pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hirsig, Cornel; Flessa, Fabienne

Der Ansatz der Neuen Autorität im Spannungsfeld von Elternrecht, Erziehungsauftrag der Volksschule, staatlichem Bildungsauftrag und Kindeswohl. Rechtliche Überlegungen und Leitlinien als Handreichung für konkrete Umsetzungskonzepte an Volksschulen

2026, 22 S.

Quellenangabe/ Reference:
Hirsig, Cornel; Flessa, Fabienne: Der Ansatz der Neuen Autorität im Spannungsfeld von Elternrecht, Erziehungsauftrag der Volksschule, staatlichem Bildungsauftrag und Kindeswohl. Rechtliche Überlegungen und Leitlinien als Handreichung für konkrete Umsetzungskonzepte an Volksschulen. 2026, 22 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-364112 - DOI: 10.25656/01:36411

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-364112
https://doi.org/10.25656/01:36411

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

source: https://doi.org/10.57694/8163 | downloaded: 13.10.2026

Der Ansatz der Neuen Autorität im Spannungsfeld von Elternrecht, Erziehungsauftrag der Volksschule, staatlichem Bildungsauftrag und Kindeswohl

Rechtliche Überlegungen und Leitlinien als Handreichung für konkrete Umsetzungskonzepte an Volksschulen

Cornel Hirsig[1A] und Fabienne Flessa[2*A]

[1] Cornel Hirsig, lic. iur. MLaw, Lehrperson Oberstufenzentrum Buchholz Thun
[2] Dr. Fabienne Flessa, Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin PHBern, Schulleiterin Oberstufenzentrum Buchholz Thun

---

[A] geteilte Erstautorenschaft

* Korrespondenz:

Fabienne Flessa
fabienne.flessa@phbern.ch

ORCID: 0000-0003-0761-2088

Abstract

Die Transferierung ausserschulisch gewachsener Erziehungskonzepte in das öffentliche Schulwesen erfolgt in der Praxis häufig ohne vorherige systematische Prüfung ihrer rechtlichen Zulässigkeit und Systemkompatibilität. Die Grundfrage, unter welchen verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Bedingungen schulfremde Handlungsansätze im Schulkontext überhaupt verankert werden dürfen, bleibt in Schulentwicklungsprozessen weithin unreflektiert. Dies zeigt sich exemplarisch am Paradigma der Neuen Autorität: Eine Kurzanalyse der einschlägigen Ratgeberliteratur belegt eine erhebliche Lücke bezüglich der Berücksichtigung rechtlicher Normen.

Der vorliegende Beitrag untersucht am Referenzrahmen des bernischen Volksschulrechts die normativen Voraussetzungen und Grenzen der Implementierung ausserschulischer Konzepte. Ausgangspunkt bildet die juristische Aufarbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen dem vorrangigen verfassungsrechtlichen Elternrecht, dem staatlichen Bildungsauftrag und dem übergeordneten Kindeswohl. Rechtsdogmatisch wird begründet, dass dem Staat kein originäres Erziehungsrecht zukommt; der schulische Erziehungsauftrag erweist sich vielmehr als funktional abgeleitete, komplementäre Kompetenz innerhalb eines grundrechtsgeprägten öffentlich-rechtlichen Sonderverhältnisses. Die Schule konstituiert sich mithin als rechtsstaatlich eingehegtes Kooperationsmodell. Aus der rechtlichen Matrix werden drei zentrale Kriterien und Leitfragen abgeleitet, mit denen konkrete Handlungselemente der Neuen Autorität auf ihre Rechtskonformität geprüft und nach Schulzyklen sowie Akteursgruppen differenziert werden können.

Rechtliche Normen fungieren dabei nicht als blosse Innovationshemmnisse, sondern als verbindlicher Orientierungsrahmen für die strategische und pädagogische organisationale Ausgestaltung der Schulentwicklung. Der Beitrag schlägt eine Brücke zwischen pädagogischer Schulentwicklung und rechtlicher Reflexion und schafft das Fundament für eine rechtskonforme, kontextadäquate Verankerung und professionell gestaltete Implementierung innovativer Erziehungskonzepte wie der Neuen Autorität an Volksschulen.

1. Einleitung mit Ausgangslage und Fragestellung

In der schulischen Praxis gelten Autorität und Disziplin als wichtige Voraussetzungen erfolgreichen pädagogischen Handelns (Merl & Richter, 2026). Gleichzeitig haben sich traditionelle Mittel zu ihrer Herstellung – etwa Strafen, autoritäres Auftreten sowie die Forderung nach Gehorsam und Unterwerfung – weitgehend delegitimiert und werden heute als unpädagogisch oder sogar rechtswidrig bewertet. Dadurch entsteht eine pädagogische Leerstelle: Zwar werden Disziplin und anerkannte Autorität erwartet, es fehlen jedoch allgemein anerkannte Handlungsmöglichkeiten, um diese Ziele zu erreichen. Merl und Richter (2026) gehen davon aus, dass insbesondere über Ratgeberliteratur für Lehrkräfte versucht wird, diese Lücke zu schliessen, indem sie neue Strategien und Handlungsempfehlungen zur Herstellung von Autorität und Disziplin anbietet.

Der Ansatz der Neuen Autorität (N.A.) wurde ursprünglich in der familientherapeutischen Praxis entwickelt, um die elterliche Präsenz innerhalb des Familiensystems zu stärken oder wiederherzustellen (Omer & von Schlippe, 2012). Er stiess aber bereits kurze Zeit nach den ersten Publikationen auf starkes Interesse bei Fachpersonen aus dem schulischen Kontext. Der Ansatz wurde von mehreren Autorinnen und Autoren aufgegriffen und explizit für das Schulumfeld weiterentwickelt (Lemme & Körner, 2022; Omer & Haller, 2020a), wobei die Gewichtung und genaue Umsetzung der einzelnen Bausteine jeweils leicht anders ausfällt. Der Begriff N.A. ist kein geschütztes oder starres Konstrukt und so wird in der schulischen Praxis ein an die Bedingungen des spezifischen Schulkontextes adaptiertes Konzept aufgrund der in der verwendeten Literatur beschriebenen Grundsätze, des Umfelds der Schule (Stadt, Land, ...), Schulkultur, schulinterner Ausrichtung und Einführung mit oder ohne externer Begleitung - wobei im Falle von externer Begleitung die Wahl der Beratungsfirma auch deren Präferenz für spezifische Ausprägung ebenfalls Einfluss auf die Implementierung und Anpassung haben wird - von Schule zu Schule variieren.

Die Kompetenzen im schweizerischen Bildungswesen sind föderal auf Bund, Kantone und Gemeinden verteilt (Capaul et al., 2020). Für die vorliegende Untersuchung bildet das bernische Schulrecht den konkreten Referenzrahmen; die daraus abgeleiteten verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Überlegungen lassen sich jedoch sinngemäss auf andere kantonale, regionale oder nationale Rechtsordnungen übertragen.

In diesem Artikel wird ausschliesslich die Volksschule beleuchtet, wenn auch bei der Implementierung der N.A. in eine Schullandschaft in der Regel auch schulnahe Gruppen wie die Schulsozialarbeit und Mitarbeitende der Tagesschulen ins Konzept miteinbezogen werden. Das Lehrpersonal der Volksschule operiert im direkten Anwendungsbereich des Volksschulgesetzes des Kantons Bern (VSG) und verfügt über eine gesetzlich klar umrissene Disziplinar- und Anordnungskompetenz (Art. 28 VSG). Demgegenüber agieren die Schulsozialarbeit (SSA) und die Mitarbeitenden der Tagesschulen in einem rechtlich anders gelagerten, primär sozialpädagogischen und von Freiwilligkeit geprägten Kontext.

1.1. Begriffsklärung, Gemeinsamkeiten und Unterschiede und historische Entwicklung von Neuer Autorität und systemischer Autorität

Die N.A. bezeichnet ein pädagogisches Konzept, das auf den Arbeiten von Haim Omer (später gemeinsam mit Arist von Schlippe) basiert (Brunner, 2025; Ruoff, 2018). Neue Autorität ist ein systemisch fundiertes Erziehungskonzept, das Autorität neu begründet. Autorität entsteht nicht mehr durch Macht, Kontrolle oder Sanktionen, sondern durch Präsenz, Beziehung, Beharrlichkeit, Transparenz, Selbstkontrolle und die Einbindung eines sozialen Netzwerks (Behringer, 2023; Brunner, 2025; Eberding, 2023; Merl & Richter, 2026; Ruoff, 2018; Schiermeyer-Reichl, 2022). Ziel ist es, Eltern und Personen in Erziehungs- und Bildungsverantwortung handlungsfähig zu machen, ohne Gewalt oder Machtausübung einzusetzen (von Schlippe & Ollefs, 2018).

Die Entwicklung des Konzepts der N.A. begann Ende der 1980er Jahre, als Haim Omer den Ansatz des gewaltlosen Widerstands für die Familientherapie entwickelte (Brunner, 2025; von Schlippe & Ollefs, 2018; Schrom, 2025). In den 1990er Jahren fand das Konzept vor allem Anwendung in Familien mit eskalierenden Konflikten. Ab 2004 wurde es zunehmend auf weitere

Handlungsfelder übertragen (von Schlippe & Ollefs, 2018; Schrom, 2025), wie Schulen und die Kinder- und Jugendhilfe. Mit der Zusammenarbeit von Haim Omer und Arist von Schlippe erhielt der Ansatz eine stärkere systemtheoretische Fundierung.

Der Begriff systemische Autorität (S.A.) ist eine neuere Bezeichnung, die sich vor allem im deutschsprachigen Raum etabliert hat. S.A. ist kein eigenständiges theoretisches Konzept, sondern bezeichnet die systemische Interpretation und Weiterentwicklung der N.A. Lemme veröffentlichte den Begriff im Jahr 2022 (Lemme et al., 2022; Schiermeyer-Reichl, 2022). Hier steht stärker im Mittelpunkt, dass Verhalten immer im Kontext eines sozialen Systems verstanden wird, Verantwortung geteilt wird, Führung durch Kooperation und Netzwerkbildung entsteht und dass Veränderungen über das gesamte Beziehungssystem erfolgen. Der Schwerpunkt liegt auf der Autorität in sozialen Systemen mit Fokus auf Wechselwirkungen und Netzwerken. Der Ansatz findet heute insbesondere in Schulen, aber auch in anderen Organisationen und der Führungskräfteentwicklung Anwendung (Körner et al., 2019). Fortbildungsinstitute verwenden deshalb inzwischen oft die Bezeichnung „Systemische (Neue) Autorität“, um die systemtheoretische Grundlage hervorzuheben (SyNA, 2026). Die S.A. beschreibt damit eine Form professioneller Autorität, die auf den Grundannahmen systemischen Denkens basiert und Führung über Beziehung, Präsenz, Vernetzung und gemeinsame Verantwortung gestaltet.

