

Christian Liesen

## Der Bildungsauftrag in der Fremdplatzierung

Was ändert am Bildungsauftrag der Schule, wenn ein Kind fremdplatziert ist? Die Antwort kann zunächst nur lauten: nichts. Die Schule hat den Schülerinnen und Schülern die Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie brauchen, um an Wissen, Kultur und Werten in Staat und Gesellschaft teilzuhaben und zu partizipieren. Dabei muss die Schule zwar die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen. Doch solange ein Kind kognitiv und sozial in den schulisch handhabbaren Normbereich fällt, entsteht keine Problemunruhe. Und fällt es aus diesem Rahmen heraus, so ändert nicht der Bildungsauftrag, sondern der Weg, auf dem die Schule ihren Auftrag verfolgt. Ein klassisches Beispiel dafür wären sonderpädagogische Massnahmen.

Die Fremdplatzierung ist also kein Thema für den Bildungsauftrag an sich. Aber sie ist eines für die *Erfüllung* des Bildungsauftrages, und das ist für uns nun auf einmal sehr interessant. Denn es rücken die schon erwähnten individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen in den Blickpunkt, und zu diesen Voraussetzungen gehören nicht nur ihre Begabung und Motivation, sondern auch ihr sozio-kultureller und familialer Kontext. Je weniger die Schule mit diesen Voraussetzungen anfangen kann, desto schwieriger ist es für sie normalerweise, den Bildungsauftrag zu erfüllen.

Der Grund dafür liegt in den Erwartungen, die die Schule an die Schülerinnen und Schüler stellt. Ausformuliert findet man sie in der Bildungsgesetzgebung und in den Lehrplänen. Beide Textgattungen stehen für Verbindlichkeit: Eine Lehrperson kann sich nicht aussuchen, ob sie denn

wohl mit ihrer Klasse das Einmaleins durchnehmen möchte. Sondern: Sie muss. In der Schule sind, so könnte man sagen, Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen im Müssen vereint. Das geht so weit, dass die Schule die einzige «Zwangsvergemeinschaftung» ist, die wir kennen: Man muss nur 5 oder 6 Jahre alt werden, um fortan über Jahre hinweg im gleichen Raum mit Gleichaltrigen zu stecken, von denen man die meisten noch nie zuvor gesehen hat, betreut von Erwachsenen und konfrontiert mit Erwartungen, die man sich ebenfalls nicht ausgesucht hat. Eine Alternative gibt es nicht. Die Unausweichlichkeit ist sogar der tiefere Sinn (oder jedenfalls *ein* tieferer Sinn) der ganzen Veranstaltung: Wie sollte man wohl sonst, ohne Rücksicht auf Herkunft und wirtschaftliche Lage, vorbereitet werden, Verantwortung, Rechte und Pflichten in Staat und Gesellschaft und in der Gemeinschaft wahrzunehmen, oder mit anderen Worten: Gemeinsinn erlernen?

Die Schule erwartet dabei von den Schülerinnen und Schülern, dass sie ein Mindestmass an Voraussetzungen mitbringen, um den Schulbesuch zum Erfolg werden zu lassen. Was genau das Mindestmass umfasst, ist nicht furchtbar klar, und es ändert im Laufe der Zeit – es ist eine virtuose Konstruktionsleistung der Schule, sich an Schülergeneration nach Schülergeneration anzupassen. Wie wir alle wissen geht diese Anpassung nicht geräuschlos vonstatten. Die gesellschaftlichen Entwicklungen – Integration, Umwelterziehung oder der frühe Fremdsprachunterricht sind Beispiele – modifizieren beständig den «dritten Gegenstand», den die Schule vermitteln soll; letzten Endes ist sie immer auch ein Kondensationssymbol, an dem sich die ge-

sellschaftlichen Erwartungen niederschlagen, ein Container, der ohne Verladekontrolle von allen möglichen Seiten mit Ansprüchen gefüllt werden darf. Schülerinnen und Schüler sollen bitte gebildet, ethisch und ökologisch vorbildhaft, motiviert, strebsam sein, kurz: alles, was wir auch nicht sind. Wenn Kindheit ein Konstrukt ist, dann ist es das Schülerin- bzw. Schüler-Sein noch viel mehr.

