

# ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung  
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 4 (2022)  
Soziales Lernen und Bildung**

**Bibliografie:**

Kristin Balbach:

Soziale Lernerfahrungen im Gefährdungsbereich  
Vernachlässigung – eine kinderschutzensible  
und bindungstheoretische Perspektive auf Lehrkräfte.  
*Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 4 (4), 58-69.  
<https://doi.org/10.35468/5950-05>

**Gesamtausgabe online unter:**

<http://www.eszeitschrift.net>  
<https://doi.org/10.35468/5950>

ISSN 2629-0170

**Soziale Lernerfahrungen im Gefährdungsbereich  
Vernachlässigung – eine kinderschutzensible und  
bindungstheoretische Perspektive auf Lehrkräfte**

*Kristin Balbach*

## *Abstract*

Der Beitrag thematisiert emotional-soziale Lernerfahrungen von Schüler:innen, die von ihren primären Bezugspersonen chronisch vernachlässigt werden und ihren Ausdruck in sozialen Beziehungen zu Lehrkräften finden, indem eine Verbindung zwischen einer kinderschutzsensiblen und bindungstheoretischen Perspektive hergestellt wird. Dabei wird die Kindesvernachlässigung zunächst gesetzlich gerahmt, um daran juristisch vorgebende Handlungsgrundlagen für Lehrkräfte im schulischen Kinderschutz aufzuzeigen. Dann werden kindliche Vernachlässigungserfahrungen in Bindungsbeziehungen zu primären Bezugsfiguren und zu Lehrkräften in ihrer Rolle als sekundäre Bezugsfiguren für betroffene Schüler:innen genauer konzeptualisiert. Vor diesem Hintergrund werden auf der Folie eines zielgruppenangemessenen Kinderschutzes sowie in Hinblick auf die affektive Involviertheit von Lehrkräften im Gefährdungsbereich Vernachlässigung Herausforderungen in der beziehungsbezogenen Rolle von Lehrkräften für die Arbeit mit vernachlässigten Kindern aufgezeigt.

## *Keywords*

Kinderschutz, Schule, Emotional-soziale Kindesvernachlässigung, sekundäre Bindungsbeziehung, Cycle of Neglect

## 1 Problemaufriss: Kindesvernachlässigung, Beziehungsstörung und schulischer Kinderschutz

Die Begriffe Kindesvernachlässigung und Beziehungsstörung bilden zwei theoretische Konstrukte zu Phänomenen, die in ihren Inhaltsbereichen eine konzeptionelle Nähe zueinander aufweisen. Sie entstammen unterschiedlichen Perspektiven auf die kindliche Entwicklung. Während die Kindesvernachlässigung als eine Erscheinungsform von Kindeswohlgefährdung (KWG) vorrangig in rechtlichen Normierungen des Kinderschutzes gründet (Bundeskinderschutzgesetz [BKSchG], 2012), bilden psychoanalytische, entwicklungspsychologische und verhaltensbiologische Perspektiven das Fundament der beziehungsorientierten Bindungstheorie (Bowlby, 2014). Phänomenologisch betrachtet, beschreiben beide Konstrukte soziale Prozesse in der Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und ihnen anvertrauten Kindern, in denen kindliche Bedürfnisse chronisch unzureichend befriedigt werden. Konzeptionell können beide Konstrukte deshalb vielfach gemeinsam gedacht werden.

Die Kindesvernachlässigung bezeichnet ein multidimensionales Phänomen, für dessen Begriffsbestimmung meist auf die umfassende Definition von Schone, Gintzel, Jordan, Kascheuer & Münder (1997) zurückgegriffen wird:

„Vernachlässigung ist die andauernde oder wiederholte Unterlassung fürsorglichen Handelns sorgeverantwortlicher Personen (Eltern oder andere von ihnen autorisierte Betreuungspersonen), welches zur Sicherstellung der physischen und psychischen Versorgung des Kindes notwendig wäre. Diese Unterlassung kann aktiv oder passiv (unbewußt [*sic*]), aufgrund unzureichender Einsicht oder unzureichenden Wissens erfolgen. Die durch Vernachlässigung bewirkte chronische Unterversorgung des Kindes durch die nachhaltige Nichtberücksichtigung, Mißachtung [*sic*] oder Versagung seiner Lebensbedürfnisse hemmt, beeinträchtigt oder schädigt seine körperliche, geistige und seelische Entwicklung und kann zu gravierenden bleibenden Schäden oder gar zum Tode des Kindes führen.“ (Schone et al., 1997, S. 21)

In Anlehnung an Schone et al. lässt sich Kindesvernachlässigung als beziehungsbezogene Gewalt im Sinne von Unterlassung verstehen, bei der das Schutz- und Fürsorgeverhältnis zwischen Kindern und ihren Erziehungsberechtigten tiefgreifend verletzt ist (Ziegenhain & Fegert, 2018). Insbesondere bei der emotional-sozialen Form der Kindesvernachlässigung werden existenzielle Bedürfnisse des Kindes nach Sicherheit und Geborgenheit, Akzeptanz und Selbstwertgefühl sowie altersgemäßer Autonomie und Selbstständigkeit chronisch vernachlässigt (Clauß, Simon-Stolz & Schwier, 2020).