Gemeinsamkeiten N.A. und S.A.: Beide Konzepte lehnen autoritäre Machtausübung und «Laissez-faire»-Erziehung ab, sie betonen Beziehung statt Kontrolle, fördern die Selbstkontrolle der Erwachsenen, arbeiten mit Präsenz, setzen auf Transparenz, nutzen Unterstützung durch Netzwerke und verstehen Konflikte als gemeinsame Entwicklungsaufgabe.
Die Unterschiede liegen in der Akzentsetzung: Die N.A. ist stärker an den Originalarbeiten Omers orientiert und ist deshalb stärker handlungs- und interventionsbezogen. Konzepte wie Präsenz, Wachsame Sorge, Ankündigungen, Sit-in, Versöhnungsgesten und gewaltloser Widerstand stehen im Mittelpunkt.
Die S.A. legt zusätzlich Wert auf zirkuläres Denken, systemische Hypothesen, Wechselwirkungen und Ressourcenorientierung. Sie versteht Organisationen als soziale Systeme und basiert auf kooperativer Führung.

Die N.A. ist demnach das Ursprungskonzept, die S.A. deren systemtheoretische Rahmung. Da die Bezeichnung S.A. kein eigenständiges theoretisches Konzept darstellt und in der wissenschaftlichen Fachliteratur weiterhin der Begriff der N.A. dominiert, wird im folgenden Text ausschliesslich der Begriff Neue Autorität verwendet.

Gemäss Brezinka ist Erziehung *«die soziale Handlung, durch die Menschen versuchen, das psychische Gefüge anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten.»* (Brezinka, 1990). Die N.A. kann deshalb als Erziehungskonzept verstanden werden, weil sie grundlegende Orientierungen für das pädagogische Handeln von Eltern und Fachpersonen bietet. Sie beschreibt, wie Erwachsene ihre Autorität gestalten sollen. Damit liefert sie einen übergeordneten Rahmen von Haltungen, Prinzipien und Handlungsweisen, die die Erziehung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen leiten. Ruoff (2018) bezeichnet die N.A. explizit als Erziehungskonzept, und auch Omer und von Schlippe (2018) fassen das Handeln nach der Neuen Autorität im schulischen Kontext als zentralen Baustein pädagogischer Erziehung auf.

1.2. Schulführung und Schulentwicklung im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Innovation und rechtlichen Normen

Das Schulführungsmodell von Capaul et al. (2020) stellt die Schule als ein komplexes, offenes System dar, dessen Führung durch das Zusammenspiel von internen Prozessen und externen Rahmenbedingungen geprägt ist. Gesetze und rechtliche Vorgaben sind dabei nicht dem eigentlichen Führungshandeln zuzuordnen, sondern bilden die normativen Rahmenbedingungen, innerhalb derer Führung stattfindet. Diese umfassen insbesondere Verfassungsbestimmungen, kantonale Schulgesetze, Verordnungen, Lehrpläne sowie weitere verbindliche Regelungen der Bildungsbehörden. Die rechtlichen Vorgaben legen den Handlungsrahmen für alle Akteurinnen und Akteure fest. Sie definieren Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten von

Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen und regeln beispielsweise Fragen der Personalführung, der Unterrichtsorganisation, der Qualitätsentwicklung, der Schülerinnen- und Schülerbeurteilung oder der Mitwirkung verschiedener Anspruchsgruppen aber auch der Disziplinarmassnahmen. Das Führungshandeln der Schulleitung ist daher stets an die geltenden gesetzlichen Bestimmungen gebunden und muss diese bei allen Entscheidungen berücksichtigen. Dies gilt es auch bei der Einführung der N.A. zu berücksichtigen.

Gemäss Schulführungsmodell von Capaul et al. (2020) wirken Gesetze und rechtliche Vorgaben nicht bloss als externe Umweltfaktoren, sondern durchdringen als normative Querschnittsdimension das gesamte System. Sie bilden den verbindlichen institutionellen Rahmen für alle Führungs- und Gestaltungsbereiche, definieren die Beziehungen der Akteurinnen und Akteure und setzen damit den Orientierungsrahmen für strategische, operative und pädagogische Schulentwicklungsentscheidungen. Gleichzeitig eröffnen sie – trotz ihres verpflichtenden Charakters – Handlungsspielräume, die von Schulleitungen im Sinne einer wirksamen und qualitätsorientierten Schulentwicklung genutzt werden können.

Rechtliche Vorgaben werden in Schulentwicklungsprozessen häufig nicht ausreichend einbezogen, weil der Fokus vieler Schulentwicklungsvorhaben auf pädagogischen Innovationen, Qualitätsentwicklung und der gemeinsamen Gestaltung von Unterricht liegt. Lehrpersonen und Schulleitungen beschäftigen sich dabei vor allem mit didaktischen und organisatorischen Fragen sowie Aspekten der Schulkultur. Der rechtliche Rahmen wird häufig als selbstverständlich vorausgesetzt und deshalb nicht ausdrücklich thematisiert. Im Beispiel von Rüefli (2025), welches die Implementierung der N.A. in einer Berner Volksschule beschreibt, beginnt diese mit der Diskussion in Leitungsgremien, der Aufnahme im Massnahmenplan und der Vernehmlassung im Kollegium. Auf eine Prüfung der Kompatibilität des N.A. Ansatzes mit den rechtlichen Vorgaben des Kantons Bern geht der Artikel nicht ein (Rüefli, 2025).

Hinzu kommt, dass rechtliche Grundlagen vielfach als komplex und wenig zugänglich wahrgenommen werden. Schulgesetze, Verordnungen oder Weisungen sind oft in einer juristischen Fachsprache formuliert und werden von Lehrpersonen möglicherweise nicht als unmittelbarer Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit verstanden. Dadurch kann die Annahme entstehen, dass die Schulleitung oder die Schulbehörde allein für die Einhaltung der rechtlichen Vorgaben verantwortlich sei. Ein weiterer Grund liegt in der Ausrichtung partizipativer Schulentwicklung. Schulentwicklung lebt von Kreativität, Eigenverantwortung und der aktiven Beteiligung des Kollegiums. In solchen Prozessen besteht die Gefahr, dass innovative Ideen entwickelt werden, ohne frühzeitig zu prüfen, ob sie mit den gesetzlichen Vorgaben vereinbar sind. Dies trifft auf jegliche Schulentwicklungsprojekte zu, ist jedoch dann besonders relevant, wenn es sich um die Übernahme von Konzepten handelt, die ursprünglich aus anderen Kontexten stammen, wie dies bei der N.A. der Fall ist. Erst in der Umsetzungsphase werden in solchen Fällen rechtliche Grenzen sichtbar, was zu Verzögerungen, Anpassungen oder Konflikten führen kann. Dieses Spannungsfeld lässt sich auch mit den Begriffen Autonomie und Governance erklären. Schulen verfügen heute über grössere Gestaltungsspielräume als früher und sollen ihre Entwicklung eigenverantwortlich gestalten (Altrichter et al., 2015). Diese Autonomie eröffnet Möglichkeiten für Innovationen, die Anpassung an lokale Bedürfnisse und eine stärkere Beteiligung der schulischen Akteurinnen und Akteure (Altrichter & Merki, 2015). Gleichzeitig erfolgt Schulentwicklung jedoch nicht in einem rechtsfreien Raum. Im Sinne der Educational Governance wird das Bildungssystem durch gesetzliche Vorgaben, politische Steuerung, Qualitätsstandards und Rechenschaftspflichten koordiniert. Autonomie bedeutet daher nicht uneingeschränkte Entscheidungsfreiheit, sondern verantwortliches Handeln innerhalb eines verbindlichen normativen Rahmens (Langer & Brüsemeister, 2019).

Unter Berücksichtigung des Schulführungsmodells von Capaul et al. (2020) stellt die Vernachlässigung rechtlicher Grundlagen eine Verkürzung des Führungsverständnisses dar. Gesetze und rechtliche Vorgaben sind nicht lediglich Einschränkungen, sondern bilden den verbindlichen Handlungsrahmen für strategische, operative und pädagogische Entscheidungen. Professionelle Schulentwicklung verbindet deshalb Autonomie und rechtliche Bestimmungen, indem sie die vorhandenen Gestaltungsspielräume nutzt und gleichzeitig die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Beginn an in Entwicklungsprozesse integriert. Dadurch entstehen nachhaltige, qualitativ hochwertige und rechtssichere Lösungen.

Die Zusammenhänge zwischen rechtlichen Grundlagen und Schulentwicklung werden in den Standardwerken für Schulführung, die nicht exklusiv dem Schulrecht gewidmet sind, in der Regel kaum beleuchtet. Im Schweizer Standardwerk für Schulführung und Schulentwicklung von Capaul et al. (2020) wird selbst im Kapitel zu Schulrecht der Einfluss des rechtlichen Rahmens auf Schulentwicklungsprojekte nicht aufgegriffen. Im «Handbuch für Steuergruppen - Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement» wird kein Bezug auf rechtliche Normen genommen (Huber, 2020). Im Kapitel «Innnovation an Schulen gestalten» fehlt der Abgleich mit den rechtlichen Vorgaben, welcher insbesondere in der Phase der Initiierung, Bestandesaufnahme oder Reflexion für ein gelingendes Projekt zwingend erfolgen müsste. Auch in der Bildungsforschung scheint die Frage nach dem Einfluss des Schulrechts bzw. dem Einbezug von rechtlichen Überlegungen bei Schulentwicklungsthemen oder der Übernahme schulfremder Konzepte in den Schulkontext bislang kaum Gegenstand der Forschung zu sein.

1.3. Kurzanalyse Ratgeberliteratur auf Einbezug rechtlicher Normen

Zunächst erfolgt eine Kurzanalyse der bestehenden Ratgeberliteratur zu N.A. mit dem Ziel zu untersuchen, inwieweit die Einbettung der formulierten Handlungsempfehlungen in den geltenden rechtlichen Rahmen im schulischen Kontext explizit berücksichtigt oder benannt wird. Die Auswahl der berücksichtigten Quellen erfolgte anhand definierter Einschlusskriterien: Berücksichtigt wurden ausschliesslich Fachbücher mit einem thematischen Bezug zu Schule, Erziehung oder Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Publikationen zur Anwendung des Konzepts der N.A. im Führungskontext wurden ausgeschlossen. Fachzeitschriftenartikel fanden keine Berücksichtigung. Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern bildet eine Auswahl der einschlägigen und im Schulkontext häufig genutzten Fachliteratur ab.

