

Wenn Kinder Grenzen sprengen
Der Umgang von Profis und Schulsystem
mit Macht und Ohnmacht

Tagung Sonderpädagogik 2015
Referate

**Quand les enfants outrepassent
les limites**
Attitude des pros et du système scolaire
face au pouvoir et à l'impuissance

Colloque de pédagogie spécialisée 2015
Conférences

Jean-Daniel Bloch

J'en peux plus, j'ai besoin d'aide! – Outils d'utilisation de la fonction contenante 3

Ich kann nicht mehr, ich brauche Hilfe! – Instrumente zum Umgang mit Tragfähigkeit 5

Martin Bässler und Jörg Leeners

Bündner Standard – ein Instrument zum Umgang mit Grenzen ... und seine Nebenwirkungen 6

Standard grison – un instrument destiné à la gestion des limites... et ses effets secondaires 9

Marcel Blumenthal

Das Helfersystem des Kantons Wallis im Rahmen der Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern – Entstehungsgeschichte Bilanz und Ausblick 10

Le réseau d'aide valaisan en cas de troubles comportementaux des élèves – Genèse, bilan et perspectives 14

Sven Coljin

Schnittstellen KESB – Sonderschulen 15

Points d'intersection APEA – écoles spécialisées 18

Jean-Paul Gaillard

Transformation de notre société – Conséquences sur la pédagogie spécialisée 19

Veränderungen in der Gesellschaft – Auswirkungen auf die Sonderpädagogik 29

Alexander Wettstein

Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern in institutionellen Kontexten
Wohin mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten? 30

Comportement agressif des élèves en contexte institutionnel 40

Autorinnen und Autoren

Auteurs 41

Jean-Daniel Bloch

J'en peux plus, j'ai besoin d'aide! – Outils d'utilisation de la fonction contenante

Quelques pratiques de la fonction contenante utilisées au quotidien par l'équipe pédago-éducative du Centre Thérapeutique de Jour de Nyon.

En préambule, je souhaite vous dire que mes propos sont le reflet d'observations faites par l'équipe pluridisciplinaire au CTJ durant 25 ans. Mes propos se situeront dans le domaine du concret et mettront en évidence la transcription de propositions théoriques psychodynamiques. Elles ont été adaptées en fonction des changements qui surviennent dans le quotidien d'une équipe d'enseignants spécialisés et d'éducateurs, présents tout au long des journées des enfants dont nous avons la charge.

Mon intervention se déclinera en 4 parties:

1. quelques mots sur la fonction contenante en Hôpital de Jour
2. description de symptômes fréquents
3. utilisation ou pratique de quelques outils de la fonction contenante au CTJ
4. conclusion

Le CTJ est un lieu de soin qui représente une étape particulière de la vie de l'enfant. C'est là qu'il rencontrera les conditions nécessaires pour lui permettre de trouver sa propre cohérence psychique.

Le séjour est conçu comme un temps de soin limité qui fait partie de sa vie et de celle de sa famille.

Le séjour sera marqué autrement que par la répétition de ruptures et susceptible de lui apporter d'autres réponses que celles de sa famille ou de l'école.

Le CTJ est un lieu vivant qui doit être à la fois contenant pour fonctionner comme aire de para-excitation et comme cadre capable de recevoir et de contenir les pulsions destructrices de l'enfant agies simultanément sur lui-même et sur l'extérieur, ouvert et liant pour permettre à l'enfant de vivre des expériences non-désorganisatrices, particulièrement dans les transitions.

Pour être concret, examinons une liste non exhaustive de quelques symptômes:

- L'angoisse (de morcellement, de dévoration, de mort, de destruction, d'abandon, etc.),
- Des confusions imaginaire/réalité répétitives
- Des troubles de la pensée
- Des difficultés à faire des liens
- Des troubles du langage avec des retards de l'apparition du langage, par exemple: l'enfant parle beaucoup, il monologue sans prendre en compte son interlocuteur, il utilise un jargon ou des néologismes, les mots peuvent être confondus avec les objets ou les actions qu'ils sont censés représenter, les mots qu'on lui adresse peuvent aussi faire intrusion, ou être effrayants, il a de la peine à jouer avec les mots, il ne respecte pas les règles de la conversation, ses performances langagières sont variables, il présente des difficultés de compréhension, etc.
- Des difficultés à être en relation avec ses pairs, avec les adultes, à être en situation d'apprenant, de dépendance d'un savoir, des difficultés à recevoir de l'autre, à recevoir l'autre
- Une indifférenciation entre soi et l'autre
- Des troubles de comportement de tout ordre,
- Une mauvaise image de soi
- Un besoin d'être en permanence dans le contrôle, de vouloir tout maîtriser

- Une intolérance à vivre, à être en groupe
- Des difficultés à gérer la frustration
- Des difficultés à établir et à être dans la bonne distance.

Application de la fonction contenante.

Le regard de l'institution et de l'intervenant sur l'enfant en situation de souffrance psychique nous permet de l'observer, de le voir, de l'accueillir, de décrypter comment le soulager.

Cet enfant nous montre par l'ampleur de ses troubles son besoin d'être aidé.

Je vais l'aider en le soutenant dans l'élaboration de sa pensée par la mise en mots de ce qui se passe, puis il s'agit de lui dire ce que je pense, ce que je ressens, ce que je crois avoir compris sur ce qui se passe pour lui.

Je vais, au fil du temps, identifier ses sources d'angoisses, en l'accompagnant dans un cadre favorisant sa construction psychique en tenant compte de ses fragilités et en offrant:

- un sentiment de sécurité et de permanence,
- un lieu de parole à travers des relations significatives entre enfant et adulte,
- ce «bon», des bons moments en contenant le bon que l'enfant peut vivre en utilisant le contenu de l'activité (apprentissage, activités créatrices, etc.) comme médiateur entre enfant et intervenant.

Les règles sont nécessaires dans l'organisation de la vie quotidienne. Celles-ci peuvent être élaborées par rapport à un événement particulier. Il est important de les relier aux règles communément admises dans notre société.

Des aménagements et une organisation des espaces peuvent être nécessaires. Les photos montrées lors de la conférence mettent en évidence des solutions visuelles concrètes qui aident les enfants à contenir leurs angoisses, par exemple:

- le time-timer,
- les prénoms écrits au sol,
- les appuis dorsaux quand l'enfant est installé au sol,
- les panneaux vichy qui aident au maintien de l'attention,
- des délimitations de surface, etc.

La mise en place de rituels au fil de la journée permet de rassurer l'enfant. C'est un autre aspect de la contenance dont voici quelques exemples:

- ouverture des journées toujours sur le même modèle,
- rappel des événements particuliers,
- des évaluations comportementales en fin de journée ou de semaine,
- le signalement des changements de saison, par ex. par un changement de décor dans les couloirs en lien avec la saison.

Les transitions sont anxiogènes pour les enfants. Il est dès lors recommandé aux intervenants de les soigner.

Ces derniers doivent anticiper l'annonce des transitions. Il s'agit donc de mettre en place des stratégies d'anticipation, par ex. rappel des consignes avant les transitions.

Au niveau des moyens pédagogiques, avant de choisir un outil pédagogique, les intervenants devront évaluer avec soin les incidences de ce dernier sur l'enfant. S'il est mal choisi, l'apprentissage peut être compromis alors même qu'il serait possible.

En conclusion le séjour au CTJ reste un espace qui permet au quotidien l'expérimentation, l'élaboration et l'apprivoisement de ses angoisses, un espace où l'on se familiarise à vivre avec elles... L'enfant apprend à identifier ses forces et ses fragilités, et connaît ainsi ce qui est source d'angoisse pour lui.

Valoriser la fonction contenante au quotidien offre à l'enfant des repères sécurisants lorsqu'il vit des situations anxiogènes.

Jean-Daniel Bloch

Ich kann nicht mehr, ich brauche Hilfe! – Instrumente zum Umgang mit Tragfähigkeit

Zusammenfassung

Zur Einleitung werde ich die theoretischen Grundlagen rund um die Tragfähigkeit, die unserer täglichen Interventionsarbeit in der Tagesstätte zugrunde liegt, unter diversen Gesichtspunkten beleuchten. Anschliessend folgt eine Beschreibung der am häufigsten festgestellten Symptome. Einige praktische Interventionsmodelle, die wir im Laufe der Jahre aufgebaut haben und die wir in unserer täglichen Praxis verwenden, werde ich im Einzelnen darlegen. Ich werde die Umsetzung der Tragfähigkeit, die wir im päd-

agogischen und schulischen Raum der Tagesstätte tagtäglich bewerkstelligen, konkret erklären (anhand von Fotos). Die Anwendung dieser Instrumente trägt dazu bei, Ängste und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder signifikant zu regulieren. Diese Massnahmen werden der Gruppe, der Klasse oder je nach Bedürfnis individuell angeboten.

Die Übertragung der stark psychoanalytisch geprägten theoretischen Grundlagen in praxisgerechte pädagogisch-therapeutische Instrumente war der schwierigste Aspekt der Umsetzung.

Bündner Standard – ein Instrument zum Umgang mit Grenzen... und seine Nebenwirkungen

Einleitung

Wie können wir uns bei unserer oftmals schwierigen Arbeit verbessern? Diese Frage müssen wir uns immer wieder stellen. Neben vielen Erfolgslebnissen haben wir auch immer wieder mit schwierigen Situationen zu tun, die uns herausfordern. Eine wichtige Herausforderung sind immer wieder Situationen mit grenzverletzendem Verhalten. Zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten ist es wichtig, eine Grundhaltung zu haben, von der wir unser Handeln ableiten können. Hier ist es von Vorteil, wenn Institutionen nicht nur für sich eine Haltung entwickeln sondern diese Haltung auch mit anderen Institutionen teilen und diskutieren.

Der Bündner Standard bietet dafür ein Instrument, das praxisnah, alltagstauglich und erprobt ist. Ein Instrument, das sehr gut an die Gegebenheiten einer Institution angepasst werden kann und für Transparenz unseres Handelns sorgt. Das Ziel des Bündner Standards ist, die Sicherheit im Handeln zu stärken und dadurch eine Institution tragfähiger zu machen.

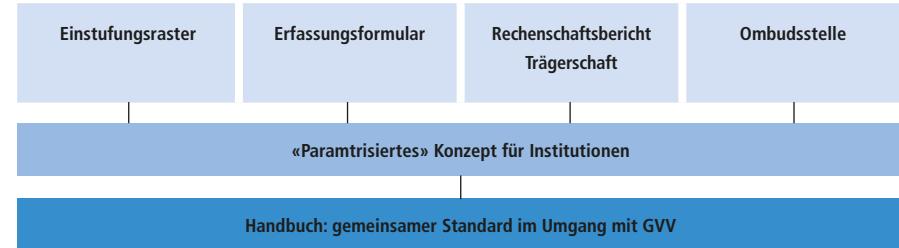
Der Bündner Standard

Vorfälle mit Grenzverletzungen werden in vier Kategorien eingeteilt. Die Kategorien haben ein unterschiedliches Vorgehen mit grenzverletzendem Verhalten zur Folge. Es wird beispielsweise festgelegt, bei welchen grenzverletzenden Verhaltensweisen die Trägerschaft oder die Aufsichtsbehörde zu informieren ist. Ziel ist es, dass

unter den Institutionen und Mitarbeitenden eine gemeinsame Kultur des Hinsehens, des Gesprächs und einer verbesserten Handlungssicherheit bei Grenzüberschreitungen und Grenzverletzungen entsteht. Weiter sollen sich Mitarbeitende und Teams, die sich anhand des Standards mit grenzverletzenden Situationen im pädagogischen Alltag auseinandersetzt haben, im Umgang mit schwierigen Situationen als selbstwirksamer erleben und sich künftig für ähnliche Situationen gewappnet fühlen. Letztlich ist der Bündner Standard auch ein hilfreiches Instrument zur Prävention von (sexuellen) Übergriffen von seitens der Mitarbeitenden auf Klienten. Durch die klare Definition der Grenzen bereits vor Beginn des Arbeitsverhältnisses und dem Wissen, wie Mitarbeitende Grenzverletzungen melden können und was die Folgen sind, wird das Feld für mögliche Übergriffe verkleinert, die Schwelle hochgesetzt.

Je nach Institution muss das Einstufungsraster jeweils auf das entsprechende Klientel angepasst (parametrisiert) werden. So muss z.B. mit Gewalttätigkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung gegenüber ihren Betreuenden anders umgegangen werden, als wenn es sich um normal intelligente Kinder und Jugendliche handelt. Das hier vorgestellte Beurteilungsraster versteht sich als Rahmen, in dem die jeweiligen Institutionen ihre eigenen Konzepte im Umgang mit Gewalt und grenzverletzenden Situationen noch detaillierter beschreiben müssen. Essentiell ist, dass dabei der Sammelbegriff des grenzverletzenden Verhaltens nicht dazu verwendet wird, um etwas zu beschwichtigen,

Der Bündner Standard besteht aus folgenden Elementen:



Es werden die verschiedenen Ebenen von Grenzverletzungen erfasst: (Abbildung 2)

Ebene:	Beispiele:
Klient/Klient	Gewalt / Übergriffe auf Klienten
Mitarbeitende / Klient	Nicht tolerierbare Handlungen
Klient / Mitarbeitende	Gewalt gegen Mitarbeitende
Klient	Selbstverletzendes Verhalten

zu beschönigen oder gar zu vertuschen, und dass alles was geschehen ist nicht unter dem Begriff grenzverletzendes Verhalten subsummiert wird. Es soll trotzdem detailliert beschrieben, dokumentiert und von allen Betroffenen auch gleich benannt werden. Ein Kind wurde geohrfeigt, hat sexuelle Gewalt erlitten etc. – dabei wurden seine Grenzen verletzt. Diese Abstrahierung vereinfacht es, darüber zu sprechen und es aufzuarbeiten. Dies darf aber nicht dazu genutzt werden, den Bezug zur tatsächlichen Handlung und dem Erleben des Kindes oder des Mitarbeitenden zu verlieren. Im Gegenteil, die Stärke der Aufarbeitung von Grenzverletzungen muss in der Orientierung an der spezifischen, konkreten Situation und dem Verhalten und der emotionalen Reaktion aller Beteiligten liegen.

Nebenwirkungen

Gemeinsame Sprache/Kultur

Durch den Bündner Standard werden die Einstufungen in die vier Kategorien immer wieder diskutiert. Dadurch entstehen eine gemeinsame

Sprache und eine gemeinsame Kultur. Es müssen langfristig nicht immer wieder Einzelfälle diskutiert werden, da ähnliche Vorkommnisse schon dokumentiert sind.

Praxiserprobt

Die Entwicklung des Bündner Standards war kein universitäres Projekt, sondern ein Versuch von erfahrenen Heimleitern die eigene Arbeit zu verbessern. Es kommt mit einem Minimum an Aufwand aus und bietet die Absicherung, dass sehr viele andere Institutionen auch so arbeiten. Dies bietet der Institution, der Trägerschaft und den Aufsichtsbehörden Sicherheit.

Sicherheit

Durch eine gemeinsame Haltung, klare Abläufe sowie klare Informationswege entsteht für alle Beteiligten mehr Sicherheit in teilweise unübersichtlichen Situationen. Diese Sicherheit wird auch von den Kindern und Jugendlichen erfahren, so dass insgesamt weniger grenzverletzendes Verhalten vorkommt.

Schutz für alle Beteiligten

Eines der Ziele des Bündner Standards ist, dass sich sowohl die Kinder/Jugendliche als auch die Mitarbeitenden durch die klaren Vorgaben und Abläufe geschützt fühlen. Gerade für die Mitarbeitenden ist die Dokumentation der Vorfälle gegen Mitarbeitende eine wichtige Aussage über die Komplexität der Arbeit – es geht um mehr als «Kinder hüten».

