



Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – SA

DIE NEUE AUTORITÄT IN DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE

Ein Versuch der Implementierung der Neuen Autorität in der
Sozialen Arbeit in der Schule

Benjamin Gyr

BB-SP 19/1
Januar 2024



Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang
Kurs

Sozialpädagogik
BB 19-1

Name/n

Benjamin Gyr

Haupttitel BA

Die Neue Autorität in der Sozialen Arbeit in
der Schule

Untertitel BA

Ein Versuch der Implementierung der Neuen
Autorität in der Sozialen Arbeit in der Schule

Diese Arbeit wurde am **05.01.2024** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2024

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Diese Bachelorarbeit untersucht die Implementierung der Neuen Autorität (NA) in die Soziale Arbeit in der Schule (SAS) und verfolgt folgende Hauptfragestellung: *Welche Auswirkungen hat die Implementierung der Neuen Autorität in der Schule auf die Soziale Arbeit in der Schule?*

Das Konzept der NA von Haim Omer basiert auf dem Gewaltlosen Widerstand (GWL) und wurde primär für Erziehende entwickelt, kann jedoch auch in schulischen Kontexten angewendet werden. Hauptziel ist die Stärkung der Handlungsfähigkeit durch den Fokus auf das eigene Verhalten und die daraus resultierende Beeinflussung des Kontexts, um positives Verhalten der Kinder zu fördern. Die Grundlage der SAS wird anhand von sechs Kategorien erarbeitet und im Rahmen der Implementierung mit dem 7 Säulen Modell der NA abgeglichen. Die Implementierung der NA in die SAS fokussiert auf strukturellen und umsetzungsbezogenen Aspekten. Auf struktureller Ebene werden für die Grundprinzipien potenzielle Chancen und Herausforderungen identifiziert. Die Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen betonen die Notwendigkeit einer klaren Auftragsklärung zwischen Schule und SAS. Auf der Umsetzungsebene werden Methoden, Funktionen, Ziele und Zielgruppen analysiert, wobei positive Effekte und Herausforderung der NA auf die SAS hervorgehoben werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Haltung der NA positive Auswirkungen auf die SAS haben kann, besonders in der Rolle der SAS im Unterstützungsnetzwerk. Die Arbeit betont, dass die SAS durch die Implementierung der NA eine verstärkte Zusammenarbeit sowie eine positive Entwicklung des individuellen Wachstums und der Schulhausphilosophie ermöglichen kann.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abstract | I |
| Abbildungsverzeichnis | IV |
| Tabellenverzeichnis | IV |
| 1 Einleitung | 1 |
| 1.1 Persönliche Motivation | 1 |
| 1.2 Ausgangslage und Relevanz | 1 |
| 1.3 Fragestellungen und Ziele | 3 |
| 1.4 Aufbau der Arbeit | 4 |
| 2 Einführung in die Neue Autorität nach Haim Omer | 5 |
| 2.1 Ursprung und Ziele: Eine kurze Übersicht über das Konzept der Neuen Autorität | 5 |
| 2.1.1 Exkurs in die Forschung zur Wirksamkeit des Konzeptes | 7 |
| 2.2 Die 7 Säulen der Neuen Autorität | 8 |
| 2.2.1 Präsenz und Wachsame Sorge | 8 |
| 2.2.2 Selbstkontrolle und Deeskalation | 9 |
| 2.2.3 Unterstützungsnetzwerk | 10 |
| 2.2.4 Gewaltloser Widerstand | 10 |
| 2.2.5 Gesten der Versöhnung und Beziehung | 11 |
| 2.2.6 Transparenz | 11 |
| 2.2.7 Wiedergutmachung als Prozess | 12 |
| 2.3 Methoden der Neuen Autorität | 13 |
| 3 Einführung in die Soziale Arbeit in der Schule | 16 |
| 3.1 Klärung des Begriffs der Sozialen Arbeit in der Schule | 16 |
| 3.2 Zielgruppe | 17 |
| 3.3 Ziele | 18 |
| 3.4 Funktionen | 20 |
| 3.4.1 Prävention von (bio-)psychosozialen Problemen | 20 |
| 3.4.2 Früherkennung von (bio-)psychosozialen Problemen | 21 |
| 3.4.3 Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen | 22 |
| 3.5 Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule | 22 |
| 3.6 Grundprinzipien | 24 |
| 3.7 Rahmenbedingungen | 26 |
| 4 Implementierung der Neuen Autorität in die Soziale Arbeit in der Schule | 28 |
| 4.1 Strukturelle Ebene | 28 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.1.1 | Implementierung der Neuen Autorität in die Grundprinzipien der SAS | 29 |
| 4.1.2 | Auswirkungen der Neuen Autorität auf die Rahmenbedingungen der SAS | 31 |
| 4.2 | Umsetzungsebene..... | 32 |
| 4.2.1 | Methoden und Funktionen | 32 |
| 4.2.2 | Ziele..... | 34 |
| 4.2.3 | Zielgruppe | 35 |
| 5 | Fazit..... | 37 |
| | Literaturverzeichnis..... | 40 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Sozialarbeit - Sozialpädagogik - Soziokulturelle Animation (Ziegele & Good, 2019, S. 25) | 18 |
| Abbildung 2: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule (Ziegele, 2014, S. 39) | 20 |
| Abbildung 3: Früherkennung als Metafunktion (Ziegele, 2014, S. 43) | 21 |
| Abbildung 4: Kooperationsmodelle Soziale Arbeit und Schule (Ziegele, 2014, S. 65) | 26 |
| Abbildung 5: Implementierung der Neuen Autorität auf struktureller Ebene und der Umsetzungsebene (eigene Darstellung) | 28 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Traditionelle versus Neue Autorität (Steinkellner & Ofner, 2014; zit. in Körner et. al. 2019, S. 30) | 6 |
| Tabelle 2: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule (leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S. 55) | 23 |
| Tabelle 3: Methoden der SAS in der Funktion der Behandlung (eigene Darstellung, in Anlehnung an Ziegele, 2014, S. 55) | 33 |
| Tabelle 4: Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule (eigene Darstellung auf Basis von Speck, 2022, S. 64-66) | 35 |

1 Einleitung

In diesem Kapitel wird zunächst die persönliche Motivation des Autors für diese Bachelorarbeit erläutert. Anschliessend werden die Ausgangslage und die Relevanz der Thematik dargelegt, gefolgt von der Präsentation der Fragestellungen und ihrer Ziele. Zum Schluss wird skizziert, wie der Autor die Struktur und den Aufbau der Arbeit gestaltet.

1.1 Persönliche Motivation

Während meines Studiums in Sozialer Arbeit habe ich meine Praxisausbildung in einem stationären Kinderheim im Kanton Zürich absolviert. In meiner fünfjährigen Tätigkeit als Sozialpädagoge in Ausbildung habe ich dort mit verhaltensauffälligen Kindern gearbeitet, welche Entwicklungsrückstände aufweisen. Das Kinderheim arbeitet mit dem Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer und der Methode Marte Meo nach Maria Aarts. In dieser Zeit habe ich besonders das Konzept der Neuen Autorität (NA) kennenlernen dürfen und auch einiges darüber in Erfahrung bringen können. Trotz der alltäglichen Arbeit mit der Neuen Autorität, habe ich mich in meiner Praxisausbildung nicht vertiefter damit auseinandersetzen können, als dies meine Arbeit verlangt hat. Was ich aber täglich erlebt habe ist, dass die Präsenz in der Neuen Autorität eine zentrale Rolle spielt. Auch einer der Grundsätze der Neuen Autorität, den ich mir jeden Tag in herausfordernden Situationen mit den Kindern und Jugendlichen wieder ins Bewusstsein gerufen habe ist folgender:

«*Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist!*»

(Omer & von Schlippe, 2016a, S. 59)

Durch die Arbeit im Kinderheim und nicht zuletzt durch das Konzept der Neuen Autorität konnte ich meine Selbstsicherheit aufbauen. Da dieses Konzept bei mir Prozesse ausgelöst hat und mich privat sowie beruflich stark beeinflusst hat, ist meine Motivation für die Auseinandersetzung mit diesem Konzept stetig gestiegen. Da ich meinen Werdegang gerne in der Sozialen Arbeit in der Schule (SAS) fortführen möchte, habe ich mich für diese Bachelorarbeit mit dem Thema der Neuen Autorität in der Sozialen Arbeit in der Schule entschieden.

1.2 Ausgangslage und Relevanz

Die Vorstellungen von Autorität und Gehorsam haben sich im Verlauf der Zeit gewandelt und sind auch im schulischen Kontext Diskussionsthema (Senn, 2023). Im traditionellen Verständnis wurde das Verhalten der autoritären Person selten hinterfragt. Das vorrangige Ziel war es, die Gehorsamkeit der Kinder, notfalls auch unter Einsatz von Nachdruck und Gewalt, zu erlangen. Diese traditionelle Auffassung von Autorität hat sich im Laufe der Zeit verändert (Steinkellner & Ofner, 2017, S. 47-49).

In den 1960er Jahren verbreitete sich die antiautoritäre Erziehung und das Misstrauen gegenüber jeglicher Form von Autorität verstärkte sich. Studien haben jedoch gezeigt, dass eine solche Erziehung ohne klare Grenzen und Anforderungen kein geeigneter Erziehungsstil für Kinder ist (Omer & Haller, 2020, S. 18-19). Eine Form von Autorität ist unerlässlich, doch die Methoden der traditionellen Autorität gelten nicht mehr als legitim. Aus diesem Grund setzt sich das Konzept Neue Autorität nach Haim Omer für ein zeitgemässes Verständnis von Autorität ein. Haim Omer strebt danach, die Position, die Stärke und den Einfluss der Erziehenden unter Berücksichtigung moderner Normen und Werte zu festigen (Omer & Haller, 2020, S. 24).

Dr. phil. Haim Omer ist bekannt für die Entwicklung des Konzeptes der Neuen Autorität (V&R, o. J.). Über einen Zeitraum von 20 Jahren war er Professor und Lehrstuhlinhaber für Klinische Psychologie an der Universität Tel Aviv in Israel (Feldkircher, 2019). In seiner 40-jährigen Karriere als Psychotherapeut, akademischer Forscher und Lehrer hat er über siebzig Artikel und Buchkapitel veröffentlicht. Seine wegweisenden Konzepte und Methoden finden Anwendung in therapeutischen Teams und Behandlungszentren nicht nur in Israel, sondern auch in Deutschland, der Schweiz, Österreich, den Niederlanden, Belgien, England, Dänemark und Schweden (NVR, o. J.). Das Konzept der NA nach Haim Omer richtet sich vorrangig an Menschen, die für die Erziehung und Betreuung von Kindern verantwortlich sind. Das wichtigste Ziel der Neuen Autorität ist es, Erziehende zu unterstützen präsent zu bleiben – ohne die Anwendung von Drohungen oder Sanktionierungen (Körner et al., 2019, S. 16). Die NA ist kein starres Konzept, welches nur in seiner Gesamtheit funktioniert. Es ist flexibel einsetzbar und Elemente können auch einzeln angewendet werden. Die NA eignet sich für alle Institutionen die einen Erziehungsauftrag haben (Omer & Haller, 2020, S. 13). Die NA findet mittlerweile auch in grösseren Systemen Anwendung, wie in Kinder- und Jugendheimen, Horten, Gemeinden sowie Schulen (Seefeldt & Frey, 2018, S. 91). Die Aktualität und Relevanz der Neuen Autorität wird auch durch den kürzlich veröffentlichten Beitrag der Pädagogischen Hochschule Bern deutlich. Der Beitrag führt Gründe auf, weshalb Schulen die NA in Erwägung ziehen sollten (PH Bern, 2023). Das Interesse an der NA ist ein aktuelles Thema. Es ist zu erwarten, dass immer mehr Lehrpersonen in Schulen mit dem Konzept der NA arbeiten werden.

1.3 Fragestellungen und Ziele

Angesichts dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, wie sich die SAS in der zunehmenden Auseinandersetzung der NA in den Schulen positioniert. Es ist interessant zu untersuchen, welche Auswirkungen es auf die SAS hätte, wenn diese ebenfalls die NA in ihre Arbeit implementieren würde. Diese Arbeit soll den Versuch unternehmen, darzustellen, wie die NA die SAS beeinflussen kann. Dabei wird von einer Schule ausgegangen, die das Konzept der NA bereits umsetzt.

Aus diesen Überlegungen heraus wird folgende übergeordnete Fragestellung für diese Bachelor Arbeit formuliert:

Welche Auswirkungen hat die Implementierung der Neuen Autorität in der Schule auf die Soziale Arbeit in der Schule?

Um diese Hauptfrage zu beantworten, ergeben sich die folgenden drei Unterfragen:

- 1. Was beinhaltet das Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer?*
- 2. Wie wird die Soziale Arbeit in der Schule in der deutschsprachigen Schweiz definiert?*
- 3. Wie kann das Konzept der Neuen Autorität im Rahmen der Sozialen Arbeit in der Schule implementiert werden?*

Im Verlauf der Kapitel zwei bis vier werden die Unterfragen behandelt und im Kapitel 5 erfolgt die Beantwortung der Hauptfrage. Um die Fragestellungen zu beantworten, beruht diese Bachelorarbeit auf einer Literaturrecherche, die sich auf Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Quellen stützt. Dabei wurden wissenschaftliche Datenbanken, Bibliotheksverzeichnisse und Online-Plattformen durchsucht, um relevante Artikel, Bücher und Fachzeitschriften zu identifizieren. Für die Vorstellung des Konzeptes der Neuen Autorität wird in dieser Arbeit auf verschiedene Werke von Haim Omer Bezug genommen (Omer & von Schlippe 2016a; Omer & von Schlippe 2016b; Omer & von Schlippe, 2016c; Omer & von Schlippe, 2017; Omer & Streit, 2019; Omer & Haller, 2020). Zudem werden auch Autor*innen berücksichtigt, die das Konzept der Neuen Autorität weiterentwickelt haben, darunter Steinkellner und Ofner (2017), Lemme und Körner (2019) sowie Seefeldt und Frey (2018). Zur Definierung der Sozialen Arbeit in der Schule wird hauptsächlich auf die Literatur von Ziegele (2014) und Ziegele und Good (2019) Bezug genommen. Da sich diese Werke unter anderem auf Quellen wie Hafén (2005, 2007, 2008), Husi (2013) sowie Husi und Villiger (2012) beziehen, werden diese in dieser Arbeit ebenfalls berücksichtigt. Das Ziel dieser Arbeit ist es, nicht nur eine Implementierung des Konzeptes der Neuen Autorität in der Sozialen Arbeit in der Schule aufzuzeigen, sondern auch herauszuarbeiten welche Auswirkungen diese auf die Soziale Arbeit in der Schule hat. Mit dieser Arbeit möchte der Autor einen Beitrag zur aktuellen Situation in der Schweiz leisten und Möglichkeiten aufzeigen, mit welchen Herausforderungen und Chancen die Soziale Arbeit in der Schule durch die NA konfrontiert ist.

1.4 Aufbau der Arbeit

In der Literaturrecherche wurden drei verschiedenen Modelle ersichtlich, wie die NA strukturiert werden kann. Hier handelt es sich um das Modell der 7 Säulen von Steinkellner & Ofner (2017), das Fischernetz – Modell von Seefeldt & Frey (2018) und das Modell der Haltungs- und Handlungsaspekte von Lemme und Körner (2019). Alle drei Modelle vertreten die gleiche Haltung und sehen die Präsenz als zentrale Rolle der Neuen Autorität (Körner et al., 2019, S. 20). Die Struktur des Kapitels 2 zur Einführung der Neuen Autorität orientiert sich am Modell der 7 Säulen, wie es von Steinkellner & Ofner (2017) vorgeschlagen wird. Nach einer kurzen Übersicht über das Konzept werden im Kapitel anhand der 7 Säulen die Kernelemente der Neuen Autorität umfassend vermittelt. Abschliessend wird im zweiten Kapitel auf die Methoden der NA eingegangen, um einen Einblick in die praktische Umsetzung zu bieten. Im dritten Kapitel wird die Soziale Arbeit in der Schule eingeführt und dargelegt, von welchem Standpunkt in dieser Arbeit ausgegangen wird. Der Aufbau des Kapitels orientiert sich dabei an den sechs relevanten Kategorien der SAS nach Ziegele (2014). Im vierten Kapitel wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus Kapitel 2 und 3 versucht, das Konzept der Neuen Autorität in die Soziale Arbeit in der Schule zu implementieren. Hierbei werden zunächst die Grundprinzipien geklärt und Stück für Stück untersucht, was es für die SAS bedeuten würde, nach dem Konzept der Neuen Autorität zu arbeiten. Abschliessend werden im Fazit (Kapitel 5) die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und die Hauptfragestellung beantwortet.

