



Newsletter

1/2010

Österreichische Gesellschaft
für Schule und Recht

1/2010

Inhalt

Vorwort der Publikationskoordinatorin	3
Editorial	4
Richtlinien für die Verleihung des ÖGSR-Schulrechtspreises	5
Ausschreibung des ÖGSR-Schulrechtspreises 2009	6
Vorstandsmitglieder stellen sich vor	7
Mitgliederseite	7
Termine, Schmunzel/Kuriositäten-Ecke	8
Programm Kulturwochenende	9
Kulturwochenende der ÖGSR in St. Paul im Lavanttal	10
Rechtsphilosophie und Empirie im Kontext der Differenz zwischen Recht und Gesellschaft	13
Termine und Fristen - nur was für Juristen?	22
Ist die „Aufstiegsklausel“ noch zeitgemäß?	24
Fragwürdige Schlussfolgerungen	27
New York	29
Die Subventionierung konfessioneller Pädagogischer Hochschulen	45
2. Gewaltschutzgesetz	51
Blumenstrauß, Gemeinschaftsgeschenk und Privatunterricht – Korruption?	55

Impressum

S&R [Schule&Recht] erscheint halbjährlich.

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:

Herausgeberin und Medieninhaberin: Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht
Sitz: Wien

Offenlegung der Blattlinie gemäß § 25 Abs. 4 Mediengesetz:

Erklärung über die grundlegende Richtung: Die Publikation dient der Information der Mitglieder der ÖGSR und bietet eine Diskussionsplattform.

Redaktion:

Mag. Angelika Schneider

Manuskript-Korrektur und -Bearbeitung:

Silvia Schiebinger

Lektorat:

Carina Litschauer

Layout:

Mag. Simone Gartner-Springer
Dr. Markus Springer

Hergestellt im bm:ukk

ISSN 1992-5972

Vorwort



Liebe Mitglieder der ÖGSR!

Im Jahr 2009 hat das Redaktionsteam mit der bewährten Tradition, den Newsletter zweimal im Jahr erscheinen zu lassen, gebrochen.

Dies war krankheitsbedingt unumgänglich. Umso mehr freuen wir uns aber, nunmehr den Band 1/2010 vorstellen zu können.

Das Redaktionsteam konnte sich auf Grund der längeren Zeitspanne nicht über einen Mangel an Beiträgen beklagen, sondern sich vielmehr über eine Fülle an Beiträgen freuen.

Im aktuellen Newsletter 1/2010 finden Sie unter anderem eine Zusammenfassung des Kulturwochenendes vom September 2009 im Lavanttal, verfasst von der Vizepräsidentin Dr. Irmgard Moser, sowie einen Reisebericht über die Fahrt der Rektoren der Pädagogischen Hochschulen nach New York, verfasst vom Präsidenten Dr. Markus Juranek. Des Weiteren sind Beiträge zu schulrechtlichen sowie dienstrechtlichen wie auch rechtsphilosophischen Themen eingelangt. Neu im Newsletter ist die Schmunzel bzw. Kuriositätenecke.

Ich möchte an dieser Stelle einen Rückblick auf die Veranstaltungen der ÖGSR im Jahr 2009 machen:

Ende Jänner fand das jährliche Symposium unter dem Titel „Was kann/soll Schule leisten – Was kann Schule nicht leisten?“ statt. Diese Veranstaltung wurde, wie in den vergangenen Jahren, in einem eigenen Tagungsband dokumentiert.

Anfang März unternahm die ÖGSR eine gemeinsam mit dem BMUKK organisierte Bildungsfahrt in die Niederlande, um Einblicke in das niederländische Schulwesen zu erhalten. Auch diese Bildungsfahrt kann in einem eigenen Reise-Newsletter nachgelesen werden.

Mitte Mai wurde im Rahmen der Generalversammlung eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema „Beamten dienstrecht und vertragliche Dienstverhältnisse“ abgehalten. Sie finden die Referate der Vortragenden zusammengefasst im Newsletter 1/2009.

Ende September organisierte die Vizepräsidentin der ÖGSR, Frau Dr. Irmgard Moser, ein Kulturwochenende im Lavanttal. Wir besuchten die Europaausstellung „Macht des Wortes“ in St. Paul

im Lavanttal und „Macht des Bildes“ in Bleiburg. Einen Bericht über dieses Wochenende finden Sie – wie schon erwähnt – im aktuellen Newsletter.

Danach ist noch das Punschhüttentreffen Anfang Dezember in Wien zu erwähnen, das den Jahreswechsel einbegleitete und mit einer Besprechung über die letzten Vorbereitungen für das Symposium 2010 verbunden war.

Das Symposium 2010, das unter dem Titel „Schule und Wirtschaft“ abgehalten wurde und zu dem namhafte Referenten gewonnen werden konnten, wird ebenfalls in einem Tagungsband zusammengefasst werden, an dem bereits gearbeitet wird.

Als Ausblick auf die Aktivitäten des Vereines im Jahr 2010 möchte ich das Skiwochenende Anfang März in Flattnitz, unsere jährlich abgehaltene Fortbildungsveranstaltung, diesmal unter dem Titel „Hilfe, ich werde gemobbt - Mobbing in der Schule“ gemeinsam mit der Generalversammlung Mitte April im Theresianum in Wien sowie unser Kulturwochenende in Linz Ende September hervorheben. Da sich die Studienfahrten der ÖGSR bewährt haben, ist Ende Oktober wieder eine Bildungsfahrt der ÖGSR – diesmal nach Laibach in Slowenien – in Aussicht genommen.

Als neues Mitglied im Erweiterten Vorstand darf ich Herrn SC iR Dr. Felix Jonak als Referenten für Gesetzesbegutachtungsverfahren auf das herzlichste begrüßen. Er hat diese Funktion von MMMag. DDr. Karl Heinz Auer übernommen, der sich seit der letzten Generalversammlung auf den Bereich Forschungsangelegenheiten zurückgezogen hat.

Ich möchte darauf hinweisen, dass der Österreichische Schulrechtspreis wieder ausgeschrieben wurde und den österreichischen Schulbehörden, wie auch den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten mit juridischer Fakultät bereits zugesandt wurde.

Unsere Gesellschaft – wie auch das Informationsmedium Newsletter – lebt vor allem von der Arbeit der einzelnen Mitglieder und ich kann nicht genug betonen, wie sehr ich mich über Beiträge für die Erstellung des Newsletters freue!

Ich wünsche allen ein erfolgreiches Jahr 2010!

Angelika Schneider
(Publikationskoordinatorin der ÖGSR)

Editorial

S&R [Schule&Recht] – der Newsletter von Mitgliedern für Mitglieder

Liebe Leserin, lieber Leser!

Ich freue mich, Ihnen bzw. dir eine weitere Ausgabe unserer Zeitschrift „S&R“ übermitteln zu können.

Bemerkungen und Hinweise für Autorinnen und Autoren:

S&R erscheint halbjährlich. Die nächste Ausgabe ist für Oktober 2010 vorgesehen. Redaktionsschluss für den nächsten Newsletter ist Anfang September 2010.

Ich möchte jedes Mitglied sehr herzlich einladen, einen Beitrag zur Gestaltung unserer nächsten Ausgabe zu leisten.

Das Redaktionsteam ersucht, die Beiträge an Frau Silvia Schiebinger zu übermitteln:
silvia.schiebinger@bmukk.gv.at

Layout des Beitrages:

Die Beiträge sollten in der Schriftart „Times New Roman“, Schriftgrad „10“ mit Überschrift (Schriftgrad „20“) verfasst werden.

Im März 2010 wird die Formatvorlage unseres Newsletters wieder allen Mitgliedern per E-mail übermittelt. Jede Autorin bzw. jeder Autor wird ersucht, den Beitrag sogleich dort einzufügen. Diese Vorgangsweise hat sich bewährt und wird daher beibehalten.

Steckbrief:

Nach dem Beitrag sollte der vollständige Name mit einem kurzen Steckbrief der Autorin bzw. des Autors sowie – soweit vorhanden – ein Digitalfoto angefügt werden.

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge trägt ausschließlich die jeweilige Autorin bzw. der jeweilige Autor die Verantwortung.

Das Redaktionsteam dankt im Voraus für die Mitwirkung.

Herzlichst,
Angelika Schneider
(Publikationskoordinatorin der ÖGSR)

MR Mag. Angelika Schneider ist Publikationskoordinatorin der ÖGSR und stellvertretende Leiterin der Abteilung Dienstrechtslegistik im BMUKK.

Schulrechtspreis

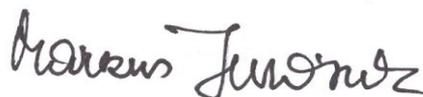


Richtlinien für die Verleihung des ÖGSR-Schulrechtspreises

(gemäß Vorstandsbeschluss vom 10.12.2008 und 13.05.2009)

1. Mit dem Schulrechtspreis der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht werden Arbeiten auf dem Gebiet schulrechtlicher, rechtswissenschaftlicher, rechtspolitischer und allgemein interessierender Fragen im Kontext von Schule und Recht ausgezeichnet, die geeignet sind, das Verständnis für neue Entwicklungen im Bereich Schule und Recht sowie eine gesellschaftliche Sensibilisierung für schulrechtsrelevante Themen zu fördern.
2. Die Beurteilung der Preiswürdigkeit der eingereichten bzw. vorgeschlagenen Arbeiten erfolgt durch eine – jährlich vom erweiterten Vorstand festzulegende – Begutachtungskommission, die ihre Preisvorschläge dem Vorstand der ÖGSR vorlegt, der unter Ausschluss des Rechtsweges die Preiszuteilung beschließt.
3. Für die Auszeichnung mit dem ÖGSR-Schulrechtspreis kommen sämtliche Arbeiten und Publikationen von hervorragendem Niveau und besonderer und richtungweisender Bedeutung für die unter Punkt 1 angeführten Bereiche in Frage.
4. Die Arbeiten müssen jeweils bis spätestens 30. September eines jeden Vorjahres der Preisverleihung beim Vorstand der ÖGSR, 1010 Wien, Freyung 1, eingereicht werden. Ein Antrag kann vom Verfasser eines solchen Textes oder als Vorschlag von einem ÖGSR-Mitglied eingebracht werden.
5. Der ÖGSR-Schulrechtspreis wird jeweils im Rahmen des jährlichen Symposiums der ÖGSR verliehen und ist mit € 700,00 dotiert.

Der Präsident



HR Univ. Doz. Mag. Dr. Markus Juranek

Wien, Jänner 2010

Ausschreibung des ÖGSR-Schulrechtspreises 2010

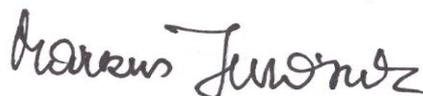
1. Mit dem Schulrechtspreis der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht werden Arbeiten auf dem Gebiet schulrechtlicher, rechtswissenschaftlicher, rechtspolitischer und allgemein interessierender Fragen im Kontext von Schule und Recht ausgezeichnet, die geeignet sind, das Verständnis für neue Entwicklungen im Bereich Schule und Recht sowie eine gesellschaftliche Sensibilisierung für schulrechtsrelevante Themen zu fördern.
2. Die Beurteilung der Preiswürdigkeit der eingereichten bzw. vorgeschlagenen Arbeiten erfolgt durch eine Begutachtungskommission, die ihre Preisvorschläge dem Vorstand der ÖGSR vorlegt, der unter Ausschluss des Rechtsweges die Preiszuteilung beschließt.
3. Für die Auszeichnung mit dem ÖGSR-Schulrechtspreis kommen sämtliche Arbeiten und Publikationen von hervorragendem Niveau und besonderer und richtungweisender Bedeutung für die unter Punkt 1 angeführten Bereiche in Frage.
4. Anträge mit den beigelegten Arbeiten müssen bis spätestens

30. September 2010

beim Vorstand der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht, 1014 Wien, Freyung 1, eingereicht werden.

5. Der Schulrechtspreis 2010 ist mit € 700,00 dotiert und wird im Rahmen des ÖGSR-Symposiums am 26. Jänner 2011 in Wien verliehen.

Der Präsident



HR Univ. Doz. Mag. Dr. Markus Juranek

Wien, im Jänner 2010

Vorstandsmitglieder stellen sich vor

Zusammengestellt von Silvia Schiebinger

Bereichsverantwortliche:



Referent für das Gesetzes-
begutachtungsverfahren

SC iR Dr. Felix Jonak

Ich war von November 1954 bis Ende 1961 in den verschiedensten Bereichen des Schul- und Dienstrechts beim Landesschulrat für Niederösterreich sowohl in der Bundes- als auch in der Landesvollziehung tätig.