Transparenz

Das nachvollzogen werden kann, wie eine Institution nach innen und nach aussen handelt, gibt Aufsichtsbehörden, Trägerschaften, Eltern, Kinder/Jugendlichen und Mitarbeitern Vertrauen. Und Vertrauen schafft Sicherheit.

Stärkung im Umgang mit «grenzsprengenden Kindern»

Unsere Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ist anspruchsvoll und herausfordernd. Es gibt keine Patentrezepte und keine standardisierten Probleme. Wir müssen uns für unsere anspruchsvolle Arbeit mit den Kindern immer wieder stärken. Dazu soll der Standard als hilfreiches Instrument unter anderen zur Stärkung beitragen.

Institutionsübergreifend

Es wächst über die Institutionen hinaus eine gemeinsame Sprache in den Begrifflichkeiten und Strukturen, weil sie gleich oder ähnlich definiert werden und so fachlich eine interinstitutionelle Stärkung stattfindet.

Grenzen des Standards

Bei aller Überzeugung, dass der Bündner Standard hilft, den Umgang mit Grenzverletzungen und die pädagogische Handlungsfähigkeit von Institutionsmitarbeitenden im Alltag zu stärken, muss festgehalten werden, dass ein solches Instrument auch Grenzen hat. Trotz einer hinschauenden Achtsamkeit können Fälle menschlichen und fachlichen Versagens und krimineller Ener-

gie auftreten. Sie dürfen aber bei strikter Umsetzung des Standards seltener werden und der Umgang damit ist geregelt.

Im Umgang mit Menschen gibt es weder Gebräuchsanweisungen noch Rezepte. Der Einzelfall, die besonderen Umstände, die jeweilige Störung oder Behinderung müssen in die Diskussion und Beurteilung von Vorfällen einfließen können. Konzepte, Raster und Formulare allein machen aus einer «schlechten» Fachkraft keine gute. Dazu braucht es Massnahmen in der Aus- und Fortbildung, in der Personalrekrutierung und -führung.

Der Bündner Standard ist ein Instrument auf der strukturellen Ebene einer Institution, der gemeinsame Haltungen, Kommunikation und den differenzierten fachlichen Austausch fördert. Auf keinen Fall darf der Standard als Sanktionsinstrument im Umgang mit Kindern und Jugendlichen betrachtet werden. Dies bedingt eine gut Einführung und laufendes Controlling über die Art und Weise bezüglich der Anwendung des Standards.

Was wir uns wünschen

Wir wünschen uns, dass Institutionen, die den Bündner Standard implementieren in der anspruchsvollen und faszinierenden Arbeit von Menschen für Menschen gestärkt werden. Der Standard soll weiterentwickelt, optimiert und ergänzt werden. Nicht immer ist es einfach, für Institutionen im (stationär) sonderpädagogischen Bereich mit den «grenzsprengenden» Kindern einen tragfähigen Umgang zu finden. Der Bündner Standard veranschaulicht die komplexe Thematik im Umgang mit Grenzverletzung auch für «Nichtfachpersonen» und soll so zum Verständnis unserer Arbeit beitragen.

www.buendner-standard.ch

Martin Bässler et Jörg Leeners

Standard grison – un instrument destiné à la gestion des limites ... et ses effets secondaires

Résumé

Dans le travail avec et pour des personnes, que ce soit en milieu scolaire, ambulatoire ou résidentiel, nous avons besoin, pour la sécurité de tous, d'instruments et de concepts judicieux adaptés à la gestion des comportements qui outrepassent les limites. Ces instruments doivent contribuer à la sensibilisation, à la réflexion, à la sécurité d'action et à la transparence. Le standard est destiné à régler et à documenter, sur le plan interinstitutionnel et dans le but de garantir la qualité, l'attitude face aux comportements transgressifs. Une procédure standardisée développée à cet effet fait partie aujourd'hui du quotidien des institutions grisonnes accueillant des enfants et des jeunes. Ce procédé commun crée, pour toutes les parties qui y participent, de la transparence et de la sécurité. Dans cet exposé, nous présentons un bref aperçu du standard grison et parlons ensuite notamment de nos expériences positives et ardentes.

Le standard grison a été élaboré à partir de la pratique pour la pratique. Il est déjà utilisé avec succès dans de nombreuses institutions suisses alémaniques. Le standard peut entrer en application non seulement dans des institutions de l'aide à l'enfance et à la jeunesse, mais aussi dans des offres ambulatoires et des écoles publiques. Dans les institutions qui travaillent avec ce standard depuis relativement longtemps, nous

constatons que le personnel, les responsables et la direction stratégique ont développé un langage et une sensibilité communs quant à l'attitude à adopter face aux transgressions.

Le standard grison contribue à lever des tabous. Le sujet difficile des limites est traité selon une vision holistique. Le standard grison a en outre contribué à la mise en place d'un échange supra-institutionnel qui s'avère bénéfique non seulement pour les collaboratrices et collaborateurs mais aussi pour les responsables des institutions.

Le standard grison est un instrument destiné à guider de façon structurée la gestion des comportements transgressifs. Il faut veiller à ne pas faire de cet instrument un usage punitif; il doit servir à décrire et classifier une situation conflictuelle donnée, en laissant toujours la place à la question: «Comment aurions-nous pu améliorer notre action en tant qu'institution?». Le standard est un instrument d'arrière-plan qui doit être inscrit dans la structure globale d'une organisation.

La vie quotidienne avec des enfants et des jeunes est pleine de dynamisme; elle a besoin d'une marge de manœuvre et d'un espace dédié à l'individualité. Il est important de l'introduire avec soin, de l'adapter à l'institution et d'examiner régulièrement l'usage qui en est fait.

Das Helpersystem des Kantons Wallis im Rahmen der Verhaltensauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern – Entstehungsgeschichte, Bilanz und Ausblick

Entstehungsgeschichte

Frau Mirjam Aebischer hat mich als Beamter angekündigt; das ist wahrscheinlich nicht so motivierend, wenn am Schluss dieser Veranstaltung ein trockener Beamter aus Sitten zur hochinteressanten Thematik verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler etwas beitragen soll. Deswegen werde ich noch einen kurzen Abriss meines beruflichen Parcours geben. Ich bin also kein Bürokrat im wahrsten Sinne des Wortes, weit ab von Praxis, sondern ich war mehrere Jahre Sekundarlehrer, mehrere Jahre Schulleiter, mehrere Jahre kantonaler Schulinspektor, jetzt bin ich seit 2010 stellvertretender Chef der Dienststelle für Unterrichtswesen im Kanton Wallis. Unsere Dienststelle ist zuständig für die obligatorische Schulzeit und die Sekundarstufe 2 allgemein und wir haben 41 000 Schülerinnen und Schüler und rund 3000 Vollzeitstellen für Lehrpersonen.

Der Kanton Wallis ist ein zweisprachiger Kanton. Sie kennen alle die geographische Konfiguration des Kantons Wallis mit dem Rhonetal. Wir haben viele Seitentäler und es ist sehr überschaubar im Wallis. Bevölkerungsmässig sieht es so aus, dass 75% das Unterwallis belegen und nur noch 25% im Oberwallis leben. Das deutschsprachige Wallis ist bevölkerungsmässig nicht mehr zum Besten bestellt. Wir haben im Kanton Wallis 35 Schulregionen flächendeckend mit professionell geleiteten Schulen eingerichtet. Wir haben in diesen Schulregionen teilweise sehr kleine Klassen. Dass wir mit diesen Beständen noch Klassen

führen können zeigt, dass die Politik der Schule gegenüber sehr gut gesinnt ist. Und es ist der politische Wille da, die kleinen Dorfschulen nicht zu schliessen. Aber die Schule Eisten beispielsweise mussten wir im letzten Schuljahr schliessen, bedingt durch den starken Geburtenrückgang im Ort.

Wir stellen fest, dass auch kleine Schulen gelegentlich vor grossen Herausforderungen bezüglich Verhaltensauffälligkeiten stehen. Es gibt heute einen viel leichteren Zugang zu Freizeitan geboten; das lenkt erheblich ab und erschwert das Schule halten. Wir haben die Signale der Berufsverbände der Schulen vor gut zehn Jahren ernst genommen. Wir probierten zuerst sehr einfache Antworten zu geben, indem wir Informationen geliefert haben, wie man mit Verhaltensauffälligkeiten umgeht und es war schon wichtig, das sauber auszulegen, weil wir nicht vergessen dürfen, dass nicht alle gleich kompetent sind im Umgang mit schwierigen Schulsituationen. Es gibt Lehrpersonen, die sind sehr berufen; andere haben Schwierigkeiten, spezielle Situationen zu meistern. Ein Schüler leistet eine Verfehlung. Als Lehrperson spielt man nicht auf die Person an, sondern nur auf das Verhalten. Der Lehrer sagt: «Dein Verhalten ist nicht in Ordnung, du als Person bist absolut OK, ich habe nichts gegen deine Person.» Dies ist **das Rezept** für gute Pädagogik. Es gibt Lehrpersonen, die haben da Mühe. Plötzlich ist der Jugendliche, weil er sich speziell verhält, ein Feind. Das darf nicht sein.

Wir leben in einem zweisprachigen Kanton. Die ehemalige Schulleiterin aus Siders hat früh prominent darauf aufmerksam gemacht, dass es Schwierigkeiten gibt. Sie hat in ihrer Schule ein System eingerichtet, wo verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in eine Box gestellt wurden, und zwar unter Aufsicht. Das ist sehr delikat, was sie da gemacht haben – «mettre au frigo» haben die Unterwalliser gesagt. Das war auch für uns als Kanton eine Herausforderung. Wollen wir das akzeptieren als Oberaufsichtsstelle der Schulen? Wir kamen unter Zugzwang und wir haben dann reagiert. Ich konnte kantonal eine Kommission leiten, die dieses neue Projekt vorbereitet und eine andere Lösung für den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern eingeführt hat. Jetzt führen wir für Oberstufen-SchülerInnen Time-Out Klassen, wenn es Auffälligkeiten gibt. Dies war aber nicht das prioritäre Ziel.

Wir hatten dann die Möglichkeit, im Schuljahr 2008–2009 im Unterwallis und im Oberwallis zwei Time-Out Klassen zu eröffnen. Anschlussklassen sagen wir denen auch und wie Sie da sehen, konnten wir in Visp eine in der Landwirtschaftlichen Schule installieren. Warum bringe ich das so? Wir wollten diese Schülerinnen und Schüler rausnehmen aus dem ordentlichen Schulbetrieb, abseits ihres regulären Schulzentrums, weil sie auch Abstand gewinnen sollten. Es war ein Pilotprojekt.

Was ganz wichtig ist: Man darf bei Verhaltensauffälligkeiten nicht überreagieren; die Schulleitungen sind gefordert, zuerst die schulinternen Massnahmen zu prüfen. Es gibt schulinterne Ressourcen. Ausgezeichnete Lehrpersonen wissen, wie man mit Schwierigkeiten umgeht und erst wenn es wirklich nicht mehr gut lösbar ist, gibt es einen Zwischenschritt. Es wird analysiert mit der mobilen Einheit; die ist dann vom Kanton her unterwegs. Das sind ein Schulinspektor oder eine Schulinspektorin mit einer Fachperson für Verhaltensauffälligkeiten und die entscheiden dann. «Jetzt ein Time-Out von 4 bis 9 Wochen; das würde wahrscheinlich etwas bringen». Es

müssen in diesen Fällen wirklich starke Verhaltensauffälligkeiten vorhanden sein.

Wir haben, wie schon erwähnt, eine Struktur in Sitten und eine in Visp und diese Struktur ist inhaltlich so gestaltet, dass es Unterricht am Vormittag gibt. Es gibt auch Prüfungen in Analogie zum ordentlichen Unterricht und das Mittagessen wird in Begleitung der Fachpersonen eingenommen. Am Nachmittag stehen sehr spezielle Berufspraktika auf dem Programm. Das ist dann nicht «nice to have». Die Schüler sollen merken, was Knochenarbeit ist. Sie müssen dort Widerstände durchmachen, sie können nicht schon um vier Uhr oder um halb fünf nach Hause gehen, sie arbeiten bis 17:00 oder 17:30 Uhr im Lehrbetrieb.

Wichtig ist, dass die Schülerin, der Schüler Distanz zum schulischen Alltag bekommt, neue Einstellungen und Haltungen entwickelt. Das Ziel ist die Rückkehr, die Wiedereingliederung und für die Stammklasse ist es auch interessant. Die werden sich auch in Frage stellen, die Lehrpersonen und die Mitschülerinnen und Mitschüler. Warum ist jetzt diese Schülerin weg für eine längere Zeit? Da wird auch «Nachforschung» betrieben und man geht über die Bücher. Es ist ein Weg der kleinen Schritte. Wir dürfen nicht meinen, dass diese Schülerinnen, die ein Time-Out besuchen, dann mit einem gänzlich korrigierten Verhalten wieder in die Schule eintreten.

Das föderalistische System in der Schweiz ist stark. Wir haben das bei uns eingeführte Helpersystem nicht selber erfunden. Wir haben Ausschau gehalten in anderen Kantonen und sind im Kanton Freiburg fündig geworden. Wir haben das nicht eins zu eins übernommen, aber sie haben uns sehr gute Ideen geliefert und wir haben diese auf unsere Situation adaptiert.

Was bedeutet das materiell für die Eltern, dieser Aufenthalt in einer Anschlussklasse? 30 Prozent der Essenskosten am Mittag übernehmen die Eltern und das sind dann Fr. 144.–, wenn sie

8 Wochen oder 9 Wochen in diesem Time-Out sind. Es gibt keine Reisekosten zu Lasten der Eltern. Die werden von der Wohngemeinde übernommen; Schulgeld wird auch keines verlangt. Was auch noch wichtig ist: Ein Time-out darf keine negative Spuren hinterlassen. Der Aufenthalt in einer Anschlussklasse wird im Schulzeugnis nicht vermerkt.

Die Stärken der Anschlussklassen sind folgende: eine Platzierung in eine Institution kann verhindert werden. Institutionen haben ihre volle Berechtigung. Das haben wir im Wallis auch festgestellt, und wir unterstützen die Institutionen und haben ein gutes Nebeneinander zwischen integrativen und separierenden Massnahmen – doch dieser Zwischenschritt ist wertvoll. Die Schwächen unseres Angebots sind: Es können nicht alle Fächer angeboten werden; die Schüler sind abgestempelt, abgeschoben. Es wird uns auch gelegentlich der Vorwurf gemacht, dass die Massnahmen zu spät getroffen werden und die Reintegration in die Stammklasse wird von der Schule in der Regel zu wenig als prioritäres Ziel gesehen. Da haben wir noch Nachholbedarf.

Wie sieht es in der Primarschule und im Kindergarten aus? Vor einigen Wochen stand Folgendes in der Oberwalliser Zeitung: *Chaos an einem Kindergarten mit zehn Kindern*. Dort gibt es viele verhaltensauffällige Kinder, es ist eine Ausnahmesituation und auf Grund der Signale, die zu uns gekommen sind, haben wir dann auch Zusatzlektionen gesprochen, um diese Lehrpersonen zu entlasten. Das sind sehr extreme Fälle. Wir schauen als Kanton nicht zu, wir sind unterstützend da. Und auch im Kindergarten und Primarschule gibt es Unterstützungsmöglichkeiten, aber selbstverständlich keine Time-Out Klassen. Entwicklungsbedingt macht dies keinen Sinn. Aber wir haben Fachpersonen angestellt, die kurzfristig Schulen besuchen und rasch Hilfe geben können. Und auch hier wird nichts überstürzt. Da haben wir ebenfalls dieses Kaskadenmodell.