Von den 15 analysierten Ratgebern weisen 14 keinen Bezug zu rechtlichen Fragen auf (Eberding, 2020; Fellacher, 2021; Grabbe et al., 2013; Grabbe & von Schlippe, 2012; Körner et al., 2019; Lemme & Körner, 2018, 2022; Omer & Haller, 2020b; Omer & Streit, 2019; Omer & von Schlippe, 2016; Reichenbach, 2011; Rohr et al., 2025; Schiermeyer-Reichl, 2024, 2025; Weinblatt, 2023).
Lediglich Omer und von Schlippe (2016) streifen das Recht auf Privatsphäre des Kindes, gehen jedoch nicht auf den rechtlichen Rahmen bei der Implementierung der N.A. im schulischen Kontext ein.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine erhebliche Lücke in der bestehenden Ratgeberliteratur besteht. Angesichts der rechtlichen Relevanz schulischer Entscheidungen erscheint es angezeigt, praxisorientierte Handlungsempfehlungen systematisch in den geltenden Rechtsrahmen einzubetten. Nur so kann sichergestellt werden, dass schulisches Handeln nicht allein pädagogisch begründet, sondern zugleich rechtskonform erfolgt.

Tabelle 1: Systematische Kurzanalyse zur Berücksichtigung des schul- und elternrechtlichen Spannungsfeldes sowie des Erziehungs- und Bildungsauftrags in der einschlägigen Ratgeberliteratur zur Neuen Autorität. Die Auswahl umfasst Fachliteratur mit explizitem Fokus auf Schule, Erziehung und Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ausgeschlossen wurden Publikationen zur Anwendung der Neuen Autorität im reinen Führungskontext sowie Beiträge aus Fachzeitschriften. Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Analyse erfolgte anhand der Inhaltsverzeichnisse; bei inhaltlichen Anhaltspunkten für rechtsbezogene Normen wurde der Volltext detailliert geprüft.

Jahr	Publikation	Bezug zu Schulrecht
2011	Reichenbach, R. (2011). Pädagogische Autorität Macht und Vertrauen in der Erziehung. Kohlhammer	Nicht vorhanden
2012	Grabbe, M. & von Schlippe, A. (2012). Werkstattbuch Elterncoaching: Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. Vandenhoeck & Ruprecht.	Nicht vorhanden
2013	Grabbe, M., Borke, J., Tsirigotis, C. (2013). Autorität, Autonomie und Bindung. Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz. Vandenhoeck & Ruprecht	Nicht vorhanden

2016	Omer, H. & von Schlippe, A. (2016). Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht	Kein explizierter Bezug zu Schulrecht. Nennung von „Recht auf Privatsphäre“.
2019	Omer, H. & Streit, P. (2019). Neue Autorität. Das Geheimnis starker Eltern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht	Nicht vorhanden
2019	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. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht	Nicht vorhanden
2019	Lemme, M. & Körner, B. (2019). Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. Heidelberg: Carl Auer-Verlag	Nicht vorhanden
2020	Omer, H. & Haller, R. (2020). Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis. Vandenhoeck & Ruprecht	Nicht vorhanden
2020	Eberding A. (2020). Neue Autorität in multikulturellen Erziehungskontexten. Vandenhoeck & Ruprecht	Nicht vorhanden
2021	Lemme, M. & Körner B. (2021). «Neue Autorität» in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag. Carl Auer-System-Verlag	Nicht vorhanden
2021	Fellacher, M. (2021). Digitale Medien und Neue Autorität. Kinder und Jugendliche in virtuellen Welten begleiten. Vandenhoeck & Ruprecht	Nicht vorhanden
2023	Weinblatt, U. (2023) Contactivity - mit Neuer Autorität raus aus der Vermeidung. Vandenhoeck & Ruprecht	Nicht vorhanden
2024	Schiermeyer-Reichl, I. (2024). Neue Autorität in der Grundschule. Innere Stärke entwickeln, beharrlich Haltung zeigen, zuverlässig Beziehungen gestalten (1. bis 4. Klasse). Persen Verlag	Nicht vorhanden
2025	Rohr, D., Omer, H., Aarts, M., Furman, B. (2025). Gelingende Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen. Neue Autorität, Marte Meo und Ich schaffs! Carl-Auer Verlag	Nicht vorhanden
2026	Schiermeyer-Reichl, I. (2026). Neue Autorität in der Sekundarstufe. Innere Stärke entwickeln, beharrlich Haltung zeigen, zuverlässig Beziehung gestalten (5. bis 10. Klasse). Persen Verlag	Nicht vorhanden

1.4. Ziel des Artikels: Schliessen der Lücke, Ableiten der Leitlinien für die Implementierung N.A.

Es kann festgehalten werden, dass es sich bei der N.A. um ein Erziehungskonzept handelt. Als solches muss es im Einklang mit den rechtlichen Vorgaben stehen (Erziehungsauftrag einer Lehrperson usw.). Die Einführung eines organisationsweiten Erziehungs- und Handlungskonzeptes in Volksschulen muss deshalb in Übereinstimmung mit den rechtlichen Grundlagen gebracht werden; dies besonders, wenn es sich um die Übernahme von Konzepten handelt, die ursprünglich aus anderen Kontexten stammen. Diese Überlegungen und Rahmungen werden in der Ratgeberliteratur zur N.A. nicht berücksichtigt. Es besteht eine erhebliche und wesentliche Lücke. Da diese Überlegungen bislang in der vorliegenden Literatur zur N.A. fehlen, soll die Leerstelle geschlossen werden. Die N.A. ist ein Erziehungskonzept, welches sich an der Einhaltung der rechtlichen Vorgaben zum Erziehungsauftrag einer Lehrperson und der Volkschule im Kanton Bern messen lassen muss.

Vor einer konkreten Überlegung zur Implementierung der N.A. ist es deshalb unerlässlich, eine Analyse und Auslegeordnung aufgrund der rechtlichen Grundlagen, die im Kanton Bern im Spannungsfeld zwischen Erziehungsauftrag der Schule und den Rechten der Eltern zur Anwendung

kommen, vorzunehmen. Die Ausgestaltung und Umsetzung der N.A. darf nicht im Widerspruch zu diesen Normen stehen. Den Überlegungen, wie und welche Themen der N.A. an den Schulen flächendeckend umgesetzt werden sollen, muss daher eine Prüfung vorangehen, inwieweit der Ansatz des Konzepts mit den rechtlichen Vorgaben zu vereinbaren ist. Folglich sollen die einzelnen Umsetzungsideen während der Phase der Erarbeitung kontinuierlich auf ihre Rechtskonformität geprüft werden.

In Kapitel 2 wird deshalb zunächst der Erziehungsauftrag der Lehrperson im Spannungsfeld von Elternrecht, staatlichem Bildungsauftrag und Kindeswohl aus rechtlicher Sicht analysiert. Darauf aufbauend werden in Kapitel 3 konkrete Leitfragen und Kriterien abgeleitet, die bei der Ausarbeitung schulspezifischer Umsetzungskonzepte als Orientierungsrahmen dienen. Sie unterstützen Schulen dabei, ihren pädagogischen Handlungsspielraum unter konsequenter Wahrung der rechtlichen Rahmenbedingungen – von den verfassungsmässigen Grundrechten und dem Datenschutz bis hin zu den Grenzen staatlicher Eingriffe – zielführend zu nutzen. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich der Erziehungsauftrag der Schule nicht im isolierten Rückgriff auf das Elternrecht, sondern im austarierten Spannungsverhältnis zwischen der elterlichen Primärverantwortung, dem staatlichen Bildungsauftrag und dem übergeordneten Kindeswohl.

2. Der Erziehungsauftrag der Lehrperson im Spannungsfeld von Elternrecht, staatlichem Bildungsauftrag und Kindeswohl

2.1. Ausgangsthese und Problemstellung

Der schulische Erziehungsauftrag wird im pädagogischen Diskurs häufig als prärechtliche Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Bei näherer juristischer Betrachtung erweist er sich jedoch als Ausdruck eines hochgradig strukturierten Spannungsverhältnisses zwischen dem verfassungsmässigen Elternrecht, dem staatlichen Bildungsauftrag und dem übergeordneten Kindeswohl. Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist die Prämisse, dass der Staat im schweizerischen Verfassungsverständnis kein originäres, allumfassendes Erziehungsrecht besitzt. Seine Mitwirkung an der Erziehung ist funktional abgeleitet, subsidiär ausgestaltet und durch den primären Bildungsauftrag begrenzt (Art. 301 f. ZGB; Art. 13 und 14 BV; Art. 8 EMRK).

2.2. Die verfassungsrechtliche Vorrangstellung des Elternrechts

Die primäre Erziehungsverantwortung liegt von Gesetzes wegen bei den Eltern. Diese leiten nach Art. 301 Abs. 1 ZGB die Pflege und Erziehung des Kindes; Art. 302 Abs. 1 ZGB konkretisiert diese Verantwortung als umfassende Pflicht zur physischen, geistigen und moralischen Entwicklungsförderung. Verfassungs- und völkerrechtlich ist diese Position im Schutz des Familienlebens (Art. 13 Abs. 1 BV sowie Art. 8 EMRK) verankert. Das Bundesgericht schützt diesen elterlichen Autonomiebereich in ständiger Rechtsprechung als Kernbestandteil der privaten Lebensgestaltung.

Das Elternrecht bildet damit ein verfassungsmässiges Abwehrrecht gegen staatliche Übergriffe (*status negativus*). Dogmatisch folgt daraus: Das Elternrecht ist zwar nicht absolut, aber es ist im liberalen Rechtsstaat vorrangig. Staatliche Eingriffe in diesen Kernbereich bedürfen gemäss Art. 36 BV einer klaren formell-gesetzlichen Grundlage, müssen durch ein überwiegendes öffentliches Interesse oder den Schutz von Grundrechten Dritter gerechtfertigt sein und zwingend den Anforderungen der Verhältnismässigkeit genügen (Art. 5 Abs. 2 BV). Der Staat darf die elterliche Erziehung mithin nicht grundlos verdrängen, sondern greift rechtlich erst dort ein, wo die familiäre Erziehung versagt oder das Kindeswohl gefährdet ist.

2.3. Staatlicher Bildungsauftrag als funktionale Erziehungskompetenz

Der staatliche Bildungsauftrag (verankert in Art. 19 und Art. 62 BV in Verbindung mit dem Schutz der Kinder und Jugendlichen nach Art. 11 BV) geht über die reine, wertneutrale Wissensvermittlung hinaus. Er umfasst die Befähigung der nachwachsenden Generation zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur wirtschaftlichen Selbstständigkeit und zur demokratischen

Verantwortungsübernahme.

