser kannten.

Voraussetzungen für Unterricht schaffen

Als Reaktion auf den offenen Einstiegsimpuls (vgl. A2) wird von Df von einem vielseitigen Schulalltag berichtet. Dabei weist sie darauf hin, dass

„[w]enn ich das hier jemanden erzähle, der außenstehend ist, dann würde ich sagen, der Alltag ist nicht nur von Unterricht geprägt, sondern von sehr viel Arbeit mit Kindern, sozialer Arbeit, ähm, >> der Organisation von verschiedenen Veranstaltungen. Dass man teilweise tatsächlich das Gefühl hat aktuell, dass der Unterricht an manchen Tagen fast auch >> manchmal (.) zweitrangig ist oder drittrangig ist. Und ähm (.) deswegen glaub ich ist gerade auch die Zusammenarbeit mit den verschiedenen (.) Personen hier an der Schule sehr wichtig und ja (.) auf jeden ein sehr abwechslungsreicher Alltag. (.)“ (G05, Z. 8-14).

Dieses Thema wird von Of weiterbearbeitet (elaboriert^G), indem sie ergänzt: „geprägt durch die Vielfältigkeit der Schüler.“ Sie stimmt Df darüber hinaus zu:

„Ähm (.) tatsächlich würde ich dir da zustimmen, dass es (.) manchmal wirklich das Unterrichtliche erstmal zurücktreten muss, um (.) eben (.) Voraussetzungen für Unterricht über-

85 Wie bereits unter Kap. 8.1 erwähnt, findet in diesem Kapitel auch eine personenbezogene Analyse der Gruppendiskussionen statt. Dazu wird den Teilnehmenden als sog. „Maskierung“ gemäß der TiQ-Transkriptionsrichtlinien vorgenommen nach denen jeder Person ein Buchstabe zugewiesen wird und ein kleines „f“ oder „m“ für das angegebene Geschlecht (vgl. A3).

haupt erstmal zu schaffen und die Kinder da erstmal auf den Kurs zu bringen, dass man mit ihnen (.) arbeiten kann“ (G05, Z. 15-23).

Der Ausdruck „auf den Kurs bringen“ findet sich in ähnlicher Weise auch in Äußerungen anderer Gruppenteilnehmer:innen in der Diskussion. So äußert zum Beispiel Bf an anderer Stelle: „in allen Klassenstufen ist das ja, dass man immer guckt, dass die rund laufen“ (G06, Z. 62). Da diese Äußerungen nicht näher erläutert werden, deute ich sie als einen ersten kollektiven Orientierungsrahmen im weiteren Sinn^G, der gegenüber den anderen Teilnehmenden keiner weiteren Explikation bedarf.

Spannungsverhältnis von Erwartungen an und Umsetzung von Präventionsarbeit

Die Schulsozialarbeiterin Sf geht bezüglich der von Of aufgeworfenen Thematik der präventiven Arbeit in Opposition^G: Of und Df werfen eine aus ihrer Sicht wünschenswerte Orientierung auf, der zufolge sie es begrüßen würden, wenn die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit/dem Beratungsteam mehr präventiv genutzt werden könnte. Dies könne beispielsweise durch eine stärkere Einbindung im Sportunterricht oder dem sozialen Lernen geschehen und das Vertrauensverhältnis sowie den Kontakt zu den Schüler:innen stärken. Aus Sicht der Schulsozialarbeiterin ist diese Orientierung nicht mit den aktuellen Gegebenheiten vereinbar:

Sf: „Genau. Aber da müssen wir natürlich auch mit Abgrenzung arbeiten.~

L Of: Ja.

Sf: ~Wir sind fast tausend Schüler und da kommen wir mal o::rdentlich schnell an die Kapazitätsgrenze. ~

L Of, Bf: Ja

L Gm: Mhm.

Sf: ~Und das hat sich auch noch mal, da möchte ich auch noch mal (.) da zustimmen, wirklich hier noch mal deutlich geändert, so auch die Schülerschaft, finde ich. A::Iso selbst die (...) Jahre, die ich jetzt hier bin, kann ich so sagen, so seit vier Jahren, finde ich, ich habe wenig nur noch dieses: >> „Eine Freundin hat sich gestritten und jetzt hat die beste Freundin mit der und der“, wo ich am Anfang wirklich wahnsinnig viel zu tun hatte.>>

L Gm: @(..)@

Sf: Also das war auch wichtig, ne, aber das war anders wichtig. Und jetzt reden wir wirklich über die, ja, (.) die wirklich schlimmen Dinge des Lebens, wo auch dann Lernen nicht mehr möglich ist (.) mit dem Paket. (.) Das äh muss ich schon sagen und das macht man eben nicht mit einem Gespräch, sondern das << braucht einfach auch mal richtig viel Zeit<<.“ (Z. 186-196).

Die Ausführungen von Sf hinsichtlich der Kapazitätsgrenze in Bezug auf die Anzahl der Schüler:innen und eine Zunahme herausfordernder Fallarbeit stellen somit einen Gegenhorizont zur vorherigen Orientierung – dem gewünschten Ausbau präventiver Arbeit – dar.

Unsicherheiten im Kinderschutzverständnis

Kurz darauf nimmt die dramaturgische Entwicklung der Diskussion insofern eine überraschende Wendung ein, als dass die konkretere Adressierung des Themas Kinderschutz bzw. die von Sf vorgenommene Definition „da reden wir immer noch über diesen freiwilligen Bereich, ne? Immer noch nicht im Kinderschutz. Das ist ganz deutlich“ (Z. 215f.), dazu zu führen scheint, dass die vorher bestehende Gesprächsdynamik abebbt und längere Pausen entstehen. Die offene immanente Nachfrage von If: „wie läuft das bei Fällen, die eher in den Gefährdungsbereich gehen?“ wird von Sf insofern direkt mit einer klar eingegrenzten Orientierung beantwortet, als dass sie den Lehrkräften diesbezüglich wenig Expertise unterstellt:

Sf: Ich bin mir nicht ganz sicher. Auch mal nur so kurz, damit wir so auf dem gleichen Stand sind. Ich bin mir nicht so sicher, ob (.) – also >> ich unterstell' euch das jetzt mal gerade, ich weiß nicht, widerspricht mir, wenn es so ist >> – ob ihr wisst, was in dieser mit diesem Kinderschutz- ähm -gesetz, was damit gemeint ist überhaupt oder wovon – ich sage jetzt einfach du [an die Interviewerin gewandt] – was du auch gesagt hast. Ich unterstelle das, dass ihr das nicht so richtig wisst.

Of: Ich würde es gerne noch mal hören (lachen).

L (mehrere durcheinander): Ja. @(.)@ ()

L Ja, definitiv.

L Df: Ne, ich nicht. Weiß ich nicht.

Sf: Also, ne, (.) sonst/ Oder ich vermute, das ist ja auch eine Frage, ne, worauf es hinaus-soll. (Z. 260-266).

Im Diskursverlauf zeigt sich dabei ein dramaturgischer Höhepunkt^G: Der von Of geäußerte Wunsch diesbezüglich eine Erläuterung o. Ä. zu bekommen, um sich ihres Wissensstandes vergewissern zu können, erfährt viel Zustimmung und führt zu einer hohen Interaktionsdichte. Daraus lässt sich ableiten, dass hinsichtlich des Wissens um Kinderschutz(gesetze) bei den Lehrkräften Unsicherheiten bestehen. Diese werden von Df durch die Bestätigung ihres Nicht-Wissens bestärkt. Die von Sf vorgenommene Distinktion ihres Wissens zum Kinderschutz gegenüber dem der anderen Gruppenteilnehmer:innen deutet sich dabei bereits in der zur Interviewerin betonten Nähe durch die direkte Ansprache „was du auch gesagt hast“ an.

Schulsozialarbeiterin demonstriert Expert:innenstatus

Im weiteren Diskussionsverlauf wechselt Sf kurz ihre Position in der Gruppe, indem sie durch das wiederholte Fragen stellen – ohne sich zu den Fragen und Antworten zu verhalten –; eine Art interviewende Rolle übernimmt⁸⁶, die gleichzeitig insofern eine Überlegenheit suggeriert, als dass sie den anderen ihr vermeintliches Wissen vorzuenthalten scheint. Letzteres deutet sich auch durch die verbalisierende Untermalung des Schulterzuckens an:

Gm: Ich würde entsprechend sagen, dass es wahrscheinlich heißt, dass wenn wir Kindeswohlgefährdung irgendwie sehen, dass wir das dann entsprechend auch weitergeben sollen.

Sf: An wen?

Gm: Beispielsweise an die Schulleitung. //mhm// Also angenommen, wir haben den berechtigten oder, ja, den Verdacht, dass jemand zu Hause geschlagen wird oder misshandelt wird, dass wir das an die Schulleitung weitergeben. (.) Und dass die dann entsprechend weitere (.) Maßnahmen vornimmt

Sf: °Zum Beispiel?°

Gm: ((tiefes Einatmen)) ZUM BEISPIEL? ICH ALSO ICH- wenn ich jetzt so einen Fall in der Klasse hätte, dann würde ich mich mit der Schulleitung auseinandersetzen, dann würde ich an euch als Schulsozialarbeiter ranreten und ich nehme mal an, dass dann auch relativ schnell das Jugendamt eingeschaltet werden würde, wenn nicht sogar, je nach Gefährdungsgrad, die Polizei.

L (Bf:) @(.)@

Sf: Ich mache nur so. ((Mit den Schultern zuckend, beide Handflächen nach oben zeigend))

L Gm: JA, () DA~

L Sf: °Ja, dann ist ja gut.°

Gm: ~JA (.) ALSO ICH VERSTEHE DAS DARUNTER. Ja. (Z. 271-285).

In diesem kurzen Dialog zwischen der Schulsozialarbeiterin und einer Lehrkraft wird zugleich eine leichte Anspannung deutlich, die sich unter anderem in dem lauter werdenden Sprechen von Gm bemerkbar macht. Die Schulsozialarbeiterin demonstriert insofern eine Wissensvormacht, als dass sie Gm gezielt nach seinem Wissen abfragt, ohne sich selbst zu den aufgeworfenen Fragen zu verhalten.

Unklarheiten bei Vorgehen im Gefährdungs(verdachts)fall

Nachdem es darauffolgend zunächst um unterschiedliche Grade von Kindeswohlgefährdung geht, wird auch die Bedeutung des Beziehungsaufbaus zu

86 Diese Nähe bzw. Positionswechsel könnte ggf. auch durch die Sitzordnung begünstigt worden sein (Abb. 3).

Schüler:innen sowie des Austausches mit Kolleg:innen thematisiert (vgl. A9). Zwar wird im Anschluss daran das Vorgehen bzw. die Informationskette (Schulleitung, Schulsozialarbeit und ggf. Jugendamt) bei akuten Gefährdungsfällen angesprochen, es bleibt jedoch trotz der mehrmaligen Bitte um (hypothetische) Beispiele meinerseits (If) sehr vage. Df und Of betonen dabei, dass der Verlauf und wer einbezogen wird, je nach Fall letztlich „sehr unterschiedlich [ist]“ (Z. 368).

Zudem zeigt sich eine Divergenz^G dahingehend, dass Of beschreibt, dass sie im Falle einer Kindeswohlgefährdung zusammen „mit Schulsozialarbeit und mit der Schulleitung das Jugendamt dann (.) auch, ja, ins Boot holen [würde] und dann gemeinsam [entschieden werde], wie es dann weitergeht“ (Z. 358-362). Gm wiederum ist der Meinung, dass in erster Linie die Schulleitung die Entscheidung über das weitere Vorgehen trifft (vgl. G06, Z. 369-371). Df stimmt Gm zu, dass die Schulleitung die Entscheidung trifft, dies jedoch „in Absprache mit der Schulsozialarbeit“ geschieht, da „die Schulleitung (...) auch teilweise an ihre Grenzen [komme]“, so Dfs Vermutung. Gleichzeitig übergibt sie das Wort an Sf: „Aber Sf wird es bestimmt besser wissen“ (Z. 377-384). Sf entgegnet darauf:

„Nein- Das ist sehr interessant, weil (...) das ist natürlich unser Thema, was uns hier auch beschäftigt und ähm mit der Kindeswohlgefährdung und mhm es gibt ja hier in [Ort] einfach auch einen standardisierten Ablauf, den wir eigentlich alle einhalten müssen (.) und da unterschreiben am Ende die Lehrer, nicht wir (...) die Lehrer haben ja den Erziehungs-auftrag, gar nicht wir [Schulsozialarbeiter:innen]“ (Z. 385-391).

Der ausgewählte Gesprächspart verdeutlicht ein unter den Diskutant:innen bestehendes Orientierungsdilemma zu Zuständigkeiten und zum Vorgehen bei einem Gefährdungsverdacht. Sf ist der Meinung, dass alle Lehrkräfte entsprechende Kenntnisse haben sollten, da aus ihrer Sicht klare organisatorische Regelungen gelten. Entsprechend deutet sich hier ein Motiv an, das die zuvor angewandte – etwas vorführenden – Wissensabfrage erklären könnte: Die fehlende Beachtung oder Klärung von Regelungen zum Verfahrensablauf bei einem Gefährdungsverdacht.

Fehlender Wissenstransfer zu Handlungsvereinbarungen und -erwartungen

Im Folgenden berichtet Sf von der Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und kommunalem Jugendamt sowie einem Risikoanalysebogen, der sowohl der Schulleitung und allen Kolleg:innen vorliegen müsse, jedoch den meisten Lehrkräften nicht bekannt zu sein scheint, wie Bf festhält: „Die Crux ist da tatsächlich, dass darüber nicht bei allen Kollegen Klarheit herrscht.“ Of bestätigt dies später (Z. 423-444). Sf bezeichnet dies als „ganz dicke Baustelle“ der Schule, bei der sie die Schulleitung in der Verantwortung sieht (ebd.):

„Das ist ein ganz, ganz klarer Ablauf und ich bedaure das zutiefst, dass es seit Jahren an dieser Schule, das muss man so klar sagen, von der Schulleitung leider nicht ins Kollegium

gegeben wird (...) [und] „auch genervt davon ist (...) das jedem einzelnen von 95 Kollegen erklären“ zu müssen (Z. 459-472).

Auf Nachfrage von Df warum dies nicht in das Kollegium getragen werden würde – bzw. laut Sf „seine Gründe [hat]“ – antworten Sf und Bf vage:

Sf: Weil es zwischen der Stadt und der Schule, also dem ASD, dem Jugendamt da einfach auch Differenzen gibt.

Bf: Oder gab.

Sf: Ga::b.

Bf: Die liegen ja jetzt auch schon wieder länger zurück~

L Sf: Genau. (Z. 478-484).

Es zeigt sich somit, dass es für das Verhalten der Schulleitung für Sf und Bf einen Grund gibt, der ggf. das Verhalten der Schulleitung erklären könnte, den sie jedoch nicht in Gänze mit der Gruppe teilen. Ob es sich dabei um vertrauliche Informationen handelt oder aufgrund der langen zurückliegenden Historie nicht näher ausgeführt wird, bleibt hier offen.

Sf und Bf betonen im Weiteren, dass sie die Schulleitung mehrfach auf den benötigten Wissenstransfer hierüber sowie entsprechende Fortbildungsangebote hingewiesen hätten. Die aufgeworfenen Orientierungen zur Frage der (Nicht-)Informiertheit der Lehrkräfte zur Gefährdungsmeldung wird letztlich mit einer Konklusion^G zum Abschluss gebracht, in der Df und Sf gemeinsam festhalten, dass es „um jeden geht“ (Sf) bzw. „um etwas geht“ (Df) (Z. 503-504). Ich deute Letzteres als Versuch bei den Lehrkräften für mehr Unterstützung und Zusammenarbeit in Kinderschutzfragen zu werben – auch gegenüber bzw. zur Überzeugung der Schulleitung.

An der Schule gibt es Expert:innenwissen und Informationsbedarf zum Vorgehen im Kinderschutz

Sf erläutert, dass der standardisierte Analysebogen der Schule durch die Schulsozialarbeit oder das Sekretariat für alle zugänglich sei und Of und Df bekunden ihr Interesse hierzu. Damit bestätigen sich auch hier die an der Schule bestehenden Unterschiede im (organisationalen) Handlungswissen zwischen den pädagogischen Fachkräften – genauer gesagt zwischen Schulsozialarbeiterin/der Beratungslehrkraft und den anderen Lehrkräften. Trotz der zuvor markierten Grenzen der Orientierung zwischen den ‚Gefährdungsbogen kennenden/kinderschutz erfahrenden Fachkräften‘ und den ‚Nicht-Kennenden bzw. Unerfahrenen‘ zeigt sich hier also eine gemeinsamer Orientierungsrahmen im weiteren Sinne^G, der verdeutlicht, dass das Wissen zum Vorgehen bzw. zum Erkennen und Handeln im Kinderschutz von der Gruppe als relevant markiert wird.

Danach folgen Ablaufschilderungen beispielhafter zurückliegender Gefährdungsmeldungen an den ASD seitens Sf, in denen sie die Bedeutung einer Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft und das Einhalten der in der kommunalen Kooperationsvereinbarung festgelegten Meldeprozesses hervorhebt (Z. 492-534). Zudem wird ein weiteres Fallbeispiel zwischen Rf und Sf diskutiert, bei dem ein damaliger Kollege von Rf, der an einer anderen Schule tätig ist, das Jugendamt nicht erreichte, als ein Kind nicht nach Hause wollte. Dass der Kollege damals zu den Eltern des Kindes gefahren sei, um mit ihnen zu sprechen, bewertet Sf kritisch und verweist auf Notfallnummern des Bereitschaftsdienstes des Jugendamts oder die Polizei in der Stadt (Z. 535-575). Sf nimmt hier erneut die Expert:innenrolle ein, indem sie eine kritische Bewertung des geschilderten Fallbeispiels vornimmt.

Ungeklärte Handlungserwartungen – die Frage der (unentdeckten) „Graufälle“

Anschließend wird der vorher gemeinsam festgestellte Fortbildungsbedarf von Df erneut aufgegriffen. Df und Rf elaborieren^G diese Orientierung, als sie festhalten, dass es ihnen insbesondere um Fragen des Erkennens von „Graufällen“ gehe, die im weiteren Verlauf als Fälle beschrieben werden, in denen unklar sei, ob diese schon an das Jugendamt gemeldet werden sollten bzw. „man da überhaupt schon was machen [sollte]“ (Z. 576-599). An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass bei den Lehrkräften kaum Wissen und gleichzeitig größere Handlungsunsicherheiten in der Gefährdungseinschätzung bestehen.

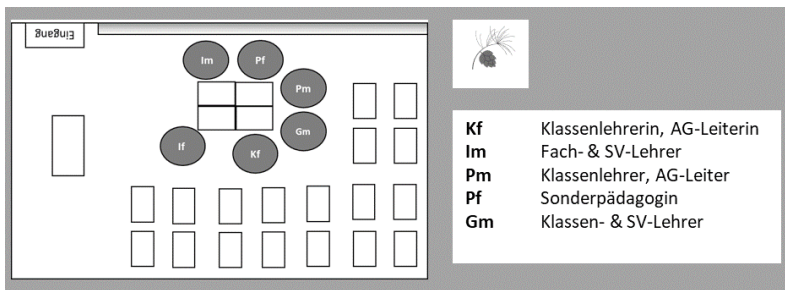
Im weiteren Diskussionsverlauf geht es um vermeintlich unentdeckte Fälle, wie es sie laut Sf in der Vergangenheit an der Schule gab (Z. 610-613). In diesem Zusammenhang wird in der Gruppe die Schwierigkeit der Gefährdungswahrnehmung bei stilleren Schüler:innen oder Kindern und Jugendlichen, die Angst haben, sich anzuvertrauen, diskutiert (Z. 705-800). Dieses Thema der Sorge darum, Gefährdungsanzeichen nicht zu erkennen, findet sich auch in einigen anderen Gruppendiskussionen (vgl. Kap. 8.1.5). In der Gruppe *Fichte* wird dieses Thema jedoch noch ergänzt um die Herausforderungen, die neue Kinder mit Flucht- oder sogar Kriegserfahrung an der Schule mitbringen (Z. 635-719).

Die weiteren Themen (u.a. Ressourcen und Kapazitäten, exemplarische kurze Fallbeispiele, der Ablauf von Elterngesprächen und die Falldokumentation) weisen in der Diskursorganisation vergleichsweise geringe Auffälligkeiten in der Interaktionsdichte auf und wurden auf inhaltsanalytischer Ebene bereits in Kap. 8.1 dargestellt.

8.2.2 Gruppe Kiefer

Die Diskussionsrunde wurde von einer Lehrkraft der Schule organisiert. Die Gruppe *Kiefer* besteht aus vier Lehrkräften sowie einer ebenfalls an der Schule beschäftigten Sonderpädagogin (Pf). Zwei der pädagogischen Fachkräfte sind seit rund zwei Jahren an der Schule tätig, zwei seit knapp vier Jahren und eine seit über 20 Jahren. Zwei der Lehrkräfte bieten zusätzliche AGs für die Schüler:innen an und zwei sind als SV-Lehrkräfte auch für die Begleitung der Schüler:innenvertretung an der Schule zuständig. Die Teilnehmer:innen stellen keine formelle Kleingruppe an der Schule dar, wirken jedoch sehr vertraut miteinander und eng im Austausch. Die Realschule befindet sich in einer mittelgroßen Stadt einer strukturschwächeren⁸⁷ Region in Nordrhein-Westfalen und beschult etwa 700 Schüler:innen. Die Diskussion fand Freitagsnachmittags in einem leeren Klassenraum der Schule statt.

Abbildung 13: Gesprächssituation der Gruppe Kiefer im Raum und Teilnehmer:innen



Quelle: Eigene Darstellung

Die Gruppe startete recht ausgelassen und natürlich in die Diskussion. Auf den offenen Einstiegsimpuls (vgl. A2) startet Kf, die auch die Gruppendiskussion an der Schule organisiert hat, mit einer kurzen Wertschätzung des Schulklimas und der kollegialen Zusammenarbeit. Sie sagt, dass sie „eigentlich immer recht gerne zur Arbeit [kommt]“ (Z. 8-9). Kurz darauf kommt sie direkt zum Thema Kinderschutz und sagt, dass sie durchaus mitbekomme

⁸⁷ Als strukturschwach werden hier Regionen bezeichnet, die für 2022-2027 als GRW-Fördergebiete deklariert wurden. Bei der Förderung handelt es sich um eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern zur Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur gemäß § 91a GG.

„dass wir Handlungsbedarf haben, wenn es um Kinderschutz geht“ (Z. 10-11).

Veränderungen der Elternhäuser

Um den Handlungsbedarf im Kinderschutz zu erläutern, nennt Kf Beispiele, die dieses Thema aus ihrer Sicht tangieren: Angefangen bei einem ihrer Schüler, der „nicht mehr zu Hause lebt, sondern in einem, ja, Jugendheim untergekommen ist“. Ebenfalls falle ihr

„immer mehr auf, dass Schüler ja nicht mehr so von zu Hause versorgt werden, wie es eigentlich nötig ist, das ist glaube ich auch klassenstufen- und altersunabhängig. In jeder meiner Lerngruppen sind Kinder dabei, die schon mehr Unterstützungsbedarf benötigen, eben, weil das Elternhaus das nicht leisten kann, oder es nicht leisten will. Konkrete Beispiele sind zum Beispiel, vergessene Sachen oder Sportzeug, was nicht vorhanden ist, was wahrscheinlich auch tatsächlich überhaupt nicht vorhanden ist, also die haben es nicht nur vergessen, sondern da gibt es einfach nichts. Mal fällt auf, dass Schüler nicht immer top gepflegt in den Unterricht kommen, damit meine ich jetzt nicht aufgemotzt, oder geschminkt oder so, sondern eben ungewaschen, oder riechend, in denselben Klamotten über mehrere Tage, über mehrere Wochen, die kein Essen und nichts zu Trinken dabeihaben.“ (Z. 10-26).

An diese Proposition^G von Kf knüpft Im an und berichtet von einem „ganz anderen Blickwinkel darauf [wenn beispielsweise Sachen vergessen werden], wenn man so mitbekommt, was zu Hause abgeht und so.“ Zum Beispiel, wenn Kinder häufig den Wohnort zwischen Mutter, Vater und Großeltern wechselten oder kein Geld für einen Taschenrechner da sei. Letztlich sieht Im, dass „einige Kinder hier (...) einen gewaltigen Rucksack zu tragen [haben]“ und deshalb „die schulische Leistung (...) manchmal noch höher anzurechnen“ sei (Z. 35-53). Die aufgeworfene Orientierung validiert^G Kf daraufhin direkt:

„diesen Rucksack, den die zu tragen haben, finde ich ziemlich treffend, weil ich glaube, viele unserer Kinder, die hier jeden Morgen auflaufen und wirklich da sind, denen muss man da schon hoch anrechnen als Leistung, dass sie überhaupt hier erscheinen, wenn man dann mitbekommt, ja die Mama war nicht da, irgendwie der Papa lebt sowieso seit Ewigkeiten nicht mehr in der Familie, oder andersherum und die stellen sich selbst ihren Wecker, die machen sich selbst fertig für die Schule und die legen den Schulweg alleine zurück. Und das wird wahrscheinlich nicht mal auffallen, der Mutter oder dem Vater oder den sonstigen Erziehungsberechtigten, wenn die nicht zur Schule gehen würden. Und wir haben ja auch die Schwierigkeiten (.), die Eltern dann überhaupt zu erreichen. (Z. 54-62).

Das Bild des „großen Rucksacks“ ratifiziert^G auch Pm wenig später (Z. 88). Darin wird deutlich, dass bei den Lehrkräften ein gemeinsamer geteilter Erfahrungsraum dahingehend besteht, dass sie außerunterrichtliche/private Probleme und Herausforderungen bei ihren Schüler:innen wahrnehmen, die diese bewältigen (müssen).

Pädagogische Beziehung zu Schüler:innen ist von (beruflichen) Erfahrungen der Lehrkräfte geprägt

Pm differenziert den zuvor aufgeworfenen Orientierungsgehalt insofern weiter, indem er beschreibt, dass er aufgrund seiner vorherigen Berufstätigkeit bzw. der „19 Jahre in der Jugendarbeit (...) in Brennpunktbezirken“ oft eine andere Wahrnehmung zu Fällen bzw. Problemen hatte als Kolleg:innen der Schule:

„>>wenn dann hier gesagt wird, das ist ein harter Fall>>, dann habe ich nur mit dem Kopf geschüttelt und nicht gewusst, wo: das Problem liegt. Ich bin natürlich im Laufe der Jahre sensibilisiert worden dafür, dass sehr wohl auch ein Kind, das (.) nur (.) kleine (.) Probleme hat >>im Verhältnis zu den Sachen, die ich früher erlebt habe>>, dass die trotzdem schwer wiegen, ne (.) und einen großen Rucksack ausmachen. Aber zunächst würde ich zu meiner Wahrnehmung hier (.) äh davon ausgegangen, dass das hier eine verge::ich::sweise heile Welt ist, zu dem, was ich vorher erlebt habe. Mh (.) Dazu kommt (.), ich glaube, also >>um mich selber wahrnehmen zu können>>, ich habe nen Herz für die Bekloppten, Verrückten und liebe die auffällig sind und die irgendwie querschießen.“

L Kf: Ohne Zweifel. @(.)@

L ((mehrere lachen))

L Gm: Also das würd' ich auch unterschreiben (Z. 84-95).

Durch die lachende Zustimmung der Gruppe zu der Äußerung von Pm deutet sich an, dass die Lehrkräfte Pm eine besondere Kompetenz im Umgang mit besonders auffälligen Kindern und Jugendlichen zusprechen. Diese sieht Pm in seiner (beruflichen) Erfahrung in der Jugendarbeit im Brennpunktbezirk begründet. Daraus lässt sich zum einen ableiten, dass nicht alle Lehrkräfte den gleichen Zugang zu allen Schüler:innen haben und zum anderen die These formulieren, dass für den Beziehungsaufbau und Umgang Kenntnisse der (vermeintlichen) Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen von Vorteil sind.

Wahrnehmung von Interventionsanlässen

Im Weiteren ergänzt Pm, dass einige Eltern, die Bedürfnisse ihrer Kinder nicht einfach nicht wahrnehmen wollen,

„sondern das nicht können (...), weil meinerwegen die Mutter ist alleinerziehend (.), verlässt aber aus beruflichen Gründen um 06:00 Uhr morgens das Haus. Das heißt, das Kind verwahrlost, (.) weil die Mutter nicht so zugreifen kann, wie es vielleicht dem Kind gut täte, weil es momentan in einer üblen Phase ist und mehr Halt bräuchte. Und (...) das ist meistens so, auch in einer Beziehung, du merkst ja nicht sofort, wenn es kriselt, sondern das merkst du ja erst dann, wenn es härter knackt. (...) Das ist echt verdammt beschissen, vor allen Dingen, weil wir in der Regel nicht an die Kinder dran kommen, also wir sehen die zwar jeden Tag, aber wir sehen nicht den Grund, warum sich jetzt möglicherweise so ein Kind entfernt. (...) wir werden leider Gottes häufig erst dann aufmerksam, wenn die

Kinder auffällig werden. Und so schön das ist, die Kinder funktionieren ja so unglaublich lange so gut, dass wir abgelenkt durch unseren Alltag-Scheiß viel zu spät, also nicht viel zu spät, aber sehr spät erst aufmerksam werden, wenn da was passiert. Passiert in der zehnten Klasse in so einem aktuellen Fall " (Z. 107-124).