Die Stellenprozente sind auch noch interessant. Wir haben insgesamt 3000 Lehrpersonen in der Regelschule. Und davon sind für die Oberstufe (Sek I) im ganzen Kanton 3,5 Vollzeitstellen von Lehrern für verhaltensauffällige Oberstufenschüler besetzt und 2,8 Vollzeitstellen von Lehrern für verhaltensauffällige Schüler aus Kindergarten und Primarschule.

Bilanz

Wie viele Time-Out-Situationen gibt es jährlich? Wir haben 2012/2013 einen Schnitt gemacht. Im Unterwallis hat man 14 Jugendliche in Time-Out Klassen aufgenommen, das sind auf die Gesamtzahl wenig; im Oberwallis waren 16 Schüler in den Anschlussklassen. Und im Kindergarten und Primarschule gab es 38 Interventionen im Unterwallis und im Oberwallis 16. Von diesem Angebot wird Gebrauch gemacht, aber nicht inflatorisch. Wir haben zwischenzeitlich eine gesetzliche Basis, die das alles legitimiert. Das gibt uns auch Sicherheit.

Unser Bildungsdirektor, Oskar Freysinger, das finde ich noch einen wichtigen Ansatz im heutigen Kontext, legt sehr grossen Wert auf die Beziehungsarbeit. Er will, dass der Schulinspektor und der Schulleiter in einem «Binom» arbeiten, was guten Dialog und viel Kooperation bedeuten. Die Wege sind sehr kurz. Unser Departementsvorsteher, ist perfekt zweisprachig, spricht akzentfrei den Walliserdialekt und das gibt uns Oberwallisern auch Sicherheit.

Ausblick

Die Konkurrenz schlägt nicht. Was will ich damit sagen? Im Oberwallis haben die grösseren Gemeinden die Schulsozialarbeit eingerichtet. Und das ist bürgernahe Arbeit. Der Kanton bezahlt da nichts, die Lehrpersonen schätzen diese Schulsozialarbeit. Das ist ein zusätzlicher Partner, der in die Schulen hineinkommt. Wir haben jetzt eine Zusammenarbeitsvereinbarung abgeschlossen. Es ist wichtig, dass nicht doppelte Systeme in den Schulen wirken, weil wir plötzlich zu viel Expertise in den Schulen haben, was neue Problemfelder eröffnen kann. Es besteht die Gefahr, dass zu früh, zu oft pathologisiert wird.

Im Oberwallis haben wir die Verhaltensauffälligkeiten nicht mehr auf der Agenda bei Veranstaltungen. In den Versammlungen, Generalversammlungen der Berufsverbände, der Lehrverbände ist das kein Thema mehr. Wir haben ein anderes schwerwiegendes Problem. Uns fehlen die Kinder im Oberwallis, wir haben seit Jahren einen Geburtenrückgang.

Was uns weiterhin Sorgen bereitet, wie bereits vorher angekündigt: Wir haben sehr viele Fachpersonen in unseren Schulen unterwegs, wir haben eine gute Schule. Die Partner arbeiten mit Interesse und Kompetenz; aber wir müssen aufpassen, dass wir die Schule, die Volksschule nicht zu stark überladen mit zu vielen «externen» Interventionen.

Abschliessend kann ich festhalten: Das mit den Verhaltensauffälligkeiten ist im Kanton Wallis nicht mehr ein prioritäres Problem. Das Helfersystem, welches wir eingerichtet haben, greift. Dies ist im Interesse aller, die im Auftrag der Schule unterwegs sind.

Le réseau d'aide valaisan en cas de troubles comportementaux des élèves – Genèse, bilan et perspectives

Résumé

Par le passé, le Valais - pourtant très bien protégé par les hautes montagnes -, n'a pas été épargné par le phénomène des troubles comportementaux des enfants et adolescents à l'école. Les associations d'enseignants ont attiré l'attention des autorités sur la grave détérioration des conditions d'enseignement. Ces signaux, qui ont été pris au sérieux par les autorités scolaires communales et cantonales, ont abouti en 2008 à la mise sur pied d'un concept cantonal.

Ce concept est clairement formulé et facile à lire. Basé sur le modèle en cascade, il met les partenaires scolaires devant leurs responsabilités, et cela implique un engagement fort de leur part. Les directions d'écoles, professionnalisées entre-temps sur l'ensemble du territoire cantonal, ont recours dans un premier temps, lorsqu'un élève présente d'importants troubles comportementaux, aux ressources disponibles au sein même de l'école telles que la promotion d'un climat scolaire et d'apprentissage positif, le bon niveau pédagogique de l'enseignant-e, le savoir-faire des enseignants qui dispensent de l'aide pédagogique aux élèves, ainsi que la médiation scolaire.

Une unité mobile, composée de l'inspecteur scolaire cantonal et d'une personne spécialisée, intervient rapidement en cas de troubles comportementaux extrêmes, dès que la direction de l'école lui a signalé que les ressources internes ne suffisent plus. La décision quant aux mesures à prendre est alors prise avec circonspection et calme. Mesures possibles: placement de l'élève

dans un autre centre scolaire – placement en classe de relais pendant 4 à 8 semaines.

Durant le placement de l'élève en classe de relais, son école habituelle doit se voir offrir la possibilité de procéder à une évaluation afin de mettre en route d'éventuelles modifications sur site. Le but est de permettre au jeune de réintégrer sans tarder l'école régulière, le cas échéant en le changeant de classe.

Les écoles primaires ne disposent pas de classes de relais. En revanche, une personne spécialisée dans le domaine des troubles comportementaux est mandatée pour soutenir les écoles/classes/enseignants lorsqu'un élève présente des troubles du comportement.

Cela fait déjà 6 ans que le canton du Valais travaille sur la base de ce concept. Le bilan est tout à fait positif. Lors des diverses assemblées générales du personnel enseignant, il n'y a plus de plaintes concernant des troubles comportementaux d'élèves. Auparavant, cette thématique occupait la première place sur les ordres du jour. Désormais, le Parlement cantonal ne recense plus d'interventions à ce sujet.

Ce réseau d'aide est solide et incontesté. Les facteurs de réussite sont les suivants: a) les compétences sont réglées de façon claire b) il est possible d'intervenir rapidement – les voies sont brèves c) l'objectif de la réinsertion resp. des solutions relais est atteint dans la majorité des cas d) professionnalisme, pragmatisme et réalisme des spécialistes impliqués.

Schnittstellen KESB – Sonderschulen

Einleitende Gedanken

Die Zusammenarbeit mit den Schulen und den Schulheimen ist für die KESB enorm wichtig und wertvoll. Die Schule unterstützt die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe und beide sind verpflichtet, zusammen zu arbeiten. Das Funktionieren der engen gesetzlichen und tatsächlichen Schicksalsgemeinschaft zwischen Eltern und Schule ist für das Wohlergehen des Kindes von grosser Bedeutung, weil eine partnerschaftliche Abstimmung der gemeinsamen Verantwortung dem Kind Sicherheit vermittelt und ihm durch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkraft und Eltern¹ Schutz geboten wird. Gleichzeitig können die Schulen sehr früh Entwicklungsschwierigkeiten wahrnehmen und einordnen. Bei der Bearbeitung von Gefährdungsmeldungen, bei Sachverhaltsabklärungen und Abklärungen gehören deshalb die Schulen zu den wichtigsten Partnern.

Aktuelle Berichterstattung

In Bezug auf die «aktuelle» Berichterstattung zur KESB möchte ich kurz Stellung beziehen: Neben den teilweise doch sehr speziellen Formen (Mahnwache), welche die Kritik an der KESB angenommen hatte, gab es auch viele differenzierte und konstruktive Artikel, die auch einen aufklärenden Charakter und für die KESB eine positive Wirkung haben. Gleichzeitig ist die negative Wirkung, welche dieses «Bashing» hat, nicht zu unterschätzen. Einige Klienten sind stark verunsichert, was in unserer täglichen Arbeit deutlich zu spüren ist. Peter Breitschmid (Professor an der Universität Zürich) sagte in einem Interview:² «Keine Behörde kann solche Tragödien völlig verhindern. Das Thema ist aber dermassen emo-

tional beladen, dass eben trotz auch konstruktiver Berichterstattung einige negative Eindrücke hängen blieben.» Innerhalb der KESB sind wir uns einig, dass eine Tragödie in jedem KESB Zuständigkeitsbereich passieren kann. Das Risiko ist dabei eher klein einzustufen, da dem Grossteil aller Eltern – auch wenn sie psychisch instabil sind – das Wohl ihrer Kinder an erster Stelle steht.

All die Forderungen an die KESB, welche teilweise zu recht gestellt werden – dass beispielweise das familiäre Umfeld bei Lösungen einbezogen werden soll, dass bei psychisch belasteten Eltern besonders sorgfältig und mit der nötigen Unterstützung vorgegangen werden muss, adressatengerechte Kommunikation, etc. – all dies wird täglich mit grosser Gewissenhaftigkeit umgesetzt. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass wir am Anfang eines Verfahrens oft im Dunkeln tappen.

Die Kritik, welche im Zusammenhang mit dem Fall Flaach laut wurde, zeigt deutlich, in welchem Spannungsfeld sich die KESB bewegt. Der KESB wurde vorgeworfen, dass sie die Kinder in einer Institution platzierten, also zu früh und zu stark intervenierte. Gleichzeitig wurde ihr vorgeworfen, dass sie die Kinder während den Weihnachtsferien nach Hause liess, also zu schwach intervenierte.

1 Kinderschutz zwischen Elternhaus und Schule von lic.iur. Kurt Affolter, Fürsprecher und Notar, Ligerz

2 «Keine Behörde kann solche Tragödien völlig verhindern» Interview Rechtsprofessor Peter Breitschmid sagt, wann die Behörden gefährdete Kinder in einem Heim platzieren. Und warum die Kritik an der Kinderschutzbehörde im Fall Flaach überzogen ist.

Das neue System

Mit dem Inkrafttreten des neuen Kindes- und Erwachsenenschutzgesetzes per 1.1.2013 ist eine neue Behördenorganisation entstanden. Der Übergang zum neuen System hat grosse Erwartungen geweckt.

Professionalisierung hat nicht nur eine Bedeutung in Bezug auf die Disziplinen und die entsprechenden Fachkompetenzen, sondern es bedeutet auch, dass die Tätigkeit hauptberuflich ausgeführt wird. Auf diese Weise und durch die hohen Fallzahlen kann ein grosser Erfahrungsschatz erarbeitet werden. Auch bei selten vorkommenden Konstellationen.

Im Zusammenwirken der verschiedenen Disziplinen liegt die grosse Chance. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit findet einerseits innerhalb der Behörden statt, andererseits auch mit dem Netzwerk. Um diese konstruktive und anspruchsvolle Ausgangslage nutzen zu können, braucht es die Bereitschaft, die Grenzen der einzelnen Disziplinen zu überschreiten. Ebenso die Kompetenz, die vorhandenen Perspektiven zu verknüpfen, mit dem Ziel, das Potential für die Entscheidungsprozesse besser ausschöpfen zu können.

Christoph Häfeli führte kürzlich in einem Rückblick auf die ersten zwei Jahre KESB in einem Artikel Folgendes aus: «Nach dem Willen des Gesetzgebers sollen interdisziplinär zusammengesetzte Fachbehörden Subsidiarität, Verhältnismässigkeit durch Massschneiderung und Rechtsstaatlichkeit durch korrekte Verfahren gewährleisten. Interdisziplinarität ist mehr als das Nebeneinander von verschiedenen Fachleuten; in einem «verknüpften Miteinander» werden Disziplingrenzen überschritten und das daraus entstehende Resultat ist mehr als die Summe von Einzelperspektiven.

Dieser anspruchsvolle Prozess ist im Gang und nimmt Zeit in Anspruch. Zeit, die angesichts der grossen Geschäftslast in den ersten zwei Jahren

nur ungenügend vorhanden war. Die Mitglieder waren und sind z.T. noch immer mit ihrer Rollenfindung beschäftigt. Juristen, Sozialarbeiter und Psychologen haben dabei je andere Herausforderungen zu meistern: Juristinnen sind Hüterinnen eines korrekten Verfahrens, müssen sich aber in die juristisch nicht immer einfach zu fassende soziale Wirklichkeit der Hilfesuchenden einlassen, Sozialarbeiterinnen und Psychologen müssen sich aus ihrer Helferrolle, die sie in ihren Beratungen und Therapien innehatteten, emanzipieren und Entscheidungen fällen, deren Auswirkungen sie nicht mehr begleiten können³.»

Das Kindeswohl und Gefährdungsmeldungen

Die UNO-Deklaration über die Rechte des Kindes (Grundsatz Nr.2): Das Wohl des Kindes ist gewahrt, wenn es sich gesund und in Freiheit und Würde körperlich, geistig, moralisch und sozial entwickeln kann.

Schweizerische Bundesverfassung (Art. 11): Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung.

Das Kindeswohl ist im Gesetz und in den Grundlagen sehr allgemein formuliert, was zur Folge hat, dass wir diesen Begriff immer wieder neu definieren müssen und die Bedeutung für den Einzelfall geklärt werden muss.

Eine Gefährdung des Kindeswohls liegt vor, wenn nach den gesamten Umständen die ernstliche Möglichkeit einer erheblichen Beeinträchtigung des körperlichen, psychischen oder sozialen Wohls (Sicherheit, Ernährung, Bindung) des Kindes vorauszusehen ist. Nicht nötig ist, dass sich

diese Möglichkeit bereits verwirklicht hat. Unerheblich sind die Ursachen und das Verschulden der Gefährdung.

Die Auslösung einer Gefährdungsmeldung ist für Situationen einer ernsthaften Gefährdung der kindlichen Entwicklung vorgesehen, wenn die Eltern nicht von sich aus für Abhilfe sorgen oder dazu ausserstande sind und freiwillige Unterstützungsangebote nicht greifen oder nicht angenommen werden. In diesem Zusammenhang sind die rechtlichen Grundlagen auf Kantons- und Bundesebene zum Datenschutz, den Meldepflichten und Melderechten zu beachten.

Die Hochschule Luzern untersuchte 2010/2011 die Frage der Gefährdungsmeldungen im schulischen Kontext. Aus der Vielzahl an Resultaten haben sich die Ergebnisse zur elterlichen Kooperation als besonders prägnant erwiesen: Tendenziell wird von einer Gefährdungsmeldung solange abgesehen, wie von elterlicher Kooperation ausgegangen wird. Dies ist insofern kritisch, als elterliche Kooperationsbereitschaft beileibe nicht der einzige Faktor für eine gelingende freiwillige Unterstützung ist.

Prinzipien des zivilrechtlichen Kinderschutzes

1. Abwendung einer Kindeswohlgefährdung
2. Subsidiarität: Zivilrechtliche Kinderschutzmassnahmen werden nur dann verfügt, wenn:
 - die Eltern nicht von sich aus die nötige Unterstützung holen,
 - die Eltern nicht bereit sind, die erforderliche Unterstützung anzunehmen,
 - freiwillige Unterstützungsangebote zum vornehmesten als ungeeignet bzw. ungenügend erscheinen.
3. Komplementarität: Vorhandene elterliche Fähigkeiten werden ergänzt, nicht ersetzt (Selbstbestimmung).
4. Verhältnismässigkeit: Eingriffe dürfen weder stärker, noch schwächer sein, als es nach Massgabe des angestrebten Ziels notwendig ist. Oder anders ausgedrückt: «So wenig wie möglich, so viel wie nötig».