Damit integriert der Bildungsauftrag notwendigerweise erzieherische Elemente, ohne jedoch ein eigenständiges, das Elternrecht konkurrierendes staatliches Erziehungsrecht zu begründen. Es handelt sich um eine funktionale Kompetenz: Der Staat erzieht in der Schule nur insoweit, als dies zur Erfüllung des verfassungsmässigen Bildungs- und Integrationsauftrags zwingend erforderlich ist. Der Staat befähigt im umfassenden Sinne zur selbstverantwortlichen Lebensführung innerhalb einer pluralistischen, freiheitlichen Gesellschaft.

2.4. Kooperationsmodell des Schulrechts

Das Volksschulgesetz des Kantons Bern (VSG; BSG 432.210) bringt dieses sensible Verhältnis beispielhaft auf den Punkt: Art. 2 Abs. 1 VSG bestimmt explizit, dass die Volksschule die Familie in der Erziehung der Kinder unterstützt. Damit wird ein gesetzliches Kooperationsmodell normiert, in welchem die Familie die primäre Erziehungsinstanz bleibt und die Schule eine institutionalisierte, komplementäre Mitverantwortung übernimmt.

Art. 2 Abs. 2–4 VSG konkretisieren diesen Auftrag durch verbindliche Zielsetzungen wie die Förderung der harmonischen Persönlichkeitsentwicklung, die Wahrung der körperlichen und seelischen Integrität sowie die Vermittlung sozialer und demokratischer Kompetenzen. Diese Normen sind keineswegs bloss unverbindlicher, programmatischer Natur; sie sind rechtlich strukturierende Leitlinien und bilden die gesetzliche Schranke und den Auftrag jeglichen schulischen Handelns. Sie legitimieren die Schule, im Rahmen des Unterrichts und des Zusammenlebens erzieherisch einzuwirken – stets im Sinne einer partnerschaftlichen Ergänzung zur Familie.

2.5. Schranken und Grenzen staatlicher Erziehung

Als fundamentales Korrektiv statuiert Art. 4 Abs. 1 VSG die konfessionelle Neutralität der öffentlichen Volksschule sowie den expliziten Schutz der Glaubens- und Gewissensfreiheit und der im Zivilgesetzbuch geordneten Elternrechte. Diese Bestimmung holt das übergeordnete Verfassungsrecht (Art. 15 BV) und das Zivilrecht (Art. 303 ZGB) direkt in den schulischen Alltag.

Dogmatisch ergibt sich daraus ein klarer Grundsatz: Ein umfassender staatlicher Erziehungsanspruch existiert nicht. Die Schule darf Werte vermitteln, orientieren und befähigen; sie darf jedoch die elterlichen Kompetenzen weder unzulässig substituieren (d.h. ersetzen) noch die Kinder im Sinne einer Staatsideologie indoktrinieren (Verbot der Indoktrination gemäss der Rechtsprechung des EGMR zu Art. 2 des 1. Zusatzprotokolls zur EMRK). Die Grenze staatlicher Erziehung verläuft dort, wo der autonome Erziehungsraum der Familie ohne gesetzlichen Rechtfertigungsgrund verdrängt wird oder wo religiöse und weltanschauliche Überzeugungen der Eltern missachtet werden.

2.6. Kindeswohl als übergeordneter Strukturmassstab

Das Kindeswohl bildet den obersten Struktur- und Abwägungsmassstab des gesamten Schul- und Familienrechts (Art. 11 BV; Art. 3 des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes [UN-KRK]; Art. 307 ff. ZGB; Art. 29 VSG). Art. 3 Abs. 1 KRK verpflichtet alle staatlichen Organe zur vorrangigen Berücksichtigung des Kindeswohls bei sämtlichen Massnahmen.

Dieses Prinzip wirkt im System nicht als konkurrierende Teilposition, sondern als übergeordneter, objektiver Abwägungsrahmen (Maxime der Kinderrechte). Sowohl das elterliche Erziehungsrecht als auch die staatliche Bildungszuständigkeit finden dort ihre absolute Grenze, wo das physische, psychische oder geistige Wohl des Kindes ernsthaft gefährdet oder beeinträchtigt wird. Das Kind ist nicht Objekt der elterlichen oder staatlichen Erziehung, sondern ein eigenes Rechtssubjekt, dessen wachsende Urteilsfähigkeit (Art. 11 Abs. 2 BV, Art. 301 Abs. 2 ZGB sowie Art. 12 UN-KRK) im Zuge der Schullaufbahn zunehmend rechtliche Eigenständigkeit und verfahrensrechtliche Gehörsansprüche verlangt.

2.7. Schulverhältnis als grundrechtsgeprägtes öffentlich-rechtliches Verwaltungsverhältnis

Die Volksschule ist kein freiwilliges Interaktionssystem, sondern ein gesetzlich begründetes, öffentlich-rechtliches Verwaltungsverhältnis. In der traditionellen Rechtslehre wurde dieses Verhältnis als «Sonderstatusverhältnis» (oder besonderes Gewaltverhältnis) bezeichnet. Nach moderner verfassungsrechtlicher Dogmatik ist anerkannt, dass mit dem Eintritt der gesetzlichen Schulpflicht eine öffentlich-rechtliche Sonderverbindung zwischen Staat, Eltern und Kind begründet wird.

In diesem spezifischen Rechtsverhältnis werden die Grundrechte der Beteiligten nicht aufgehoben, sondern sie erfahren aufgrund der inhärenten Funktionsbedingungen des Schulwesens eine sachlich gerechtfertigte, modifizierte Wirkung (Grundrechtsmitwirkung und -einschränkung nach Art. 35 BV). Lehrpersonen und Schulbehörden handeln als funktionale Träger staatlicher Souveränität – insbesondere im Rahmen der Leistungsbeurteilung, der Gewährleistung des geordneten Schulbetriebs und der Normdurchsetzung.
Art. 28 Abs. 1 VSG verpflichtet die Schülerinnen und Schüler ausdrücklich zur regelmässigen Teilnahme am Unterricht und zur Befolgung der schulischen Anordnungen. Die Ausübung dieser staatlichen Befugnisse ist jedoch strikt an die rechtsstaatlichen Kernprinzipien gebunden: das Legalitätsprinzip (Art. 5 Abs. 1 BV), das Verbot staatlicher Willkür (Art. 9 BV), das Gleichbehandlungsgebot (Art. 8 BV), den Anspruch auf rechtliches Gehör (Art. 29 BV) sowie die Pflicht zur Verhältnismässigkeit (Art. 5 Abs. 2 BV).

2.8. Pädagogische Autorität als funktionale Machtausübung des Staates

Pädagogische Autorität ist aus juristischer Sicht keine rein personale oder charismatische Eigenschaft der Lehrperson, sondern die funktional gebundene Ausübung staatlicher (Erziehungs-)Macht. Ihre demokratische und rechtsstaatliche Legitimation im Einzelfall ergibt sich massgeblich aus dem verfassungsrechtlichen Grundsatz der Verhältnismässigkeit (Art. 5 Abs. 2 BV).

Jede autoritative Intervention, jede Disziplinarmassnahme im Sinne von Art. 28 Abs. 2 VSG muss demnach drei Kriterien kumulativ erfüllen: Sie muss geeignet sein, den gestörten Schulbetrieb wiederherzustellen; sie muss erforderlich sein (das mildeste, gleichermassen wirksame Mittel ist zu wählen; Prinzip des geringstmöglichen Eingriffs); und sie muss zumutbar sein (die Massnahme darf nicht in einem krassen Missverhältnis zum pädagogischen Zweck stehen). Professionell gelebte Autorität ist somit kein Gegensatz zum Rechtsstaat, sondern das notwendige, rechtlich eingehegte Instrument, um den verfassungsrechtlichen Schutz- und Bildungsraum für alle am Schulbetrieb Beteiligten überhaupt erst zu garantieren.

2.9. Grenzen der Beziehungsarbeit im institutionellen Kontext

Lehrpersonen agieren in einem klar definierten Rollenkontext: Sie sind weder Eltern noch Therapeutinnen und Therapeuten noch ein Ersatz für das familiäre System. Ihre Verantwortung ist eine öffentlich-rechtlich determinierte, professionelle Verantwortung innerhalb des institutionellen Rahmens.

Dogmatisch ist im Haftungs- und Pflichtenrecht der Schule (vgl. auch das kantonale Personalrecht) strikt zwischen Sorgfalts- und Erfolgspflichten zu unterscheiden. Die Lehrperson schuldet ein professionelles, handwerklich sorgfältiges und pflichtgemässes pädagogisches Handeln nach dem aktuellen Stand der Berufskenntnisse (*lege artis*) – sie schuldet jedoch keinen garantierten biopsychosozialen Entwicklungserfolg des Kindes. Auch bei temporär eingeschränkter pädagogischer Erreichbarkeit oder Verweigerungshaltung seitens der Jugendlichen bleibt die öffentlich-rechtliche Pflicht zur engmaschigen Beobachtung, zur niederschwelligen Unterstützung sowie – bei Gefährdung des Kindeswohls – zur geordneten Einleitung interdisziplinärer Verfahren oder Gefährdungsmeldungen an die KESB (Art. 307 ZGB) bestehen. Die rechtlich zulässige und gebotene Intervention bemisst sich somit nicht allein an den individuellen Belastungsgrenzen der einzelnen Lehrperson, sondern an den verfassungsmässigen und gesetzlichen Einwirkungsmöglichkeiten der Institution Schule – wobei die Fürsorgepflicht der Schulleitung und der Eigenschutz der Lehrperson stets zu wahren sind.

2.10. Zwischenfazit

Das schweizerische Rechtssystem ordnet das Verhältnis zwischen Elternrecht, staatlichem Bildungsauftrag und Kindeswohl nicht in einer starren, hierarchischen Über- und Unterordnung, sondern als ein gesetzlich austariertes, produktives Spannungsverhältnis. Während die Familie die primäre und natürliche Erziehungsinstanz bleibt, verfügt der Staat über einen funktional präzisierten, komplementären Bildungs- und Erziehungsauftrag. Das Kindeswohl fungiert dabei als die absolute, übergeordnete Schranke und zugleich als der gemeinsame Nenner beider Sphären.