Mit 1. Jänner 1962 erfolgte die Berufung in das Bundesministerium für Unterricht im Zuge der Schulgesetzgebung 1962, und zwar in die legistische Abteilung, die nicht nur für die Ausarbeitung von Gesetz- und Verordnungsentwürfen sowie für die Begutachtung von Gesetzes- und Verordnungsentwürfen des Bundes und der Länder für das gesamte Ressort (damals auch für den Wissenschaftsbereich), sondern auch für die Privatschulen und den Elternbeirat zuständig war. Im März 1972 übernahm ich die Leitung der legistischen Abteilung (in der Zwischenzeit nur noch zuständig für die Legistik des Schul- und Lehrerdienstrechts und die Fremdlegistik des Ressorts) sowie die Geschäftsführung der Schulreformkommission. Ab Juni 1985 war ich Leiter der neu geschaffenen Gruppe für Legistik und administrative schulrechtliche Angelegenheiten und Leiter der Abteilung für Schulrechtslegistik. Im Mai 1985 übernahm ich das dem Minister unmittelbar unterstellte Kultusamt, welches für die Beziehungen zwischen Staat und allen Religionsgemeinschaften zuständig ist.

Ende Mai 1998 trat ich als Ministerialbeamter in den Ruhestand. Anschließend war ich noch zwei Jahre Konsulent.

Neben diesen Ministerialtätigkeiten war ich Mitglied verschiedener Kommissionen und Kuratorien, von 1972 bis 2001 Vertragslehrer für Schulrecht an der Pädagogischen Akademie in Krems und arbeite bis heute als Autor und Herausgeber diverser Werke im Bereich des Schul- und Lehrerdienstrechts.

Bei den vielen Verhandlungen, die ich mit den verschiedensten Interessengruppen, insbesondere den Eltern, Schülern und Lehrern, sowie den Politikern zu führen hatte, ferner bei der Ausarbeitung der Gesetzes- und Verordnungsentwürfe war ich stets bemüht, die rechtlichen Grundlagen für die Ermöglichung eines erfolgreichen Bildungswesens unter Bedachtnahme auf die Schulpartnerschaft zu schaffen. In diesem Zusammenhang sind auch die durch die legistischen Tätigkeiten anderer Ressorts des Bundes und der Länder zu schaffenden Rahmenbedingungen bedeutsam, was im Rahmen der Gesetzesbegutachtungen zu berücksichtigen ist.

E-Mail-Adresse:

felix.jonak@aon.at

Mitgliederseite

Von Elisabeth Kaiser-Pawlistik

Wir begrüßen unsere neuen Mitglieder

Stand: Jänner 2010

Dr. Madeleine Lenz

ordentliches Mitglied, BMUKK

Mag. Herbert Mantler, MBA

ordentliches Mitglied, Bezirkshauptmannschaft Gänserndorf

Mag. Sandra Steiner

ordentliches Mitglied, Amt der Burgenländischen Landesregierung

Dr. Karl Premißl

ordentliches Mitglied, Amt der Salzburger Landesregierung

Die gesamte Mitgliederliste ist auf der Homepage der ÖGSR im internen Bereich zu finden

www.ogsr.at



ADir. Elisabeth Kaiser-Pawlistik ist stellvertretende Schriftführerin der ÖGSR und in der Schulrechtsabteilung im BMUKK tätig.



Termine

Folgende Termine werden bekannt gegeben:

Vorstandssitzungen 2010

26. Jänner 2010 (Wien)
5. März 2010 (Flattnitz)
14. April 2010 (Wien)
28. Mai 2010 (Salzburg)
25. Juni 2010 (Eisenstadt)
17. September 2010 (Linz)

Schiwochenende 2010 (Flattnitz)

5. bis 7. März 2010

Fortbildungsveranstaltung/Generalversammlung 2010

„Hilfe, ich werde gemobbt – Mobbing in der Schule“ im kleinen Saal des Theresianums
15. April 2010

Studienfahrt 2010

19. bis 23. Oktober 2010 (Ljubljana/Slowenien)

Symposium 2011

26. Jänner 2011 (Wien)

Nähere Informationen, Einladungen und Ausschreibungen werden folgen.

Schmunzel/Kuriositäten-Ecke

Von MR Dr. Peter Rumpler

Abt. III/3 des BMUKK ist auch für Privatschulen zuständig. Die Organisation der sog. „Alternativschulen“ wird im Organisationsstatut geregelt. Darin wird u.a. auch die Aufnahme in die betreffende Schule geregelt. Unser Erstaunen war groß, als wir in einem oberösterreichischem Statut folgende Formulierung vorfanden:

„Die „XY-Schule“ ist für Vorschulkinder und Kinder ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr bis zum Abschluss der Grundschule zugänglich, und zwar ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, **des Stammes**, der Klasse, der Sprache und des religiösen Bekenntnisses.“

„Stämme“ glaubten wir, gäbe es bei den Indianern. Dass es sie auch in Oberösterreich gibt, war uns neu ...

An alle Mitglieder der ÖGSR

Einladung zum Kulturwochenende

Programm

26.9.2009	10.30 – 12.00	Besuch der Europaausstellung 1. Teil „Macht des Wortes“ im Benediktiner-Stift St. Paul/Lavanttal (www.europaausstellung.at)
	12.30	Mittagessen im Gasthof Hafner-Hadenwirt, Oberdorf 14, 9150 Bleiburg
	15.00 – 16.00	Besuch der Europaausstellung 2. Teil „Macht des Bildes“ in Bleiburg
	16.00	Rückfahrt nach St. Paul/Lavanttal
		Abendessen und Nächtigung im Gasthof Johannesmesner, Johannesberg 2, 9470 St. Paul/Lavanttal (www.urlaubambauernhof.com/Johannesmesner.htm)
27.9.2009	09.00	Wanderung von St. Paul/Lavanttal ins Granitztal
	12.00	Mittagessen in einer Buschenschank
		Bei Schlechtwetter: Besuch der Griffner-Tropfsteinhöhlen mit Führung Mittagessen in Griffen
		danach Heimfahrt

Voraussichtliche Kosten:

Nächtigung mit Frühstück:	€ 27,--/pro Person und Tag
Eintritte für beide Ausstellungen:	€ 12,--
Führung St. Paul:	€ 2,50/Person
Führung Bleiburg pauschal für Gruppe:	€ 25,--
Tropfsteinhöhle:	€ 6,--/Person

Anmeldungen und Zimmerreservierungen bitte bis 17.6. an irmgard.moser@lsr-ktn.gv.at

Kulturwochenende der ÖGSR in St. Paul im Lavanttal vom 25. bis 27. September 2009

Von Irmgard Moser



Die Europaausstellung „Macht des Wortes“ in St. Paul im Lavanttal und „Macht des Bildes“ in Bleiburg bot einen besonderen Grund, das diesjährige Kulturwochenende in Kärnten zu verbringen.

Der Freitagnachmittag begann mit der Vorstandssitzung im Gasthof Johannesmesner hoch über St. Paul, von wo aus sich ein herrlicher Blick über das Lavanttal bot. Am Abend war ein geselliges Zusammensein angesagt.



Foto: Dr. Reinhold Raffler

Der Samstagvormittag war dem ersten Teil der Ausstellung „Macht des Wortes“ im Benediktinerstift St. Paul gewidmet. Im Benediktinerstift wirken seit über 900 Jahre Mönche, die ein Wirtschafts- und Kulturzentrum in Mitteleuropa entstehen ließen. Durch eine sehr wechselvolle Geschichte war das Stift immer ein Mittelpunkt der Liturgie, Wissenschaft und Kunst. „Wissen ist Macht“, es führt zu Einfluss und Reichtum. Die Ausstellung beleuchtet dieses Ringen um Wissen und Macht durch die verschiedenen Epochen.

Unser Rundgang begann im Kellergewölbe des Stifts, wo in einer „High-tech Bibliothek“ etwa hunderttausend Bücher lagern, darunter das älteste Buch Österreichs aus dem 5. Jahrhundert, verbotene Bücher des Mittelalters und teils wunderbar illuminierte Handschriften. Die einzigen erhaltenen Zeugen germanisch-heidnischer Religionen in althoch-

deutscher Sprache, die Merseburger Zaubersprüche sind ebenso zu bestaunen wie alte irische Zauberformeln und Pracht-Kodizes des Vatikans.



Foto: Dr. Reinhold Raffler

Neben den herausragenden Werken der Buchkunst sind auch Bilder von Albrecht Dürer, Peter Paul Rubens, Tilmann Riemenschneider, Antonis van Dyck, Lukas Kranach und anderen zu bewundern. Neben den Kostbarkeiten der Buchkunst bietet die Ausstellung auch glanzvolle Gold- und Silberschmiedearbeiten. Die Darstellung des Lebens des Heiligen Benedikts im Kellergewölbe stellt eine außergewöhnliche Inszenierung dar, ebenso der „Kristalldom“ mit multimedialen Projektionen.

Das Stift St. Paul wurde anlässlich der Europaausstellung komplett renoviert, ebenso wurde der in der Zwischenzeit aufgelassene Barockgarten historisch wieder nachgebildet und lud im ebenfalls restaurierten barocken Gartenschlössl zum Verweilen ein.



Foto: Dr. Reinhold Raffler

Nach diesem Kunstgenuss war eine Stärkung notwendig. Diese genossen wir beim „Hadnwirt“, einem typischen Gasthaus des Kärntner Jauntales, mit regionalen Spezialitäten. Trotz des üppig geratenen Essens waren wir für den zweiten Teil der Europaausstellung in Bleiburg unter dem Motto „Macht des Bildes“ voll aufnahmefähig. Im

Werner-Berg-Museum in Bleiburg waren Bilder von großen österreichischen Künstlern des 20. Jahrhunderts zu bewundern. Der Bogen spannte sich von Albin Egger-Lienz, Alfred Kubin, Egon Schiele, Oskar Kokoschka, Herbert Böckl bis zu Hermann Nitsch. Die Bilder zeigten, wie Künstler Göttlichkeit und Transzendenz erlebten. Es stellte sich die Frage, ob Bilder die Macht haben, uns diese zu vermitteln.



Foto: Dr. Reinhold Raffler

Einige ÖGSR-Mitglieder mussten uns nach dem Besuch der Ausstellung verlassen. Sie versäumten dadurch leider eine Wanderung durch das wunderschöne Granitztal, die wir am Sonntagvormittag unternahmen. Bei strahlendem Sonnenschein konnten wir die landschaftliche Schönheit des Lavantales erleben. Zur Mittagszeit kehrten wir von der Wanderung zurück und beschlossen den Vormittag mit einer Einkehr in einer Buschenschank.

Die Rückmeldung der TeilnehmerInnen bestätigte, dass St. Paul und das Lavanttal in jedem Fall eine Reise wert waren.

die autorin

HR Dr. Irmgard Moser ist Vizepräsidentin der ÖGSR, Leiterin der Personalabteilung und stellvertretende Landesschulratsdirektorin beim Landesschulrat für Kärnten.



Foto: Dr. Reinhold Raffler



Fotos: Dr. Reinhold Raffler



Fotos: Dr. Reinhold Raffler

Rechtsphilosophie und Empirie im Kontext der Differenz zwischen Recht und Gesellschaft*

Von Karl Heinz Auer



„Wenn man Recht und praktische Vernunft ... trennt, so versteht man weder das Recht noch die Vernunft. Das Recht schrumpft auf Dezierungen, Normen und logische Ableitungen. Die Vernunft wird aus der Wirklichkeit in die subjektive Moralität verbannt.“

Martin Kriele (1979, 9)

„An sich sind Idee und Wirklichkeit des Rechts Gegensätze. Damit sie zusammenkommen, muss das Objektive subjektiv und das Subjektive objektiv werden oder anders formuliert: der Gedanke muss zur Wirklichkeit kommen und die Wirklichkeit muss sich ihm öffnen.“

Johann Braun (2006, 367)

Es war eigentlich eine Nebenbemerkung bei der letztjährigen Tagung zur Rechtstatsachenforschung, die mir noch lange nachgegangen ist: „Wenn es nicht gelingt, dies zu vermitteln und plausibel zu machen, bin ich nicht handlungsrelevant.“ Dieser Satz von *Christa Pelikan* hat bei mir eine Eigendynamik entfaltet, und vermutlich hängt dies damit zusammen, dass die Frage nach der konkreten Relevanz eine Art Gewissensfrage ist für jeden, der im Bildungsbereich tätig ist und Bildung vermitteln will. Als ich dann angefragt wurde, ob ich im Rahmen der diesjährigen Tagung zur „Rechtstatsachenforschung heute“ über Rechtsphilosophie und Empirie spreche könnte, ist mir die Äußerung von Frau *Pelikan* gleich wieder eingefallen. Was soll vermittelt, was soll plausibel gemacht werden, um Handlungsrelevanz zu erreichen? Was bedeutet diese Frage mit ihrem didaktischen und epistemologischen Charakter gleichermaßen für Rechtsphilosophie und Empirie im Kontext von Recht und Gesellschaft? Sind Rechtsphilosophie und Empirie die Disziplinen, die in der Lage sind, die Differenz

zwischen Recht und Gesellschaft zu überbrücken? Als *Anselm Feuerbach* 1804 an der Universität Landshut seine Antrittsvorlesung hielt, widmete er sich der Philosophie und der Empirie, und zwar in ihrem Verhältnis zur positiven Rechtswissenschaft.¹ In meinen Ausführungen möchte ich der Bedeutung von Rechtsphilosophie und Empirie im gesellschaftlichen Kontext nachgehen, in Wahrnehmung der Rechtswissenschaft als Sozialwissenschaft, vor allem im Blick auf die Differenz zwischen Recht und Gesellschaft.