2 Einführung in die Neue Autorität nach Haim Omer

Um einen umfassenden Einblick in das Konzept der Neuen Autorität zu bieten, widmet sich dieses Kapitel zunächst ihrem Ursprung und Ziele. Es wird eine kurze Übersicht über das Konzept skizziert und dessen Entstehung und Hintergrund erläutert. Im Anschluss werden die grundlegenden Prinzipien nach Haim Omer im Rahmen des 7-Säulen-Modells eingeführt und erläutert. Dieses Modell, entwickelt von Steinkellner und Ofner (2017), basiert auf den Prinzipien der Neuen Autorität nach Haim Omer und dient in dieser Arbeit zur Strukturierung des NA-Konzeptes. Am Ende dieses Kapitels werden die Methoden der Neuen Autorität vorgestellt. Damit wird ein ganzheitliches Verständnis für die theoretischen Grundlagen und die praktische Anwendung dieses Konzeptes geschaffen.

2.1 Ursprung und Ziele: Eine kurze Übersicht über das Konzept der Neuen Autorität

Die Neue Autorität nach Haim Omer richtet sich in erster Linie an Eltern, Erziehungsberechtigte und andere Bezugspersonen von Kindern. Das Konzept wurde ursprünglich im familiären Kontext entwickelt, um Eltern bei der Erziehung herausfordernder Kinder zu unterstützen. Das Konzept ist demnach vorrangig an Menschen gerichtet, die für die Erziehung und Betreuung von Kindern verantwortlich sind. Dies können Eltern, Pflegeeltern, Grosseltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie andere pädagogische Fachkräfte sein (Körner et al., 2019, S. 16). Das Konzept kann daher auch auf andere Kontexte übertragen werden, wie beispielsweise die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schulischen oder ausserschulischen Einrichtungen (ebd.). Omer und Haller (2020) weisen darauf hin, dass die NA kein starres Konzept ist. Im Gegenteil, es funktioniert nicht nur als Ganzes, sondern ist auch flexibel einsetzbar. Er kann den individuellen Gegebenheiten angepasst werden und ist somit auch in seinen einzelnen Elementen anwendbar. Zudem lässt sich die Neue Autorität gut mit anderen Ansätzen kombinieren und schränkt diese nicht ein (S. 13).

Das Konzept der Neuen Autorität ist die Fortentwicklung des Gewaltlosen Widerstands (GWL), mit welchem Haim Omer ursprünglich begonnen hat (Omer, 2023, S. 21-22). Der GWL (engl. Nonviolent Resistance, NVR) wurde durch Mahatma Gandhi und Martin Luther King in ihren sozialen und politischen Kämpfen geprägt (Schorr-Sapir, 2012; Körner et al., 2019, S. 12). Dem NVR liegen zwei Hauptmerkmale zu Grunde. Zum einen die Entscheidung, sich entschlossen einer fortwährenden Unterdrückung entgegenzustellen. Zum anderen, diese Entscheidung auf eine gewaltfreie Art umzusetzen, auch wenn die andere Seite gewaltsame Massnahmen ergreift (ebd.). Seit Beginn seiner Arbeit hat Omer diese zentralen Elemente des NVR in ein psychotherapeutisches Modell übertragen, um ein erzieherisches Konzept speziell für Eltern zu entwickeln (2023, S. 22). Dieser Grundsatz des Gewaltlosen Widerstands wird im Konzept der Neuen Autorität wiederholt betont und wird bei der Vorstellung der 7 Säulen in Kapitel 2.2 deutlich.

Das Ziel der NA ist es, dass die Hauptmerkmale des NVR auch Erziehende unterstützen können, die das Gefühl haben, ihre erzieherische Autorität verloren zu haben. Sie sollen dabei einen angemessenen Umgang mit den gewalttätigen Verhaltensweisen der Kinder finden (Omer, 2023, S. 22). Besonders zentral ist dabei das Verständnis von Autorität. Omer und von Schlippe (2016b) bringen die Idee ein, dass die herkömmliche Vorstellung von Autorität in der Gesellschaft eine Neudefinition erhält. Nicht länger stehen die Reaktionen oder Handlungen der Kinder im Fokus, sondern vielmehr die Handlungen und Haltungen der Erziehenden (S. 43). Zur Verdeutlichung wird die Neue Autorität in der *Tabelle 1* mit bestimmten Aspekten der traditionellen Autorität gegenübergestellt.

| Traditionelle Autorität | Neue Autorität |
|----------------------------|-----------------------|
| Furcht/Distanz | Präsenz/Beziehung |
| Kontrolle | Selbstkontrolle |
| Hierarchie | Netzwerk (Wir) |
| Vergeltungspflicht/Strafen | Eskalationsvorbeugung |
| Immunität vor Kritik | Transparenz |
| Dringlichkeit | Beharrlichkeit |

Tabelle 1: Traditionelle versus Neue Autorität (Steinkellner & Ofner, 2014; zit. in Körner et. al. 2019, S. 30)

In *Tabelle 1* wird beispielsweise deutlich, dass in der Neuen Autorität die traditionelle Furcht/Distanz durch Präsenz/Beziehung ersetzt wird. Eltern müssen ihre Präsenz wiederherstellen, indem sie nicht auf die gewohnte Weise durch Furcht und Distanz Autorität ausüben, sondern vielmehr durch ihre Anwesenheit und die Aufbauarbeit ihrer Beziehung zum Kind. Auf die weiteren Aspekte der *Tabelle 1* wird im Kapitel 2.2 im Rahmen der 7 Säulen näher eingegangen.

Anhand dieser Erläuterungen wird bereits deutlich, warum Haim Omer sein Konzept als die «Neue Autorität» bezeichnet. Das traditionelle Verständnis von Autorität soll sich durch dieses Konzept wandeln und sich somit in die «Neue Autorität» transformieren. Es ist eine Gegenhaltung zur traditionellen Autorität (Körner et al., 2019, S. 30; Omer, 2023, S. 23).

Wie bereits erwähnt, besteht die Grundintention der Neuen Autorität darin, die Handlungsfähigkeit von Erziehenden zu stärken. Dies können sie erreichen, indem sie die Verantwortung für die Gestaltung der Beziehung übernehmen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 257). Die NA verfolgt die Haltung, nicht unmittelbar auf das problematische Verhalten des Kindes einzugreifen, sondern stattdessen das Verhalten der Erziehenden anzupassen. Durch diese Anpassung beeinflussen sie den Kontext, in dem das herausfordernde Verhalten auftritt. Die Idee dahinter ist, dass eine Veränderung des Kontexts möglicherweise auch das problematische Verhalten verändern kann (Körner et al., 2019, S. 20). Durch die Implementierung erfolgreicher Beziehungs- und Kooperationsmuster strebt die Neue Autorität an, das Risiko von Konflikteskalationen zu verringern und die Wahrscheinlichkeit positiver Entwicklungen der Kinder zu erhöhen (Körner et al., 2019, S. 20).

Um diese Zielsetzung zu erreichen, setzt die NA auf gezielte Handlungen und einer entsprechenden Haltung der Erziehenden. Hierbei liegt der Fokus darauf, die eigenen Standpunkte klar zu kommunizieren, konsequent im Handeln zu sein und kontinuierlich kooperatives Verhalten zu fördern – unabhängig von den Handlungen des Kindes. Darüber hinaus liegt ein weiterer Schlüssel darin, Beziehungsangebote zu unterbreiten sowie transparent und nachvollziehbar zu handeln. Durch die Schaffung solcher Bedingungen wird ein Umfeld geschaffen, das die Möglichkeit zur Wiederbelebung der Interaktion und zur Förderung positiver Entwicklungen eröffnet (Körner et al., 2019, S. 19-20).

Diese Erläuterungen verdeutlichen bereits, dass das Konzept der Neuen Autorität in den Rahmen der Systemtheorie eingeordnet werden kann. Die Systemtheorie besagt, dass Änderungen, die ein Mitglied eines Systems vornimmt, Auswirkungen auf das gesamte System haben. Handlungen der Eltern, die unabhängig vom Verhalten des Kindes sind, bewirken im systemischen Sinne Veränderungen im Kontext und in den Rahmenbedingungen des Kindes. Im Fokus steht demzufolge nicht so sehr, wie Fachleute das Verhalten eines Kindes direkt verändern können, sondern vielmehr, wie ein geeigneter Rahmen mit allen Beteiligten geschaffen werden kann (von der Recke, 2019, S. 83; Frey, o. J.). Schweitzer und von Schlippe (2016) betonen ebenfalls, dass die NA mit den Konzepten der systemischen Therapie und Beratung kompatibel ist (S. 68).

2.1.1 Exkurs in die Forschung zur Wirksamkeit des Konzeptes

Da die Neue Autorität als eine Fortentwicklung des Non violent Resistance (NVR)-Ansatzes betrachtet wird, wird nachfolgend die Wirksamkeit der NA anhand relevanter Studien in diesem Bereich untersucht. Obwohl die Untersuchung der Wirksamkeit nicht unmittelbar zur Beantwortung der Fragestellungen beiträgt, hält der Autor es für sinnvoll, kurz darauf einzugehen. Auf diese Weise kann die Daseinsberechtigung verdeutlicht und der aktuelle wissenschaftliche Diskurs aufgezeigt werden.

In verschiedenen Studien wurde die Wirkung des NVR auf gewalttätige, destruktive und impulsive Verhaltensweisen von Kindern untersucht (Gershby et al., 2017; Lavi-Levavi et al., 2013; Newman et al., 2013; Ollefs et al., 2009; Shorr-Sapir, 2018; van Holen et al., 2016; van Holen et al., 2018; Weinblatt & Omer, 2008; zit. in Omer, 2023, S. 33). Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass die Anwendung von NVR zu einer deutlichen Verbesserung bei gewalttätigen, destruktiven und antisozialen Verhaltensweisen sowie bei der elterlichen Hilflosigkeit führen kann. Des Weiteren bewirkt sie eine Reduktion der Eskalationen zwischen Eltern und Kind, steigert das Gefühl der elterlichen Unterstützung und erhöht positive elterliche Initiativen sowie fürsorgliche Gesten (Omer, 2023, S. 33).

2.2 Die 7 Säulen der Neuen Autorität

In dieser Arbeit wird das Modell der 7 Säulen nach Steinkellner und Ofner (2017) verwendet, um das Konzept der Neuen Autorität zu strukturieren und beschreiben. Dieses Modell erwies sich bei der Literaturrecherche als das bekannteste und zudem hat der Autor bereits fünf Jahre lang damit gearbeitet. Im Verlauf dieses Kapitels wird jede Säule in einem eigenen Unterkapitel beschrieben.

2.2.1 Präsenz und Wachsame Sorge

Die erste Säule ist zentral für die NA und beinhaltet die Präsenz und Wachsame Sorge. Im Kontext der Präsenz gehen Omer und von Schlippe (2017) von der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs aus, nämlich der «Anwesenheit» (S. 29). Für sie bedeutet dies die Bereitschaft der Erziehenden anwesend zu sein und eine bedeutende Rolle im Leben der ihnen anvertrauten Kinder einzunehmen. Diese Rolle wird ohne die Ausübung von Macht oder den Einsatz von Konsequenzen eingenommen. Eine Haltung, die auf Präsenz beruht, vermittelt den Kindern, dass die Erziehenden aktiv an ihren Leben teilhaben (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 69).

Die wachsame Sorge stellt die praktische Umsetzung der Präsenz dar (Omer & Streit, 2019, S. 20), bei der Erziehende bereit sind, die Kinder aufmerksam und fürsorglich zu beaufsichtigen (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 69). Diese Haltung der wachsamem Sorge zeigt das Interesse der Erziehenden am Leben der Kinder und ermöglicht es ihnen, Gefahren frühzeitig zu erkennen und angemessen zu handeln (Omer & Streit, 2019, S. 20). Die wachsame Sorge basiert nicht auf einem Kontrollbedürfnis, sondern soll vielmehr signalisieren, dass die Erziehenden interessiert sind und stets unterstützend zur Seite stehen. Und zwar auch in unangenehmen und herausfordernden Situationen, nicht nur in harmonischen und friedlichen Zeiten (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 69). Omer und von Schlippe (2016b) beschreiben die Wachsame Sorge als eine effiziente und fürsorgliche Begleitung, die aufgrund der Lebensumstände des Kindes flexibel sein muss (S. 79). In den nachfolgenden Abschnitten werden die drei Grade der wachsamem Sorge näher erläutert.

Offener Dialog und Aufrichtigkeit

Wenn zwischen den Erziehenden und dem Kind eine grosse Vertrauensbasis herrscht und sie sich über Freunde, Probleme und sogar Versuchungen austauschen können, befinden sie sich im Grad des offenen Dialogs und der Aufrichtigkeit (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 80). Der Einblick in das Leben des Kindes, welcher aus spontanem und freiwilligem Austausch mit dem Kind entsteht, erbringt einen essenziellen Beitrag zur Vorbeugung von Gefahren und der Beziehung zwischen Erziehenden und Kind (Stattin und Kerr, 2000; zit. in Omer & von Schlippe, 2016b, S. 80). Die Offenheit und Aufrichtigkeit eines Kindes erfordert von den Erziehenden, dass sie Zeit investieren, eine intime Atmosphäre schaffen und ein positives Interesse am Kind zeigen. Im Zentrum dieser Offenheit steht, dass die Erziehenden dem Kind ihr Vertrauen zeigen, dass es sich selbst schützen kann und wichtige Ereignisse erzählt. Im

Gegenzug, vertraut das Kind den Eltern, dass sie diese Aufrichtigkeit achten (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 80).

Direkte Befragung

Im zweiten Grad der wachsamem Sorge steht die direkte Befragung der Kinder und Jugendlichen im Fokus. Erziehende, die sich dafür entscheiden, diesen Grad der wachsamem Sorge zu praktizieren, sollten dies dem betroffenen Kind oder Jugendlichen gegenüber offenlegen. Diese Offenlegung beinhaltet die Darlegung der Sorgen und Befürchtungen der Erziehenden sowie die Mitteilung darüber, dass dies mit einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Aktivitäten und den Aufenthaltsort des Kindes einhergeht. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Fragen zu diesen Themen gestellt werden können (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 83).

Einseitige Massnahmen

Falls die Erziehenden überzeugt sind, dass das Kind oder die*der Jugendliche in Gefahr ist, verstärken sie die Beaufsichtigung und ergreifen einseitige Massnahmen, was der dritten Stufe der wachsamem Sorge entspricht (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 87). Im dritten Grad der wachsamem Sorge werden «Massnahmen» nicht mehr mit dem Kind oder Jugendlichen abgesprochen, sondern «einseitig» von den Erziehenden entschieden. Diese Massnahmen zielen darauf ab, das Handeln und/oder die gefährlichen Beziehungen des Kindes zu unterbinden (ebd.). Solche einseitigen Massnahmen erfordern von den Erziehenden eine emotionale sowie praktische Vorbereitung. Zusätzlich ist der Aufbau eines Unterstützernetzwerks sowie ein Bewusstsein für die Prävention von Eskalationen empfehlenswert (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 90). Auf die Eskalationsvorbeugung und den Aufbau eines Unterstützernetzwerk wird in den Kapiteln 2.2.2 und 2.2.3 näher eingegangen.