Natürlich ist die Schule im Allgemeinen und die Lehrperson im Besonderen, so formuliert es Helmut Fend, «nicht sklavisch an die Vorgaben gebunden». Sondern wie die «Künstler eines Orchesters ... müssen sie (die Vorgaben) übersetzen, interpretieren und mit ihren Fähigkeiten in Übereinstimmung bringen» (Fend 2008a, S. 16). Die Schule vermag sich sehr wohl zu positionieren.

Nicht zu ihren Aufgaben zählt es allerdings, um bei der Orchestermetapher zu bleiben, die Partituren zu schreiben und die Instrumente zu bauen. Mit anderen Worten, es wird nicht als Aufgabe der Schule angesehen, die Voraussetzungen

dafür zu schaffen, dass sie überhaupt stattfinden kann.

In diese Situation gerät sie aber faktisch, und die Fremdplatzierung ist ein Beispiel. Da ja alle Kinder in die Schule gehen, sind Kinder mit grossen Schwierigkeiten eben auch dort. Vielen Schülerinnen und Schülern fehlt es an Voraussetzungen, um Lernen zu können, geschweige denn am Unterricht nachhaltig erfolgreich teilzunehmen. Damit umzugehen ist zum Teil Aufgabe der Schule und zum Teil die Aufgabe eines weiteren Hilfefunktionärs um die Schule herum. Sie ist also aufgefordert, sich zu koordinieren, und viele Schulen tun das auch. Wie das aussehen kann, zeigt plastisch eine Darstellung von Daniel Kübler (Abbildung 1).

Von der Schule verlangt diese Öffnung und Koordination mit ausserschulischen Akteuren einiges an Umsetzungsintelligenz. Angesichts der verschiedenen Handlungslogiken eine gute Kooperation, ja ein sektorübergreifendes gemeinsames Konzept zu realisieren, ist anspruchsvoll, zumal es keine Tradition von Kooperation in die-

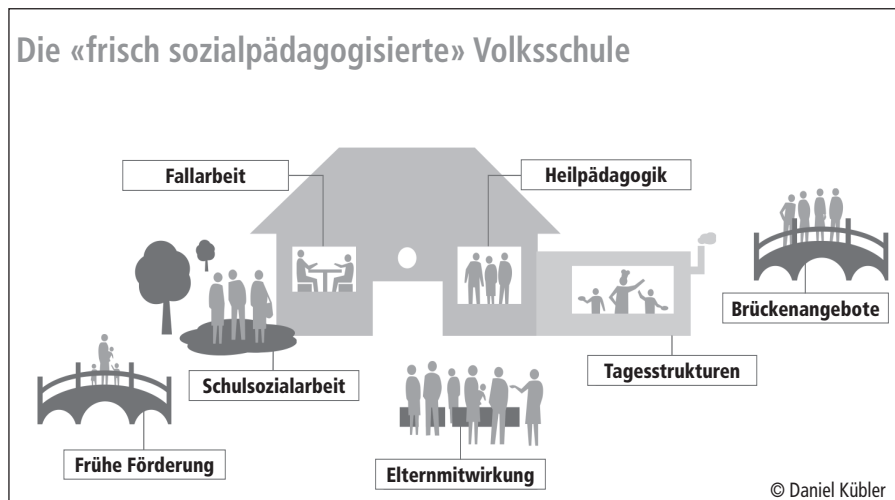


Abbildung 1

Die «frisch sozialpädagogisierte» Volksschule. Darstellung von Daniel Kübler, Leiter des Zentralbereichs beim Amt für Jugend und Berufsberatung (AJB) des Kantons Zürich, mit freundlicher Genehmigung.

sen Bereichen gibt. Und doch ist genau dies der Schlüssel zum Erfolg. Ein alter Management-spruch besagt: «Wenn man nur einen Hammer hat, sieht jedes Problem aus wie ein Nagel», und so kann man sich leicht vorstellen, was herauskommt, wenn jede beteiligte Fachrichtung ihren eigenen Hammer mitbringt.

Was es für eine gute Zusammenarbeit braucht, ist ein Bauplan. Für einen solchen Bauplan braucht man ein Narrativ, das über die einzelne fachliche Fallogik hinausreicht. Es soll ein innerer Zusammenhang erkennbar werden, eine Logik nicht einfach des Falles, sondern der *Entwicklung* des Falles, die man gemeinsam erreichen möchte. Die anvisierten Lösungen müssen ernsthaft sein und geeignet, die tiefverwurzelten Probleme zu lösen.