A. Begriffliche Annäherungen und Abgrenzungen

Vorerst ist es angebracht, Begriffe abzuklären und voneinander abzugrenzen.

Gustav Radbruch (1878-1949) erläutert in seiner Rechtsphilosophie (1932) das Wesen der Wissenschaften, die das Recht zu ihrem Gegenstand haben, und ihr Verhältnis zueinander. Er definiert „die systematische, dogmatische Rechtswissenschaft“ als die „Wissenschaft vom objektiven Sinn positiver Rechtsordnungen“. Diese handelt im engeren Sinn von „Rechtsordnungen, nicht vom Rechtsleben, von Rechtsnormen, nicht von Rechtstatsachen“ und ist derart abgegrenzt gegenüber der Rechtstatsachenforschung in den unterschiedlichen Bereichen. Als Wissenschaft vom objektiven und nicht vom subjektiven Sinn des Rechts stellt sie fest, „wie das Recht zu verstehen ist, nicht notwendig, wie es gemeint war“. Die Fragestellung nach dem Wesen des Rechts, nach der Differenz zwischen dem, was seine Urheber intendierten, und dem, was ihm die Ausleger entnehmen, die Frage nach dem Recht „als verursachter und ursächlich weiterwirkender Tatsache“ ordnet *Radbruch* der „Sozialtheorie des Rechts“, der Rechtsgeschichte, Rechtsvergleichung, der Rechtssoziologie zu.² Schon aus dieser *Radbruch'schen* Abgrenzung heraus wird deutlich, wie sehr die einzelnen Disziplinen aufeinander bezogen und vom Wesen her komplementär sind.

Die Unterscheidung zwischen „lebendem Recht“ und Gesetzesrecht, zwischen gesetzlichem und gesellschaftlichem Recht, betont auch *Eugen Ehrlich* (1862-1922). Er, der Alt-Österreicher aus Czernowitz in der heutigen Ukraine, gilt neben *Max Weber* als Begründer der modernen Rechtssoziologie und der Rechtstatsachenforschung. Letztere ist für ihn als praktisch-empirischer Bereich untrennbar mit der Rechtssoziologie verbunden. So ist er davon überzeugt, dass der Schwerpunkt der Rechtswissenschaft nicht in der Gesetzgebung, nicht in der Jurisprudenz oder in der Rechtsprechung liegt, „sondern in der Gesellschaft selbst“, wie er in der

* Vortrag im Rahmen des Symposiums *Rechtstatsachenforschung heute* an der Universität Innsbruck. Erstveröffentlichung in *Barta/Ganner/Lichtmanegger* (Hg.), *Rechtstatsachenforschung heute*. Tagungsband 2008. Innsbruck 2009. Der Abdruck in S & R erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

¹ Vgl. *Pawlik*, 2009, 6.

² Vgl. *Radbruch*, 1999, 106 f.

Vorrede zu seinem Buch „Grundlegung der Soziologie des Rechts“ am 25. Dezember 1912 geschrieben hat.³

Ganz in diesem Sinn bezeichnet auch *Werner Maihofer* (Rechtsphilosoph und deutscher Innenminister unter den Kanzlern *Brandt* und *Schmidt*) Rechtstatsachenforschung als empirische Rechtssoziologie, wenn sie die wechselseitige faktische und normative Bedingtheit von Recht und Gesellschaft im Blick auf das bestimmte Recht einer bestimmten Gesellschaft „tatsächlich“ untersucht. Er umschreibt Rechtssoziologie „als die methodische und systematische Analyse der faktischen Bedingtheit des Rechts durch die Gesellschaft und der normativen Bedingtheit der Gesellschaft durch das Recht“, bezogen aber nicht auf eine Gesellschaft als Abstraktum, sondern konkret auf die Menschen als gesellschaftlich lebende Individuen.⁴ Gegenstand der Soziologie ist der „homo sociologicus“ unter dem Blickwinkel der Sozialität der Person. Demnach betrachtet die Rechtssoziologie den Menschen „nicht in seinem Verhältnis zur Natur, sondern in seinem Verhältnis zum Menschen“.⁵

Und die Rechtsphilosophie? Bei ihr handelt es sich „um die Grundlagenwissenschaft der Rechtswissenschaft überhaupt“.⁶ Dieses Wörtchen „überhaupt“ ist es, das, so *Arthur Kaufmann*, das Wesen der Philosophie ausmacht. Rechtsphilosophie reflektiert, diskutiert und beantwortet, wenn möglich, juristische Grundsatzfragen und Grundprobleme „auf philosophische Manier“, wobei für den Rechtsphilosophen die fundierte Kenntnis beider Disziplinen unabdingbar ist. Während die Rechtsdogmatik stets systemimmanent argumentiert und das geltende System unangetastet bleibt, ist es Aufgabe der Rechtsphilosophie, systemtranszendent zu agieren.⁷ Sie hat eine normative, eine analytische und eine holistische Dimension, und ihr unterscheidendes Kriterium zur Philosophie liegt im Gegenstand, den sie untersucht, im Recht. So definiert *Robert Alexy* Rechtsphilosophie als „Argumentation über die Natur des Rechts“, die sich einerseits mit dem Begriff der Norm und des Normensystems auseinandersetzen muss, andererseits mit der Frage nach der Geltung des Rechts und der Legitimität des Rechts.⁸ Während die Rechtssoziologie Zusammenhänge aufzeigt und die wechselseitige faktische und normative Bedingtheit von Recht und Gesellschaft un-

tersucht, wird in der Rechtsphilosophie „das Recht reflexiv und sucht nach einem Maßstab für den Maßstab, den es selbst zu sein beansprucht“.⁹ Die Übergänge sind durchaus fließend. Eine Rechtsdogmatik, die die Frage nach der gerechten Lösung eines Falles stellt, hat schon den Boden der Rechtsphilosophie betreten, und wenn zudem Fragen der gesellschaftlichen Bedingtheit des Falles fokussiert werden, auch den der Rechtssoziologie.¹⁰

B. Zur Unterscheidung von Sein und Sollen

Freilich, wenn man das, was ist, und das, was sein soll, als strikt zu trennende Gegensätze behandelt und zwischen Sein und Sollen mit kompromissloser Schärfe unterschieden wird, wie dies im Neukantianismus der Fall war und der Rechtspositivismus zu fragwürdiger Blüte gebracht hat, wird man die der Rechtsphilosophie und Rechtssoziologie inhärenten Fragestellungen gar nicht erst verstehen.¹¹ Nach dem Versuch, begriffliche Annäherungen und Abgrenzungen durchzuführen, müssen wir uns kurz mit dem Verhältnis von Sein und Sollen beschäftigen. Allzu lange und allzu dominant wurden ganze Juristengenerationen mit der Trennungsthese indoktriniert und glauben gemacht, dass die Gerechtigkeitsfrage für die Rechtswissenschaft letztlich irrelevant sei. Mein Lehrer der Rechtsphilosophie, *Theo Mayer-Maly*, meinte dazu schlicht: „Auf einem Irrweg umzukehren, ist nie zu spät. Was zu Beginn des 20. Jhs. über die Irrelevanz der Gerechtigkeit für das Recht geschrieben wurde, war Dokument eines Irrwegs.“¹² Und es ist wohl kein Zufall, wenn *Jürgen Habermas* *John Rawls*' Ansatz, dass niemand in einer ungerechten Gesellschaft leben will, als ungeniertes Anknüpfen an Theoreme des 18. Jahrhunderts bezeichnet.¹³ *Eric Hilgendorf* schlägt in die gleiche Kerbe, wenn er sagt, dass „viele von dem, was in den USA als rechtsphilosophische Innovation auf den Markt kommt, in Deutschland schon vor 100 Jahren diskutiert wurde“.¹⁴

Der kategoriale Unterschied von Sein und Sollen als letzte und nicht weiter ableitbare Kategorien ist bekanntlich Grundlage und Kernpunkt der Reinen Rechtslehre, deren oberstes Postulat die Methodenreinheit ist. Die Kontroverse zwischen *Alexander Hold-Ferneck* (1875-1955) und *Hans Kelsen* (1881-1973) vermag zu veranschaulichen, mit welcher Härte in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts die Auseinandersetzung um den Rechtsbegriff geführt wurde. Während *Kelsen Hold-Ferneck* die

³ Vgl. *Ehrlich*, 1913, Vorrede, sowie *Barta* 2004² II 1061. Auch *Braun*, 2006, 392, schlägt in diese Kerbe, wenn er sagt, dass sich die Entwicklung des Rechts nur vordergründig betrachtet durch den Wandel der Verfassungen, der Gesetze und der Judikatur vollzieht.

⁴ Vgl. *Maihofer*, 1970, 20.

⁵ Vgl. ebd. 13 f.

⁶ *Braun*, 2006, V.

⁷ Vgl. *Kaufmann*, 1997², 7 f.

⁸ Vgl. *Alexy*, 2008, 13-16.

⁹ Vgl. *Braun*, 2006, 4.

¹⁰ Vgl. *Hilgendorf*, 2008, 113.

¹¹ Vgl. *Auer*, 2005, 77.

¹² *Mayer-Maly*, 2001, 11.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl. *Hilgendorf*, 2008, 119.

Vermengung psychologisch-genetischer und normativer Fragen vorwarf und ihn als „einen der konsequentesten Vertreter der psychologisch-deterministischen Methode innerhalb der Jurisprudenz“ bezeichnete, warf *Hold-Ferneck Kelsen* formalistischen Normativismus vor sowie verfehlte Rechtssatztheorie und einen in einer unhaltbaren Grundnormtheorie verankerten „monotheistischen Kultus des Sollens“. ¹⁵ Die Antipoden haben sich auch in Bezug auf den Stil der Kontroverse nichts geschenkt. „Da ist er ein spindeldürres, bis auf den letzten Blutstropfen ausgepresstes Männchen, das den Doktorhut tief ins pergamentene Antlitz drückt, auf daß die Welt der Tatsachen es nicht störe in der Versunkenheit in ideelle Normen. Man gebe ihm den Laufpass. Wir brauchen keine ‚juristische Erkenntnis‘, die sich auf die Frage, was denn das Recht sei, auf ihre ‚Reinheit‘ ausredet. Wir brauchen soziologische Erkenntnis.“ ¹⁶ Ähnlich kontroversiell und leidenschaftlich verlief – nicht weiter überraschend – die Auseinandersetzung zwischen *Kelsen* und *Ehrlich*, die zwischen 1915 und 1917 im Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie publiziert wurde ¹⁷, wo im vergangenen Jahr auch meine Ausführungen zum Menschenbild als rechtsethische Dimension veröffentlicht worden sind ¹⁸.

Die absolute Trennung von Recht und Moral, von Seinskategorie und Sollenskategorie, führt als zwingende Folge dazu, „dass dem traditionellen Anspruch, wonach das Recht im Prinzip *gerecht* sein soll, die Grundlage entzogen“ und Gerechtigkeit in den außerrechtlichen Bereich abgedrängt wird. Noch in der 2. Auflage seiner Reinen Rechtslehre 1960 – nach der Tragödie des 2. Weltkriegs – postuliert *Kelsen*, dass das reine Sollen keinerlei Inhalt habe und daher „jeden beliebigen Inhalt“ annehmen könne. Die Rechtsphilosophie *Kelsens* degradiert so zu einer „Rechtstheorie“, die sich als „*Rechtsphilosophie minus Gerechtigkeit*“ versteht. ¹⁹ Zwischenzeitlich hat der neukantianische Dualismus an Bedeutung eingebüßt. Im Hinblick darauf, dass der Streit zwischen dem Rechtspositivismus mit seiner Trennungsthese und den antipositivistischen Gegenströmungen mit ihrer Verbindungsthese von Recht und Moral zu keinem Ende kommt, weil er die fundamentale philosophische Frage zum Gegenstand hat, „was denn das Recht überhaupt ist“, versucht *Peter Koller* eine Annäherung der gegensätzlichen Auffassungen dadurch zu erreichen, dass er einen „schwachen Rechtsmoralismus“ mit einem „schwachen Rechtspositivismus“ in Einklang

bringt. ²⁰ Die Vorteile, aber auch die Probleme, die der Einschluss von Moral ins Recht mit sich bringt, erfordert eine Theorie im Sinne einer Rechtsethik, deren Gegenstand per definitionem Recht und Moral gleichermaßen sind. ²¹

Eine weithin überzeugende Konzeption, die von dem banal klingenden, in Wirklichkeit aber fundamentalen Postulat ausgeht, dass das Recht menschengemäß sein muss, legt *Winfried Brugger* mit seinem „anthropologischen Kreuz der Entscheidung“ vor. ²² Die Horizontale des Kreuzes der Entscheidung fokussiert den handelnden Menschen in der Zeitspanne von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Vertikale umfasst die „Qual der Wahl“ von Mitteln, Wegen und Zielen als Charakteristikum menschlichen Handelns. Wo sich horizontale und vertikale Abwägungsschiene mit ihren spannungsgeladenen Polen kreuzen, steht das *Ich* oder *Selbst*. Das anthropologische Kreuz enthält eine *analytische* Dimension, die es ermöglicht, den „Input menschlicher Entscheidungen“ zu entschlüsseln, und eine *normative* Dimension, die eine Handlung als „gelingen“ ausweist, wenn sie einen strukturellen Bezug auf alle vier Perspektiven des anthropologischen Kreuzes der Entscheidung aufweist. ²³ Aus dieser aktionsbezogenen Perspektive menschlichen Handelns lässt sich die „Strukturierung eines Deutungs-, Wertungs- und Entscheidungsfeldes“ ²⁴ gewinnen, die für die Erörterung der Stellung des Menschen im Recht bedeutsam ist.