2.2.2 Selbstkontrolle und Deeskalation

Selbstkontrolle bedeutet in der Neuen Autorität das Bewusstsein dafür zu haben, dass nur das eigene Verhalten kontrolliert werden kann (Omer & Haller, 2020, S. 201). Jede Person entscheidet darüber, ob sie schimpfen, klagen, drohen möchte oder ob sie ihre Emotionen kontrollieren will. Es geht darum, die eigenen Gefühle und Reaktionen zu kontrollieren und sich klar auszudrücken, um Erwartungen gegenüber anderen zu kommunizieren. Gelingt letzteres, so kann die Selbstkontrolle einen wesentlichen Beitrag zur Deeskalation leisten und eröffnet neue Wege in der Kommunikation der Erziehung (Omer & Streit, 2019, S. 21). Die Selbstkontrolle fokussiert sich dementsprechend auf das eigene Handeln, unabhängig davon wie sich das Gegenüber verhält. Sie folgt dem Grundsatz «Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist», der den Beteiligten Zeit und Raum gibt, sich zu beruhigen und somit deeskalierend wirkt (Omer & Haller, 2020, S. 201). Ausserdem können Erziehende durch eine verzögerte Reaktion sich mit anderen austauschen und verhältnismässig auf die Situation zurückkommen. Sie vermeiden so eine übertriebene, aus dem Affekt entschiedene Sanktion auszusprechen (ebd.). Gemäss Körner et al. (2019)

haben Menschen, die in der Lage sind ihre eigene Handlungen zu reflektieren und zu überdenken, eine deutlich höhere Handlungsfähigkeit (S. 34).

2.2.3 Unterstützungsnetzwerk

Das Unterstützungsnetzwerk ermöglicht es den Erziehenden, sich in schwierigen Situationen bei den Bezugspersonen des Kindes Unterstützung zu holen (Omer & von Schlippe, 2016c, S. 147). In diesem Sinne gibt es ein Sprichwort, welches «besagt, dass man ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind grosszuziehen» (Omer & Streit, 2019, S. 76). Die Präsenz erhält durch ein aufgebautes Netzwerk bedeutend mehr Gewicht und die Erziehenden werden zusätzlich in ihrer Rolle von aussen gestärkt. So können Bezugspersonen in herausfordernden Situationen miteinbezogen werden und Erziehenden emotional und praktisch beistehen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 227). Die emotionale Unterstützung zeigt sich darin, dass die Unterstützenden dem Kind vermitteln, dass die Bemühungen der Erziehenden als korrekt und wichtig empfunden werden und sie in dieser Hinsicht vollkommen dahinterstehen. Durch verschiedene Formen der Kontaktaufnahme (Anrufe, Textnachrichten, Briefe usw.) sowie durch die physische Präsenz in herausfordernden Situationen wird praktische Unterstützung geleistet (ebd.). Bei dieser Unterstützung geht es nicht darum, dass die Unterstützenden den Konflikt stellvertretend weiterführen, sondern versuchen die Konfliktspirale zu durchbrechen (ebd.). Omer und Lebowitz (2015) betonen, dass die offene und direkte Kommunikation mit den unterstützenden Personen von hoher Bedeutung für den Aufbau des Unterstützungsnetzwerkes ist. Je offener die Erziehenden über ihre Sorgen und ihre getroffenen Massnahmen sprechen, desto besser können die Helfenden agieren und reagieren (S. 87 – 89).

2.2.4 Gewaltloser Widerstand

Der gewaltlose Widerstand (GWL) stellt eine fundamentale Säule der Neuen Autorität dar, welche darauf abzielt, die Präsenz der Erziehenden gegenüber den Kindern auf wirksame und gewaltfreie Weise wiederherzustellen. Nach Omer und von Schlippe verfolgt der GWL das Ziel, selbst in Situationen mit extrem herausforderndem Verhalten des Kindes, eine entschiedene, gewaltfreie und eskalationsfreie Herstellung der Präsenz zu erreichen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 39). Die Grundidee besteht darin, der destruktiven Haltung des Kindes mit Entschlossenheit zu begegnen und zu signalisieren, dass die Erziehenden weiterhin für das Kind da sind, nicht nachgeben, es nicht aufgeben und für die Beziehung zum Kind kämpfen werden (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 33). Dabei liegt der Fokus auf dem destruktiven Verhalten als dem "Feind", nicht jedoch auf dem Kind als Person (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 35). Die Wirksamkeit des GWL zeigt sich darin, dass eine entschlossene und gewaltfreie Opposition umso effektiver ist, je stärker sie ausgeprägt ist. Dies hat zur Folge, dass die gewaltnutzende Seite an Kraft verliert, und somit werden die Voraussetzungen, die für das Fortbestehen von Gewalt erforderlich sind, entkräftet (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 43). Der GWL schafft somit eine

Umgebung, in der es für Gewalt zunehmend schwerer wird, weiterhin Einfluss zu nehmen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 44).

Die Neue Autorität bietet verschiedene Methoden, um den GWL zusätzlich umzusetzen. Diese werden im folgenden Abschnitt, genauer im Kapitel 2.3 zu den Methoden der Neuen Autorität, näher beleuchtet.

2.2.5 Gesten der Versöhnung und Beziehung

Die Neue Autorität geht davon aus, dass die Erziehenden für die Beziehung zu den Kindern in der Verantwortung stehen. Gesten der Versöhnung und der Beziehung hängen eng mit dem GWL zusammen, sie können als wichtige Parallelen der Neuen Autorität angesehen werden (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 257). Indem, dass die Erziehenden den Kindern Versöhnungsangebote machen, senden sie Beziehungssignale, in denen sie ihrem Gegenüber weiterhin deutlich machen, in der Beziehung bleiben zu wollen, auch wenn die Situation herausfordernd ist (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 61). Das können kleine, freundliche Handlungen oder Gesten sein, die bedingungslos und ohne jegliche Erwartung stattfinden. Im Mittelpunkt steht dabei die Kommunikation von Interesse und Sicherheit, unabhängig vom Verhalten des Kindes (Lemme & Körner, 2019, S. 135). In eskalierenden Situationen kommt es oft zu gegenseitiger Abwertung, Misstrauen und Vorwürfen, wodurch Gesten der Beziehung und Versöhnung vernachlässigt oder abgelehnt werden können (ebd.). Eine effektive Geste ist zum Beispiel die Bereitschaft der Erziehenden, sich für ihr Handeln zu entschuldigen (ebd.). Dennoch könnte das Kind diese Freundlichkeit als Bestechungsversuch interpretieren, daher ist anhaltende Freundlichkeit entscheidend. In solchen Momenten sind Erziehende gefordert, dem Kind zu vermitteln, dass es nicht um Gewinnen oder Demütigen geht. Dies kann dazu beitragen, Missverständnisse oder Bedrohungen zu entschärfen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 61).

2.2.6 Transparenz

In der Neuen Autorität bedeutet Transparenz, dass das herausfordernde Verhalten des Kindes nicht mehr isoliert und geheim gehalten wird. Dieser offene Umgang wird als entscheidend für die Umsetzung des Gewaltlosen Widerstands (GWL) betrachtet (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 45). Die Transparenz beinhaltet einerseits die Einbindung des Unterstützungsnetzwerkes in das herausfordernde Verhalten der Kinder und andererseits die Bekanntmachung gegenüber den Kindern, wie die Erziehenden vorgehen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 235). Damit weiss das Kind, welche Schritte die Erziehenden als nächsten einleiten werden, solange sich das Verhalten oder die Situation nicht verbessert. Durch solche Ankündigungen können sie dem Kind ihre Absicht übermittelt, mit Entschlossenheit gegen das herausfordernde Verhalten vorzugehen. Im gleichen Zug legitimieren sie ihr Handeln gegenüber dem Kind. Durch diese Transparenz werden sie für das Kind berechenbar, wodurch sie ihre erzieherische Präsenz zusätzlich erhöhen (ebd.). Erst durch den Einbezug der Öffentlichkeit erhalten die Kinder und Jugendlichen Einblick in die «öffentliche Meinung» und werden

verstehen können, dass die Grundlagen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens mit ihrem Verhalten missachtet wurden (Omer & von Schlippe, 2010, S. 252). Durch das transparent machen des Verhaltens des Kindes, kann eine Reflexion bei diesem ausgelöst werden. Hier ist es wichtig zu beachten, das Verhalten zu betonen und nicht die Person selbst in Frage zu stellen. Damit keine Beschämung der Person stattfindet. Daraus kann beim Kind ein Bedürfnis resultieren, den getätigten Schaden wieder gut machen zu wollen, um dadurch wieder ein akzeptierter Teil der Gemeinschaft zu werden. Zusätzlich kann das Einbeziehen der Öffentlichkeit das Vertrauen in die Autoritätspersonen verstärken (Omer & von Schlippe, 2010, S. 258).

Die Möglichkeit, den getätigten Schaden wieder zu begleichen und damit seinen Platz in der Gesellschaft wieder einzunehmen, wird in der nächsten und letzten Säule, der Prozess der Wiedergutmachung beschrieben.

2.2.7 Wiedergutmachung als Prozess

In der Neuen Autorität wird Wiedergutmachung als wertvolle Alternative zur Bestrafung angesehen, da sie darauf abzielt, mögliche Distanzen in den Beziehungen zu überbrücken. Ihr Hauptziel besteht darin, die Wertvorstellung gegen Gewalt zu fördern (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 268). Im Prozess der Wiedergutmachung steht nicht die Suche nach einer schuldigen Person im Vordergrund, sondern vielmehr die Gelegenheit den verursachten Schaden oder die Verletzung wiedergutzumachen und sich durch diese Handlung zu rehabilitieren. Dies trägt dazu bei, das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken und den guten Ruf wiederherzustellen (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 160). Auf jeden Fall kann durch eine erfolgte Wiedergutmachung die beeinträchtigte Beziehung wiederhergestellt werden. Die Neue Autorität basiert auf dem Grundsatz, dass auf einen entstandenen Schaden eine Wiedergutmachung folgt (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 266).

Die Wiedergutmachung sollte nicht mit einer Entschuldigung verwechselt werden, auch wenn eine Entschuldigung Teil einer Wiedergutmachung sein kann. Eine Entschuldigung wird oft unmittelbar nach einem Vorfall erwartet und kann daher erzwungen, unnatürlich oder unaufrichtig wirken. Im Gegensatz dazu ist die Wiedergutmachung eine verzögerte Reaktion und beinhaltet daher eine Pause zum Nachdenken, in der das Verhalten mit dem Kind oder Jugendlichen reflektiert und besprochen werden kann. Auf diese Weise unterstützt die Wiedergutmachung die Entwicklung eines Wertesystems und ermöglicht es dem Kind, aus seinem Verhalten zu lernen (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 162). Wenn ein Kind nicht bereit ist, eine Wiedergutmachung zu machen, können die Eltern oder eine Person aus dem Unterstützungsnetzwerk dies stellvertretend übernehmen. Auf diese Weise wird dem Kind signalisiert, dass sein Verhalten nicht akzeptabel war und der verursachte Schaden unabhängig von seiner Bereitschaft, dies anzuerkennen, behoben werden muss. Die Anwesenheit und Unterstützung von Bezugspersonen im Wiedergutmachungsprozess sind von grosser Bedeutung. Sie stärken das Kind und

unterstützen es in seinem Bemühen, Wiedergutmachung zu leisten. Darüber hinaus erkennen sie die Anstrengungen des Kindes an und helfen, die isolierende Situation zu mildern (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 164).

Durch diese Erläuterungen wird deutlich, dass die 7 Säulen eine grundsätzliche Haltung aufzeigen, die Erziehende gegenüber den Kindern einnehmen können (Körner et al., 2019, S. 19). Die 7 Säulen bieten somit Handlungsanweisungen für Erziehende und repräsentieren die fundamentalen Prinzipien der Neuen Autorität.

2.3 Methoden der Neuen Autorität

Um eine umfassende Darlegung des Konzeptes der Neuen Autorität zu erarbeiten, werden in diesem Kapitel ergänzend zu den 7 Säulen konkrete Methoden für die Praxis präsentiert. Wie bereits erwähnt, werden diese insbesondere im Rahmen der Säule des Gewaltlosen Widerstands angewendet. Dazu gehören die Telefonrunde, das Aufsuchen vor Ort, die Verhaltenskörbe, die Ankündigung und das Sit-In, welche in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden.

Telefondrunde

Die Methode der Telefonrunde wird aktiviert, wenn ein Kind zeitliche Vereinbarungen nicht einhält oder sich unerlaubt im Freien aufhält. Die Hauptziele der Telefonrunde sind, die wachsame Sorge auszuüben, das Unterstützungsnetzwerk zu erweitern, die Präsenz der Erziehenden im sozialen Umfeld des Kindes zu hinterlassen und das Kind aufzufinden. Auch wenn das Kind nicht ausfindig gemacht wird, verstärkt sich die wachsame Sorge der Erziehenden (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 97). Das Wesentliche in der Anwendung der Telefonrunde, sind die Handlungen der Erziehenden, nicht die Reaktionen des Kindes (S. 98).

Die Methode der Telefonrunde ist, wie der Name bereits vermuten lässt, ein Instrument zur telefonischen Kontaktierung relevanter Personen bei einem Zwischenfall. Zur Vorbereitung erstellen die Erziehenden eine Liste mit Telefonnummern von Freunden und deren Eltern, Bekannten und den Orten, an denen sich das Kind normalerweise aufhält. Falls das Kind nicht zur vereinbarten Zeit nach Hause kommt, werden möglichst viele dieser Kontakte angerufen und zwar nicht nur diejenigen, bei denen das Kind vermutet wird. In diesen Anrufen wird die Besorgnis um das Wohl des Kindes ausgedrückt und es wird nach seinem möglichen Aufenthaltsort gefragt. Gleichzeitig wird darum gebeten, dass, falls das Kind bei einer dieser Personen auftaucht, dem Kind ausgerichtet wird, dass die Erziehenden danach suchen und angerufen haben (Omer & von Schlippe, 2016c, S. 95).

Aufsuchen vor Ort

Das Aufsuchen vor Ort bezeichnet den persönlichen Besuch der Erziehungsperson am aktuellen Aufenthaltsort des Kindes. Dies ermöglicht eine gewisse, offene Überwachung. Diese Massnahme hat nicht das Ziel, das Kind zu kontrollieren und zwanghaft nach Hause zu bringen, sondern vielmehr, Präsenz zu zeigen (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 108). Das Aufsuchen ist eine geeignete Vorgehensweise, wenn das Kind von zu Hause wegläuft, sich nicht an vereinbarte Zeiten hält, über längere Zeit verschwindet oder sich in fragwürdiger Gesellschaft aufhält. Es soll in solchen Situationen den Kontakt zum Kind wiederherstellen, da es sich der Aufsicht entzieht (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 102). Das Aufsuchen kann durch das Besuchen von Freunden, das Auftauchen bei einer Feier oder an öffentlichen Plätzen erfolgen. Dabei bittet die*der Erziehende das Kind, zurückzukommen. Es ist jedoch wichtig, Handlungen zu vermeiden, die zu Eskalationen führen könnten. Wenn das Kind wegläuft, sollte ihm nicht nachgegangen werden. Stattdessen kann ein Gespräch mit den Freunden des Kindes gesucht werden. Im besten Fall können daraus Bündnisse entstehen und die Freunde können als Vermittler zwischen den Eltern und dem Kind fungieren (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 104).

Verhaltenskörbe

Durch die Anwendung der Methode der drei Körbe nach Ross Greene (2001) erhalten Erziehende eine Möglichkeit, sich aus der Eskalationsspirale zu lösen. Insbesondere bei Jugendlichen führen das Belehren und Kritisieren durch die Erziehenden eher dazu, konfliktbeladene Situationen zu aktivieren, anstatt das unerwünschte Verhalten zu ändern. Die Verhaltenskörbe ermöglichen es den Erziehenden zwischen verschiedenen Problembereichen zu unterscheiden und Prioritäten zu setzen, auf welche der Verhaltensweisen sie zunächst eingehen wollen. Auf diese Weise fördert die Anwendung der Körbe einen deeskalierenden Umgang mit dem destruktiven und herausfordernden Verhalten von Kindern (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 223).