Das ist ziemlich schwierig. Es geschieht nicht durch Appelle, sondern

- durch interdisziplinäre Perspektivenerweiterung und Kontakte
- durch gemeinsame Schulung und Bewusstseinsbildung
- durch Wissenstransfer
- durch klare Führung
- durch externe Begleitung (blinde Flecken lassen sich nicht von innen aufhellen)
- durch Leitlinien
- durch Anreize und Sanktionen (meist ist das Sache der Ämter und Behörden)
- und sicherlich noch andere wichtige Komponenten mehr.

Kaum irgendwo ist es so einfach wie in der Schule, die Massnahme für das Ziel zu halten. Jeder hat seinen Auftrag, seine strukturellen Voraussetzungen, sein Budget, seine Kompetenzen. Sehr schnell ist die Zusammenarbeit von koordinativen und formalisierten Anteilen gekennzeichnet, statt dass mit aller Macht um die Ziele gerungen wird. Zusammenarbeit ist aber doch nur dann angezeigt, wenn sich das Problem mit dem Ausschnitt, den der einzelne Akteur sieht,

eben gerade nicht erfolgreich bearbeiten lässt. Im Prinzip muss jeder beteiligte Akteur über die Erfüllung seines Kernauftrages ein Stück hinaus-treten können. Bloss: Was heisst das bezogen auf Kinder, die fremdplatziert sind?

Es heisst, auf die Beziehungsebene zu gehen. Denn Beziehungen sind der Motor und das Mittel, um den Bildungsauftrag dort zu erfüllen, wo das sehr schwierig ist. Sie schaffen Voraussetzungen für Schülerinnen und Schüler, denen die Voraussetzungen fehlen. Sie lassen sich weder verordnen noch bestellen und sind auch durch die beste Zusammenarbeit und gemeinsame Führung nicht einfach zu veranlassen. Was muss die Schule also darüber wissen?

## Beziehung in Familie und Schule

In der Schultheorie werden die verschiedenen Beziehungsfelder, in denen die Schülerinnen und Schüler stehen, differenziert beschrieben. Die Schule macht sich, so könnte man sagen, eine ihr entsprechende Vorstellung vom Beziehungsgefüge der Kinder und Jugendlichen. Helmut Fend hat das in *Neue Theorie der Schule* wie in Abbildung 2 dargestellt (folgende Seite).

- Seitens der Familie werden die Beziehungen als gegeben und unkündbar angesehen. Analytisch ist das sicher richtig, es gehört zu unserem Begriff von «Familie»; Kinder in der Fremdplatzierung erfahren aber ja gerade die Fragilität der Familienbeziehung.
- Die Gleichaltrigen sind ein sehr wichtiges Beziehungsfeld. Es hält eine Pointe bereit, denn wie Fend ausführt ist es in der Schule die Altersgruppe und nichts sonst, die «das Training in Kollegialität und sozialer Beziehungsfähigkeit» ermöglicht (2008b, S. 72).
- Die Schule schliesslich, so wird in der Abbildung deutlich, gestaltet ihre besondere Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern über das Erfüllen der schulischen Anforderungen im institutionellen Kontext. Das klingt

	<b>Familie</b>	<b>Schule und Lehrer/Lehrerin</b>	<b>Gleichaltrige</b>
<b>Zustandekommen einer Beziehung</b>	Gegeben	Institutionell geregelt, teils selbst gewählt	Erworben, verdient
<b>Bedingungen der Erhaltung und Beziehungen</b>	Unkündbare Beziehungen	Erfüllung spezifischer Anforderungen	Verhandlungsfähigkeit, Konfliktlösungsfähigkeit
<b>Kontexte der Beziehung</b>	Binnenraum der Familie	Schule	Schulklasse und andere Freundschaftsgruppen
<b>Verantwortungsdimension</b>	Elternverantwortung	Institutionsverantwortung	Gegenseitigkeit

Abbildung 2

Beziehungsfelder in der Schule. Entnommen aus Fend 2008b, S. 73.