²⁰ Vgl. *Koller*, 2008, 175-180. Mit der mE nicht ganz glücklich gewählten Bezeichnung „Rechtsmoralismus“ – sie impliziert von vornherein eine negative Konnotation – fasst *Koller* die unterschiedlichen antipositivistischen Strömungen zusammen. (Vgl. 158.) Im Bemühen um einen allgemeinen Rechtsbegriff setzt er auf die Merkmale der autorisierten Macht, des organisierten Zwangs und den Anspruch auf Legitimität. Insbesondere der Aspekt der Legitimität ist äußerst umstritten (Vgl. zB *Mayer-Maly*, 2001, 3.). *Koller* begründet dies mit dem Umstand, dass die Legitimität einerseits die Normativität des Rechts erklären soll, gleichzeitig aber „das umkämpfte Terrain der Beziehung von Recht und Moral“ betreten wird. (Vgl. *Koller*, 2008, 175 f.)

²¹ Vgl. dazu *Alexy*, 2008, 23-25. In der Verwendung des Begriffs der Ethik orientiere ich mich an der in der ethischen Literatur der Gegenwart dominanten Auffassung, wonach die Moral Gegenstand der Ethik als rationaler Wissenschaft ist. Vgl. zB *Julian Nida-Rümelin*, 2005², 4. Zu verweisen ist auch auf *Dietmar von der Pfordten*, 2001, 55, der wegen der uneinheitlichen Verwendung des Moralbegriffs vorschlägt, „die in einer Gesellschaft *tatsächlich bestehenden* nicht-rechtlichen Normen als ‚Moral‘ zu bezeichnen und die Unterscheidung von Recht und Moral als Unterscheidung auf der Ebene *tatsächlich bestehender* Normen von vornherein um einen Pol zu ergänzen, der den *ethischen* Rechtfertigungsaspekt – dem beide Typen von Normen unterliegen – verdeutlicht.“

²² Vgl. *Brugger*, 2008².

²³ Vgl. *Brugger*, 2008, 50-53.

²⁴ Ebd. 71.

¹⁵ Vgl. *Goller*, 200 f.

¹⁶ Vgl. ebd. 201.

¹⁷ Vgl. *Paulson*, 1992, 839 ff.

¹⁸ Vgl. *Auer*, 2007.

¹⁹ Vgl. *Kelsen*, 1960, 200 f. und *Braun*, 2001, 21.

Eine beachtenswerte Definition des Rechts in Überwindung der Altlast von Sein und Sollen bietet *Arthur Kaufmann*: Recht ist etwas Relationales, Recht ist „die Entsprechung von Sollen und Sein“. Oder, wie es *Edgar Bodenheimer* formuliert: „Law is a Bridge between Is and Ought“.²⁵ Recht ist mehr als nur eine Funktion der Wirklichkeit und mehr als nur ein Faktum der Macht. So lässt sich auch das gesetzte Recht nur durch das dahinter stehende Rechtsbewusstsein verstehen. Losgelöst davon verliert das Recht bald seinen Bezug zur Gerechtigkeit, und wer nicht mehr – zumindest annähernd – sagen kann, was Recht ist, wird in der Folge auch nicht mehr sagen können, was Unrecht ist. *Kaufmann* ortet im Bewusstsein der heutigen Rechtsphilosophie, dass man eigentlich nicht mehr weiß, was Recht ist, einen „Reflex der noch tiefer liegenden Ratlosigkeit, was denn überhaupt der Mensch ist“ und verweist damit auf die philosophische Anthropologie als unabdingbaren Topos jeder Rechtsphilosophie.²⁶

C. Das Verhältnis von Recht und Gesellschaft als empirischer und rechtsphilosophischer Topos

Wenn wir uns dem Verhältnis von Recht und Gesellschaft und deren Differenz zuwenden, haben wir es sowohl mit einer empirischen als auch rechtsphilosophischen Fragestellung zu tun. Aus der Kritik an der positivistischen Jurisprudenz heraus betrachtet *Ehrlich* die Rechtssoziologie als die wahre Rechtswissenschaft. In seiner „Grundlegung der Soziologie des Rechts“ (1913) wird deutlich, dass die Rechtswissenschaft für ihn in besonderem Maß eine Sozialwissenschaft ist, während die herkömmliche Jurisprudenz lediglich juristische Handwerkstechnik darstelle. Die Erforschung des lebenden Rechts ist es, womit die Soziologie des Rechts beginnen muss.²⁷ Angesichts der Unzulänglichkeit eines Rechtsbegriffs, der sich in der Regel nur auf das Gesetzesrecht bezieht, unterscheidet *Ehrlich* drei Arten von Recht:

1. *Organisationsnormen*. Diese enthalten das gesellschaftliche Recht: Familien-, Vereins-, Gesellschaftsrecht etc.
2. *Entscheidungsnormen*. Diese sind das Juristenrecht: die Rechtssätze und das Verfahrensrecht.
3. *Eingriffsnormen*.

Diese beinhalten das staatliche Recht: die Steuer-, Sicherheits-, Sozialgesetze etc. Den Juristen obliegt es, zwischen den drei Arten zu vermitteln. Vor allem deswegen misst *Ehrlich* den Juristen eine bedeutende gesellschaftliche Funktion zu. Denn aus

der Synthese der Gegensätze folgt die Gerechtigkeit.²⁸

Rechtssoziologie erschöpft sich nicht in deskriptiven soziologischen Definitionen des objektiven und des subjektiven Rechts, sondern muss die gegenseitige Bedingtheit von Recht und Gesellschaft in all ihren Erscheinungsformen zum Inhalt haben. Besteht ein Widerspruch „zwischen dem, was als Recht faktisch in einer Gesellschaft gelebt wird, und dem, was normativ als Recht für diese Gesellschaft gesetzt ist“, liegt eine *soziologische* Differenz vor. Von einer *ideologischen* Differenz spricht man, wenn ein Widerspruch besteht „zwischen dem gesellschaftlichen Bewusstsein der betroffenen Laien und dem rechtlichen Bewusstsein der zuständigen Juristen“.²⁹ Zu letzterem gehören vor allem die weltanschaulich umstrittenen Themen. Man denke zB an die Suchtmittelproblematik, den Schwangerschaftsabbruch, Tötung auf Verlangen und Beihilfe zum Selbstmord, Sexualstrafgesetzgebung, Lebensgemeinschaften von Personen unterschiedlichen und gleichen Geschlechts. Aber auch das Patientenverfügungsgesetz, die Kollisionen zwischen Grundrechtsschutz und Sicherheitsgesetzgebung, Schul- und Hochschulrecht uvam. gehören hierher.

Spätestens hier wird klar, dass die Rechtssoziologie alleine nicht in der Lage ist, die Differenz zwischen Recht und Gesellschaft zu überbrücken. Rechtssoziologie zeigt die Wirklichkeit des Rechts und deren Rückwirkung auf das soziale Leben auf. Dies zu *bewerten*, die Frage nach dem *richtigen* Recht, ist Aufgabe der Rechtsphilosophie. Sie bleibt dabei nicht stehen bei dem augenblicklich gerade geltenden Recht, sondern fragt weiter.³⁰ Die Methoden einer „Differentialdiagnose zwischen Gesellschaft und Recht“ sind trotz ihrer sozial-, ideologie- und rechtskritischen Intention noch den Bereichen der empirischen Rechtssoziologie, der Rechtstatsachenforschung, und der empirischen Rechtstheorie, der Rechtsdogmatik, zuzuordnen. Wo aber die Frage reflektiert wird, ob solches widersprechendes Recht nicht „Ausdruck und Werkzeug falschen Bewusstseins oder falscher Verhältnisse“ ist, haben wir es mit transzendenter Sozial- und Ideologiekritik und sohin mit Rechtsphilosophie zu tun.³¹ Letztlich geht es dabei darum, ein Recht zu verwirklichen, das im Dienst des Menschen steht und immun ist gegen Missbrauch durch Machthaber und Vereinnahmung durch Ideologien.

Hat *Ehrlich* vor einer Degradierung der Rechtswissenschaft zum bloßen juristischen Handwerk gewarnt, wenn man die Rechtssoziologie außer Acht lässt, tut dies *Mayer-Maly* in Bezug auf die

²⁵ Vgl. *Kaufmann*, Rechtsphilosophie, 1997², 137.

²⁶ Vgl. ebd. 144 und 189 sowie *Braun*, 2006, 358 und 365, und meine Ausführungen in *Auer*, 2005, 13-54.

²⁷ Vgl. *Ehrlich*, 1913, 405.

²⁸ Vgl. *Barta*, 2004², 1065.

²⁹ Vgl. *Maihofer*, 1970, 15-20.

³⁰ Vgl. *Braun*, 2006, 4.

³¹ Vgl. *Maihofer*, 1970, 21.

Rechtsphilosophie. „Dem, der meint, Jurisprudenz ohne Besinnung auf Geschichte und Philosophie betreiben zu können, gerät diese alsbald zum Handwerk.“³² Es sind die im wahrsten Sinn des Wortes grundlegenden Rechtsfragen, mit denen sich die Rechtsphilosophie beschäftigt. Dem entsprechend sind auch Postulate der Rechtsphilosophie immer wieder von grundlegender Bedeutung. So zB die Aussagen *Radbruchs*: „Recht ist die Wirklichkeit, die den Sinn hat, dem Rechtswerte, der Rechtsidee zu dienen“³³, wobei die Rechtsidee bekanntermaßen Gerechtigkeit, Zweckmäßigkeit und Rechtssicherheit umfasst. Oder auch die These vom Menschen als Grund und Ziel allen Rechts³⁴ in Fortführung des *protagoräischen* Homo-Mensura-Gedankens. Auf dieser Linie liegt auch Art. 1 Abs. 1 Herrenchieser Entwurf für ein deutsches Grundgesetz: „Der Staat ist um des Menschen willen da, nicht der Mensch um des Staates willen.“ In der Tat ist die Stellung des Menschen in Recht und Gesellschaft von zentraler Bedeutung. In Anlehnung an *Radbruch* möchte ich sagen, der Mensch ist *Grund, Maß und Ziel* allen Rechts, aller (Human-)Wissenschaften, der Gesellschaft überhaupt. Viele Probleme, mit denen wir heute zu kämpfen haben, wären gar nicht erst entstanden, wenn man dieses Grundpostulat nicht aus den Augen verloren hätte: man denke nur an die internationale Finanzkrise, an die Weltwirtschaftspolitik, an die vielen und sehr unterschiedlichen Bereiche, in denen der Mensch zurück- und abgedrängt wird zugunsten einer bestimmten Technologie, eines bestimmten Ablaufs, einer bestimmten Ideologie oder Politik! Im Folgenden soll das Verhältnis von Recht und Gesellschaft als empirischer und rechtsphilosophischer Topos anhand einiger ausgewählter Paradigmen von grundlegender gesellschaftlicher Bedeutung skizziert werden.