Diese aufgeworfene Orientierung des Wahrnehmens bzw. Nicht-Wahrnehmens von Problemen oder Gefährdungen der Kinder und Jugendlichen zieht sich in weiten Teilen durch den Diskursverlauf und wird häufiger aufgegriffen. Dabei geht es weniger um die elterliche Wahrnehmung von Problem- und Gefährdungslagen, sondern im Besonderen um die eigene Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte an der Schule. Pm spricht in diesem Zusammenhang von einem begrenzten „Wahrnehmungshorizont“ und erläutert: „wir nehmen das erstmal nicht wahr, aber, weil wir es nicht für möglich halten, dass das sein könnte“ (Z. 138-140). Im greift diese Orientierung auf und ergänzt, dass er es schwer finde, zu sagen, „an welchem Punkt (...) ist jetzt eine gravierende Veränderung da“. Er habe für sich „noch nicht rausgefunden“, wo der Punkt ist, an dem man „so gut wie es geht früh eingreifen“ sollte (Z. 150-152). Pm schätzt die eigene Wahrnehmung insgesamt als sehr bedeutsam für das richtige Vorgehen ein:

„Pm: Also du du musst deiner Wahrnehmung nach entsprechend handeln. Wenn du das Gefühl hast, also, wenn der (Person) mir sagt: "Ey, ich werde zu Hause missbraucht." Dann werde ich erstmal nicht tätig,~

L Im: Ja=a

Pm: ~sondern dann würde ich erstmal zu Hause anrufen und sagen, wie kommt das (unv.) so'n Scheiß erzählt, weil er ein Halodri ist und er meint, einen Witz zu machen. Wenn das aber jetzt irgendwie ein Kind machen würde, wo ich das Gefühl habe, dass sowohl von der Person als auch von der Art der Ansprache(.), weil das ist ja - man stellt sich mal vor - ein Kind sagt das, da muss ja unglaublicher Druck herrschen, dass du'm Pauker gegenüber sowas lostrittst. (...) (.) Also ich finde, ich kann nur meiner Wahrnehmung nach handeln (Z. 374-386)

Dieser Orientierung widerspricht Kf und sagt, dass sie sich nicht zutrauen würde, ihrer „Wahrnehmung nach“, zu handeln. Wenn ein Schüler zu [ihr kommt] und sagt: „Frau Kf, ich werde zu Hause geschlagen (...)“ würde [sie] nicht nach [ihrem] Gefühl entscheiden, sondern würde nach den Schilderungen erstmal dem Schüler glauben und würde [sich] an das Jugendamt wenden und sagen: „Dieser Schüler behauptet, er wird zu Hause geschlagen““ (Z. 387-391). Pm und Kf verständigen sich im Folgenden darauf, dass die Wahrnehmung davon abhängig ist, ob man ein Kind lange kennt. Kf ergänzt, dass sie den Jungen damals noch nicht lange kannte und er sie belogen habe, wie sich nach dem Einschalten des Jugendamts und Gesprächen mit den Pflegeeltern herausgestellt habe. Pm entgegnet darauf hin, sie habe trotzdem richtig gehandelt: „Wenn nur eine geringe Chance besteht, dass da was schiefgeht, aber es könnte wahr sein, musst du so handeln. Und dann wird der Junge im Nachhinein dann schon erfahren, dass das ganz schön Kacke ist,

seine Eltern so hinzuhängen“ (Z. 423-426). Kf stimmt dem zu: „Ich könnte halt nicht damit leben, wenn ich das irgendwie abtun würde“ (Z. 427).

Es scheint folglich in der Gruppe konkludierend^G einen geteilten Orientierungsrahmen zu geben, der das Handeln im Verdachtsfall als „richtig“ (Z. 412, 423) einstuft, auch wenn sich der Verdacht nicht bestätigt.

Das zuvor von Kf beschriebene Handeln und Wahrnehmen „nach bestem Wissen und Gewissen“ (Z. 461) stellt Gm insofern in Frage, als dass er sagt: „Ich weiß gar nicht, ob ich so sensibel bin, ich würde mich eher nicht dafürhalten, dass ich sowas überhaupt merke“ und fragt: „an welchen Signalen merkt man das?“ (Z. 461-467). Diese Sorge oder Unsicherheit findet sich auch in anderen Diskussionen (vgl. Kap. 8.1 sowie A9: G05, Z. 1028-1074; G06, Z. 330-340).

Die Ausführungen zu Kf zum Umgang mit Gefährdungsanzeichen und der Äußerung, das Vieles „Learning by Doing“ sei, können in diesem Kontext als Lösungsansatz bei Handlungsunsicherheiten gedeutet werden. Diese Beschreibung der Handlungspraxis, durch „Learning bei Doing“ findet sich auch in anderen Gruppendiskussionen wieder (vgl. bspw. Kap. 8.1; A9: G10, Z. 211-299).

Personelle Ressourcen, Klassengrößen und fehlende Schulsozialarbeit bedingen Handlungsmöglichkeiten

Im Verlauf der Gruppendiskussion kommt es erneut zu einer hohen Interaktionsdichte, als Kf erwähnt, dass man nicht vergessen dürfe, dass sie „Klassen mit dreißig Schülern“ (Z. 555-557) haben. Die zweifelnde Kapazitäts- bzw. Ressourcenfrage, inwieweit Lehrkräfte Auffälligkeiten wirklich bei allen Kindern in der Klasse wahrnehmen können, war zuvor auch schon an anderen Stellen bei anderen Teilnehmenden der Gruppe angeklungen und scheint sich hier als gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum zu bestätigen. Auch hier finden sich Parallelen zu anderen Gruppen (vgl. Kap. 8.1.5). Zudem zeigte sich im Diskussionsverlauf bereits zuvor erstmalig eine Interaktionsdichte, als Im äußert, dass er finde, dass jede Schule „ausstattungsmäßig eine Schulsozialarbeiterin bräuchte“ und ihm mehrere Personen zustimmen (Z. 243-246). Diese Notwendigkeit wird nicht nur durch die hohe Zustimmung der Lehrkräfte bekräftigt, sondern auch von den Schilderungen der Sonderpädagogin. Aus diesen geht hervor, dass sie zum Teil Aufgaben übernehme, die in den Bereich der Schulsozialarbeit fallen (z. B. Kooperationen mit Ärzt:innen, Psycholog:innen und dem Jugendamt aufbauen, Elternarbeit, Schweigepflichtsentbindungen bei den Eltern einholen u.a.) und diese Aufgaben viel Zeit in Anspruch nehmen (Z. 167-175).

Geteilte Angst, Gefährdungshinweise nicht zu erkennen

Im Anschluss an die Frage, ob die eigenen Kapazitäten der Lehrkräfte ausreichen, um Gefährdungssignale bei allen Kindern und Jugendlichen im Unterricht wahrzunehmen, wird in der Diskussion wenig später auch die Frage aufgeworfen, ob und wann sich Kinder und Jugendliche den Lehrkräften wirklich anvertrauen. Dieses Thema wird in seiner Brisanz hier ebenfalls durch eine höhere interaktive Dichte hervorgehoben und zudem um den Hinweis und die Sorge ergänzt, dass sich manche Sachverhalte für Lehrkräfte erst im Nachhinein erklären:

Pm: Das Problem ist allerdings, also natürlich, also ich habe Schwierigkeiten mit Dreißiger-Gruppe, also den einzelnen angemessen zu beobachten, aber umgekehrt, es kann eine Stunde ausreichen, dass du in deiner Art des Auftretens für würdig befunden wirst, sich zu öffnen, nur leider aber die Signale, weil du 30 oder 29 (unv. #00:40:07-6#) vor dir hast, diese Signale nicht decodieren kannst.

Kf: Wenn die Kinder für sich feststellen, wo ich am Punkt, wo ich mich jemandem anvertrauen möchte und suchen sich halt jetzt jemanden aus, aber es gibt ja auch die, wo man das gar nicht merkt, die es auch nicht aus sich rauslassen können, wollen, aus irgendwelchen Gründen und dann heißt es ja nachher, warum haben die Lehrer denn nichts gemerkt, wenn irgendwas passiert so. Muss doch aufgefallen sein, ja.

Pm: IN DER RÜCKSCHAU, da weißt du es auch, warum man (unv. #00:40:36-2#). In der Rückschau kann auch die Mannschaft anders aufstellen.

L (mehrere)

Kf: Deswegen würde ich immer, sobald irgendwas auffällig ist, bevor ich irgendetwas nicht erwähnt hatte, lieber die (Person) dreißig Mal vollquatschen mit irgendetwas, wo wir sagen (unv. #00:40:52-2#) gucken wir uns an, machen wir so oder zum (Person) gehen und dem fünfzig Mal sagen, was die beiden Mädels jetzt wieder für einen Mist verzapft haben, bevor ich irgendetwas vergesse, das ist halt meine größte Sorge, dass ich dann dastehe, warum habe ich das denn nicht gesehen? (Z. 575-582).

Vergleichbare Diskussionsparts zu dieser Thematik sind in mehreren Gruppendiskussionen virulent (vgl. Kap. 8.1.1.2). In der geteilten Sorge um unerkannte Gefährdungsanzeichen zeigt sich folglich ein geteilter Orientierungsrahmen im weiteren Sinne^G.

Bürokratische und datenschutzrechtliche Vorgaben sowie lange Wartezeiten bei Jugendamt und Schulpsychologie erschweren Hilfestellung

Im weiteren Diskursverlauf zeigt sich erneut eine höhere Interaktionsdichte, nachdem Pf das Thema der Kooperation mit anderen Stellen initiiert und „Bürokratiegeschichten“ bemängelt: „Bevor ich irgendetwas mache, muss ich schon, (.) weiß ich nicht wie viele Formulare ausgefüllt haben“ (Z. 594-596). Dabei zeige sich, dass Termine und Rückmeldungen seitens des Jugendamts

oder der schulpсихologischen Beratungsstellen bei weniger akuten Fällen sehr lange Vorlauf- und Wartezeiten hätten:

„Kf: Da kriege ich ein Fax, ich werde um Rückruf gebeten. Wo ich sage, ich habe nen Handy, ruf mich an. Ey. >>Ihr habt meine Nummer. << Das ist so schwer da wirklich in Kontakt zu treten. Ich meine die sind gu::t (.), >>die Arbeit, die die machen<<, das ist prima. Aber bekomme erstmal jemanden hierhin, die haben selber so viel zu tun, da wartet man Monate, bis dann jemand da ist. Und Monate sind für Kinder (2) E:wi:g:keiten ~

L Pm: ja, klar.

Kf: da kann ich, da könnte sich schon wieder fünfmal alles im Kreis gedreht haben.

L Gm: >>°24 Stunden ist ja schon ewig°<<.

Im: >>Aber man kreist an genau den gleichen Stellen<< (.), °wie das Jugendamt° (.), das sind die zwei, wir haben zwei Schulpsychologen, die für den Kreis (Ort), ich weiß nicht für einen Bereich die zu-/ die glaube ich für den ganzen Kreis (Ort) zuständig sind. ~

L Kf: ja, ich befürchte auch.

Im: ~ Es sind auf jeden Fall sehr viele Schüler für die die zuständig sind. Und in Krisenfällen sind die sofort da, lassen auch alles andere stehen und liegen, ja, aber trotz alledem, das ist genau das. °Also ich hatte einen Fall von einer Schülerin, der war jetzt auch nicht so WAHNSINNIG DRAMATISCH, >>aber trotz alledem habe ich versucht, einen Termin über die Schulpsych-, >>°ja, ich muss sagen°<< da musst du aber drei, vier Monate oder sowas (.) Vorlauf braucht man dann da. Was kann alles in drei, vier Monaten passieren, natürlich, wenn jetzt jemand Suizidgedanken äußert, so das ist für die ein Krisenfall, dann sind die auch sofort da, ne“ (Z. 624-642).

Dieses Problem zeige sich auch bei Eltern, die Hilfe beantragt haben (Z. 656-662), und wird ebenfalls durch Fallbeispiele der Gruppe deutlich (vgl. Kap. 8.1.2.3). Fehlende Ressourcen – u.a. beim Jugendamt – führen demzufolge dazu, dass „Verantwortlichkeiten hin und her [geschoben werden]“ (Z. 731-754).

Kf, Im und Pm diskutieren zudem Möglichkeiten der effektiveren Zusammenarbeit, die jedoch datenschutzrechtlich vermutlich schwierig seien. Insbesondere Informationsschleifen nach Hilfeplangesprächen seien herausfordernd, wenn man nicht per E-Mail, sondern nur inoffiziell kommunizieren dürfe (Z. 907-924). Vergleichsweise höhere Interaktionsdichten zeigen sich später zudem bei dem Thema der Weitergabe von Schülerakten zwischen Schulen, zum Beispiel beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule oder bei Schulwechseln von Schüler:innen. Hier zeigt sich eine überwiegend kohärente Ratifizierung^G dahingehend, dass ein entsprechender Informationsfluss nicht stattfindet (Z. 990-1002).

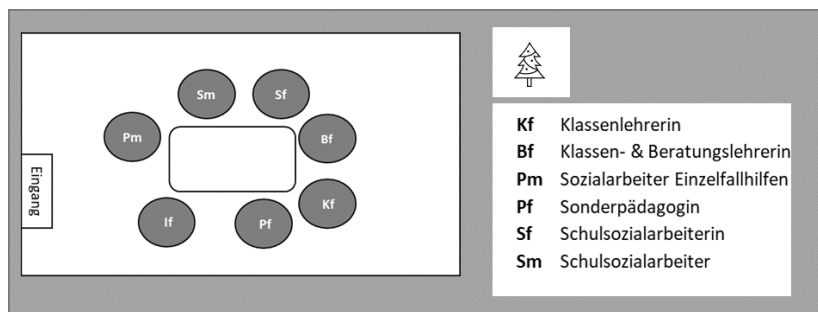
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit mit externen Stellen aus unterschiedlichen Gründen von der Gruppe als schwierig wahrgenommen wird. Die hohen Interaktionsdichten und gegenseitigen Ratifizierungen verdeutlichen einen geteilten konjunktiven Erfahrungsbereich.

raum hinsichtlich Schwierigkeiten in der organisationsübergreifende Fallzusammenarbeit und kurzen Kontaktwege.

8.2.3 Gruppe Tanne

Die Schule der Gruppe *Tanne* befindet sich in einer mittelgroßen kreisangehörigen Stadt eines westfälischen Landkreises und beschult rund 1.000 Schüler:innen. An der Gruppendiskussion nahmen sechs Pädagog:innen der städtischen Gesamtschule teil. Die Hälfte der Teilnehmenden ist überwiegend im außerunterrichtlichen Bereich tätig und die beteiligten Lehrkräfte sind zugleich Beratungs- oder Inklusionslehrkräfte. Das Gros der Teilnehmenden kann auf eine mindestens zehnjährige Berufserfahrung zurückblicken – mit Ausnahme einer jüngeren Fachkraft, die erst kürzlich ihr Studium abgeschlossen hat. An der neu gegründeten Schule sind die Fachkräfte jedoch im Maximum sechs Jahre und im Minimum ein knappes halbes Jahr. Insgesamt wirkte das Team sehr eingespielt und routiniert. Nicht zuletzt arbeiten die Diskussionsteilnehmer:innen an der Schule in Form eines Beratungsteams zusammen. Für die Gruppendiskussion wurde ein an der Schule bestehender Teambesprechungsraum genutzt.

Abbildung 14: Gesprächssituation der Gruppe Tanne im Raum und Teilnehmer:innen



Quelle: Eigene Darstellung

Die Gruppe wirkte auf mich bei der Zusammenkunft und Start in die Diskussion sehr routiniert, was durch den regelmäßigeren Austausch einzelner aber auch der Gruppe als Beratungsteam der Schule begünstigt sein dürfte.

Kollegialer Austausch prägt Schulalltag

Bereits zu Beginn der Gruppendiskussion wird der Austausch an der Schule und im Team als äußerst bedeutsam herausgestellt, was sich durch die direkt hohe interaktive Dichte auf Pfs erste Assoziation zum Schulalltag bzw. dem Einstiegsimpuls⁸⁸ äußert:

Pf: Der Austausch

Sm: Jap (räuspern).

Pf: Wir reden immer und gerne und (.) und eh (.) oder? (lachen)

L: Kf: absolut.

L Pm: Ja:: Genau

L ((mehrere Lachen))

Pm: Und notwendigerweise.

Pf: @und notwendigerweise@

L Pm: das kommt ja auch noch dazu.

Kf: Und im Grunde, je mehr an Informationen man durch diese Gespräche bekommt, umso besser (.) um mehr- mehr Einblick hat man ja auch, ne.

Sm: Ich glaube auch. Kooperation und Vernetzung ist ganz, ganz wichtig.

L Sf: Ja!

L Kf: °Ja.°

(Z. 6-19).

Dadurch wird gleich zu Beginn der Diskussion der kollegiale Austausch propositional^G als den Alltag prägend deklariert und von Pm, Sf, Kf und SM validiert^G. Sie betonen dabei, dass der Austausch auch „notwendig“ und „wichtig“ sei. Ergänzend werden (interne) Netzwerkstrukturen dargestellt, die verdeutlichen, dass durch Beratungs- und Förderschullehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen und weitere flexible Einzelfallhilfen verschiedene Unterstützungsangebote an der Ganztagschule installiert sind. Zugleich geht mit unterschiedlichen Unterstützungsangeboten vermutlich die Notwendigkeit häufigerer Abstimmungsprozesse und damit ein Austausch einher.

Meldesystem zur Bedarfserfassung

An der Schule wurde ein „Meldeystem“ entwickelt. Ziel des Meldesystems sei es, „über individuelle Bedarfe von <<Kindern und Jugendlichen>> zu sprechen“ (Z. 33-35). Die individuellen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen stellen hier gewissermaßen einen normativen Erwartungshorizont dar, dem die pädagogischen Fachkräfte mit Förder- und Unterstützungsangeboten gerecht werden möchten. Gleichzeitig wird von den Teilnehmenden ein Gegenhorizont^G markiert, indem die von If aufgeworfene Frage: „Und wie wird

88 Siehe Anhang A2: Leitfaden zur Gruppendiskussion.

dann so ein Bedarf festgestellt? Also werden da alle Schüler einmal durchgegangen?“ (Z. 44) bei Mehreren Gelächter auslöst (Z. 45-48). Pf antwortet: „Ne, wir haben schon ein System. Das wäre ein bisschen viel. Wir haben tausend Schüler an der Schule“ (Z. 46-47).

Darauffolgend wird das Meldesystem erläutert, bei dem die Lehrkräfte auf Meldezetteln verschiedene Kategorien (z. B. „Sozialverhalten“) ankreuzen können und eine kurze Fallschilderung vornehmen, welche dann vom Beratungsteam gesichtet und ggf. im Team beraten werden. Die Meldezettel werden später in der Diskussion – als es um die Besprechung von Kindeswohlgefährdungsverdachtsfällen im Beratungsteam geht – erneut als Orientierungskomponente aufgegriffen (u.a. Z. 369-396). Dabei schildern die beiden Schulsozialarbeiter:innen, dass sie für Fallberatung im Team bei den Meldezetteln eine Vorsortierung vornehmen. So berichtet Sm: „Wir sieben immer so ein bisschen aus (...), welche Fälle sind relevant, welche Fälle bringen wir mit von diesen (...) Zetteln? (...) Welches Kind braucht grade in welchem Bereich vielleicht auch akut Hilfe?“ (Z. 325-331). Und später grenzt Sf (und ergänzend Kf) dieses Aussieben relevanter Fälle in Form einer weiteren Differenzierung^G weiter ein:

Sf: „(...) Also ich siebe das schon aus, wenn da jetzt mir ein Lehrer schreibt, „Der Schüler ist in letzter Zeit still und fehlt vielleicht ein bisschen häufiger“, dann würde ich erst mal, wenn jetzt am nächsten Tag [Beratungsteam]⁸⁹ ist, es nicht ansprechen, weil eben auch genug andere Fälle dort zu besprechen sind, die wahrscheinlich grad dringender sind.

Würde ich erst mal selber gucken, wenn ich dann feststelle, da ist irgendwie etwas, wo ich noch weiter mich austauschen möchte oder mir Rat holen möchte, dann nehme ich es mit ins [Beratungsteam]. Aber ich würde erst mal selbst schauen

Kf: Und vielleicht würdest du mit in die Klasse gehen und eine Stunde beobachten, um einfach das Verhalten~

Sf: Mit den Lehrern erst mal sprechen~

L Kf: ~besser einschätzen zu können. Genau.

Sf: ~die das aufgeschrieben haben, mit dem Schüler vielleicht selbst mal sprechen. Und wenn ich dann feststelle, da ist da ist irgendwie doch mehr, dann vielleicht ins [Beratungsteam] gehen.

(Z. 383-396)

Eine spätere Schilderung von Pf zum Ziel der Zusammenarbeit an der Schule führt die zuvor entstandende Divergenz^G zwischen der Orientierung an dem individuellen Bedarf von Kindern und Jugendlichen und der Aussiebung relevanter Fälle im Rahmen des Meldesystems zusammen. Pf beschreibt es als einen gemeinsamen Grundgedanken, dem an der Schule nicht immer in vollem Umfang Rechnung getragen wird bzw. werden kann:

Pf: „Also wir haben von Anfang an diesen Grundgedanken gehabt hier [an der Schule] jedes Kind mitzunehmen, dass keins verloren geht. Das ist ein verdammt hoher Anspruch,

89 Aus Anonymisierungsgründen wurde hier der Name des Teams/internen Netzwerks verfremdet.

jedem die Maßnahmen zukommen zu lassen, die es braucht. Es gelingt uns auch nicht immer hundertprozentig, natürlich. Aber das war im Prinzip der Auslöser für unsere ersten Gedanken und unsere ersten Treffen damals.“ (Z. 285-288)

Entsprechend wird hier ein Spannungsverhältnis zwischen der eigenen Rollenerwartung auf der Ebene der propositionalen Logik^G und der eigenen Handlungspraxis bzw. des Orientierungsrahmen im engeren Sinne (Performative Logik^G) zu Unterstützungsmaßnahmen angesprochen, das innerhalb des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne^G besteht.

Kooperation als positiver Gegenhorizont zum „Kämmerchen“

Die aufgeworfene Proposition des positiv konnotierten Austausches wird auch später nochmal weiter verstärkt. Pf validiert^G:

„Eigentlich haben wir von Anfang an Wert daraufgelegt, im ständigen Austausch zu sein. (...) Austausch ist das A und O. Die Teamzusammenarbeit und miteinander ins Gespräch kommen. Also so dieses, was man früher an der Schule hatte, ne, jeder ist in seinem Kämmerchen, macht die Tür~,

L Kf: Genau. Das haben wir eigentlich nicht.

Pf: ~das gibt es hier nicht.“
(Z. 81-91).

Gleichzeitig wird hier oppositionell^G ein Gegenentwurf zum positiv beschriebenen Horizont^G der Kooperation aufgezeigt: das „Kämmerchen“. Dieser negative Gegenhorizont^G wird von Sm und Kf bestärkt:

Kf: „(...) Und das ist ziemlich positiv, dass man, was [Pf] grad meinte, nicht so in seinem Kämmerchen arbeitet, sondern alles so ein bisschen im Blick hat, weil es da eben viele Zusammenhänge auch gibt.

Sm: Und das ist vielleicht noch mal ganz wichtig, also man ist auch nicht nur im Kämmerchen Schule unterwegs, sondern~

Pf: Richtig, ja.

Sm: ~Schule ist im Prinzip so der auslösende Moment, wo es Beobachtungen gibt, die können latent sein, dass man sagt, wir gucken mal, hat ein Kind vielleicht einen Förderbedarf? Das verdichtet sich oder löst sich auch auf. Aber auch darüber hinaus, wie kann man zum Beispiel Umgang pflegen mit externen Kooperationspartner.“ (Z. 97-106).

Hier elaboriert^G Sm den positiven Orientierungshorizont des kollegialen Austausches – als Gegenentwurf zum „Kämmerchen“ – um externe Kooperationspartner wie das Jugendamt. Die Verniedlichung der „stillen Kammer“ wird hier von der Gruppe deutlich als negativer Gegenhorizont zu Kooperation und Austausch deklariert.

*Schulsozialarbeit als Kooperationspartner des Jugendamts mit
Expert:innenstatus und „Kanalisierungsfunktion“*

Als einen der „engste[n] Kooperationspartner“ bezeichnet Sm das Jugendamt, was von Pf bekräftigt wird. Sm sieht sich selbst in seiner Schulsozialarbeitsrolle sogar als „ein bisschen verlängerter Arm vom Jugendamt“ und betont, dass „einige Hilfen in der Schule über das Jugendamt finanziert werden“. Dass der enge Kontakt seitens der Schule zum Jugendamt vor allem über die Schulsozialarbeiter:innen als Ansprechpersonen und Vermittler:innen besteht, wird von Kf weiter differenziert^G, indem sie die Schulsozialarbeiter:innen als „Experten in dem Zusammenhang“ bezeichnet und ihnen auch die Aufgabe der Fallbeurteilung zuspricht (Z. 224-227). Dies wird später durch Pf und Kf ratifiziert^G, indem sie der Schulsozialarbeit eine „Kanalisierung[sfunktion]“ (Z. 243-244) zusprechen. Sm und Pf sehen in diesem Vorgehen deutlich „kürzere Wege“ auf „unkomplizierte Art und Weise“. In Form einer Konklusion^G dieser aufgeworfenen Orientierungskomponente^G bezeichnet Pm diesen zusammenlaufenden Prozess als Form von „Case-Management“ durch die Schulsozialarbeit, in dem diese „weitervermittelt“, „transportiert und Verantwortung übernimmt“ (Z. 245-247).

Diese Aufgabenteilung und Primärzuständigkeit der Schulsozialarbeit werden im Diskussionsverlauf in dem Part zum Vorgehen in Gefährdungsfällen auch durch den hohen Sprechanteil von Sm deutlich – sowohl bei Ifs immanenter Nachfrage zum Vorgehen beim Verdacht einer Kindeswohlgefährdung als auch bei der anschließenden, erzählgenerierenden Nachfrage zum weiteren Vorgehen nach der Fallbesprechung im Team.

Als Orientierungskomponente führt Sm propositional^G den „Ordner“ ein, der für den ganzen Kreis gelte und Risikoeinschätzungsbögen und Formulare enthält, die „von den Jugendämtern entwickelt“ wurden (Z. 419-425). Sm schildert das Vorgehen nach dem Ausfüllen des Gefährdungseinschätzungsbogen wie folgt:

„all das wird dann unterschrieben von dem Klassenlehrer teilweise, der Schulleitung und Schulsozialarbeitern. Und dann bringen wir Schulsozialarbeiter das dann ins Jugendamt, ne? Früher lief das alles über die Lehrkräfte, jetzt läuft das in der Regel immer über uns Schulsozialarbeiter“ (Z. 443-446).

Da es hierzu keine Verwunderung oder Nachfragen gibt, scheint in der Gruppe – anders als bei der kapitaleingangs dargestellten Gruppe *Fichte* – der Ordner mit den Formularen und Einschätzungsbögen bekannt zu sein.

Geregelte Abläufe und (sozialpädagogische) Ansprechpersonen als „professionelle Wege“ und positiver Gegenhorizont zu früherem „laienhaftem“ Agieren der einzelnen Lehrkräfte nach „Bauchgefühl“

Hier wird eine Grenze des Orientierungsrahmens zu „früher“ gesetzt, als alles „über die Lehrkräfte“ lief (Z. 445). Diese Differenzierung^G greift Kf wenig später auf:

„Aber das ist eben ein Vorteil gegenüber früher. Das kommt ja so aus der Zeit, wie wir früher gearbeitet haben. Man hat sich da immer so als Klassenlehrer oder als Lehrer in der Schule in so einer gewissen Grauzone bewegt, weil man erst eigentlich auch nicht so genau wusste. Man musste nach Jugendamt und „Ja, aber wie mache ich das jetzt und wie stiele ich das wirklich ein?“ Und das ist jetzt eigentlich relativ gut gere/ nicht relativ, sondern ist gut geregelt und wir haben unsere Experten dann, die wir da ansprechen können. Und das, finde ich, ist ein großer Vorteil. Das nimmt eben auch so, ja, so ein bisschen den Druck auch. Man hat ja eine hohe Verantwortung in der Richtung, aber man kann die ja gar nicht so wirklich wahrnehmen, weil man doch, ja, dann doch nicht derjenige ist, der alles da im Einzelnen kennt. Also insofern ist das wirklich richtig gut, dass man die Experten hat, mit denen man da zusammenarbeitet.“ (Z. 476-485).

Hier zeigt sich insofern eine Divergenz^G, als dass Kf sich als Lehrkraft Handlungskompetenzen abspricht, indem sie sich selbst nicht als Expert:in für das Vorgehen im Gefährdungsverdachtsfall sieht – auch wenn sie wie zuvor Sm die Zusammenarbeit betont. Denn sie weist einschränkend darauf hin, „nicht derjenige zu sein, der alles im Einzelnen kennt“. Was Kf genau damit meint, wird nicht im Detail ausgeführt, vermutlich weitere Verfahrensschritte in Abstimmung mit dem Jugendamt, die unter die Frage fallen: „Wie stiele ich das wirklich ein?“ (Z. 480-485). Diese Fremdrahmung^G wird von Bf und Kf später im Diskussionsverlauf noch weiter validiert^G, indem sie im Vergleich zu früher festhalten:

Kf: Wir hatten keinen Schulsozialarbeiter (...) und, ja, wir haben das zwar auch irgendwie gemanagt, aber doch immer mit so ein bisschen ungutem Gefühl, ne, weil wir, ne,

L Bf: So aus dem Bauchgefühl, was man dachte.

(...)

Kf: Ja, gut. Natürlich auch im Austausch mit den Schulleitungen, aber wie gesagt, das war nicht so klar, ne. Die Regeln waren nicht so klar und eigentlich gab es gar keine Regeln, sondern dann, wenn so ein Fall auftauchte, musste man irgendwie handeln und, ja, das war immer so ein bisschen ins Blaue hinein.