Aus dieser verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Matrix ergibt sich die Notwendigkeit, einzelne Säulen und praktische Interventionsformen der N.A. juristisch differenziert zu bewerten, da sie bei unkritischer Übernahme in den Schulalltag in Konflikt mit rechtsstaatlichen Garantien geraten können. Während das Konzept der «wachsamen Sorge» (Lemme & Körner, 2022; Omer & von Schlippe, 2012) primär als Ausdruck professioneller Beziehungspräsenz verstanden werden will, birgt die methodische Forderung nach einer Unabhängigkeit der Lehrperson vom Verhalten des Kindes (Link et al., 2025, 2026) dogmatische Risiken. Eine Steigerung der Präsenz zur «intensivierten Überwachung» (Behringer, 2023; Link et al., 2025) läuft Gefahr, den Grundsatz der Verhältnismässigkeit (Art. 5 Abs. 2 BV) sowie das Recht des Kindes auf persönliche Freiheit und seelische Integrität (Art. 11 BV; Art. 2 Abs. 3 VSG) zu verletzen. Zudem wird durch die Umdeutung hoheitlichen Handelns in neutrale Fürsorge die reale, im Verwaltungsverhältnis angelegte Machtstruktur verleugnet, was das Handeln der staatlichen Reflexion und Kontrolle entzieht.

Gleichzeitig stellen die in der N.A. als gewaltfreie Alternativen zur Strafe geförderten Instrumente – wie strukturierte Wiedergutmachungsvereinbarungen (Omer & von Schlippe, 2012; Schiermeyer-Reichl, 2024) oder das Abholen von Kontrollunterschriften bei Aufsichtspersonen im Rahmen von «Rundgängen» (Lemme & Körner, 2022) – rechtlich oft verdeckte Disziplinarmassnahmen dar. Wenn solche Praktiken primär über Schamerzeugung, Transparenzdruck oder den Entzug von Erholungszeiten wirken (Behringer, 2023; Wilder & Magiera, 2023), erfüllen sie strukturell den Tatbestand der Strafe. Als solche unterstehen sie uneingeschränkt dem Legalitätsprinzip (Art. 5 Abs. 1 BV) sowie den Vorgaben von Art. 28 VSG. Werden sie als rein sachlogische «Konsequenzen» deklariert (Omer & von Schlippe, 2012; Schiermeyer-Reichl, 2024), untergräbt dies das rechtsstaatliche Willkürverbot (Art. 9 BV) und den Anspruch auf rechtliches Gehör (Art. 29 BV).

Darüber hinaus finden die Mobilisierung des sozialen Umfelds und die Herstellung von Öffentlichkeit («Öffentlichkeit statt Verheimlichung» (Körner et al., 2019; Omer & von Schlippe, 2012)) ihre unumstössliche Schranke am verfassungsmässigen Grundrecht auf Schutz der Privatsphäre (Art. 13 Abs. 1 BV; Art. 8 EMRK) sowie am kantonalen Datenschutzrecht. Die Weitergabe von schüler- oder familienspezifischen Verhaltensdaten an Dritte – etwa Nachbarschaft oder erweiterte Helferkreise – ohne explizite gesetzliche Grundlage oder Einwilligung stellt eine unzulässige Grundrechtseinschränkung dar. Bei älteren Jugendlichen im Zyklus 3 läuft der koordinierte Einsatz von Erwachsenenallianzen im Rahmen von Interventionsketten wie «Ankündigungen» oder «Sit-ins» (Körner et al., 2019; Lemme & Körner, 2022; Omer & von Schlippe, 2012) zudem Gefahr, die Urteils- und Mitbestimmungsfähigkeit des Heranwachsenden (Art. 11 Abs. 2 BV; Art. 301 Abs. 2 ZGB; Art. 12 KRK) zu übergehen. Über den Kopf des Jugendlichen hinweg getroffene Vereinbarungen verletzen dessen verfassungs- und völkerrechtlich verbriefte Subjektstellung. Die Säulen der Neuen Autorität dürfen an öffentlichen Schulen somit nicht als rechtsfreie Methodik eingesetzt werden, sondern sind stets strikt als verhältnismässige, partizipative und rechtsstaatlich eingehegte Formen professioneller Beziehungsarbeit auszugestalten.

Aus juristischer Sicht entfaltet sich der schulische Erziehungsauftrag folglich nicht in der illusionären Auflösung dieser systemischen Spannung, sondern in deren rechtlich gebundenen, institutionell kontrollierten und mit pädagogischem Fingerspitzengefühl gestalteten Praxis.

3. Drei Kriterien und Leitfragen zur Prüfung und Einordnung der praktischen Umsetzung der Neuen Autorität

Bei der Übernahme ausserschulischer Konzepte in den schulischen Kontext besteht in Schulentwicklungsprozessen stets die Herausforderung, primär für den familiären, therapeutischen oder organisationalen Bereich entwickelte Handlungsmuster in ein öffentlich-rechtlich determiniertes System zu übersetzen. Pädagogische Ansätze, die ausserhalb des Schulrechts entstanden sind, bewegen sich beim Transfer in die Schule nicht in einem normfreien Raum, sondern treffen auf ein komplexes Gefüge aus verfassungsrechtlichen Vorgaben, kantonalen Schulgesetzen und völkerrechtlichen Kinderschutzbestimmungen. Werden solche Konzepte ohne vorherige rechtsdogmatische und zyklenspezifische Prüfung flächendeckend implementiert, entsteht das Risiko von Zielkonflikten zwischen pädagogischer Intentionalität, elterlichen Abwehrrechten und staatlichen Amtspflichten.

Am Beispiel des Erziehungskonzeptes der N.A. zeigt sich diese Übersetzungsproblematik exemplarisch: Während der Ansatz in der Familienberatung auf Freiwilligkeit und der privaten Autonomie der Erziehungsberechtigten aufbaut, agieren Lehrpersonen an Berner Volksschulen im Rahmen des kantonalen Volksschulgesetzes (VSG) als Träger staatlicher Funktion mit hoheitlichen Anordnungs- und Disziplinarkompetenzen (Art. 28 VSG). Aus der in Kapitel 2 dargelegten verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Matrix lassen sich daher drei fundamentale, kumulativ zu erfüllende Prüfkriterien ableiten. Diese Kriterien dienen Schulleitungen, Steuer- und Projektgruppen an Berner Volksschulen als rechts- und evaluationsbasierter Kompass, um die konkreten Handlungskataloge und Säulen der N.A. auf ihre Rechtskonformität, Verhältnismässigkeit und zyklengerechte Passung hin zu überprüfen (Abbildung 1).

Kriterium 1: Das Kooperationskriterium (Wahrung des subsidiären Erziehungsauftrags und der Familiensphäre)

Der Ansatz der N.A. postuliert als zentrales Wirkelement die Etablierung einer konsequenten Präsenz der pädagogischen Fachpersonen sowie die weitreichende Mobilisierung von Helfer- und Unterstützungssystemen (Omer & Haller, 2020; Lemme et al., 2022). Juristisch bedarf dieses Konzept einer strikten Einbindung in das gesetzliche Kooperationsmodell nach Art. 2 Abs. 1 des Volksschulgesetzes des Kantons Bern (VSG). Da der Schule kein originäres, sondern lediglich ein komplementäres, unterstützendes Erziehungsrecht zusteht, darf die Implementierung systemischer Methoden nicht zu einer schleichenden Enteignung oder Marginalisierung der elterlichen Primärverantwortung (Art. 301 ZGB) führen.

- **Leitfrage 1.1. Einbindung vs. Dekretierung**
  Wie gewährleisten die im schulischen Umsetzungskonzept vorgesehenen Massnahmen – insbesondere bei hochkonfrontativen Interventionsformen wie «Ankündigungen» (announcements) oder strukturierten Präsenzaktionen («Sit-ins») (Omer & Haller, 2020b; Omer & von Schlippe, 2012) –, dass Eltern von Beginn an als gleichwertige, primär verantwortliche Partner einbezogen werden, oder läuft die Methode Gefahr, die Eltern zu blossen Vollstreckungsgehilfen oder passiven Empfängern eines rein institutionell-schulischen Erziehungsdiktats zu degradieren?

- **Leitfrage 1.2. Schutz der Privatsphäre**
  Wo verläuft bei der Aktivierung des "systemischen Netzwerks" (Körner et al., 2019; Lemme & Körner, 2022) (Einbezug von Kollegium, Nachbarschaft oder anderen Erziehungsakteuren) die Grenze zur unzulässigen Verletzung des verfassungsmässigen Schutzes des Familienlebens (Art. 13 Abs. 1 BV; Art. 8 EMRK)? Wie wird sichergestellt, dass die Weitergabe von verhaltensbezogenen Daten des Kindes oder Interna der Familie die engen Schranken des kantonalen Datenschutzgesetzes (KDSG) und des Berner Schulrechts respektiert und nicht in eine stigmatisierende, soziale Überwachung umschlägt?

- **Leitfrage 1.3. Schnittstellendifferenzierung**
  Wie wird an den organisatorischen Schnittstellen zu den Tagesschulen und der Schulsozialarbeit (SSA) – welche rechtlich nicht dem klassischen, obligatorischen Kernbereich des VSG unterstehen – sichergestellt, dass das Kooperationsmodell gewahrt bleibt? Da die

Inanspruchnahme von Tagesschulen und SSA auf anderen rechtlichen (und oft freiwilligen) Grundlagen beruht, muss geklärt werden, ob dieselben systemischen Interventionsketten ohne explizite Einwilligung der Eltern überhaupt flächendeckend angewendet werden dürfen.

Kriterium 2: Das Verhältnismässigkeits- und Legalitätskriterium (Eingrenzung staatlicher Machtausübung im Sonderstatusverhältnis)

Pädagogische Autorität im Kontext einer öffentlichen Schule ist – wie in Kapitel 2 hergeleitet – niemals ein rechtsfreier Raum, sondern die funktional gebundene Ausübung staatlicher Souveränität innerhalb eines grundrechtsgeprägten Verwaltungsrechtsverhältnisses. Kernkonzepte der N.A. wie der «gewaltlose Widerstand» (Omer & von Schlippe, 2012), das «Beharren» oder das bewusste Aufschieben von Reaktionen («Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist») (Omer & Haller, 2020b; Omer & Streit, 2019) dürfen im Alltag der Volksschule nicht zu einer Umgehung des gesetzlichen Legalitätsprinzips (Art. 5 Abs. 1 BV) oder zu einer Verletzung von Amtspflichten führen. Jede behördliche oder lehrpersonelle Massnahme, die die Rechtsstellung einer Schülerin oder eines Schülers tangiert, muss vollumfänglich durch Art. 28 VSG (Disziplinarmassnahmen) gedeckt und am verfassungsrechtlichen Übermassverbot (Art. 5 Abs. 2 BV) kalibriert sein.