1. Leben

Der Schutz des menschlichen Lebens ist zentrales Element der Rechtsordnung, verankert in der Verfassung ebenso wie in der Strafrechtsordnung und im Zivilrecht. Grundgelegt ist dies vor allem in § 16 ABGB: „Jeder Mensch hat angeborne, schon durch die Vernunft einleuchtende Rechte, und ist daher als eine Person zu betrachten.“ § 16 ABGB schützt damit „die Person als Kristallisationspunkt der menschlichen Identität und einer sich lebenslang weiter entwickelnden Selbstdefinition“ (*E.H. Erikson*).³⁵ Als Generalklausel der Persönlichkeitsrechte hat § 16 ABGB für das gesamte Recht Geltung, nicht nur für das Privatrecht.³⁶ Und im Hinblick auf

präinatales menschliches Leben normiert § 22 ABGB, dass selbst ungeborene Kinder „von dem Zeitpunkte ihrer Empfängnis an“ einen Anspruch auf den Schutz der Gesetze haben. Nicht zuletzt durch die strafrechtlichen Normen zur Fristenlösung – in Österreich in § 97 StGB normiert, in Deutschland in § 218a und in der Schweiz in Art. 119 des jeweiligen Strafgesetzbuchs – ist dieses Bewusstsein in den Hintergrund getreten. *Straffreiheit* unter bestimmten Voraussetzungen wird im gesellschaftlichen Bewusstsein als *Erlaubnis* wahrgenommen. In einer Gesellschaft, die sich in weiten Bereichen über materielle Werte definiert, kann es nicht verwundern, dass auch menschliches Leben, zumal wenn es noch ungeboren ist, nur ein Wert unter anderen ist und seine herausragende Bedeutung im gesellschaftlichen Bewusstsein verliert. Unabhängig vom jeweiligen weltanschaulichen oder konfessionellen Hintergrund kann aber wohl niemand gleichgültig bleiben angesichts der hohen Zahl an Abtreibungen.³⁷ Diese Problematik in den Griff zu bekommen, kann zur Überlebensfrage der Sozietät werden. Einen zeitlichen Ablauf als unterscheidendes Kriterium für die Straffreiheit des Schwangerschaftsabbruchs zu bestimmen, ist auf alle Fälle unzureichend. Die Differenzierung des strafrechtlichen Lebensschutzes lediglich nach einer Frist lässt sich in unserer anthropozentrischen Rechtsordnung weder rechtsphilosophisch noch rechtsdogmatisch rechtfertigen.³⁸ Zu welchen – teils kurios anmutenden – Ergebnissen der Mangel an Bewusstsein für den Stellenwert menschlichen Lebens in Verbindung mit den gesetzlichen Normen zum Schwangerschaftsabbruch und mit dem Schadenersatzrecht führt, zeigen die Fälle, die mit dem Begriff „wrongful birth“ umschrieben werden. Der OGH (1 Ob 91/99k) hat erstmals 1999 grundsätzlich eine Schadenersatzpflicht für den Mehrbedarf durch Behinderung zugebilligt. In der Entscheidung 5 Ob 165/05h stellte der OGH 2006 und in der Folge in der Entscheidung 5 Ob 148/07m eine Haftung des behandelnden Arztes fest und sprach der Klägerin den Ersatz des *gesamten* Unterhalts des Kindes zu, womit in der österreichischen Rechtsprechung zum ersten Mal die Geburt eines Kindes an sich als Schaden klassifiziert

³² Mayer-Maly, 2001, 5 f.

³³ Radbruch, 1999, 34.

³⁴ Vgl. Kaufmann, 1994⁶, 117.

³⁵ Vgl. Barta, 2004², 248.

³⁶ Vgl. Mayer-Maly, 2001, 37, 41.

³⁷ Nach Angaben der WHO werden pro Jahr rund 45 Mio. Abtreibungen vorgenommen, bei denen 60.000 Mütter ums Leben kommen. (Vgl. Hilfe für Mutter und Kind e.V. Online in Internet. URL: <http://www.hmk-leben.de/schwerpunkte/sachthemen/abtreibung/index.html>. Stand: 03.01.2009). Es ist kaum möglich, Zahlenangaben zu überprüfen, zumal die Dunkelziffern deutlich von offiziellen statistischen Angaben abweichen dürften. In Mitteleuropa kommt nach offiziellen Zahlen durchschnittlich auf jedes dritte Kind eine Abtreibung. Schätzungen unter Berücksichtigung der Dunkelziffer liegen weit höher.

³⁸ Vgl. dazu vertiefend Auer, 2005, 184-186.

wurde.³⁹ Dies ungeachtet der Verfassungsbestimmung in Art. 7 Abs. 1 B-VG, wonach niemand wegen einer Behinderung benachteiligt werden darf und die Republik sich dazu bekennt, „die Gleichbehandlung von behinderten Menschen und nicht behinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten“. Im Regierungsprogramm 2008 bis 2013 der gegenwärtigen österreichischen Bundesregierung wird darauf ausdrücklich Bezug genommen und unzweideutig außer Streit gestellt, „dass selbstverständlich die Geburt und Existenz eines Kindes mit Behinderung kein Schaden ist, wie groß die Betroffenheit und Trauer der Eltern über die Tatsache der Behinderung ihres Kindes auch sein mögen“. Es ist eine Aufgabe der juristischen Grundlagenfächer, vor allem der Rechtsphilosophie, die soziologische und ideologische Differenz im interdisziplinären Austausch mit korrelierenden Wissenschaften zumindest zu mindern und das Menschenbild, das unserer Rechtsordnung zugrunde liegt, herauszuarbeiten und zu verdeutlichen. Dies kann aber nur dann gelingen, wenn auch die anderen wissenschaftlichen Disziplinen mit ausgewiesenem gesellschaftlichem Bezug – zB Philosophie, Medizin, Bildungswissenschaften – ihren Beitrag leisten und ideologische Engführungen überwunden werden.

2. Sicherheit

Auch im zweiten Beispiel geht es um die Bedeutung und den Schutz menschlichen Lebens, nun allerdings im Kontext der Terrorabwehr und der damit verbundenen Aushöhlung der Grund- und Freiheitsrechte. Ausgangspunkt ist das deutsche Luftsicherheitsgesetz 2005, das es ermöglicht hatte, Luftfahrzeuge mit tatunbeteiligten Passagieren an Bord abzuschießen und deren vorsätzliche Tötung in Kauf zu nehmen, um eine größere Katastrophe zu verhindern. Mit Urteil⁴¹ vom 15.02.2006 hat das BVerfG diese Bestimmung⁴² für nichtig erklärt. In der Tat liegt auch hier eine Differenz zwischen einem nicht unbeachtlichen Teil gesellschaftlichen intuitiven Bewusstseins und der Rechtsordnung mit dem ihr inhärenten Staats- und Menschenbild vor. Die Auffassung, dass Unschuldige getötet werden dürfen, wenn dadurch eine unverhältnismäßig große Anzahl von Menschen gerettet werden kann, scheint weit verbreitet zu sein.⁴³ Das Bewusstsein des Lebensschutzes als zentraler Topos der Rechts-

ordnung hingegen weniger. Das reicht offensichtlich hinein bis in die Parlamente. Begünstigt wurde diese Situation durch „9/11“, die terroristischen Angriffe vom 11.09.2001 auf das World Trade Center in New York und das Pentagon in Washington, D.C., in deren Folge es leichter möglich war, Grund- und Freiheitsrechte zugunsten einer Sicherheitsgesetzgebung zur Terrorabwehr zu marginalisieren. Dies ist zB in den USA mit Gesetzen und Verordnungen in der Folge von „9/11“ geschehen, auch wenn sie den Normunterworfenen und der Weltöffentlichkeit euphemistisch als „Patriot Act“ mit dem Ziel „Uniting and Strengthening America by Providing Appropriate Tools Required to Intercept and Obstruct Terrorism“ schmackhaft gemacht werden sollen.⁴⁴ Die *military order*, die Präsident *Bush* am 13.11.2001 erlassen hat⁴⁵, ist eine „Anordnung“, die den rechtlichen Status der betroffenen Individuen radikal auslöscht und damit gleichzeitig Wesen hervorbringt, die juristisch weder eingeordnet noch benannt werden können.⁴⁶

Auch das deutsche Luftsicherheitsgesetz 2005 ist als Reaktion auf die Terroranschläge vom 09.11.2001 verabschiedet worden. Es lohnt sich, die Urteilsbegründung des BVerfG⁴⁷, mit der der umstrittene § 14 Abs. 3 LuftSiG als mit dem Grundgesetz unvereinbar und für nichtig erklärt worden ist, näher anzusehen. In engagierten und deutlichen Worten machen die Höchstrichter in Karlsruhe klar, dass die Bestimmung, die den Verteidigungsminister ermächtigen sollte, eine entführte Passagiermaschine abschießen zu lassen, einen Verstoß gegen die Menschenwürde der Entführungsoffer darstellt. Die Betroffenen werden als Subjekte mit unveräußerlichen Rechten missachtet, und die von Staats wegen einseitig getroffene Verfügung über ihr Leben konstituiert eine Verdinglichung und Entrechtlichung, die weder mit dem Grundgesetz noch mit der EMRK vereinbar ist.⁴⁸ Als mit entsprechender Verzögerung auch in Österreich die Frage diskutiert wurde, diesmal im Zusammenhang mit dem umstrittenen Ankauf der Eurofighter, ob österreichische Eurofighter-Piloten „notfalls“ mit dem Abschuss eines entführten Passagierflugzeugs über das Leben Unschuldiger entscheiden dürfen, kam es zu Äußerungen hochrangiger Vertreter des

³⁹ Vgl. Podiumsdiskussion: Schadenersatz für unerwünschtes Leben. Online in Internet. URL: <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=7307> (Stand: 22.12.2008).

⁴⁰ Vgl. Regierungsprogramm 2008-2013, 125. Online in Internet. URL: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32965> (Stand: 21.01.2009).

⁴¹ BVerfG, 1 BvR 357/05 vom 15.2.2006.

⁴² § 14 Abs. 3 LuftSiG.

⁴³ Vgl. *Fritze*, 2004, VI.

⁴⁴ Vgl. HR 3162 Senate of the United States 24.10.2002 sowie USA Department of Justice, *Domestic Security Enhancement Act of 2003*. Dieses auch „Patriot Act II“ genannte Gesetz markiert den Übergang vom Rechts- zum Ausnahmezustand. Vgl. *Paye*, 2005, 48.

⁴⁵ *George W. Bush, Military Order. Detention, Treatment, and Trial of Certain Non-Citizens in the War Against Terrorism*. Online in Internet. URL: <http://www.whitehouse.gov/news/releases/2001/11/20011113-27.html> (Stand: 14.03.2006)

⁴⁶ Vgl. *Auer*, 2007, 501.

⁴⁷ BVerfG, 1 BvR 357/05 vom 15.2.2006.

⁴⁸ Vgl. ebd. sowie *Leidenmühler*, 2006, 35.

Bundesministeriums für Landesverteidigung, die die Letztentscheidung den betroffenen Piloten aufbürdeten. Dabei zeigt der rechtliche Befund, dass es in Österreich derzeit überhaupt keine gesetzliche Grundlage für den Abschuss eines als Waffe missbrauchten Passagierflugzeuges gibt. Die militärische Luftraumüberwachung beschränkt sich auf den Bereich der militärischen Landesverteidigung und damit auf die Abwehr äußerer Feinde. Mit dem von Terroristen entführten Passagierflugzeug liegt ein Fall der sicherheitspolizeilichen Assistenz vor, die der Beschränkung der polizeilichen Befugnisse nach dem Waffengebrauchsgesetz 1969 unterliegt. Äußerungen von Verantwortungsträgern, die das – in Kenntnis oder Unkenntnis der Sachlage – nicht berücksichtigen und die Last der Entscheidung unter Missachtung der tragenden Grundsätze des europäischen Staats- und Menschenbildes den Piloten aufbürden, kann man wohl zu recht als einfall- und verantwortungslos bezeichnen.⁴⁹ Versuche, ein um die Erlaubnis der Tötung unbeteiligter Dritter erweitertes Notwehr-, Nothilfe- oder Widerstandsrecht zu begründen, wie dies im nichtig erklärten § 14 Abs. 3 LuftSiG normiert worden war, stehen zudem in diametralem Gegensatz zur völkerrechtlichen Verpflichtung der EMRK.⁵⁰ Die Differenz zwischen Teilen des gesellschaftlichen Bewusstseins und der Rechtsordnung zu überbrücken kann nur gelingen, wenn der Wert und die Rechtsidee des umfassenden Lebensschutzes in Kooperation mit allen relevanten Wissenschaftsgebieten, allen voran mit der Ethik und den Humanwissenschaften, immer neu plausibel gemacht und im individuellen Bewusstsein verankert werden. Dazu gehört das Wissen um die tragenden Fundamente des der Rechtsordnung inhärenten personalen Menschenbildes. Dazu gehört das Wissen darum, dass menschliches Leben nie gegen anderes menschliches Leben ausgespielt werden darf, auch nicht unter quantitativen Gesichtspunkten, schon gar nicht unter qualitativen.⁵¹ Und letztlich gehört dazu das Wissen, dass der Staat im Sinne seiner Selbstverpflichtung eben gerade das nicht tun darf, was

Terroristen unter Missachtung aller Rechte für die Durchsetzung ihrer Ziele in Anspruch nehmen.