³ Zwei Jahre Kindes- und Erwachsenenschutzrecht – Erfolgs- und Risikofaktoren bei der Umsetzung, Christoph Häfeli

Points d'intersection APEA – écoles spécialisées

Résumé

L'entrée en vigueur au 1.1.2013 de la nouvelle loi de protection de l'enfant et de l'adulte a amené la réorganisation de l'autorité. Le passage au nouveau système a suscité de vives attentes de tous côtés. En référence à mes expériences personnelles et en particulier aux discussions actuelles, je présente la manière dont nous abordons les attentes et les intérêts des divers groupes concernés ainsi que les enseignements provisoires que nous pouvons en tirer.

L'atout maître réside dans la synergie des diverses disciplines. La coopération interdisciplinaire a lieu, d'une part, au sein même de l'autorité, mais aussi au niveau de la collaboration avec les partenaires et le réseau. Si l'on veut pouvoir tirer profit de ce point de départ constructif et exigeant, il faut être disposé à dépasser le cadre des disciplines et faire preuve de compétence pour coupler les perspectives dans le but d'exploiter plus efficacement le potentiel en matière de processus décisionnels.

Pour pouvoir remplir sa mission, l'APEA dépend des avis de tiers. L'école notamment est l'un des partenaires essentiels en matière de protection des enfants et adolescents contre les atteintes

à leur intégrité psychique et physique. Sur le terrain, le personnel enseignant perçoit suffisamment tôt les indices d'une éventuelle mise en danger du bien-être de l'enfant. C'est pourquoi le partenariat entre école et APEA est indispensable.

Le déclenchement d'un avis est prévu dans les situations où l'enfant risque sérieusement d'être atteint dans son développement, lorsque les parents ne veulent ou ne peuvent rien entreprendre pour écarter le danger, et lorsque des offres de soutien volontaire sont inefficaces ou rejetées. Dans ce contexte, il convient de respecter les bases légales au niveau cantonal et fédéral concernant la protection des données ainsi que les devoirs et obligations de procéder à un avis.

En 2010/2011, la Haute école de Lucerne a étudié la question des avis de mise en danger dans le contexte scolaire. Parmi la multitude de résultats, ceux concernant la coopération parentale se sont avérés particulièrement marquants: la tendance est de renoncer à communiquer un avis tant que l'on part du principe que les parents coopèrent. Ce constat est critique en ce sens que la disponibilité des parents à coopérer n'est de loin pas le seul facteur qui permet de réussir une intervention de soutien volontaire.

Transformation de notre société – Conséquences sur la pédagogie spécialisée

La mutation sociétale en cours a d'ores et déjà produit son effet psychosociétal: les enfants d'aujourd'hui montrent une économie psychique et relationnelle très différente de la nôtre, les valeurs qui les sous-tendent heurtent les nôtres au point que, au lieu de les accueillir dans cette belle différence nous exerçons sur eux une violence destructrice: le sort qui leur est fait au collège et, de plus en plus à l'école primaire, en atteste. Nous verrons que cette violence est parfaitement évitable.

J'aimerais que vous considériez ce que je vais développer maintenant comme un programme de prévention primaire qui concerne l'ensemble des parents, éducateurs et enseignants.

1. Première révolution: la mutation psychosociétale

1.1 Emergence d'un Homme nouveau

Dans l'histoire de la société occidentale, nous retrouvons l'existence de plusieurs mutations sociétales: au 5^{ème} siècle (avec le passage de l'homme romain à l'homme chrétien), au 12^{ème} siècle (lié à l'arrivée des savoirs et de la technologie provenant des croisades), au 16^{ème} siècle (la Renaissance), au 18^{ème} siècle (le siècle des lumières) et enfin au début des années 2000, la dernière mutation qui nous concerne plus particulièrement.

À chacune de ces mutations, est apparu un «Homme nouveau». Ces modifications se sont opérées en parallèle de l'émergence de sciences

nouvelles et de nouvelles technologies telles que l'imprimerie, la lunette astronomique, le microscope, l'internet, le téléphone portable...

La mutation sociétale devenue perceptible dès le début des années 2000 a aujourd'hui pris corps dans la construction du psychisme de nos enfants. Nous retrouvons chez eux une nouvelle forme d'intelligence, une sensibilité d'écoute différente, de nouvelles valeurs. Ils sont à proprement parler des mutants.

Chacune de ces mutations a donc produit un Homme nouveau à chaque fois dans un contexte de désarroi et d'hostilité génératrices de violences à son encontre... Et c'est bien ce désarroi et cette hostilité que nous ressentons aujourd'hui.

Nous nous trouvons dans une société où deux mondes cohabitent, le monde finissant (constitué des individus existant antérieurement à cette dernière mutation) et le nouveau monde (constitué des mutants).

1.2 Ce qu'une mutation façonne au plus profond des êtres

Une mutation va de manière inéluctable façonner les rituels d'interaction antérieurs; c'est-à-dire la manière dont les émotions s'expriment; la façon de percevoir; la façon de se présenter soi, l'autre et le monde et enfin le rapport aux objets.

Une mutation façonne également les espaces symboliques. Ainsi, elle redéfinira ce qu'est l'autorité, quelle est sa forme, ce que sont les limites

à l'action, ce qu'est la hiérarchie et la manière dont cette dernière fonctionne.

Ainsi, la mutation va façoner l'économie psychique et relationnelle, la forme de l'intelligence et de sensibilité d'une population tout entière et cela, à partir d'une génération, celle de nos mutants.

2. Pour éviter les tentations pathologisantes et délinquantes

Face aux modifications que nous observons chez nos enfants mutants nous pourrions être tentés de les voir dans la prédélinquance ou présentant diverses pathologies. Il n'en est rien: leur différence est irréductible et leurs comportements ne relèvent en rien d'une quelconque pathologie, pas plus que d'une crise d'adolescence: ils relèvent de la normalité émergente.

Afin de cerner cette normalité émergente, penchons-nous sur ce qui distingue les individus des deux mondes et où ces modifications vont se loger.

2.1 La personnalité de base

L'école culturaliste d'anthropologie propose le concept de «personnalité de base», afin de mettre en évidence ceci que les membres d'une même société montrent les mêmes façons de se comporter et d'exprimer leurs émotions dans certaines situations typiques.

Cette personnalité de base est une machine aveugle en ce qu'elle se joue essentiellement dans le registre non-verbal, la danse socialement prescrite. J'utiliserais à plusieurs reprises ce terme de «danse» car notre communication quotidienne se compose à 80% de communication non verbale et seulement à 20% de communication verbale. Ainsi sommes-nous plus des danseurs que des parleurs. Cette «danse» est socialement intégrée et n'a pas besoin d'être consciente pour être efficace. Le seul problème

est que la personnalité de base, la «danse» de nos mutants est différente de la nôtre.

Grégory Bateson affine le concept en subdivisant la personnalité de base en deux sous-registres: l'ethos et de l'eidos.

L'ethos est ce qui organise le bon usage des instincts et des émotions chez les membres d'une même société. Les instincts auxquels il est fait référence sont l'agressivité et la sexualité. En effet, nous savons que toutes les sociétés prescrivent très étroitement les bons usages du sexe et de l'agressivité.

L'eidos relève de la classification des apprentissages cognitifs qui aboutissent à une même façon de percevoir les choses chez les membres d'une société donnée. Lorsque nous observons un objet, nos sens le dessinent et, en même temps, notre façonnement sociétal décide instantanément si cet objet est à une bonne place ou à une mauvaise place.

La présente mutation sociétale modifie les prescriptions qui définissent les bons usages du sexe et de l'agressivité, ainsi que les bonnes places pour les objets: elle provoque ainsi une incompréhension entre les individus du monde finissant et ceux du monde émergent.

3. L'organe identitaire

Je parle d'organe identitaire car, lorsqu'une personne est dépouillée de ses identités, elle meurt aussi sûrement que lorsqu'un de ses organes cesse de fonctionner. Lorsque nos identités sont trop sévèrement attaquées, nous tombons malades et si nous en étions totalement dépouillés, nous en perdriions la vie. Ainsi, lorsque le comportement d'un autre est vécu par nous comme une attaque identitaire, nous nous défendons instantanément bec et ongles. Or, de part et d'autre, la mutation est vécue comme une attaque identitaire: nous nous défendons contre nos enfants qui se défendent contre nous!

3.1 Organe identitaire du «monde finissant»

Appartenance: notre organe identitaire est appartenanciel. C'est notre groupe d'appartenance qui, si nous pratiquons les rituels d'appartenance, nous prête notre identité. Le côté positif de l'identité appartenancielle et nos groupes d'appartenance nous disent qui nous sommes, où nous devons aller, comment nous devons nous comporter les uns avec les autres et comment nous devons nous comporter avec ceux qui ne font pas partie de nos groupes d'appartenance. Parmi les professionnels de la santé et du social, ceux qui défendent aujourd'hui l'appartenanciel comme une valeur sociétale irremplaçable, oublient sa face sombre: cent millions de morts appartenanciers au 20^{ème} siècle en deux guerres mondiales, plusieurs milliers de morts chaque mois en Afrique et au Moyen Orient en ce début de 21^{ème} siècle.

Hétéronomie: la machine appartenancielle fait de nous des êtres hétéronymes, ce qui signifie que nous n'avons pas la prétention de produire les savoirs, les savoir-faire et les valeurs, nous les transmettons.

Reconnaissance: de même, nous montrons un besoins impérieux de reconnaissance; notre sentiment d'exister dépend de notre quota de reconnaissance obtenue. Si malgré le fait que nous ayons produit tous les efforts nécessaires, l'autre ne nous offre pas la reconnaissance attendue, nous tombons malades. Beaucoup de suicides dans l'entreprise relèvent de ce processus.

Collectif: dans notre monde, c'est le collectif qui prime sur l'individu, c'est le collectif qui produit des sujets.

Morale: l'hétéronomie nous rend particulièrement sensible à un discours de morale: «tu feras... tu ne feras pas!» au «je ferai... je ne ferai pas!». Une éthique peut prendre des formes très différentes; il me semble clair que si nous ne les accompagnons pas dans ce délicat processus de construction, ils peuvent construire une éthique tout à fait détestable.

3.2 L'organe identitaire de nos enfants mutants

Individualité: l'organe identitaire de nos enfants est individuel. Ils sont individualisés ce qui, à l'heure actuelle, les fragilise un peu. D'un autre côté, ils sont débarrassés de la barrière appartenancielle productrice d'ennemis par principe. Ils peuvent ainsi se lier d'amitié avec tout le monde.

Autonomie: en tant qu'ils sont, que nous le voulions ou non, les co-construteurs du monde émergent, ils sont autonomes. Ils sont ainsi contraints de produire un nouveau rapport aux savoirs et aux savoir-faire, de produire de nouveaux savoirs et savoir-faire. Ils sont de même porteur de valeurs nouvelles.

Visibilité: de même que nous montrons un besoin irrépressible de reconnaissance, ils montrent un besoin tout aussi irrépressible de visibilité. Une différence fondamentale: c'est l'autre qui me donne (ou pas) la reconnaissance, c'est moi (mutant) qui construit ma visibilité. Cette construction est actuellement fort délicate, dans la mesure où non seulement nous ne les accompagnons pas dans ce processus développemental, mais nous montrons une nette tendance à le combattre au titre de la modestie et de l'intime comme valeurs prescriptives. Ce faisant, nous attentons à leur estime d'eux-mêmes.

Individu: dans le monde émergent, ce sont les individus qui produisent le collectif et non plus l'inverse.

Ethique: en tant qu'êtres individualisés et autonomes, ils ne se montrent guère sensibles au discours de la morale qui est le fruit de l'hétéronomie. Ils sont contraints de construire une éthique, passant du «tu feras... tu ne feras pas!» au «je ferai... je ne ferai pas!». Une éthique peut prendre des formes très différentes; il me semble clair que si nous ne les accompagnons pas dans ce délicat processus de construction, ils peuvent construire une éthique tout à fait détestable.

Bernard Fourez résume tout cela dans un bel aphorisme: «Nous sommes passés d'un monde de représentation de l'autre à un monde de résentation de soi.» En d'autres termes, nous sommes passés d'un type d'encombrement: l'autre, à un autre type d'encombrement: soi.

4. Le rapport aux objets: il est toujours organisé par des rituels.

4.1 Organisé par le désir dans «le monde finissant»

La différence entre notre rapport aux objets et celui de nos jeunes mutants est actuellement un facteur de violence parfois extrême, mais parfaitement évitable. Le fait, à vrai dire, que le rapport aux objets soit en totalité organisé par des rituels est fort peu travaillé.

Comme il a été dit précédemment, nos identités sont de mode appartenanciel. Ainsi, tous les objets dont nous nous entourons (voitures, vêtements, logements...) servent à montrer nos appartenances et à obtenir, à tout prix, de la reconnaissance. La psychanalyse décrit l'humain standard occidental comme un névrosé «normal», c'est-à-dire un «sujet divisé», passé par la «castration symbolique» qui le sépare de l'univers des choses, il devient un «sujet désirant» c'est-à-dire une personne construite sur un manque. C'est ainsi que la capacité à supporter la frustration est posée comme une vertu nécessaire car signalant la capacité à supporter ce manque fondamental. Il en ressort que notre lien aux objets est disjonctif et maladroit. En effet, dans cet univers les objets n'ont de valeur que d'être appartenanciels; cela dit, les névrosés «normaux» que nous sommes, bien que prônant vivement auprès de nos enfants la capacité à supporter la frustration, passent beaucoup de temps à tricher là-dessus en courant sans cesse après des objets érotisables, c'est-à-dire capables de combler ce manque... recherche toujours vaine puisque cet objet n'existe pas. Cela fait de nous des consommateurs effrénés, complices très actifs du consumérisme ambiant.

4.2 organisé par le besoin chez nos enfants mutants

Les identités de nos enfants étant de mode individuel, les rituels organisant leurs rapports aux objets sont des rituels d'existence. Les objets servent à montrer leur existence et à produire à tout prix de la visibilité. Ils ne sont pas des «sujets divisés» mais des «individus compacts», plus proches du besoin que du désir. Les psychanalystes, observant cette particularité nouvelle, ont montré une grande inquiétude car le modèle psychanalytique désigne le besoin comme relevant plus de l'animalité que de l'humanité. Remarquons cependant qu'un besoin peut s'assouvir et désigne des objets précis, là où le désir ne peut jamais être comblé, en ce qu'il concerne un objet qui n'existe pas (l'objet a selon Lacan). De même, là où notre lien aux objets est disjonctif, le leur est organique. Ainsi les objets de mise en visibilité de nos enfants (smartphones, internet, ...) sont à proprement parler des prolongements organiques: arracher son smartphone à un adolescent lorsqu'il est en train de produire sa mise en visibilité de lui-même, revient à lui arracher la main, provoquant une «douleur exquise», c'est-à-dire une douleur d'intensité ingérable, violence extrême qui va emporter l'adolescent en question dans une explosion destructrice d'objets. Cette violence extrême, dont nous sommes les auteurs non conscients de l'être, peut donc être facilement évitée: il suffit de ne plus avoir recours au geste barbare d'arrachage. Il est vrai que l'autorité de mode paternel autorisait ce type de comportement de la part des adultes, comportement que les enfants devait apprendre à subir sans protester.

5. L'autorité

5.1 L'autorité hier et aujourd'hui

Hier, l'autorité de mode paternel. Nous sortons actuellement d'une forme particulière d'autorité sociétalement prescrite: l'autorité de mode paternel. Cette autorité, dont le mythe fondateur est la Patria Potesta (632 av. JC) qui octroie

au Pater Familias le droit de vie et de mort sur sa femme, ses enfants et petits-enfants était fondée sur la menace, sur l'interdiction par principe ; son moteur était la soumission de l'autre. Le phallus y était le symbole majeur d'une domination masculine généralisée. Elle prescrivait également un rapport désaffectionné, le fameux «tiers» servant de barrière anti-émotions très efficace. Cette forme d'autorité soutenait et pérennisaient l'argument moral: «tu feras ... tu ne feras pas!»