Um mit den Körben zu arbeiten, wird zuerst eine detaillierte Liste mit allen herausfordernden Verhaltensweisen des Kindes erstellt. Anschliessend werden sie den blauen, gelben und roten Körben zugeordnet. Der blaue Korb ist der grösste Korb. Dieser beinhaltet alle ärgerlichen und unangemessenen Verhaltensweisen, bei denen die Erziehenden entscheiden zurzeit nicht zu reagieren. Für die Verhaltensweisen im blauen Korb lohnt es sich nicht viel Energie zu verschwenden und eine Eskalation einzugehen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 224). In den gelben Korb werden die Verhaltensweisen gelegt, welche langfristig nicht akzeptiert werden können, jedoch momentan wenig Aufmerksamkeit bekommen. Über den Inhalt des gelben Korbes, sind die Erziehenden bereit zu verhandeln. Hier können Kompromisse eingegangen werden und die Erziehenden können dem Kind entgegenkommen (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 225). Der rote Korb ist der kleinste Korb mit maximal fünf Verhaltensweisen, je nach Alter und Entwicklung des Kindes. In den roten Korb kommt das Verhalten, welches auf keinen

Fall akzeptiert werden kann. Für den Inhalt des roten Korbes lohnt es sich heftige Auseinandersetzungen in Kauf zu nehmen und die Massnahmen des gewaltlosen Widerstandes einzusetzen. Alle Verhaltensweisen, die etwas mit der Sicherheit des Kindes zu tun haben, gehören ausschliesslich in den roten Korb (ebd.).

Ankündigung

Die Ankündigung stellt im Wesentlichen die formulierte Entscheidung der Erziehenden dar, wie sie in den nächsten Schritten vorgehen werden. Es handelt sich um einen gemeinsam verfassten Brief, der üblicherweise von den Erziehungsberechtigten stehend vorgetragen und dann übergeben wird. In dieser Ankündigung werden die Beobachtungen beschrieben, die Motivation ihres Handelns ausgedrückt, die guten Absichten erklärt sowie die nächsten Schritte erläutert. Sie beinhaltet weder Anschuldigungen noch Forderungen, sondern gibt stattdessen einen transparenten Einblick in die Überlegungen und das Vorgehen der Erziehenden (Omer & von Schlippe, 2016a, S. 132 - 133).

Sit-In

Eine weitere praktische Anwendungsmöglichkeit des gewaltlosen Widerstands, stellt das Sit-In dar. Dadurch signalisieren die Erziehenden dem Kind, dass sie nicht mehr bereit sind, das destruktive Verhalten hinzunehmen. Ein Sit-In stärkt die Entschlossenheit, Geduld und Ruhe der Mitteilung und vermittelt somit eine Botschaft von Stärke und Entschlossenheit (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 149). Ausserdem wird ein Sit-In, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, in einer Ankündigung als nächsten Schritt signalisiert (Körner et al., 2019, S. 40). Bei einem Sit-In wählen die Erziehenden einen ruhigen Zeitpunkt, betreten das Zimmer des Kindes in dessen Anwesenheit und setzen sich hin (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 150; 2017, S. 59). Dabei wählt eine Person möglichst einen Platz in der Nähe der Tür, damit das Kind nicht ohne weiteres den Raum verlassen kann. In kurzen und klaren Worten wird erklärt, dass das Verhalten des Kindes nicht länger akzeptiert wird, wobei konkrete Verhaltensweisen benannt werden. Die Erziehenden sagen, dass aus diesen Gründen eine Lösung gesucht werden muss und sie so lange im Zimmer bleiben, bis sie vom Kind einen Vorschlag zur Verhaltensänderung erhalten. In der Planung vereinbaren die Erziehenden vorgängig eine Zeit, wie lange sie sitzen bleiben. Sollte diese Zeit ablaufen, ohne einen Vorschlag des Kindes zu erhalten, verlassen die Erziehende schweigend das Zimmer. Auf einen Vorschlag des Kindes können sie Verständnisfragen stellen, es gilt jedoch jeden positiven Vorschlag des Kindes anzunehmen. In diesem Fall ziehen sie sich mit den Worten zurück, dass sie über den Vorschlag nachdenken und darauf zurückkommen werden. Sollte sich das Verhalten daraufhin nicht ändern, kann erneut ein Sit-In durchgeführt werden (Omer & von Schlippe, 2017, S. 58). Der Erfolg eines Sit-Ins hängt nicht von der Reaktion des Kindes ab, sondern vielmehr von der Stärkung der Präsenz, welche die Erziehende damit erfahren (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 153). Durch das beharrliche und schweigende Verharren wird die Präsenz erhöht und sie vermitteln dem Kind eine Sicherheit (Omer & von Schlippe, 2016b, S. 148).

3 Einführung in die Soziale Arbeit in der Schule

Dieses Kapitel bietet eine umfassende Einführung in verschiedene Aspekte der Sozialen Arbeit in der Schule. Dabei werden ihre Zielgruppe, Ziele, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien sowie Rahmenbedingungen herausgearbeitet. Dieses Kapitel bietet somit ein grundlegendes Verständnis der Sozialen Arbeit in der Schule, auf welchem im Kapitel 4 bei der Implementierung der Neuen Autorität ausgegangen wird.

3.1 Klärung des Begriffs der Sozialen Arbeit in der Schule

Um die Thematik der Neuen Autorität in der Sozialen Arbeit in der Schule genauer zu betrachten, wird zunächst geklärt, warum der Begriff der Sozialen Arbeit in der Schule verwendet wird und danach der Begriff definiert.

In der Fachliteratur über Sozialarbeitende in der Schule sind die Begriffe Schulsozialarbeit (SSA) und Soziale Arbeit in der Schule (SAS) am geläufigsten. Gemäss Ziegele (2014) vernachlässigt der Begriff «Schulsozialarbeit» die Unterscheidung zwischen Sozialarbeit und Sozialer Arbeit (S. 15). Hingegen dazu inkludiert die Bezeichnung «Soziale Arbeit in der Schule» auch Arbeitsmethoden der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation, wobei die Sozialarbeit nicht ausser Acht gelassen wird. Trotzdem hat sich in der Schweiz der Begriff «Schulsozialarbeit» etabliert. Nichtsdestotrotz ist die Unterscheidung zwischen Sozialarbeit und Sozialer Arbeit von Bedeutung, da die SAS alle drei Berufsfelder einschliesst (ebd.). Auch Baier (2007) geht vom Begriff der Sozialen Arbeit in der Schule aus (S. 13). Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit der Begriff Soziale Arbeit in der Schule (SAS) verwendet, obwohl in der Literatur teilweise der Begriff Schulsozialarbeit genutzt wird.

Zur Definition des Begriffs *Soziale Arbeit in der Schule* werden im Folgenden fünf verschiedene Definitionen aus der deutschsprachigen Schweiz präsentiert:

- Matthias Drilling (2009) definiert SAS als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche im Erwachsenwerden zu begleiten und bei der Lebensbewältigung zu unterstützen (S. 95).
- Speck (2022) sieht die SAS als Jugendhilfe-Angebot, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich an Schulen arbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern (S. 44).
- Florian Baier (2011) betont die Bildungsarbeit der SAS als Förderung von Lebenskompetenzen, nicht nur als Schulbildung, sondern als umfangreichen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung (S. 95).
- Gemäss dem Leitbild von AvenirSocial und dem SSAV (2016) unterstützt die SAS Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung des Schulalltags, psychosozialen Problemen und der

Lebensbewältigung. Sie arbeitet inter- und transdisziplinär mit Lehrpersonen, Fachpersonen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule zusammen (S. 1).

- Ziegele (2019) sieht die SAS als eigenständiges Handlungsfeld, das strukturell dynamisch an die Schule gekoppelt ist. Er betont die Unterstützung gesellschaftlicher Inklusion, Sozialisation und Kohäsion sowie die nachhaltige Schulentwicklung durch lebensnahe, niedrighschwellige, systemisch-lösungsorientierte, diversitätssensible und partizipative Methoden der Sozialen Arbeit (S. 26).

Aus den verschiedenen Definitionen wird deutlich, dass sie ein ähnliches Verständnis teilen. Sie betonen, dass die Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule die Kinder sind. Der Fokus liegt darauf, sie in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Die Fachkräfte fördern dabei die soziale, persönliche und schulische Entwicklung, um die jungen Menschen in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen. Die Definitionen betonen, dass die SAS ein vielschichtiges Handlungsfeld ist, das nicht nur auf schulische, sondern auch auf individuelle, soziale und gesellschaftliche Aspekte abzielt. Für diese Arbeit wird von der Definition von Ziegele (2014) ausgegangen. Daher orientiert sich der Aufbau dieses Kapitels an den sechs relevanten Kategorien, die Ziegele (2014) von der Definition der SAS ableitet (S. 29): Zielgruppe, Ziele, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen.

3.2 Zielgruppe

Folgende Gruppen lassen sich als die Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule bestimmen (AvenirSocial & SSAV, 2016, S.2):

- Alle Schülerinnen und Schüler
- Lehrpersonen, Schulleitungen und Schuldienste
- Erziehungsberechtigte, Bezugs- und Betreuungspersonen
- Behörden und Fachstellen

Die SAS richtet sich nicht nur an alle Schülerinnen und Schüler, sondern auch an deren Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und Bezugspersonen (Baier & Fischer, 2018, S. 7; Speck, 2022, S. 64; Ziegele & Good, 2019, S. 27). Auf inter- und transdisziplinärer Ebene kooperiert die SAS je nach Bedarf mit der Schulleitung, Lehrpersonen und Fachleuten von schulischen und schulnahen Diensten wie dem Schulpsychologischen Dienst, schulischen Tagestrukturen, Offener Kinder- und Jugendarbeit sowie Sozialen Beratungsstellen. Dadurch ermöglicht sie eine umfassende Unterstützung in der Prävention, Früherkennung und Behandlung (bio-)psychosozialer Probleme (Speck, 2022, S. 66; Ziegele & Good, 2019, S. 27). Die Dienstleistungen der SAS stehen somit allen Schüler*innen und Mitarbeitenden einer Schule offen (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2016, S. 2; Ziegele & Good, 2019, S. 27).

3.3 Ziele

In Anbetracht, dass die SAS aus den drei Berufsfeldern Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation besteht, haben Ziegele und Good (2019) die Ziele der SAS von den berufsfeldspezifischen Aufgaben der Sozialen Arbeit abgeleitet. Sie haben die Benennung der Aufgaben Inklusion, Sozialisation und Kohäsion dem Kontext der SAS angepasst. In der *Abbildung 1* werden die drei Berufsfelder der SA mit ihren Überschneidungen dargestellt. Die Schnittmenge dieser drei Bereiche, soll veranschaulichen, dass die SAS alle drei Berufsfelder der SA umfassen (S. 25-27).

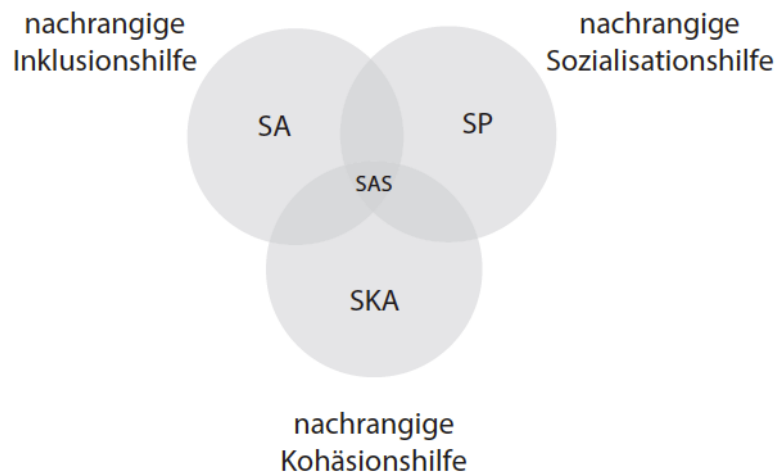


Abbildung 1: Sozialarbeit - Sozialpädagogik - Soziokulturelle Animation (Ziegele & Good, 2019, S. 25)

Für Ziegele und Good (2019) ergeben sich die Ziele der SAS somit in der nachrangigen Inklusionshilfe der Sozialarbeit, der nachrangigen Sozialisationshilfe der Sozialpädagogik und der nachrangigen Kohäsionshilfe der Soziokulturellen Animation (S. 26-27). In den folgenden Abschnitten werden die Ziele der jeweiligen Berufsfelder der SAS unter der Berücksichtigung der übergeordneten Definition der Sozialen Arbeit nach Ziegele und Good (2019) beschrieben.

Inklusionshilfe

Die nachrangige Inklusionshilfe beinhaltet die Inklusionsförderung bzw. Exklusionsverwaltung ihrer Zielgruppe in Bezug auf gesellschaftsrelevante Systeme (Husi, 2013; zit. in Ziegele & Good, 2019, S. 26). Die SAS unterstützt somit (bei Bedarf) ihre Zielgruppe im Prozess der Inklusion und fördert, mittels verhaltens- und verhältnisbezogener Präventions- und Interventionsarbeit, die Verhinderung von Exklusion (Ziegele & Good, 2019, S. 26). Sie setzt sich aktiv für die Integration von Kindern und Jugendlichen in das schulische und gesellschaftliche Umfeld ein. Ausserdem hat sie das Ziel, Chancengleichheit und Partizipation zu fördern (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1).

Sozialisationshilfe

Die nachrangige Sozialisationshilfe der Sozialpädagogik zielt mittels Bildung und Erziehung auf Lernprozesse ab, die eine individuelle Lebensbewältigung und -gestaltung ermöglichen (Husi, 2013; zit. in Ziegele & Good, 2019, S. 26). Im Unterschied zur formalen schulischen Bildung konzentriert sich die SAS somit ausschliesslich auf die Förderung nicht-formaler und informeller Bildung. Dabei wird bei Bedarf auf eine Erziehung zurückgegriffen, die sich auf das Empowerment von Kindern und Jugendlichen fokussiert (Ziegele & Good, 2019, S. 26). Die Eigenverantwortung (Empowerment) der Kinder und Jugendlichen wird gestärkt, indem ihre Kompetenzen zur Lösung persönlicher und sozialer Herausforderungen gefördert werden (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1).

Kohäsionshilfe

Unter der nachrangigen Kohäsionshilfe wird die Ermöglichung von Partizipation und Vernetzung von Einzelnen und Gruppen innerhalb der Zivilgesellschaft verstanden (Husi, 2013; zit. in Ziegele & Good, 2019, S. 27). In der SAS bedeutet dies, dass sie eine Schul(haus)kultur bzw. Schul(haus)struktur fördert, welche die Möglichkeiten zur Partizipation und Vernetzung ihrer Zielgruppen begünstigt (Ziegele & Good, 2019, S. 27). Ihr Ziel besteht darin, einen bedeutenden Beitrag zur Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern sowie den internen und externen Unterstützungssystemen der Kinder- und Jugendhilfe zu fördern (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1).

Die SAS als Unterstützung im System Schule

Aus diesen Zielsetzungen geht hervor, dass die SAS eine unterstützende Rolle im System Schule einnimmt. Sie unterstützt die Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren, darunter Schule, Erziehungsberechtigte und andere Beteiligte. Die SAS engagiert sich aktiv im Schulsystem und setzt ihre Ressourcen und Fachkenntnisse ein, um Themen der Kinder- und Jugendhilfe, Bildungs- und Chancengerechtigkeit sowie der ganzheitlichen Entwicklungsförderung anzugehen. Ihr Fokus liegt darauf, stabile Beziehungen aufzubauen, intensiv zu vernetzen und effektive Lösungsprozesse zu begleiten und zu unterstützen (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 8). Bei Bedarf unterstützt die SAS die angestrebten Veränderungsprozesse der Schule auf professionelle Weise, indem sie ihre fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten einbringt (Ziegele & Good, 2019, S. 27). Durch die Förderung einer positiven Schulkultur und die Unterstützung bei der Prävention und Früherkennung von sozialen Problemen, trägt die SAS aktiv zur Schulentwicklung bei (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 1).