3. Interkulturalität

Es ist nicht zu übersehen. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen und damit unterschiedlicher Wert- und Rechtsauffassungen ist nicht mehr nur eine Erfahrung von Menschen, die privat oder beruflich viel reisen und sich mit anderen Kulturen beschäftigen, sondern zur Alltagserfahrung geworden. Migration und Globalisierung vor allem der letzten fünf Jahrzehnte haben dazu geführt, dass unterschiedliche Wert- und Rechtsvorstellungen aufeinanderprallen. Dass dies mit nicht zu unterschätzenden sozialen Konflikten verbunden ist, muss nicht eigens erläutert werden. Im täglichen Leben, in den Medien und in der Literatur werden wir ständig damit konfrontiert. Angesichts der großen gesellschaftlichen Bedeutung dieses Bereiches ist es verwunderlich, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der juristischen Ausbildung bislang keine Rolle spielt. Es steht aber außer Frage, dass gerade die juristischen Grundlagendisziplinen Rechtssoziologie und Rechtsphilosophie Beiträge leisten können, die zu einem Gewinn sowohl für die juristische Arbeit als auch für die Gesellschaft überhaupt führen.⁵²

Als vor zwei Jahren eine deutsche Richterin in einem Scheidungsverfahren gegen eine 26-jährige aus Marokko stammende Deutsche, die von ihrem ebenfalls aus Marokko stammenden Mann geschlagen und mit dem Tod bedroht worden war, eine vorzeitige Scheidung unter Bezugnahme auf den Koran und das im Kulturkreis der Eheleute nicht unübliche Züchtigungsrecht abgewiesen hatte, zog das Amtsgericht Frankfurt die Richterin in Stattgebung eines Befangenheitsantrages von dem Fall ab.⁵³ Der Richterin wurde ua. vorgeworfen, sie missachte die Menschenrechte. Dieses Beispiel steht exemplarisch für einen Problembereich aus sehr vielen anderen, in denen Wert- und Rechtsvorstellungen – oft unversöhnlich – miteinander kollidieren, wenn unterschiedliche Kulturen aufeinander treffen. Die kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft erfordert zweifellos eine verstärkte Reflexion der Unterschiede, im Sinne eines zielorientierten Dialogs mehr noch der Gemeinsamkeiten der kulturellen Wurzeln. Dies nicht nur im Schnittbereich von Einheimischen und Migranten, Ansässigen und Zuwanderern, sondern auch innerhalb der jeweiligen kulturellen Bereiche. Die freiheitlichen Demokratien, die den großen Menschenrechtskodifikationen verpflichtet sind, verfügen durch die grund- bzw. verfassungsrechtliche Verankerung der

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Vgl. *Leidenmühler*, 2007, 31.

⁵¹ ZB in dem Sinn, dass eine Abschussdebatte davon bestimmt wird, *wessen* Leben gefährdet ist, das von bekannten Persönlichkeiten oder „nur“ das von unbekanntem Personen. Vgl. dazu auch *Lewisch*, 1993, 187: Während es dem Gesetzgeber möglich und sogar aufgetragen ist, in der Behandlung der Menschen sachliche Abstufungen zB nach Alter (Handlungs- und Deliktfähigkeit) oder wirtschaftlichem Status (Steuerrecht) vorzunehmen, so ist es ihm aber verwehrt, dort zu differenzieren, „wo der Mensch als Person und in seinem Wert und seiner Qualität getroffen wird. Die Gleichheit aller Menschen als Menschen bildet eine normative Sperre gegenüber Differenzierungen, die den Menschen in diesem Mensch-sein ungleich behandeln.“

⁵² Vgl. *Hilgendorf*, 2008, 126 f.

⁵³ Vgl. Beschluss 460 F 9405/06 S online in Internet. URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,472966,00.html> (Stand: 21.01.2009).

menschlichen Würde, des Gleichheitsgrundsatzes, des Diskriminierungsverbotes, der Gewissens-, Religions- und Weltanschauungsfreiheit, des staatlichen Gewaltmonopols und weiterer verfassungsrechtlicher Determinanten über eine ideale Basis, um diesen Dialog konstruktiv zu führen. Schon von daher ist es evident, dass eine Assimilation, durch die Einwanderer ihre abweichende kulturelle Identität aufgeben und sich gänzlich den Ansässigen anpassen, ebenso wenig ein erstrebenswertes Modell sein kann wie die Segregation, die letztlich zu Parallelgesellschaften führt, die ihre eigene kulturelle Identität in Abgrenzung zu den jeweils anderen wahren wollen.⁵⁴ Die europäischen Rechtsordnungen ermöglichen innerhalb eines festen äußeren Rahmens zwar kulturelle Vielfalt, sind aber insofern nicht multikulturell, als sie den Anspruch erheben, dass alle Menschen, die sich auf dem Territorium des Staates aufhalten, im Grundsatz denselben Rechtsregeln unterliegen. Sohin gibt es auf der Ebene der obersten Rechtssätze „keine Gleichberechtigung mit Rechtsgrundsätzen anderer Herkunft“, und es liegt im Kompetenzbereich des jeweiligen Aufenthaltsstaates zu entscheiden, „ob und inwieweit ‚fremdes‘ Recht Anwendung finden kann“.⁵⁵ Es liegt in der Natur der Sache, dass auf dem Migranten eine größere Anpassungsbürde lastet als auf dem Ansässigen, der in der Rechtsordnung jener Gesellschaft sozialisiert wurde, die der Migrant erst kennen lernen muss. Die Themenfelder und Problembereiche sind vielfältig und finden sich in den verschiedenen Bereichen der Rechtsordnung in unterschiedlicher Gewichtung: im Strafrecht ebenso wie im öffentlichen Recht und im nationalen und internationalen Privatrecht. Aufgabe der Rechtssoziologie in diesem Zusammenhang ist es, die faktische Bedingtheit des Rechts durch die Gesellschaft und die normative Bedingtheit der Gesellschaft durch das Recht⁵⁶ am Beispiel der Interkulturalität möglichst systematisch zu analysieren. Empirische Daten aus jenen Bereichen, in denen gelebte kulturelle Traditionen einerseits im Gegensatz zur Rechtsordnung des Aufenthaltsstaates stehen, andererseits mit dieser kompatibel erscheinen, sind wichtiges Hintergrundwissen vor allem für rechtspolitische Entscheidungen. Aufgabe der Rechtsphilosophie ist es, die unerlässlichen Maßstäbe der Rechtsordnung so zu verdeutlichen, dass sowohl ansässige als auch zugewanderte Menschen darin ihre Basis und ihren Schutz als Rechtsobjekte sehen können, und andererseits sozial- und ideologiekritisch zu hinterfragen, ob Recht da oder dort nicht auch als „Ausdruck und Werkzeug

falschen Bewusstseins oder falscher Verhältnisse“⁵⁷ missbraucht wird.

D. Schlussfolgerungen

Wenn wir aus den dargelegten Überlegungen nun Schlussfolgerungen ziehen, dann müssen wir uns neben dem wissenschaftlichen Diskurs vor allem der juristischen Bildung und Ausbildung zuwenden. Dies ist sowohl angesichts mancher überholter universitärer Strukturen als auch angesichts der durch *Bologna* initiierten gesamteuropäischen Reform des Hochschulwesens von Bedeutung. In einem System, in dem bei Habilitations- und Berufungsverfahren die Qualität von Forschung und Lehre nur *ein* Aspekt unter vielen zum Teil undurchsichtigen anderen ist, in einem System, das Bildung auf Ausbildung reduziert, wo Universitäten von Forschungs- zu Lehranstalten mutieren und das, was gelehrt wird, „in nie gekanntem Maße unter dem Diktat der praktischen Verwertbarkeit“ steht⁵⁸, in einem System, in dem die Wissenschaften mit ihrer spezifischen Systematik und Methodik dem quantifizierenden und vereinheitlichenden Prinzip der Modularisierung der Studien geopfert werden⁵⁹, klingt die Forderung nach mehr und qualifizierter Berücksichtigung von Grundlagenfächern wie die Stimme eines Rufers in der Wüste.

Der Befund von *Arthur Kaufmann* bringt es auf den Punkt: „Schon der Rechtsstudent sieht sich angesichts des von ihm im Examen verlangten Wissensschatzes genötigt, vorgefertigte Problemlösungen auswendig zu lernen und sich auf fremde Autoritäten zu berufen, statt selber rational zu argumentieren. Das führt dazu, dass der Jurist – schon während der Ausbildung, erst recht dann im Beruf – in den Grundlagenfächern: Rechtsgeschichte, Rechtsphilosophie und Rechtssoziologie, einen ‚Luxus‘ sieht, den er sich nicht leisten kann. Kein Wunder also, dass gebildete Juristen immer seltener werden.“⁶⁰ Um dem entgegenzuwirken und um mehr Handlungsrelevanz im Sinn der dargelegten Überlegungen zu erreichen, gebe ich die Hoffnung nicht auf, dass die Grundlagenfächer an unseren juristischen Fakultäten den Platz einnehmen, der für eine gediegene juristische Bildung und Ausbildung unabdingbar ist. Mit der Schaffung eigener Institute für juristische Grundlagendisziplinen haben uns die Universitäten in Luzern, Leipzig und Würzburg gezeigt, wie es geht.

Wenn es in der Wissenschaft allein auf die Erkenntnis dessen ankommt, „was wirklich ist“⁶¹, dann muss sich die Rechtswissenschaft verstärkt

⁵⁴ Vgl. *Rohe*, 2002, 5.

⁵⁵ Vgl. ebd. 6-7.

⁵⁶ Vgl. *Maihofer*, 1970, 20.

⁵⁷ Ebd. 21.

⁵⁸ Vgl. *Braun*, 2008, 188-190.

⁵⁹ Vgl. *Liessmann*, 2006, 112-115.

⁶⁰ *Kaufmann*, 1997², 1.

⁶¹ Vgl. *Braun*, 2006, 392.

der Rechtsphilosophie und der Empirie öffnen, will sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, ihr eigenes Wesen aus den Augen verloren zu haben und de facto abseits vom Menschen in ausgewählten Nischen zu existieren, nur noch da, um sich den Interessen anderer anzudienen. Im Zentrum rechtsphilosophischen Denkens steht der Gedanke des Rechts. Im Zentrum der Rechtssoziologie die tatsächlichen Umstände und Bedingungen im Verhältnis des Menschen zum Recht. Geht der Gedanke des Rechts verloren, kommt dem Recht sein Fundament abhanden.⁶² Gerät der Bezug zur sozialen Wirklichkeit außer Augen, verliert es seine Legitimität.

Literatur:

Alexy Robert, Die Natur der Rechtsphilosophie. In *Brugger Winfried / Neumann Ulfrid / Kirste Stephan* (Hg.), Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main 2008.

Auer Karl Heinz, Das Menschenbild als rechtsethische Dimension der Jurisprudenz. Wien 2005.

Auer Karl Heinz, Das Menschenbild als rechtsethische Dimension. In ARSP 93 (2007) 493-518.

Barta Heinz, Zivilrecht, Teil 2. Wien ²2004.

Braun Johann, Rechtsphilosophie im 20. Jahrhundert. Die Rückkehr der Gerechtigkeit. München 2001.

Braun Johann, Einführung in die Rechtsphilosophie. Tübingen 2006.

Braun Johann, Wahn und Wirklichkeit. Über die innere Verfassung der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen 2008.

Brugger Winfried, Das anthropologische Kreuz der Entscheidung in Politik und Recht. Baden-Baden 2008².

Brugger Winfried / Neumann Ulfrid / Kirste Stephan (Hg.), Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main 2008.

Brugger Winfried, Würde, Rechte und Rechtsphilosophie im anthropologischen Kreuz der Entscheidung. In *Brugger Winfried / Neumann Ulfrid / Kirste Stephan* (Hg.), Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main 2008, 26-71.

Ehrlich Eugen, Grundlegung der Soziologie des Rechts. München-Leipzig 1913.

Fechner Erich, Rechtsphilosophie. Tübingen 1962².

Fechner Erich, Die Bedeutung der Gesellschaftswissenschaft für die Grundfrage des Rechts. In *Werner Maihofer* (Hg.), Naturrecht oder Rechtspositivismus? Darmstadt 1962, 257-280.

Fritze Lothar, Die Tötung Unschuldiger. Ein Dogma auf dem Prüfstand. Berlin-New York 2004.

Goller Peter, Naturrecht, Rechtsphilosophie oder Rechtstheorie? Zur Geschichte der Rechtsphiloso-

phie an Österreichs Universitäten (1848-1945), Frankfurt/Main 1997.

Hilgendorf Eric, Zur Lage der juristischen Grundlagenforschung in Deutschland heute. In *Brugger Winfried / Neumann Ulfrid / Kirste Stephan* (Hg.), Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main 2008, 111-133.

Kaufmann Arthur, Rechtsphilosophie. München ²1997.

Kaufmann Arthur, Problemgeschichte der Rechtsphilosophie. In *A. Kaufmann/Hassemer* (Hg.), Einführung in die Rechtsphilosophie und Rechtstheorie der Gegenwart. Heidelberg 1994⁶, 30-178.

Kelsen Hans, Reine Rechtslehre, Wien 1960².

Koller Peter, Der Begriff des Rechts und seine Konzeption. In *Brugger Winfried / Neumann Ulfrid / Kirste Stephan* (Hg.), Rechtsphilosophie im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main 2008, 157-180.

Kriele Martin, Recht und praktische Vernunft. Göttingen 1979.

Kriele Martin, Grundprobleme der Rechtsphilosophie. Münster-Hamburg-London 2003.

Leidenmühler Franz, Ohne Rücksicht auf Verluste. In Der Standard, 06.12.2006, 35.