Bf: Es gab keine professionellen Wege, die man jetzt hier so wählen würde, wo man wissen würde, okay, [Person] kann man immer ansprechen bei dem und dem Problem. [Person] kann man ansprechen bei dem und dem Problem. So, das ist hier uns allen bewusst, dass wissen auch alle Lehrer, wen man in welchem Fall ansprechen kann. Es war halt vorher nicht so. Da hat man halt selber erst mal überlegt, ja, hat man mit einem anderen Lehrer darüber geredet und ist dann vielleicht auch zum Chef gegangen. Aber das war halt alles so, ja, man hat so mal geguckt.

Kf: So laienhaft in gewisser Weise, ne?

(Z. 496-517)

Die beiden Lehrkräfte werfen hier ein regelgeleitetes Vorgehen mit geklärten Ansprechpersonen als professionellen positiven Orientierungshorizont auf. Das vorherige Agieren einzelner Lehrkräfte „aus dem Bauchgefühl“ oder „ins Blaue hinein“ sei entsprechend „laienhaft“ und folglich negativer Orientierungshorizont.

Pf elaboriert^G die von Kf aufgeworfene Orientierung zum Expert:innenum indirekt, indem sie unterstellt, dass Lehrkräften

„dann auch nicht immer so klar ist, ne, was ist denn jetzt eine Gefährdung? Also Gefährdung ist ja auch nicht immer, da ist jetzt Gewalt oder Missbrauch in der Familie, sondern das sind ja auch andere Fälle, ne?“ (Z. 518-529).

Diese Orientierung wird von Sm nicht weiterbearbeitet. Stattdessen differenziert er, dass im „Gegensatz zu früher“ Lehrkräfte weniger „alleine an den Schulen“ sind, was durch eine vielfache „Bejahung“ letztlich zur Konklusion^G dieser zuvor aufgeworfenen Orientierungen führt.

Schulleitung als zentrale Entscheidungsinstanz

Kf wirft darüber hinaus anhand eines Beispiels, das das Agieren der damaligen Schulleitung betrifft, auf, welches sie aus heutiger Sicht kritisch sieht. Dies markiert ebenfalls einen negativen Orientierungshorizont^G.

Kf: Also ein ganz konkreter Fall, kann ich ja ruhig sagen, das würde hier jetzt nicht so laufen, ein Schüler kam von einer anderen Schule zu uns, wo er auch schon hohe Fehlzeiten hatte. Und der kam dann in meine Klasse und den habe ich wirklich nicht gesehen. Der kam auch dann nicht zur Schule und, ja, ich habe das mit Schulleitung dann auch irgendwie besprochen und da gibt es ja auch Mittel und Wege. Mittlerweile weiß ich das ja, wie das geht. Aber letztendlich ist es darauf hinausgelaufen, dass ich dieses Kind nie gesehen habe. Der war zwar Schüler meiner Klasse, aber, ja – heute hat man ja die Möglichkeit / oder das hatte man ja damals auch, dass man gesagt hat, man kann dann übers Ordnungsamt und überhaupt und so. Ja, das hat die Schulleitung dann nicht gemacht. Gut, das kann eigentlich nicht sein, aber ich hatte da keine Handhabe, ne? (Z. 530-542).

Dieser Abschnitt unterstreicht einerseits eine Art von Handlungsunsicherheit und -ohnmachtsverhalten seitens der Lehrkraft, da diese sich allein mit einem Fall fühlte. Andererseits betont es die zentrale Steuerungsposition sowie Handlungs- und Entscheidungsmacht, die Schulleitungen in Gefährdungsverdachtsfällen zukommt. Hier stellt das damalige Schulleitungshandeln ebenfalls einen Gegenhorizont zum jetzigen Schulleitungshandeln dar, dass laut Sm und Pf wesentlich zur funktionierenden Zusammenarbeit beitrage. Dazu zähle, „dass Schulleitung zu hundert Prozent dahintersteht, hinter dem Ganzen“, indem gemeinsam geschaut werde: „Wie kann Kooperation im System Schule mit dem System Jugendhilfe zusammen, mit dem System Förder-

schulbereich gut funktionieren?“ (Z. 272-278). Dazu werde die Schulleitung in das Beratungsteam eingebunden und regelmäßig über Fälle informiert. Zudem werde diese aktiv, wenn schulseitige Reaktionen erforderlich sind – beispielsweise bei strafbaren Handlungen oder in Finanzierungsfragen schulärztlicher Gutachten (Z. 291-311).

Unterschiedliche Handlungsorientierungen bei akuten und latenten Gefährdungen

Darüber hinaus wird im Diskursverlauf die Unterscheidung zwischen einer akuten Gefährdung und einer latenten Gefährdung wiederholt aufgegriffen. Die Begriffe gehen einher mit unterschiedlichen Handlungsorientierungen. Dass das Agieren bei einem akuten Hilfebedarf zum Teil anders verlaufe als die wöchentliche Besprechung von gemeldeten Fällen im Beratungsteam, deutet Pf an, indem sie und Sm erläutern:

Pf: „wenn es ganz, ganz, ganz akut ist, dann machen wir das auf ganz schnellem Wege (...) Telefonisch“ (...) „[man] trifft sich ganz kurzfristig irgendwie. Das geht noch am selben Tag in der Regel“.

Sm: „je nach Fall gibt es natürlich auch, ja, sogenannte, ja, Fachgespräche, wo dann noch mal mit Fachkräften sich zusammengesetzt wird, mit Lehrkräften, mit den Klassenlehrern, wenn es um Fälle geht, wo ganz schnell gehandelt wird. Dann machen wir eine schnelle Runde, wo alle sich zusammensetzen und noch mal gucken, ja, wie können wir dem Kind der Familie gut und schnell helfen?“

(...)

L Pf: „wenn das wirklich Akutfälle sind, dann ist auch ganz wichtig, dass der Schulleiter selber immer sofort informiert ist, ne? [Wer an den kurzfristigen Treffen teilnimmt]; Das kann unterschiedlich sein, ne? Die Klassenlehrer mit dazu, Schulsozial/ Also es kommt wirklich auf den Fall an, ja?“ (Z. 336-352).

Später veranschaulichen Sm und Pm die beiden Begriffe weiter. Sie erläutern, dass im „Normalfall“ bei dem Verdacht einer „latente[n] Kindeswohlgefährdung“ nochmal „deutlich intensiver detailgenauer (...) beobachtet und dokumentiert wird“ und dies „ganz wichtig“ sei. Bei einer akuten Gefährdung, so Sm:

„war es natürlich auch schon so, dass wir sofort das Jugendamt angerufen haben, dass Mitarbeiter rausgefahren sind, das Kind rausgezogen haben, ne? Wenn zum Beispiel ein Kind bei den Klassenlehrern sagt, es wird zu Hause verprügelt, es möchte nicht mehr nach Hause, habe ich es auch schon mal gemacht, dass ich mit den Kindern direkt ins Jugendamt gefahren bin oder dass das Jugendamt dann wirklich hier hinkommt, grade im Fall von, ja, sexuellen Missbrauchsverdachten ist das natürlich immer sehr, sehr kritisch. Da muss man genau hingucken. Hatten wir auch schon Fälle hier. Und da ist es so, da muss man nicht erst alles ausfüllen, sondern dann ist es, ja, wieder der kurze Weg. Dann kommt ein Mitarbeiter des Jugendamts auch schnell in die Schule, um dann auch mit dem Kind noch mal zu sprechen“ (Z. 455-475).

Später in der Diskussion nennt Pf als Beispiel einen Fall mit hohen Fehlzeiten, bei dem sie „irgendwann gesagt haben ‚So wir machen jetzt eine latente Gefährdung auf‘“ (Z. 520-521). Und Sm weist darauf hin, dass er es wichtig findet, dass

„bei einer latenten sind die Kinder oder Jugendlichen immer mit im Boot, ja? Also es wird da bei einer latenten eigentlich nichts über den Kopf der Kinder entschieden, dass die plötzlich nach Hause kommen und dann wissen die von gar nichts.“

Auffällig ist, dass die Begriffe der akuten und latenten Gefährdung nicht von allen Diskussionsteilnehmer:innen genutzt werden. Dies könnte ein erneuter Hinweis auf die Expert:innenrolle, der außerunterrichtlich tätigen (Sozial-) Pädagog:innen sein und damit einhergehende Erfahrungen individueller Fallverläufe und deren Gefährdungseinschätzung. Deutlich wird zudem, dass Sm, Pf und Pm mit den Begriffen unterschiedliche Handlungsaufträge und -dringlichkeiten verbinden.

Termine mit Schulsozialarbeit:innen an der Schule etabliert

Für den Austausch zwischen den Schüler:innen und den Pädagog:innen des Beratungsteams fungiert ein „Terminzettel“ an der Schule als zentrales Steuerungselement:

Sm: (...) Entweder gehen wir mal zu den Klassen und holen uns die Kinder dann raus. Das sind in unserem System mittlerweile die Kinder sogar gewohnt. Das ist auch ein Unterschied zu früher. Früher hieß es dann, „Oh, je! Warum kommt jetzt Schulsozialarbeit?“ Da aber teilweise bis zu vier Lehr- und Fachkräfte im Unterricht sind, mit unserem Tandem-System, mit I-Kräften, die teilweise in den Klassen sind, sind die Kinder eigentlich gewohnt, dass sie dann mal rausgeholt / Also sagt jetzt keiner irgendwie, warum er dann (unv.) raus(unv.)

L Kf: Auch die Lehrer reagieren da ga/ Also die kennen das ja auch.

L Sm: Die kennen das auch. (...)

Sm: ansonsten geben wir Termine. Es gibt so (...)

L Bf: Genau. So Terminzettel.

Sm: Terminzettel, die wir vom Bereich Schulsozialarbeit rausgeben, die müssen die Kinder dann bei dem jeweiligen Lehrer vorzeigen und dann wissen die, dass die einen Termin beim Schulsozialarbeiter haben, ne? Es gibt natürlich auch Kinder, die uns sagen, „Wir möchten nicht, dass Kinder mitbekommen, dass wir zu euch kommen.“ Da machen wir es dann wirklich so, dann machen wir es so in den Pausen oder wir machen es nach dem Unterricht.

Kf: Aber in der Regel ist es schon so, dass die Kinder eigentlich / ja, dann geht man halt vor die Tür. Also das ist jetzt kein Stressfaktor.

Dass sich der Terminzettel etabliert hat, zeigt sowohl die höhere Interaktionsdichte, in der mehrere den Terminzettel ratifizierend^G aufgreifen, als auch

die Bekräftigung von Kf: „die Lehrer (...) kennen das ja auch“. Dass diese Möglichkeit auch seitens der Kinder und Jugendlichen häufig in Anspruch genommen wird, wird direkt im Anschluss im Diskussionsverlauf deutlich:

Bf: Und die gehen auch wirklich gerne hin. Wenn man sagt, „Mensch, wir kommen jetzt hier überhaupt grad gar nicht weiter. Wollt Ihr nicht zu Herrn [Person] gehen? Und der nimmt sich mal Zeit für euch, auch außerhalb des Unterrichts“, weil man ja auch nicht immer im Unterricht alles besprechen kann. Und wenn man nicht Klassenlehrer ist, kennt man die Kinder ja vielleicht auch nicht gut genug und hat nicht genug Zeit, um jetzt die letzte Streitigkeit da zu klären. (...)

Pf: Also ich hoffe, dass die Schüler das hier so sagen würden, aber ich glaube schon, dass unser Ansatz/ wir sind eine Schule, die sich kümmert und nicht nur die Lernfortschritte im Blick hat, sondern wirklich / „Uns ist wichtig, dass es euch gut geht“, ne? Ich glaube schon, dass das viele so auch sehen würden (...)

Sf: Ich bin überrascht, wie oft die Schüler vor der Tür stehen, die mir sagen, „Können wir mal mit Ihnen sprechen? Kriegen wir einen Termin?“, oder mich auch ansprechen, in den Pausen. Habe ich gar nicht mit gerechnet, aber es sind viele, ja.

Bf: Die nehmen das echt gerne an, weiß ich.

Sf: Ja. Manche kommen auch einfach nur so, um mich kennenzulernen.

Kf: Aber das ist ja auch gut, weil, wenn dann wirklich mal irgendetwas ist, ist einfach das Vertrauen dann da und die Hemmschwelle einfach nicht da.

Letztlich erschließt sich sowohl aus der hohen interaktiven Dichte rund um das Thema Terminvergabesystem dessen Etablierung als auch durch die geäußerten positiven Wahrnehmungen der Inanspruchnahme. Entsprechend kann hier von einem geteilten Orientierungsrahmen^G ausgegangen werden.

Anonymität als falscher Ansatz

Zum Schluss der Gruppendiskussion löst die exmanente Nachfrage von If nach der Möglichkeit anonymer Meldungen erneut eine höhere interaktive Dichte aus (Z. 738-754):

Pm: Es gibt nicht die Notwendigkeit der Anonymität.

Pf: Genau. Das wollte ich grade sagen, ja.

Pm: Also Anonymität entsteht ja immer dann oder es wird dann notwendig, wenn jemand sagt, „Ich habe große Sorge, dass mein Name in einem Zusammenhang genannt wird.“ Und das passiert nicht. Also es gibt den Austausch hier und der Erste, sage ich mal, der dann irgendwie etwas anspricht, wenn es offiziell und formal wird, ist dann Schulsozialarbeit oder auch Schulleitung und da ist nicht unbedingt die Lehrkraft im Einzelnen mit drin, ne? Also die Notwendigkeit ist nicht da und ich glaube, es gab auch noch gar nicht den Anlass, ne, dass jemand gesagt hat, „Ich will meinen Namen nicht rein /“, oder so.

Pf: Also ich wüsste jetzt keinen einzigen Fall, in dem sich so

If: Kam mir gerade so als Idee, ob man vielleicht nicht zuständig sein möchte oder so, dass deswegen einfach abgeben möchte oder so

Kf: Das ist doch eigentlich der falsche Ansatz, ne? Ich irgendetwas beobachtet, was, ja, nicht der Norm, sage ich jetzt mal, entspricht und ich möchte irgendwie eine Lösung finden, in Zusammenarbeit mit dem Team. Wie soll das gehen, wenn ich nicht das, was ich beobachtet habe, beschreiben kann?

(unv., gleichzeitiges Sprechen und Gemurmel mehrerer Personen).

Der Abschnitt verdeutlicht, dass die Sprecher:innen eine vorangelayerte Verantwortung bei Lehrkräften sehen, über das Meldesystem transparent mit Anliegen oder Verdachtsfällen an das Beratungsteam heranzutreten.

8.2.4 Zwischenfazit

Im Vergleich der drei Gruppen *Fichte*, *Kiefer* und *Tanne* zeigen sich eingangs unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Dennoch werden im Diskussionsverlauf zentrale Themen wie Handlungsunsicherheiten und die Rolle von Schulsozialarbeit in allen drei Diskussionen umfassend aufgegriffen. Letzteres überrascht insofern, als dass an der Schule der Gruppe *Kiefer* keine Schulsozialarbeit angesiedelt ist und – anders als in den Gruppen *Fichte* und *Tanne* – kein:e Schulsozialarbeiter:in an der Diskussion teilnimmt. Da jedoch gerade in der Gruppe *Kiefer* direkt zu Beginn der Diskussion das Thema des Hilfe- und Unterstützungsbedarfs für Kinder und Jugendliche an ihrer Schule als relevant markiert wird und später die Zusammenarbeit mit externen Stellen – wie dem Jugendamt – als zeitlich intensiv herausfordernd geschildert wird, scheint der Wunsch der Gruppe nach weiterer pädagogischer Unterstützung durch Schulsozialarbeit naheliegend. In der Gruppe *Tanne* zeigt sich dagegen ein konträres Bild: Bereits eingangs wird hier die Bedeutung des (kollegialen) Austausches an der Schule hervorgehoben. Unterschiede zeigen sich zudem nicht nur dahingehend, dass an der Gruppendiskussion die Hälfte der Teilnehmenden außerunterrichtlich als (Schul-)Sozialarbeiter:innen an der Schule tätig ist, sondern auch darin, dass das Jugendamt als zuverlässiger und enger Kooperationspartner genannt wird. In der Gruppe *Fichte* scheint die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt in der Vergangenheit auch zeitweise konfliktbehaftet gewesen zu sein (vgl. A9: G06). Insgesamt stellt die Kooperation mit externen Stellen wie dem Jugendamt in der Diskussion der Gruppe *Fichte* jedoch eher ein randständiges Thema dar. Stattdessen prägt ein Spannungsverhältnis die Diskussion. Dieses scheint mit unterschiedlichen Orientierungs- und Handlungswissen zwischen der Schulsozialarbeit und einigen Lehrkräften zum Thema Kinderschutz im Zusammenhang zu stehen. Es entsteht der Eindruck, dass an der Schule der Gruppe *Fichte* – anders als an der Schule der Gruppe *Tanne* – kein kongruenter Orientierungsrahmen zwischen den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit in Fragen der Zusammenarbeit bei

Hilfe- und Unterstützungsbedarf der Kinder und Jugendlichen besteht. Vielmehr scheinen organisationale Vorgaben zu fehlen oder unbekannt zu sein. Rollenerwartungen sind in Teilen der Gruppe heterogen. Dies wird bereits eingangs deutlich, als die Lehrkräfte das Ermöglichen des Unterrichts für sich als relevantes Thema markieren. Damit einher geht seitens der Lehrkräfte ein Appell an die Schulsozialarbeit, mehr präventiv und unterrichtsunterstützend zu arbeiten, von dem diese sich und ihre Aufgaben (vorrangig und vermehrt intervenierende Einzelfallhilfen) abgrenzt. In diesem Zusammenhang scheint auch die Rolle der Schulleitung bedeutend, die sich in der Gruppe *Fichte* als den Wissenstransfer hemmend darstellt, während sie von der Gruppe *Tanne* als zentrale (unterstützende) Entscheidungsinstanz benannt wird.

In allen drei Gruppen findet sich im Diskussionsverlauf eine Art Orientierungssuche unter den Lehrkräften zu für sie nicht offensichtlichen oder unklaren Gefährdungsverdachtsfällen. Dadurch drückt sich eine Art geteilter konjunktiver Erfahrungsraum der Handlungsunsicherheit aus, der in den einzelnen Gruppen jedoch unterschiedlich ausgestaltet zu sein scheint.

In der Gruppe *Fichte* scheint bei den Lehrkräften eine grundsätzlichere Unsicherheit darüber zu bestehen, bei welchen Gefährdungsarten welche Schritte vorgenommen werden sollten. Dass vergleichsweise wenig Orientierungswissen zu Gefährdungsanzeichen besteht, deutet sich in vagen Äußerungen an, wie: Die Schulleitung oder Schulsozialarbeit nehme weitere Schritte vor, wenn Lehrkräfte auf einen Gefährdungsverdacht hinweisen. Die darin gleichzeitig anklingende Verantwortungsdiffusion wird dadurch unterstrichen, dass es viel um die Frage des Erkennens geht und „Graufälle“, bei denen unklar sei, ob man diese dem Jugendamt melden solle oder überhaupt tätig werden müsse. Die Eigenverantwortung des Anbietens von Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche in Problemlagen wird hier nicht thematisiert. Dennoch wird in der Gruppe – wie auch in anderen Gruppen – die Sorge geteilt, Gefährdungslagen nicht zu erkennen – insbesondere bei stilleren Schüler:innen.

In der Gruppe *Kiefer* zeigt sich innerhalb der Gruppe ein heterogeneres Bild im Erfahrungswissen der Beteiligten zu Gefährdungsverdachtsfällen. Während zwei der Lehrkräfte an Beispielen verdeutlichen, dass sie einen klaren Handlungsauftrag bei sich sehen, Schüler:innen auf Verhaltensveränderungen o. Ä. anzusprechen, äußern sich zwei andere Lehrkräfte diesbezüglich deutlich zögerlicher. Sie stellen in Frage, selbst Gefährdungsanzeichen wahrzunehmen bzw. „Signale“ zu erkennen. Die Wahrnehmung von Gefährdungen wird in der Gruppe ausführlich hinsichtlich beruflicher Erfahrungen und der eigenen Lebenswelt reflektiert, die die Problemantizipation prägen. Es zeigen sich also auch hier in Teilen Unsicherheiten und die Sorge des Übersehens von Gefährdungsanzeichen. Bemerkenswert ist im Hinblick auf den pädagogischen Handlungsauftrag bei einem Gefährdungsverdacht die

unterschiedliche Positionierung zweier Lehrkräfte zur eigenen Bewertung von Schüler:innenäußerungen. Während eine Lehrkraft die Haltung vertritt, Äußerungen aller Schüler:innen, die eine Gefährdung andeuten, erstmal zu glauben und keine Einschätzung der Glaubwürdigkeit vornehmen zu können; deutet eine andere an, dass sie entsprechende Einschätzungen vornehme und sich ggf. entsprechend unterschiedlich verhalten würde – situations- und personenabhängig.

Bei der Gruppe *Tanne* wird die Handlungsunsicherheit eher retrospektiv thematisiert, indem das frühere Vorgehen als „laienhaft“ bezeichnet wird. Es habe auf einem „Bauchgefühl“ beruht und – anders als heute – seien keine „professionellen Wege“ institutionalisiert gewesen (Z. 496-517). Das eingeführte Meldesystem und die Zusammenarbeit mit den (Schul-)Sozialarbeiter:innen als „Expert:innen“ werden als Professionalisierung der Gefährdungseinschätzung wahrgenommen. Gleichzeitig wird auch in der Gruppe *Tanne* deutlich, dass Lehrkräften nicht zwangsläufig klar ist, was eine Gefährdung ist, diese Fragen jedoch nicht von den Lehrkräften allein geklärt werden müssen, sondern ein etabliertes Verfahren/Meldesystem kollegiale Unterstützung durch ein Beratungsteam vorsieht.

Anhand der rekonstruierten pädagogischen Orientierungen zum Kinderschutz an Schulen der drei Gruppen konnten vertiefende Erkenntnisse zu bestehenden Handlungs(un)sicherheiten gewonnen werden. Diese werden gemeinsam mit den inhaltsanalytischen Befunden (Kap. 8.1) im nächsten Kapitel vor dem Hintergrund des zuvor berichteten empirischen Forschungsstandes (Kap. 3; 4.2; 5) und den normativen Regelungen sowie fachlichen Erwartungen zum Kinderschutzhandeln (Kap. 2 sowie 4.1) hinsichtlich ihrer Relevanz diskutiert.

9. Diskussion: Konstituierung von pädagogischen Handlungsorientierungen zu Kindeswohlgefährdungen von Kindern und Jugendlichen an Schulen

Die in Kapitel 8 dargelegten empirischen Befunden verdeutlichen die Vielschichtigkeit des Kinderschutzthemas am Ort Schule aus verschiedenen Perspektiven. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit (Kap. 6) tangiert dabei sowohl Professionalitäts- und Steuerungsfragen als auch strukturelle und organisationale Rahmenbedingungen, die Handlungsorientierungen zum Kinderschutz konstituieren. Hinsichtlich dieser Fragen konnte durch die inhaltsanalytische Betrachtung (Kap. 8.1) bereits ein Bogen von thematischen Aspekten gespannt werden, die von Teilnehmenden der Gruppendiskussionen an den

Schulen als relevant markiert wurden. Die reflektierende Interpretation ausgewählter Diskussionspassagen einzelner Fallportraits (Kap. 8.2) stellt ergänzend vertiefende Erkenntnisse auf einer immanenten Sinnenebene^G heraus. In dieser Arbeit umfasst dies vor allem geteilte Handlungsorientierungen zum Kinderschutz als auch Orientierungsdilemmata und Diskrepanzen.

Eine Gliederung der Forschungsbefunde zu den vier Ergebnisdimensionen (Kap. 9.1 - Kap. 9.4) wird nachfolgend anhand von drei Querschnittsfragen vorgenommen:

- (1) Inwiefern kann durch die gewonnen empirischen Erkenntnisse der bisherige Forschungsstand validiert werden?
- (2) Welche neuen/vertiefenden Erkenntnisse konnten gewonnen werden?
- (3) Wo zeigen sich weitere Forschungsdesiderata?

Dieser Dreischritt soll dazu dienen, zentrale Ergebnisse in den Forschungsdiskurs einzuordnen. Abschließend werden diese Befunde kritisch hinsichtlich ihrer (u.a. durch den Forschungs- und Auswertungsprozess bedingten) Limitationen reflektiert (Kap. 9.5).

9.1 Relevanz und Vielschichtigkeit des Themas Kinderschutz an Schulen

Ganz grundlegend unterstreichen die Forschungsergebnisse, dass der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen für ihr Wohlergehen ein schulalltagsbegleitendes Thema ist, mit dem sich dort tätige Pädagog:innen beschäftigen. Dies bekräftigt im Wesentlichen bereits veröffentlichte Befunde aus anderen Studien, die Gefährdungslagen von Kindern und Jugendlichen im Schulalter herausstellen (vgl. Kap. 4.2). Gegenüber den in Kap. 4.2 bereits dargestellten, größeren quantitativen Befragungen von Schüler:innen und amtlichen Daten, vertieft die vorliegende Arbeit Erkenntnisse hinsichtlich der Multikomplexität des Schutz- und Gefährdungsthemas an Schulen aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte. Die aus den Gruppendiskussionen an Schulen gewonnenen Daten zeigen, dass eine Vielzahl individueller Problemlagen von Kindern und Jugendlichen den schulischen Alltag prägen (können). Anhand von Beispielsfällen wurden dabei hinsichtlich der Bandbreite der Problemkonstellationen vier Aspekte besonders deutlich (vgl. Kap. 8.1.2, Tabelle 6):

- Die (möglichen) Gefährdungslagen⁹⁰ stellen sich äußerst heterogen dar (u.a. Schulängste, Schulabsentismus, Suizidgedanken, soziale Konflikte, Gewalterfahrungen, Vernachlässigungsanzeichen).
- Die Art der Gefährdung kann sich (zunächst) eher diffus darstellen und muss für Pädagog:innen nicht immer eindeutig erkennbar sein.
- Gefährdungsgrade unterscheiden sich deutlich.
- Die Heterogenität der Gefährdungslagen und -grade geht mit sehr unterschiedlichen Umgangsweisen einher.

Daraus lässt sich ableiten, dass zwar aus der Kinderschutz- bzw. Kindeswohlgefährdungsperspektive unterschiedliche Gefährdungsformen und potenzielle Gefährdungsfolgen klar benannt werden (vgl. Kap. 2.3), diese an Schulen jedoch nicht immer losgelöst von anderen Problemlagen, sozialen Konflikten o. Ä. betrachtet werden können. Vielmehr gilt es, für eine Vielzahl an Bedarfslagen, Lösungsansätze und Unterstützungsangebote zu finden, für die Lehrkräfte nur bedingt Expert:innen sind. Die Frage nach unentdeckten und fehlgedeuteten Gefährdungsanzeichen stellt somit eine im Kinderschutz virulente besondere professionelle Herausforderung dar.

9.2 Professionelle Herausforderungen im Gefährdungseinschätzungsverfahren

Für eine umfassende Gefährdungseinschätzung ist der Kontakt mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten oft unerlässlich (vgl. Kap. 4.1). Die aus der Inhaltsanalyse gewonnenen Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten häufig als schwierig empfunden wird, da sie sich mit hohen Erwartungen konfrontiert sehen – bspw. hinsichtlich ihres Erziehungsauftrags. Zudem fehle es an Einblicken in das familiäre Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Der Kontakt zu den Erziehungsberechtigten sowie deren Mitwirkungsbereitschaft in Erziehungs- und Bildungsfragen sei oft kaum bis nicht vorhanden (vgl. Kap. 8.1.6).

Wenngleich für Pädagog:innen an Schulen ein klarer Schutzauftrag gilt (vgl. Kap. 4.1.1.), nehmen Lehrkräfte diese Schutz- und Fürsorgepflicht stellenweise als herausfordernd wahr. Dies liegt einerseits an dem – von manchen empfundenen – Rollenkonflikt, sowohl eine bewertende Lehrperson in

90 Fachlich und rechtlich sind allerdings auch nicht alle Beispiele als eindeutige Gefährdungen im Sinne einer Kindeswohlgefährdung zu sehen. Die Fälle an Schulen können hier bspw. (noch) nicht im Zuge eines Gefährdungseinschätzungsverfahrens gemäß § 8a SGB VIII durch das Jugendamt eingestuft worden sein oder auch im Schutzauftragsbereich der Schule zur Gefährdungsabwehr liegen.

einer Lehr-Lern-Beziehung zu sein als auch eine Vertrauens- und Ansprechperson bei persönlichen Problemen darzustellen. Andererseits sehen Lehrkräfte in Teilen eine Ambivalenz darin, gegenüber allen Schüler:innen einer Klasse ihren unterrichtlichen Bildungsauftrag zu erfüllen und gleichzeitig als Bezugsperson individuelle Problemlagen der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und für diese umfassende Unterstützungsleistungen anzubieten. An dieses Orientierungsdilemma schließt die in einigen Gruppen anklingende Verantwortungsdiffusion bei unklaren Fällen oder stilleren/unauffälligeren Schüler:innen an. Die vielfach geteilte Sorge um das Nicht-Wahrnehmen von Verhaltensveränderungen bei ruhigeren Schüler:innen verdeutlicht, dass in solchen Fällen Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen seitens der Lehrkräfte voraussichtlich nicht entdeckt werden. Insgesamt bestätigen sich in den Ergebnissen der Gruppendiskussionen die drei von Franzheld (2023, S. 208f.)⁹¹ formulierten Arten der Gefährdungswahrnehmung an Schulen, die zu einer Meldung an das Jugendamt führen:

- *Gefährdungsbeobachtungen:* vorrangig in Form von Vernachlässigungen, wie unsauberer Kleidung oder anderer Hinweise auf eine mangelnde Versorgung (z.B. wiederholt fehlendes Frühstück); aber auch in Form von sichtbaren körperlichen Verletzungen
- *Mitteilungen von Schüler:innen:* das offene Ansprechen/Anvertrauen von Gewalterfahrungen durch betroffene Schüler:innen selbst oder deren Mitschüler:innen
- *Institutionell erzeugte Gefährdungsmeldungen:* Bspw. durch die Dokumentation von Fehlstunden ausgelöste Verfahrensschritte.