- **Leitfrage 2.1. Aufsichtspflicht und Handlungsfähigkeit**
  Wie sind die im Rahmen der N.A. empfohlenen Deeskalationsstrategien der verzögerten oder verweigerten unmittelbaren Reaktion (Omer & Haller, 2020b) mit der gesetzlichen Aufsichts-, Fürsorge- und Schutzpflicht der Lehrpersonen vereinbar? Wie wird garantiert, dass in Akutsituationen (z. B. bei physischen Aggressionen oder massiven Gefährdungen auf dem Pausenplatz) eine sofortige, rechtlich gebotene Intervention zur Wiederherstellung der Sicherheit erfolgt, anstatt zugunsten eines pädagogischen Prinzips eine rechtlich unzulässige Schutzleere entstehen zu lassen?

- **Leitfrage 2.2. Das Übermassverbot im psychologischen Kontext**
  Wie kann gewährleistet werden, dass die spezifischen Methoden der N.A. in ihrer praktischen Ausgestaltung das Kriterium der Erforderlichkeit (Prinzip des mildestmöglichen Eingriffs) erfüllen? Wie wird präventiv verhindert, dass eine intensivierte, systemische «Präsenz» (Lemme et al., 2022) oder das systematische Verfolgen eines Kindes durch mehrere Lehrpersonen in eine psychologische Druckausübung umschlägt, welche die seelische Integrität des Kindes (geschützt durch Art. 11 BV und Art. 2 Abs. 3 VSG) verletzt oder als unzulässige, willkürliche Kollektivstrafe wahrgenommen wird?

- **Leitfrage 2.3 Transparenz und rechtliches Gehör**
  Wie bleibt die staatliche Disziplinargewalt auch unter der Anwendung der N.A. für die Betroffenen transparent und justiziabel? Da der Rückgriff auf das Recht – wie von Merl & Richter (2026) kritisch angemerkt – oft als Absicherung verlorener Amtsautorität dient, muss sichergestellt werden, dass informelle systemische Interventionen formelle rechtsstaatliche Garantien (wie den Anspruch auf rechtliches Gehör vor einschneidenden Massnahmen) nicht unterlaufen.

Kriterium 3: Das Kindeswohl- und Partizipationskriterium (Alters- und entwicklungsabhängige Differenzierung nach Zyklen)

Das Kindeswohl gemäss Art. 3 Abs. 1 der UN-KRK und Art. 11 BV ist kein statischer Begriff, sondern ein dynamischer, subjektbezogener Strukturmassstab. Da das Kind im modernen schweizerischen Recht kein passives Objekt elterlicher oder staatlicher Erziehungsmacht, sondern ein eigenständiges Rechtssubjekt ist, muss sich jede erzieherische Methode an der wachsenden Urteilsfähigkeit (Art. 11 Abs. 2 BV, Art. 301 Abs. 2 ZGB) der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Eine dogmatische, undifferenzierte Anwendung der N.A. über alle Schulstufen hinweg würde die rechtlich verbrieften Partizipations- und Gehörsrechte älterer Jugendlicher in unzulässiger Weise beschneiden.

- **Leitfrage 3.1. Die Zyklendifferenzierung**
  Wie bildet das schulspezifische Umsetzungskonzept die fundamentalen Entwicklungs- und

Rechtsunterschiede zwischen den Zyklen 1, 2 und 3 ab? Während im Zyklus 1 (Kindergarten und Unterstufe) die komplementäre Herstellung eines schützenden, engmaschigen Beziehungsrahmens (Schiermeyer-Reichl, 2024) im Vordergrund steht, verlangen die Jugendlichen im Zyklus 3 (Oberstufe) aufgrund ihrer fortgeschrittenen Urteilsfähigkeit ein hohes Mass an demokratischer Mitbestimmung und rechtsstaatlicher Symmetrie. Wie ist gewährleistet, dass die N.A. an der Oberstufe nicht als repressives Kontrollinstrument zur Unterdrückung altersgemässer Autonomiebestrebungen missbraucht wird?

- **Leitfrage 3.2. Subjektstellung und Gehörsrecht**
  Wie garantiert das methodische Setting, dass das Kind im Sinne von Art. 29 VSG sowie Art. 12 UN-KRK als eigenständige Persönlichkeit im Verfahren angehört und seine Meinung angemessen berücksichtigt wird? Ein systemisches Vorgehen, das sich primär über die Köpfe der Kinder hinweg zwischen Erwachsenen (Lehrpersonen und Eltern) koordiniert, läuft Gefahr, das Kind zu objektivieren und ihm die Stimme im eigenen Konfliktlösungsprozess zu entziehen.

- **Leitfrage 3.3. Schutz des autonomen Entwicklungsraums**
  Wie verbleibt den Schülerinnen und Schülern trotz der im Zuge der N.A. geforderten Erhöhung der elterlichen und schulischen Präsenz ein geschützter, intimer Freiraum, der für eine gesunde psychosoziale Identitätsentwicklung unerlässlich ist? Die totale institutionelle und familiäre Transparenz («netzwerkgestützte Kontrolle» (Link et al., 2025; Wilder & Magiera, 2023)) muss dort haltmachen, wo die Privatsphäre des heranwachsenden Jugendlichen beginnt, sofern keine manifeste Kindeswohlgefährdung vorliegt.

Abbildung 1: *Drei Prüfkriterien zur rechtskonformen Implementierung der Neuen Autorität in den schulischen Kontext. Aus der verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Matrix lassen sich drei fundamentale, kumulativ zu erfüllende Prüfkriterien ableiten. Diese Kriterien dienen Schulleitungen, Steuer- und Projektgruppen an Volksschulen als rechts- und evaluationsbasierter Kompass, um die konkreten Handlungskataloge und Säulen der Neuen Autorität auf ihre Rechtskonformität, Verhältnismässigkeit und zyklengerechte Passung hin zu überprüfen. Grafik erstellt mit ChatGPT, nach eigenen Vorgaben.*

3.4. Die Synthese aus Rechtsstaatlichkeit und pädagogischer Beziehungsarbeit

Die flächendeckende Implementierung des pädagogisch-psychologischen Ansatzes der N.A. an Volksschulen, den angeschlossenen Tagesschulen und im Bereich der Schulsozialarbeit stellt ein ambitioniertes Innovationsprojekt an den Schnittstellen von Pädagogik und öffentlichem Recht dar. Die vorliegende Untersuchung leistet einen Beitrag zur Schliessung einer erheblichen Lücke in der aktuellen Fachliteratur: Während die Wirksamkeit der N.A. hinsichtlich der Entlastung von Lehrpersonen und der Deeskalation von Mustern der Hilflosigkeit unbestritten ist (Lemme et al., 2011; Lemme & Körner, 2022; Omer & Haller, 2020a; Schiermeyer-Reichl, 2024), fehlte bislang eine dezidierte Verortung dieses Erziehungsansatzes innerhalb des rechtsstaatlich determinierten Schweizer Bildungsraums.

Die juristische und pädagogische Synthese verdeutlicht, dass die Kernanliegen der N.A. – namentlich der Verzicht auf herkömmliche, oft unproduktive Strafmassnahmen, die Fokussierung auf Deeskalation, die Stärkung der Beziehungspräsenz und die transparente Verantwortungsübernahme – eine tiefgehende strukturelle Verwandtschaft mit dem modernen, kooperativ ausgerichteten Volksschulgesetz des Kantons Bern aufweisen. Das Berner Schulrecht verlangt in Art. 2 VSG explizit eine Schule, die die Persönlichkeitsentwicklung harmonisiert, die seelische Integrität schützt und soziale Kompetenzen vermittelt.

Pädagogische Autorität erweist sich vor diesem Hintergrund nicht als Antagonist des liberalen Rechtsstaates, sondern als dessen notwendiges, funktional gebundenes und verhältnismässiges Instrument im Bildungsbereich. Die Autorität der Lehrperson speist sich im 21. Jahrhundert nicht mehr aus einer sakrosankten, unhinterfragbaren Amtsgewalt, sondern aus der Fähigkeit, innerhalb eines klar definierten rechtlichen Rahmens professionelle, verlässliche und transparente Beziehungen zu gestalten sowie Orientierung zu geben.

Die rechtliche Belastbarkeit des Ansatzes findet jedoch dort ihre unumstössliche Schranke, wo systemische Methoden die elterliche Primärverantwortung unzulässig zu substituieren drohen, das datenschutzrechtliche Korsett sprengen oder die wachsende verfassungs- und völkerrechtliche Urteils- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines starren Methodenkatalogs übergehen.

4. Strategische Leitlinien für die Implementierung der N.A. in die Schulpraxis

Aus den hergeleiteten rechtlichen und pädagogischen Kriterien lassen sich für künftige Projektgruppen, Schulleitungen und Steuergruppen bei der Erarbeitung von Schulprogrammen und Konzepten drei wegweisende strategische Leitlinien für die Schulpraxis formulieren:

4.1. Institutionelle und gesetzliche Differenzierung (Volksschule vs. Tagesschule und SSA)

Die Implementation darf nicht unter einer falschen Prämisse der institutionellen Homogenität erfolgen. Das Lehrpersonal der Volksschule operiert im direkten Anwendungsbereich des VSG und verfügt über eine gesetzlich klar umrissene Disziplinar- und Anordnungskompetenz (Art. 28 VSG).

Demgegenüber agieren die Schulsozialarbeit (SSA) und die Mitarbeitenden der Tagesschulen in einem rechtlich anders gelagerten, primär sozialpädagogischen und von Freiwilligkeit geprägten Kontext. Für die SSA und die Tagesschulen hat das Volksschulgesetz bezüglich der Erziehungs- und Disziplinarkompetenzen kaum direkte Relevanz; für sie sind das kantonale Personalrecht, kommunale Richtlinien sowie die zivilrechtlichen Kindesschutzbestimmungen (Art. 307 ZGB) massgeblich. Bei einer Implementierung müssen daher für diese Berufsgruppen spezifisch adaptierte Leitfäden entwickelt werden, die dem Umstand Rechnung tragen, dass SSA und Tagesschule keine klassischen Noten- oder Selektionsbehörden sind und deren systemische Präsenz eine andere Mandatsklärung sowie striktere datenschutzrechtliche Schranken erfordert.

4.2. Konsequente Zyklisierung der Interventionsketten

Es darf kein uniformes, starr dekretiertes Umsetzungskonzept der Neuen Autorität geben, das im Kindergarten identisch angewendet wird wie in den Abschlussklassen der Oberstufe. Die konkreten Handlungskataloge müssen entlang der Zyklen des Lehrplans 21 sowie im Einklang mit der gesetzlich anerkannten, wachsenden Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (Art. 11 Abs. 2 BV; Art. 301 Abs. 2 ZGB; Art. 12 KRK) differenziert ausgestaltet werden.