Leidenmühler Franz, Piloten ist nichts verboten? Rechtskundige Anmerkungen zur Abschuss-Debatte. In Der Standard, 20.07.2007, 31.

Lewisch Peter, Verfassung und Strafrecht. Verfassungsrechtliche Schranken der Strafgesetzgebung. Wien 1993.

Liessmann Konrad Paul, Theorie der Umbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.

Mayer-Maly Theo, Rechtsphilosophie. Wien-New York 2001.

Maihofer Werner, Die gesellschaftliche Funktion des Rechts. In Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie. Hg. v. *Maihofer/Schelsky*. Band 1. Bielefeld 1970, 11-36.

Nida-Rümelin Julian, Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In ders. (Hg.), Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Stuttgart 2005².

Paye Jean-Claude, Das Ende des Rechtsstaats. Demokratie im Ausnahmezustand. Zürich 2005.

Paulson Stanley L. (Hg.), Hans Kelsen und die Rechtssoziologie. Aalen 1992.

Pawlik Michael, Bloße Begriffsanalyse ist angezweifelt. In Frankfurter Allgemeine Zeitung 3 (05.01.2009) 6.

von der Pfordten Michael, Rechtsethik. München 2001.

Radbruch Gustav, Rechtsphilosophie. Studienausgabe. Hg. v. *R. Dreier/Paulson*. Heidelberg 1999.

Regierungsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2008-2013. Online in Internet. URL: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32965> (Stand: 21.01.2009)

⁶² Vgl. ebd. 403.

Rohe Mathias, Auswirkungen der Migration auf die Rechtsordnungen in Europa. In *Helmut Neuhaus* (Hg.), Migration und Integration - Atzelsberger Gespräche 2001. Erlangen 2002, 69-94. Online in Internet. URL: <http://www.zr2.jura.uni-rlangen.de/islamedia/publikation/Atzelsberg.pdf> (Stand 22.01.2009), 1-25. (Die Seitenangaben in den Fußnoten beziehen sich auf die angeführte Internetquelle.)

Für den Inhalt des Beitrages trägt ausschließlich der Autor die Verantwortung.

der autor

Karl Heinz Auer, Mag.phil. Mag.theol. Dr.theol. Mag.iur. Dr.iur., Professor an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Lehraufträge und Gastvorlesungen an in- und ausländischen Universitäten. Sein rechtswissenschaftlicher Forschungsschwerpunkt liegt in der Rechtsphilosophie und gilt im Besonderen dem Verhältnis von Ethik und Recht. Er ist Mitglied im erweiterten Vorstand der ÖGSR und zuständig für Forschungsangelegenheiten.

Termine und Fristen - nur was für Juristen?

Von Andrea Götz



„Die Schulpflicht beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September.“

- So weit so gut. Für 364 von 365 Kindern und deren Eltern bereitet diese in § 2 Schulpflichtgesetz verwendete Wendung wohl kaum Schwierigkeiten. Schwierig wird es erst für jenen Jungfräugeborenen, der seinen Geburtstag am 1. September feiert. Genau genommen, seinen 6. Geburtstag. Denn an diesem denkwürdigen Tag stellt sich für ihn und seine Eltern, vielleicht aber auch für so manchen Schuldirektor oder vielleicht auch Schulrechtsjuristen die heikle Frage: Schulpflicht - ja oder nein? Schultüte schon heute oder doch erst am 7. Geburtstag?

Ich will den geneigten Leser dieses Beitrages nicht länger auf die Folter spannen und nehme daher das Ergebnis gleich vorweg: Ja, die Schulpflicht beginnt für einen am 1. September Geborenen bereits an seinem 6. Geburtstag. Dies ist nämlich jener

1. September, welcher der Vollendung des sechsten Lebensjahres folgt.

Nun finden sich aber in der Literatur auch andere Meinungen, etwa jene in jedes Juristens lieb gewonnener, da mit zahlreichen Fußnoten versehener „blauer Bibel“, wo da unter Verweis auf das Erkenntnis des VwGH vom 14.12.1992, Zl. 92/10/0440, die Auffassung vertreten wird, dass „Kinder, die am (somit w ä h r e n d des) 1. September geboren [sind], daher erst zum f o l g e n d e n 1. September schulpflichtig [sind].“ Das zit. Erkenntnis ist mE nicht geeignet, als Argumentationshilfe für die vertretene Meinung herangezogen zu werden. In diesem setzt sich der Verwaltungsgerichtshof nämlich nicht mit der entscheidenden Frage auseinander, wann das „sechste Lebensjahr vollendet“ ist. Vielmehr prüft er, ob der Begründung des am 14. Jänner geborenen Beschwerdeführers Folge geleistet werden kann, dass im Sinne einer teleologischen Interpretation davon auszugehen sei, dass begabten und schulreifen Kindern die Möglichkeit gegeben werden solle, ihren Schulbesuch rasch anzutreten und zu vollenden und daher trotz der (damals in § 7 Abs. 1 SchPflG vorgesehenen) Bestimmung, wonach eine vorzeitige Aufnahme nur für jene Kinder möglich war, welche bis zum Ende des laufenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollendet hatten, durch Fristüberschreitung im Sinne der Ausbildungsfreiheit nach Art. 18 StGG aufgenommen werden können sollten. Das Höchstgericht wies die Beschwerde im Wesentlichen mit der Begründung ab, dass der Beschwerdeführer das sechste Lebensjahr nicht „zwischen dem 1. September und dem 31. Dezember“ des fraglichen Kalenderjahres - vollendet hat, da er am 14. Jänner (des Folgejahres) geboren war. Entscheidend ist jedoch die Frage, wann genau von der Vollendung eines Lebensjahres - hier des sechsten - gesprochen werden kann. Während Jonak offenbar davon ausgeht, dass ein Lebensjahr juristisch betrachtet auch während eines Tages vollendet werden kann, komme ich zum Schluss, dass dies nicht möglich ist. Doch nun dazu im Einzelnen:

Geht man von der Prämisse aus, es handle sich um die Berechnung bzw. Interpretation einer Frist, so muss vorerst klar gestellt werden, ob diese von Tag zu Tag berechnet werden soll (Zivilkomputation) oder von Augenblick zu Augenblick (Naturalkomputation). Verfahrensrechtliche Fristen sind jedenfalls durch Zivilkomputation zu bestimmen (vgl. Thienel, *Verwaltungsverfahrenrecht* 4. Auflage, S. 139). Aber auch bei den meisten materiellrechtlichen Fristen spricht Vieles für eine Berechnung von Tag zu Tag. Ein Hinweis darauf, dass bei dem Abstellen auf ein Lebensjahr stets nur der Tag rechtlich maßgeblich sein kann, könnte etwa die Tatsa-

che sein, dass in sämtlichen öffentlichen Urkunden nur das jeweilige Geburtsdatum, also der Geburtstag, nicht hingegen die Geburtsstunde oder gar -minute anzugeben ist. Das Verifizieren genauerer Angaben als das Geburtsdatum wäre daher nur nach Einsichtnahme in das Geburtenbuch der jeweiligen Person möglich.

Die genaue Geburtsstunde bzw. -minute ist demnach für die Berechnung einer auf Lebensjahre abstellenden Frist unmaßgeblich. Die Vollendung eines Lebensjahres mag zwar biologisch betrachtet „während“ eines Tages vollzogen sein, rechtlich sind nur zwei Zeitpunkte denkbar: 0 Uhr oder 24 Uhr.

Fristen sind Zeiträume, innerhalb derer - oder nach deren Ablauf - bestimmte Handlungen gesetzt werden müssen, um bestimmte Rechtsfolgen auszulösen. Soweit keine Sonderregelungen bestehen, gelten die Bestimmungen des Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuches über die Berechnung der materiellrechtlichen Fristen auch für das öffentliche Recht. Maßgeblich sind dann die §§ 902 und 903 ABGB. Gemäß § 902 Abs. 2 fällt das Ende einer nach Wochen, Monaten oder Jahren bestimmten Frist auf denjenigen Tag der letzten Woche oder des letzten Monats, welcher nach seiner Benennung oder Zahl dem Tage des Ereignisses entspricht, mit dem der Lauf der Frist beginnt, wenn aber dieser Tag in dem letzten Monat fehlt, auf den letzten Tag dieses Monats.

Der Verwaltungsgerichtshof vertritt im Erk. vom 29. September 1978, Slg. Nr. 5301/F die Auffassung, dass „zur Ermittlung des Endes einer materiellrechtlichen Frist des öffentlichen Rechts bezüglich des Fristendes zu unterscheiden ist, ob der Fristablauf mit dem Erwerb oder dem Verlust eines Rechts verknüpft ist; je nachdem ist der Beginn (0 Uhr) oder das Ende (24 Uhr) des letzten Tages der Frist maßgebend.“ Dabei gibt der Verwaltungsgerichtshof zu bedenken, „dass jedem Rechtsverlust auf der einen Seite, auf der anderen Seite ein Rechtsgewinn gegenübersteht. Bei Beantwortung der Frage, ob in einem konkreten Fall der Rechtsverlust oder Rechtsgewinn das Durchschlagende ist, muss man eine gegenseitige Abwägung des Wertes der beiderseitigen Rechte anstellen.“

Versuchen wir nun, diese Blickweise auf unseren Fall zu werfen: Ist mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres ein Rechtsgewinn verbunden, so wäre dieser mit Beginn des Geburtstages (also um 0 Uhr des 1. Septembers) zu erlangen, das Kind wäre an seinem 6. Geburtstag (bzw. zum folgenden Schuljahresbeginn) zum Schulbesuch „berechtigt“, zugleich jedoch verpflichtet. Sieht man hingegen das Eintreten der Rechtsfolge „Schulpflicht“ als Rechtsverlust an, so wäre für das am 1. September

geborene Kind die „Frist“, nicht schulpflichtig zu sein, erst mit Ablauf des sechsten Geburtstages (um 24 Uhr) vollendet und wäre es daher erst an seinem siebenten Geburtstag schulpflichtig. Da das Schulpflichtgesetz dem Kind eine Pflicht, nämlich die des Schulbesuches, auferlegt, wäre hier mE wohl vom Eintreten eines Rechtsverlustes, nämlich dem Verlust des Rechtes, noch nicht zum Schulbesuch verpflichtet zu sein, auszugehen.

Anders würde sich die Situation freilich beim ebenfalls im Schulpflichtgesetz geregelten „freiwilligen“ vorzeitigen Schulbesuch gemäß § 7 darstellen. Gemäß § 7 Abs. 1 SchPflG sind Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, auf Ansuchen ihrer Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten zum Anfang des Schuljahres in die erste Schulstufe aufzunehmen, wenn sie bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollenden, schulreif sind und über die für den Schulbesuch erforderliche soziale Kompetenz verfügen. Hier ist mit Vollendung des sechsten Lebensjahres eindeutig ein Rechtsgewinn verbunden, nämlich der - bedingte - Rechtsanspruch auf Aufnahme in die Volksschule. Konsequenter Weise müsste hier die nach Tagen bestimmte „Frist“ am Ende des 1. März (24 Uhr) enden.

Doch zurück zu unserer Frage, wann das sechste Lebensjahr im Sinne des § 2 SchPflG beendet ist. Im Jahr 1996 hatte sich der Verwaltungsgerichtshof wiederum mit der Frage, wann ein Lebensjahr genau als vollendet gilt, auseinanderzusetzen. Während es sich beim erstzitierten Erk. des VwGH um eine zu interpretierende Bestimmung der Bundesabgabenordnung (BAO) handelte, setzte sich der VwGH mit Erk. vom 19. März 1996, Zl. 95/08/0240, mit einer Bestimmung des Karenzurlaubserweiterungsgesetzes (KUEG) auseinander, welche die Inanspruchnahme des Karenzurlaubsgeldes nur von einem Elternteil nach dem Arbeitslosenversicherungsgesetz *bis zum Ablauf des zweiten Lebensjahres* des Kindes als Anspruchsvoraussetzung für Wiedereinstellungsbeihilfe vorsah.

Die zit. Frist sei nach Auffassung des VwGH nicht nach der - nur auf verfahrensrechtliche Fristen anwendbaren - Bestimmung des § 32 Abs. 2 AVG zu berechnen, sondern mangels einer diesbezüglichen Regelung in den anzuwendenden öffentlichrechtlichen Normen (analog) nach den §§ 902 und 903 ABGB.

Dies trifft auch auf unseren Fall zu, da es sich bei der in § 2 Schulpflichtgesetz genannten Frist erstens um eine materiellrechtliche Frist handelt und zweitens das Schulpflichtgesetz keine speziellen Regelungen zur Fristenberechnung enthält.