Eine solche beziehungsbezogene Perspektive knüpft an die ethologische Bindungstheorie nach Bowlby (1975; 1976; 1983) und Erkenntnisse aus der sonderpädagogischen Bindungsforschung an (z.B. Langer, 2019). Aus bindungstheoretischer Sicht besetzen die erziehungsberechtigten und -verpflichteten Personen meist die Rolle und Funktion der primären Bindungsfiguren für das Kind (Bowlby, 2014), weshalb chronische Vernachlässigung als Ausdruck dysfunktionaler Bindungsbeziehungen verstanden werden kann. Ergebnisse aus der Bindungsforschung weisen darauf hin, dass es in pädagogischen Beziehungen und Settings zur Transmission von gestörten Bindungsverhaltensweisen und -repräsentationen kommen kann (Langer, 2019; Julius, 2009). Zu den von Schone et al. (1997) benannten Risikofaktoren für die weitere psychosoziale Entwicklung des Kindes mit Vernachlässigungserfahrungen kumuliert sich sodann die Gefahr von Reviktimisierung in pädagogischen Beziehungen (Jud & Kindler, 2019).

Obleich Kindesvernachlässigung weitestgehend im häuslichen Umfeld stattfindet (Rassenhofer et al., 2020), nehmen Vernachlässigungserfahrungen vor dem skizzierten Hintergrund einen bedeutsamen Schwerpunkt in Kontexten der sekundären Sozialisation ein. Die Institution Schule repräsentiert durch die Allgemeine Schulpflicht und den Ausbau hin zu einem ganztägigen und multiprofessionellen Unterrichts- und Betreuungsangebot einen zentralen Ort, an dem belastete Lebenssituationen von Schüler:innen frühzeitig und differenziert erkannt und beurteilt werden können und niederschwellig präventive Interventionen erfolgen können. Die juristische Grundlage gewährleistet Artikel 1 des Bundeskinderschutzgesetzes (BKSchG, 2012), mit dem ein bundeseinheitlicher Meilenstein institutionsübergreifender Kooperation und Vernetzung im Kinderschutz in Kraft trat: §3 Absatz 2 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) verpflichtet Schulen – und damit auch Lehrkräfte – zur aktiven Mitarbeit in der Verantwortungsgemeinschaft des Kinderschutzes. Mangelnde kinderschutzspezifische Qualifizierung und die eigene affektive Involviertheit im Gefährdungsbereich Vernachlässigung stellen zugleich enorme Herausforderungen für die professionelle Arbeit im Kinderschutz für Lehrkräfte dar (Andresen, Pohling & Schaumann, 2015; Bücken, 2014).

Ein Blick in die Forschungslandschaft zeigt, dass in den letzten zwei Jahrzehnten Forschungsaktivitäten zum Themenfeld der Kindesvernachlässigung sowohl im internationalen wie auch nationalen Raum disziplinübergreifend angestiegen sind (z.B. Dubowitz, 2013; Lammel, Sutarski, Lau & Bauer, 2013; Sciarrino, Hernandez & Davidtz, 2018; Sierau et al., 2014). Trotz Untersuchungen im Schnittstellenfeld Kindesvernachlässigung und Bindungsforschung (Julius, 2009; Kindler, 2017; Ziegenhain, 2001; Zimmermann, 2017), wird allerdings bisher kaum ein nennenswerter Transfer auf die Beziehungsgestaltung bei Kindesvernachlässigung im Kontext von schulischen Bildungsprozessen geleistet.

Eine Beschäftigung aus sonderpädagogischer Fachdisziplin, speziell im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, erscheint von besonderer Relevanz; zumal Schüler:innen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen häufig „biographisch bereits sehr früh vernachlässigte Kinder“ (Herz, 2013, S. 17) sind. Darüber hinaus ist bekannt, dass in Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, sowie in inklusiv-beschulten Settings, die Gestaltung einer förderlichen pädagogischen Beziehung mit Schüler:innen eine Schlüsselfunktion im Kontext von sozialen Lernerfahrungen und Bildungsprozessen einnimmt (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019).

Der Beitrag versucht deshalb aus einer kinderschutzsensiblen und bindungstheoretischen Perspektive, eine theorie- und praxisorientierte Annäherung an die Rolle von Lehrkräften als sekundäre Bezugsfiguren für Schüler:innen mit Vernachlässigungserfahrungen zu leisten.