Dies deckt sich mit empirischen Befunden der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, denen zufolge seitens der Schulen an das Jugendamt am häufigsten der Verdacht auf Vernachlässigung gemeldet wird sowie überdurchschnittlich häufig körperliche Gewalt (vgl. Kap. 4.2.3). Zudem lassen sich Desiderata ableiten, an die weitere Forschungen anknüpfen können: Sowohl (weitere) Erkenntnisse zu Disclosureprozessen⁹² als auch Erkenntnisse zum quantitativen Verhältnis von den von Lehrkräften beobachteten/aufgedeckten Fällen zu denen, in denen (Mit-)Schüler:innen sich aktiv anvertraut haben, könnten dabei helfen, Möglichkeiten der Gefährdungsaufdeckung und -meldung weiter zu verbessern.

Darüber hinaus konnte durch die Analyse eines Fallportraits (Kap. 8.2.2) gezeigt werden, dass das auslösende Moment für die Gefährdungseinschätzung auch mit der professionellen Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Kindern und Jugendlichen sowie ihren Aussagen im Zusam-

91 Die Zusammenstellung beruht dabei auf der zurückliegenden empirischen Untersuchung von Bohler & Franzheld (2011).

92 Für den Bereich der sexualisierten Gewalt finden sich Erkenntnisse bei Christmann (2021).

menhang steht. So scheinen Lehrkräfte, die Äußerungen von Kindern und Jugendlichen zunächst uneingeschränkt für wahr halten, eher Gefährdungseinschätzungsprozesse einzuleiten als Lehrkräfte, die diese Äußerungen hinsichtlich ihrer subjektiven Einschätzung der generellen Glaubwürdigkeit der betreffenden Person gegenüber bewerten. Dieses Spannungsgefüge könnte auch ein Indiz für eine im Fachdiskurs aufzugreifende Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der professionellen Urteilsbildung⁹³ und pädagogischen Grundhaltungen bei Unsicherheiten in Kinderschutzfragen sein.

Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass sowohl das Erkennen von Gefährdungsanzeichen als auch die Feststellung einer Gefährdung bzw. eines Gefährdungsverdachts⁹⁴ in vielen Fällen Erfahrungs- und/oder Fachwissen erfordert. Erst das Wissen über Gefährdungsanzeichen und Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen scheint einen aufmerksameren Umgang zu fördern. Nicht zuletzt schildern vor allem Lehrkräfte eigene Unsicherheiten im Erkennen von Gefährdungsanzeichen und Verhaltensänderungen bei den Kindern und Jugendlichen. Entsprechend stellt sich die Frage, ob bestimmte Gefährdungsformen (vgl. Kap. 2.3.1) wie sexualisierte Gewalt und psychische Gewalt deutlich seltener erkannt und gemeldet werden – einerseits, da Lehrkräfte diese schwieriger augenscheinlich/offenkundig wahrnehmen können und nicht über eine entsprechende Expertise verfügen, um sensibel auf Anzeichen reagieren zu können. Andererseits könnten sie diese seltener erkennen, weil sich Kinder und Jugendliche ihnen damit seltener anvertrauen, da sie etwas nicht als Fehlverhalten wahrnehmen – beispielsweise, da sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen etwas nicht hinterfragen oder gefährdende Verhaltensweisen Dritter ihnen gegenüber bereits als ‚normal‘ ansehen (Piezunka 2023, S. 220).

Zum Thema sexualisierter Gewalt in schulischen Kontext wurden zuletzt Forschungen intensiviert und Förderprogramme zur Aufklärung und Information umgesetzt (vgl. Kap. 4.2.2). Evaluiert wurden diese bislang jedoch nicht. Zudem stellte Christmann (2021, S. 444) bereits fest, dass das Fachwissen über sexualisierte Gewalt sich als „wertvolle Ressource erweisen [kann und] umgekehrt zeigen Disclosureprozesse oftmals Wissensdefizite schmerzlich auf und lösen dadurch Belastungsreaktionen aus. Als nützlich und entlastend erweist sich vor allem berufliches Erfahrungswissen und die im Zusammenhang damit ausgebildeten Handlungsrouniten.“ Dabei dokumentieren die

93 Für den sozialpädagogischen Fachdiskurs zur Entscheidungs- und Urteilsbildung siehe bspw. einführend Bastian (2019).

94 Die letztliche Entscheidung darüber, ob eine Gefährdung gem. § 8a SGB VIII vorliegt, wird seitens des ASDs bzw. des Familiengerichts getroffen. Dennoch ist es für den Gefährdungseinschätzungsprozess zentral, dass auch pädagogische Fachkräfte eine begründete Gefährdungseinschätzung vornehmen und entsprechend dokumentieren, warum sie von einer Gefährdung ausgehen.

Ergebnisse der Gruppendiskussionen (Kap. 8.1) insbesondere zu diesen Themen⁹⁵ geäußerten Fortbildungsbedarf der Teilnehmenden. Auch andere Studien wiesen bereits auf die fehlende bis zufällige Berücksichtigung von Themen wie sexualisierter Gewalt respektive Kinderschutz in der Hochschulausbildung hin (u.a. Glammeier 2019; Böwer & Rätz 2021; Wazlawik & Kopp 2024).

Insgesamt wird der Verdacht auf sexualisierte Gewalt von Schulen weder über- noch unterdurchschnittlich häufig an das Jugendamt gemeldet (vgl. Kap. 4.2.3, Tabelle 3). Psychische Gewalt ist dagegen in den schulischen Verdachtsmeldungen im Vergleich zu anderen Meldeinstanzen auffallend unterrepräsentiert (vgl. ebd.). Auch die Forschung dieser Gefährdungsform als Thema an Schulen scheint bis dato ein weniger beachtetes Thema zu sein. Gleichzeitig zeigt Prenzel (2019, S. 109) anhand von Beobachtungsdaten der INTAKT-Studie auf, dass auch an Schulen nach wie vor pädagogische Interaktionen stattfinden, bei denen es sich um psychische Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler:innen handelt (vgl. dazu auch Kap. 4.2.1).

Generell fällt auf, dass in den Diskussionen über alle Gruppen hinweg eine vonseiten der Schule bzw. einer Lehrkraft ausgehende Kindeswohlgefährdungen insgesamt nicht thematisiert wird.⁹⁶ Welche Brisanz dieses Thema entwickeln kann, verdeutlicht Christmann (2021) ebenfalls bezüglich der Aufdeckung von sexualisierten Übergriffen im Schulkollegium. Anhand der Ergebnisse seiner qualitativen Interviewstudie hält er fest, dass sich Fachkräfte

„nicht selten einer abwehrenden oder feindseligen Dynamik im Kollegium ausgesetzt [sehen], die die eigene Position prekär werden lassen kann. Die damit verbundenen Erfahrungen können einschneidende und dauerhafte (berufs-)biographische Spuren hinterlassen, insbesondere wenn eine Aufarbeitung innerhalb der Einrichtung ausbleibt“ (ebd. S. 445).

Entsprechende Gruppendynamiken sind, wenn es um die „soziale Figur des Netzbeschmutzers“ geht, keine Seltenheit (Hermann 2023). Im Gegenteil wird dieses Phänomen – in der Sozialpsychologie auch als „Black Sheep Effect“ bezeichnet – seit längerem in unterschiedlichen Kontexten untersucht und gemäß der Theorie der sozialen Identität als „ein Mittel verstanden, die eigene Gruppe, und damit die eigene soziale Identität zu schützen“ (Reese 2010). Somit ist es nicht verwunderlich, dass dieses Thema in den Gruppen nicht verhandelt wird; es stellt aber zugleich eine professionelle Herausforderung dar, wenn es um die Wahrnehmung von pädagogischer Verantwortung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen für ihr Wohl-

95 Neben den Themen Disclosure und Prävention sexualisierter Gewalt und Schutzkonzepten, wurden hier auch verwandte Themen wie Deeskalations- und Konfliktlösungsstrategien sowie partizipative Angebote für Kinder benannt.

96 Mit Ausnahme einer Schule in der es um einen mehrere Jahre zurückliegenden Fall eines gewalttätigen Geistlichen an der Schule geht (vgl. A9).

ergehen geht. Zudem zeigt es auf, dass – neben internen – auch niedrigschwellige externe Anlaufstellen benötigt werden, wie später unter Kapitel 9.4 näher ausgeführt wird.

Im engen Zusammenspiel mit den Organisationsstrukturen (Kap. 9.4) und dem Steuerungshandeln der Schulleitung (Kap. 9.3) stehen auch die festgestellten zum Teil unterschiedlichen Rollenerwartungen der pädagogischen Fachkräfte. Dies betrifft insbesondere die Rolle der Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Die Interviewstudie von Kopp et al. (2020, S. 412f.) konnte bereits zeigen, dass Schulsozialarbeit:innen selbst den Kinderschutz und Einzelfallhilfen als ein prioritäres Aufgabengebiet für sich definieren, dieser Arbeitsauftrag an manchen Schulen jedoch in einer „diffusen Allzuständigkeit von Schulsozialarbeiter:innen“ zu Überforderung führen kann – insbesondere wenn keine (multiprofessionellen) Beratungsteams o. Ä. für den Austausch und Aufgabenteilungen bestehen.

Wie anhand der Fallportraits (Kap. 8.2) vertiefend herausgestellt werden konnte, können unterschiedliche Erwartungshaltungen dazu führen, dass es zu einer Verantwortungsdiffusion in der Fallzuständigkeit in Gefährdungsverdachtsfällen kommt. Geklärte Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten bieten dagegen eine wichtige Orientierung im Gefährdungsverdachtsfall und verbessern die Handlungssicherheit. Folglich kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass das Vorhandensein von Schulsozialarbeit an Schulen zu mehr Handlungssicherheit führt. Damit zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit Limitationen der von Zimmermann (2019) festgestellte zunehmenden Handlungs- und Rechtssicherheit im Kinderschutz an Schulen durch das Vorhandensein von Schulsozialarbeit. Zwar bestätigt sich, dass im Fall klarerer Rollenklärung und Verfahrensschritte eine Professionalisierung stattfinden kann, die – auch bei Lehrkräften – zu mehr Handlungssicherheit führt, jedoch ist davon nicht per se auszugehen. Dennoch wird Gruppendiskussionsübergreifend – sowohl an Schulen mit als auch ohne Schulsozialarbeiter:innen – ein Vorteil in der Installation von Schulsozialarbeit an Schulen für Hilfs- und Unterstützungsleistungen gesehen. Diese kann ihr Potenzial am besten entfalten, wenn Aufgaben und Zuständigkeiten klar geregelt sind.

Geklärte Rollen und schulseitige Ansprechpersonen sind auch für die Zusammenarbeit mit externen Stellen wie dem Jugendamt zentral. Schulsozialarbeiter:innen wird in einigen Gruppendiskussionen ein hilfreiches sozial-räumliches Vermittlungs- und Netzwerkwissen sowie ein Expert:innenstatus in der Gefährdungseinschätzung zu geschrieben (vgl. Kap. 8.1). Zudem wird ein Vorteil darin gesehen, dass diese zeitintensive Einzelhilfen und Absprachen mit externen Stellen (bspw. dem Jugendamt) übernehmen können. Wie auch hier die Analyse der Fallportraits (Kap. 8.2) veranschaulicht, scheint eine durch die Schulsozialarbeit stattfindende Fallkoordination die Kooperation und Handlungsrouniten in Gefährdungs(verdachts)fällen zu verbessern. Diese Rolle kann seitens der Schulsozialarbeit jedoch nur übernommen wer-

den, wenn Schulen diesen Prozess als feste organisationale Struktur verankern (vgl. Kap. 9.2).⁹⁷ Dazu zählt auch eine transparente Rollenklärung, die dazu dient, Schulsozialarbeiter:innen vor Zuständigkeitsüberfrachtung (z. B. durch Erwartungen zu unterrichtsunterstützender Präventionsarbeit o. Ä.) zu schützen (vgl. auch Kopp et al. 2020, Christmann 2023). Hierbei kommt der Schulleitung als Steuerungsinstanz eine zentrale Rolle zu kommen. Darüber hinaus wäre zu klären, inwieweit sich der eigenständige Schutzauftrag, der für alle (sozial-)pädagogischen Fachkräfte an Schulen gilt, rechtssicher und sinnhaft organisational umverteilen lässt.

9.3 Schulleitung als Unterstützungs- und Entscheidungsinstanz

Allein aufgrund der an Schulen geltenden Dienstordnung spielen Schulleitungen eine gewichtige Rolle und prägen schulische Qualitäts- und Entwicklungsprozesse maßgeblich (Huber 2013). Entsprechend hat die Schulleitung „eine umfangreiche Verantwortung, den Kinderschutz in der Einrichtung sicherzustellen“ (Poelchau 2018, S. 25). In Nordrhein-Westfalen sind Lehrkräfte gemäß § 29 Abs. 2 ADO (Allgemeine Dienstordnung für Lehrer:innen und Schulleiter:innen an öffentlichen Schulen) verpflichtet, ihre Schulleitung zu informieren, wenn Anhaltspunkte einer Vernachlässigung, Misshandlung oder sexuellen Missbrauchs bei Schüler:innen bestehen. Folgerichtig wird die Schulleitung in den Gruppendiskussionen als zentrale zu informierende Instanz markiert. Zugleich kommt ihr damit einhergehend auch eine bedeutende Entscheider:innenrolle zum weiteren Fallverlauf zu, die an einigen Schulen über die reine Informationsmitteilung hinaus geht. Wie Fallbeispiele zeigen, können Schulleitungen auch eine Hürde darstellen, Fälle dem Jugendamt zu melden. Darüber hinaus kann fehlender Wissenstransfer zu Anlaufstellen und Verfahrensschritten im Verdachtsfall seitens der Schulleitung Unsicherheiten bei den pädagogischen Fachkräften verursachen und im ungünstigsten Fall die Implementierung von standardisierten Gefährdungseinschätzungsprozessen und eventuell sogar eine Kultur des Hinsehens und Handelns im Kinderschutz blockieren. Ob entsprechende fehlgeleitete Leistungsentscheidungen und -entwicklungen durch die Kontroll- und Beratungs-

97 Rein rechtlich gilt es zu beachten: „Auch wenn an einer Schule ‚Schulsozialarbeit‘ etabliert ist, bedeutet dieser Umstand alleine noch keine Klärung hinsichtlich der Frage, wie die Aufgabenverteilung zwischen Sozialarbeitern, Lehrern bzw. der Schulverwaltung bezüglich der Kooperation, Koordination und Fallverantwortlichkeit ist. Hier bedarf es klarer Vereinbarungen, unabhängig von der Frage, wer der Anstellungsträger der Fachkraft ist“ (Wiesner 2022, Rd. 31, S. 2065)

funktion der Schulaufsichtsbehörden⁹⁸ korrigiert werden (können) und welchen Stellenwert Kinderschutzfragen für diese haben, lässt sich an dieser Stelle nicht klären.

Letztlich scheint die von Bohler & Franzheld (2011, S. 257) festgestellte, „weichenstellende“ Bedeutung der Schulleitung für den Kinderschutz und die Aussage: „Es steht und fällt mit dem Direktor“ nach wie vor zuzutreffen. Diese „Gatekeeper“-Funktion für den Kinderschutz ist auch im Rahmen des Feldzugangs dieser Forschungsarbeit deutlich geworden. Schulsozialarbeiter:innen und Lehrkräfte berichten bspw., dass ihre Schulleitung ihnen unter-sagt habe, an Forschungsprojekten zu dem Thema teilzunehmen (vgl. Kap. 7.2.1). Wenngleich die Teilnahme an einem Projekt zum Kinderschutz noch kein Kinderschutz ist, deutet sich hier eine Bereitschaft an, sich mit dieser Thematik zu befassen. Hinsichtlich der Bedeutung des Wissenstransfers für das Kinderschutzhandeln durch Schulleitungen stellt Zimmermann (2019, S. 49) in einer bundesweiten Schulbefragung im Schuljahr 2014/15 fest, dass nicht einmal an der Hälfte der Schulen alle Lehrkräfte über den Beratungsan-spruch im Gefährdungsverdacht durch eine insoweit erfahrene Fachkraft informiert worden sind.

In den meisten an der vorliegenden Arbeit teilnehmenden Gruppen war die Arbeit mit der Schulleitung jedoch positiv konnotiert und die pädagogi-schen Fachkräfte nahmen diese als Rückhalt und in prekäreren Fällen unter-stützende Instanz war. Dennoch gilt eine Leitung, „die keine klaren Entschei-dungen trifft, keine klaren Regeln etabliert und kein gemeinsam getragenes pädagogisches Konzept vorgibt“ als „risikobehaftete“ Rahmenbedingung für Gefährdungslagen in pädagogischen Einrichtungen“ (Bange 2015, S. 106; Kadera 2018, S. 4). Nicht zuletzt ist dieses dieses Leitungsverhalten als risi-kobehaftet anzusehen, da mutmaßlich kein strukturiertes Vorgehen im Ge-fährdungsverdacht stattfindet. Folglich spiegelt sich in den organisationalen Rahmenbedingungen auch ein wesentlicher Teil des Steuerungshandelns der Schulleitung wider (Kap. 9.4).

9.4 Organisationale Regelstrukturen als prägende Rahmung

In Kapitel 9.2 wurde bereits dargestellt, dass eine transparente Rollenerwar-tungs- und Aufgabenklärung eine wichtige Rahmung für das Kinderschutz-

98 Für den Bereich der Heimerziehung der Kinder- und Jugendhilfe untersuchte Mühlmann (2014) das Selbstverständnis der Aufsichtsbehörden zum Schutz der Kinder und Jugendli-chen in den Einrichtungen und stellte fest, dass der Verantwortungsbereich der Aufsichts-behörden nicht ausreichend definiert und gleichzeitig eine unabhängige und stringente „Ver-antwortungskette“ für den Kinderschutz jedoch unerlässlich ist.

handeln darstellt. Eine wichtige Orientierung stellt dabei das Wissen sowie ein klar geregelter Wissenstransfer zu Verfahrensschritten im Gefährdungsverdacht dar. Zum Austausch fehlt es pädagogischen Fachkräften (insbesondere den Lehrkräften) jedoch – abseits kurzer Tür- und Angelgespräche – häufig an (Zeit-)Räumen und Gelegenheiten. Somit gestaltet es sich für die Lehrkräfte mancherorts schwierig, sich über Verdachtsfälle o. Ä. zu beraten oder vertraulichere Telefonate zur Hilfeplanung zu führen. Auch Christmann (2021, S. 443) stellte das Nichtvorhandensein von Räumen für vertrauliche Gespräche als ein Hemmnis für Disclosureprozesse heraus.

Generell stellen geregelte organisationale Prozesse und Abläufe eine wichtige Handlungsorientierung für pädagogische Fachkräfte dar. Dazu zählen beispielsweise etablierte Informations- und Kommunikationskanäle mit schulinternen Beratungsteams. Der Nutzen entsprechender Kommunikationsstrukturen und Beratungsteams für schulseitig routinierte Gefährdungseinschätzungen konnte insbesondere durch die Rekonstruktion von pädagogischen Orientierungen im Gefährdungsverdacht aufgezeigt werden (vgl. Kap. 8.2, Kap. 9.2). Gleichzeitig manifestierte sich, wie auch in vorherigen Studien, dass nur ein Teil der Schulen ein Beratungsteam an der Schule installiert hat, das in Gefährdungsverdachtsfällen mit Einzelfallhilfen und/oder Hilfs- und Unterstützungsangebote beratend oder prozessbegleitend tätig wird (Kopp et al. 2020). Die Befunde lassen die These zu, dass die höhere Anzahl eher einzelfallbezogener Kooperationen von Schulen mit dem ASD (u.a. Pluto 2016; Zimmermann 2019; Seckinger & van Santen 2024)⁹⁹ gegenüber regelmäßigeren Kooperationen/Netzwerkstrukturen in Zusammenhang mit dem Vorhandensein von (Schul-)Sozialarbeiter:innen und einem Beratungsteam an der Schule stehen. Aufschlussreich wäre hier, perspektivisch regionale Unterschiede zu untersuchen, um beispielsweise zu prüfen, ob (multiprofessionelle) Beratungsteams und Kinderschutznetzwerke stärker in Jugendamtsbezirken mit besserer Haushaltslage ausgebaut sind.

Neben personellen Ausstattungsfragen für Gefährdungseinschätzungsverfahren scheinen auch formale Prozesse hinsichtlich ihrer Rechtskonformität nicht an allen Schulen hinreichend geklärt, wie beispielsweise in Diskussionspassagen um Zuständigkeiten und Berechtigungen des Unterschreibens der Gefährdungsmeldung an das Jugendamt deutlich wurde (vgl. Kap. 8.2). Entsprechend zeigen sich auch hier in den Ergebnissen eine unterschiedliche Beteiligung verschiedener pädagogischer Fachkräfte und verschiedene Grade der Involviertheit der Schulleitung in die Gefährdungseinschätzung (Kopp et al. 2020). Des Weiteren sind nicht nur Ansprechpersonen beim Jugendamt

99 Da die genannten Veröffentlichungen allesamt auf Datenerhebungen im Rahmen der Evaluation des BKiSchG zurückgreifen und damit knapp 10 Jahre alt sind, wären auch hier aktuellere Daten, die kommunale Weiterentwicklungen abbilden, ein Daten- und Forschungserkenntnisgewinn.

unbestimmt; auch auf der Seite der Schulen fehlt es an eindeutigen Ansprechpersonen. In diesem Zusammenhang finden sich außerdem Hinweise darauf, dass Schweigepflichtsentbindungen und Kostenübernahmen nicht immer eindeutig geregelt sind.

Daraus lässt sich insgesamt schließen, dass etwaige Kooperationsvereinbarungen mit dem Jugendamt nicht allen pädagogischen Fachkräften an Schulen hinlänglich bekannt sind und/oder diese Vereinbarungen einer weiteren Ausdifferenzierung bedürfen. Es fehlt folglich vielerorts nicht nur an schulinternen Zuständigkeitsklärungen zwischen Lehrkräften und außerunterrichtlich tätigen Pädagog:innen (wie bspw. Schulsozialarbeiter:innen), sondern auch an transparenten Regeln und Vereinbarungen mit schulexternen Kooperationspartner:innen. Entsprechende Klärungen können dabei helfen, Verantwortungsdiffusionen zu vermeiden, Orientierungshilfe im Gefährdungsverdachtsfall zu bieten und somit Kindern und Jugendlichen schnellstmöglich Hilfs- und Unterstützungsangebote zu ermöglichen.

9.5 Methodische Reflexion des Forschungsprozesses und Limitationen der Ergebnisse

Jeder Forschungsprozess weist seine eigenen Spezifika und Herausforderungen auf. Für das vorliegende Vorhaben lag eine zentrale Hürde im Feldzugang, der sich deutlich schwieriger als erwartet gestaltete, und sich deshalb über einen längeren Zeitraum hinzog. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zunächst sind Schulen ein sehr stark beforschtes Untersuchungsfeld, sodass E-Mail-Anfragen nahezu vollständig aufgrund einer hohen Anfragedichte abgelehnt wurden – trotz Empfehlungsschreiben, thematischer Relevanz und Vorhabenserläuterungen (vgl. Kap. 7.2.1). Der Weg über Schlüsselpersonen erwies sich zwar als zielführender, zog sich jedoch in den meisten Fällen über mehrere Wochen, teilweise sogar Monate hin, da zunächst Rücksprache mit der Schulleitung gehalten werden musste und eine persönliche Vorstellung des Vorhabens bei der Schulleitung (häufiger auch vor Ort) erbeten wurde. Entsprechend zog sich bereits der Erhalt der Erhebungsgenehmigung deutlich länger als erwartet. In manchen Fällen ließen die Schulleitungen nach einiger Zeit eine Absage über die Schlüsselpersonen ausrichten und führten entweder thematische oder kapazitäre Bedenken an. An wiederum anderen Schulen gab es eine Genehmigung der Schulleitung, aber der Kontakt mit der Schlüsselperson ebnete ab oder diese konnte keine weiteren Kolleg:innen in absehbarer Zeit für die Teilnahme gewinnen. Generell ist eine Gruppendiskussion, an Schulen an der mehrere Personen 90-120 Minuten teilnehmen sollen, eine organisatorische und zeit- bzw. ressourcenkritische Anforderung, die nur aufgrund des motivationalen und unterstützenden En-

gagements einzelner Personen erfüllt werden konnte. Bezogen auf das Sample wurden infolgedessen auch einige Vorüberlegungen hinfällig, da die Gruppenauswahl in erster Linie durch eine Teilnahmebereitschaft bestimmt wurde. So konnten folglich die Gruppenzusammensetzungen an den Schulen kaum gesteuert werden. Regionale Kontrastierungen und unterschiedliche Schularten sowie Gruppen mit und ohne außerunterrichtliche Pädagog:innen wie Schulsozialarbeiter:innen wurden dennoch durch die breite Teilnahmeakquise in NRW erreicht. Idealtypische Samplestrategien wie das Theoretical Sampling oder das Sampling nach festgelegten Kriterien konnten letztlich nur in Teilen umgesetzt werden (vgl. Kap. 7.2.1). Nicht alle geführten Gruppendiskussionen erwiesen sich als gleichermaßen geeignet für das gewählte Untersuchungsdesign. So wurden in manchen Diskussionen Gruppen- oder Schulspezifika deutlich, die sich insbesondere hinsichtlich ihrer komparativen Analysierbarkeit und in Teilen auch bezüglich des Erkenntnisinteresses als weniger geeignet darstellten (vgl. Kap. 8.2). Somit wurden zum Teil Gruppendiskussionen geführt, bei denen sich erst während oder nach der Durchführung eine vergleichsweise geringere Eignung bzw. thematische Relevanz oder Vergleichbarkeit zeigte. Doch auch wenn diese Gruppendiskussionen sich nicht für vertiefende Rekonstruktionen mit der Dokumentarischen Methode bewährten, lieferten sie trotzdem Erkenntnisse – sowohl für den Forschungsprozess als auch für das Forschungsinteresse. Um diesen empirischen Erkenntnissen in einer würdigenden Form Rechnung zu tragen, wurden sie ebenfalls auf der Ebene der formulierenden Interpretation und bilanzierend in Form einer Inhaltsanalyse mit ausgewertet (vgl. Kap. 8.1). Dies ist ein forschungsethisch notwendiger Schritt, um die empirisch gewonnenen Erkenntnisse festzuhalten und allen Gruppendiskussionsteilnehmenden eine Form von Anerkennung für ihren Gedankenaustausch zum Thema Kinderschutz entgegenzubringen.

Da – wie unter Kapitel 7.3.3 bereits ausführlich dargelegt – ein wesentliches Qualitätsmerkmal qualitativer Forschungsvorhaben die „Indikation des Forschungsprozesses“ darstellt (Steinke 2012, S. 326), wurde trotz dieser inhaltsanalytischen Ergänzung am entworfenen Untersuchungsdesign festgehalten. Nicht zuletzt, da sowohl die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse als auch das methodische Vorgehen (hier insbesondere die Art der Durchführung der Gruppendiskussionen) sich an der dokumentarischen Methode orientieren und meta-theoretisch die Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie aufgreifen, erschien dieses Vorgehen richtig und konsistent. Aus Gründen der Kohärenz wurde diese methodische Ergänzung hier begründend erläutert.

Anhand der drei Fallportraits konnten geteilte Handlungsorientierungen zum Kinderschutz an Schulen herausgearbeitet werden. Diese Ergebnisse ergänzen die Ergebnisse auf der Ebene des immanenten Sinngehaltes (vgl. Kap. 8.1) und lassen konjunktive Erfahrungsräume und Orientierungsmuster

gruppenübergreifend deutlich werden. Diese geteilten Erfahrungsräume lassen sich letztlich auf der inhaltsanalytischen Ebene nicht abbilden, da sie erst durch die vertiefende Analyse des Interaktionsprozesses und Diskursverlaufs (also der „wie-Ebene“) rekonstruiert werden können. Folglich wurden primär durch die Anwendung der dokumentarischen Methode an dieser Stelle zentrale Erkenntnisse zu handlungsleitenden Orientierungen im Gefährdungsverdachtsfall an Schulen gewonnen.

Welche Implikationen diese Erkenntnisse für die sozialpädagogische Fachpraxis und den Kinderschutz an Schulen haben und welche Impulse sich für weiterführende Forschungsaktivitäten ergeben, soll nun abschließend bilanziert werden.

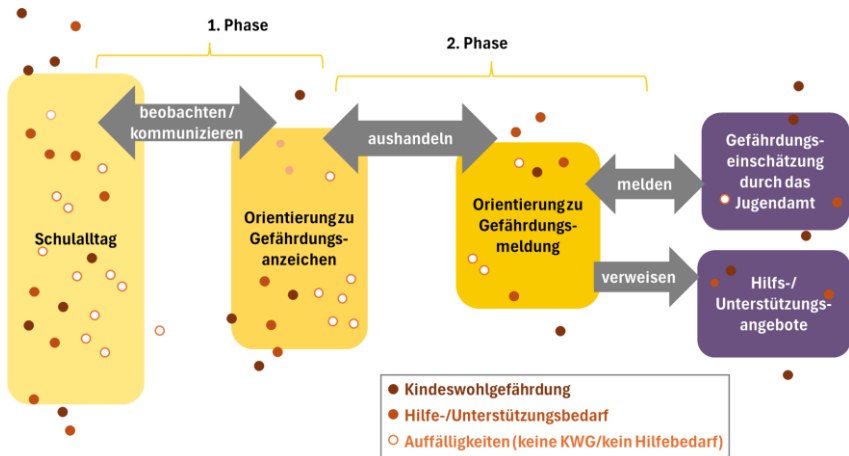
10. Implikationen für den Kinderschutz an Schulen

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass pädagogische Fachkräfte im Schulalltag verschiedene Auffälligkeiten und Gefährdungsanzeichen beobachten und/oder von Kindern und Jugendlichen auf diese aufmerksam gemacht werden. Zum Umgang mit diesen Hinweisen lassen sich zwei handlungsleitende Phasen der Orientierung(ssuche) rekonstruieren:

In der *ersten Phase* steht das Erkennen von Gefährdungsanzeichen im Vordergrund (vgl. Abbildung 15). Dabei zeigt sich, dass Lehrkräfte verschiedene Gefährdungsformen kennen. Sie sind an Schulen keine Seltenheit. Dennoch besteht ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum hinsichtlich der allgemeinen Sorge, Gefährdungsanzeichen *nicht* wahrzunehmen. Diese Sorge bzw. Unsicherheiten äußern sich vor allem in Bezug auf Gefährdungsanzeichen, bei denen es sich nicht um deutlich sichtbare Auffälligkeiten wie Gewaltspuren oder Vernachlässigung handelt. Außerdem zeigt sich dieses Phänomen auch im Hinblick auf Fälle, bei denen Kinder und Jugendliche sich nicht von sich aus den pädagogischen Fachkräften anvertrauen.