Aujourd'hui, l'autorité sur soi. La présente mutation, produisant des êtres individualisés et autonomes, a vu migrer l'autorité vers l'intérieur ces êtres. Nos enfants ont autorité sur eux et cela dès leur plus jeune âge. Cette autorité sur soi prescrit la responsabilité personnelle et l'égalité de tous, quelles que soient les différences. Elle prescrit également un univers de négociation généralisée et un rapport dualisé, nécessairement émotionnalisé et affectif. Cette forme d'autorité soutient l'argument éthique: «je ferai ... je ne ferai pas!».

5.2 L'autorité: un grand débat

De nos jours, la question de la transformation de l'autorité ouvre à un débat nécessaire.

Les nostalgiques. Nombreux dans les rangs des enseignants, ils militent contre les effets de la mutation en cours, dans l'espoir fallacieux et destructeur de l'empêcher. Dans ce but, ils radicalisent la posture de domination à l'encontre de nos jeunes mutants et, devant son inefficacité, ils s'enferrent dans un «plus de la même chose» délétère qui les conduit à punir et exclure à grande échelle. Boris Cyrulnik à qui ce processus délétère n'a pas échappé nous alerte sur cette dangereuse réapparition de théories de la soumission (Cyrulnik B. 23.11.2014). Parmi les nostalgiques de la domination masculine certains psychanalystes, comme Jean-Pierre Lebrun (2012) qui n'hésite pas à postuler une «place d'exception» irréductible quoi qu'il en soit des transformations sociétales, qui différencie né-

cessairement et définitivement «les chefs et les pas chefs».

Les réformistes. Essentiellement dans le monde des psychanalystes. Ces derniers, en effet peinent à imaginer un monde d'autorité sur soi et de hiérarchie horizontale. Afin de ne pas soutenir l'insoutenable à leurs yeux réformistes de la machine «soumission-domination», ils évoquent un processus dans lequel le chef (tenant-lieu du Père) obtiendrait non pas la soumission mais l'obéissance des enfants et subordonnés par son renoncement à la jouissance du pouvoir. (Marcelli D. 05.12.2014).

Les mutanistes: ils acceptent de rendre compte à partir d'une posture scientifique de mise en symétrie de l'ensemble des faits observés dans leurs contradictions, de ce qu'ils observent. Vous aurez compris que je suis de ceux-là. Ce que les faits nous imposent, c'est que l'autorité de mode paternel a cessé de se montrer fonctionnelle, que notre hétonomie est remplacée par leur autonomie, que l'autorité a migré dans l'individu et que le «tu feras ... tu ne feras pas!» a été remplacé par le «je ferai ... je ne ferai pas!». (Gaillard JP. 2007–2014). A partir de quoi il apparaît aux mutanistes que la prise en compte active de ces transformations mutationnelles est nécessaire et urgente. Il s'agit d'accompagner très concrètement nos jeunes mutants sur ce chemin non balisé, à travers une mise en conversation aussi soutenue et précoce que possible, se poussant mutuellement à l'intelligence, sans concession pour notre propension à toujours clore les tentatives de réflexion des enfants par un argument d'autorité. Pour cela et par chacun de nous, construire une responsabilité personnelle, seule façon d'éviter de s'abriter dans une (ir)responsabilité collective qui nous permet d'attendre d'autres supposés l'action nécessaire.

6. La machine hiérarchique: d'une danse à une autre danse

Hier, une hiérarchie verticale. La machine hiérarchique d'hier, verticale, garantissait le principe d'inégalité par la différence (âge, extraction sociale, fonction, ethnies, ...). Ce que nous appelions respect était une danse circulaire de signaux de soumission répondant à des signaux de domination et réciproquement.

Aujourd'hui, un hiérarchique horizontal. Cette forme horizontalisée de la machine hiérarchique garanti le principe d'égalité dans la différence (âge, extraction sociale, fonction, ethnies, ...). Le respect consiste à présent en une danse circulaire de signaux d'égalité répondant à des signaux d'égalité.

Un problème crucial aujourd'hui, principal générateur des violences aboutissant au processus d'exclusion de plus en plus présent à l'école, est que la machine hiérarchique verticale qui agit aveuglément définit inévitablement nos enfants, nos adolescents et les femmes comme les inférieurs hiérarchiques des hommes. Notre façon de nous adresser à eux en est toujours l'expression. Ils nous doivent le respect que nous ne leur devons pas. Le problème dans le problème est que nos jeunes mutants ne sont plus pourvus du «module» soumission et répondent à nos injonctions dominatrices à se soumettre, par des signaux d'égalité que nous interprétons comme des signaux de provocation.

**6.1 À l'école, en établissement éducatif:
un retour des théories de la soumission.**
Ce retour se manifeste par une radicalisation et une exacerbation des comportements suivants:

une menace permanente d'exclusion disciplinaire, un climat d'insécurité induit par l'injonction incessante à obéir à un règlement devenu inapplicable, une éducation dominée par le respect de règles irrespectueuses des élèves, la coalition d'adultes qui ont toujours raison même quand ils ont tort et ne s'en excusent jamais,

l'absence de comportements apaisants de la part des adultes, les menaces portées à l'encontre des objets de visibilité, la pauvreté des connexions positives et des valorisations à l'adresse des élèves.

7. Disparition du patriarcat et émergence d'un nouveau matriarcat¹

La disparition de la machine patriarcale, avec son cortège de verticalité, de valorisation de la domination sur l'autre et de moralisation permanente, se conjugue avec l'émergence d'une machine matriarcale, avec un nouveau cortège: horizontalité, autonomie, autorité sur soi et espace pour construire une éthique.

La mutation du 18^{ème} siècle combinait patriarcat et science moderne. Cette dernière avait comme particularité d'avoir remplacé l'observation par le calcul, supprimant ainsi toute place possible pour un individu observant. La science moderne a imposé un modèle de conquête et d'exploitation de l'univers aboutissant à la dévastation du monde que nous connaissons actuellement. La présente mutation combine quant à elle matriarcat et sciences de la complexité, imposant un modèle de couplage étroit entre le destin de la planète à celui de l'humanité. Les thérapeutes systémiciens eux-mêmes n'ont restauré la place de l'observateur qu'en 1971, grâce à Heinz von Foerster et sa conjecture. Ils pouvaient enfin admettre que l'objectivité et la neutralité n'existent pas, qu'on ne peut observer que nos interactions avec les autres.

7.1 Nous assistons à une spectaculaire inversion de la machine à socialiser les enfants

Toutes les sociétés produisent des machines à socialiser les enfants. En d'autres termes, toutes les sociétés produisent et assurent les conditions de possibilité de la socialisation des enfants. Dans tous les cas il s'agit de prescrire les

conditions de l'expression (spécifiques d'une société) de l'agressivité, de la sexualité, du rapport à l'autre, du rapport à soi, du rapport au savoir.

Hier, dans le cadre d'une autorité de mode paternel. Dans notre monde la machine à socialiser était essentiellement l'affaire du père et de ses tenant-lieu, les enseignants. Ainsi, le temps de l'autonomie se déployait dans les 4 premières années de la vie, dans l'accompagnement maternel aux premiers apprentissages procéduraux, accompagnement dénué de volonté éducative au sens paternel du terme (interdits, soumission). Ce court temps de l'autonomie était suivi par un long temps de commande, scandé par l'entrée en première primaire qui marquait radicalement l'entrée dans l'univers de l'autorité de mode paternel (ne plus bouger et parler que sur prescription, tout manquement étant sanctionné d'une menace puis d'une punition).

Aujourd'hui, dans le cadre d'une autorité de mode maternel. Le temps de la commande, qui s'en jouait à partir de l'entrée dans le monde paternel, à partir de la cinquième année environ, se joue aujourd'hui dans le monde maternel, dès la deuxième année. L'autorité est aujourd'hui une autorité de mode maternel, qui est suivie par le temps de l'autonomie. Cette autorité de mode maternel ne se fonde pas sur «tout est interdit sauf ce qui est autorisé», principe de base de l'autorité de mode paternel, mais sur quelques «non-négociables» jamais négociés. Nous n'en avons guère observé plus que quatre ou cinq

dans les jeunes familles mutantes. Ces «non négociables» précoce se montrent tout aussi nécessaire et tout aussi suffisants et donne aux enfants les mêmes compétences en matière d'inhibition de l'agressivité, de rapport à l'autre, de rapport à soi, que le faisait la machine à socialiser de mode paternel.

La question du Cadre.

Ces transformations des machines «autorité» et «hiérarchie» se conjuguent inévitablement à une transformation de ce que qu'enseignants, éducateurs, magistrats et politiques² nomment «le cadre» et qu'ils appellent de tous leurs vœux, dans l'espérance qu'il résoudrait l'ensemble des difficultés que les adultes 20^{ème} siècle rencontrent avec nos enfants mutants.

Ce qu'ils appellent «le cadre» est évidemment le programme éducatif intégré qui a présidé à leur propre éducation et dont ils croient qu'il suffira de le radicaliser pour mater les trublions déviants que sont nos enfants mutants.

Cette nostalgie militante, omniprésente à l'école dès le primaire, fait ravage en termes d'écrasement de l'estime de soi des enfants³ (humiliations, punitions, etc.), puis en termes d'exclusion hypocritement appelée «décrochage». Ce «cadre» auquel enseignants, éducateurs, magistrats et politiques font appel avec insistance est devenu totalement contre-productif et dévastateur pour nos enfants mutants. Ce qui nous a construits les détruit.

1 Maffesoli M. 2010: Matrimonium. Editions du CNRS.

2 En France, au lendemain de l'assassinat de l'équipe de Charlie Hebdo, nos gouvernements ont immédiatement trouvé la solution aux graves problèmes qui soudain devenaient visibles à leurs yeux jusque-là aveugles: L'AUTORITE! Il fallait restaurer l'autorité et la morale à l'école. Nous sommes là devant une terrible illustration de ce que Bernard Stiegler appelle «le crétinisme».

8.1 Programmes éducatifs intégrés

L'ancien cadre: le cadre de mode paternel composé de l'enchaînement actionnel suivant:

- inclusion,
- interdits,
- soumission,
- confrontation,
- punition,
- détachement,
- commande,
- silence,
- injonction à ne pas penser

Le nouveau cadre: le cadre de mode maternel composé de l'enchaînement actionnel suivant:

- accueil,
- protection,
- rassurance,
- contenance,
- attachement,
- conversation,
- négociation,
- tolérance,
- injonction à penser

8.2 L'ancien cadre ... «Fais comme je dis et pas comme je fais!»

L'ancien cadre est un élément composant de nos identités, il est la base de notre façonnement sociétal. Y renoncer est, dans un premier temps, vécu par nous comme une déchirure, comme un manque à ce que nous devons à nos enfants en termes d'éducation. Cela dit, dès lors que nous avons le courage de le modéliser quant à son moteur et quant à ses effets, il devient singulièrement plus facile de l'abandonner. De fait, outre la violence en tout point dont il témoigne et dont l'effet majeur est de mettre en exergue la domination sur l'autre comme aboutissement le plus souhaitable, ce cadre avait une vertu irremplaçable: il affirmait le principe d'irresponsabilité par le collectif. De fait, il nous évitait de donner personnellement à nos enfants l'exemple de la façon dont ils devaient se comporter: le «fais comme je dis et pas comme je fais» était la règle générale. Certes je fume et je jette mes mégots n'importe où, je vide le cendrier de ma voiture dans le caniveau, je bois de l'alcool, je ne respecte pas le code de la route, j'injurie les autres automobilistes pour des raisons totalement fuites, etc., mais toi, je t'interdis de faire de toutes ces choses (ce qui les rend évidemment extrêmement tentantes: nous avons là une machine à transmettre d'une redoutable efficacité!).

Aujourd'hui, «fais comme je dis et pas comme je fais» ne fonctionne plus: nos jeunes mutants ne disposent plus du module «soumission à l'autorité paternelle» nécessaire au bon fonctionnement de cette superbe injonction éducative. De plus, leur compétence mimétique s'est libérée du joug que la machine scolaire strictement explicative⁴ nous avait imposé. L'apprentissage mimétique, chez nos enfants, est libéré de par la disparition de la culpabilité fondamentale et de la soumission à l'autorité de mode paternel. Nos mutants n'attendent plus d'autorisation pour apprendre et pour eux tout apprentissage prometteur de plaisir est bon à expérimenter. Ainsi, tout ce qu'ils nous voient faire au quotidien et dans quoi nous montrons du plaisir, ils le font! En dix ans, la première cigarette, le premier pétard, la première cuite, le premier porno sont descendus de cinq ans. La seule statistique restée stable depuis dix ans à 17,5 ans, est la première relation sexuelle: de fait, cette activité relève toujours de l'intime pour nous.

Une question cruciale se pose alors: va-t-il falloir se cacher pour «vivre»? c'est-à-dire faire ce que nous aimons faire comme nous l'avons toujours fait, ou devons-nous changer de programme éducatif intégré? Ne nous cachons pas que nous sommes ici devant un problème sociétal aussi considérable qu'inquiétant. La plupart

des «incivilités» dont nous accusons nos jeunes mutants ne sont en fait que le reflet des nôtres.

9. De l'inclusion à l'accueil

La grande machine institutionnelle née de la mutation du 18^{ème} siècle en Europe est une machine égalisatrice: le processus par lequel cette égalisation s'opère est le processus d'inclusion-mortification tel qu'Erwing Goffman l'a bien décrit⁵. Ce processus d'inclusion consiste à faire comprendre à tous les usagers de la machine institutionnelle (école, hôpitaux, établissements éducatifs, fisc, Sécurité Sociale, etc.) que leurs identités personnelles doivent rester dehors, l'institution en a une pour eux, qu'ils le veuillent ou non. Nos jeunes mutants, individualisée, autonomes, doués d'autorité sur eux-mêmes, attendent qu'on les accueille tel qu'ils sont⁶.

Cela dit, si dès leur plus jeune âge, ils sont façonnés pour se vivre comme nos égaux par principe, ils n'en ont pas moins besoin de se sentir protégés, rassurés et contenus par des adultes bienveillants (parents, enseignants, éducateurs) tant qu'un niveau de développement suffisamment sûr ne leur permet pas d'assurer cela par eux-mêmes. Les enfants ont toujours servi à faire grandir les parents; aujourd'hui nos jeunes mutants, dès leur plus jeune âge, tentent de nous apprendre la conversation, un art dont nous

3 Une étude récente met en évidence que la majorité des enfants entre à la maternelle avec une bonne estime de soi, et que la majorité des enfants sort de l'école primaire en l'ayant perdue.

4 De fait, privilégier l'explication revient à empêcher la mimétique active qui est une machine autonome. La fonction essentielle de l'explication est une fonction de soumission à un savoir ne devant pas être contesté.

5 Goffman E. 1974. Asiles. Edition de minuit. Paris.

6 Malheureusement, jusqu'à ce jour, seul la chaîne de malbouffe McDonald l'a compris, son slogan actuel en atteste: son «venez comme vous êtes!» est un véritable aimant à mutants...

ignorons tout, piégés que nous sommes par l'idée que de tout débat doit sortir un vainqueur et un vaincu. Nous n'avons pas appris à converser avec les enfants, seulement à les faire taire.

10. La négociation. Négocier? Pourquoi? Comment?

Lorsque nous nous adressons à un égal, nous ne lui donnons pas d'ordres, nous négocions tout naturellement avec lui. La vie est alors conçue comme un jeu à somme nulle avec deux gagnants ou deux perdants.