## 2 Zur Kindesvernachlässigung aus juridischer Sicht

Kindesvernachlässigung zählt ebenso wie sexualisierte, körperliche und seelische Gewalt zu den zentralen Gefährdungslagen im Kinderschutz (Rassenhofer et al., 2020). In bürgerrechtlicher Perspektive droht eine KWG<sup>1</sup> durch Kindesvernachlässigung, wenn die Erziehungsberechtigten – i.d.R. die Eltern – nicht in der Lage oder nicht willens sind, ihrer Verantwortung

<sup>1</sup> Der Begriff KWG liegt in der deutschen Gesetzgebung als unbestimmter Rechtsbegriff vor. Als solcher ist er für jeden Einzelfall grundsätzlich aushandlungsbedürftig und abhängig von persönlichen, fachlichen, kulturellen und ethischen Vorstellungen der kooperationsbeteiligten Personen (Bange, 2017).

und Pflicht gegenüber ihrem Kind in der Erfüllung seiner existenziellen Lebensbedürfnisse nachzukommen oder seinen Schutz zu gewährleisten (§1666 BGB). Die bereits von Schone et al. (1997) aufgezeigten gravierenden Folgen einer solchen Mangelversorgung für die weitere kindliche Entwicklung verbinden die Kindesvernachlässigung immer auch mit Fragen nach strafrechtlichen Konsequenzen für die verantwortlichen Eltern (§171 StGB). Um der besonderen Schutzbedürftigkeit des Kindes in seiner strukturell schwächeren Position im Beziehungsverhältnis zu Erwachsenen Rechnung zu tragen (Schraper, 2020), verpflichtet der Gesetzgeber die staatliche Gemeinschaft im Grundgesetz, zum Schutz des Kindes über die parentale Pflege und Erziehung zu wachen. Grundsätzlich gesteht der Gesetzgeber dabei den Eltern das vorrangige Recht zu, die Fürsorge und Erziehung ihrer Kinder nach ihren Vorstellungen zu gestalten: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6 Abs. 2 GG). Dabei wird in der Rechtsprechung davon ausgegangen, dass „in aller Regel Eltern das Wohl des Kindes mehr am Herzen liegt als irgendeiner anderen Person oder Institution“ (BVerfGE 59, 330, 376, zit. nach BVerfGE, Beschluss vom 29. November 2012 - 1 BvR 335/12 -, Rn. 21). Unter der Bedingung einer mangelnden Bereitschaft oder Fähigkeit der Eltern ihr Kind zu schützen, erhalten Bund, Länder und Kommunen mit dem gesetzlichen Schutzauftrag die Befugnis zur Abwendung von Gefahren für Leben und Unversehrtheit des Kindes in das Elternrecht einzugreifen. Das fundamentale Recht des Kindes, gesund aufzuwachsen und seine Persönlichkeit zu entfalten (§1 SGB VIII), soll mit dieser gesetzlichen Grundlegung sichergestellt werden.

Mit Inkrafttreten des BKiSchG im Jahr 2012 wurde der Schutzauftrag ausdrücklich auf Berufsgruppen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe ausgeweitet. In diesem Zusammenhang wurden auch die Aufgabenbereiche für Lehrkräfte um rechtliche Verpflichtungen zur Umsetzung eines präventiven Kinderschutzes erweitert (§§1,4 KKG). Bei einem Verdacht auf Kindesvernachlässigung oder anderen Gefährdungsformen sollen Lehrkräfte die erkannten Verdachtsmomente auf sogenannte „gewichtige Anhaltspunkte“ für KWG prüfen, dabei u.a. in ihrer Rolle als Vertrauenspersonen von Schüler:innen mit dem betroffenen Kind seine belastete Lebenssituation erörtern und bei Bedarf niederschwellige Hilfen anbahnen. Bei einem begründeten Verdacht sind sie befugt, ihre Verschwiegenheitspflicht gegenüber dem Jugendamt zu brechen, wenn die Gefahr mit eigenen Mitteln nicht abgewendet werden kann (§4 KKG). Eine Herausforderung bei (vermuteter) Vernachlässigung ist dabei nicht nur für Lehrkräfte der Beurteilungsspielraum für die fachlich geleitete Grenzziehung zwischen Normalität, moderaten Schwierigkeiten im Umgang mit dem Kind und KWG (Rassenhofer et al., 2020).

### 3 Zur Kindesvernachlässigung aus bindungstheoretischer Sicht

Die gesetzlich normierte Beteiligung des betroffenen Kindes am Prozess der Gefährdungseinschätzung stellt die Lehrkraft vor zusätzliche Herausforderungen. Die rechtliche Verpflichtung zur Meldung gewichtiger Anhaltspunkte auf KWG an das zuständige Jugendamt konfliktiert mit der Rolle der Lehrkraft als Vertrauensperson. Im Kontext der Sicherstellung des Kinderschutzes kann die Lehrkraft dem betroffenen Kind in letzter Konsequenz keinen geschützten Rahmen für anvertraute vertrauliche Informationen bieten, was das pädagogische Beziehungsverhältnis belasten kann (Bücken, 2014).

Im Folgenden wird in bindungstheoretischer Perspektive auf Besonderheiten in Beziehungen zu primären und sekundären Bezugspersonen im Zusammenhang mit Kindesvernachlässigung eingegangen, um daran anschließend die Frage nach der beziehungsbezogenen Rolle von Lehrkräften in der Arbeit mit vernachlässigungsbetroffenen Schüler:innen zu stellen.