In der *zweiten Phase* der Orientierung geht es um den Aushandlungsprozess zur Gefährdungseinschätzung. Dabei konnte durch die Gruppendiskussionen ein geteilter Orientierungsrahmen im Hinblick auf die bedeutende Rolle der Schulleitung in Bezug auf geklärte organisationale Bedingungen und Regelstrukturen für die Handlungssicherheit im Kinderschutz rekonstruiert werden (vgl. Kap. 9).

Abbildung 15: Phasen der Handlungsorientierung im intervenierenden Kinderschutz an Schulen



Quelle: Eigene Darstellung

Die Komplexität des Kinderschutzhandelns wird in dem 2-Phasen-Modell zu Handlungsorientierungen der an Schulen tätigen Pädagog:innen schematisch veranschaulicht. Die analytische Differenzierung verdeutlicht, dass zwei unterschiedliche Orientierungsphasen den Handlungsentscheidungsprozessen der Gefährdungsmeldung an das Jugendamt vorgelagert sind. Dabei stellen professionelles Erfahrungswissen (insbesondere in der ersten Phase) und organisationale Aspekte (besonders in der zweiten Phase) sowie deren Zusammenspiel richtungsweisende Momente für die Risikoeinschätzung einer Kindeswohlgefährdung und letztlich Entscheidungen für ein intervenierendes Kinderschutzhandeln dar. In den empirischen Befunden zeigen sich wiederkehrende Orientierungsmuster, die Klarheiten und Unklarheiten in diesen beiden Phasen herausstellen, die sich an den Schulen innerhalb der gleichen geteilten Orientierungsrahmen bewegen (vgl. Kap. 9). Daraus ergeben sich im Wesentlichen vier Implikationen:

(1) Pädagogische Fachkräfte an Schulen müssen umfassender für Gefährdungsanzeichen sensibilisiert werden.

Bereits 2007 forderte das Bundesjugendkuratorium eine stärkere „Kultur der Achtsamkeit an Schulen“ (BJK 2007). Damit ist eine institutionelle und professionelle Haltung gemeint, die das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen ins Zentrum setzt, um jungen Menschen und ihren El-

tern/Sorgeberechtigten adäquate Hilfen organisieren zu können (ebd.). Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass Pädagog:innen an Schulen um Achtsamkeit in dieser Hinsicht durchaus bemüht sind, dass sich jedoch vor allem das Handlungs- und Erfahrungswissen von Lehrkräften vorrangig auf eindeutige, augenscheinlich sichtbare oder verbalisierte Gefährdungsverdachtsfälle wie physische Gewalt oder Vernachlässigung bezieht. Es stellt sich also die Frage, wie die Sicherstellung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen umfassender und auch in weniger eindeutigen oder offensichtlichen Fällen in den Blick der pädagogischen Schulpraxis genommen werden kann. Dazu lassen sich zwei Ansätze im Sinne zweier „Knackpunkte“ identifizieren, zu denen es einer Verständigung bedarf:

- *Erstens* scheint es an einer umfassenderen, plastischeren bzw. konkreteren Operationalisierung dessen zu mangeln, was an Schulen als „Kinderschutzkonsens“ in Fällen gilt, bei denen es sich nicht um eine akute Gefährdung handelt. Das betrifft sowohl geteilte normative Vorstellungen zum Kinderschutz und der eigenen Zuständigkeit als auch die Aushandlung konkreter Fälle, die an Schulen konsensuell bearbeitet werden.
- *Zweitens* sind neben zeitlichen und personellen Ressourcen für den Beziehungsaufbau auch Kenntnisse über die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen notwendig, um Gefährdungen wahrnehmen zu können. Diesbezüglich zeigen die Befunde, dass das Verhalten von Schüler:innen zum Teil nicht als Gefährdung decodiert werden kann, da Lehrkräften Einsichten zur und Vorstellungen über die Alltags- und Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen teilweise fehlen.

Die Erarbeitung, Implementierung und Anwendung eines gemeinsamen pädagogischen Leitbildes, wie beispielsweise in der Erstellung von Schutzkonzepten vorgesehen (vgl. Kap. 4.1.4), kann hierfür ein notwendiger erster Schritt sein. Dieses Leitbild kann jedoch nicht losgelöst von pädagogischen Haltungen¹⁰⁰ und Professionalität gesehen werden (vgl. Kap. 4.1.4). Wie sich an den geäußerten Handlungs- und Zuständigkeitsunsicherheiten der Lehrkräfte im Falle von Auffälligkeiten und Verhaltensveränderungen von Kindern und Jugendlichen, die nicht gedeutet werden können, zeigt, sind pädagogische Haltungen vielfach nicht hinreichend geklärt. Auch das Zusammen-

100 Professionelle Haltung wird dabei verstanden als „hoch individualisiertes (...) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht“ (Schwer & Solzbacher 2014, S. 107).

spiel von Kindeswohlorientierungen unter Einbezug der Kinderrechte (vgl. Kap. 2.2) und der Unterrichtspraxis birgt für Lehrkräfte in Teilen Herausforderungen und sollte stärker in die Aus-, Fort- und Weiterbildung einmünden – beispielsweise im Sinne einer „Pädagogik der Ethik“ (vertiefend siehe Prengel 2020). Dabei erweist sich auch der interprofessionelle Austausch mit Fachkräften der Jugendhilfe, die an und zusammen mit Schulen arbeiten, als bedeutend, um dieses gemeinsame pädagogische Grundverständnis (weiter) zu entwickeln.

(2) Fachliche Entscheidungen zur Gefährdungs(verdachts)meldung an das Jugendamt sowie zur Initiierung von Hilfsangeboten benötigen kollegiale Austauschformate und transparente organisationale Vereinbarungen.

Um die Gefährdungslagen junger Menschen einschätzen zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte Zeiträume und Orte, um sich auszutauschen. Dabei können etablierte Formate und Verfahren wie beispielsweise ein Meldesystem und ein ansprechbares Beratungsteam respektive Schulsozialarbeiter:innen helfen, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen. Hierbei ist es maßgeblich, dass einzelne Verfahrensschritte und zu informierende Personen bei Fragen oder im Verdachtsfall an der Schule geklärt sind und diese durch die Schulleitung und einen kontinuierlichen Wissenstransfer unterstützt werden. Ein professioneller Austausch ermöglicht es, Risiko- und Schutzfaktoren für die Gefährdungseinschätzung umfassender in den Blick zu nehmen und gemeinsam passende Unterstützungsangebote zu erörtern. Beides sind grundlegende Schritte bei der Durchführung einer Gefährdungseinschätzung (vgl. Kap. 4.1.3). Dass die innerschulische Etablierung von Meldesystemen und die Klärung von Zuständigkeiten Potenziale bieten, die (Fall-)Dokumentation zu professionalisieren und letztlich die Zusammenarbeit mit dem ASD zu verbessern, bestätigt sich in der fallvergleichenden Analyse (vgl. Kap. 8.2). Die Ergebnisse zeigen, dass die Risikoeinschätzung nicht allorts ein routiniertes Verfahren ist (vgl. Kap. 8.1). Dieser Befund wirft die Frage auf, inwiefern die Implementierung von Verfahrensschritten und Ansprechpersonen, die Anzahl schulischer Meldungen an das Jugendamt reduzieren könnten, bei denen sich eine Gefährdung nicht bestätigt (vgl. Kap. 4.2.3).

(3) Für die Zusammenarbeit von Schulen und dem ASD sind Kooperationsvereinbarungen, kompatible Qualifikationsniveaus und wechselseitig bekannte Kontaktpersonen zentral.

Eine gemeinsame Verständigung zum Schutz des Wohls von Kindern und Jugendlichen benötigt eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schulen und dem ASD. Die Mitarbeiter:innen des ASD müssen sich darauf verlassen können, dass schulseitig alle notwendigen Schritte, wie sie u.a. in § 4

KKG vorgesehen sind (vgl. Kap. 4.1.1), unternommen und somit hinreichende Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung zusammengetragen wurden. Die meldende Schule muss sich wiederum darauf verlassen können, dass die Mitarbeiter:innen des ASD in Notfällen erreichbar sind, bei Problemlösungen zuverlässig und kontinuierlich unterstützen und ggf. Schutzmaßnahmen einleiten. Neben diesen Grundprinzipien im gemeinsamen Kinderschutzhandeln zwischen Schulen und dem Jugendamt können regelmäßige Kontakte die Zusammenarbeit und letztlich gemeinsame Hilfeprozesse stärken (wie vor allem das Fallportrait der Gruppe Tanne zeigt, vgl. Kap. 8.2.3). Dabei begünstigt das Vorhandensein von Schulsozialarbeit die Übersetzung von Organisations- und Handlungslogiken zwischen Schule und Jugendhilfe bzw. Jugendamt im Bedarfsfall. Eine zentrale Voraussetzung ist dafür auch eine abgestimmte und anschlussfähige Qualifikation von Schulsozialarbeitenden, Lehrkräften und den Mitarbeiter:innen des ASD. Damit können zudem eine ebenbürtige Zusammenarbeit ermöglicht und professionelle (Nicht-)Zuständigkeiten geklärt und vertreten werden. Diese Zuständigkeiten sollten transparent in Kooperationsvereinbarungen festgehalten werden, um Verantwortungsdiffusionen und Unsicherheiten vorzubeugen (wie sie beispielsweise im Fallportrait der Gruppe Fichte sichtbar wurden, vgl. Kap. 8.2.1). Es erscheint auch hierbei zentral, dass interorganisational und -professional durch fortwährenden Austausch das gemeinsame Kindeswohl und Schutzverständnis (weiter-)entwickelt wird.

(4) Schulen brauchen sowohl innerschulische Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten als auch externe Beratungs- und Anlaufstellen.

Zu den relevanten und an der Schule bekannt zu machenden Kontakt- und Ansprechpersonen zählt auch die Benennung schulexterner Beratungsstellen bzw. insoweit erfahrenen Fachkräfte zur anonymen Fallberatung. Wie Zimmerman bereits 2016 zeigte, finden sich auch in der vorliegenden Untersuchung empirische Belege dafür, dass nicht alle pädagogischen Fachkräfte von ihrem Beratungsanspruch durch eine insoweit erfahrene Fachkraft wissen. Darüber hinaus markiert allein die aufgezeigte Vielschichtigkeit an Themen und Problemkonstellationen, die an Schulen sichtbar werden können, die Notwendigkeit der Einbeziehung externer Expert:innen und Anlaufstellen, die zu diesen über ein entsprechendes Vernetzungs- bzw. Verweisungswissen verfügen. Da die Gruppendiskussionsergebnisse nahelegen, dass Verdachtsfälle nicht selten dadurch ausgelöst werden, dass sich Kinder und Jugendliche Pädagog:innen anvertrauen, sind Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten unentbehrlich und ein wichtiges Element in Schutzkonzepten (vgl. Kap. 4.1.4). Auf diese Weise entstehen Möglichkeitsräume, sich bei Hilfs- oder Unterstützungsbedarf mitzuteilen. Die Bedeutung von Beschwerdesystemen und externen Anlaufstellen ist auch im Kinderschutzdiskurs zur Hei-

merziehung deutlich geworden (vgl. Kap. 2.1 sowie bspw. Equit et al. 2017). Wenngleich entsprechende externe Stellen kaum in den Gruppendiskussionen thematisiert wurden, verweist gerade diese Nicht-Thematisierung in dieser Arbeit auf einen relevanten Befund: In keiner der Gruppendiskussionen wurden von den pädagogischen Fachkräften Gefährdungsfälle erwähnt oder in Erwägung gezogen, in denen gegenwärtige Kolleg:innen Täter:innen sind oder sein könnten (vgl. Kap. 9.2). Dieser Aspekt verdeutlicht die Relevanz, Kindern und Jugendlichen durch schulinterne und -externe Strukturen für diese Fälle hinreichend Möglichkeiten zu bieten, gehört zu werden, wenn ihnen Unrecht widerfährt. Während entsprechende Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren neben der Vorhaltung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt eine Voraussetzung für den Erhalt einer Betriebserlaubnis von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe darstellt (§ 45 SGB VIII), ist dies für Schulen weder auf Bundes- noch auf Landesebene vorgeschrieben. Folglich kann die in den letzten Jahren verstärkt weiterentwickelte Kinderschutzexpertise der Kinder- und Jugendhilfe an vielen Stellen sicherlich Orientierungspunkte für den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen ihres Wohls für Schulen bieten.

11. Impulse für die (sozial-)pädagogische Forschung zum Kinderschutz an Schulen

Zentrale (sozial-)pädagogische Erkenntnisse zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Schutzes junger Menschen vor Gefährdungen für ihr Wohl, die am Ort Schule durch pädagogische Fachkräfte umgesetzt werden können, wurden in dieser Arbeit umfassend diskutiert (vgl. Kap. 9) und abschließend zusammengefasst (vgl. Kap. 10). Zuletzt stellt sich vor allem aus wissenschaftlicher Perspektive die Frage nach weiterhin bestehenden Desideraten. Die Forschung zu sexualisierter Gewalt hat auch für den schulischen Kontext zentrale Entwicklungen angestoßen, zu denen insbesondere die Implementierung von Schutzkonzepten zählt. Zum Erhebungszeitpunkt steckte deren Umsetzung noch in den Anfängen, sodass es nicht verwundert, dass keine der Schulen ein Schutzkonzept vorweisen konnte und nur wenige mit der Entwicklung eines entsprechenden Konzeptes gestartet waren. Evaluative Studien zur Implementierung von Schutzkonzepten an Schulen liegen bislang nicht vor und stellen daher auch zur Einordnung der empirischen Befunde dieser Arbeit ein relevantes Erkenntnisinteresse dar. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Veränderungen im Kinderschutz durch Schutzkonzepte allein nicht zwangsläufig zu erwarten sind. Handlungsleitende Orientierungen für die pädagogischen Fachkräfte setzen sich

aus verschiedenen konstituierenden Merkmalen zusammen (vgl. Kap. 9), deren Wechselwirkungen an vielen Stellen entscheidend ist und in ihrer Effektivität bislang nicht gewichtet werden können. So bleiben beispielsweise Fragen der Wirkmacht von Einstellungen der Schulleitung für den Kinderschutz an Schulen bislang ungeklärt, die vermutlich auch die Etablierung von Schutzkonzeptinhalten beeinflussen. Neben vertiefenden Studien mit organisationskulturellen und professionellen Fragestellungen (z. B. zu Austauschpraktiken zwischen pädagogischen Fachkräften bei Auffälligkeiten/Verdachtsfällen) sind auch Interventionsstudien zur Sensibilisierung von Lehrkräften für bislang unterrepräsentierte Gefährdungsmerkmale wie psychische Gewalt weitere offene Forschungsansätze. Auch eine Analyse von Fällen, in denen insoweit erfahrene Fachkräfte in die Risikoeinschätzung an Schulen einbezogen werden, kann weitere Erkenntnisse für benötigtes Orientierungswissen und/oder Handlungssicherheiten pädagogischer Fachkräfte liefern.

Gemäß Lüders und Rauschenbach (2005, S. 564) spannt sich das sozialpädagogische Forschungsfeld zwischen den „drei ‚Eckpunkten‘“ „(1) zuständige Institutionen“, „(2) Professionelle bzw. beruflich oder ehrenamtlich Tätige“ sowie den „(3) [Adressat:innen]“ auf. Die vorliegende Arbeit bewegt sich daher an der Schnittstelle der Institutionen und Professionellen im Kinderschutz an Schulen, zu denen Schulen, Lehrkräfte und (Schul-) Sozialarbeiter:innen zählen. Diese dynamischen Konstellationen tangieren typischerweise und mittelbar auch die Zusammenarbeit mit dem örtlichen öffentlichen Träger der Jugendhilfe bzw. des ASDs. Ausgewählte Studien zur Adressat:innenperspektive wurden unter Kapitel 4.2.1 zusammengetragen und verdeutlichen Aspekte und eigene Relevanzsetzungen (z. B. Gewaltopfererfahrungen), die durch die vorliegende Analyse der Fachkräfteperspektive nicht berücksichtigt wurden bzw. werden konnten. Dennoch sollte die Perspektive der Kinder und Jugendlichen einen zentralen Stellenwert in weiteren Forschungsperspektiven haben. Besonders interessant wäre hier insbesondere die Art und Weise der Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in die Risikoeinschätzung und die Wahrnehmung und Bewertung dieses Prozesses mit Pädagog:innen ihrer Schule.

Gleichzeitig bewegt sich der hier dargestellte Kinderschutzdiskurs wie eingangs gezeigt immer auch im Dreiecksverhältnis von Jugendhilfe, Schule und Familie. Damit einher gehen grundlegende Fragen der „Wohlfahrtserbringung“ (zum Begriff siehe Böllert 2021), die in einem engen Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Kindeswohlkonstrukts bzw. der fachlichen Gefährdungsoperationalisierung stehen (vgl. Kap. 2.2, 2.3 sowie Ziegler 2019, S. 182). In diesem Zusammenhang ist eine interprofessionelle und -organisationale sowie wissenschaftsbasierte Verständigung zwischen Jugendhilfe und Schule notwendig, die Gefährdungskonstellationen in einer umfassenderen Variabilität für den schulischen Kontext betrachtet und so

Möglichkeiten und Grenzen der Sicherung des Kindeswohls austariert. Dies betrifft Zuständigkeitsfragen und Gestaltungsspielräume an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule und auch auf die Einblicke, die Lehrkräfte in den privaten Raum von Familien haben (sollten) und können. Das Wohl von Kindern und Jugendlichen liegt nach wie vor – und mehr denn je (vgl. Kap. 1) – in gemeinsamer öffentlicher Verantwortung. Dieser Umstand erfordert eine gesamtgesellschaftliche Vergegenwärtigung dieser geteilten Verantwortung und stetigen Chanceneruierung. Ein gemeinsames Ziel sollte es sein, auf der Basis eines kollektiven Kindes- und Jugendwohlverständnisses Gefährdungen zu minimieren und schnellstmöglich abzuwenden. Um hierfür alle zur Verfügung stehenden Ressourcen effizient zu nutzen, ist ein professionelles Zusammenspiel verschiedener (sozial-)pädagogischer Fachkräfte – insbesondere von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen – an Schulen eine zentrale Gelingensbedingung. Hierfür stellen die in dieser Arbeit rekonstruierten Handlungsorientierungen wichtige Steuerungsansätze und Impulse bereit.

Literaturverzeichnis

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Ackermann, Timo (2017): *Über das Kindeswohl entscheiden*. Dissertation. Berlin: transcript Verlag.
- Ackermann, Timo (2022): Partizipation im Kinderschutz. In: Katrin Peyerl und Ivo Züchner (Hg.): *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 178-191.
- [AGJ] Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2006): *Handlungsempfehlung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule*. URL: <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf> [31.03.2024].
- [AGJ] Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2022): *Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung! Qualität durch Multiprofessionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen*. Positionspapier. URL: https://www.agj.de/fileadmin/user_upload/Positionspapier_Ganztagsbildung.pdf [12.12.2023].
- Aktionsbündnis Kinderrechte (2023): *Kinderrechte ins Grundgesetz! Kinderschutz-bund; DKHW; unicef; Deutsche Liga für das Kind*. URL: <https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/> [01.03.2024].

- Alberth, Lars; Bühler-Niederberger, Doris; Eisentraut, Steffen (2014): Wo bleiben die Kinder im Kinderschutz? In: Doris Bühler-Niederberger, Lars Alberth und Steffen Eisentraut (Hg.): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 26-63.
- Albrecht, Maria; Lattwein, Svenja; Urban-Stahl, Ulrike (2016): Interdisziplinäre Kooperation im Kinderschutz. Zur Bedeutung von Kooperationsbeziehungen am Beispiel von Hausbesuchen des Jugendamtes (5), S. 53-56.
- Alle, Friederike (2017): Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch. 3., aktualisierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Amling, Steffen; Vogd, Werner (Hg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Ammon, Günter (1979): Kindesmißhandlung. München: Kindler Taschenbücher.
- Anda, Robert F.; Butchart, Alexander; Felitti, Vincent J.; Brown, David W. (2010): Building a framework for global surveillance of the public health implications of adverse childhood experiences. In: American journal of preventive medicine 39 (1), S. 93–98. DOI: 10.1016/j.amepre.2010.03.015.
- André, Holger (2012): Das Canisius-Kolleg und der „Eckige Tisch“. In: Sabine Andresen und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, S. 82-95.
- Andresen, Sabine (2012): Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Christine Hunner-Kreisel und Manja Stephan (Hg.): Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von Migration und sozialem Wandel. Dordrecht: Springer Verlag, S. 21-34.
- Andresen, Sabine (2018): Child Well-Being im Schnittfeld von Forschung und Politik. Versuch einer Typologie. In: Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neumann (Hg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 70-82.
- Andresen, Sabine; Bauch, Ricarda (2021): Wenn die Schule kein Schutzraum ist. Betroffene berichten der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs über sexuelle Gewalt in der Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 326, S. 4-8.
- Andresen, Sabine; Bauch, Ricarda (2022): Tatort Schule. In: Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung (Hg.): DAS SCHWEIGEN BEENDEN. Beiträge zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, S. 34-39.
- Andresen, Sabine; Demant, Marie; Galliker, Anna; Rott, Luzia (2021): Sexuelle Gewalt in der Familie. Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche von 1945 bis in die Gegenwart. URL: https://www.aufarbeitungskommission.de/wp-content/uploads/Studie_Sexuelle-Gewalt-in-der-Familie_bf.pdf [01.03.2024].
- Andresen, Sabine; Diehm, Isabell; Sander, Uwe; Ziegler, Holger (Hg.) (2010): Children and the good life. New challenges for research on children. Dordrecht, Heidelberg: Springer.
- Andresen, Sabine; Schröer, Wolfgang (2020): Ganztagschule und Familie: Forschung und Politikberatung an der Schnittstelle von Familien-, Kindheits- und

- Jugendforschung. In: Sozialer Fortschritt 69 (8-9), S. 579–593. DOI: 10.3790/sfo.69.8-9.579.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation.
- Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hg.) (2024): Kinder- und Jugendhilfereport. URL: www.akjstat.tu-dortmund.de/kjh-report/ [01.03.2024].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: Bertelsmann.
- Averbeck, Birgit; Caby, Filip; Hermans, Björn Enno; Röhrbein, Ansgar (Hg.) (2023): Kooperation im Kinderschutz. Handbuch für eine systemische Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bagattini, Alexander (2014): Das Kindeswohl im Konflikt – kindliches Wohlergehen im Recht, in der Medizin und in der Bildungswissenschaft. In: Matthias Maring (Hg.): Vom Praktisch-Werden der Ethik in interdisziplinärer Sicht. Ansätze und Beispiele der Institutionalisierung, Konkretisierung und Implementierung der Ethik. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Bagattini, Alexander (2017): Ethische Aspekte des Kindeswohls. In: Heiner Fangerau, Alexander Bagattini, Jörg M. Fegert, Rudolf Tippelt, Willy Viehöver und Ute Ziegenhain (Hg.): Präventive Strategien zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen. Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 97-125.
- Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian; Simonson, Julia; Rabold, Susann (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Forschungsbericht Nr. 107. Hg. v. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Hannover (107). URL: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_107.pdf [01.03.2024].
- Balloff, Rainer (2022): Kinder vor dem Familiengericht. Praxishandbuch zum Schutz des Kindeswohls unter rechtlichen, psychologischen und pädagogischen Aspekten. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Bange, Dirk (1992): Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Ausmaß - Hintergrund - Folgen. Köln: Volksblatt.
- Bange, Dirk (1996): Gewalt gegen Kinder in der Geschichte. In: Dirk Bange und Günther Deegener (Hg.): Sexueller Mißbrauch an Kindern. Ausmaß, Hintergründe, Folgen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 13-18.
- Bange, Dirk (2005): Gewalt gegen Kinder in der Geschichte. In: Günther Deegener und Wilhelm Körner (Hg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, S. 13-18.
- Bange, Dirk (2015): Gefährdungslage und Schutzfaktoren im familiären und institutionellen Umfeld in Bezug auf sexuellen Kindesmissbrauch. In Jörg M. Fegert, Ulrike Hoffmann, Elisa König, Johanna Niehues & Hubert Liebhardt (Hg.), Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und

- Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich (S. 137-141). Berlin: VS Springer.
- Barber, James G.; Shlonsky, Aron; Black, Tara; Goodman, Deborah; Trocmé, Nico (2008): Reliability and Predictive Validity of a Consensus-Based Risk Assessment Tool. In: *Journal of Public Child Welfare* 2 (2), S. 173–195. DOI: 10.1080/15548730802312701.
- Barton, Allen H.; Lazarsfeld, Paul F. (1979): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Christel Hopf, Elmar Weingarten, Allen H. Barton, Friedlinde Büchner, Barbara Diederichs und Sabine Krumlinde-Benz (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 41-71.
- Bastian, Pascal (2012): Die Überlegenheit statistischer Urteilsbildung im Kinderschutz – Plädoyer für einen Perspektivwechsel hin zu einer angemessenen Form sozialpädagogischer Diagnosen. In: Thomas Marthaler, Pascal Bastian, Ingo Bode und Mark Schrödter (Hg.): *Rationalitäten des Kinderschutzes. Kindeswohl und soziale Interventionen aus pluraler Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-268.
- Bastian, Pascal (2014): Die Rolle von Verfahren im Kinderschutz. In: Doris Bühler-Niederberger, Lars Alberth und Steffen Eisentraut (Hg.): *Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 138-154.
- Bastian, Pascal (2019): *Sozialpädagogische Entscheidungen. Professionelle Urteilsbildung in der Sozialen Arbeit*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bastian, Pascal; Schrödter, Mark (2015): Fachliche Einschätzung bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. In: *neue praxis* (03), S. 224-242.
- Bathke, Sigrid A.; Bücken, Milena; Fiegenbaum, Dirk (Hg.) (2008): *Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule. Der GanzTag NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Unter Mitarbeit von Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW. 4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V.
- Baumann, Donald J.; Fluke, John D.; Dalglish, Len; Kern, Homer (2013): The Decision-Making Ecology. In: Aron Shlonsky und Rami Benbenishty (Hg.): *From evidence to outcomes in child welfare. An international reader*. New York: Oxford university press, S. 24-38.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *ZfE* 9 (4), S. 469–520. DOI: 10.1007/s11618-006-0165-2.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, Peter; Schirp, Jochem (Hg.) (2001): *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?* Münster: Votum-Verlag.
- Beckmann, Janna; Schönecker, Lydia (2016): Stellungnahme zu den Änderungen in § 4 Abs. 1 und 2 KKG: Beratung und Übermittlung von Informationen durch Geheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung. Arbeitsfassung/Diskussionsgrundlage zur Vorbereitung eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen. 23.8.2016/1.9.2016, S. 1-5. URL: http://kijup-sgbviii-reform.de/wp-content/uploads/2016/07/E_23.8.2016_StN-%C2%A7-4-I-und-II-KKG_Beckmann_Schoenecker_1.9.2016.pdf [01.03.2024].