3.4 Funktionen

Die SAS lässt sich in drei Funktionen verorten, die Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen (Ziegele & Good, 2019, S. 28). Hafen (2005) beschreibt, dass die Funktionen Prävention und Behandlung als ein Kontinuum betrachtet werden können, das sich nicht gegenseitig ausschließt (S. 54). Die Funktion der Früherkennung hingegen ist darauf ausgerichtet, die Beobachtungen von Fachpersonen im sozialen System der Schule zu strukturieren (Hafen, 2005, S. 89-90). Früherkennung kann als eine mögliche Strategie betrachtet werden, um Risikogruppen zu identifizieren (Fabian & Müller, 2010, S. 6). Diese drei Funktionen sind somit nicht nur an einzelne Personen und ihr individuelles Verhalten gerichtet, sondern auch an die sozialen Systeme mit ihren strukturellen Bedingungen (Ziegele & Good, 2019, S. 28). In der *Abbildung 2* wird das Verhältnis zwischen den drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung veranschaulicht. Die Behandlung und die Prävention stehen in einer Wechselbeziehung, wobei die Früherkennung als eine Möglichkeit zur Strukturierung von Beobachtungen verstanden wird.

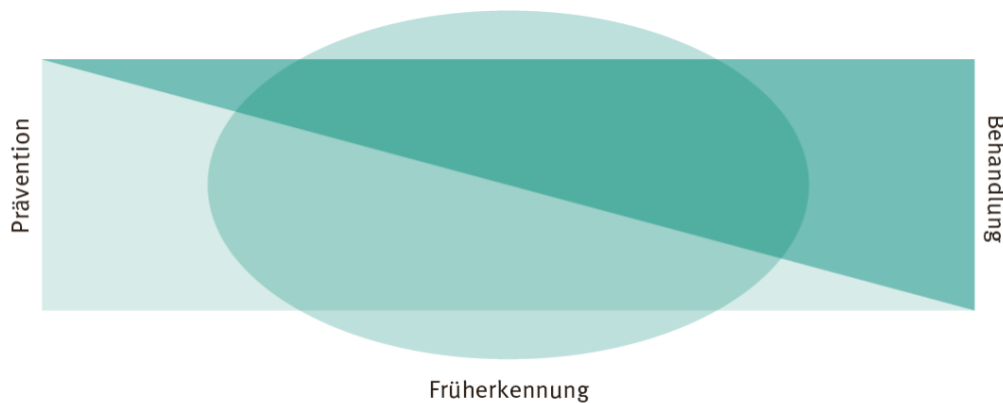


Abbildung 2: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule (Ziegele, 2014, S. 39)

In den folgenden Abschnitten werden die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen näher beschrieben.

3.4.1 Prävention von (bio-)psychosozialen Problemen

In der Prävention von (bio-)psychosozialen Problemen wird zwischen der Verhaltensprävention und Verhältnisprävention unterschieden (Hafen, 2007; zit. in Ziegele, 2014, S. 39). Beide Präventionsformen haben zum Ziel, die Ursachen bzw. Einflussfaktoren zu behandeln, um die Spielräume für mögliche Entwicklungen zu erweitern. Die Verhaltensprävention setzt direkt bei der Zielgruppe an, um die zugrunde liegenden Ursachen von Problemen zu behandeln. Sie ist somit eine personenorientierte Prävention, welche (herausforderndes) Verhalten zu verhindern versucht. Die Verhältnisprävention hingegen wird als präventiver Ansatz im Bereich der Sozialsysteme betrachtet. Sie befasst sich mit spezifischen Interventionen, um die Verhältnisse und Strukturen sozialer Systeme

zu verändern (Ziegele, 2014, S. 39). Demzufolge nimmt die SAS gemäss Ziegele (2014) im inter- bzw. transdisziplinärem Schulalltag in Bezug auf die Prävention eine mitwirkende Rolle ein (S. 40).

3.4.2 Früherkennung von (bio-)psychosozialen Problemen

Bei der Früherkennung von (bio-)psychosozialen Problemen geht es darum, gefährdete Personen rechtzeitig zu erkennen und zu unterstützen. Auf diese Weise kann durch angemessene Hilfestellung eine gesunde Entwicklung ermöglicht werden (Fabian & Müller, 2010, S. 5). Um die Früherkennung erfolgreich umzusetzen, braucht es gemäss Hafen (2005) eine systematisierte Beobachtung, den Austausch über die Beobachtungen und die Einleitung von allfälligen Massnahmen (S. 89-90). Für die Umsetzung sind die Festlegung der Beobachtungsinstanzen, die Klärung der zu beobachtenden Anzeichen sowie die Einrichtung von Austauschmöglichkeiten grundlegende Voraussetzungen (Hafen et al., 2008, S. 45). Dadurch können Frühinterventionen vorhersehbar gemacht werden und erste interne bzw. externe Schnittstellen für die Behandlung von Problemen miteinbezogen werden (Hafen, 2007 zit. in Ziegele 2014, S. 40).

Die Umsetzung der Früherkennung liegt in erster Linie bei den Lehrpersonen, da sie den häufigsten Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen haben und somit die primären Bezugspersonen in der Schule sind (Ziegele, 2014, S. 42). Dementsprechend übernimmt die SAS hinsichtlich der Früherkennung eine unterstützende Rolle, indem sie in den Austauschprozessen mit spezifischen Kompetenzen beratend moderiert. Falls erforderlich, übernimmt die SAS auch Frühinterventionen oder triagiert entsprechend (S. 43). Die *Abbildung 3* illustriert die Rolle der der Früherkennung als Metafunktion im Verhältnis zur Behandlung und Prävention.

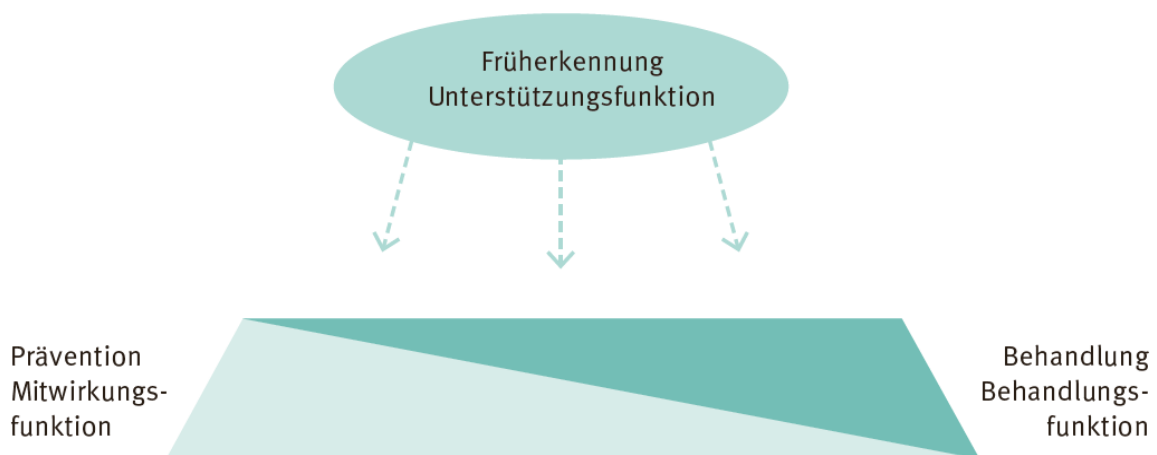


Abbildung 3: Früherkennung als Metafunktion (Ziegele, 2014, S. 43)

3.4.3 Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen

Als Behandlung beschreibt Hafen (2005) den Umgang der SAS mit (bio-)psychosozialen Problemen der Zielgruppe (S. 54). Damit sind die Interventionsversuche der SAS gemeint, welche die Probleme der Zielgruppe zu beseitigen oder zumindest einzudämmen versuchen (ebd.). Das Ziel der Behandlung besteht also darin, unerwünschtes Verhalten durch direkte oder indirekte Massnahmen in erwünschtes Verhalten umzuwandeln (Ziegele, 2014, S. 44). Dementsprechend nimmt die SAS in der Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen eine zentrale Rolle ein und steht in direktem Kontakt für die anstehenden Problemlösungsprozesse mit ihrer Zielgruppe (ebd.).

3.5 Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule

Im Kapitel 3.4 wurde ersichtlich, dass sich die SAS über die Funktionen der Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen definiert. Gemäss Ziegele (2014) verfügt die SAS über keine eigenen spezifischen methodischen Ansätze und muss daher auf die klassischen Methoden der Sozialen Arbeit zurückgreifen (S. 53). Angesichts des kritischen Methodendiskurses in der Sozialen Arbeit passt Ziegele diese an die Bedürfnisse und Kontexte der SAS an. Daraus leitet Ziegele die Gliederung in ausgewählte personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumbezogene Methoden der SAS von den drei klassischen Methoden der SA Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit ab (ebd.). Aus dieser Gliederung und den Funktionen der SAS ergeben sich spezifische Methoden, die in der Methodenmatrix der *Tabelle 2* aufgelistet werden.

| Gliederung der Methoden der SAS | Prävention (Mitwirkungsfunktion) | Früherkennung (Unterstützungsfunktion) | Behandlung (Behandlungsfunktion) |
|---------------------------------|--|--|--|
| Personenbezogene Methoden | <ul style="list-style-type: none"> - Coaching LP* - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU* - Vernetzung & Kooperation GW* | <ul style="list-style-type: none"> - Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU | <ul style="list-style-type: none"> - Systemisch-lösungsorientierte Beratung - Mediation - Krisenintervention - Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung & Kooperation GW - Triage |

| | | | |
|--|--|---|--|
| Gruppenbezogene Methoden | <ul style="list-style-type: none"> - Projektarbeit - Gruppen- & Klassenmoderation - Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung & Kooperation GW - Triage | <ul style="list-style-type: none"> - Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU | <ul style="list-style-type: none"> - Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- & Klassenberatung bzw. -begleitung - Mediation - Krisenintervention - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung & Kooperation GW |
| Organisationsbezogene Methoden (Schule) | <ul style="list-style-type: none"> - Projektarbeit - Coaching SL & LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung und Kooperation GW - Triage | <ul style="list-style-type: none"> - Praxisberatung - Coaching SL & LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU | <ul style="list-style-type: none"> - Coaching SL - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung & Kooperation GW - Triage |
| Sozialraumbezogene Methoden | <ul style="list-style-type: none"> - Projektarbeit - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Moderation im GW - Vernetzung & Kooperation GW | <ul style="list-style-type: none"> - Vernetzung & Kooperation GW | <ul style="list-style-type: none"> - Vernetzung & Kooperation GW |
| Organisationsbezogene Methoden (SAS) | <ul style="list-style-type: none"> - Intervention - Supervision - Projektarbeit - Öffentlichkeitsarbeit | | |
| *Abkürzungen: LP: Lehrpersonen, SL: Schulleitung, SCHU: Schule, SAS: Soziale Arbeit in der Schule, GW: Gemeinwesen | | | |

Tabelle 2: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule (leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S. 55)

3.6 Grundprinzipien

Im Berufskodex der Sozialen Arbeit von AvenirSocial (2010) werden die Grundsätze, Grundwerte und Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit definiert. Sie gelten als die ethischen Richtlinien für das moralische berufliche Handeln von Sozial Arbeitenden (S. 5). Die Grundprinzipien der SAS basieren demzufolge auf dem Berufskodex der SA (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 3; Ziegele & Good, 2019, S. 31). Als zentrale Grundhaltung orientiert sich die SAS an der UN-Kinderrechtskonvention und achtet darauf, die Rechte der Kinder und Jugendlichen dementsprechend zu respektieren und zu gewährleisten (AvenirSocial & SSAV, 2016, S. 3).

AvenirSocial und der SSAV (2021) listen folgende elf Punkte als Grundsätze auf (S. 3-8):

- Allparteilichkeit
- Prävention und Frühintervention
- Freiwilligkeit
- Methodenkompetenz
- Beziehungsarbeit
- Niederschwelligkeit
- Capability-Approach
- Prozessorientierung
- Verschwiegenheit (Datenschutz)
- Systemorientierung
- Ressourcenorientierung

Ziegele (2014) definiert hingegen lediglich die fünf folgenden Aspekte als Grundprinzipien der SAS (S. 60-63):

- Lebensweltorientierung
- Niederschwelligkeit
- Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten
- Diversität
- Partizipation

Für diese Arbeit werden die Grundprinzipien von Ziegele (2014) übernommen und mit vier Punkten von AvenirSocial und dem SSAV (2021) ergänzt:

- Lebensweltorientierung
- Niederschwelligkeit
- Diversität
- Partizipation
- Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten
- Allparteilichkeit
- Beziehungsarbeit
- Verschwiegenheit (Datenschutz)
- Freiwilligkeit

Eine **lebensweltorientierte** SAS richtet sich nach dem Leben der Kinder und Jugendlichen und versucht ihre individuellen Bedürfnisse und Herausforderungen zu verstehen. Aus dieser Perspektive heraus, unterstützt die SAS die Kinder bei der Führung eines erfolgreichen und selbstbestimmten Alltags (Ziegele & Good, 2019, S. 31). **Niederschwelligkeit** in der SAS bedeutet, dass der Zugang zur SAS unkompliziert ist. Dies kann durch geeignete und zielgruppengerechte Räumlichkeiten oder durch eine hohe Präsenzzeit und Erreichbarkeit vor Ort gewährleistet werden (ebd.). Das Grundprinzip der

Diversität verkörpert die Akzeptanz von Vielfalt. Die SAS strebt an, Unterschiede zu akzeptieren, einschliesslich Normdifferenzen, Verständnis- und Verhaltensunterschiede sowie ethnischer und geschlechtsspezifischer Differenzen (Ziegele & Good, 2019, S. 32). **Partizipation** bedeutet, dass Menschen aktiv an sozialen Prozessen teilnehmen und dadurch bestimmte Probleme lösen können. Dabei ist es wichtig, bestehende oder neue Formen der Beteiligung zu aktivieren, nicht nur zur Lösung von Problemen, sondern auch zur Förderung ungenutzter Potenziale. Das Ziel der SAS ist es innerhalb ihrer strukturellen Rahmenbedingungen die betroffenen Menschen situationsgerecht an den Partizipationsstufen (Information, Mitwirkung, Mitentscheid, Selbstverwaltung) teilnehmen zu lassen. In der SSA steht ein **systemisch-lösungsorientiertes** Denken und Handeln im Vordergrund, das nicht ausschliesslich auf das Individuum fokussiert ist, sondern auch an deren Umwelt. Die Arbeit an förderlichen sozialen Bedingungen erfordert die Berücksichtigung aller beteiligten Positionen. Störungen in der Beziehungsgestaltung oder Integration in soziale Systeme werden gemeinschaftlich von mehreren Akteuren bearbeitet (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 5). Mit dem Grundsatz der **Allparteilichkeit** nimmt die SAS eine vermittelnde Rolle ein und bemüht sich, die Perspektiven aller Gesprächsparteien gleichwertig zu berücksichtigen. Es geht darum, fair und ausgewogen zu agieren, ohne eine bestimmte Seite zu bevorzugen. Allparteilichkeit ist also ein Grundsatz, der darauf abzielt, gerecht und ausgewogen in der Unterstützung und Vertretung der verschiedenen Interessen zu handeln (ebd.). Das Grundprinzip der **Beziehungsarbeit** ist entscheidend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen der SAS und ihrer Zielgruppe. Die SAS setzt sich aktiv dafür ein, Vertrauen zu allen Beteiligten aufzubauen und zu pflegen. Auf diese Weise entstehen zwischen der SAS und ihrer Zielgruppe tragfähige Beziehungen, von denen Kinder und Jugendliche umfänglich profitieren können. Darüber hinaus unterstützt die SAS in enger Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten die Entwicklung tragfähiger Beziehungen der Kinder zu ihren sozialen Systemen (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 3-4). Die SSA achtet auf **Verschwiegenheit**, welche den gesetzlich verankerten Datenschutz sowie die berufsethische Selbstverpflichtung beinhaltet. Kinder und Jugendliche werden über die Schweigepflicht informiert. Bei akuter Gefährdung des Kindeswohls gelten jedoch Ausnahmen. Personendaten müssen in solchen Situationen auf gesetzlicher Grundlage weitergeben werden. Die zuständigen Instanzen müssen alle notwendigen Informationen erhalten und alle Beteiligten werden über mögliche Konsequenzen ihrer Äusserungen informiert (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 6). Der Grundsatz der **Freiwilligkeit** besagt, dass die Zusammenarbeit mit der SAS für alle auf freiwilliger Basis beruht. Die Inanspruchnahme von Leistungen findet grundsätzlich aufgrund von Eigenmotivation der Beteiligten statt (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 5; Speck, 2022, S. 88).