### 3.1 Kindesvernachlässigung in primären Bindungsbeziehungen

Mit einer Reihe von Arbeiten haben bindungstheoretisch orientierte Wissenschaftler:innen in den letzten Jahrzehnten die Entwicklung qualitativ unterschiedlicher Bindungsmodelle nachvollzogen und erweitert (z.B. Grossmann & Grossmann, 2008; Julius, 2009; Langer, 2019). Das umfassende Theoriegebäude der Bindungstheorie, welches auf Pionierleistungen von Bowlby (1975; 1976; 1983) zurückgeht, muss an dieser Stelle nicht rezipiert werden. Als Ausgangspunkt soll angeführt sein, dass sich die Bindungstheorie mit dem evolutionär verankerten Grundbedürfnis des Menschen nach Schutz, Sicherheit und Überleben in potentiellen Gefahrensituationen befasst (Sroufe & Waters, 1977), dem über den psychobiologischen Mechanismus der Bindung von Kindern an ihnen nahestehenden Bezugspersonen entsprochen wird (Rassenhofer et al., 2020). In Fällen anhaltender emotional-sozialer Vernachlässigung versagen die primären Bindungsfiguren in ihrer biologisch angelegten Aufgabe, auf die kindlichen Bedürfnissignale nach Schutz und Sicherheit ein passendes Gerüst an Bindungsantworten zur Co-Regulation von Stress und überhandnehmender Angst in Situationen subjektiv erlebter oder/und objektiv vorhandener Bedrohung zur Verfügung zu stellen und ihrem Kind somit einen sicheren emotionalen Hafen zu bieten (van IJzendoorn, 2021). In Anlehnung an Barnett et al. (1993) lässt sich diese Form der Kindesvernachlässigung als Ausdruck andauernder fehlender emotionale Responsivität und Verfügbarkeit sowie Ablehnung und Beziehungsverweigerung durch die Bindungsfiguren beschreiben (Kinderschutzleitlinienbüro, 2019). Im Folgenden wird deshalb von beziehungsbezogener Kindesvernachlässigung gesprochen.

Zum Verständnis von beziehungsbezogenen Dynamiken bei Kindesvernachlässigung ist eine kategoriale Zuordnung der zugrunde liegenden kindlichen Bindungserfahrungen unabdingbar. In Abhängigkeit der Qualität der Beziehungserfahrungen mit den primären Bindungsfiguren lassen sich bei Kindern vier verschiedene Hauptbindungsqualitäten klassifizieren: ein unsicher-vermeidendes (A), ein sicheres (B), ein unsicher-ambivalentes (C) und ein desorganisiertes Bindungsmuster (D) (Langer, 2019). Bindungsbezogene Kindesvernachlässigung ist mit unsicher-organisierten bis -desorganisierten Bindungsmustern assoziiert (Gloger-Tippelt & König, 2005). Exemplarisch zeigt eine Untersuchung von Julius (2009), dass Kinder mit Vernachlässigungs- und Gewalterfahrungen hochsignifikant mehr desorganisierte und hochsignifikant weniger sichere Bindungsmuster im Vergleich mit der Standardverteilung in nicht klinischen Vergleichsstichproben aufweisen. Einschränkend liegen kaum verlässliche Daten zur Häufigkeitsverteilung von Bindungsmustern bei Kindesvernachlässigung vor. Studien, die Erscheinungsformen von Kindesmisshandlungen im Zusammenhang mit Bindungsmustern untersuchen, differenzieren selten systematisch zwischen einzelnen Gefährdungsformen (z.B. Claussen & Crittenden, 1991; Julius, 2009). Gründe, die eine solche Differenzierung erschweren, sind etwa Mehrfachvorkommen von Gewalt- und Vernachlässigungsformen (CAVE: Überschneidungen von Gefährdungsformen), fließende Übergänge zwischen Kindesvernachlässigung und minder schweren Formen sowie Korrelationen mit anderen Umweltfaktoren (Kindler, 2017). Im Forschungsfeld von beziehungsbezogener KWG ist hier eindeutig eine „Leerstelle“ zu verzeichnen.

Theoretische Beschreibungen ermöglichen eine Konzeptualisierung von dysfunktionalen Bindungsmustern bei bindungsbezogener Kindesvernachlässigung. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass Kinder Bindungsstrategien entsprechend der erfahrenen Fürsorgereaktionen der primären Bindungsfigur ausrichten (Hobbs & Wynne, 2002):

- In einem Fürsorgekontext, der durch bindungsbezogene Vernachlässigung gekennzeichnet ist, wird das Kind womöglich versuchen, die Abhängigkeit zur Bindungsperson zu minimieren, um Stress zu regulieren (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008) und somit eher ein unsicher-vermeidendes Bindungsmusters (A) ausbilden;
- Entwicklungen in Richtung eines unsicher-ambivalenten Bindungsmusters (C) sind denkbar, wenn das Kind die unterlassende Antwort auf seine Bedürfnissignale im Sinne von eigener Ineffektivität deutet und das Bindungsverhalten entsprechend der Maximierungsstrategie der ambivalenten Bindung chronisch und intensiv aktiviert wird (Gloger-Tippelt & König, 2005);
- Kommt es zu keiner ausreichenden Bildung von Strategien zur Stressreduzierung, weil das Fürsorgeverhalten der primären Bindungsfigur vom Kind angestaunend erlebt wird, kann dies zu einem desorganisierten Bindungsmuster (D) mit kontrollierenden Beziehungsstrategien führen (ebd.).