- Behlert, Wolfgang (2011): Schulisches Erziehungsrecht und Verantwortung für das Kindeswohl. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 65-76.
- Behnisch, Michael; Rose, Lotte (2012): Frontlinien und Ausblendungen. Eine Analyse der Mediendebatte um den Missbrauch in pädagogischen und kirchlichen Institutionen des Jahres 2010. In: Sabine Andresen und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, S. 308-328.
- Berger, Lawrence M.; Waldfogel, Jane (2011): Economic Determinants and Consequences of Child Maltreatment. Social, Employment and Migration Working Papers. OECD Elgenverlag.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 28. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Berthold, Oliver; Kindler, Heinz (2023): Körperliche Misshandlung. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 291-307.
- Bertsch, Bianca (2015): Der erweiterte Beratungsauftrag für insoweit erfahrene Fachkräfte durch das Bundeskinderschutzgesetz – Beratung von Berufsheimnisträgern aus dem Gesundheitswesen. Ulm. URL: http://vts.uni-ulm.de/docs/2015/9809/vts_9809_14926.pdf [01.03.2024].
- Betz, Tanja (2018): Child Well-Being. Konstruktionen ‚guter Kindheit‘ in der (internationalen) indikatorengestützten Sozialberichterstattung über Kinder. In: Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neumann (Hg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 49-69.
- Bienstein, Pia; Verlinden, Karla; Scharmanski, Sara (2014): Prävention von sexuellem Missbrauch an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Erste Evaluationsergebnisse der SeMB-Studierendenfortbildung. In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung 17 (2), S. 180-193.
- Biesel, Kay (2023): Konzepte zur Entwicklung einer Fehlerkultur/Reflexion von Fallverläufen im Kinderschutz. URL: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/2023/Expertisen_Kinderschutz/DJI_Broschuere_Band_3_1_Web.pdf [01.03.2024].
- Biesel, Kay; Meysen, Thomas; Schraper, Christian (2020): Über den Umgang mit Fehlern im Kinderschutz. Neue praxis (5), S. 409-422.
- Biesel, Kay; Brandhorst, Felix; Rätz, Regina; Krause, Hans-Ullrich (2019): Deutschland schützt seine Kinder! Eine Streitschrift zum Kinderschutz. Bielefeld: transcript Verlag.
- Biesel, Kay; Schär, Clarissa (2018): Kindeswohlgefährdungen erkennen und Kinderschutz gestalten – eine Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grund-

- schulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 123-142.
- Biesel, Kay; Urban-Stahl, Ulrike (2018): Lehrbuch Kinderschutz. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Biesel, Kay; Wolff, Reinhart (2013): Das dialogisch-systemische Fall-Labor. Ein Methodenbericht zur Untersuchung problematischer Kinderschutzverläufe. Expertise. Köln: NZFH Eigenverlag.
- Biesel, Kay; Wolff, Reinhart (2014): Aus Kinderschutzfehlern lernen. Eine dialogisch-systemische Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie. Bielefeld, Berlin: transcript Verlag.
- Bilz, Ludwig; Lenz, Karl; Melzer, Wolfgang (2021): Gewalt in Familie und Schule. In: Heinz-Hermann Krüger, Cathleen Grunert und Katja Ludwig (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. [3. erweiterte und grundlegend aktualisierte Auflage]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS, S. 1-43.
- [BJK] Bundesjugendkuratorium (2021): Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Zum Regierungsentwurf vom 20.01.2021 eines Gesetzes zur ausdrücklichen Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz. Hg. v. Bundesjugendkuratorium. URL: https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2021_kinderrechte.pdf [22.05.2023].
- [BJK] Bundesjugendkuratorium (2007): Schutz vor Kindeswohlgefährdung. Stellungnahme. URL: https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2007_stellungnahme_schutz_vor_kindeswohlgefahrdung.pdf [01.03.2024].
- [BJK] Bundesjugendkuratorium (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung. URL: https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2003_auf_dem_weg_zu_einer_neuen_schule.pdf [01.03.2024].
- [BKA] Bundeskriminalamt (2013): Polizeiliche Kriminalstatistik. Aufgliederung der Opfer nach Alter und Geschlecht. T91. URL: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/2012/Zeitreihen/Opfer/tb91_OpferNachAlterGeschlechtInsgesamt2000-2012_excel.xls?__blob=publicationFile&v=2 [01.03.2024].
- Blasse, Nina (2024): INTAKT im Online-Fallarchiv Schulpädagogik. URL: <https://fallarchiv.uni-kassel.de/projektdaten-intakt> [01.03.2024].
- Blum-Maurice, Renate; Martens-Schmid, Karin (1990): Gewalt gegen Kinder als gesellschaftliches Problem. In: APuZ 40-41. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/535387/gewalt-gegen-kinder-als-gesellschaftliches-problem/#footnote-target-4> [01.03.2024].
- [BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2022): Kinder und Jugendliche vor sexualisierter Gewalt schützen. Forschungswissen ausbauen, Ergebnisse zum Einsatz bringen, Fachpraxis stärken. Berlin: Eigenverlag.
- [BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Kinder und Jugendliche nach der Corona-Pandemie stärken. URL: <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/kurzmeldungen/de/kinder-und-jugendliche-nach-der-corona-pandemie-staerken.html> [01.03.2024].

- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Elfter_Kinder_und_Jugendbericht.pdf [01.03.2024].
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [01.03.2024].
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (Hg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Gesundheit. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [01.03.2024].
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (2015): Bericht der Bundesregierung. Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93348/a41675e1f53ec6743359b6b75fec3e2/bericht-der-bundesregierung-evaluation-des-bundeskinderschutzgesetzes-data.pdf> [24.08.2022].
- [BMFSFJ] Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (2020): Abschlussbericht. Mitreden – Mitgestalten. Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe. URL: www.bmfsfj.de/resource/blob/158504/c1a544b357ca570e0aa9688cdafd0b18/abschlussbericht-mitreden-mitgestalten-die-zukunft-der-kinder-und-jugendhilfe-data.pdf [01.03.2024].
- Bock, Karin; Miethe, Ingrid (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bode, Ingo; Turba, Hannu (2014): Organisierter Kinderschutz in Deutschland. Strukturdynamiken und Modernisierungsparadoxien. Wiesbaden: Springer VS.
- Boers, Klar, Reinecke, Jost; Bentrup, Christina; Daniel, Andreas; Kanz, Kristina-Maria; Schulte, Philipp; Seddig, Daniel; Theimann, Maike (2014): Vom Jugend zum frühen Erwachsenenalter. Delinquenzverläufe und Erklärungszusammenhänge in der Verlaufsstudie „Kriminalität in der modernen Stadt“. In: MschrKrim - Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform (3), S. 183-202.
- Boers, Klar, Reinecke, Jost; Bentrup, Christina; Kanz, Kristina; Kunadt, Susann, Mariotti, Luca, Pöge, Andreas (2007): Jugendkriminalität - Altersverlauf und Erklärungszusammenhänge. URL: www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/soziologie/forschung/projekte/krimstadt/pdf/Jugendkriminalitaet-Altersverlauf-und-Erklärungszusammenhänge.pdf [01.03.2024].
- Bohler, Karl Friedrich (2023): Familien im Kinderschutz – Resilienz- und Risikofaktoren. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Lehrbuch).
- Bohler, Karl Friedrich; Franzheld, Tobias (2011): Kindeswohlgefährdung zwischen Jugendhilfe und Schule - statistische Befunde und qualitative Analysen. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemein-

- samer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 243-268.
- Bohler, Karl Friedrich; Franzheld, Tobias (2014): Problematische Professionalität der Sozialen Arbeit im Kinderschutz. In: Roland Becker Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Springer VS, S. 189-212.
- Böhm, Christian (2014): Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bereich Kinder- und Jugendschutz. In: IsKK-Nachrichten 2013/2014 (1). München: DJI Eigenverlag.
- Böhnisch, Lothar (2023): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar; Lösch, Hans (1979): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Hans-Uwe Otto und Siegfried Schneider (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. 3. Aufl.; unveränd. Nachdr. Neuwied: Luchterhand (Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik), S. 21-40.
- Bohnsack, Ralf (2010): Dokumentarische Methode. In: Karin Bock und Ingrid Miethe (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der sozialen Arbeit. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 247-258.
- Bohnsack, Ralf (2012): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-383.
- Bohnsack, Ralf (2013): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl.: Beltz Juventa, S. 205-219.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara.
- Bohnsack, Ralf (2018): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 195-199.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10., durchgesehene Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hg.) (2018a): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Verlag Barbara Budrich; Uni-Taschenbücher GmbH. 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf; Kubisch, Sonja; Streblow-Poser, Claudia (Hg.) (2018b): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen, Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Böllert, Karin (Hg.) (2008): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, Karin (2018): Prävention und Intervention. In: Hans-Uwe Otto; Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., bearb. Auflage. München: Reinhardt. S. 1185-1190.
- Böllert, Karin (2013): Aufbruch in schwieriger Zeit: Was Kinder- und Jugendhilfe schaffen soll und kann. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hg.): Aufbruch. Hilfeprozesse gemeinsam neu gestalten. Köln: Eigenverlag, S. 95-114.
- Böllert, Karin (2014): Sexualisierte Gewalt – Professionelle Herausforderungen. In: Karin Böllert; Martin Wazlawik (Hg.): Sexualisierte Gewalt: Institutionelle und professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 139-150.
- Böllert, Karin (2015): Kinder- und Jugendhilfe als Wohlfahrtserbringung. In: Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage: Beltz Juventa, S. 1351-1363.
- Böllert, Karin (2018): Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 433-441.
- Böllert, Karin (2021): Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – Kinder- und Jugendhilfe als Wohlfahrtserbringung. In: Lilo Brockmann, Carmen Hack, Anna Pomykaj, Wolfgang Böttcher (Hg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 50-67.
- Böllert, Karin; Sawatzki, Maik; Demski, Jana (2022): Inklusive Schutzkonzepte in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe entwickeln und erproben (SCHUTZINKLUSIV): Das Teilprojekt A Nähe und Distanz. In: Soziale Passagen 14 (2), S. 491–494. DOI: 10.1007/s12592-022-00426-4.
- Böllert, Karin; Wazlawik, Martin (2012): Kinderschutz als Dienstleistung für Kinder und Jugendliche. In: Werner Thole, Alexandra Retkowski und Barbara Schäuble (Hg.): Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-38.
- Bongaerts, Gregor (2007): Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. In: Zeitschrift für Soziologie 36 (4), S. 246-260.

- Bonsen, Martin (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Heinz Günter Holtappels, Katrin Höhmann (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim/München: Juventa, S. 180-195.
- Böttger, Andreas (1996): Gewalt in Schulen. Kritische Anmerkungen und empirische Ergebnisse. In: Wilfried Bos und Ch. Tarnai (Hg.): Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 41-56.
- Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böwer, Michael; Rätz, Regina (2021): Kinderschutz in Studiengängen Sozialer Arbeit. In: Sozialmagazin 4, S. 47-55.
- [bpb] Bundeszentrale für politische Bildung (2019): 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/195229/30-jahre-un-kinderrechtskonvention> [18.11.2023].
- Brazelton, T. Berry; Greenspan, Stanley I. (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch.
- Buchholz, Thomas (2011): Kinderschutz bei Kindeswohlgefährdung als Aufgabe von Schule und Jugendhilfe. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93-116.
- Buchna, Jennifer (2023): Schule und Hilfsmaßnahmen nach SGB VIII. Machtvolle Grenzziehungen und -bearbeitungen von Hilfebedürftigkeit im Spannungsfeld der Beteiligten. In: Karin Böllert, Jana Demski und Oliver Bokelmann (Hg.): Ganztagsbildung. Kooperation von Jugendhilfe und Schule? Bd. 26. Wiesbaden: Springer VS (Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion, Band 26), S. 101-122.
- Buchna, Jennifer; Rother, Pia (2023): Hegemonialisierung von Lehrkräften in Kooperation mit weiteren pädagogischen Akteur*innen in ganztagsschulischen Organisationen. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130-139.
- Buchna, Jennifer; Demmer, Christine (2022): Kinderschutz zwischen Schule und Jugendamt. Eine Sekundäranalyse der Kinder- und Jugendhilfestatistik zu Gefährdungseinschätzungen nach § 8a SGB VIII. In: neue praxis 52 (1), 23-14.
- Bücken, Milena; Fiegenbaum, Dirk (Hg.) (2015): "Den Stein ins Rollen bringen...". 11 (29). URL: http://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Bd29_2015_Web_3.pdf [20.12.2017].
- Bühler-Niederberger, Doris; Alberth, Lars; Eisentraut, Steffen (Hg.) (2014): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bujok-Hohenauer, Eva (1982): Gewalt gegen Kinder: Zum Stand von Forschung und Praxis. In: Sebastian Honig (Hg.): Kindesmißhandlung: Juventa, S. 13-52.
- Bundesregierung (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN

- und FDP. URL: www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1 [22.05.2023].
- Bundschuh, Claudia (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Nationaler und internationaler Forschungsstand; Expertise im Rahmen des Projekts "Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen". München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Abt. Familie u. Familienpolitik (Wissenschaftliche Texte).
- Burgess, Robert G. (1999): Sponsors, Gatekeepers, Members, and Friends. Access in Educational Settings. In: William B. Shaffir (Hg.): *Experiencing fieldwork. An inside view of qualitative research*. Newbury Park: Sage Publ, S. 43-52.
- Buschhorn, Claudia (2012): Frühe Hilfen. Dissertation (Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion, I).
- Buschhorn, Claudia; Rüsch, Detlef (2018): Kindeswohlgefährdung und Kinderschutz. In: Herbert Bassarak (Hg.): *Lexikon der Schulsozialarbeit*. Baden-Baden: Nomos, S. 277-278.
- Bussmann, Kai-D. (2005): Report über die Auswirkungen des Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. URL: unter https://bussmann2.jura.uni-halle.de/FamG/Bussmann_OnlineReport.pdf [01.03.2024].
- Choi, Anna (2018): Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors. In: *OECD Education Working Papers*, No. 169, Paris: OECD Publishing.
- Christmann, Bernd (2018): Mit Kindern sprechen. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel, Elisabeth Tuijter (Hg.): *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 516-523.
- Christmann, Bernd (2021): Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.
- Christmann, Bernd (2023): Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Settings – Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Schule, Schulsozialarbeit und Jugendamt. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, S.347-361.
- Claaßen, Hartmut; Rauch, Ursula (1980): Gewalt gegen Kinder aus sozialpädagogischer Sicht. Ein Forschungsbericht. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Clark, Zoë; Schwerthelm, Moritz; Vesper, Laura-Aliki (2018): Eine Abwehr von Kindeswohlgefährdung ist noch keine Herstellung des guten Lebens. In: *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 149 (38), S. 73-87.
- Clemens, Vera; Berthold, Oliver; Fegert, Jörg M.; Kölch, Michael (2018): Kinder psychisch erkrankter Eltern. In: *Der Nervenarzt* 89 (03), S. 1262-1270.
- Clemens, Vera; Fegert, Jörg M.; Witt, Andreas (2023): Psychische Misshandlung. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): *Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren*. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint Springer, S. 309-319.

- Coester, Michael (1983): Das Kindeswohl als Rechtsbegriff. Die richterliche Entscheidung über die elterliche Sorge beim Zerfall der Familiengemeinschaft. Zugl.: Augsburg, Univ., Habil.-Schr.: 1981/82. Frankfurt am Main: Metzner.
- Cramer, Colin; Rothland, Martin (2020): Pädagogische Professionelle in der Schule. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-23.
- Dahmen, Stephan (2021): Risikoeinschätzungsinstrumente im Kinderschutz. In: Sozial Extra 45 (1), S. 36-41. DOI: 10.1007/s12054-020-00349-5.
- Dahmen, Stephan; Kläsener, Nina (2018): Kinder- und Jugendhilfe als Kindeswohlgefährdungsvermeidungsstrategie? In: Soz Passagen 10 (2), S. 197-210. DOI: 10.1007/s12592-018-0304-7.
- [DAKJ; DGKim] Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendmedizin; Deutsche Gesellschaft für Kinderschutz in der Medizin (2016): Empfehlung für Kinderschutz an Kliniken. Vorgehen bei Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. URL: http://www.kindesmisshandlung.de/mediapool/32/328527/data/DGKiM-DAKJ_KSG-Leitfaden_1.61-23.12.2016.pdf [01.03.2024].
- Danese, Andrea; McEwen, Bruce S. (2012): Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. In: Physiology & behavior 106 (1), S. 29-39. DOI: 10.1016/j.physbeh.2011.08.019.
- Deegener, G. (2013): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. In: Andreas Maercker (Hg.): Posttraumatische Belastungsstörungen. Mit 40 Tabellen. 4., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 377-397.
- Deegener, Günther (2011): Ausmaße und Ursachen von Kindeswohlgefährdung bei Kindern im schulpflichtigen Alter. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-62.
- Deegener, Günther; Körner, Wilhelm (2016): Risikoerfassung bei Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Theorie, Praxis, Materialien. 4. Auflage. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Deinet, Ulrich (1996): Schule aus - Jugendhaus? - Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster: Votum-Verlag.
- Deinet, Ulrich; Nelke, Kirsten (2015): Zwischen Schule, Jugendhilfe und Sozialraum (1). URL: <https://www.sozialraum.de/zwischen-schule-jugendhilfe-und-sozialraum.php> [01.03.2024].
- DeMause, Lloyd (1980): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dettenborn, Harry (2021): Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2021): Stellungnahme. Kinderrechte ins Grundgesetz. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Stellungnahmen/Kinderrechte_ins_Grundgesetz_-_Aktualisierte_Stellungnahme_Maerz_2021.pdf [22.05.2023].
- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, S. 197-217.

- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203-1213.
- DGKiM Kommission (2021): Kinderschutzmedizin Wissens- und Kompetenzkatalog. URL: https://dgkim.de/wp-content/uploads/2023/08/dgkim-wissens-und-kompetenzkatalog-kinderschutzmedizin_version-1-1_01-02-2022.pdf [01.03.2024].
- Discher, Britta (2013): Die Kinderschutzfachkraft als "Notnagel" für eine Qualitätssicherung der Gefährdungseinschätzung? In: Institut für Soziale Arbeit e. V. (ISA) (Hg.): Die Kinderschutzfachkraft – eine zentrale Akteurin im Kinderschutz. Münster, S. 44-55.
- [DKHW] Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2022): Der Kindeswohlvorrang im Handeln von Kommunalbehörden. Hg. v. Deutsches Kinderhilfswerk.
- Dörr, Margret (Hg.) (2019): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Juventa Verlag. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- DUDEN (Hg.) (2023): Wörterbuch online. URL: www.duden.de/ [01.03.2024].
- Dürbeck, Werner (2022): § 42 Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen. In: Reinhard Wiesner und Friederike Wapler: SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe: Kommentar. 6. Auflage. München: C.H. Beck, S. 963-1014.
- Engelke, Ernst; Borrmann, Stefan; Spatscheck, Christian (2009): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5., überarb. und erw. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Equit, Claudia; Flößer, Gaby; Witzel, Marc (2017): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Frankfurt am Main: IGFH-Eigenverlag.
- Erdmann, Julia; Mühlmann, Thomas (2021): Kinderschutz in der Pandemie – eine datenbasierte Zwischenbilanz. In: Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe (KomDat) 24 (2), S. 10-15.
- Erdmann, Julia; Mühlmann, Thomas (2022): Auf den zweiten Blick – eine Coronabilanz in Sachen Kinderschutz. In: Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe (KomDat) 25 (2), S. 9-16.
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei (2014): Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams. URL: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10903.pdf> [04.03.2024].
- Ethik-Kommission Universität Münster (2023): Richtlinien der Ethik-Kommission des Fachbereichs 06 Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Stand 05.07.2023. URL: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/fb6/richtlinien_einreichung_ethik-kommission.pdf [31.03.2024].
- Fabel-Lamla, Melanie (2012): Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In: Christian Schilcher, Mascha Will-Zocholl, Marc Ziegler: Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-214.
- Faller, Christiane (2023): (Ohn-)Macht und (Un-)Gewissheit im pädagogischen Handeln. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina

- Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 116-129.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Tillmann, Klaus-Jürgen (1984): Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz. Erfahrungen in der Region Kassel. München: DJI-Eigenverlag.
- Fegert, Jörg M.; Meysen, Thomas; Kindler, Heinz; Chauviré-Geib, Katrin; Hoffmann, Ulrike; Schumann, Eva (Hg.) (2023): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachewissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint Springer.
- Fegert Jörg; Hoffmann, Ulrike; König, Elisa; Niehaus, Johanna; Liebhardt, Hubert (2015): Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Fegert, Jörg M.; Schnoor, Kathleen; Kleidt, Stefanie; Kindler, Heinz; Ziegenhain, Ute (2008): Lernen aus problematischen Kinderschutzverläufen. Machbarkeitsexpertise zur Verbesserung des Kinderschutzes durch systematische Fehleranalyse. BMFSFJ (Hg.). Berlin. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94214/851c3940e4174aa7350671272877daa/lernen-aus-problematischen-kinderschutzverlaeuften-data.pdf> [01.03.2024].
- Fendrich, Sandra (2014): Familiengerichte im Kinderschutz – neue Daten, neue Einsichten. In: Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe (KomDat) 13 (3), S. 15-16.
- Fendrich, Sandra; Tabel, Agathe; Erdmann, Julia; Frangen, Valentin; Göbbels-Koch, Petra; Mühlmann, Thomas (2024): Monitor Hilfen zur Erziehung 2023. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an.
- Fink, Beate (1968): Das Delikt der körperlichen Kindesmißhandlung. Hamburg: Kriminalstatistik Verlag.
- Fischer, Jörg; Buchholz, Thomas; Merten, Roland (2011): Kinderschutz als gemeinsame Herausforderung für Jugendhilfe und Schule - eine Einführung. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-15.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fluke, John D.; Tonmyr, Lil; Gray, Jenny; Bettencourt Rodrigues, Leonor; Bolter, Flora; Cash, Scottye et al. (2021): Child maltreatment data: A summary of progress, prospects and challenges. In: Child abuse & neglect 119 (Pt 1), S. 104650. DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104650.
- Franzheld, Tobias (2013): Eine Ethnographie der Sprachpraxis bei Kindeswohlgefährdung und ihre Bedeutung für einen interdisziplinären Kinderschutz. In: Soziale Passagen (5), S. 77-96.
- Franzheld, Tobias (2017a): ‚Verdacht‘ als theoretische Reflexion und analytische Konzeption der Kinderschutzforschung. In: Sozialer Sinn 18 (2), S. 255-280.

- Franzheld, Tobias (2017b): Verdachtsarbeit im Kinderschutz. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Franzheld, Tobias (2023): Kindeswohlgefährdung als Kooperationskontext von Jugendhilfe und Schule. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 203-220.
- Freres, Katharina (2019): Verdachtsabklärung im KinderschutzZ. Ambivalenzen des Fallverstehens. In: Helga Kelle und Stephan Dahmen (Hg.): Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz (Kindheiten), S. 42-51.
- Freres, Katharina (2023): Risikomanagement im Kinderschutz. Urteils- und Entscheidungsfindung bei Kindeswohlgefährdung durch Fragilitätstests. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Soziale Arbeit).
- Funk, Walter (2000): Gewalt in der Schule. Determinanten und Perspektiven zukünftiger Forschung. Hg. v. Institut für empirische Soziologie Nürnberg. URL: https://www.ifes.fau.de/files/2017/07/FUNK_2000_IfeS-Materialienband_5-2000.pdf [01.03.2024].
- Füßenhäufer, Cornelia (2018): Theoriekonstruktion und Positionen der Sozialen Arbeit. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1734-1747.
- Füßenhäufer, Cornelia; Thiersch, Hans (2018): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1710-1733.
- Garfinkel, Harold (1962): Common Sense Knowledge of Social Structures. The Documentary Method of Interpretation in Layx and Professional Fact Finding. In: Jordan M. Scher (Hg.): Theories of the mind. New York: Free Pr. of Glencoe [u.a.], S. 689-712.
- Gautschi, Joel (2021): Urteile und Entscheidungen unter Unsicherheit in Kindeswohlabklärungen. Einflussfaktoren auf Fallbeurteilungen in einer multifaktoriellen experimentellen Vignettenstudie. Freiburg im Breisgau: PH Freiburg. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus4-8835> [01.03.2024].
- Gerber, Christine (2011): Lernen aus problematischen Kinderschutzverläufen als Bestandteil eines Qualitätsmanagementkonzeptes im Kinderschutz. In: Jörg Freese, Verena Göppert und Mechthild Paul (Hg.): Frühe Hilfen und Kinderschutz in den Kommunen. Wiesbaden: Kommunal- und Schul-Verlag, S. 249-261.
- Gerber, Christine; Kindler, Heinz (2020): Kriterien einer qualifizierten Gefährdungseinschätzung. Expertise im Rahmen des Projektes „Qualitätsentwicklung im Kinderschutz in Baden-Württemberg“. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Eigenverlag.
- Gerber, Christine; Lillig, Susanna (2014): Von der Vernetzung zur Kooperation – Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit im Kinderschutz. In: IzKK-Nachrichten (1), S. 10-15.

- Gerber, Christine; Lillig, Susanna (2018): Gemeinsam lernen aus Kinderschutzverläufen. Eine systemorientierte Methode zur Analyse von Kinderschutzfällen und Ergebnisse aus fünf Fallanalysen. Auflage: 2.3.03.19. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz Bericht, 9).
- Gerke, Jelena; Rassenhofer, Miriam; Fegert, Jörg M. (2023): Sexueller Missbrauch. Definition, Prävalenzen, Schädigungsmechanismen und Folgen. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint Springer, S. 337-352.
- Giddens, Anthony (1984): The constitution of society. Outline of the theory of structuration. 1. publ. Berkeley: Univ. of California Press.
- Gilbert, Neil; Parton, Nigel; Skivenes, Marit (2011): Changing Patterns of Response and Emerging Orientations. In: Neil Gilbert, Nigel Parton und Marit Skivenes (Hg.): Child Protection Systems: Oxford university press, S. 243-257.
- Glammeier, Sandra (2019): Sexuelle Gewalt und Schule. In: Martin Wazlawik, Anja Henningsen, Arne Dekker und Heinz-Jürgen Voß (Hg.): Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen, Bd. 3. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Sexuelle Gewalt und Pädagogik, 3), S. 197-209.
- Glammeier, Sandra; Fein, Sylvia (2018): Sexualisierte Gewalt als Thema in der Aus- und Fortbildung in Schulen. In: Alexandra Retkowski, Angelika Treibel und Elisabeth Tuiider (Hg.): Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 689-699.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Goldberg, Brigitta (2011): Die Vorkommenshäufigkeit von Kindeswohlgefährdungen. Erkenntnisse aus dem Hell- und Dunkelfeld. In: Brigitta Goldberg und Ariane Schorn (Hg.): Kindeswohlgefährdung: Wahrnehmen - Bewerten - Intervenieren. Beiträge aus Recht, Medizin, Sozialer Arbeit, Pädagogik und Psychologie. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 29-73.
- Görgen, Arno; Söhner, Felicitas; Fangerau, Heiner (2018): Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster? In: Zeitschrift für Pädagogik (64. Beiheft), S. 40-53.
- Gottschalk, F. (2019): Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being. OECD Education Working Papers 195. DOI: 10.1787/8296464e-en.
- Graham, Anne; Phelps, Renata; Maddison, Carrie; Fitzgerald, Robyn (2011): Supporting children's mental health in schools: Teacher views. In: *Teachers and Teaching*, Vol. 17/4, pp. 479-496.
- Graßhoff, Gunther; Idel, Till-Sebastian (2023): Grenzgänger, Zaungäste, Hilfspädagog*innen. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter,

- Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 175-189.
- Grauer, G.; Zinnecker, J. (1978): Schülergewalt. Über unterschlagene und dramatisierte Seiten des Schülerlebens. In: Gerd-Bodo von Carlsburg und Jürgen Zinnecker (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Orig.- Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 292-348.
- Greiner, Sandra (2018): Kindeswohlgefährdung. In: Herbert Bassarak (Hg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 275-276.
- Haase, Judith (2021): Das Kind als Quasi-Akteur*in – Deutungsmuster und der Blick auf Kinder in Kinderschutzprozessen. In: Forum Erziehungshilfen 27 (2), S. 118-121.
- Halbig-Lugani, Katharina (2020): § 1697a BGB. Rn. 1 u. 2., 8. Aufl., Münchener Kommentar zum BGB.
- Hamburger, Franz (1995): Gewaltdiskurs und Schule. In: Wilfried Schubarth und Wolfgang Melzer (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 152-163.
- Hanschmann, Felix (2017): Staatliche Bildung und Erziehung. Ganztagschule, Bildungsstandards und selbstständige Schule als Herausforderungen für das Verfassungs- und Schulrecht. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hansbauer, Peter; Merchel, Joachim; Schone, Reinhold (2020): Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, professionelle Anforderungen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Hermann, Iris (2023): Von schmutzigen Vögeln und schwarzen Schafen. Zur sozialen Figur des Nestbeschmutzers. URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/whistleblowing-2023/524079/von-schmutzigen-voegeln-und-schwarzen-schafen> [17.03.2024].
- Heinitz, Stefan (2020): Wie Kinderschutz gemacht wird. Eine Rekonstruktion professioneller Selbstverständnisse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Heinitz, Stefan; Herschelmann, Michael (Hg.) (2014): Kinderschutz in ländlichen Räumen. Herausforderungen, empirische Befunde und Perspektiven. Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren. Köln: Die Kinderschutz-Zentren.
- Heinitz, Stefan; Slüter, Ralf (2018): Von der Notlösung zum Erfolgsmodell. Erfindungen, Fallstricke und Perspektiven im Kinderschutz am Beispiel der Entwicklung des Profils der „insoweit erfahrenen Fachkraft“. In: Michael Böwer und Jochem Kotthaus (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44-58.
- Helming, Elisabeth; Kindler, Heinz; Langmeyer, Alexandra; Mayer, Marina; Entlechner, Christine; Mosser, Peter; Wolff, Mechthild (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Rohdatenbericht. DJI. München. URL: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/sgmj/Rohdatenberichttext_Endversion_Juni_2011.pdf [01.03.2024].
- Helsper, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Helsper, Werner (2001): Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? In: Peter Becker und Jochem Schirp (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum-Verl. (BSJ-Jahrbuch, 1999/2000), S. 20-45.
- Henn, Sarah (2018): Professionalität und Teamarbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hensen, Gregor; Schone, Reinhold (2019): "Kindeswohlgefährdung". Ein unbestimmter Rechtsbegriff mit existenziellen Folgen für Eltern und Kinder. In: Wilhelm Körner und Georg Hörmann (Hg.): Staatliche Kindeswohlgefährdung? Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 12-25.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2019): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Juventa Verlag. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, Martin; Adam, Hubertus; Hansen, Hans; Paulat, Monika; Scharnweber, Inge; Thimm, Karlheinz (2013): Bericht und Empfehlungen der unabhängigen Kommission zur Untersuchung der Einrichtungen der Haasenburg GmbH. URL: https://www.boje-brandenburg.de/downloads/Gutachten/Bericht_Haasenburg.pdf [01.03.2024].
- Hofherr, Stefan (2017): Wissen von Schülerinnen und Schülern über sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Kurzbericht über zentrale Ergebnisse. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/hofherr_schuelerwissen_sexuelle_gewalt.pdf [01.03.2024].
- Hofherr, Stefan (2023): Sexuelle Gewalt im schulischen Kontext. Betroffenheit, Offenlegung und Eingreifen. Weinheim, Basel: Juventa Verlag.
- Holtappels, Heinz Günther (1995): Aggression und Gewalt als Schulproblem — Schulorganisation und abweichendes Verhalten. In: Wilfried Schubarth und Wolfgang Melzer (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, 1), S. 115-140.
- Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2012): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hopmann, Benedikt; Marr, Eva; Molnar, Daniela; Richter, Martina; Thieme, Nina; Wittfeld, Meike (2023): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. S. 7-22, Weinheim: Beltz Juventa.
- Höynck, Theresia; Hurler, Sandrina (2021): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen: Was kann, was soll Recht leisten, bezogen auf Prävention und Intervention? In: Edith Glaser, Ralf Mayer und Alexandra Retkowski (Hg.): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 129-141.
- Huber, Stephan Gerhard (2013): Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Luchterhand: Carl Link Verlag.