3.7 Rahmenbedingungen

Für die Soziale Arbeit in der Schule existieren unterschiedliche Kooperationsmodelle mit der Schule. Diese Modelle unterscheiden sich hauptsächlich durch die Art der Trägerschaft. Einerseits gibt es das schulische Trägermodell, welches aufgrund seiner geringeren Konflikthanfälligkeit zwischen der Schule und der SAS, klarer Erwartungen und Rollenzuweisungen sowie der finanziellen Sicherheit der Schule Vorteile aufweist. Andererseits bietet eine Trägerschaft durch die Soziale Arbeit den Vorteil stets verfügbarer Sozialarbeitskompetenzen. Gleichzeitig wird eine übermässige Vereinnahmung für schulische Zwecke vermieden und es entsteht Raum für hohe Autonomie und Flexibilität. Dies ermöglicht es der SAS als gleichberechtigte Verhandlungspartnerin gegenüber der Schule aufzutreten (Ziegele, 2014, S. 64-65; Ziegele & Good, 2019, S. 32-33). Die Trägerschaft entscheidet welche Aufgaben die SAS erfüllen soll (AvenirSocial & SSAV, 2021, S. 19). Die Trägerschaft verfügt über sowohl strukturelle als auch inhaltliche Kompetenzen. Inhaltliche Kompetenzen umfassen beispielsweise das Verständnis der fachlichen Begründungen und Arbeitsweisen der SAS sowie die Unterstützung der SAS bei der Entwicklung einer eigenständigen fachlichen Positionierung im schulischen System (Baier, 2008, S. 100). Die *Abbildung 4* stellt die unterschiedlichen Kooperationsmodelle mit ihren Trägerschaften (falls vorhanden) dar. Die kleinen Kreise verkörpern die SAS und die grossen Kreise stehen stellvertretend für die Schule.

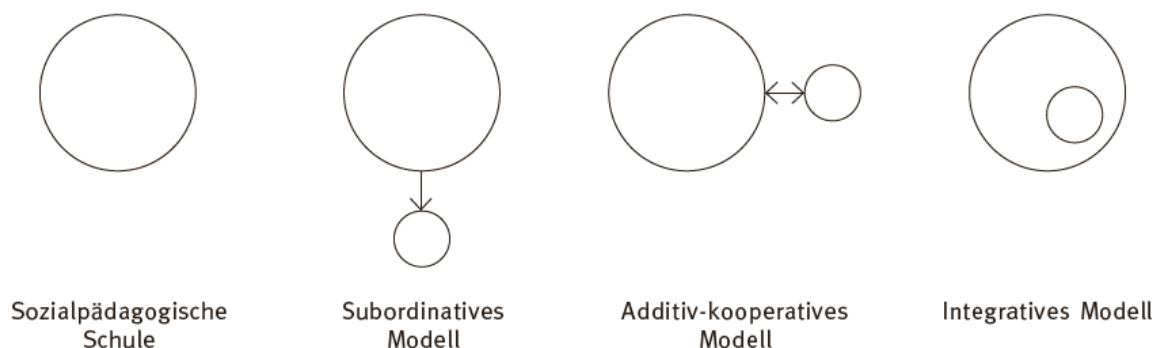


Abbildung 4: Kooperationsmodelle Soziale Arbeit und Schule (Ziegele, 2014, S. 65)

Nachfolgend werden die verschiedenen Kooperationsmodelle mit ihren Trägerschaften kurz vorgestellt.

Modell der Sozialpädagogischen Schule

Das Modell der sozialpädagogischen Schule ist kein Kooperationsmodell und legt weniger Wert auf die Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit. Das Modell fokussiert sich vielmehr auf interne Schulreformen (Hafen, 2005, S. 69-70).

Subordinatives Modell

Die Trägerschaft im subordinativen Modell liegt bei der Schule. Aufgrund der geringeren Konflikanfälligkeit zwischen den beiden Systemen, der klaren Erwartungen und Rollenzuweisungen sowie der nachhaltigen Kontinuität durch die Finanzierungssicherheit der Schule können Vorteile entstehen (Speck, 2022, S. 100-101). Gleichzeitig unterliegt die SAS der Verpflichtung, den Anweisungen der Schule zu folgen. Ohne einen entsprechenden Auftrag darf die SAS weder in Unterrichtsangelegenheiten eingreifen noch versuchen, strukturelle Veränderungen in der Schule anzustossen (Hafen, 2005, S. 77).

Additiv-kooperatives Modell

Im additiv-kooperativen Modell liegt die Trägerschaft bei der Sozialen Arbeit. Dies ermöglicht der SAS, als gleichberechtigte Verhandlungspartnerin gegenüber der Schule aufzutreten. Dieses Modell gewährleistet stets verfügbare Kompetenzen der Sozialen Arbeit, verhindert eine übermäßige Vereinnahmung für schulische Zwecke und ermöglicht hohe Autonomie und Flexibilität (Speck, 2022, S. 101). Im Rahmen des additiv-kooperativen Modells bleibt die Struktur der Schule unverändert, da keine umfassenden strukturellen Veränderungen geplant sind. Stattdessen wird die SAS je nach Bedarf als Entlastungsinstanz und auch in ihrer präventiven Funktion einbezogen (Hafen, 2005, S. 76).

Integratives Modell

Im integrativen Modell hat die Soziale Arbeit in der Schule die Möglichkeit, neben der Erfüllung ihrer Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen, aktiv in das professionalisierte und organisierte Erziehungssystem eingebunden zu werden. Sie können bei der Gestaltung der Schule mithilfe ihrer berufsspezifischen Kompetenzen sowohl inter- als auch transdisziplinär mitwirken (Hafen, 2005, S. 73). In diesem Modell gibt es keine eindeutige Festlegung auf eine bestimmte Trägerschaft (Ziegele, 2014, S. 65).

4 Implementierung der Neuen Autorität in die Soziale Arbeit in der Schule

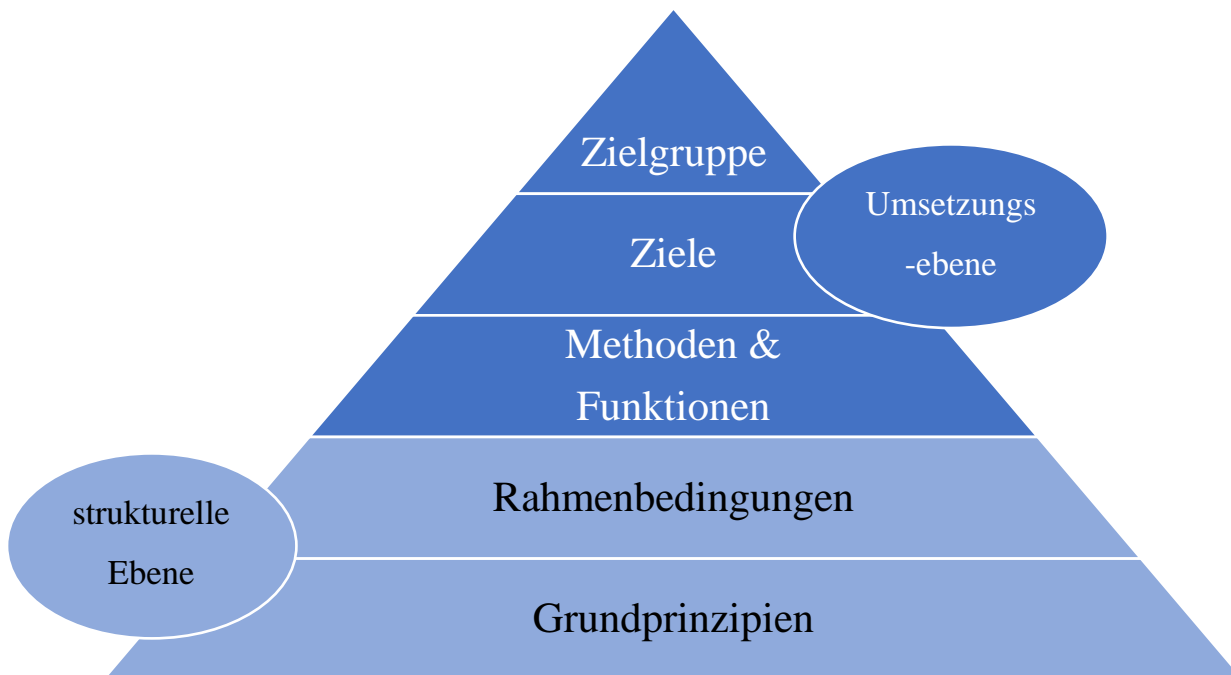


Abbildung 5: Implementierung der Neuen Autorität auf struktureller Ebene und der Umsetzungsebene (eigene Darstellung)

In diesem Kapitel wird untersucht, wie das Konzept der Neuen Autorität im Rahmen der Sozialen Arbeit in der Schule implementiert werden kann. Diese Untersuchung erfolgt im Sinne der *Abbildung 5* schrittweise von unten nach oben. Der Inhalt der Pyramide (Abb. 5) wird vom Kapitel 3 von den sechs Kategorien der SAS abgeleitet. Zusätzlich teilt der Autor dieser Bachelorarbeit diese sechs Kategorien in zwei verschiedene Ebenen auf. Die strukturelle Ebene deutet auf die grundlegenden organisatorischen und strukturellen Aspekte der SAS hin und die Umsetzungsebene weist darauf hin, wie die Prinzipien der NA in der SAS umgesetzt werden können. In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus Kapitel 2 zur Neuen Autorität auf die im dritten Kapitel beschriebenen sechs Kategorien der SAS angewendet. Die Neue Autorität wird als ein Instrument betrachtet, das potenziell in der SAS Anwendung finden könnte. In diesem Kapitel wird geprüft, in welchen Bereichen die SAS dieses Instrument einsetzen kann und in welchen nicht. Die Ergebnisse und deren Schlussfolgerungen werden im nachfolgenden Kapitel 5 präsentiert und anhand dessen die Fragestellungen beantwortet und ein Fazit gezogen.

4.1 Strukturelle Ebene

Zunächst wird die strukturelle Ebene der SAS analysiert, da dies die Ausgangslage für die SAS bildet. Auf dieser Ebene wird einerseits untersucht, ob die Grundprinzipien der SAS mit der Neuen Autorität verbunden werden können. Andererseits werden die Auswirkungen der Anwendung der NA durch die Schule auf die Rahmenbedingungen der SAS analysiert.

4.1.1 Implementierung der Neuen Autorität in die Grundprinzipien der SAS

Arbeitet eine Schule nach dem Konzept der Neuen Autorität, übernimmt sie die grundlegende Haltung im Rahmen der 7 Säulen, die als Grundprinzipien der NA verstanden werden (vgl. Kap. 2.2). In diesem Kontext stellt sich für die Soziale Arbeit in der Schule die Frage, inwiefern die grundlegenden Prinzipien der NA die Grundprinzipien der SAS beschneiden oder fördern. Damit die Grundprinzipien der SAS daraufhin analysiert werden können, werden diese nachfolgend nochmals aufgelistet (vgl. Kap. 3.6):

- Lebensweltorientierung
- Niederschwelligkeit
- Diversität
- Partizipation
- Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten
- Allparteilichkeit
- Beziehungsarbeit
- Verschwiegenheit (Datenschutz)
- Freiwilligkeit

Nachfolgend wird untersucht in welchen Bereichen die Grundprinzipien der NA die neun Grundprinzipien der SAS fördern oder hindern. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern lediglich ein Vorschlag für potenzielle Verbindungen bzw. Hindernisse aufgezeigt.

Lebensweltorientierung

Das Prinzip der Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 3.6) könnte durch die Säule der Präsenz (vgl. Kap. 2.2.1) gestützt werden. Bei der Präsenz der NA geht es darum, dass Erziehende eine zentrale Rolle im Leben der Kinder einnehmen. Durch eine solche Präsenz könnte die SAS die individuellen Bedürfnisse der Kinder in ihrem Alltag besser adressieren und sie in ihrer Lebensrealität unterstützen. Dies stärkt das Prinzip der Lebensweltorientierung, da dadurch das Verständnis für die Lebenswelt des Kindes gesteigert wird.

Niederschwelligkeit

Die Säule der Präsenz in der NA (vgl. Kap. 2.2.1) unterstützt das Prinzip der Niederschwelligkeit (vgl. Kap. 3.6), das eine hohe Präsenzzeit und Erreichbarkeit vor Ort anstrebt. Dieses Grundprinzip kann durch die Haltung der NA gefördert werden, da die starke Präsenz im Schulalltag der Kinder, beispielsweise auf dem Pausenhof oder bei schulischen Veranstaltungen, die Hürden für die Inanspruchnahme der Angebote der SAS vermindern kann.

Diversität und Freiwilligkeit

Die Grundprinzipien der Diversität und Freiwilligkeit werden von keiner Säule der NA beeinträchtigt und können hindernisfrei fortbestehen. Allerdings lässt sich keine explizite Förderung durch die Neue Autorität aufzeigen.

Partizipation

Die Säule der Wiedergutmachung (vgl. Kap. 2.2.7) fördert das Grundprinzip der Partizipation (vgl. Kap. 3.6), da sie betroffene Personen aktiv in soziale Prozesse einbezieht. Der Prozess der Wiedergutmachung konzentriert sich auf die Behebung von Schäden in Beziehungen. Bei der Partizipation geht es darum, Menschen auf verschiedenen Stufen in die Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einzubeziehen. Im Schulalltag können die Prinzipien der Wiedergutmachung und der Partizipation sich ergänzen, da eine gelungene Wiedergutmachung den Weg für eine aktivere Beteiligung der betroffenen Personen an sozialen Prozessen bieten kann.

Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten

Die systemisch-lösungsorientierte Denkweise in der SAS (vgl. Kap. 3.6) wird durch die Säule des Unterstützungsnetzwerkes (vgl. Kap. 2.2.3) gestärkt. Beide Prinzipien verfolgen die Berücksichtigung aller beteiligten Positionen und versuchen gemeinschaftlich an Störungen in Beziehungen oder sozialen Integrationen zu arbeiten. Das Unterstützungsnetzwerk ermöglicht den Erziehenden, sich in schwierigen Situationen bei Bezugspersonen des Kindes Unterstützung zu holen. Durch eine offene Kommunikation innerhalb des Netzwerkes werden vielfältige Perspektiven genutzt, um Lösungsprozesse aktiv zu gestalten und Verantwortung für Veränderungen zu übernehmen. Gleichzeitig stärkt das Netzwerk die Präsenz der Erziehenden durch emotionale und praktische Unterstützung von aussen, was zu einer umfassenderen und effektiveren Hilfe führt.

Allparteilichkeit

Das Grundprinzip der Allparteilichkeit (vgl. Kap. 3.6) könnte von der Säule des Unterstützungsnetzwerkes (Kap. 2.2.3) beeinträchtigt werden. Allparteilichkeit bedeutet, dass die SAS keine Partei ergreifen darf und sie eine vermittelnde Rolle einnimmt. Auf der anderen Seite erfordert das Unterstützungsnetzwerk der NA, dass die Erziehenden in schwierigen Situationen parteiische Unterstützung von Bezugspersonen des Kindes erhalten. Im Kontext der Schule würde dies bedeuten, dass die Lehrpersonen auf parteiische Unterstützung der SAS zählen könnten. Für die SAS ist es jedoch von zentraler Bedeutung, dass sie ihre Neutralität bewahren kann und den Blick von aussen auf das System behält.

Beziehungsarbeit

Die NA überträgt den Erziehenden in der Säule Gesten der Versöhnung und Beziehung (vgl. Kap. 2.2.5) die Verantwortung für die Beziehung. Dabei steht die Kommunikation von Interesse und Sicherheit im Mittelpunkt, unabhängig vom Verhalten des Kindes. Diese Ausrichtung kann das Grundprinzip der Beziehungsarbeit der SAS (vgl. Kap. 3.6) unterstützen, die ebenfalls auf den Aufbau tragfähiger Beziehungen zu ihrer Zielgruppe abzielt.