Darüber hinaus wird die Entstehung von tiefgreifenden Bindungsstörungen (ICD-10, F94.1, F94.2) ätiologisch u.a. auf frühe Kindesvernachlässigung zurückgeführt (z.B. Brisch, Hilmer, Oberschneider & Ebeling, 2018). Bindungsstörungen beschreiben klinisch-pathologische Bilder von Bindungslosigkeit, die sich auf der Verhaltensebene über Hemmung und Furcht gegenüber der primären Bezugsperson oder konträr dazu in einer enthemmten Distanzlosigkeit, auch gegenüber fremden Personen, ausdrücken (Brisch et al., 2018). Einmal ausgebildete internale Arbeitsmodelle von Bindung gelten als relativ stabil (z.B. Main et al., 1985, zitiert nach Fremmer-Bombik, 2009), und zumindest auf der Repräsentationsebene weisen Untersuchungsergebnisse auf eine Kontinuität primärer Bindungsmuster im Lebenslauf hin (Main & Cassidy, 1988; Zimmermann et al., 2000).

### 3.2 Zur Transmission von Kindesvernachlässigung auf sekundäre bindungsartige Beziehungen

Forschungsarbeiten, die die Transmission von primären Bindungserfahrungen auf sekundäre bindungsartige Beziehungen untersuchen, legen nahe, dass sich das qualitative Bindungsmuster aus primären Bindungen in die Beziehung zwischen Schüler:in und Lehrkraft reetabliert (zusammenfassend Julius, 2014). Dabei kann es auch zu einer Übertragung gestörter Bindungserfahrungen auf pädagogische Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften kommen (z.B. Bolz et al., 2019; Langer, 2019).

Einzuräumen ist, dass auffälliges oder/und herausforderndes Bindungsverhalten gegenüber Lehrkräften nicht immer einen linear-kausalen Rückschluss zur Gefährdungslage bindungsbezogener Vernachlässigung im Generellen und zum Ausmaß erlebter Vernachlässigung im Besonderen erlaubt. Die Entwicklung von Bindungsstrategien ist nicht losgelöst von Kontextbedingungen und anderen Faktoren zu betrachten. Zudem liefert die Bindungsforschung keine einheitlichen Aussagen darüber, wie auf der Ebene der Interaktion erfahrene Qualitäten in Bindungsbeziehungen zu unterschiedlichen Bindungsfiguren in internale Arbeitsmodelle auf der Repräsentationsebene überführt, dort hierarchisch organisiert und später in bindungsrelevanten Situationen mit sekundären Bezugsfiguren aktiviert werden (zusammenfassend Langer, 2019). Es wäre daher verkürzt, die oben beschriebene Herausforderung einer

Grenzziehung zwischen noch und nicht mehr ausreichender Fürsorge über pathologische bzw. nicht-pathologische Bindungskategorien zu lösen.

Auf der Verhaltensebene zeigen Untersuchungen, dass Lehrkräfte eher intuitiv komplementär auf das Bindungsverhalten des Kindes reagieren und damit internalisierten Erwartungen des Kindes an ihre Bindungsfiguren entsprechen (Langer, 2019). Unter diesen Bedingungen machen Schüler:innen mit Vernachlässigungserfahrungen und gestörten Bindungsmustern komplementär zu ihren Erfahrungen mit primären Bindungspersonen erneut die Erfahrung von emotionaler Zurückweisung und mangelnder Responsivität, sodass sich das jeweilige, dysfunktionale Bindungsmuster in den sekundären Beziehungen zu Lehrkräften zementiert (Julius, 2020). In Bezugnahme auf die Transmissionshypothese, unter welcher Tendenzen einer intergenerationalen Weitergabe von Bindungsmustern diskutiert werden (Gloger-Tippelt & König, 2005), ist eine solche Zementierung nicht nur entwicklungshemmend für das vernachlässigte Kind. Gloger-Tippelt und König (2005, S. 362) gehen in ihrem „erweiterten Modell der wiederholten Transmission von Misshandlungsopfern“ von einer „intergenerationalen Kontinuität von Misshandlung“ aus. In anderen Worten: Beziehungserfahrungen mit sekundären Bezugsfiguren beeinflussen möglicherweise Gewaltzyklen in der Transmission von Vernachlässigungsopfern auf die nächste Generation (Gloger-Tippelt & König, 2005). Es kommt zu einem intergenerationalen „Cycle of Neglect“ (Brisch, 2020; Sciarrino et al., 2018; van Ijzendoorn, 2021).