vielleicht trocken, aber es ist der Kern der Sache. Fend selbst illustriert dies mit Überlegungen von Robert Dreeben, die es wert sind, hier wiedergegeben zu werden, denn sie führen uns nah heran an das Geschehen. Dreeben beschreibt das, was vor sich geht, wie folgt: «Da viele Tätigkeiten in der Klasse öffentlich beurteilt werden, wird jeder Schüler mit Botschaften bombardiert, die ihm sagen, was er geleistet hat und wie gut er ist. Auch wenn er dem Wort des Lehrers nicht traut, muss er nur die Leistungen der andern gleichen Alters und unter gleichen Umständen beobachten. Als Ergebnis spielt die Schule mit dem Selbstrespekt des Schülers. Jeder Schüler ist dem Urteil von Autoritätspersonen und dem der Altersgleichen ausgesetzt, die ihm in vielerlei Hinsicht ähnlich sind. Jeder Schüler ist durch dieses Urteil verletzbar. Wenn das Kind zu Hause herauszufinden versucht, ob es geliebt wird, so versucht es in der Schule, Sicherheit zu gewinnen, ob es eine wertvolle Person ist» (Dreeben 1980, S. 38).

Die Schule weiss natürlich um diese Zusammenhänge, auch wenn sie sie nicht immer so deutlich

formuliert. Und sie antwortet darauf mit professioneller Beziehungsgestaltung.

### **Professionelle Beziehung**

Regelmässig gehört es zu den Handlungsempfehlungen an angehende Lehrpersonen, eine sichere Lernumgebung zu gestalten. Empfohlen wird z.B. das sogenannte Classroom Management, das ist der vorausschauende Aufbau des Unterrichts entlang von Grundprinzipien wie den Klassenraum vorbereiten, für ein gutes Klassenklima sorgen, Regeln nicht nur festlegen sondern sie auch unterrichten, Lernprozesse überwachen, unterrichtlich klar und verbindlich sein, kooperatives Lernen mit Schülerverantwortung ermöglichen, Strategien für erwartbare Probleme in der Hinterhand haben und andere mehr (vgl. etwa Hillenbrand 2012). Erwiesenermassen wird so vielen Unterrichtsproblemen vorgebeugt.

Einen Schritt weiter geht es, hervorzuheben, wie wichtig die Bindung und Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen ist (Ruckstuhl 2013). Dass die Qualität der Schüler-Lehrer-Beziehung das Engagement im Unterricht

beeinflusst, weiss wohl jeder aus eigener Erfahrung. Entsprechend geraten Aspekte wie der Führungsstil einer Lehrperson, ihre Vorbild- und Modellfunktion, ihre Feinfühligkeit und Reaktionsicherheit in den Fokus, verbunden mit der Empfehlung, dass die Lehrpersonen hierauf ihre Aufmerksamkeit richten sollten. Denn schülerseitig, so hebt es Urs Ruckstuhl hervor, ist Bindung ein zentraler Schutzfaktor, weil sich Bindungserfahrungen auf das Arbeitsverhalten auswirken – etwa im Umgang mit emotionaler Belastung (Ruckstuhl 2013).

Interessanterweise gab es in den letzten Jahren in den USA eine Reihe von Studien, die datengestützt Licht auf diese Zusammenhänge werfen. Es scheint in den Klassenzimmern tatsächlich empirisch feststellbare Unterschiede zu geben, die der Bildungsforschung vorher verborgen blieben. Zwei Beispiele seien genannt.

Zum einen untersuchte Camille A. Farrington mit ihrem Team (2012) in einem Literaturreview, welche Grundvoraussetzungen Jugendliche mitbringen müssen, um in der Schule erfolgreich zu lernen. Dabei interessierte sie vor allem, wie Jugendliche ihr eigenes schulisches Lernen interpretieren. Sie stellte fest, dass die reüssierenden Jugendlichen zwei Grundüberzeugungen in sich tragen: Erstens das Gefühl «ich gehöre hierher, zu dieser Gemeinschaft», und zweitens ein Gefühl für den Wert ihrer Arbeit, «ich lerne dazu wenn ich mich bemühe; ich kann das hier schaffen; es bedeutet mir etwas» (Farrington et al. 2012, S. 28). Die Pointe ist, dass Farrington et al. diese Überzeugungen in ihrer Untersuchungsanlage nicht als Fähigkeiten konzipiert haben, die eine Schülerin oder ein Schüler entweder hat oder nicht hat – sondern als kontextabhängig. Mit anderen Worten: Schulen können etwas dafür tun, diese Grundüberzeugungen im Jugendlichen hervorzubringen.