Négocier: ce sont deux individus qui apprennent à se connaître suffisamment pour savoir ce qui est précieux pour l'autre et qui se montrent ensemble capables de se priver de quelque chose pour que les deux gagnent sur autre chose. Ce type de négociation exclut la compétition et impose la coopération. Il s'agit donc d'une base éthique extrêmement intéressante – non plus frustration imposée, mais décision commune de se priver de quelque chose au bénéfice de la relation. Un nouveau savoir-faire: le plaisir réciproque.

11. La sexualité

Hier, le sexuel, largement géré par le Religieux Chrétien, était l'espace central d'un interdit organisant. Il était fait d'inhibition, de refoulement, de transgression, d'obsession, de fantasmes, de culpabilité et de conformité. Son espace était l'intime. L'éducation et l'information sexuelle n'était assumée ni par les parents, ni par l'école, ni par l'Etat, ni par le Religieux.

Aujourd'hui, le Religieux Chrétien n'étant plus un des axes organisant de la société, le sexuel n'est plus encadré par le religieux chrétien et par la culpabilité fondamentale: il s'est trivialisé. Le sexuel est devenu un instrument de visibilité et de jouissance parmi d'autres. Les pa-

rents, pas plus que l'école, ni l'Etat, n'assument aujourd'hui une éducation et une information sexuelle digne de ce nom.

Un problème qui est devenu un problème sociétal: nos enfants disposent enfin, ou plutôt sont devenus la proie d'un «éducateur sexuel» accessible 24h/24, même quand ils ne le cherchent pas: le porno du web.

Le porno du web se constitue comme l'arme absolue des nostalgiques du pouvoir phallique contre cette nouvelle égalité dans la différence, qui pour la première fois dans l'univers occidental rend femmes et hommes égaux par principe. Il organise la sexualité de nos enfants sur le mode du viol autorisé aux garçons et auquel les filles doivent se vivre consentantes¹⁰. Il restaure, dans l'univers de la sexualité, le machisme le plus violent et le plus destructeur du lien amoureux. Le mépris, la violence et la mise en soumission de la femme deviennent les règles d'une relation sexuelle médiatiquement prescrite comme instrument de conformité.

Un problème qui est devenu un problème de santé publique: l'étude la plus récente portant sur l'âge du premier porno indique une moyenne de 9,5 ans. Un enfant non-pubère soumis à la vue d'un porno développe un syndrome post-traumatique. Les symptômes les plus courants se développent en termes de folie sexuelle: des petits garçons qui exhibent leur pénis à chaque instant, tentent de baisser la culotte des petites filles, leur demandent de sucer leur pénis, etc.; quand ils entrent dans l'adolescence les relations qu'ils initient avec les filles relèvent du même mode opératoire. Certains d'entre eux se détournent radicalement de toute activité sexuelle autre que le visionnage en boucle de films porno. Il y a urgence à ce que nous, adultes tous responsables de cet état de fait, entreprenions de protéger nos enfants contre cette machine à détruire le lien social: entrer en conversation le plus précocement possible avec nos

enfants afin d'empêcher que cette re-barbarisation du lien homme-femme ne redevienne durablement la règle.

12. Conclusion

L'urgence pour nous, professionnels de l'enfance et de l'adolescence est de co-produire un projet éducatif co-constructeur d'une éthique de responsabilité. Il nous appartient d'interroger sérieusement les moteurs de l'éthos qui nous a façonnés et de passer à un accueil activement empathique de nos enfants mutants et des valeurs dont ils sont porteurs. Faute de quoi, nous contribuerons à ce que le pire l'emporte durablement dans la société de demain.

Jean-Paul Gaillard

Veränderungen in der Gesellschaft – Auswirkungen auf die Sonderpädagogik

Zusammenfassung

Wir erleben heute einen gesellschaftlichen Wandel, dessen Auswirkungen schon in den frühen 2000er-Jahren durch PraktikerInnen des Kinder- und Jugendbereichs erkannt worden sind. Aus diesem Wandel, wie aus all den Veränderungen, die unsere westliche Gesellschaft bereits durchlebt hat (zum Beispiel im 5., 12., 16. und 18. Jahrhundert), kommt jeweils ein «neuer Mensch» hervor, d.h. dass diese Veränderungen einhergehen mit einem psychosozialen Wandel, einer Neu-Gestaltung der psychischen und relationalen Ökonomie der Kinder und Jugendlichen, die wir als sogenannte «veränderte Wesen» bezeichnen. Die heutigen Modalitäten des Seins und des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen, sowie die von ihnen vertretenen Werte sprechen auf unsere pädagogischen und psychotherapeutischen Modelle nicht mehr an. Aufgrund des wachsenden Unverständnisses erweist sich insbesondere unsere Praxis zunehmend als unzulänglich und gar kontraproduktiv.

Je mehr wir in Nostalgie gegenüber vergangenen Zeiten an bisherigen pädagogischen Werten und Modellen festhalten – die nicht etwa weniger überholt sind, weil wir daran hängen – desto mehr geraten wir in einen Kreislauf von Verständnislosigkeit oder gar Gewalt, und somit in Bereiche, deren Wirksamkeit zweifellos mehr als fragwürdig ist. Natürlich neigen wir tendenziell dazu, jede geringste Verhaltensweise unserer «veränderten» Kinder als abweichend und korrekturbedürftig zu interpretieren. Oft handelt es sich hier jedoch einzig um den Ausdruck einer neuen Normalität, die sich an neuen Werten orientiert. An diese neuen Werte können wir unsere

pädagogischen Beziehungen auf sehr nützliche Weise anknüpfen.

Um hier etwas mehr Klarheit zu schaffen, werden wir im Vortrag die Elemente unserer eigenen gesellschaftlichen Ausgestaltung sowie jene der neuen Ausgestaltung, jene unserer Kinder, miteinander in Beziehung setzen.

Fachleute der Sonderpädagogik sind auch mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert, die allmählich ins Abseits driften und damit unplatzierbar werden (französische Fachleute bezeichnen sie als «heisse Kartoffeln»). Unsere Forschergruppe hat klar erkannt, dass diese Kinder grossmehrheitlich Polytrauma-Diagnosen aufweisen. Von dieser Feststellung ausgehend haben wir ein entsprechendes sonderpädagogisches Modell, die sogenannte «Soziotherapie», entwickelt. Dieses Modell stützt sich sowohl auf Elemente des neuen pädagogischen Rahmens, sowie auf Erkenntnisse der aktuellen Neurowissenschaften zu Posttrauma und Polytrauma. Die Wirksamkeit dieses Modells ist bemerkenswert.

⁷ Ecouter en replay sur France Culture l'émission «Sur les docks» du jeudi 11 février 2015.

Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern in institutionellen Kontexten

Wohin mit Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten?

Abstract

Zweijährige Kinder setzen Aggression oft ein, um begehrte Ressourcen zu kontrollieren. In der weiteren Entwicklung lernen die meisten Kinder jedoch, aggressives Verhalten zu unterdrücken. Sie setzen zunehmend andere Strategien wie verhandeln, überreden oder prosoziales Verhalten zur Erreichung ihrer Ziele ein (Hawley, 1999). Leider gelingt dies nicht allen Kindern und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche mit aggressivem Verhalten werden oft von Gleichaltrigen zurückgewiesen und aus institutionellen Settings ausgeschlossen. Sie bewegen sich zunehmend nur noch im Umfeld mit ebenfalls aggressiven Peers. In diesen Gruppen kann es zu einer negativen Peerbeeinflussung kommen (Wettstein, 2014). Die Überweisung der Jugendlichen in spezialisierte Fördermassnahmen hat oft unintendierte Effekte. Hier stehen kaum mehr prosoziale Peervorbilder zur Verfügung. Es besteht die Gefahr, dass der negative Peereinfluss die intendierten Effekte der Erziehungsmassnahme schwächt und die Jugendlichen «deviant by design» werden.

Der erste Teil¹ thematisiert Aggression im kindlichen Entwicklungsverlauf und zeigt, dass sich aggressive Kinder und Jugendliche oft zu Gruppen zusammenschließen, in welchen es zu einer negativen Peerbeeinflussung kommen kann. Der zweite Teil diskutiert mögliche Lösungsansätze im Umgang mit aggressivem Verhalten. Schliesslich wird im dritten Teil diskutiert, was Schulen

bei einer möglichen Integration solcher Kinder und Jugendlicher berücksichtigen müssen und wie sonderpädagogische Institutionen einer negativen Beeinflussung unter den Kindern und Jugendlichen entgegenwirken können.

1. Aggressives Verhalten als Entwicklungsrisiko

Am aggressivsten ist der Mensch im Alter von zwei bis vier Jahren (Tremblay, 2004). In dieser Phase setzen Kinder Aggression oft ein, um begehrte Ressourcen zu kontrollieren. Ein zweijähriges Kind zögert nicht lange und reißt das Spielzeug an sich oder schlägt zu. In der weiteren Entwicklung lernen Kinder, aggressives Verhalten zu unterdrücken und setzen zunehmend andere Strategien wie verhandeln, überreden oder prosoziales Verhalten zur Erreichung ihrer Ziele ein (Hawley, 1999). Ein sozial kompetentes fünfjähriges Kind zerrt nicht mehr einfach an der Barbiepuppe, sondern erreicht sein Ziel über eine prosoziale Strategie. Es fragt beispielsweise: «Möchtest du, dass ich dir helfe, die Puppe anzuziehen?» Oder es macht das andere Kind geschickt auf ein neues, attraktives Spielzeug aufmerksam. Nicht alle Kinder verhalten sich jedoch so raffiniert. Einige sind in ihren Familien ungünstigen Interaktionsmustern ausgesetzt und

¹ Die Textpassagen zu diesem Teil sind größtenteils Wettstein (2014) entnommen.

lernen, dass sie die Eltern durch Schreien und Zwängen erfolgreich kontrollieren können (Patterson, 2006). Mit dem Schuleintritt übertragen sie diese Interaktionsmuster auf die neue Umgebung. Doch was zu Hause wunderbar klappt, funktioniert hier oft nicht mehr und führt zu einem sozialen Ausschluss.

2. Frühe Kindheit und Familie

In der Aggressionsforschung wird unterschieden zwischen einem frühen Störungsbeginn im Kleinkindesalter und einem späten Störungsbeginn in der Adoleszenz (Moffitt, 1993). Während Jugendliche mit einem späten Störungsbeginn meist nur vorübergehend Probleme aufweisen, sind die Prognosen bei einem frühen Störungsbeginn wesentlich ungünstiger. Kinder mit frühem Beginn entwickeln bereits im Kleinkindesalter massive Verhaltensstörungen, welche auch die sozialen Beziehungen in der Familie schwer belasten.

Eine weitere wesentliche Unterscheidung kann zwischen proaktiver und reaktiver Aggression gemacht werden (Dodge & Coie, 1987). Proaktiv-aggressive Kinder und Jugendliche verfügen über gute soziale Kompetenzen und eine adäquate Situationswahrnehmung. Sie setzen jedoch Aggression instrumentell als Mittel zum Zweck ein. Demgegenüber haben reaktiv-aggressive Kinder und Jugendliche eine verzerrte soziale Informationsverarbeitung, können Gesichtsausdrücke nicht gut deuten und reagieren habituell aggressiv auf wahrgenommene Bedrohungen, indem sie beispielsweise impulsiv zuschlagen.

Das Hauptrisiko liegt bei der schwer behandelbaren Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit frühem Störungsbeginn und stark reaktiven Anteilen. Diese Risikogruppe bildet auch den grössten Teil der Jugendlichen in Erziehungsheimen für Verhaltensauffällige. Betrachtet man die Biografien der Heimkinder, so finden sich nebst individuellen Risikofaktoren auch zahlreiche familiäre Belastungsfaktoren: Ungünstige Erzie-

hungspraktiken, unstabile Beziehungsverhältnisse, schwere psychische Erkrankungen der Eltern oder Tod eines Elternteils bis hin zu sexuellem Missbrauch und schwerer körperlicher Misshandlung in der Familie. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, welche in einem Heim leben, stammen häufig aus sozial benachteiligten Familien bei denen eine Kumulierung von psychischen, sozialen und sozio-ökonomischen Problemen vorliegt (Schleifer 2010).

3. Coersive Interaktionsmuster in Familien

Das über den Lebenslauf persistierende Verhalten entwickelt sich durch eine Interaktion neuropsychologischer Vulnerabilität des Kindes und ungünstigen Erziehungspraktiken des Umfelds (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986) wie z.B. durch gegenseitige negative coercive Verstärkung in Familien (vgl. Dishion & Patterson, 2006; Patterson, 2005).

In Familien mit aggressiven Kindern fehlen oft eindeutige Regeln darüber, welches Verhalten angemessen ist. Die Eltern wissen wenig über ihr Kind und Erziehung findet aufgrund des Informationsmangels kaum mehr statt. Das Kind lernt über coercive (erpresserische) Muster, wie z.B. schreien, seine Umgebung zu kontrollieren (Patterson, 1976).

4. Transfer auf neue Lebensbereiche

Bei aggressiven Kindern mit einem frühen Störungsbeginn besteht die Gefahr, dass sie die in der Familie erworbenen ungünstigen Interaktionsmuster auf neue Lebensbereiche übertragen.

Aggressive Kinder im frühen Schulalter sind bei ihren Peers meist wenig beliebt (Dodge, 1983); Ab dem Alter von sechs Jahren werden dominant-aggressive Kinder zunehmend negativ von

ihren Kameraden bewertet und als weniger liebenswert eingeschätzt (Coie & Dodge, 1983). Sie verlieren ihren zentralen Status in der Gruppe und laufen Gefahr, aus der normalen Peergruppe ausgeschlossen zu werden.

Zurückweisung hat starke negative Effekte auf die persönliche und soziale Entwicklung. Die wahrgenommene soziale Exklusion kann zu aggressivem Verhalten, verminderter Kooperation, mehr selbstschädigendem Verhalten und schlechteren kognitiven Leistungen in komplexen Denkaufgaben führen (Twenge, Baumeister, Tice & Stucke, 2001). Ausgeschlossene Kinder und Jugendliche berichten aber nicht häufiger negative Stimmungen und Emotionen. Dies deutet auf eine defensive Verdrängung negativer emotionaler Zustände hin (Twenge & Baumeister, 2005).

5. Die frühe Adoleszenz

In der frühen Adoleszenz – im Alter zwischen 11 und 14 Jahren – kumulieren bestehende Verhaltensstörungen mit den Anforderungen alters-typischer Entwicklungsaufgaben (Führer, 2008; Havighurst, 1982). Während die meisten Jugendlichen ohne Verhaltensstörungen diese Entwicklungsaufgaben gut meistern, sind aggressive Frühadoleszenten einer Doppelbelastung ausgesetzt. Zusätzlich zu den bereits bestehenden Verhaltensstörungen müssen sie nun – meist mit einem begrenzten Repertoire an Bewältigungsstrategien – mit den neuen Entwicklungsaufgaben zureckkommen. Aggressives Verhalten erreicht im Alter von 14 Jahren einen Höhepunkt und es korreliert stark mit dem selbst berichteten Kontakt zu ebenfalls devianten Peers (Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro & Claes, 2006).