#### 4 Kinderschutz und Schule: Beziehungsräume eines Aufbruchs des Cycle of Neglect?

Die neuere Bindungsforschung legt nahe, dass wiederum positive Beziehungsgestaltungen zu sekundären Bindungsfiguren kompensatorisch auf gestörte Bindungserfahrungen wirken können und somit womöglich dazu beitragen, einer Verstetigung des Cycle of Neglect entgegenzuwirken (Langer, 2019). Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, dass sich Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Rolle und Funktion als sekundäre Bezugspersonen nicht intuitiv komplementär zu dysfunktionalen Bindungsstrategien verhalten, sodass eine unreflektierte Zementierung gestörter Bindungsmuster minimiert wird. Die Gestaltung einer positiven und tragfähigen bindungsartigen Beziehung, in der die Lehrkraft als sicherer emotionaler Hafen und sichere emotionale Basis für vernachlässigungserfahrene Schüler:innen fungiert (van Ijzendoorn, 2021), leistet in dieser Lesart zugleich einen potentiellen Beitrag zur Verringerung von Reviktimisierung im schulischen Handlungsfeld durch die Lehrkraft. Rass (2012) führt aus: „Die Herstellung einer guten Beziehung [...] zum Lehrer [*sic*] wird zwar selbst unter optimalen Umständen eventuelle Defizite in der Bindung zur primären Bezugsperson nicht ungeschehen machen, dennoch stellen neue und bessere Erfahrungen mit diesen Bindungspersonen zweifelsohne einen unterstützenden Faktor dar“ (Rass, 2012, S. 167).

Die Bereitstellung von „korrigierenden Beziehungserfahrungen“ in pädagogischen bindungsartigen Beziehungen ist nicht losgelöst zu betrachten von weiteren Faktoren, die die Qualität der Beziehungsgestaltung beeinflussen. Auch wenn der Prozess der Transmission bisher nicht vollständig geklärt wurde („transmission gap“), ist anzunehmen, dass die bindungsbezogene Komplementarität in pädagogischen Beziehungen u.a. durch Fürsorge- und Bindungsrepräsentationen der Lehrkraft moderiert wird (Langer, 2019). Biografisch erlebte ungünstige Fürsorgeerfahrungen mit Bindungsfiguren und unsicherer Bindungsrepräsentationen sind

mit der Ausbildung unflexibler Fürsorgestrategien assoziiert (Langer, 2019). Lehrkräfte mit einem ungünstigen Fürsorgeverhaltenssystem werden eher komplementär und nicht feinfühlig-reflexiv auf Anzeichen von Bindungsverhalten des vernachlässigten Kindes reagieren. Unter diesen Voraussetzungen wird eine korrigierende Beziehungsgestaltung erschwert. Julius entwickelte mit dem „CARE-Programm“ eine bindungsgeleitete Fortbildung für Lehrkräfte und weitere Berufsgruppen, die auf korrigierende Beziehungsangebote für Kinder mit dysfunktionalen Bindungserfahrungen zielt (Julius, 2020). Das Programm fokussiert auf die Zielgruppe von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen, wobei auch Kinder mit Vernachlässigungserfahrungen einbezogen werden; jedoch ohne, dass rechtlich notwendige Handlungsschritte im Programm berücksichtigt werden.

Bei Verdacht auf Kindesvernachlässigung und anderen Erscheinungsformen von KWG verlangt geltendes Recht jedoch ausdrücklich, dass Lehrkräfte neben pädagogischen auch rechtliche Aufgaben im Kinderschutz umsetzen. In Bezug auf die eindeutige Gesetzeslage kritisiert Leitner (2021, S. 161), dass Kinderschutz weitestgehend noch nicht zum „immanenten Teil des Professionsverständnisses“ von Lehrkräften zählt. Wird hier nach Erklärungszugängen gesucht, liefert die Bindungstheorie weitere Ansatzpunkte: In bindungstheoretischer Perspektive befinden sich die rechtlich und pädagogisch notwendigen Handlungsschritte v.a. bei einem Verdacht auf KWG in einem spezifischen Spannungsfeld. Ähnlich wie es Zimmermann (2014) für die Arbeit mit Kindern in Gefährdungslagen aus traumapädagogischer Sicht ausführt, gilt mit bindungstheoretischem Blick auf die Institution Schule: Das Zumutende und die Kontrolle im Prozess zur Festlegung des Schwellenmoments zwischen noch und nicht mehr ausreichender parentaler Fürsorge können eine schwere Belastung für alle Beteiligten bedeuten. Die temporäre Herausnahme des Kindes aus der Herkunftsfamilie führt möglicherweise zu einem Bindungsbruch zu primären Bezugspersonen und verstärkt gestörte, internalisierte Bindungserfahrungen. Eine Unterlassung der Kontrolle durch Nicht-Prüfung erkannter Anhaltspunkte kann jedoch, nicht nur aus rechtlicher Sicht, keine pädagogische Option sein. Im Nicht-Reagieren auf die kindliche Bedürftigkeit würde sich die Lehrkraft komplementär zur vernachlässigenden Bindungsfigur verhalten. Mit Blick auf den Cycle of Neglect bedeutet das Nicht-Handeln eine Weiterführung der Vernachlässigung des Kindes auf Ebene der Sekundärbeziehungen.