Zyklus 1 und 2 (Primarstufe):

In den Zyklen 1 und 2 steht die komplementäre Unterstützung der Familie und der Aufbau eines stabilen, deeskalierenden Sicherheitsnetzes im Vordergrund. Die Methoden der N.A. dienen hier primär der Stabilisierung des schulischen Raums im engen, transparenten Dialog mit den Erziehungsberechtigten. Auch in diesen ersten Zyklen sind die rechtsstaatlichen Grundsätze des formellen Gehörs (Art. 29 BV) und der kooperativen Konfliktlösung zwingend zu wahren – hier jedoch primär in Bezug auf die Erziehungsberechtigten als Inhaber der elterlichen Sorge (Art. 301 ZGB). Gegenüber den jüngeren Kindern erfolgt das rechtliche Gehör in einer der jeweiligen Entwicklungsstufe und Urteilsfähigkeit angemessenen, niederschwelligen Form (Art. 12 UN-KRK). Das Kind wird von Beginn an nicht als blosses Erziehungsobjekt, sondern als eigenständiges Subjekt mit wachsenden Mitwirkungsrechten wahrgenommen.

Zyklus 3 (Oberstufe, Sekundarstufe I):

Auf der Oberstufe verändert sich die rechtliche und entwicklungspsychologische Ausgangslage grundlegend. Mit dem Eintritt in die Adoleszenz und der fortschreitenden Urteilsfähigkeit (Art. 16 ZGB) verdichtet sich die Rechtssubjektstellung der Schülerinnen und Schüler im öffentlich-rechtlichen Schulverhältnis schrittweise zu einer differenzierten Eigenständigkeit (Art. 11 Abs. 2 BV; Art.

19 ZGB). Auf dieser Stufe muss der Ansatz der Neuen Autorität zwingend mit Elementen der rechtsstaatlichen Partizipation, des Anspruchs auf rechtliches Gehör (Art. 29 Abs. 2 BV) sowie einer direkten, kooperativen Konfliktbearbeitung mit den Jugendlichen selbst angereichert werden. Die Schülerinnen und Schüler sind als zunehmend autonom handelnde Subjekte formell in Verfahren einzubinden und persönlich anzuhören. Systemische Bündnisse zwischen Schule und Elternhaus dürfen auf dieser Stufe keinesfalls über den Kopf der Jugendlichen hinweg geschlossen oder als reines Kontrollinstrument missbraucht werden; dies würde nicht nur das Vertrauensverhältnis untergraben, sondern die verfassungsrechtlich verbriefte Subjektstellung und den autonomen Persönlichkeitsraum der Heranwachsenden verletzen.

4.3. Professionalität und Akzeptanz institutioneller Grenzen

Im kantonalen Haftungs- und Personalrecht ist verankert, dass pädagogische Fachpersonen eine an den aktuellen wissenschaftlichen Standards orientierte, handwerklich sorgfältige Arbeit (*lege artis*) schulden. Die N.A. bietet wertvolle Werkzeuge, um diese handwerkliche Sorgfalt im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten zu professionalisieren. Sie darf jedoch von den Behörden und Schulleitungen nicht als Heilslehre missverstanden werden, die einen biopsychosozialen Entwicklungserfolg des Kindes garantiert.

Wenn ein Kind oder ein Jugendlicher trotz aller professionellen Bemühungen pädagogisch schlicht nicht mehr erreichbar ist – das heisst, wenn die schulischen Erziehungsmittel der N.A. an ihre faktischen Grenzen stossen – und dadurch das Recht der Mitschülerinnen und Mitschüler auf einen geordneten Unterricht (nämlich der staatliche Bildungsauftrag gegenüber allen anderen Kindern der Klasse) dauerhaft massiv gestört wird oder eine manifeste Kindeswohlgefährdung vorliegt, darf das Festhalten am N.A.-Konzept nicht zu einer Verschleppung notwendiger Massnahmen führen. Die rechtliche Pflicht zur rechtzeitigen, geordneten Einleitung interdisziplinärer Verfahren (etwa unter Einbezug des Schulpsychologischen Dienstes oder von Sonderschulmassnahmen) oder zur Erstattung einer Gefährdungsmeldung an die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) gemäss Art. 307 ZGB bleibt die unberührte und zwingende *ultima ratio.* Wird die N.A. in dieser Weise implementiert – nicht als Ausdehnung unkontrollierter staatlicher Macht, sondern als rechtlich eingehegte, professionell reflektierte und zyklenspezifisch differenzierte Beziehungsarbeit –, kann sie einen wertvollen Beitrag leisten, um das Fundament der Volksschulen nachhaltig zu stärken. Sie eröffnet damit eine von mehreren Möglichkeiten, jene institutionalisierte und partnerschaftliche Sicherheit zu schaffen, die moderne Schulen unterstützen kann, um ihren staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag im produktiven Spannungsfeld zwischen Elternrecht und Kindeswohl rechtssicher und pädagogisch gewinnbringend zu erfüllen.

5. Fazit und Ausblick

5.1. Diskurs: Die Neue Autorität im Spannungsfeld von Recht, Erziehungswissenschaft und Psychologie

In der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Fachliteratur wird das Konzept der Neuen Autorität ausgesprochen kontrovers diskutiert (Behringer, 2023; Brunner, 2025; Eberding, 2023; Jany et al., 2024; Lemme et al., 2011; Link et al., 2025, 2026; Rüefli, 2025; Ruoff, 2018; Schiermeyer-Reichl, 2022; von Schlippe & Ollefs, 2018; Schrom, 2025; Wilder & Magiera, 2023). Während Befürwortende vor allem die Entlastung von Lehrpersonen durch kollegiale Präsenz, das Deeskalationspotenzial und die Abkehr von veralteten, straf- oder vergeltungsorientierten Disziplinierungsmodellen betonen, weisen kritische Stimmen aus Pädagogik, Entwicklungspsychologie und Schultheorie auf bedeutsame Risiken hin. Ähnliche und weitere Bedenken widerspiegeln sich auch im verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Koordinatensystem des vorliegenden Artikels.

So wird von Entwicklungspsychologinnen und -psychologen bemängelt, dass N.A.-Praktiken wie die methodische Unabhängigkeit vom Verhalten des Kindes von Schülerinnen und Schülern rasch als emotionale Distanzierung oder entpersonalisierter Machtismus erlebt werden können. Rechtlich berührt diese Form der Beziehungsgestaltung das Gebot zur Wahrung der seelischen

Integrität (Art. 11 BV; Art. 2 Abs. 3 VSG). Eine Überwachung, die unter dem Deckmantel neutraler Fürsorge ausgeübt wird, verleugnet die reale Asymmetrie des öffentlich-rechtlichen Verwaltungsverhältnisses und entzieht sich dadurch der rechtsstaatlichen Verhältnismässigkeitsprüfung (Art. 5 Abs. 2 BV).
Zudem wird erziehungswissenschaftlich kritisiert, dass N.A.-Instrumente wie Wiedergutmachungsvereinbarungen, Rundgänge oder die Herstellung von Öffentlichkeit in der Schulpraxis häufig umetikettierte Sanktionen darstellen, die primär über Scham und Transparenzdruck wirken (Behringer, 2023; Jany et al., 2024; Link et al., 2025, 2026; Wilder & Magiera, 2023). Was pädagogisch als gewaltfreie Konsequenz deklariert wird, erfüllt rechtlich oft den Tatbestand verdeckter Disziplinarmassnahmen. Damit gerät das Konzept in einen direkten Konflikt mit dem Willkürverbot (Art. 9 BV), dem Legalitätsprinzip (Art. 5 Abs. 1 BV; Art. 28 VSG) sowie dem Anspruch auf rechtliches Gehör (Art. 29 BV).

Auch die systematische Mobilisierung des sozialen Umfelds zur Herstellung von Transparenz stösst auf Bedenken, da sie Kinder und deren Familien im Sozialraum stigmatisieren kann. Aus rechtlicher Sicht setzt diese Praxis dem Grundrecht auf Schutz der Privatsphäre (Art. 13 Abs. 1 BV; Art. 8 EMRK) sowie den Vorgaben des kantonalen Datenschutzgesetzes enge Grenzen; ohne explizite gesetzliche Grundlage oder Einwilligung stellt die Weitergabe von Verhaltensdaten an Dritte eine unzulässige Grundrechtseinschränkung dar.

Entwicklungspsychologisch verlangt das Jugendalter im Zyklus 3 schliesslich nach Autonomieerprobung und dialogischer Aushandlung. Pädagogische Stimmen warnen davor, dass koordinierte Bündnisse zwischen Schule und Elternhaus als repressive Kontrollallianzen wahrgenommen werden, die das Autonomiebestreben unterdrücken. Dies widerspricht der rechtlichen Evolution der Heranwachsenden: Mit zunehmender Urteilsfähigkeit verdichtet sich die Subjektstellung der Jugendlichen (Art. 11 Abs. 2 BV; Art. 301 Abs. 2 ZGB; Art. 12 UN-KRK). Verfahren, die über den Kopf der Jugendlichen hinweg entschieden werden, verletzen deren verfassungs- und völkerrechtlich garantierte Partizipationsrechte.

Zusammenfassend offenbart die interdisziplinäre Debatte, dass die N.A. kein rezeptartiges Allheilmittel darstellt. Ihre Implementierung im staatlichen Schulwesen erfordert eine ständige, kritische Rückbindung an den verfassungsmässigen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Die N.A. vermag den Schulalltag nur dann bereichernd zu unterstützen, wenn ihre Instrumente nicht als entpersonalisierte Methodik missbraucht, sondern strikt im Rahmen rechtsstaatlicher Garantien, professioneller Beziehungsarbeit und zyklengerechter Partizipation angewendet werden.

5.2. Limitationen der wissenschaftlichen und juristischen Vergewisserung

Bei der wissenschaftlichen und dogmatischen Einordnung der vorliegenden Ergebnisse muss abschliessend auf die methodischen und feldbezogenen Begrenzungen dieser Arbeit verwiesen werden. In Anlehnung an Behringer (2023, S. 314) sind die hier dargelegten Erkenntnisse in zweierlei Hinsicht limitiert: Zum einen wurden für die vorliegende juristische und pädagogische Analyse nicht alle Publikationen, Schriften und Handlungskataloge zur Neuen Autorität systematisch und erschöpfend untersucht. Zum anderen zeigen die vielschichtigen Erfahrungen aus Lehre, Schulentwicklung und Beratung im konkreten Praxisfeld Schule, dass das Konzept der Neuen Autorität in den Kollegien selten als starr rezipierte Reinform, sondern vielmehr in pragmatisch modifizierter Form umgesetzt wird, bei der verfeinerte, verstehende und beziehungsorientierte Ansätze organisch einfliessen.