Zum anderen steuert zu exakt dieser Überlegungsrichtung eine Untersuchung von Kirabo Jackson (2012; 2014) ihre Befunde bei. Ihm la-

gen administrative Daten aus North Carolina über jede Schüler/in vor (Anwesenheit im Unterricht, Suspendierung, pünktliche Klassenprogression und Gesamt-Notendurchschnitt). Er erstellte daraus ein grobes Näherungsmass dafür, wie engagiert eine Schüler/in in der Schule war, ob sie zum Unterricht erschien, ob sie sich schlecht benahm und wie gut sie in der Klasse arbeitete. Was er fand war, dass einige Lehrpersonen die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler Jahr für Jahr zuverlässig heben – dies sind die Lehrer, die in jedem Lehrbewertungssystem, das es derzeit in den USA gibt, prominent hervorgehoben werden. Aber er entdeckte noch eine zweite Gruppe: Sobald eine Schülerin oder ein Schüler eine Klasse bei Lehrpersonen dieser zweiten Gruppe besuchte, würde sie fortan eher zur Schule gehen und erfolgreich in die nächste Klasse wechseln, und ihre Noten stiegen auch – nicht nur bei dieser Lehrperson, sondern auch in den meisten anderen Klassen. Diese zweite Gruppe von Lehrpersonen tat nach Jacksons Berechnungen mehr, um Schülerinnen und Schüler ans College zu bringen und ihre zukünftigen Löhne zu erhöhen, als die Lehrer, die die Leistungen der Schüler ankurbeln. Sie tauchte aber in keinem Lehrbewertungssystem auf. Jackson war der erste, der sie empirisch bemerkt hatte.

Er fand ausserdem heraus, dass sich die beiden Gruppen kaum überschneiden: An praktisch allen Schulen gibt es beide Typen von erfolgreichen Lehrpersonen, aber sie stehen für verschiedene «Lehrparadigmen». Das eine ist das bekannte schulische Leistungsparadigma. Das andere könnte man «schulisches Voraussetzungsparadigma» nennen: Diese Lehrpersonen schaffen im Klassenraum ein anderes Klima, die Schülerinnen und Schüler reagieren darauf und ändern ihr Verhalten. Ob das nun heisst, dass sie neue Fähigkeiten gelernt haben oder ob es vielmehr eine Art ist, über die Welt und über sich selbst nachzudenken – eine Reihe von Einstellungen oder Überzeugungen oder Denkweisen, die irgendwie eine neue und potente Art des Verhaltens hervorrufen – ist offen.

Im Hinblick auf fremdplatzierte Kinder ergeben all diese Betrachtungen zu den professionellen Beziehungen in der Schule, sei es nun Classroom Management, Bindungstheorie oder die Forschung zu erfolgreichen Lehrerinnen- und Lehrertypen, aber immer noch keinen Bauplan zur Frage: Wie «geht» Beziehung in der Schule bei der Erfüllung des Bildungsauftrags?

## Du-Ich-Beziehung

Um dem gerecht zu werden, was bei Kindern in der Fremdplatzierung in den Bauplan gehört, müssen wir ganz nah herangehen. Ganz nah herangehen heisst in diesem Fall, persönlich werden. Ich kenne keine andere Möglichkeit: Man muss jedenfalls dann, wenn das Kind grosse Schwierigkeiten hat, ein Stück von sich reingeben, dieses gewisse Extra, das den Rahmen des Professionellen ein Stück weit verlässt. In der Box habe ich probiert, darzustellen, was gemeint ist. Die Schilderung ist ganz und gar anonymisiert.