Die Säule der Selbstkontrolle und Deeskalation (vgl. Kap. 2.2.2) fördert die Beziehungsarbeit, da sie ein Bewusstsein für das eigene Verhalten erfordert und die Fähigkeit beinhaltet, Emotionen zu kontrollieren. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle trägt dazu bei, dass Erziehende sich klar ausdrücken und ihre Erwartungen gegenüber allen Beteiligten kommunizieren können. In der Beziehungsarbeit ist klare Kommunikation von zentraler Bedeutung, um Missverständnisse zu vermeiden und das Vertrauen zu pflegen.

Verschwiegenheit (Datenschutz)

Das Prinzip der Verschwiegenheit (vgl. Kap. 2.3) scheint mit der Transparenz der Neuen Autorität (vgl. Kap. 2.2.6) in gewisser Weise in Konflikt zu stehen. Die Transparenz in der NA fordert einen offenen Umgang mit dem herausfordernden Verhalten des Kindes, während die SAS durch die Schweigepflicht bestimmte Informationen vertraulich behandeln muss. Die Verschwiegenheit, die durch den Datenschutz und die berufsethische Selbstverpflichtung geregelt ist, legt fest, dass Informationen über Kinder grundsätzlich vertraulich behandelt werden sollen. Im Gegensatz dazu, betont die Transparenz in der NA die Notwendigkeit, das herausfordernde Verhalten bzw. Situationen nicht zu isolieren und geheim zu halten. Hier besteht potenziell ein Konflikt zwischen dem Schutz der Privatsphäre und der Offenlegung von Problemen.

Arbeitet die SAS nach der NA, würde diese kein Grundprinzip der SAS ausschliessen. Im Gegenteil, es könnten einige Grundprinzipien durch die NA gestärkt werden. Die SAS müsste jedoch die Verschwiegenheit und Allparteilichkeit im Rahmen der 7 Säulen wahren.

4.1.2 Auswirkungen der Neuen Autorität auf die Rahmenbedingungen der SAS

In diesem Kapitel wird nun aufgezeigt, welche Auswirkungen eine Implementierung der NA auf die Rahmenbedingung der SAS hat. Für die Soziale Arbeit in der Schule existieren verschiedene Kooperationsmodelle mit der Schule. Diese Kooperationsmodelle definieren die Zusammenarbeit zwischen der SAS und der Schule, sowie die Trägerschaft der SAS (vgl. Kap. 3.7).

Das sozialpädagogische Modell (vgl. Kap. 3.7) weist keine Soziale Arbeit auf und wird deshalb nicht weiter berücksichtigt.

Im Subordinativen-Modell (vgl. Kap. 3.7) gibt die Schule als Trägerschaft der SAS Aufträge. Wenn eine Schule nach der NA arbeitet, kann sie somit der SAS einen Auftrag zur Umsetzung der NA erteilen. Dies führt dazu, dass die Schule den Leistungskatalog unter Berücksichtigung der NA überarbeiten muss und diesen mit der SAS erneut klärt.

Im Additiv-kooperativen-Modell ist die SAS der SA als Trägerschaft unterstellt (vgl. Kap. 3.7). In diesem Fall sollte die Schule zusammen mit der Trägerschaft, die Aufgaben der SAS reflektieren und eine klare Leistungsvereinbarung in Bezug auf die NA definieren.

Im Integrativen-Modell (vgl. Kap. 3.7) gibt es keine Einigkeit, bei wem die Trägerschaft der SAS verortet werden kann. Jedoch müssen die Schule und die SAS klären, welcher Auftrag der SAS zugeschrieben wird. In diesem Modell müsste die Schule mit der SAS den Auftrag für die SAS unter Berücksichtigung der NA überprüfen. Die SAS hätte die Möglichkeit, neben ihren Funktionen aktiv in das professionalisierte und organisierte Subsystem der Erziehung eingebunden zu werden. So kann sie als fester Bestandteil einer Schule mit allen anderen die Neue Autorität umsetzen.

Es wird deutlich, dass in allen drei Modellen eine klare Auftragsklärung für die Soziale Arbeit in der Schule von Bedeutung ist. Eine starke Kooperation zwischen Schule und SAS ist notwendig, um die Neue Autorität in der SAS umsetzen zu können. Die Trägerschaft besitzt sowohl strukturelle als auch inhaltliche Kompetenzen und bestimmt somit, nach welcher Arbeitsweise die SAS operieren soll. Die NA beeinflusst die Arbeitsweise in der Schule und hat daher Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen der SAS.

4.2 Umsetzungsebene

In einem nächsten Schritt liegt der Fokus auf der Umsetzungsebene der SAS mit ihren Methoden und Funktionen sowie Zielen und Zielgruppe. Gemäss Omer und Haller (2020) funktioniert das Konzept der NA nicht nur in seiner Gesamtheit, sondern auch mit der Anwendung einzelner Säulen. Um eine hohe Wirkung zu erreichen, sollte die SAS jedoch so viele Aspekte wie möglich von den 7 Säulen als Haltung übernehmen (S. 13). Mit diesem Hintergrund wird nun untersucht, welche der 7 Säulen in den Methoden und Funktionen Anwendung finden können und was dies für ihre Zielgruppe und Ziele bedeuten würde.

4.2.1 Methoden und Funktionen

In diesem Unterkapitel wird nun untersucht, welche Säulen der NA die SAS in ihren unterschiedlichen Funktionen und entsprechenden Methoden umsetzen kann. Die NA ist eine grundlegende Haltung und Handlungsanweisung, welche im direkten Kontakt mit den Kindern umgesetzt werden kann (vgl. Kap. 2.1). Damit die SAS die Säulen der NA in ihrer methodischen Arbeit umsetzen kann, muss das Grundprinzip der Präsenz erfüllt sein. Die SAS kann die NA somit nur bei den Kindern anwenden, mit denen sie zusammenarbeitet. Da in der Funktion der Prävention die SAS eine Mitwirkungsrolle (vgl. Kap. 3.4.1) und in der Funktion der Früherkennung eine Unterstützungsrolle (vgl. Kap. 3.4.2) einnimmt, werden diese Methoden nicht berücksichtigt.

Aus diesem Grund wird nun der Fokus auf die Funktion der Behandlung gelegt, da in dieser Funktion die SAS eine zentrale Rolle im Schulleben eines Kindes einnimmt (vgl. Kap. 3.4.3). Das Augenmerk liegt auf den personen- und gruppenbezogenen Methoden in der Behandlungsfunktion, welche in der *Tabelle 3* nochmals aufgelistet werden (vgl. Kap. 3.5).

| Gliederung der Methoden der SAS | Funktion der Behandlung |
|--|---|
| Personen- und gruppenbezogene Methoden | <ul style="list-style-type: none"> - Systemisch-lösungsorientierte Beratung bzw. Begleitung - Mediation - Krisenintervention - Interdisziplinäre Zusammenarbeit Schule - Vernetzung & Kooperation Gemeinwesen - Coaching Lehrpersonen - Triage |

Tabelle 3: Methoden der SAS in der Funktion der Behandlung (eigene Darstellung, in Anlehnung an Ziegele, 2014, S. 55)

Die wachsame Sorge (vgl. Kap. 2.2.1) eröffnet die Möglichkeit einer effizienten und fürsorglichen Begleitung, die sich flexibel den Lebensumständen des Kindes anpassen kann. Durch die Wachsame Sorge kann die Aufmerksamkeit der SAS strukturiert werden. Die drei Grade der Wachsamens Sorge (offener Dialog und Aufrichtigkeit, direkte Befragung, einseitige Massnahmen) können von der SAS in der Behandlung angewendet werden, wobei jedoch eine Anpassung an die Rahmenbedingungen der SAS erforderlich ist. Treten in Behandlungsgesprächen herausfordernde Situationen auf, kann die SAS die Säule der Selbstkontrolle und Deeskalation (vgl. Kap. 2.2.2) anwenden. Dabei fokussiert sie sich auf ihr eigenes Verhalten und kontrolliert die eigenen Gefühle und Reaktionen. Die Selbstkontrolle kann somit zur Deeskalation beitragen. Zudem kann durch eine verzögerte Reaktion, zum Beispiel indem die SAS die herausfordernde Situation in einem nächsten Behandlungsgespräch wieder aufgreift, eine übertriebene Reaktion vermieden werden. In diesem Zusammenhang kann auch die Säule der Gesten der Versöhnung und Beziehung (vgl. Kap. 2.2.5) umgesetzt werden, indem die SAS den Kindern Versöhnungsangebote macht und ihnen deutlich macht, in der Beziehung bleiben zu wollen, auch wenn die Situation herausfordernd ist. Dies können kleine Gesten sein wie nette Worte zum Schluss des Gesprächs oder ein Lächeln auf dem Flur. Ebenfalls kann die SAS im Rahmen der Behandlung die Zielgruppe dabei anleiten und unterstützen den Prozess der Wiedergutmachung (vgl. Kap. 2.2.7) zu durchlaufen. Dies könnte beispielsweise in Mediationen angewendet werden, in denen die SAS eine neutrale Position einnimmt und zwischen den Beteiligten vermittelt.

Die Implementierung der NA in der SAS bedeutet, dass die SAS ihre bestehenden Methoden mit den Werten der NA umsetzt. Das heisst, dass sie die Haltung und Handlungsanweisungen der 7 Säulen übernimmt.

Methoden der NA

Es bleibt die Frage offen, in welchem Rahmen die Methoden der Neuen Autorität in der SAS angewendet werden können. Da diese Methoden auf die Handlungen der Erziehenden ausgerichtet sind, betreffen diese im Kontext der Schule vorrangig die Lehrpersonen. Daher können die spezifischen Methoden der Neuen Autorität (Telefonrunde, Aufsuchen vor Ort, Verhaltenskörbe, Ankündigung, Sit-in) nicht direkt durch die SAS umgesetzt werden. Stattdessen besteht die Möglichkeit, dass die SAS die Lehrpersonen im Sinne des Unterstützungsnetzwerks der NA bei ihrer Anwendung unterstützt.

4.2.2 Ziele

In der Umsetzungsebene ist in einem nächsten Schritt die Klärung der Ziele und Zielgruppe von Bedeutung. Zunächst wird untersucht, welche Auswirkungen die NA auf die Ziele der SAS hat und danach bei welcher Zielgruppe die NA angewendet werden kann.

Um die Neue Autorität in die Zielsetzungen der SAS zu implementieren, wird nun anhand der im Kapitel 3.3 festgelegten Ziele der SAS untersucht, inwieweit die 7 Säulen die Erreichung dieser Ziele beeinflussen.

Inklusionshilfe

Die Implementierung der Säule der Wiedergutmachung als Prozess (vgl. Kap. 2.2.7) kann die Inklusionshilfe positiv beeinflussen, indem sie die Teilnahme der Kinder am schulischen und gesellschaftlichen Umfeld unterstützt. Das Hauptziel der Wiedergutmachung besteht darin, entstandene Schäden in den Beziehungen zwischen den Beteiligten zu reparieren. Durch diese Wiederherstellung werden Beziehungen aufrechterhalten und die Inklusion der Kinder gefördert bzw. Exklusion vermieden. Dieser Ansatz kann dazu beitragen, dass Kinder aus ihrem Verhalten lernen und ihre sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln. Die Unterstützung von Bezugspersonen im Wiedergutmachungsprozess trägt zusätzlich dazu bei, dass das Kind die Wiedergutmachung erfolgreich durchführt und die Bemühungen des Kindes anerkannt werden. Dies hilft zusätzlich, die isolierende Situation des Kindes zu mildern und Exklusion zu verhindern.

Die Anwendung der Säule der Präsenz und Wachsamem Sorge (vgl. Kap. 2.2.1) ermöglicht es, frühzeitig zu erkennen, wenn die Inklusion eines Kindes gefährdet ist. Auf diese Weise kann das Kind rechtzeitig vor einer Exklusion geschützt werden.

Mithilfe der Säule der Gesten der Versöhnung und Beziehung (siehe Kapitel 2.2.5) kann die SAS den Kindern signalisieren, dass die Beziehung nach wie vor von Bedeutung ist und dass das Kind weiterhin Bestandteil des schulischen und gesellschaftlichen Umfelds ist. Dies kann ebenfalls eine Exklusion verhindern.

Sozialisationshilfe

Die Säule der Wiedergutmachung (vgl. Kap. 2.2.7) kann ebenfalls zur Erreichung des Ziels der Sozialisationshilfe beitragen, da durch diese Säule die Kompetenzen der Kinder zur Lösung persönlicher und sozialer Herausforderungen gefördert werden und somit ihre Eigenverantwortung (Empowerment) gestärkt wird.

Durch die gemeinsame Umsetzung der Säulen Selbstkontrolle und Deeskalation (vgl. Kap. 2.2.2), Gewaltloser Widerstand (vgl. Kap. 2.2.4) sowie Gesten der Versöhnung und Beziehung (vgl. Kap. 2.2.5) durch die SAS in Zusammenarbeit mit der Schule wird den Kindern im Rahmen informeller Bildung ein förderliches Sozialverhalten vermittelt. Die informelle Bildung geschieht durch Erfahrungen, Beobachtungen und soziale Interaktionen, die die Kinder im Schulalltag mit der SAS, den Lehrpersonen und anderen Beteiligten erleben. Das Erlernete hilft den Kindern bei ihrer individuellen Lebensbewältigung und -gestaltung.

Kohäsionshilfe

Durch das, dass die Schule zusammen mit der SAS die Haltung der NA mit den 7 Säulen annimmt, verändert sie ihr Verhalten, die Verhältnisse und dementsprechend die Dynamik der Schulhauskultur. Durch die NA kann die SAS eine Schulhauskultur fördern, welche die Möglichkeiten zur Partizipation und Vernetzung ihrer Zielgruppen begünstigt. Durch die Säule des Unterstützungsnetzwerks (vgl. Kap. 2.2.3) kann sie einen bedeutenden Beitrag zur Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern sowie den internen und externen Unterstützungssystemen der Kinder- und Jugendhilfe fördern.

Die Haltung und Handlungsaspekte der NA können zur Erreichung der Ziele der Inklusions-, Sozialisations- und Kohäsionshilfe der SAS beitragen.

4.2.3 Zielgruppe

Es wird nun untersucht, in welchen Bereichen die SAS das Konzept der NA bei ihrer Zielgruppe (siehe *Tabelle 4*) anwenden kann.

| Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule |
|--|
| - Schülerinnen und Schüler |
| - Lehr- und Fachpersonen |
| - Erziehungsberechtigte |
| - Bezugs- und Betreuungspersonen |
| - Schulleitung |
| - Behörden |
| - Fachstellen |

Tabelle 4: Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule (eigene Darstellung auf Basis von Speck, 2022, S. 64-66)

Es können zwei verschiedene Anwendungsbereiche festgestellt werden. Der erste Anwendungsbereich liegt in der Arbeit mit der Zielgruppe der Schüler*innen, hier kann die SAS die Haltungs- und Handlungsaspekte der NA direkt anwenden. Wie bereits im Kapitel 4.2.1 ersichtlich wurde, kann die SAS die NA insbesondere in der Funktion der Behandlung umsetzen, in der sie im direkten Kontakt mit den Kindern steht. In herausfordernden Situationen in der Behandlung mit den Kindern kann sich die SAS im Sinne der NA ein Unterstützungsnetzwerk aufbauen. Dabei könnte sie sich an die Zielgruppe der Behörden und Fachstellen widmen. Der zweite Anwendungsbereich widmet sich an die Ebene der Erwachsenen in einer Schule, nämlich an die Zielgruppe der Lehr- und Fachpersonen und die Schulleitung. Die NA möchte die Zusammenarbeit zwischen den Erziehenden und allen Beteiligten fördern (vgl. Kap. 2.2.3). Indem die SAS die Haltung der NA übernimmt und sich danach verhält, kann sie die Wirkung der NA erhöhen. Die Werte der NA erhalten durch ein aufgebautes Netzwerk bedeutend mehr Gewicht und die Erziehenden (im Kontext Schule die Lehrpersonen) werden zusätzlich in ihrer Rolle von aussen (durch die SAS) gestärkt. Dadurch könnte die Schule ganz im Sinne der NA ein Wir-Gefühl verkörpern. In diesem Anwendungsbereich könnte sich die SAS je nach Bedarf ebenfalls an die Zielgruppe der Erziehungsberechtigten, Bezugs- und Betreuungspersonen richten.