Diese schulpraktische Adaptions- und Transformationsrealität verdeutlicht, dass schulische Entwicklungsprozesse sich nicht in der schematischen Anwendung theoretischer Manuale erschöpfen. Die vorliegende Analyse richtet sich daher keineswegs kritisch gegen eine von pädagogischem Fingerspitzengefühl, Empathie und professioneller Haltung getragenen Implementierung der N.A. Sie versteht sich vielmehr als kriteriengeleiteter, konstruktiver Orientierungsrahmen, der Schulleitungen, Steuergruppen und Lehrpersonen dabei unterstützt, die N.A. stets rechtskonform, verhältnismässig und im kompromisslosen Dienst des Kindeswohls auszugestalten.

Nutzung von KI-Hilfsmitteln

Im Rahmen der Erstellung dieses Artikels wurden ChatGPT (OpenAI) und Google Gemini (Google) unterstützend eingesetzt. Die Nutzung erfolgte zur Ergänzung fachwissenschaftlicher Diskursstränge sowie zur Überprüfung und Korrektur von Rechtschreibung, Grammatik und sprachlicher Formulierung. Die inhaltliche Auswahl, Prüfung und Verantwortung für verwendete Informationen lagen uneingeschränkt bei den Verfassenden. Die Abbildung 1 wurde aufgrund eigener Vorgaben mit Hilfe von ChatGPT erstellt.

Abkürzungsverzeichnis

BesV	Verordnung über die Besoldung der Lehrkräfte
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
DSG	Bundesgesetz über den Datenschutz
EMRK	Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten
KDSG	Kantonales Datenschutzgesetz (Gesetz über den Datenschutz und die Information der Bevölkerung)
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden
KGSG	Kantonales Kindesschutzgesetz (Gesetz über die Förderung der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Schutz von Kindern und Jugendlichen)
KV/BE	Verfassung des Kantons Bern
N.A.	Neue Autorität
PG	Personalgesetz des Kantons Bern
S.A.	Systemische Autorität
StGB	Schweizerisches Strafgesetzbuch
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtekonvention)
VSG	Volksschulgesetz des Kantons Bern
VSV	Volksschulverordnung des Kantons Bern
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch

Quellenverzeichnis

Altrichter, H., & Merki, K. M. (2015). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer-Verlag.

Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2015). Schulautonomie und die Folgen. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). Springer.

Behringer, N. (2023). *Neue Autorität. Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion* (Bd. 5, Nummer 5).

Brezinka, W. (1990). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 5., verb. Aufl. In *Gesammelte Schriften / Brezinka, Wolfgang.* Reinhardt. (Fachportal Pädagogik).

Brunner, U. E. (2025). Das Konzept der neuen Autorität. *Pädagogik 6/2025*.

Capaul, R., Seitz, H., & Keller, M. (2020). *Schulführung und Schulentwicklung*. Haupt Verlag AG.

Eberding, A. (2020). *Neue Autorität in multikulturellen Erziehungskontexten*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Eberding, A. (2023). Lehrgang „Neue Autorität ". *Pädiatrie & Pädologie*, *58*(Suppl 1), 46–48.

Fellacher, M. A. (2021). *Digitale Medien und neue Autorität: Kinder und Jugendliche in virtuellen Welten begleiten*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Grabbe, M., Borke, J., Tsirigotis, C., & Authority, autonomy and bonding. The anchor function in parental and professional presence. (2013). *Autorität, Autonomie und Bindung. Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz.* (S. 375 S.). Vandenhoeck & Ruprecht. (Fachportal Pädagogik).

Grabbe, M., & von Schlippe, A. von. (2012). *Werkstattbuch Elterncoaching: Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Huber, S. G. (Hrsg.). (2020). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement.* (4. Aufl.). Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

Jany, M., Vrban, R., & Link, P.-C. (2024). *Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen 'Kuschelpädagogik' und 'Sekte'. Ein Interview* (Bd. 6, Nummer 6).

Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., Thelen, H., Omer, H., & von Schlippe, A. (2019). *Neue Autorität – Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Langer, R., & Brüsemeister, T. (2019). *Handbuch Educational Governance Theorien*. Springer.

Lemme, M., Bojarzin, R., & Tepaße, F. (2011). Autorität durch Beziehung in der Schule. *Zeitschrift für Systemische Therapie und Beratung*, *29*(2), 62–72.

Lemme, M., & Körner, B. (2018). *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung.*

Lemme, M., & Körner, B. (2022). *«Neue Autorität» in der Schule: Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Carl-Auer Verlag.

Lemme, M., Körner, B., & GmbH, C.-A.-S. V. und V. (2022). *Die Kraft der Präsenz: Systemische Autorität in Haltung und Handlung*. Carl-Auer Verlag GmbH.

Link, P.-C., Ummel, H., & Felkendorff, K. (2026). Macht als entpersonalisierter Vollzug. Analyse und Diskussion der Sanktionspraxis der Neuen Autorität. *ESE*.

Link, P.-C., Ummel, H., Jeurgens, C., Wattenhofer, J., & Felkendorff, K. (2025). *Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind, liegt darunter immer noch kein Strand. Die Unabhängigkeit des Professionellen vom Kind als Leugnung von Macht. Kritische Anmerkungen zum Konzept der "Wachsamen Sorge" in der "Neuen Autorität"*. DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Merl, T., & Richter, S. (2026). *Autorität und Disziplin in der Schule: Über Erziehungsmittel, ihre Legitimierungen und die Folgen für die Pädagogik*. Kohlhammer Verlag.

Omer, H., & Haller, R. (2020a). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H., & Haller, R. (2020b). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H., & Streit, P. (2019). *Neue Autorität: Das Geheimnis starker Eltern*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H., & von Schlippe, A. (2012). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H., & von Schlippe, A. (2017). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Reichenbach, R. (2011). Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. In *Pädagogik* (S. 219). Kohlhammer. (Fachportal Pädagogik).

Rohr, D., Omer, H., Aarts, M., & Furman, B. (2025). *Gelingende Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen: Neue Autorität, Marte Meo und Ich schaffs!* Carl-Auer Verlag.

Rüefli, B. (2025). Neue Autorität implementieren. *Pädagogik 6/2025*.

Ruoff, B. (2018). Das Erziehungskonzept der «Neuen Autorität». *Pädagogik 5/2018*.

Schiermeyer-Reichl, I. (2022). Einladung zum Paradigmenwechsel ohne Rezeptgarantie! Neue Autorität in der Schule–Starker Halt durch starke Haltung. *Badstieber, Benjamin; Amrhein, Bettina:(Un-) mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Weinheim Basel: Beltz Juventa, (329–245)*.

Schiermeyer-Reichl, I. (2024). *Neue Autorität in der Grundschule: Innere Stärke entwickeln, beharrlich Haltung zeigen, zuverlässig Beziehungen gestalten (1. bis 4. Klasse)*. PERSEN-Verlag.

Schiermeyer-Reichl, I. (2025). *Neue Autorität in der Sekundarschule: Innere Stärke entwickeln, beharrlich Haltung zeigen, zuverlässig Beziehungen gestalten (5. bis 10. Klasse)*. PERSEN-Verlag.

von Schlippe, A. von, & Ollefs, B. (2018). Erziehen durch gewaltlosen Widerstand. Neue Autorität in der Schule. *Pädagogik 11/2018*.

Schrom, D. (2025). Potenziale und Grenzen der Neuen Autorität. *Pädagogik*, (6), 18–21.

SyNA, S. I. für N. A. (2026). SyNA - Systemisches Institut für Neue Autorität. *Unser Konzept Systemische (Neue) Autorität*. https://neueautoritaet.de/#das-konzept

Weinblatt, U. (2023). *Contactivity–mit Neuer Autorität raus aus der Vermeidung*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Wilder, N., & Magiera, K. (2023). Zum Wesen der Strafe und seiner begrifflichen Verschleierung in der Gegenwart. *Sozial Extra*, *47*(6), 339–344.

Anhang 1 Systematisches Verzeichnis der zitierten Rechtsgrundlagen

gegliedert nach der schweizerischen Normenhierarchie (Stufenbau der Rechtsordnung)

Völkerrecht und internationale Abkommen

In der schweizerischen Rechtsordnung gehen zwingende Bestimmungen des Völkerrechts sowie völkerrechtliche Verträge im Bereich der Menschenrechte den nationalen Normen vor.

Abk.	Erlasstitel / Gegenstand	Systematische Nr.	Erlassdatum
EMRK	Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten	SR 0.101	vom 4. November 1950
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtekonvention)	SR 0.107	vom 20. November 1989

Bundesrecht (Eidgenössisches Recht)

Das Bundesrecht umfasst die Verfassungsstufe sowie Bundesgesetze und bundesrechtliche Verordnungen, die bundesweit einheitlich gelten.

Abk.	Erlasstitel / Gegenstand	Systematische Nr.	Erlassdatum
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft	SR 101	vom 18. April 1999
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch	SR 210	vom 10. Dezember 1907
DSG	Bundesgesetz über den Datenschutz	SR 235.1	vom 25. September 2020
StGB	Schweizerisches Strafgesetzbuch	SR 311.0	vom 21. Dezember 1937

Kantonales Recht (Kanton Bern)

Der Kanton Bern regelt im Rahmen seiner Organisations- und Schulautonomie das Volksschulwesen, den Datenschutz der kantonalen und kommunalen Behörden sowie den Schutz von Kindern und Jugendlichen.

Abk.	Erlasstitel / Gegenstand	Systematische Nr.	Erlassdatum
KV/BE	Verfassung des Kantons Bern	BSG 101.1	vom 6. Juni 1993
VSG	Volksschulgesetz des Kantons Bern	BSG 432.210	vom 19. März 1992
VSV	Volksschulverordnung des Kantons Bern	BSG 432.211.1	vom 26. Oktober 1994

Abk.	Erlasstitel / Gegenstand	Systematische Nr.	Erlassdatum
KDSG	Kantonales Datenschutzgesetz (Gesetz über den Datenschutz und die Information der Bevölkerung)	BSG 152.04	vom 19. Februar 2008
KGSG	Kantonales Kindesschutzgesetz (Gesetz über die Förderung der Kinder- und Jugendhilfe sowie den Schutz von Kindern und Jugendlichen)	BSG 214.312	vom 12. Juni 2013
PG	Personalgesetz des Kantons Bern	BSG 153.01	vom 16. September 2004
BesV	Verordnung über die Besoldung der Lehrkräfte	BSG 153.011.1	vom 18. Mai 2005