- Hugo, Julia; Berkemeyer, Nils; Helbig, Marcel; Nicolai, Zoe (2024): Das neue Bildungsgrundrecht im Spiegel von Empirie und Gerechtigkeitstheorie. In DDS – Die Deutsche Schule 116 (1), S.52-69.
- Hummrich, Merle; Graßhoff, Gunther (2011): Lieben, Zeigen, Helfen - eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17-34.
- Jantowski, Andreas; Ebert, Susann (2011): Kinderschutz als Thema für die Grundschule. Eine empirische Studie. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 141-157.
- [JMK/KMK] Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss vom 14.05.2004.
- Joos, Magdalena (2018): ‚Gute Kindheit‘ als Herstellungsleistung in geteilter Verantwortung. Konstruktionen ‚guter Kindheit‘ in der Kinder- und Jugendberichterstattung in Deutschland. In: Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neumann (Hg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 30-48.
- Jorm, Anthony; Kitchener, Betty; Sawyer, Michael; Scales, Helen (2010): Mental health first aid training for high school teachers: A cluster randomized trial. In: *BMC Psychiatry*, Vol. 10/1, doi: 10.1186/1471-244X-10-51.
- Jud, Andreas (2023): Überblick zu Begriffen im Kontext von Kindesmisshandlung. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 237-245.
- Kadera, Stepanka; Kindler, Heinz (2023a): Erziehungspsychologie: Bedeutung von Erziehung und Förderung für das Kindeswohl (Regelvermittlung). In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 207-218.
- Kadera, Stepanka; Kindler, Heinz (2023b): Hilfen und Schutzkonzepte bei sexueller Gewalt. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 481-495.
- Kadera, Stephanka (2018): Kindeswohl und sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen – Ressourcen und Probleme aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte - In: Bildungsforschung 1, S. 1-14.

- Kallfaß, Annika (2022): Interaktion zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Eltern in der Kindertagesstätte. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Praxis. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer VS.
- Karić, Senka (2022): Das christliche Profil der Caritas und Diakonie aus Sicht ihrer Fachkräfte. In: Soziale Passagen 14 (1), S. 59–76. DOI: 10.1007/s12592-022-00418-4.
- Kastner, Michael (2007): Vertrauensfehlerlerninnovationsgesundheitskultur. In: Michael Kastner (Hg.): "Kultursynergien oder Kulturkonflikte?". Eine interdisziplinäre Fragestellung. Lengerich, Berlin, Bremen, Viernheim, Wien: Pabst.
- Kaufhold, Gudula; Pothmann, Jens (2017): Knapp 45.800 Kindeswohlgefährdungen im Jahr 2016 – jedes dritte 8a-Verfahren durch Jugendämter bestätigt Gefährdungsverdacht. In: Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe (KomDat) 20 (2&3), S. 1-5.
- Kaufhold, Gudula; Pothmann, Jens (2019): Höchste Zunahme von gefährdungseinschätzungen und Kindeswohlgefährdungen seit Einführung der Statistik. In: Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe (KomDat) 22 (2), S. 9-14.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2005): Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Wiesbaden.
- [KBBB 2024] Vorstand der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2024): Recht auf schulische Bildung – vade! In: DDS – Die Deutsche Schule 116 (1), S.85-99.
- Kempe, Henry C.; Helfer, Ray E. (1972): Helping the Battered Child and His Family. Philadelphia: Lippincott.
- Kempe, Henry C.; Silverman, F.; Steele, B.; Droehemueller, W. (1985): The battered-child syndrom. In: Child abuse & neglect 9, S. 143-154.
- Kessel, Fabian (2021): Konstellationen der Gewalt in pädagogischen Kontexten: Praxis und Politik ihrer Aufarbeitung. In: Edith Glaser, Ralf Mayer und Alexandra Retkowski (Hg.): Sexualisierte Gewalt in schulischen Einrichtungen. Analysen und Konsequenzen für pädagogische Forschung, Ausbildung und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 160-183.
- Keupp, Heiner (2017): Sexueller Missbrauch und Misshandlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Keupp, Heiner; Mosser, Peter; Busch, Bettina; Hackenschmied, Gerhard; Straus, Florian (2019): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Keupp, Heiner; Straus, Florian; Mosser, Peter; Gmür, Wolfgang; Hackenschmied, Gerhard (2017): Schweigen - Aufdeckung - Aufarbeitung. Sexualisierte, psychische und physische Gewalt im Benediktinerstift Kremsmünster. Wiesbaden: Springer VS.
- Kinderschutzbund Hamburg (2019): Leitfaden zur Risikoeinschätzung im Kontext von Kindeswohlgefährdung (§8a SGB VIII). URL: <https://kinderschutzbund-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/11/Risikoeinsch%C3%A4tzung-bei-Kindeswohlgef%C3%A4hrdung-Bogen-Mainz.pdf> [01.03.2024].

- Kinderschutz-Zentren (2023): Fachkraft für die Arbeit im Handlungsfeld Kinder psychisch erkrankter und suchtbelasteter. Weiterbildung im Kinderschutz. Curriculum. URL: www.kinderschutz-zentren.org/Mediengalerie/1636447914_-_curriculum_psych_kranke_eltern_2022.pdf [01.03.2024].
- Kinderschutz-Zentrum Berlin (2009): Kindeswohlgefährdung - Erkennen und Helfen. 10., überarb. und erw. Aufl., Berlin: Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V.
- Kindler, Heinz (2005): Verfahren zur Einschätzung der Gefahr zukünftiger Misshandlung bzw. Vernachlässigung: Ein Forschungsüberblick. In: Günther Deegener und Wilhelm Körner (Hg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe, S. 385-404.
- Kindler, Heinz (2012): Fachlich gestaltete Gespräche mit Kindern im Kinderschutz: Ein Forschungsüberblick. In: Werner Thole; Alexandra Retkowski; Barbara Schäuble: Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. Wiesbaden Springer VS, S. 203-216.
- Kindler, Heinz (2014a): Die Rolle von Verfahren im Kinderschutz. In: Doris Bühler-Niederberger, Lars Alberth und Steffen Eisentraut (Hg.): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 119-137.
- Kindler, Heinz (2014b): Neue Perspektiven für den Kinder- und Jugendschutz. In: DJI Impulse (2), S. 4-8.
- Kindler, Heinz (2014c): Sexuelle Übergriffe in Schulen. In: Helmut Willems; Dieter Ferring (Hg.): Macht und Machtmissbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention. Wiesbaden: VS Verlag, S.111-131.
- Kindler, Heinz (2014d): Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In: Annedore Prengel; Ursula Winklhofer (Hg.): Kinderrechte in der Praxis pädagogischer Beziehungen: Praxiszugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 101-109.
- Kindler, Heinz (2023a): Fehlsozialisation, Übersozialisation und Symbiose, Hochstrittigkeit, Autonomiekonflikte, schädliche traditionelle Praktiken. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint Springer, S. 363-376.
- Kindler, Heinz (2023b): Kinder und Jugendliche im Kontext häuslicher Gewalt – Risiken und Folgen. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag, S. 321-335.
- Kindler, Heinz; Derr, Regine (2017): Sexueller Missbrauch im Forschungsfokus. In: DJI Impulse 116 (2), S. 4-9.
- Kindler, Heinz; Drechsel, Annegret (2003): Partnerschaftsgewalt und Kindeswohl. Forschungsstand und Folgerungen für die Praxis. In: Das Jugendamt (5), S. 217-223.

- Kindler, Heinz; Lillig, Susanna; Blüml, Herbert; Meysen, Thomas; Werner, Annegret (Hg.) (2006): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e. V., Eigenverlag.
- Kindler, Heinz; Rauschenbach, Thomas (2016): Kinderschutz als gesamtgesellschaftliche Aufgabe: Rückblick und künftige Perspektiven. In: Forum Jugendhilfe (02), S. 4-9.
- Kindler, Heinz; Schmidt-Nasi, Daniela (2011): Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Intervention im Fall sexueller Gewalt gegen Kinder. Expertise. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Eigenverlag.
- Kläsener, Nina (2021): Kindeswohl in der Krise? In: Sozial Extra 45 (4), S. 283-286. DOI: 10.1007/s12054-021-00403-w.
- Kläsener, Nina (2024): Organisieren von Entscheidungen über Kindeswohl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Klatetzki, Thomas (2021): Eine Praktik des Nichtwissens. Eine Antwort auf die Erweiterung von Kay Biesel, Thomas Meysen und Christian Schrapper. In: neue praxis (5), S. 409-425.
- Klatetzki, Thomas (2020b): Vier Fehlerarten im Kinderschutz. In: Unsere Jugend (11+12), S. 450-456.
- Klatetzki, Thomas (2020a): Der Umgang mit Fehlern im Kinderschutz – eine kritische Betrachtung. In: neue praxis 2, S. 101-121.
- Klatetzki, Thomas (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Thomas Klatetzki und Veronika Tacke (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253-283.
- Klenner, Stephan (2019): Schülergrundrechte. Zum Spannungsverhältnis von Grundrechten, Elternrecht und staatlichem Auftrag bei politischer und journalistischer Betätigung minderjähriger Schüler. Zugleich ein Beitrag zur parteirechtlichen Einordnung politischer Schülervereinigungen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kliemann, Andrea (2023): Praxisfragen zur Schweigepflicht und zum Datenschutz im Kinderschutzverfahren. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katharin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint Springer, S. 623-636.
- Kompetenzzentrum Kinderschutz NRW (Hg.) (2023): Datenschutz im Kinderschutz. URL: https://www.kinderschutz-in-nrw.de/fileadmin/user_upload/Materialien/Pdf-Dateien/Datenschutz_Rolf_Jox.pdf [01.03.2024].
- Kopp, Katharina (2023): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und (Ganztags-)Schule. In: Karin Böllert, Jana Demski und Oliver Bokelmann (Hg.): Ganztagsbildung. Kooperation von Jugendhilfe und Schule? Wiesbaden: Springer VS (Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion, Band 26), S. 77-100.
- Kopp, Katharina; Pothmann, Jens (2024): Jugendsozialarbeit (§§ 13, 13a SGB VIII). In: Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik: Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Opladen, Berlin, Toronto, S. 165-178.

- Kopp, Katharina; Pöter, Jan; Wazlawik, Martin (2020): Allein auf weiter Flur? Die Rolle von Schulsozialarbeiter_innen im Kinderschutz an Schulen. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (4), S. 401-416.
- Kotthaus, Jochem (2022): Wissenssoziologische Sozialpädagogik. Entwurf einer Theorie der Sozialarbeit. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Krappmann, Lothar (2013): Das Kindeswohl im Spiegel der UN-Kinderrechtskonvention. In: EthikJournal 1 (2), S. 1-17.
- Krieg, Yvonne; Rook, Leonie; Beckmann, Laura; Kliem, Sören (2020): Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2019. URL: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_154.pdf [01.03.2024].
- Kubisch, Sonja; Franz, Julia (2022): Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet und Uwe Hericks (Hg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 413-442.
- Kubisch, Sonja (2018): Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Eine Annäherung aus praxeologischer Perspektive. In: Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch, Claudia Streblov-Poser (Hg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 171-196.
- Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kubisch, Sonja; Störkle, Mario (2015): Erfahrungswissen in der Zivilgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zum nachberuflichen Engagement. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kunkel, Peter-Christian (2015): Kinderschutz in der Schule. URL: <https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S132.pdf> [03.04.2024].
- Kutscher, Nadia (2002): Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe: Universität zu Köln.
- Lambers, Helmut (2020): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 5., überarbeitete Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landesregierung NRW (2016): In NRW startet als erstem Bundesland die Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“. Pressemitteilung vom 19. September 2016. URL: <https://www.land.nrw/pressemitteilung/nrw-startet-als-erstem-bundesland-die-initiative-schule-gegen-sexuelle-gewalt> [03.03.2024].
- Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Barbara Frieberthäuser, Antje Langer, Annedore Prengel und Heike Boller (Hg.): Handbuch

- qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, München, Basel: Beltz Juventa, S. 515-526.
- LaRusso, Maria; Romer, Daniel; Selman, Robert (2007): Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. In: *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 37/4, pp. 386-398.
- Leithäuser, Thomas; Meng, Frank (2003): Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. URL: <https://www.kriminalpraevention.bremen.de/sixcms/media.php/13/gewalt.pdf> [01.03.2024].
- Liebig, Brigitte (2007): ‚Tacit Knowledge‘ und Management. Ein wissenssoziologischer Beitrag zur qualitativen Organisationskulturforschung. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 147-166.
- Lohse, Katharina; Meysen, Thomas (2023): Häufige Missverständnisse im Kinderschutzverfahren. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint Springer, S. 637-646.
- Lüders, Christian; Rauschenbach, Thomas (2005): Sozialpädagogische Forschung. In: Hans-Uwe Otto; Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München, Basel, S.1649-1667.
- Lügde-Kommission (2020): Abschlussbericht der Lügde Kommission. URL: <https://www.luegdekommission-nds.de/html/download.cms?id=11&datei=Abschlussbericht-Luegdekommission.pdf> [01.03.2024].
- [LWL; LVR] Landschaftsverband Westfalen-Lippe; Landschaftsverband Rheinland (Hg.) (2020a): Empfehlung Schutzauftrag. Gelingensfaktoren bei der Wahrnehmung des Schutzauftrags gemäß § 8a SGB VIII. Empfehlung für Jugendämter. Köln/Münster.
- [LWL; LVR] Landschaftsverband Westfalen-Lippe; Landschaftsverband Rheinland (Hg.) (2020b): Grundsätze und Maßstäbe zur Bewertung der Qualität einer insoweit erfahrenen Fachkraft. Empfehlung Schutzauftrag. Empfehlung für Jugendämter. Münster/Köln.
- Maier, Katharina; Zipperle, Mirjana (2023): Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-) Zuständigkeit. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24-40.
- Mairhofer, Andreas; Peucker, Christian; Pluto, Liane; van Santen, Eric; Seckinger, Mike (2020): Kinder- und Jugendhilfe in Zeiten der Corona-Pandemie. DJI-Jugendhilfeb@rometer bei Jugendämtern. Unter Mitarbeit von Monika

- Gandlgruber. Datum der Veröffentlichung Juni 2020. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main.
- Mannheim (1952): Wissenssoziologie. In: Alfred Vierkandt (Hg.) Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart, S. 659-680)
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. Eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Berlin: Luchterhand.
- Marks, Svenja; Sehmer, Julian (2017): Familiäre Autonomie im Kinderschutz. In: Sozialer Sinn 18 (2), S. 203–229. DOI: 10.1515/sosi-2017-0010.
- Marks, Svenja; Sehmer, Julian; Thole, Werner (2018): Arbeitsauftrag "Gefährdungsbereich". In: Sozial Extra (2), S. 12–14.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2018): Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute. Unter Mitarbeit von Karen Anschütz, Saskia Lapp, Ann-Cathrin Mücke-Gehrhardt und Henning Schütz. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maurer, Susanne (2023): Ringen um fachliche Souveränität? Zur Frage von Handlungsmächtigkeit in den grenzonen der Kooperation. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 102-116.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktual. und überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maywald, Jörg (2008): Die Umsetzung der Kinderrechte als Leitbild in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Gerd Engels und Kristin Teuber (Hg.): Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. Onlineausgabe. München: Sozialpädagog. Inst. im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 6), S. 48-73.
- Meiner, Christiane (2011): Kooperationen im Kinderschutz. Empirische Erkenntnisse aus dem Dritten Sächsischen Kinder- und Jugendbericht. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 223–241.
- Mende, Ursula; Kirsch, Heidi (1968): Beobachtungen zum Problem der Kindesmißhandlung. Forschungsbericht 01-1968. München: Deutsches Jugendinstitut e. V..
- Mensching, Anja (2008): Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mensching, Anja (2017): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie, 59-79. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Menzel, Tessa-Marie (2023): #bedürfnisorientiert und #bindungsorientiert. In: Sozial Extra 47 (6), S. 363-367. DOI: 10.1007/s12054-023-00639-8.
- Merchel, Joachim (2005): „Standards“ – unklarer Begriff und unklare Interessen. „Handlungsleitlinien“ und „Qualitätskriterien“ sind in der Sozialen Arbeit angemessener. In: Blätter der Wohlfahrtspflege (5), S. 178-182.

- Merchel, Joachim (2011): Der Kinderschutz und das rechtliche Steuerungskonzept: Anmerkungen anlässlich des Regierungsentwurfs zu einem Bundeskinderschutzgesetz. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 59 (2), S. 189-203.
- Merkens, Hans (2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktionen. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 286-299.
- Merten, Wolfgang (1982): Die Marginalisierung familialer Gewalt. In: Angela Bernecker, Wolfgang Merten und Reinhart Wolff (Hg.): *Ohnmächtige Gewalt. Kindesmisshandlung: Folgen d. Gewalt - Erfahrungen u. Hilfe. Orig.-Ausg.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo rororo-Sachbuch Politische Erziehung, 7474).
- Meysen, Thomas; Paulus, Mareike; Derr, Regine; Kindler, Heinz (2023): Sexueller Kindesmissbrauch und die Arbeit der Jugendämter. Fallstudie. Hg. v. UBSKM. URL: www.aufarbeitungskommission.de/mediathek/sexueller-kindesmissbrauch-und-die-arbeit-der-jugendaemter/ [01.03.2024].
- Moggi, Franz (2005): Folgen von Kindesmisshandlung. Ein Überblick. In: Günther Deegener und Wilhelm Körner (Hg.): *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch*. Göttingen: Hogrefe, S. 94-103.
- Molnar, Daniela; Marr, Eva; Thieme, Nina (2023): „jetzt geht s dann halt wieder um die zuständigkeiten“. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen*. Weinheim: Beltz Juventa, S.86-101.
- Morse, Janice M. (1994): Designing Funded Qualitative Research. In: Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hg.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publisher, S. 220-235.
- Mosser, Peter (2011): Umgang mit sexuellem Missbrauch in Schule und Jugendhilfe. Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der Praxis der Institutionsberatung. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 269-285.
- Mühlmann, Thomas (2014): Aufsicht und Vertrauen. Der Schutz von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe als Aufgabe überörtlicher Behörden. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8698/pdf/Muehlmann_2014_Aufsicht_und_Vertrauen.pdf [03.03.2024].
- Mühlmann, Thomas (2019): Gefährdungseinschätzungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen (§ 8a SGB VIII). In: Thomas Rauschenbach, Jens Pothmann, Matthias Schilling, Christiane Meiner-Teubner und Thomas Mühlmann (Hg.): *Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 135-144.
- Mühlmann, Thomas (2022): Inobhutnahmen 2021 – weniger aus Familien, mehr unbegleitete Minderjährige, S. 6-8.
- Mühlmann, Thomas; Erdmann, Julia (2022): Gefährdungseinschätzungen der Jugendämter während der Corona-Pandemie. Abschlussbericht zur Zusatzerhebung der Verfahren gemäß § 8a SGB VIII. Dortmund. URL: www.forschungsverbund.de/

- tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/2022-09-02_Abschlussbericht_8a-Zusatzerhebung_AKJStat.pdf [01.03.2024].
- Mühlmann, Thomas; Kaufhold, Gudula (2018): Kommunale Unterschiede bei den Einschätzungen von Kindeswohlgefährdungen durch Jugendämter. Köln: NZFH & Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Mühlmann, Thomas; Pothmann, Jens; Kopp, Katharina (2015): Wissenschaftliche Grundlagen für die Evaluation des Bundeskinderschutzgesetzes. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung der Kooperationsplattform Evaluation Bundeskinderschutzgesetz. Dortmund. URL: https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/file_admin/Files/Aktuelles/Publikationen/Wissenschaftliche_Grundlagen_EvalBKISchG_Bericht_AKJStat_2015.pdf [24.08.2022].
- Müller, Burkhard (1986): Der eigene und der fremde Alltag. In: neue praxis 16, S. 430-441.
- Münder, Johannes (2008): Kindeswohl als Balance zwischen Eltern- und Kinderrechten. In: Gerd Engels und Kristin Teuber (Hg.): Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung. Onlineausgabe. München: Sozialpädagog. Inst. im SOS-Kinderdorf (SPI-Schriftenreihe Dokumentation, 6), S. 8-22.
- Münder, Johannes; Bindel-Kögel, Gabriele; Hoffmann, Helena; Lampe, Wiebke; Schone, Reinhold; Seidenstücker, Barbara (Hg.) (2017): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Zur Entwicklung von Entscheidungsgrundlagen und Verfahren zur Sicherung des Kindeswohls zwischen Jugendämtern und Familiengerichten. Juventa Verlag, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Münder, Johannes; Mutke, Barbara; Schone, Reinhold (2000): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Professionelles Handeln in Kindeswohlverfahren. Münster: Votum.
- Nadai, Eva; Sommerfeld, Peter (2005): professionelles Handeln in Organisationen – Inszenierungen der Sozialen Arbeit. In: Michaela Pfadenhauer (Hg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 181-207.
- Nationaler Rat (2021): Ergebnisse des Nationalen Rats gegen sexuelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Leitlinien für die Konzeption von Häufigkeitsforschung zu (sexueller) Gewalt an Kindern und Jugendlichen. URL: https://www.nationaler-rat.de/fileadmin/user_upload/dokumente/ubskm_nr_fact_praevalenz_so.pdf [01.03.2024].
- Nentwig-Gesemann, Iris; Cloos, Peter (2021): Heterogenität in Teams. In: Frühe Bildung 10 (1), S. 1-3.
- [NICHD] National Institute of Child Health and Human Development (2000): NICHD Researchers Improve Techniques for Interviewing Child Abuse Victims. URL: <https://www.nichd.nih.gov/newsroom/releases/interviewing> [01.03.2024].
- Nikles, Bruno W. (2015): Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendschutz, S. 35-40.
- Noecker, Meinolf; Franke, Ingo (2018): Strukturierte Befragung von Kindern bei Kindeswohlgefährdung: Die deutsche Version des NICHD-Interviewprotokolls. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s00103-018-2838-4.pdf?pdf=button%20sticky> [01.12.2022].
- Nohl, Arnd-Michael; Somel, Nazali R. (2017): Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplungen durch So-

- zial- und Organisationsmilieus. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 189-207.
- Noll, Jennie G.; Guastaferrro, Kate; Beal, Sarah J.; Schreier, Hannah M. C.; Barnes, Jaclyn; Reader, Jonathan M.; Font, Sarah A. (2019): Is Sexual Abuse a Unique Predictor of Sexual Risk Behaviors, Pregnancy, and Motherhood in Adolescence? In: Journal of research on adolescence : the official journal of the Society for Research on Adolescence 29 (4), S. 967-983. DOI: 10.1111/jora.12436.
- Noll, Jennie G.; Trickett, Penelope K.; Putnam, Frank W. (2003): A prospective investigation of the impact of childhood sexual abuse on the development of sexuality. In: Journal of consulting and clinical psychology 71 (3), S. 575-586. DOI: 10.1037/0022-006X.71.3.575.
- Nussbaum, Martha Craven (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Nussbaum, Martha Craven; Sen, Amartya Y. (2002): The quality of life. A study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University. 1. publ., repr. Oxford: Clarendon Press.
- NZFH (2023): Aufgaben des NZFH. Nationales Zentrum Frühe Hilfen. URL: <https://www.fruehehilfen.de/das-nzfh/ziele-und-aufgaben/aufgaben-des-nzfh/> [01.03.2024].
- Obex, Tanja (2023): Pädagogische Professionalität von Lehrer*innen. In: Tanja Obex: Pädagogisches Ethos. Wiesbaden: Springer VS, S.11-41.
- OECD (2019a): Changing the Odds for Vulnerable Children. Building Opportunities and Resilience.
- OECD (2019b): PISA 2018 Results (Volume III). What school life means for students' lives. URL: www.oecd-ilibrary.org/sites/421bcc05-en/index.html?itemId=/content/component/421bcc05-en#section-d1e24957 [01.03.2024].
- OECD (2024): Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children. Education and Child safety. OECD Directorate for Education and Skills France. URL: www.oecd-ilibrary.org/sites/421bcc05-en/index.html?itemId=/content/component/421bcc05-en#section-d1e24227 [01.03.2024].
- Oelkers, Nina; Schrödter (2008): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143-164.
- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-147.
- Oliveras, Ronnie (2022): Familie und Wohlbefinden. In: Jutta Ecarius und Anja Schierbaum (Hg.): Handbuch Familie. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 651-665.

- Olk, Thomas; Speck, Karsten (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen. In: Peter Becker und Jochem Schirp (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer? Münster: Votum-Verl. (BSJ-Jahrbuch, 1999/2000), S. 46-85.
- Olk, Thomas; Speck, Karsten (2012): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, S. 355-360.
- Oppermann, Carolin; Schröer, Wolfgang; Winter, Veronika; Wolff, Mechthild (2018): Kultur der Achtsamkeit als wesentlicher Aspekt eines Schutzkonzeptes. In: Carolin Oppermann, Veronika Winter, Claudia Harder, Mechthild Wolff, Wolfgang Schöer (Hg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen, S. 41-55.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2008): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-16.
- Patton, Michael Quinn (2002): Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Peter, Corinna (2010): Organisation und Profession Sozialer Arbeit: Kognitive Vermittlungsprozesse. Eine neo-institutionalistische Betrachtung. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Piezunka, Anne (2023): Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen In: Nico Leonhardt, Anne Goldbach, Lucia Staib und Saskia Schuppener (Hg.): Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 218-230.
- Pluto, Liane; Santen, Eric van; Peucker, Christian (2016): Das Bundeskinderschutzgesetz in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zum Stand der Umsetzung auf kommunaler Ebene. München: DJI Eigenverlag.
- Poelchau, Heinz-Werner; Briken, Peer; Wazlawik, Martin; Bauer, Ullrich; Fegert, Jörg M.; Kavemann, Barbara (2015): Bonner Ethik-Erklärung. Empfehlungen für die Forschung zu sexueller Gewalt in pädagogischen Kontexten. URL: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/ethikerklaerung-1.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [30.03.2024].
- Poelchau, Heinz-Werner (2018): Leitungsverantwortung für Kinderschutz im Schulwesen. In: Jörg Fegert, Michael Kölsch, Elisa König, Daniela Harsch, Susanne Witte, Ulrike Hoffmann (Hrsg.): Schutz vor sexueller Gewalt und Übergriffen in Institutionen. Heidelberg: Springer Nature, S. 20-25.
- Pooch, Marie-Theres; Tremel, Inken (2016): So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen! Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitorings (2015-2018) zum Stand der Prävention vor sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Eigenverlag.

- Pöter, Jan (2014): Differenzsensibler Kinderschutz und Schulsozialarbeit. Überlegungen zu einem unbestimmten Verhältnis. In: *Betrifft Mädchen* 27 (4), S. 170-175.
- Pöter, Jan (2018): Bedingungen sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Ergebnisse eines Reviews von Aufarbeitungsberichten. In: *neue praxis* 48 (2), S. 108-121.
- Pothmann, Jens; Kaufhold, Gudula (2018): Mehr „8a-Verfahren“, aber keine Zunahme der Kindeswohlgefährdungen. In: *Kommentierte Daten der Kinder- & Jugendhilfe (KomDat)* 21 (2), S. 5-8.
- Pothmann, Jens; Tabel, Agathe (2024): Allgemeiner Sozialer Dienst und das Zusammenwirken von Fachkräften im Kinderschutz. In: Michael Böwer und Jochem Kotthaus (Hg.): *Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 285-304.
- Pothmann, Jens; Wilk, Agathe (2009): Wie entscheiden Teams im ASD über Hilfebedarf? Untersuchung zur Gegenüberstellung von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen des Fallmanagements kommunaler sozialer Dienste und sich daraus ergebende Konsequenzen für Praxisentwicklung. Abschlussbericht für die Stiftung Jugendmarke, Dortmund. URL: https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Hilfen_zur_Erziehung/Abschlussbericht_Teamentscheidung_im_ASD.pdf [01.03.2024].
- Prenzel, Annedore (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore (2012): Respekt und Missachtung, Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Sabine Andresen; Wilhelm Heitmeyer (Hg.): *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim: Beltz Juventa, S.178-194.
- Przyborski, Aglaja; Slunecko, Thomas (2010): Dokumentarische Methode. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 627-642.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Radewagen, Christof (2017a): Geplante Datenweitergabe durch das Jugendamt an Ärzte, Lehrer und andere Berufsheimnisträger in § 4 KKG – eine Gefahr für den Kinderschutz?! In: *Das Jugendamt* 90 (6), S. 278-282.
- Radewagen, Christof (2017b): Kindeswohlgefährdung. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 282-290.
- Radewagen, Christof (2020): „Must haves“ einer Gefährdungseinschätzung. In: *Abschlussbericht der Lügdekommision*. URL: www.praeventionskommission-nds.de/nano.cms/ [11.11.2023].
- Rauschenbach, Thomas (1999): *Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Moderne*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.

- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Rauschenbach, Thomas (2010): Wo steht die Kinder- und Jugendhilfe? In: neue praxis 40 (1), S. 25-37.
- Rauschenbach, Thomas (2013): Jugendhilfe und Schule: Keiner schafft's alleine. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit (06), S. 427-435.
- Rauschenbach, Thomas (2021): Ausbildung sozialer Berufe. In: Ralph Christian Amthor, Brigitta U. Goldberg, Peter Hansbauer, Benjamin Landes und Theresia Wintergerst (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Kreft | Mielenz. Unter Mitarbeit von Pia Theil, Dieter Kreft und Ingrid Mielenz. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 100-106.
- Rauschenbach, Thomas; Otto, Hans-Uwe (2008): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Hans-Uwe Otto und Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-32.
- Rauschenbach, Thomas; Pothmann, Jens (2008): Im Lichte von >KICK<, im Schatten von >Kevin<. Höhere Sensibilität – Wahrnehmung – gestiegene Verunsicherung 11 (3), S. 2-3.
- Rauschenbach, Thomas; Treptow, Rainer (1984): Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Realität. In: Siegfried Müller, Hans-Uwe Otto, H. Peter und H. Sünker (Hg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Bielefeld: AJZ-Dr. u. Verl., S. 21-71.
- Reckwitz, Andreas (2016): Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reese, Gerhard (2010): Das schwarze Schaf unter uns – Warum Menschen negativ auf Nestbeschmutzer reagieren. URL: <https://de.in-mind.org/article/das-schwarze-schaf-unter-uns-warum-menschen-negativ-auf-nestbeschmutzer-reagieren> [01.03.2024].
- Rehbein, Boike (2016): Die Soziologie Pierre Bourdieus. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Reich, Wulfhild; Staffeldt, Ulrike (2019): Orientierungskatalog Kinderschutzdiagnostik. Ankerbeispiele. URL: <https://www.stuttgart.de/medien/ibs/orientierungskatalog-kinderschutzdiagnostik-ankerbeispiele.pdf> [01.03.2024].
- Reif, Volker (2016): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. KVJS.
- Renner, Ilona; Hoffmann, Till; Paul, Mechthild (2020): Frühe Hilfen für Kinder psychisch kranker Eltern – Forschungsergebnisse des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 69 (5), S. 416-425. DOI: 10.13109/prkk.2020.69.5.416.
- Riedl, Anna Maria (2017): KINDESWOHL ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT. Sozialethische Sondierungen zu Fragen der Anerkennung und zu einer Ethik der Verletzbarkeit. Instituts für Christliche Sozialwissenschaften WWU Münster (ICS AP Nr.7). URL: <https://epflicht.ulb.uni-muenster.de/download/pdf/695680?originalFilename=true> [01.03.2024].

- Rousseau, Jean-Jacque (1762): *Émil. oder Von der Erziehung.* aus dem Französischen übersetzt. Berlin, Frankfurt, Leipzig.
- Ruttert, Tobias (2021): Die professionelle Identität in der Sozialen Arbeit. Eine qualitative Studie über professionelle Selbstverständnisse sozialpädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Sauerwein, Markus; Thieme, Nina; Chiapparini, Emanuela (2019): Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. In: *Soziale Passagen* 11 (1), S. 81-97. DOI: 10.1007/s12592-019-00318-0.
- Sauerwein, Markus; Schipolowski, Stefan (2023): Ganztags- und Halbtagschulen – (k)ein Unterschied? In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen.* Weinheim: Beltz Juventa, S. 67-85.
- Sawatzki, Maik (2023): Sozialpädagogische Beratung im Kontext von Schule. In: Karin Böllert, Jana Demski und Oliver Bokelmann (Hg.): *Ganztagsbildung. Kooperation von Jugendhilfe und Schule?*, Bd. 26. Wiesbaden: Springer VS (Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion, Band 26), S. 123-142.
- Schäffer, Burkhard (2012): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Burkhard Schäffer und Olaf Dörner (Hg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 347-362.
- Scheiwe, Kirsten (2013): Das Kindeswohl als Grenzobjekt – die wechselhafte Karriere eines unbestimmten Rechtsbegriffs. In: Reinhard Hörster (Hg.): *Grenzobjekte. Soziale Welten und Ihre Übergänge.* Unter Mitarbeit von Stefan Königter und Burkhard Müller. 1st ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 209-232.
- Scheiwe, Kirsten (2018): Das Kindeswohl im Recht. Funktionen eines unbestimmten Rechtsbegriffs und seine Auslegung. In: Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neumann (Hg.): *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 84-100.
- Schmidt, Friederike (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Renate-Berenike (2014): Sexualisierte und sexuelle Gewalt – Herausforderungen in schulischen Kontexten. In: Karin Böllert und Martin Wazlawik (Hg.): *Sexualisierte Gewalt. Institutionelle und professionelle Herausforderungen.* Wiesbaden: Springer VS, S. 59-74.
- Schmidtchen, Stefan (1989): *Kinderpsychotherapie. Grundlagen, Ziele, Methoden.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmutz, Elisabeth; Paz Martinez, Laura de (2018): Nationaler Forschungsstand und Strategien zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz. Expertise (8). Hg. v. NZFH. München. URL: www.dji.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen/LaPK/Publikation_QE_Kinderschutz_8_Expertise.pdf [01.03.2024].
- Schnabel, Volker (2015): Grenzssetzer. Ein Projekt zum Kinderschutz in der offenen Jugendarbeit und Schulsozialarbeit bei der Caritas Ost-Württemberg. In: *Institutioneller Schutz vor sexuellem Missbrauch. Achtsam und verantwortlich handeln in Einrichtungen der Caritas.* Weinheim: Beltz Juventa.

- Schnurr, Johannes (2015): Kooperation und Netzwerkarbeit zur Abwendung von Kindeswohlgefährdung. In: Reinhold Schone und Wolfgang Tenhaken (Hg.): Kinderschutz in Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe. Ein Lehr- und Praxisbuch zum Umgang mit Fragen der Kindeswohlgefährdung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Basistexte Erziehungshilfen), S. 251-269.
- Schone, Reinhold (2011): Kinderschutz – zwischen Frühen Hilfen und Gefährdungsabwehr. In: Frühe Kindheit (3), S. 16-19.
- Schone, Reinhold (2012): Kindeswohlgefährdung - Was ist das? In: Reinhold Schone und Wolfgang Tenhaken (Hg.): Kinderschutz in Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe. Ein Lehr- und Praxisbuch zum Umgang mit Fragen der Kindeswohlgefährdung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 13-52.
- Schone, Reinhold (2024): Kinderschutz als Trendbegriff. Zur Erosion eines Leitbegriffs in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Michael Böwer und Jochem Kotthaus (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schone, Reinhold; Struck, Norbert (2015): Kinderschutz. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. erweiterte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 791-803.
- Schorn, Ariane (2011): Erscheinungsformen, Folgen und Hintergründe von Vernachlässigung und Misshandlung im frühen Kindesalter. In: Brigitta Goldberg und Ariane Schorn (Hg.): Kindeswohlgefährdung: Wahrnehmen - Bewerten - Intervenieren. Beiträge aus Recht, Medizin, Sozialer Arbeit, Pädagogik und Psychologie. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 9-28.
- Schrappner, Christian (2001): Perspektiven sozialraumorientierter Planung – oder warum ist so schwierig, was viele so gut finden? ISA e.V. Braunschweig, 12.06.2001. URL: https://www.researchgate.net/profile/Christian-Schrappner-2/publication/238746358_Perspektiven_sozialraum-_orientierter_Planung_-_oder_warum_ist_so_schwierig_was_viele_so_gut_finden/links/5e05ed93a6fdcc283741ac14/Perspektiven-sozialraum-orientierter-Planung-oder-warum-ist-so-schwierig-was-viele-so-gut-finden.pdf [01.03.2024].
- Schrappner, Christian (2012): Kinder vor Gefahren für ihr Wohl schützen – Methodische Überlegungen zur Kinder schutzarbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Dieter Kreft und Hans-Christoph Hoppensack (Hg.): Vernachlässigte Kinder besser schützen. Sozialpädagogisches Handeln bei Kindeswohlgefährdung. 2. Aufl., München: Reinhardt Verlag, S. 58-102.
- Schreier, Margrit (2013): Qualitative Erhebungsmethoden. In: Walter Hussy, Margrit Schreier und Gerald Echtermann (Hg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 222–245.
- Schubarth, Wilfried; Melzer, Wolfgang (Hg.) (1995): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubarth, Wilfried; Ulbricht, Juliane (2012): Sexualisierte Gewalt an Schulen. In: Werner Thole, Meike Sophia Baader, Werner Helsper, Manfred Kappeler, Mari-

- anne Leuzinger-Bohleber, Sabine Reh et al. (Hg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Publikation der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 238-248.
- Schulamt Mannheim (Hg.) (2016): Handlungsleitfaden bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung an Schulen. URL: https://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-mannheim/downloads/leitfaden_kindsohl.pdf [01.03.2024].
- Schulministerium NRW (2015): Notfallordner NRW. 2. Aufl.; UK NRW, Eigenverlag.
- Schulministerium NRW (2023): Krisenprävention. Handlungsempfehlungen für Schulen in Nordrhein-Westfalen. Notfallordner - Hinsehen und Handeln. Hg. v. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen. URL: www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/krisenpraeventionshandbuch_2023.pdf [12.01.2024].
- Schütz, Alfred (Hg.) (1971): Das Problem der Sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze Band I. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (Hg.) (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwerdt, Daniel; Wazlawik, Martin (2017): Institutionelle Schutzkonzepte in der Schule. In: Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis 62 (2), S. 66-70.
- Schwind, Hans-Dieter; Baumann, Jürgen; Lösel, Friedrich; Remschmidt, Helmut; Eckert, Roland (Hg.) (1990): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen. Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. 2., unveränd. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Seckinger, Mike; Pooch, Marie-Theres; Mairhofer, Andreas (2018): Kindeswohl und Kinderschutz zwischen Unbestimmtheit, Kontingenz und Ambivalenzen. In: Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos und Sascha Neumann (Hg.): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Seckinger, Mike; van Santen, Eric (2024): Netzwerke und Kooperation im Kinderschutz. In: Michael Böwer und Jochem Kotthaus (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 326-341.
- Sehmer, Julian; Marks, Svenja; Thole, Werner (2023): Professionalität im Zeitalter der Singularisierung und Entgrenzung disziplinärer und beruflicher Zuständigkeiten. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 154-174.
- Sethi, Dinesh; Yon, Yongjie; Parekh, Nikesh; Anderson, Thomas; Huber, Jasmin (2018): EUROPEAN STATUS REPORT ON PREVENTING CHILD MALTREATMENT. URL: www.who.int/europe/publications/i/item/9789289053549 [01.03.2024].

- Sidor, Anna; Eickhorst, Andreas; Stasch, Michael; Cierpka, Manfred (2012): Einschätzung der Risikobelastung in Familien im Rahmen von Frühen Hilfen: Die Heidelberger Belastungsskala (HBS) und ihre Gütekriterien. Unter Mitarbeit von Leibniz Institut für Psychologie (ZPID), zuletzt aktualisiert am 2012.
- Slüter, Ralf (2013): Gespräche mit „schwierigen“ Klient(inn)en. In: Kinderschutz-Zentren: Aufbruch, Hilfeprozesse gemeinsam neu gestalten. Köln: Eigenverlag, S.227-244.
- Sommer, Bernd (1996): Zum Bedeutungswandel von Gewalt gegen Kinder. Aspekte qualitativen Wandels des Phänomens Gewalt gegen Kinder als Problem sozialer Wirklichkeit. Egelsbach: Hänsel-Hohenhausen.
- Sommer, Bernd (2002): Gewalt gegen Kinder – Kindesmißhandlung. Grundlagen für Fortbildungsveranstaltungen und Selbststudium. Marburg: Tectum-Verlag.
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stadt Berlin (2023): Ersteinschätzungsbogen. URL: <https://www.berlin.de/politik-und-verwaltung/rundschreiben/download.php/4322647> [01.03.2024].
- Stadt Herne (2022): Handlungshilfe. Anhaltspunkte für eine mögliche Kindeswohlgefährdung. Unveröffentlichtes Dokument.
- Stadt Recklinghausen (2023): Beobachtungsbogen Kinderschutz. URL: https://www.recklinghausen.de/Inhalte/Startseite/Familie_Bildung/Dokumente/Beobachtungsbogen%20Kinderschutz.pdf [01.03.2024].
- Steffens, Ulrich; Posch, Peter (Hg.) (2019): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Waxmann Verlag. Münster, New York: Waxmann.
- StEG-Konsortium (Hg.) (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf [01.03.2024].
- StEG-Konsortium (Hg.) (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. URL: www.pedocs.de/volltexte/2020/19113/pdf/SteG_2015_Ganztagschule_2014_2015.pdf [01.03.2024].
- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 319-331.
- Stoltenborgh, Marije; Bakermans-Kranenburg, Marian J.; Alink, Lenneke R. A.; van IJzendoorn, Marinus H. (2015): The Prevalence of Child Maltreatment across the Globe: Review of a Series of Meta-Analyses. In: Child Abuse Review 24 (1), S. 37–50. DOI: 10.1002/car.2353.
- Stoltenborgh, Marije Marian J.; van IJzendoorn, Marinus H.; Alink, Lenneke R. A. (2013), “Cultural-geographical differences in the occurrence of child physical abuse? A meta-analysis of global prevalence”, *International Journal of Psychology*, Vol. 48/2, pp. 81-94
- Streblow, Claudia (2005_2014): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Strobel, Bettina; Liel, Christoph; Kindler, Heinz (2008): Validierung und Evaluierung des Kinderschutzbogens. Ergebnisbericht 2008. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

- Strübing, Jörg (2006): Theoretisches Sampling. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung: UTB, S. 154-156.
- Struck, Jutta (2022): § 14 Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz. In: Reinhard Wiesner und Friederike Wapler: SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe: Kommentar. 6. Auflage. München: C.H. Beck, S. 293-301.
- Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (Hg.) (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sucherdt, Christoph (2021): Vom Battered-Child Syndrom zur aktuellen medizinischen -Diagnostik von Kindes-misshandlungen. In: Familiendynamik 46 (4), S. 298–307. DOI: 10.21706/fd-46-4-298.
- Sutterlüty, Ferdinand (2017): Normative Paradoxien der rechtsstaatlichen Sorge um das Kindeswohl. In: Ferdinand Sutterlüty und Sabine Flick (Hg.): Der Streit ums Kindeswohl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 52-87.
- Täubig, Vicki (2023): (Nicht-)Professionalisierung alltäglicher Kooperation zwischen Professionellen der Hilfen zur Erziehung und der Schule. In: Benedikt Hopmann, Eva Marr, Daniela Molnar, Martina Richter, Nina Thieme und Meike Wittfeld (Hg.): Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 190-202.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2024): Bildung – Schulzwang – Recht auf Bildung. In: In DDS – Die Deutsche Schule 116 (1), S. 14-30.
- Terhart, Ewald (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Werner Helsper, Rudolf Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, S. 202-224.
- Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), S. 163-166.
- Thiel, Corrie (2019): Lehrerhandeln Zwischen Neuer Steuerung und Fallarbeit. Professionstheoretische und Empirische Analysen Zu Einem Umstrittenen Verhältnis. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Thieme, Nina (2017): Zur (De-)Konstruktion von Dringlichkeit. Rekonstruktive und theoretisierende Vergewisserungen zur Besprechung eines Kinderschutzfalls durch schul- und sozialpädagogische Professionelle. In: Sozialer Sinn 18 (2), S. 179–201.
- Thiersch, Hans (1992): Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Thomas Rauschenbach und Hans Gängler (Hg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 9–24.
- Thimm, Karlheinz (2015): Schule. In: Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechtild Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage: Beltz Juventa, S. 203-225.
- Thole, Werner; Cloos, Peter; Marks, Svenja; Sehmer, Julian (2019): Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus. Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag. In: Margret Dörr (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- [UBSKM] Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2016): Schule gegen sexuelle Gewalt. URL: <https://www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de/start> [01.03.2024].
- [UBSKM] Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2023): Was ist los mit Jaron? Digitaler Grundkurs. URL <https://www.was-ist-los-mit-jaron.de/> [01.03.2024].
- [UBSKM] Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2014): Missbrauchsbeauftragter der Bundesregierung stellt Agenda 2014-2019 vor. Pressemitteilung vom 29.04.2014. Hg. v. Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM).
- unicef (2020): Worlds of Influence. Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries. URL: https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/225188/97db88722f2f78a1db7cfd46956014d8/report-innocenti-report-card-16-pdf-data.pdf [01.03.2024].
- [UN] United Nations (1989): Convention on the Rights of the Child (CRC). URL: https://treaties.un.org/pages/ShowMTDSGDetails.aspx?src=UNTSOnline&tabid=2&mtmsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en#Participants [01.03.2024].
- Urban, Ulrike (2003): Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Berlin: BLK Eigenverlag.
- van Santen, Eric; Seckinger, Mike (2018): Netzwerke und Kooperationen im Kinderschutz. In: Michael Böwer und Jochem Kotthaus (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 298-313.
- Vogd, Werner; Amling, Steffen (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Steffen Amling und Werner Vogd (Hg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich, S. 9-42.
- Vu, Nicole L.; Jouriles, Ernest N.; McDonald, Renee; Rosenfield, David (2016): Children's exposure to intimate partner violence: A meta-analysis of longitudinal associations with child adjustment problems. In: Clinical psychology review 46, S. 25-33. DOI: 10.1016/j.cpr.2016.04.003.
- Wagner, Hans-Josef (2011): Symbolischer Interaktionismus. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Lengerich: Barbara Budrich, S. 148-150.
- Wagner, Marius (2019): Kinderschutz und Kinderrechte. Arbeitshilfe Kindeswohlgefährdung für Fachkräfte im Kinderschutz unter besonderer Berücksichtigung der Kinderrechte. Hg. v. Kinderschutzbund NRW.
- Wapler, Friederike (2017): Das Kindeswohl: individuelle Rechtsverwirklichung im sozialen Kontext. Rechtliche und rechtsethische Betrachtungen zu einem schwierigen Verhältnis. In: Ferdinand Sutterlüty und Sabine Flick (Hg.): Der Streit ums Kindeswohl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14-51.
- Wapler, Friederike (2022): § 8a. In: Reinhard Wiesner und Friederike Wapler: SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe: Kommentar. 6. Auflage. München: C.H. Beck, S. 115-160.

- Wassmuth, Stephan (2023): Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. In: Karin Böllert, Jana Demski und Oliver Bokelmann (Hg.): Ganztagsbildung. Kooperation von Jugendhilfe und Schule? Bd. 26. Wiesbaden: Springer VS (Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion, Band 26), S. 31–41.
- Wazlawik, Martin; Kopp, Katharina (2024): Schutz von Kindern und Jugendlichen als Thema des Studiums. In: Michael Böwer, Jochem Kotthaus (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S.438-449.
- Westhoff, Karl; Kluck, Marie-Luise (2013): Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen. Entspricht den deutschen und europäischen Richtlinien zur Erstellung psychologischer Gutachten. 6th ed. Dordrecht: Springer.
- WHO (Hg.) (2016): Handbook on developing national action plans to prevent child maltreatment. World Health Organization Europe. URL: iris.who.int/bitstream/handle/10665/326303/9789289052221-eng.pdf?sequence=1 [01.03.2024].
- Wichelmann, Leonie (2020): „Dissens bei der Gefährdungseinschätzung zur Kindeswohlgefährdung gemäß § 8a SGB VIII. Was nun?“. Projektbericht. Hg. v. DKSB NRW.
- Wiesner, Reinhard (2022): Kinderschutz. Erläuterungen und Hinweise. In: Reinhard Wiesner und Friederike Wapler: SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe: Kommentar. 6. Auflage. München: C.H. Beck, S. 2040-2096.
- Wiesner, Reinhard (2008): Kinderrechte in die Verfassung?! In: Zeitschrift für Kinderschäftsrecht und Jugendhilfe ZKJ, S. 225-229.
- Witte, S.; López López, M.; Baldwin, H. (2021): The Voice of the Child in Child Protection Decision-Making. In: Fluke, J., López López, M., Benbenishty, R., Knorth, E. J., Baumann, D. (Hg.): Decision-making and judgment in child welfare and protection. Theory, research, and practice. New York: Oxford university press, S. 263-280.
- Witte, Susanne; López López, Mónica; Baldwin, Helen; Biehal, Nina; Kindler, Heinz (2022): Child maltreatment investigations: Comparing children, families, and reasons for referral in three European countries. In: Child abuse & neglect 132, S. 105805. DOI: 10.1016/j.chiabu.2022.105805.
- Wittfeld, Meike (2024): Riskante Nähe. Sexuelle Gewalt in Institutionen als Herausforderung für die Heimerziehung. 1st ed. 2024. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wolff, Mechthild (2014): Missbrauch von Kindern und Jugendlichen in Institutionen. Perspektiven der Prävention durch Schutzkonzepte. In: Helmut Willems; Dieter Ferring (Hg.): Macht und Machtmissbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention. Wiesbaden: VS Verlag, S.151-166.
- Wolff, Reinhart; Ackermann, Timo; Biesel, Kay; Brandhorst, Felix; Heinitz, Stefan; Patschke, Mareike (2013a): Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz. Dialogische Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz. Praxisleitfaden. Hg. v. NZFH. Nationales Zentrum Frühe Hilfen. München. URL: https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publication_QE_Kinderschutz_5_Praxisleitfaden_Qualitaetsentwicklung.pdf [01.03.2024].

- Wolff, Reinhart; Flick, Uwe; Ackermann, Timo; Biesel, Kay; Brandhorst, Felix; Heinitz, Stefan (Hg.) (2013b): Aus Fehlern lernen - Qualitätsmanagement im Kinderschutz. Konzepte, Bedingungen, Ergebnisse. Opladen, Berlin: Budrich.
- Wolff, Stephan (2012): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 334-349.
- Wüstendörfer, Werner (1995): Gewalt gegen Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Colin Birks (Hg.): Kindesmißhandlung in Europa = Child abuse in Europe. Nürnberg: EMWE-Verl., S. 199-226.
- Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. München: DJI Eigenverlag.
- Zenz, Gisela (1981): Kindesmißhandlung und Kindesrechte. Erfahrungswissen, Normstruktur, Entscheidungs rationalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ziegenhain, Ute; Kindler, Heinz (2023): Vernachlässigung als Kindeswohlgefährdung. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg; Imprint Springer, S. 275-289.
- Ziegler, Holger (2019): Das Elend mit dem Kindeswohl: Kindeswohlbezogener Kinderschutz als konservative Pädagogik. In: Helga Kelle und Stephan Dahmen (Hg.): Ambivalenzen des Kinderschutzes. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim: Beltz (Kindheiten), S. 172-206.
- Zimmermann, Julia (2016): Das Bundeskinderschutzgesetz aus Schulperspektive. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung an Schulen. In: Sozial Extra (5), S. 42-46.
- Zimmermann, Peter; Spangler, Gottfried; Mertens, Wolfgang; Ahnert, Lieselotte (Hg.) (2017): Feinfühlige Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe. Unter Mitarbeit von Lotte Köhler. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Zimmermann, Peter; Vierhaus, Marc; Eickhorst, Andreas; Sann, Alexandra; Egger, Carine; Förthner, Judith et al. (2016): Aufwachsen unter familiärer Belastung in Deutschland: Design und Methoden einer entwicklungspsychologischen Studie zu Risiko- und Schutzmechanismen bei Familien mit unterschiedlicher psychosozialer Belastung. In: Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz 59 (10), S. 1262-1270. DOI: 10.1007/s00103-016-2423-7.
- Zinsmeister, Julia; Ladenburger, Petra; Mitlacher, Inge (2011): Schwere Grenzverletzungen zum Nachteil von Kindern und Jugendlichen im Aloisiuskolleg Bonn - Bad Godesberg. Abschlussbericht zur Untersuchung im Auftrag der Deutschen Provinz der Jesuiten. URL: https://www.aloisiuskolleg.de/sites/default/files/2011-02-15_abschlussbericht_ako_zinsmeister.pdf [01.03.2024].
- Zipperle, Mirjana; Baur, Katharina (2024): Empirische Facetten der Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel : Beltz Juventa.
- Zitellmann, Maud (2000): Das „Wohl des Kindes“ – Zur Entwicklung des Kindschaftsrechts im zwanzigsten Jahrhundert. In: Meike Sophia Baader, Juliane Jacobi und Sabine Andresen (Hg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. "Das

- Jahrhundert des Kindes" und seine Wirkung. Orig.-Ausg. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 63), S. 234-250.
- Zitelmann, Maud; Berneiser, Carola (2022): Interdisziplinärer Kinderschutz. Online-Kurs am Fallbeispiel Mia. URL: <https://psg.nrw/interdisziplinaerer-kinderschutz/> [01.03.2024].
- Zorn, Sarah Katharina (2019): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Zumbach, Jelena; Oster, Anna (2021): Elterliche Erziehungsfähigkeit: Definitionen, Indikatoren und Erfassungsmöglichkeiten (49).
- Zumbach-Basu, Jelena (2023): Kindeswohl und kindliche Entwicklung. In: Jörg M. Fegert, Thomas Meysen, Heinz Kindler, Katrin Chauviré-Geib, Ulrike Hoffmann und Eva Schumann (Hg.): Gute Kinderschutzverfahren. Tatsachenwissenschaftliche Grundlagen, rechtlicher Rahmen und Kooperation im familiengerichtlichen Verfahren. 1st ed. 2023. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 121-136.

Glossar¹⁰¹

Differenzierung: Es werden Grenzen des Orientierungsgehaltes markiert ohne einen negativen Gegenhorizont zu ziehen.

Differenzperspektive: Es werden unterschiedliche Orientierungen verschiedener Milieus deutlich.

Divergenz: Fremdrahmung; verdecktes Aufwerfen eines widersprüchlichen Orientierungsrahmens.

Doppelte Doppelstruktur: performative und propositionale Logik von Habitus und Norm treten in Bezug auf das Handeln in organisationalen Kontexten in doppelter Weise auf, da diese sowohl auf organisationaler Ebene als auch gesellschaftlicher Ebene prägend sein können.

Dramaturgischer Höhepunkt: eine hohe Dichte der Kommunikation, die sowohl innerhalb einzelner Themenpassagen als auch im Diskursverlauf insgesamt auftreten kann.

Elaboration: Aus-/Weiterbearbeitung einer aufgeworfenen Orientierung.

Fokussierungsmetapher: Passagen mit hoher interaktiver und metaphorischer Dichte.

Fragmentierungsperspektive: Es zeigen sich keine gemeinsamen Orientierungen innerhalb einer Organisation.

Integrationsperspektive: Von der Mehrheit der Organisationsmitglieder geteilte Orientierungen werden rekonstruiert.

Konstituierende Rahmung: nicht allein die professionalisierte Gestaltung dessen, was Gegenstand der pädagogischen Interaktion ist, sondern für die Organisation insgesamt.

101 Im Zuge methodologischer Erläuterungen und der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode findet sich ein immenser Korpus an Fachtermini. Das Glossar soll dazu dienen ein schnelles Nachlagewerk zur transparenteren Verständigung im Kontext dieser Arbeit zu ermöglichen. Dabei wird an dieser Stelle kein Anspruch auf Vollständigkeit aller für die dokumentarische Methode relevanten Fachtermini erhoben. Die Erläuterungen entsprechen der im Text verwendeten Methodenliteratur (vgl. Kap. 7.1).

Konjunktiver Erfahrungsraum: geteilte Erfahrungs- und Wissensstrukturen sowie ähnliche Denkstile einer Gruppe, die oft mit einer gemeinsamen Sprache einhergehen.

Konklusion: Orientierungen werden zum Abschluss gebracht und/oder ein Themenwechsel angestrebt.

Opposition: Entwurf einer Orientierung die mit der vorangegangenen unvereinbar ist.

Orientierungsmuster: Oberbegriff zu Orientierungsrahmen und -schema, als Orientierungsrahmen in das habituelle Handeln und dessen Kontextualisierung eingelassen.

Organisationskultur: Orientierungen, die die Mitglieder einer Organisation bei aller Differenz zwischen den Milieus miteinander teilen und die gleichzeitig von den kollektiven Orientierungen innerhalb anderer Organisationen unterschieden werden können.

Proposition: das Aufwerfen eines Orientierungsgehalt.

Rahmeninkongruenzen: Diskrepanzen unter den Diskursbeteiligten, der Erlebnishintergrund und damit der Orientierungsrahmen wird nicht geteilt.

Ratifikation: Bestätigung der Orientierung auf inhaltlicher Verständnisebene.

Validierung: Bestätigung von aufgeworfenen Orientierungen.

Online-Anhang

Der Anhang steht auf der Webseite des Verlages zum kostenlosen Download zur Verfügung: <https://doi.org/10.3224/96665105A>



Jörg Maywald

Kinderschutz in der Kindertagespflege

Eine kinderrechtsbasierte
Einführung

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog, Band 4
2025 • 127 Seiten • kart. • 14,90 € (D) • 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-3087-2 • eISBN 978-3-8474-3220-3

Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor Gefahren für sein Wohl. Körperliche, seelische und sexualisierte Gewalt im Bereich der Familie gehören ebenso dazu wie Fehlverhalten und Gewalt durch Kindertagespflegepersonen.

Der Autor stellt dar, was unter einem kinderrechtsbasierten Kinderschutz zu verstehen ist. Anhand zahlreicher Beispiele erörtert er, welche Maßnahmen zur Prävention und Intervention notwendig sind, damit Kindertagespflegestellen zu sicheren Orten für Kinder werden.

Katharina Kopp Kinderschutz im Kontext Schule

Handlungsorientierungen (sozial-)pädagogischer Fachkräfte

Woran orientieren pädagogische Fachkräfte ihr Handeln im Verdacht einer Kindeswohlgefährdung? Was verstehen sie darunter? Der Schutz von Kindern und Jugendlichen wird im Kontext Schule maßgeblich durch die fachliche Einschätzung der dort tätigen Lehrkräfte und (sozial-)pädagogischen Fachkräfte geprägt. Das Buch zeigt geteilte (Handlungs-)Orientierungen dieser Fachkräfte auf und leitet daraus Implikationen für den Kinderschutz an Schulen ab.

Die Autorin: Dr. Katharina Kopp ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsverbund DJI/TU Dortmund und hat an der Universität Münster am Arbeitsbereich Sozialpädagogik promoviert.

ISBN 978-3-96665-105-9



9 783966 651059 >