Nicht jeder will dort hingehen, wo die in der Box dargestellte Lehrperson mit ihren Kindern ist. Und nicht jeder muss das. Oft genügt ja unser professionelles (sprich, ein Stück weit distanzier-tes) Handeln: Wir führen eine äussere Stabilisierung herbei, in der genügend Zeit vergehen kann, bis die nächsten Schritte für das Kind oder den Jugendlichen möglich sind. Wir wissen ja, dass Kinder und Jugendliche in den von uns vorkonstruierten Räumen, die wir eröffnen, viele Chancen ergreifen und Fortschritte machen; manchmal ist die blossе Stabilisierung schon ein Riesenerfolg. Wir wissen auch, wie geschickt manche Schulen gerade hier die interprofessionelle Flexibilität und Geschmeidigkeit zu nutzen verstehen, um sich als Konstrukteurinnen und Konstrukteure zu betätigen (Stichwort «frisch sozialpädagogisierte Volksschule»). Es hängt auch davon ab, was man sich für das Kind wünscht. Und natürlich betrifft es nie alle Kinder: In die Schule kommen alle Persönlichkeiten, bunt und breitgestreut wie sonst auch. Nur manche von ihnen stehen unter besonderem Leid und Risiko. Aber jemand – irgendjemand – wird dort

*Rote Backziegel (ja, sowas gibt es noch), ein paar Stufen hinauf durch den portalartigen Eingang bis man drinnen ist, hohe Decken, der Geruch diese sonderbare Mischung aus Gebäude und Gebilde. Im Klassenzimmer liegt ein Teppich; der Geruch intensiviert sich: Nicht völlig unangenehm, aber doch so, dass es erstmal Aufmerksamkeit heischt bevor man ihn dann wieder vergisst. Das Lehrerpult steht hinten im Raum, nicht vorne. Die Tische stehen in vier Inseln zusammen. Der Raum ist blau und gelb, ich erfahre später, dass die Lehrerin sich selbst alles eingerichtet hat bis hin zur Wandfarbe.*

Wir sind in einer Integrationsklasse, 1. Jahrgang Primarschule in einem alten Arbeiterquartier, urban. Dort versammelt sind 10 Schülerinnen und Schüler, die alle so ihre Geschichten haben. Michaelas Mutter ist vor einem Jahr gestorben. Selina kann erst seit knapp zwei Jahren überhaupt laufen und geht an Stöcken, ein sehr fröhliches Mädchen. Saschas Vater ist Kriegsflüchtling und will seinen Sohn abhärten, er soll sich wehren gegen alles und jeden; dabei ist er eine eher sanftere Persönlichkeit, jetzt mit diagnostizierter kindlicher Depression. Taifun ist zwar sehr lieb zu seinem kleinen Bruder, hat es sich aber anscheinend zur Aufgabe gemacht, jeden anderen Jungen in seinem Umkreis zu vermöbeln. Renatos Mutter hat psychotische Schübe, tut aber ihr Bestes; Davids Mutter ist gerade 17 geworden und versucht noch herauszufinden, was ihr Bestes wohl sein könnte. Bei vielen Kindern steht «multiple Entwicklungsverzögerung» in den Akten. Fremdplatzierte Kinder sind keine dabei, denken wir sie uns hinzu.

Diese Integrationsklasse ist interessant, weil sie allein von einer Lehrperson zusammen mit einer Klassenassistentin gemanagt wird. Das ist es; ausser noch einigen Fachlehrpersonen (Musik, Sport) ist niemand in der Klasse: keine Heilpädagogin, keine Logopädin und auch sonst keine Fachpersonen. Deswegen bin ich da, denn das will ich mir ansehen. Es ist so gegen den Strich gebürstet gegenüber dem, was alle anderen machen, und die Lehrerin soll noch dazu eine geharnischte Integrationsgegnerin sein. In einer Integrationsklasse! Sie soll mit fast allen Kindern zurechtkommen, die man ihr gibt, aber wenn ihre Kolleginnen und Kollegen über sie sprechen, dann heisst es «ach ja, die Kathrin», mit einem Lachen, Augenrollen und Seitenblick.

Was ich an diesem kurzen Vormittag in der Klasse erlebe, wird mir Stoff zum Nachdenken für viele Jahre geben. Mein Studium und meine Ausbildung haben mich nicht darauf vorbereitet, zu verstehen, was ich sehe; ich bin nicht geschult in dieser Art von Denken und auch nicht darin, es sprachlich in Worte zu fassen. Es wird nicht das einzige Mal bleiben dass ich etwas derartiges erlebe; ich werde Elemente davon später oft wiedererkennen in ganz verschiedenen Kontexten, in der Schule und auch ausserhalb von Schulen.