6. Zurückweisung und Affiliation mit devianten Peers

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Adoleszenz ist die Gestaltung positiver Peerkontakte. Aggressive Jugendliche sind oft unbeliebt und können ihre Freunde nur eingeschränkt auswählen. Sie suchen soziale Kontexte auf, die sie in ihrem aggressiven Verhalten bestärken (Patterson & Yoerger, 1997) und gehen Freundschaften mit Peers ein, welche ähnliche Werte und soziale Verhaltensmuster haben (Hartup, 1996; 2005). Die Abwesenheit von Autoritätsfiguren, unstrukturierte Settings und der Kontakt zu devianten Peers stellen Gelegenheiten für deviantes Verhalten dar (Osgood, Wilson, O’Malley, Bachmann et al., 1996).

Als stärkster Prädiktor für Delinquenz in der Adoleszenz gilt die Delinquenz naher Freunde (Elliot, Huizinga & Ageton, 1985). Wir wählen Freunde, die uns ähnlich sind, man nennt dies auch Homophilie. Freunde werden sich über die Zeit immer ähnlicher. So wissen wir aus epidemiologischen Studien der medizinischen Herzforschung: Glückliche Freunde machen glücklich, dicke Freunde machen dick (Christakis & Fowler, 2007). Falls Sie nun gerade vor Ihrem geistigen Auge Ihren Freundeskreis überfliegen, so kann ich Sie beruhigen, – es ist nie zu spät Ihren Freundeskreis zu wechseln.

Negative Effekte sind veränderbar. So wissen wir zumindest aus der Aggressionsforschung, dass neue prosoziale Freundschaften aggressives Verhalten rasch reduzieren (Brendgen, Vitaro & Bukowski, 2000).

7. Selektion und Sozialisation

Dishion, Patterson und Griesler (1994) beschreiben negative Peerbeeinflussung in ihrem Peer Confluence Modell. Diese kann einerseits durch *Selektionsprozesse, wie Homophilie oder Separation begünstigt werden*: Die Wahl von Freun-

den kann freiwillig sein und also auf Homophilie beruhen. Im Falle aggressiver Jugendlicher sind jedoch kaum mehr Wahlmöglichkeiten vorhanden. Sie werden häufig aus informellen Gleichaltrigengruppen und auch aus formellen institutionellen Settings wie der Regelklasse ausgeschlossen und in Sonderschulen und Heimen separiert (Separation). Dadurch haben sie kaum mehr Kontakte zu prosozialen Peers. Andererseits kann negative Peerbeeinflussung auch durch *Sozialisationsprozesse entstehen*. Die Affiliation in der Peergruppe führt prospektiv zu einer Verhaltensangleichung und das ungünstige Verhalten wird weiter verstärkt.

Granic und Dishion (2007) zeigen, dass aggressive Jugendliche von ihren Freunden durch Gelächter beim Erzählen devianter Topics bestärkt werden (Granic & Dishion, 2007; Piehler & Dishion, 2007). Die Schilderung imaginierter extremer Formen der Gewalt gegen Tiere und Menschen dient bei frühadoleszenten aggressiven Jugendlichen in Heimen als identitätsstiftendes in-group Kriterium (Wettstein, 2006, 2008a). Prinstein und Wang (2005) vermuten, dass es zu einem «*false consensus*» Effekt kommt und Adoleszente, welche selbst deviantes Verhalten zeigen, die tatsächliche Devianz ihrer Peers überschätzen. Diese Überschätzung führt zu einem Verhaltensmassstab, den es zu erreichen gilt. Dies führt zu einer zyklischen Verstärkung devianten Verhaltens in der Peergruppe.

Wenn ein Peermitglied mit einem hohen sozialen Status ein Verhalten ausführt, löst dies einen *Konformitätsdruck* aus. Cohen und Prinstein (2006) konnten in experimentellen Settings nachweisen, dass der Konformitätsdruck – zumindest kurzfristig – zu einer Internalisation neuer Peernormen führt. Als besonders anfällig für negative Peerbeeinflussung erweisen sich Jugendliche, die in der frühen Adoleszenz stehen und bisher nur moderate Verhaltensstörungen aufweisen (Dishion et al., 2008; Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani & Bukowski, 1997).

8. Heimerziehung – deviant by design

Wenn sich Probleme in der Familie, Schule und Freizeit kumulieren, scheint eine Einweisung in eine Erziehungsmassnahme oft der letzte Ausweg zu sein. Erziehungsheime können mit Graf (1993) als Agenten gesellschaftlicher Normierung verstanden werden. Hier sollen abweichendes Verhalten behandelt und familiäre Risikofaktoren korrigiert werden, damit das Individuum wieder in das ursprüngliche Umfeld integriert werden kann.

Viele der heutigen Erziehungsheime entstanden aus der Armengenossigenbewegung. Kinder aus armen Familien wurden in ländlichen Heimen mit Landwirtschaftsbetrieben untergebracht. Heute wohnen in diesen Gebäuden verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche aus sozial belasteten Verhältnissen. Sie leben in altersdurchmischten Wohngruppen und besuchen die heiminterne Sonderschule. Jedes zweite Wochenende verbringen sie in ihrer Ursprungsfamilie, oder aber in einer Pflegefamilie. Schaut man sich die Verteilung der Erziehungsheime im Kanton Bern an, so fällt auf, dass diese zumeist in idyllischer Abgeschiedenheit ausserhalb der Dorf- und Stadtzentren liegen. Dies erschwert den Jugendlichen zusätzlich, Kontakte zu prosozialen Peers aufzubauen.

Etwas provokativ formuliert sind Erziehungsheime Orte, an denen man die aggressivsten Jugendlichen sammelt, damit sie positives Sozialverhalten lernen. In vielen Heimen wird gute Arbeit geleistet. Erziehende und Lehrpersonen reagieren meist professionell auf schwierige Interaktionssituationen und versuchen, das Verhalten der Jugendlichen durch gezielte Förderplanung und Interventionen zu korrigieren (Wettstein, Bryjová, Fassnacht & Jakob, 2011). In Erziehungsheimen herrscht jedoch eine sehr hohe Konzentration verhaltensauffälliger Jugendlicher. Dabei besteht die Gefahr, dass die intendierten Effekte der Erziehungsmassnahme durch

die negative Peerbeeinflussung geschwächt werden. Heimstudien aus den sechziger Jahren zeigen, dass Jugendliche in Erziehungsheimen neunmal häufiger mit Peers als mit Erwachsenen interagieren und die meiste Zeit in unbeaufsichtigten Kontexten verbringen (Buehler, Patterson & Furniss, 1966).

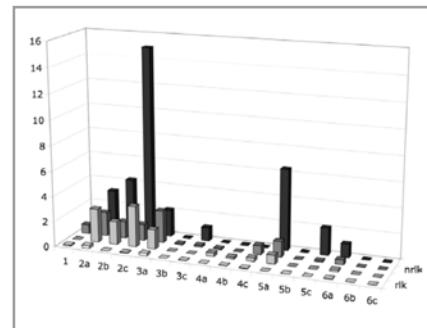
Forschungstechnisch ist die hohe Konzentration verhaltensauffälliger Jugendlicher durchaus interessant, denn es erlaubt, aggressives Verhalten *in vivo* in hoch konzentrierter Form zu beobachten. Pädagogisch ist die hohe Konzentration verhaltensauffälliger Jugendlicher jedoch problematisch. Es besteht die Gefahr, um es mit den Worten von Tom Dishion auszudrücken, dass die Jugendlichen in der Heimerziehung «*Deviant by Design*» werden (Dishion, Dodge & Lansford, 2008). Viele Institutionen sind sich der Gefahr der negativen Peerbeeinflussung durchaus bewusst, entwickeln neue Modelle und arbeiten stärker auf integrierende Lösungen hin. Sei dies mit einer Integration der Heimkinder in die öffentliche Schule, oder mit einem frühzeitigen Elterencoaching, welches eine Heimeinweisung verhindern soll.

9. Verhaltensbeobachtung im Schulzimmer

In den letzten Jahren haben wir immer wieder Schulzimmer mit fixen Kamera- und Audiosystemen ausgerüstet, um aggressive Interaktionsepisoden mittels systematischer Verhaltensbeobachtung zu erfassen (Wettstein, 2008; 2012). Im Familienbereich gibt es ebenfalls Forscher, welche mit fixen Kameras arbeiten. So rüstete Deb Roy vom MIT nach der Geburt seines Sohnes seine eigene Wohnung kurzerhand mit 14 Mikrofonen und 11 Fischaugenkameras aus, um für das Speechome Projekt die Sprachentwicklung seines neugeborenen Sohnes während 24000 Stunden zu untersuchen.

Unsere Aggressionsstudien an Schulen mit fixen Kameras zeigten, dass die Aggressionsfrequenzen stark in Abhängigkeit der Lehrperson und des gewählten methodisch-didaktischen Settings variieren. Ich werde dies an einem Beispiel verdeutlichen:

Abbildung 1: Situationsspezifität des aggressiven Verhaltens (Wettstein, 2008) mit Angabe der durchschnittlichen Aggressionsfrequenz pro Kategorie pro Stunde.



Hier sehen Sie das Verhaltensprofil von Erika, einer elfjährigen Schülerin eines Erziehungsheims.

1. In Anwesenheit der Klassenlehrerin ist Erika sehr brav (weiss).
2. Verlässt die Lehrerin das Schulzimmer, so packt Erika ihre älteren Mitschüler, drückt sie gegen die Wand, schlägt sie und lacht (hellgrau).
3. In Anwesenheit von Teilpensenlehrpersonen und Stellvertretungen sind die Schüler gleich aggressiv, wie wenn sie alleine sind (dunkelgrau).
4. Verlässt die Teilpensenlehrperson das Schulzimmer, so eskaliert die Situation vollständig (schwarz).

Sie sehen also, dass auch aggressive Jugendliche ihr Verhalten den jeweiligen Situationen anpassen und aggressives Verhalten nicht in allen Situationen gleich häufig auftritt.

9. Kamerabrillestudie

Oft treten aggressive Interaktionsepisoden ausserhalb der Schulzimmer auf. Wir standen deshalb vor der Herausforderung, neue Methoden zu entwickeln, um diese Interaktionen in niedrig reaktiver Weise erfassen zu können.

In unserer Studie «Leben im Erziehungsheim» (Wettstein, Scherzinger, Meier & Altorfer, 2013) erforschten wir den Alltag von aggressiven Jugendlichen. Wir hatten die Idee, Jugendliche mit Kamerabrillen auszurüsten. Diese Brillen sehen auf den ersten Blick aus wie normale Brillen. Doch im Brillensteg ist eine Mikrokamera, kaum grösser als ein Stecknadelknopf, integriert. Kamera, Speicherchip, Lithium-Ionen Batterien und Audiosystem sind im Brillengestell integriert (Wettstein & Jakob, 2010).

Die Jugendlichen tragen die Kamerabrillen von morgens bis abends und registrieren so ganze Tagesverläufe aus ihrer räumlichen Perspektive. Der Forscher steht nicht selbst im Feld. Er erfasst das Geschehen vermittelt durch die Registrierung der Kamerabratte und kodiert dieses am Computer.

Walter Herzog (2010) hat die Besonderheit dieser Methode sehr treffend auf den Punkt gebracht, ich zitiere: «In der skizzierten Kamera-



Abbildung 2: Kamerabratte

brillenmethode ist der Brillenträger zunächst nicht Forschungsobjekt, sondern Forschungsinstrument. Der Jugendliche bewegt sich in einem bisher kaum erschlossenen Forschungsfeld und die Kamerabratte registriert dabei Daten, ähnlich wie ein Roboter, der sich in einem für den Forscher unzugänglichen Untersuchungsfeld bewegt.»

Die Jugendlichen ziehen die Brillen beim morgendlichen Aufstehen an und tragen sie den ganzen Tag bis sie zu Bett gehen. Sie bewegen sich dabei in vier Lebensbereichen: In ihrer Familie, in der Schule, in der Freizeit und die Heimjugendlichen auch auf der Wohngruppe. Dabei untersuchen wir, welche Interaktionsmuster sich in den jeweiligen Lebensbereichen entwickeln. Der Forscher liest mit dem Jugendlichen die Fussballzeitung, ist dabei, wenn sich die Jugendlichen auf dem Pausenhof selber präsentieren oder sich mit einem Mitbewohner streiten.

10. Coersive Strategien sind adaptiv

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen werden in ihren Ausbildungen darauf trainiert, in schwierigen Situationen de-escalativer zu handeln. Dies hat jedoch zur Folge, dass sich aggressive Heimjugendliche mittels coersiver Strategien (erpressen, zwängen, schreien, Druck machen) gegenüber ihren Lehrerpersonen und Erziehern in über 78% der Fälle durchsetzen können und somit lernen, dass Coersion ein hoch effektives Mittel zur Zielerreichung ist.

Die Jugendlichen kennen und durchschauen ihre Erzieher sehr gut und passen ihr Verhalten den jeweiligen Besonderheiten der Erzieher an. Die Heimjugendlichen erinnern dabei an routinierte Schachspieler, welche das Verhalten ihrer Interaktionspartner über mehrere Züge voraussagen können.

Wir konfrontierten die Jugendlichen mit immer wieder auftretenden Konfliktmustern. Wenn David einer Aufforderung nicht nachkommt, so wird er zur Strafe auf sein Zimmer geschickt. In einem Videokonfrontationsinterview rekonstruierten wir die Szene aus der Perspektive von David wie folgt:

D: «Wenn sie zum Beispiel sagen: <Geh ins Zimmer>»

I1: «Und dann, was sagst du?»

D: «Halt die Fresse, willst ja selber auch nicht ins Zimmer gehen.»

I1: «Und was sagen sie?»

D: (...) <Will ich deine Mutter anrufen?> (anderen Tonfall, nachahmend)

I1: «Und was sagst du?»

D: (schmunzelt) «Ich sage einfach: Ja, mach doch. Dann kostet... Wenn sie meine Mutter anrufen, dann kostet es mich ja nichts, wenn ich dann mit ihr telefoniere.»

I1: «Gut, jetzt habe ich angerufen. Und was sagst du jetzt?»

D: «Dann kommen sie und sagen: <David, komm mal ans Telefon!> Und dann geh ich ans Telefon und dann kann ich frisch, fröhlich mit meiner Mutter ein bisschen reden.»

I1: «Und was sagt deine Mutter?»

D: «Scheisst mich erst mal zusammen und dann fragt sie: <Ja, wie geht's?> Blablabla-blabla. Und dann habe ich eine halbe Stunde geschindet. (...) Und dann gehe ich weg vom Telefon und dann meinen die Erwachsenen, es hätte jetzt etwas gebracht (gelangweilte Stimme) und dann sagen sie: <David, gehst du jetzt bitte endlich ins Zimmer?> Dann sage ich immer noch <nein> und dann geht das ganze Theater dann wieder von vorne los.»

I1: «Und dann rufen sie noch einmal deine Mutter an?»

D: «Nein. Das machen sie dann nicht mehr. Dann sagen sie: <Ja, soll ich zu F. (Standortleiter) gehen?> (hohe, nachahmende Stimme) Und genau dann gehe ich nachher ins Zimmer.» (Wettstein, Scherzinger, Meier & Altorfer, 2013)

11. BASYS Differenzierte Wahrnehmung - gezielte Ableitung von Interventionen

Ich versuche nun, verschiedene Lösungsansätze im Umgang mit aggressivem Verhalten zu skizzieren. Dabei werde ich die These vertreten, dass eine differenzierte Wahrnehmung eine Grundvoraussetzung für die Ableitung erfolgreicher Interventionen bildet.

Wenn wir über aggressives Verhalten sprechen, setzen wir meist stillschweigend voraus, dass wir vom Gleichen sprechen. Studien zeigen allerdings, dass das Begriffsverständnis sehr heterogen ist (Steinhausen, Rentz & Göbel, 1983). Lehrpersonen nehmen aggressives und störendes Verhalten vorerst unspezifisch diffus wahr (Langfeldt, 2003) und verfügen über sehr heterogene subjektive Aggressionsdefinitionen (Humper, Tennstädt & Dann, 1983). Ihre Einschätzung störenden Schülerverhaltens unterliegt zudem systematischen Verzerrungstendenzen (Abikoff, Courtney, Pelham & Koplewicz, 1993; Ziv, 1970).