Aus den Überlegungen kann abgeleitet werden, dass die Soziale Arbeit in der Schule auf zwei verschiedene Arten mit der Neuen Autorität arbeiten kann. Dabei handelt es sich um die Bereiche der SAS, in der sie mit den Lehr- Fachpersonen, Erziehungsberechtigten, Bezugspersonen und der Schulleitung zusammenarbeitet und um den Bereich, in dem sie mit den Kindern arbeitet und bei Bedarf Behörden und Fachstellen hinzuzieht.

5 Fazit

Diese Bachelorarbeit zeigt detailliert, wie das Konzept der Neuen Autorität in der Sozialen Arbeit in der Schule implementiert werden kann. Dabei liegt der Fokus auf strukturelle und umsetzungsbezogene Aspekte. Auf der strukturellen Ebene zeigt sich, dass die **Grundprinzipien** der SAS mit den sieben Säulen der NA ergänzt werden können. Die Grundprinzipien der SAS können sogar durch die NA bekräftigt werden, dass sie ähnliche Werte und Haltung vertritt. Auf der strukturellen Ebene wird verdeutlicht, wie die Grundprinzipien der SAS mit den Säulen der NA in Verbindung stehen. Die Analyse zeigt, dass bestimmte Grundprinzipien, wie Lebensweltorientierung und Niederschwelligkeit, durch die Prinzipien der NA gestärkt werden können. Andererseits werden potenzielle Herausforderungen bei der Umsetzung von Allparteilichkeit und Verschwiegenheit identifiziert. Die Allparteilichkeit der SAS könnte durch das Unterstützungsnetzwerk beeinträchtigt werden, da die NA eine emotionale und praktische Unterstützung der Lehrpersonen durch die SAS vorsieht. Zudem besteht potenziell ein Konflikt zwischen dem Verschwiegenheitsprinzip der SAS und der Transparenz in der NA, da die NA eine offene Handhabung von herausforderndem Verhalten betont. Hierbei ist es von Bedeutung, dass die SAS sich diesbezüglich klar positioniert und die bestehenden Grundprinzipien der SAS als übergeordnet betrachtet. Wenn dies eingehalten wird, beschneidet die NA die Grundprinzipien der SAS nicht.

Die Betrachtung der Auswirkungen der NA auf die **Rahmenbedingungen** der SAS verdeutlicht die Bedeutung einer klaren Auftragsklärung zwischen der Schule und der SAS. Verschiedene Kooperationsmodelle werden analysiert und es zeigt sich, dass die Umsetzung der NA eine starke Kooperation zwischen Schule und der SAS erfordert. In allen drei Kooperationsmodellen ist eine klare Festlegung der Leistungsvereinbarung der SAS unter Berücksichtigung der NA erforderlich, um die Implementierung der Neuen Autorität zu ermöglichen. Die Implementierung erfordert eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen SAS, Lehrpersonen und anderen Schulbeteiligten, um eine unterstützende und hilfreiche Umgebung im Sinne der NA für die Schüler*innen zu schaffen.

Die Umsetzungsebene fokussiert auf Methoden, Funktionen, Ziele und Zielgruppen der SAS. In Bezug auf die **Methoden und Funktionen** wird herausgearbeitet, wie die Säulen der NA in den methodischen Ansätzen der SAS Anwendung finden können. Es wird deutlich, dass die SAS die NA vor allem in der Funktion der Behandlung umsetzen kann, da sie direkt mit den Kindern in dieser Funktion arbeitet. Hierbei zeigt sich, dass die Säulen der Wachsamkeit und der Wiedergutmachung als effektive Instrumente in Behandlungsgesprächen dienen können. Die Haltung der NA in den 7 Säulen bietet der SAS zudem einen Leitfaden für den Umgang mit herausfordernden Situationen. Es wird jedoch auch festgestellt, dass die spezifischen Methoden der NA nicht direkt von der SAS angewendet werden können, da diese ursprünglich für die primären Bezugspersonen, im Kontext Schule die Lehrpersonen, entwickelt wurden. Im Rahmen des Unterstützungsnetzwerks der Neuen Autorität kann die SAS die

Lehrpersonen bei der Anwendung dieser Methoden unterstützen. Beispielsweise kann die SAS unterstützend bei der Methode der Ankündigung zur Seite stehen, wenn bereits eine Beziehung zum Kind besteht.

Die **Ziele** der SAS Inklusions-, Sozialisations- und Kohäsionshilfe werden im Rahmen der Neuen Autorität reflektiert. Dabei wird deutlich, dass die Anwendung einzelner Säulen der NA dazu beitragen kann, die Zielerreichung der SAS zu unterstützen. Die Implementierung einzelner Säulen der NA in die SAS fördert die Inklusionshilfe, indem sie die Teilnahme der Kinder am schulischen Umfeld unterstützt. Dementsprechend hilft die NA, Exklusion zu vermeiden und die sozialen Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln. Die NA fördert die Sozialisationshilfe, indem sie die Kompetenzen der Kinder zur Lösung persönlicher und sozialer Herausforderungen stärkt sowie ihre Eigenverantwortung (Empowerment) erhöht. Zudem kann durch informelle Bildung im Schulalltag, die Haltung der NA an die Kinder vermittelt werden und ihnen bei der Lebensbewältigung und -gestaltung helfen. Die Haltung der NA kann ebenfalls zur Kohäsionshilfe beitragen, da sie eine partizipative Dynamik fördert, in der Menschen nicht nur Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen, sondern auch aktiv an der Gestaltung ihrer sozialen Umgebung teilhaben.

Eine differenzierte Betrachtung der **Zielgruppen** verdeutlicht, dass die Umsetzung der NA sowohl in der Arbeit mit Schüler*innen als auch in der Zusammenarbeit mit Erwachsenen erfolgen kann. Die Umsetzung der Neuen Autorität kann einerseits durch die Zusammenarbeit mit Lehr- und Fachpersonen, Erziehungsberechtigten, Bezugspersonen und der Schulleitung erfolgen. Andererseits kann die NA direkt in der Arbeit mit den Kindern angewendet werden, wobei die SAS bei Bedarf Behörden und Fachstellen einbeziehen kann.

Wenn eine Schule nach dem Konzept der Neuen Autorität arbeitet, ist es nicht nur wünschenswert, sondern von zentraler Bedeutung, dass die Soziale Arbeit in der Schule ebenfalls die Haltung der Neuen Autorität übernimmt. Die Implementierung dieser Haltung in die SAS würde eine bessere Umsetzung der NA ermöglichen und somit eine kohärente sowie unterstützende Umgebung für die Schülerinnen und Schüler schaffen. Die Frage bleibt jedoch, welche Rolle die SAS im Rahmen der NA einnimmt, da sie nicht die primären Bezugspersonen der Kinder sind. Diese Rolle der SAS wird im Folgenden im Kontext der Beantwortung der Fragestellung diskutiert.

Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit ermöglichen nun die **Beantwortung der Hauptfragestellung**. Die drei Unterfragen wurden bereits im Rahmen der Erarbeitung der Kapitel zwei bis vier beantwortet. Zur Beantwortung der Hauptfragestellung wird diese nachfolgend nochmals aufgelistet:

Welche Auswirkungen hat die Implementierung der Neuen Autorität in der Schule auf die Soziale Arbeit in der Schule?

Bei der Implementierung der Neuen Autorität in der Schule, ändert sich für die Soziale Arbeit in der Schule in ihrer Arbeitsweise nicht viel, da ihre Grundprinzipien, Rahmenbedingung Funktionen, Methoden, Ziele und Zielgruppe grundsätzlich unverändert bleiben. Welche Auswirkungen sie jedoch mit sich bringen kann, wird nachfolgend aus den oben dargelegten Erkenntnissen erarbeitet.

Die NA könnte die Grundprinzipien der SAS positiv beeinflussen. Die Implementierung könnte bedeuten, dass die 7 Säulen der NA in den Grundprinzipien aufgenommen werden, jedoch ohne dass sie die primären Grundprinzipien der SAS in Frage stellen. In Bezug auf die Rahmenbedingungen müsste eine neu definierte Auftragsklärung unter der Berücksichtigung der NA stattfinden. Das Konzept der NA ist eine Haltung, bei welchem das Verhalten der Erziehenden in der Beziehung zu den Kindern im Vordergrund steht. Vor allem in den Behandlungsgesprächen tritt die SAS in die Beziehung zu den Kindern und kann daher dort die Prinzipien der NA effektiv umsetzen. Zusätzlich kann die SAS die Schule bei der Arbeit mit den Kindern unterstützen, ganz im Sinne des Unterstützungsnetzwerkes der NA. Die SAS hat bereits eine unterstützende Rolle im System der Schule. Durch die Implementierung der NA in der Schule verstärkt sich diese unterstützende Rolle, da die SAS ein Platz im Unterstützungsnetzwerk der Lehrpersonen einnimmt, wenn diese nach der NA arbeiten. Diese Rolle der SAS könnte sich jedoch ändern, weil die Einbeziehung der SAS in das System Schule durch die NA erhöht wird. Die SAS müsste verstärkt Verantwortung für herausfordernde Verhalten der Kinder übernehmen. Die Implementierung der NA fördert eine gemeinsame Haltung im Umgang mit den Kindern und verstärkt dadurch die Zusammenarbeit zwischen der SAS und der Schule. Die Grundidee der Neuen Autorität, die auf gewaltlosem Widerstand basiert, eröffnet neue Wege für eine positive Entwicklung des individuellen Wachstums und der Schulhausphilosophie.

Literaturverzeichnis

- AvenirSocial (Hrsg.) (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre].
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband (2016). *Leitbild—Soziale Arbeit in der Schule*. <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2019/07/Leitbild-Sosziale-Arbeit-in-der-Schule-2016.pdf>
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband (2021). *Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit*. https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf
- Baier, F. (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus: Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen*. Lang.
- Baier, F. (2008). Schulsozialarbeit. In S. Schnurr & F. Baier (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste: Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 87–117). Haupt.
- Baier, F. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 85–97). Budrich.
- Baier, F. & Fischer, M. (2018). Einleitung Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen. In S. Ahmed (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 7–24). Verlag Barbara Budrich.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktualisierte Aufl.). Haupt.
- Fabian, C. & Müller, C. (2010). *Früherkennung und Frühintervention in Schulen: Lessons learned*. RADIX.
- Feldkircher, K. (2019, September). *Ich bin dein Vater. Du kannst mich nicht feuern. Ich bin da und bleibe da*. <https://themavorarlberg.at/gesellschaft/ich-bin-dein-vater-du-kannst-mich-nicht-feuern-ich-bin-da-und-bleibe-da>
- Frey, R. (o. J.). *Neue Autorität und erzieherische Präsenz in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern: Ein Ansatz von Haim Omer*. <http://www.renefrey.ch/downloadfiles/neue%20autoritaet.pdf>
- Gershy, N., Meehan, K. B., Omer, H. & Papuchis, N. (2017). *Randomized Clinical Trial of Mindfulness Skills Augmentation in Parent Training* (Child&Youth Care Forum 46 (3)) [dataset]. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9411-4>
- Hafen, M. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Interact.

- Hafen, M. (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention: Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Carl-Auer.
- Hafen, M., Gabriel-Schärer, P. & Gschwind, K. (2008). Eine Disziplin—Viele Aufgaben: Schulsozialarbeit zwischen Prävention, Früherkennung und Behandlung. *SozialAktuell*, 1, 44-47. https://www.fen.ch/texte/mh_ssa-pfb.pdf
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C. & Thelen, H. (2019). *Neue Autorität - Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lavi-Levavi, I., Shachar, I. & Omer, H. (2013). *Training in Nonviolent Resistance for Parents of Violent Children: Differences Between Fathers and Mothers* (Journal of Systemic Therapies 32 (4)). <https://doi.org/10.1521/jsyt.2013.32.4.79>
- Lemme, M. & Körner, B. (2019). *Neue Autorität in Haltung und Handlung: Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung* (2. Aufl.). Carl-Auer.
- Newman, M., Fagan, C. & Webb, R. (2013). *The efficacy of non violent resistance groups in treating aggressive andcontrolling children and young people: A preliminaryanalysis of pilot NVR groups in Kent*. <https://doi.org/10.1111/camh.12049>
- NVR, School of Non Violent Resistance (o. J.). *Team*. <http://www.nvr-school.com/int/team.aspx>
- Ollefs, B., von Schlippe, A., Omer, H. & Kriz, J. (2009). Jugendliche mit externalem Problemverhalten. *Familiendynamik*, 34, 256–265.
- Omer, H. (2016). *Wachsamer Sorge: Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. (2023). Neue Autorität. In *Gelingende Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen: Neue Autorität, Marte Meo und Ich schaffs!* (2. Aufl., S. 11–42). Carl-Auer.
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Lebowitz, E. R. (2015). *Ängstliche Kinder unterstützen: Die elterliche Ankerfunktion* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Streit, P. (2019). *Neue Autorität: Das Geheimnis starker Eltern* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2016a). *Autorität durch Beziehung: Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung* (9. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

- Omer, H. & von Schlippe, A. (2016b). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2017). *Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen; «Elterliche Präsenz» als systemisches Konzept* (11. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- PH Bern (2023, Juli 5). *5 Gründe für Neue Autorität in der Schule*. <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/aktuell/news/5-gruende-fuer-neue-autoritaet-in-der-schule>
- Schorr-Sapir, I. (2012). *Non Violent Resistance in the Psychological Field*. <http://www.nvrschool.com/int/about.aspx>
- Schweitzer, J. & von Schlippe, A. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seefeldt, C. & Frey, R. (2018). Stärke statt Macht. In R. Schwyter & M. Spillmann (Hrsg.), *Grundhaltung der Kooperation* (S. 90–97). Schiess.
- Senn, S. (2023, August 11). Dauerkrise im Klassenzimmer – doch es gibt Alternativen im Umgang zwischen respektlosen Jugendlichen und hilflosen Lehrpersonen. *NZZ*. <https://www.nzz.ch/panorama/respekt-in-der-schule-ld.1750609>
- Shorr-Sapir, I. (2018). *The efficacy of «nonviolent resistance» parent training for treating ADHD in children*. Tel-Aviv.
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung*, (5. Aufl.). Reinhardt.
- Steinkellner, H. & Ofner, S. (2017). Die sieben Säulen der «Neuen Autorität». In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (2. Aufl., S. 47–66). Berger.
- van Holen, F. Vanderdaellie, J., & Omer, H. (2016). *Adaptation and Evaluation of a Nonviolent Resistance Intervention for Foster Parents: A Progress Report* (Journal of Marital and Family Therapy 42 (2), 256-271.). <https://doi.org/10.1111/jmft.12125>
- van Holen, F. Vanderdaellie, J., Omer, H., & Vanschoolandt, F. (2018). *Training in Nonviolent Resistance for Foster Parents: A Randomized Controlled Trial* (Research on Social Work Practice 28 (8), 931-942.). <https://doi.org/10.1177/1049731516662915>
- von der Recke, T. (2019). Systemische Grundlagen. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität—Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (2. Aufl., S. 45–83). Vandenhoeck & Ruprecht.
- V&R, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (o. J.). Haim Omer. *Zur Person*. <https://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com/AuthorProfile/index/id/4499/name/Haim+Omer>

- Weinblatt, U. & Omer, H. (2008). *Nonviolent Resistance: A Treatment for Parents of Children with Acute Behavior Problems* (Journal of Marital and Family Therapy, 34 (1), 75-92.).
<https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00054.x>
- Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung* (S. 14–78). Interact.
- Ziegele, U. & Good, M. (2019). Herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. In E. Büschi & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 19–37). W. Kohlhammer.