Was ich sehe, ist: Die Kinder sitzen im Kreis und die Lehrerin fragt ein Kind: «Rocco, wie war dein Wochenende?» Es ist lange still. Ich habe eine Audioaufnahme; es sind 35 Sekunden, das ist eine unfassbar lange Zeit in einer 1. Klasse. Die Lehrerin wird später, als ich sie danach frage, lachen und sagen: «Aber ich habe die doch schon fast ein Jahr!», so als würde das alles erklären.

Eins der Mädchen fängt an zu sprechen. Die Lehrerin sagt: «Du, ich möchte gerne von dir wissen wie dein Wochenende war. Aber ich möchte das auch so gerne von Rocco wissen. Er soll mir das erst mal erzählen und nachher bist du dran.» Andere Kinder werfen ein, dass sie auch etwas erzählen wollen. «Ja, toll! Das freut mich, das ist schön!» Sie wendet sich Rocco zu: «Was möchtest du mir erzählen?» Er beginnt. Fast alle schauen ihn an, dann zur Lehrerin, dann sich gegenseitig, immer hin und her. Und sie hören zu.

Es ist so unspektakulär, ich werde erst viel später verstehen, was ich gesehen habe. Die Lehrerin ist *wirklich* interessiert daran, zu hören, was Rocco erzählen möchte. Im Unspektakulären wie auch später im viel Spektakuläreren (und davon, das sei versichert, gab es an diesem Tag noch reichlich) wirkt dasselbe Prinzip: Die Lehrerin eröffnet einen Du-Ich-Raum (dyadisch, dialogisch, wie man es nennen mag), in dem es nur und ausschliesslich um die beiden geht. Das Kind kann darin einen Schritt machen, und es kann ihn machen *wie es möchte*. Die anderen Kinder lernen derweil Regeln, und die werden ihnen bezeichnenderweise *aus demselben Grund* vermittelt: Der Unterschied wird plastisch, wenn ich später bei Hospitationen wieder und wieder von Lehrpersonen höre «du bist jetzt nicht dran, ich habe Peter gefragt», «du willst doch auch dass man dir zuhört also lass ihn jetzt ausreden» oder «man lässt den anderen ausreden, das ist doch unsere Klassenregel!»

Kinder merken genau, ob sie gemeint sind oder ob eine abstrakte Regel angerufen wird; auch wenn die angeblich in ihrem besten eigenen Interesse liegt.

Ich habe selbst auch so mit Kindern geredet. Ein Du-Ich-Raum, in dem das Kind einen Schritt machen kann wie es möchte, ist riskant. Wo ist der dritte Gegenstand hin, wo der professionelle Rahmen, der Halt und Schutz bietet und der uns sagt, was wir hier eigentlich machen? Das Kind kann den Raum schliesslich auch nutzen um eine vernichtende Breitseite abzufeuern: «Lass mich in Ruhe du [sehr derbes Maledictum]. Du bist mir scheissegal!» Wer echtes Interesse am Kind hat, den kränkt ein solches Geschoss nicht persönlich (was zur Distanzierung führt, «ich muss mich schützen» und so weiter), sondern es trifft ihn in der Beziehungsebene, stellvertretend mit für das Kind, das diesen Schritt – das Beziehungsangebot für sich zu nutzen – gar nicht tun kann. Die Meisterschaft – und ich habe sowas schon gesehen – besteht dann wohl darin, die eigene Verletzung wieder zum Beziehungsangebot zu machen («Das tut mir so weh! Ich hoffe du kannst dich dafür entschuldigen, vielleicht morgen, aber bitte tu das, es ist ganz furchtbar.»). Das ist hoch wirksam.

Aber ich bin mir sicher, dass viele ein Unbehagen verspüren, wenn sie das lesen. Man spürt mehr, als dass man genau sagen könnte, wie es vor sich geht, dass sowas auch im Umgang mit sehr schwierigen und belasteten Kindern und Jugendlichen funktioniert, aber an wen stellt das jetzt eine Anforderung? Dafür bin ich doch nicht (setzen Sie hier Ihre Berufsgruppe ein) geworden, und es ist doch auch ein bisschen verrückt und gefährlich, da begibt sich jemand auf sehr dünnes Eis ohne jede Fachausbildung, das kann ins Auge gehen für alle Beteiligten.