## 5 Resümee und Ausblick

Die wirkmächtige Tabuisierung der eigenen affektiven Involviertheit im Gefährdungsbereich Vernachlässigung in Schulen führt zu komplexen und im erheblichen Maße unbewussten Psycho- und Beziehungsdynamiken, die zwangsweise den Cycle of Neglect betreffen. Aus bindungstheoretischer Sicht erfordert eine kinderschutzbezogene, pädagogische Haltung eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bindungsbiografie auf der Verhaltens- ebenso wie auf der Repräsentationsebene, die auch unbewusste Repräsentationen berücksichtigt. Eine derartige Auseinandersetzung setzt reflexive Distanz zum Beziehungsgeschehen sowie Zugänglichkeit der Lehrkräfte zum eigenen Bindungsmuster voraus. Grundlegend ist hier die Forderung nach Qualifizierungsangeboten,

- die auf ein intensives Nachdenken über Beziehungsdynamiken im Gefährdungsbereich Vernachlässigung ausgerichtet sind (Zimmermann et al., 2019),
- dabei die Ebene der Reflexion von eigenen Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen mit einbeziehen (Langer, 2019),

- sowie geltende Rechtsgrundlagen im Kinderschutz und fachwissenschaftliche Theoriegrundlagen in beziehungsbezogenen Gewaltzyklen vermitteln.

Auf institutioneller Ebene darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass Lehrkräfte hier selbst eine Sicherheit und Halt gebende Rahmung benötigen, um ungünstige Beziehungsdynamiken zu analysieren und konstruktiv verarbeiten zu können.

Wegen der wenig belastbaren Befundlage zur Beziehungsgestaltung bei bindungsbezogener Kindesvernachlässigung im Kontext des schulischen Kinderschutzes besteht ein dringender Forschungsbedarf. Mit Blick auf eine zielgruppenorientierte Differenzierung müssen zukünftige Untersuchungen in der Sonderpädagogik verstärkt mit einer um Kinderschutz erweiterten Passung ausgerichtet werden, um die theoretischen Darlegungen zur Hypothese des Cycle of Neglect und zum Transmissionsprozess auf pädagogische Beziehungen empirisch zu erweitern. Neben einer Bezugnahme auf die Bindungstheorie und -forschung sind Ergebnisse der mentalisierungsbasierten Pädagogik anschlussfähig und bieten Möglichkeiten, den begonnenen Diskurs über die Rolle der Lehrkraft in der Transmission des Cycle of Neglect zu vitalisieren (z.B. Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018).

Zusammenfassend stellt die Institution Schule durch die Allgemeine Schulpflicht einen gewichtigen sozialen Lebensraum für alle Schüler:innen ab sechs Jahren dar, an dem korrigierende Lernerfahrungen mit feinfühligem Fürsorgefiguren in professionellen Beziehungen erfolgen können. Darin liegt m. E. eine besondere Chance für Lehrkräfte als sekundäre Bezugsfiguren für Schüler:innen, Kinder mit Vernachlässigungserfahrungen in ihren Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung professionell über angemessene Interventionen zu unterstützen und kognitiv zu fördern.

## Literatur

- Andresen, S., Gade, J. D. & Grünewald, K. (2015). *Prävention in der Grundschule. Wirkung, Wahrnehmung und Sichtweisen von Kindern und Erwachsenen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S., Pohling, A. & Schaumann, N. (2022). Pädagogik als Gefahrenzone. In B. Aschmann (Hrsg.), *Katholische Dunkelräume* (S. 96–115). Paderborn: Brill Schöningh.
- Bange, D. (2017). Sprechen und forschen über das Unsagbare. *DJI Impulse* 2/2017, 28–31.
- Barnett, D., Manly, J. T. & Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment: The interface between policy and research. In D. Cicchetti, & T. L. Sheree (Hrsg.), *Child abuse, child development, and social policy*. NJ: Norwood.
- Berlin, L. J., Cassidy, J. & Appleyard, K. (2008). The Influence of Early Attachments in Other Relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory Research, and Clinical Implications* (2. Aufl.) (S. 333–347), New York: Guilford Press.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560–571.
- Bowlby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1976). *Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1983). *Verlust – Trauer und Depression*. Frankfurt: Fischer.
- Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (3. Aufl.). München & Basel: reinhardt.
- Brisch, K. H., Hilmer, C., Oberschneider, L. & Ebeling, L. (2018). Bindungsstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 166, 533–544.
- Brisch, K. H. (2020). Bindung, Trauma und Bindungsstörungen. Grundlagen, Intervention und Prävention. In K. H. Brisch, W. Sperl & K. Kruppa (Hrsg.), *Early Life Care* (S. 109–135). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bücken, M. (2014). Kinder und Jugendliche einbeziehen – Beteiligung und Gespräche bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. In S. A. Bathke, M. Bücken, D. Fiegenbaum u.a. (Hrsg.), *Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule*, Heft 9, (4. Aufl.) (S. 51–55). Münster: Institut für soziale Arbeit.e.V.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 29. November 2012 - 1 BvR 335/12 -, Rn. 1-38*, Abgerufen am 06.03.2022 von [http://www.bverfg.de/erkr20121129\\_1bvr033512.html](http://www.bverfg.de/erkr20121129_1bvr033512.html).

- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). § 1631 *Inhalt und Grenzen der Personensorge*. Abgerufen am 17.01.2021 von <https://kurzlinks.de/9mco>.
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). § 1666 *Gerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls*. Abgerufen am 13.03.2022 von <https://kurzlinks.de/p0v6>.
- Clauß, D., Simon-Stolz, L. & Schwier, F. (2020). Vernachlässigung – Erkennen und Handeln. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 23(2), 144–157.
- Claussen, A. H. & Crittenden, P.M. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 15, 5–18.
- Dubowitz, H. (2013). Neglect in children. *Pediatr Ann*, 42(4), 73–77. Abgerufen am 21.12.2021 von <https://kurzlinks.de/7mzq>.
- Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) (59, 360, 376).
- Fremmer-Bombik, E. (2009). Internale Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl.) (S. 109–119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) (2012). <https://kurzlinks.de/rtlr>. Zugegriffen: 28.11.2021.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2005). Bindungsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit Misshandlungs- und Missbrauchserfahrung. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch* (S. 347–368). Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2008). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grundgesetz (GG). *Artikel 6*. Abgerufen am 17.12.2021 von <https://kurzlinks.de/c2v9>.
- Herz, B. (2013). Einführung in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hobbs, C. J. & Wynne, J. M. (2002). Neglect of neglect. *Current Pediatrics*, 22, 144–150. Abgerufen am 03.11.2021 von <https://kurzlinks.de/og3e>.
- Ijzendoorn, M. H. van (2021). Bindung und Entwicklungspsychopathologie. Über uneinfühlsames Elternverhalten, Kindesmisshandlung und strukturelle Vernachlässigung. In H. K. Brisch (Hrsg.), *Bindung und psychische Störungen. Ursachen, Behandlung und Prävention* (S. 122–132). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jud, A. & Kindler, H. (2019). *Übersicht Forschungsstand sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum*. Berlin: Unabhängiger Beauftragter für Fragen des Sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kifgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13–26). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. (2014). Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. *Behinderte Menschen*, 37(6), 3–20.
- Julius, H. (2020). Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik: Das CARE-Programm. Kerlingarhöll.
- Kinderschutzeleitlinienbüro (2019). *AWMF S3+ Leitlinie Kindesmisshandlung, -missbrauch, -vernachlässigung unter Einbindung der Jugendhilfe und Pädagogik (Kinderschutzleitlinie), Langfassung 1.0*, AWMF-Registernummer: 027–069.
- Kindler, H. (2017). Bindungsforschung und Kinderschutz. In G. Spanger & P. Zimmermann (Hrsg.), *Feinfühlige Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe* (S. 95–110). Gießen: Psychosozial.
- Lammel, M., Sutarski, S., Lau, S. & Bauer, M. (2013). *Kindesvernachlässigung und Kindesmisshandlung. Medizinische und juristische Perspektiven*. Berlin: MWV.
- Langer, J. (2019). *Bindung und Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leitner, S. (2021). Netzwerk im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern. In S. Gingelmaier, W. Bleher, B. Herz, J. Langer, L. Dietrich & R. Markowetz (Hrsg.), *ESE. Heft 3*, (S. 154–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Development Psychology*, 24(3), 415–426.
- Rass, E. (2012) (Hrsg.). *Allan Shore: Schaltstellen der Entwicklung. Eine Einführung in die Theorie der Affektregulation mit seinen zentralen Texten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rassenhofer, M., Hoffmann, U., Hermeling, L., Bertold, O., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2020). *Misshandlung und Vernachlässigung. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schone, R., Gintzel, U., Jordan, E., Kalscheuer, M. & Münder, J. (1997). *Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit*. Münster.

- Schrappner, C. (2020). Was ist Kinderschutz? In ISA (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2020* (S.18-35). Münster: Waxmann.
- Sciarrino, N. A., Hernandez, T. E. & Davidtz, J. (2018). *Understanding Child Neglect. Biopsychosocial Perspectives*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Sierau, S., Resch, L., Michel, A., Horlich, J., Dehmel, S., Tsapos, N., Binsler, M., Kurz-Adam, M. & White, L. O. (2014). Definition und Beschreibung von Vernachlässigung im Kindes- und Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 162, 1084–1089.
- Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). §1 *Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe*. Abgerufen am 13.03.2022 von <https://kurzelinks.de/jxn4>.
- Sroufe, L.A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184–1199.
- Strafgesetzbuch (StGB). §171 Verletzung der Fürsorge- oder Erziehungspflicht. Abgerufen am 13.03.2022 von <https://kurzelinks.de/3ruj>.
- Ziegenhain, U. & Fegert, J. M. (2018). *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern: Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheuerer-Englisch, H. & Wartner, U. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(1), 99–117.
- Zimmermann, D. (2014). Sequenzielle Traumatisierung bei Kindeswohlgefährdungen. In U. Finger-Trescher, A. Eggert-Schmid Noerr, B. Ahrbeck & A. Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 22, 34–47.
- Zimmermann, P. (2017). Bindung und Kindeswohl. *Blickpunkt Jugendhilfe*, 22, S. 55–59.
- Zimmermann, D., Obens, K. & Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsmöglichkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. In S. Gingelmaier, W. Bleher, M. Hoanzl & B. Herz (Hrsg.), *ESE. Heft 1*, (S. 116–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.