Lehrpersonen, insbesondere auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, bewegen sich in hoch komplexen Handlungsfeldern und sind auf unterschiedlichsten Ebenen gefordert. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass sie Störungen oft nur diffus wahrnehmen. Sie verlassen das Schulzimmer oft mit dem schwammigen Gefühl, der Unterricht sei nicht gut gelaufen, ohne dass sie die Ereignisse differenziert beschreiben und somit auch konkrete Interventionsansätze ableiten können.

Mit dem Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings BASYS (Wettstein, 2008) können Lehrpersonen problematische Muster im Unterricht differenziert erfassen und gezielt Interventionen ableiten. Mit BASYS können fünf Formen aggressiven Schülerverhaltens sowie eine Form von oppositionellem Verhalten in Abhängigkeit von Merkmalen des schulischen Kontexts während des

Unterrichtens in teilnehmender Beobachtung erfasst werden. Mit der Identifikation problematischer Person-Umwelt-Beziehe werden die Wahrnehmungen der Lehrpersonen objektiviert und Grundlagen für die Förderdiagnostik und Interventionsplanung sowie für weiterführende Interventionen der Erziehungsberatung und Therapie geschaffen. Das Beobachtungsinstrument kann zudem in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in der Beratung für ein Training eines differenzierten und reflexiven Umgangs mit Störungen des Sozialverhaltens eingesetzt werden.

12. Reaktion der Lehrperson – ein interaktionales Problem?

Aggressives Schülerinnen- und Schülerverhalten stellt für Lehrpersonen eine grosse Belastung dar und kann die Durchführung des Unterrichtes stark erschweren. Die Reaktionsmuster von Lehrpersonen sind äußerst vielfältig und reichen von Resignation und innerem Rückzug bis hin zu eskalativen Mustern (Wettstein, 2008). Nachfolgend wird in der Tabelle 1.0 in exemplarischer Weise ein eskalatives Interaktionsmuster dargestellt:

Es besteht die Gefahr, dass sich die Lehrperson in eskalative Interaktionsmuster verstricken lässt und versucht, die Ordnung mit unverhältnismässigen Mitteln wieder herzustellen. Die Jugendlichen reagieren reaktiv auf die regressiven Um-

welt. Ihre Motivation fällt ab und sie rebellieren offen oder verdeckt gegen die wahrgenommenen Einschränkungen. Dieses Verhalten kann im Erziehungssystem wiederum vermehrte Kontrollbemühungen und eine weitere Einschränkung der jugendlichen Autonomie auslösen. Es entsteht ein Teufelskreis, in dem die nach Autonomie strebenden Jugendlichen und das nach Kontrolle strebende Erziehungssystem zunehmend eskalativ aufeinander reagieren.

Es stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen im Umgang mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern unterstützt werden können.

13. Das pädagogisch-didaktische Coaching. Die Entwicklung eines störungspräventiven Unterrichts

Ansätze der Aggressionsprävention setzen meist einseitig bei den psychosozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern an. Es scheint jedoch eine vielversprechende Strategie zu sein, von der direkten und ausschliesslichen Fokussierung auf schwierige Kinder und Jugendliche wegzukommen und indirekt über die Gestaltung eines störungspräventiven Unterrichts einen wesentlichen Beitrag zur Aggressionsprävention zu leisten. Damit liegt der Veränderungsdruck nicht mehr allein beim problematischen Kind, sondern auch bei den Schulen.

Tabelle 1.0

Stefan	Lehrperson
1. Ah bitte eine 6 (beste Note)	2. Lehrperson gibt Hefte. Reagiert nicht.
3. Ah nein. Sie, das ist höllisch unfair. Wehalb habe ich eine 5.5?	4. Du hast eine 5. Das ist doch gut Stefan.
5. Das ist Scheisse!	6. Weisst du weshalb? Weil du die Buchstaben nicht klar schreibst.
7. Ja, ich muss vielleicht stressen. Mann, sonst hätte ich eine 6 gehabt.	8. Nein, nein, nein, nein. Du hast sicher Fehler.
9. Nur wegen vier Fehlern!	10. Komm mal, ich kann dir sonst erklären
11. Sie, ich schreibe nur ein Häuschen gross. Nicht zwei!	12. Psst. LK geht in einem Bogen zu Maria
13. Oh shit! Er steht auf und geht mit dem Heft zur Lehrperson. Sie, Sie!	14. He, in diesem Ton nicht. Wer Fragen hat kann zu mir nach vorne kommen (Stefan steht bereits neben ihr).

Auf Ebene des Unterrichts gilt es, störungspräventive Unterrichtsformen zu entwickeln, welche auch Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten gerecht werden. Wettstein und Thommen (2007) entwickelten ein pädagogisch-didaktisches Coaching, das dort ansetzt wo die Probleme auftreten: im Schulalltag der Lehrperson. Der Coach beteiligt sich an der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts und übernimmt Mitverantwortung für den Lehr-Lern-Prozess. Er erarbeitet gemeinsam mit Lehrpersonen vor Ort lösungsorientierte Strategien zur Verminderung von Unterrichtsstörungen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine individualisierte und situationsspezifische Unterstützung der Lehrperson vor Ort.

Der Ablauf der Intervention erfolgt in drei Schritten (Wettstein, 2010):

1. Vorbereitung: Der Coach lokalisiert zusammen mit der Lehrperson chronifizierte maladaptive Interaktionsmuster und erfragt dazu die entsprechenden Deutungen der Lehrperson. Der Coach versucht durch Rückfragen, eigene Beobachtungen und alternative Deutungen, Handlungsalternativen einzubringen. Das häufig festgefahrenen Interaktionssystem Lehrer-Schüler-Klasse wird durch eine Person mit einer Außenperspektive und profundem Fachwissen erweitert. Die Lehrperson entscheidet, welche Massnahmen sie umsetzen möchte. Die Massnahmen werden auf einer möglichst konkreten, situationsspezifischen Verhaltensebene formuliert.
2. Umsetzung: Die Lehrperson setzt die Massnahmen in ihrem Unterricht selbstständig um.
3. Auswertung: Einzelne Interaktionssequenzen werden mit Videoanalyse in Bezug auf die erarbeiteten Ziele (auf pädagogischer und didaktischer Ebene) gemeinsam ausgewertet. Die Innenperspektive der Lehrperson, ihre Absichten, Ziele und Handlungspläne spielen dabei eine zentrale Rolle.

Im sozial-interaktionalen Bereich werden paradoxe Interventionen aus der Kurztherapie sowie lösungs- und ressourcenorientierte Interventionsstrategien (Shazer, 1989; Schlippe & Schweitzer, 2003) auf den Schulbereich übertragen (Molnar & Lindquist, 2002; Wettstein & Thommen, 2007). Auf einer didaktischen Ebene werden in den Vorbereitungen gemeinsam mit den Lehrpersonen die Zielorientierung des Unterrichts, die innere Differenzierung, die schnelle Hinführung zu anregenden Unterrichtsinhalten und Elemente des Classroom Managements (Emmer, Everston, Clements & Warsham, 1994; Kounin 1976) optimiert.

Die Erprobung des Coachings (Wettstein, Thommen & Eggert, 2010) zeigt, dass in den untersuchten Klassen aggressives Verhalten über die Entwicklung eines störungspräventiven Unterrichts innerhalb kurzer Zeit auf ein Drittel reduziert werden konnte.

14. Diskussion

Der pauschale Ruf nach Integration aller Kinder und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten greift zu kurz. Es muss jeweils im Einzelfall vor dem Hintergrund des Kindes und des Erziehungssystems abgeschätzt werden, wie Integration erfolgreich gestaltet werden kann. Wir verfolgen eine Doppelstrategie. So gilt es, Schulen durch gezielte Unterstützung fit für die Integration zu machen und gleichzeitig unerwünschte Effekte separativer sonderpädagogischer Settings zu minimieren.

1. Integrationsfähige Schulen: Der Integrationsdruck liegt nach wie vor meist einseitig beim Kind. Es stellt sich jedoch die Frage, wie wir über die Entwicklung von störungspräventiven Unterrichtsformen integrationsfähige Schulen schaffen können, die auch Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten gerecht werden. In dieser Hinsicht ist nicht zuletzt auch die Lehrerbildung gefordert. Sie

muss Lehrpersonen darin unterstützen ihren Unterricht mit didaktischen Mitteln störungs-präventiv zu gestalten.

2. Heimerziehung: Der Entscheid, aggressive Kinder und Jugendliche separativ zu erziehen und zu beschulen ist komplex und kann nur im Einzelfall durch eine sorgfältige Abwägung der Vor- und Nachteile vor dem Hintergrund der Charakteristiken des Jugendlichen und der Ökologie des Interventionsprogramms entschieden werden. Dabei gilt es, unintendierte negative Peerbeeinflussung in sonder-pädagogischen Kontexten durch eine ausreichende Aufsicht und Betreuung zu minimieren.

Literatur

- Bandura, A. (1979). Aggression. Eine sozial-lern-theoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dishion, T. J., Dodge, K. A., & Lansford, J. E. (2008). Deviant by design: Risks associated with aggregating deviant peers into group prevention and treatment programs. *The Prevention Researcher*, 15, 8–11.
- Dodge K. A., & Coie J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.
- Elliot, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1985). Explaining Delinquency and Drug Use. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hartup W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97–132.
- Lafranchi, A. & J. Steppacher, J. (Hrsg.) (2012). Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2002). Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis (7. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674–701.
- Patterson, G. R. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. In L. A. Hamerlynck, L. C. Handy & E. J. Mash (Eds.), *Behavior Modification and Families: 1. Theory and Research* (pp. 267–316). New York: Brunner/Mazel.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). Training mit aggressiven Kindern (12., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Twenge, J. M., & Baumeister, R. F. (2005). Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior. In D. Abrams, M. A. Hogg & J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 27–46). New York: Psychology Press.
- Wettstein, A. (2008). Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (BASYS). Bern: Huber.
- Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Ein pädagogisch-didaktisches Coaching zur Prävention von Unterrichtsstörungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 145–157.
- Wettstein, A. (2014). Negative Peerbeeinflussung. Selektion und Sozialisation unter aggressiven Frühadoleszenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(4), 241–251.
- Wettstein, A., Scherzinger, M., Meier, J. & Altorfer, A. (2013b). Leben im Erziehungsheim – Eine Kamerabrillenstudie. Aggression und Konflikt in Umwelten fröhadoleszenter Jungen und Mädchen. Weinheim: Beltz Juventa.

Lesetipp

- A. Wettstein, M. Scherzinger, J. Meier, A. Altorfer *Aggression und Konflikt in Umwelten fröhadoleszenter Jungen und Mädchen*



Heimjugendliche sind einer Mehrfachbelastung ausgesetzt und fordern ihre Erzieherinnen und Erzieher. Mit einer innovativen Kamerabillenmethode werden die Umwelten von aggressiven Heimjugendlichen aus deren Perspektive erfasst. Das Buch vermittelt Grundlagenwissen zu Aggression und Konflikt, führt in die Kamerabillenmethode ein und gibt einen Einblick in den Alltag eines Erziehungsheims.

Comportement agressif des élèves en contexte institutionnel

Résumé

À l'âge de deux ans, les enfants ont souvent recours à l'agression pour contrôler des ressources convoitées. Or, au cours de leur développement, la plupart d'entre eux apprennent à réprimer leurs conduites agressives. Pour atteindre leurs buts, ils utilisent alors davantage d'autres stratégies telles que la négociation, la persuasion ou le comportement prosocial. Or, tous les enfants et adolescents n'y parviennent malheureusement pas. Les jeunes ayant des comportements agressifs sont souvent rejetés par leurs pairs et exclus des configurations institutionnelles dans lesquelles ils se trouvent. Avec le temps, ils n'évoluent plus qu'en compagnie de leurs pairs, eux aussi agressifs. Dans ces groupes, ils peuvent subir une influence négative par leurs pairs (Wettstein, 2014). Cette influence est imputable à des rapports réciproques complexes entre l'impact de la sélection et celui de la socialisation au sein du groupe de pairs. Les jeunes ayant une conduite agressive se choisissent

activement des amis dont les patterns comportementaux ressemblent aux leurs. La socialisation au sein du groupe déviant de pairs renforce encore davantage leur conduite problématique. Le fait de leur octroyer des mesures de soutien spécialisé a souvent des effets non intentionnels. Ils n'ont alors plus guère de modèles de pairs prosociaux à disposition. L'influence négative des pairs risque ainsi d'affaiblir les effets recherchés de la mesure éducative et de rendre les jeunes déviants par mimétisme («deviant by design»). Nous discutons de pistes de solutions possibles dans l'approche des conduites agressives, en nous référant à la thèse selon laquelle la faculté de perception nuancée de l'enseignant-e joue un rôle clé dans la prévention des conduites agressives. Vous pouvez ainsi vous faire une idée d'un coaching pédago-didactique visant à prévenir les troubles au sein de la classe. La discussion porte en outre sur la question de savoir comment les institutions peuvent contrer les influences négatives de pairs.

Autorinnen und Autoren Auteurs

Jean-Daniel Bloch

Master en psychologie; responsable pédagogique, Fondation de Vernand Master in Psychologie; pädagogischer Leiter, Fondation de Vernand

Martin Bässler

Leitung Pädagogische Angebote,
Stiftung Gott hilft, Zizers
Responsable offres pédagogiques,
Stiftung Gott hilft, Zizers

Marcel Blumenthal

Dienststelle für Unterrichtswesen – Adjunkt und stv. Dienstchef, Departement für Bildung und Sicherheit Kanton Wallis
Service de l'enseignement – Adjoint et remplaçant du Chef de service, Département de la formation et de la sécurité, canton du Valais

Sven Colijn

Behördenmitglied und Vize-Präsident Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) Seeland, Aarberg
Membre et vice-président de l'autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA) Seeland, Aarberg

Dr Jean-Paul Gaillard

Thérapeute de la famille et du couple, Membre titulaire de la Société Française de Thérapie Familiale (SFTF) et de l'European Family Therapy Association (EFTA)
Docteur en psychologie et maître de conférences en psychopathologie, Université de Savoie
Paar- und Familientherapeut, ordentliches Mitglied der französischen Gesellschaft für Familientherapie (SFTF) sowie der European Family Therapy Association (EFTA)
Psychologe und Dozent für Psychopathologie an der Universität Savoie

Jörg Leeners

Geschäftsführer, Chefarzt, Kinder- und Jugend-psychiatrischer Dienst Schwyz
Directeur, médecin-chef du Service de psychiatrie pour enfants et adolescents, Schwyz

Prof. Dr. Alexander Wettstein

Pädagogische Psychologie, Pädagogische Hochschule Bern und Universität Bern
Psychologie pédagogique, Haute école pédagogique de Berne et Université de Berne

Impressum

Publikation / Publication Nr. 54

Umschlag / Couverture Jenny Leibundgut
Layout / Mise en page Focus Grafik, Zürich
Redaktion / Rédaction Barbara Hiltbrunner Bissig

Integras, Fachverband
Sozial- und Sonderpädagogik
Rütistrasse 4
8032 Zürich
T 044 201 15 00
integras@integras.ch
www.integras.ch

Integras,
Association professionnelle pour l'éducation sociale et la pédagogie spécialisée
Avenue de l'Eglise-Anglaise 6
1006 Lausanne
T 021 601 65 40
romandie@integras.ch
www.integras.ch