Das ist es, was mir an dieser ganz und gar unspektakulären Frage («Wie war dein Wochenende?», also bitte!) klargeworden ist.

hingehen müssen, wo diese Lehrerin hinget, irgendwann, mit dem Kind, mit dem Jugendlichen, manchmal erst mit dem Erwachsenen. Je prekärer dessen Beziehungsgeschichte verlaufen ist, desto wichtiger wird es, dass es irgendwo irgendjemanden gibt, der diesen Nukleus zu eröffnen versteht.

Dass das nicht als «professionell» gilt, also für ein gemeinsames Thema der Zusammenarbeit kaum zur Verfügung steht, ist vielleicht Teil des Problems. An vielen Schulen gibt es Lehrpersonen wie die geschilderte, was sie können ist dem Kollegium genau bekannt («also unser Herr Müller, der kann es wirklich gut mit schwierigen Schülern!»). Gleichzeitig sind sie in den Schulen oft isoliert und ihre «Kunst» des Lehrens institutionell nicht anschlussfähig. Schulen sind Organisationen, Hilfe ist immer organisierte Hilfe (vgl. den Beitrag von Günter Rieger in diesem Band): Das Kind mit nach Hause nehmen. Es mit

in die Ferien nehmen. Es eine Entscheidung fällen lassen, die normalerweise den Profis vorbehalten ist. Das bedeutet risikobehaftete Entwicklungen zulassen, gegen die es in der Organisation Schule eine grosse Aversität gibt: Es muss (*sic!*) nachher ja wieder um den Bildungsinhalt gehen.

Es wäre schon viel gewonnen, wenn in der einzelnen Schule die Wechselwirkungen zwischen Anforderung und Beziehung klarer wären: Die Ermächtigung der Schülerin bzw. des Schülers im Mit-sich-selbst-Zurechtkommen ist ein zentraler Faktor für den Schulerfolg und Unterfütterung für das schulische «Müssen». Wo das Eingemachte der Beziehung besser verstanden ist, kann sich die Schule mit grösserer Weitsicht zur Fremdplatzierung verhalten, egal ob ein fremdplatziertes Kind frisch in die Schule kommt oder ob es, während es die Schule besucht, erst in die Fremdplatzierung geht.



Damit kein Missverständnis entsteht: Für den Bildungsauftrag der Schule möchte ich ihr so etwas auf gar keinen Fall ins Pflichtenheft schreiben; ihr Container ist voll genug. Aber ich möchte dafür werben, dass die Schule sich bemüht zu verstehen und zu wissen, was die «Voraussetzungen für das Lernen» bei den Schülerinnen und Schülern sind, ein Stück hinaus über ihren sicheren organisatorischen Hafen. Und für das Zusammenführen und zusammen Führen in der Schule, dass die verschiedenen Akteure sich gemeinsam um genau dieses Konstruktions-element bemühen, denn dort entsteht die Substanz, die alles zusammenbindet. Fremdplatzierte Schülerinnen und Schüler sind ein ideales Lernfeld, um diesbezüglich die eigenen blinden Flecken zu bemerken.

## Literatur

Dreeben, R. (1980). Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D.W. & Beechum, N.O. (2012). Teaching Adolescents To Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. Chicago: University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.

Fend, H. (2008a). Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.

Fend, H. (2008b). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.

Hillenbrand, C. (2012). Unterrichtsstörungen vermeiden – durch gutes Classroom Management. Nach elf Prinzipien Unterricht strukturieren. Schulverwaltung in Nordrhein-Westfalen, 23(4), 109-111.

Jackson, C.K. (2014). Non-Cognitive Ability, Test Scores, and Teacher Quality: Evidence from 9th Grade Teachers in North Carolina. NBER Working Paper No. 18624. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Jackson, C.K. (2016). What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-Test Score Outcomes. NBER Working Paper No. 22226. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Ruckstuhl, U. (2013). Aktive Bindungs- und Beziehungsgestaltung in der Schule. Online verfügbar: <http://slideplayer.org/slide/885909/> (abgerufen 2017-10-22).

Publiziert in: **Integras (Hg.) (2018):**

**Zusammenführen und zusammen führen. Pädagogische, interdisziplinäre und organisatorische Ebenen in der Fremdplatzierung. Referate der Integras-Fortbildungstagung 2017.**

Bestellen: [www.integras.ch/publikationen](http://www.integras.ch/publikationen)