Die Fristenberechnung nach § 902 Abs. 2 ABGB stellt auf Fristen, die nach Wochen, Monaten oder Jahren bestimmt sind, ab. Ebenso wie die im KUEG verwendete Wendung „bis zum Ablauf des zweiten Lebensjahres“ legt jene in § 2 SchPflG gewählte Wendung „Vollendung des sechsten Lebensjahres“ die Frist „nicht durch Benennung von Beginn und Dauer, sondern durch den Beginn- und den Endzeitpunkt fest. Geht man mit dem (der Verkehrsauffassung entsprechenden) allgemeinen Sprachgebrauch davon aus, daß der Tag der Geburt des Kindes der erste Tag des ersten Lebensjahres ist, dann ist der zweite Geburtstag des Kindes der erste Tag des dritten Lebensjahres. Das zweite Lebensjahr ist damit mit Ablauf des dem zweiten Geburtstag VORANGEHENDEN Tages vollendet.“ (VwGH, Erk. vom 19. März 1996, Zl. 95/08/0240) Ich ergänze: **Das sechste Lebensjahr ist damit mit Ablauf des dem sechsten Geburtstag VORANGEHENDEN Tages vollendet.**

Der Verwaltungsgerichtshof weist ausdrücklich darauf hin, dass er mit diesem Erkenntnis eine zum Erkenntnis vom 29. September 1978, Slg. Nr. 5301/F (siehe oben) gegenteilige Rechtsauffassung vertritt. Ein Abweichen von dieser Rechtsprechung konnte ohne Einberufung eines verstärkten Senates erfolgen, weil es sich im bezogenen Vorerkenntnis um die Auslegung einer anderen gesetzlichen Bestimmung gehandelt hat.

Es gilt daher abzuwarten, ob sich der Verwaltungsgerichtshof, im Falle einer allfälligen Beschwerde zum Schulpflichtgesetz, meiner auf die Judikatur von 1996 gestützten Rechtsmeinung anschließt oder - da es sich ja wiederum um eine andere als die ausjudizierte Norm handelt - davon abgeht.

Ich gehe nun noch einen kleinen Schritt weiter:

Wie sieht die Situation aus, wenn der Schulbeginn schon im August liegt oder wenn er auf einen 1. September fällt?

Sollte das Schuljahr nach den schulzeitrechtlichen Bestimmungen schon vor dem 1. September beginnen, so sind alle Kinder, die erst am 1. September desselben Jahres schulpflichtig werden, also auch unser 1.-September-Geborene nicht verpflichtet, vor dem 1. September die Schule zu besuchen.

Beginnt das Schuljahr am 1. September, so sind alle Kinder, die am 1. September desselben Jahres schulpflichtig werden, also auch unser 1.-September-Geborene an diesem Tag zum erstmaligen Schulbesuch verpflichtet. Sollte dieser zuletzt genannte Fall wirklich einmal eintreten, dann

spendiere ich diesem Schützling - neben diesem Artikel - eine Riesenschultüte!

Für den Inhalt des Beitrages trägt ausschließlich die Autorin die Verantwortung.

die Autorin

MR Mag. Andrea Götz ist ordentliches Mitglied der ÖGSR und Leiterin der Schulrechtsabteilung im BMUKK.

Ist die „Aufstiegsklausel“ noch zeitgemäß?

Von Johann Keplingner



Natürlich verjähren gesetzliche Instrumentarien nicht einfach durch Zeitablauf oder kommen wie Kleidung aus der Mode. Die Diskussion über den Inhalt des § 25 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes (im Volksmund: „Aufstiegsklausel“) ist jedoch so alt wie die Bestimmung selbst. Die Fassung besteht nämlich seit den Urzeiten des SchUG, dem 1. September 1974, unverändert. Lediglich das Rundschreiben Nr. 20/1997 des BMUKK hat erstmals eine sehr ausführliche Interpretationshilfe geliefert. Die gestellte Frage nach der Zukunft des § 25 Abs. 2 SchUG wird bei Reformfreudigen ein müdes Lächeln hervorrufen, geht doch die Diskussion zunehmend in Richtung Abschaffung des Sitzenbleibens und damit viel weiter. Ich möchte mich dennoch dem allfälligen Vorwurf, ein „Kleingeist“ zu sein, aussetzen, da mich die jahrzehntelange Auseinandersetzung mit der angesprochenen Thematik geprägt hat und überdies so manche Reformbestrebungen sprichwörtlich verlaufen sind, wie der Sand am Meer.

Gemäß einer Studie des Ministeriums können rund 12.000 SchülerInnen trotz eines Nicht genügens in die nächst höhere Schulstufe aufsteigen. Viele davon nutzen diese Chance: Nur jeder fünfte Schüler, der von der Aufstiegsklausel profitierte, musste laut aktuellen Daten die nächstfolgende Schulstufe wiederholen.

Sei es, wie es sei, ich hätte den Prozentsatz derer, die mit dem Makel eines Nicht genügens vom Aufsteigen Gebrauch gemacht haben und dann in der nächsten Schulstufe gescheitert sind, weit höher eingeschätzt. Schließlich haben sie die „Altlasten“

nicht aufgearbeitet, indem sie zur Wiederholungsprüfung entweder gar nicht angetreten oder diese nicht bestanden haben und ihnen zum Vorwärtkommen zusätzlich noch die weiteren Lasten des neuen, aufsteigenden Schuljahres aufgebürdet wurden. Übrigens spricht in der Ausgabe 1/2009 des Newsletters Georg Hans Neuweg in seinem beachtenswerten Artikel über Problemzonen und Ansatzpunkte für Reformen der Leistungsbeurteilung die „Aufstiegs Klausel“ ebenfalls an und plädiert im Rahmen eines größeren Reformkonzeptes als Sofortmaßnahme für eine Abschaffung dieser Regelung. Da alsbald mit einer umfassenden Reform der Leistungsbeurteilung nicht zu rechnen ist, sei die Frage erlaubt, ob selbst im bestehenden Rechtssystem die Aufstiegs Klausel als bloßes Relikt der Vergangenheit ihre Existenzberechtigung verloren hat und daher zu beseitigen ist oder ob sie den modernen Anforderungen eines Schulwesens, somit auch den Ansprüchen einer objektiven Leistungsbeurteilung, noch gerecht zu werden vermag.

Gesetzliche Tatbestandsmerkmale – Fallkonstellationen aus der Praxis:

Da die Tatbestandsmerkmale des § 25 Abs. 2 lit. a und b SchUG weitgehend unbestritten sind, sollen sie von dieser Untersuchung ausgeklammert werden. Es gilt den Fokus ausschließlich auf die Bestimmung der lit. c zu richten. Hienach sind die Leistungen des Schülers in den übrigen Pflichtgegenständen zu betrachten bzw. gilt es, Schlussfolgerungen zu ziehen, wie weit der Schüler auf Grund seiner Leistungen die Voraussetzungen zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht der nächst höheren Schulstufe im Hinblick auf die Aufgaben der betreffenden Schulart aufweist.

Die Leistungen des Schülers sind manifest geworden durch das Jahreszeugnis. Es gilt die – abgesehen von dem einen mit Nicht genügend beurteilten Pflichtgegenstand – positiv beurteilten Pflichtgegenstände zu untersuchen und im Hinblick auf die bevorstehenden Szenarien eine Schlussfolgerung zu ziehen. Frei nach Karl Valentins sarkastischen Aussagen sind aber Prognosen schwierig zu erstellen, da sie die Zukunft betreffen.

Wenden wir uns daher dem Rundschreiben Nr. 20/1997 des BMUKK zu, das nach wie vor aktuell ist. Wie weit vermag dieses Rundschreiben Licht ins Dunkel der Prognosen zu bringen? Selbstverständlich kommt auch dieses Rundschreiben zur Erkenntnis, dass vorhandene bzw. fehlende Leistungsreserven nicht mit absoluter Zweifelsfreiheit getroffen werden können. Als Beispiel für eine zu Recht verweigerte positive Prognose wird in diesem Rundschreiben der Fall angeführt, dass der Schüler erst eine mündliche Prüfung gemäß § 5 Abs. 2 LBVO absolvieren musste, um überhaupt eine positive Leistungsbeurteilung in dem in Rede stehenden

Pflichtgegenstand zu erlangen. Im Regelfalle, so denke ich, wird dieser Prüfung eine „Frühwarnung“ gemäß § 19 Abs. 3a SchUG vorausgegangen sein, außer der negative Beurteilungsstand hätte sich ausnahmsweise erst in der aller letzten Phase des Unterrichtsjahres abgezeichnet, sodass dieses Instrument nicht mehr betätigt werden konnte. Selbstverständlich hat sich eine sorgfältige Überprüfung auch darauf zu beziehen, ob die mündliche Prüfung bzw. gegebenenfalls auch die Frühwarnung zu Recht anberaumt und durchgeführt bzw. getätigt wurden. Jedes Entscheidungsorgan, also sämtliche Mitglieder der Klassenkonferenz, hat die Rechtmäßigkeit der geschilderten Anlässe zu hinterfragen und in die eigene Entscheidung einfließen zu lassen. Einer (mehrheitlichen) Entscheidung der Klassenkonferenz, welche sich ausschließlich auf die Tatsache der Durchführung der Prüfung bzw. Frühwarnung stützen würde, würde mit Sicherheit ein Akt der Willkür anhaften.

Meines Erachtens wird in der Praxis auch folgende Fallkonstellation häufig im Zuge einer Klauselentscheidung zu berücksichtigen sein (das erwähnte Rundschreiben des BMUKK führt den Fall eines nicht ausreichend abgesicherten Genügens im Zusammenhang mit einer vorweg abgelegten mündlichen Prüfung bloß demonstrativ an):

Der Schüler/die Schülerin hatte in der Schulnachricht im fraglichen Pflichtgegenstand zwar ein Nicht genügend, er/sie wird aber von der Lehrkraft auf Grundlage des § 20 Abs. 1 SchUG, also auf Grund der stärkeren Gewichtung zuletzt gezeigter Leistungen, am Unterrichtsjahresende positiv beurteilt. Diesem gerade noch unter Vermeidung einer mündlichen Prüfung abgewendeten Nicht genügend wird eine ähnlich schwache Qualität zugemessen werden müssen. Ein Beispiel dafür, dass die Durchführung einer mündlichen Prüfung keineswegs zur unabdingbaren Voraussetzung für eine Verweigerung der Aufstiegs Klausel gemacht werden kann.

Warum ist die Aufstiegs Klausel permanent in Diskussion sowie Zeit ihrer Geltung umstritten?

Zuerst natürlich deshalb, weil sie mit einer wichtigen Frage im Schülerleben, nämlich Aufsteigen oder Jahresverlust, zu tun hat. Jeder Betroffene möchte sie im Sinne einer Automatik angewendet wissen und nicht, wie im Gesetz vorgezeichnet, als Ausnahmeregel sehen. Schließlich hat die Infragestellung in hohem Maße auch damit zu tun, dass Prognosen zur Diskussion stehen, die mit Unsicherheit behaftet sind; noch dazu, weil gemäß Rundschreiben bzw. auch nach der Rechtsprechung des Verwaltungsgerichtshofes schwerlich objektivierbare, da in der Sphäre des Schülers gelegene Umstände wie Krankheit, mangelnde Einstellung zur Schule etc. durchaus im Sinne FÜR oder

WIDER bei der Prognoseerstellung Berücksichtigung finden dürfen.

Sehr wesentlich trägt meiner Meinung nach die oftmals angestellte vergleichende Betrachtung mit Mitschüler/inne/n, denen die Aufstiegs Klausel gewährt wurde, bei, wobei das Unverständnis allein an der höheren Anzahl der Genügend des vermeintlich Begünstigten festgemacht wird. Als besonders krass wird der in der Praxis gar nicht so selten vorkommende Fall eingestuft werden, dass einem AHS-Schüler mit bloß einem „schwachen“ Genügend der Aufstieg verweigert, einem Schüler einer HTBLA mit sieben Genügend, wovon vier auslaufend, die drei restlichen Genügend jedoch durchaus abgesichert waren bzw. diese sogar eine Tendenz Richtung Befriedigend aufwiesen, gewährt wurde (werden musste). Ich wähle dieses Beispiel nicht zufällig, weil unter den in schulrechtlichen Berufungsfällen angefochtenen Nichtaufstiegen der verweigerten Aufstiegs Klausel in den AHS eine weit aus größere Verbreitung zukommt als in den BMHS (in manchen Jahren lag die Quote in den AHS bei über 40 %, bei welcher entweder die Aufstiegs Klausel allein oder verknüpft mit dem einzigen Nicht genügend angefochten wurde; in den BMHS meist unter 10 %).

Es versteht sich von selbst, dass oberflächliche Betrachtungen, die allein durch Zählen der Genügend angestellt werden, zur Diskussion herausfordern und in der Praxis in Schüler- und Elternkreisen auf Unverständnis stoßen müssen! Auch die von manchen Klassenkonferenzen „selbstverordneten Vorgangsweisen“, beispielsweise, dass bis inkl. drei Genügend die Aufstiegs Klausel automatisch gewährt, darüber aber in jedem Fall verweigert wird, sollen in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben.

Hat die Aufstiegs Klausel Zukunft?

Der ihr innewohnende Gedanke, einerseits auf das vorhandene Leistungsbild abzustellen, andererseits unter vorausschauender Bedachtnahme auf die kommenden Aufgaben die vorhandenen Leistungsreserven abzuschätzen, ist logisch nachvollziehbar und verdient durchaus Anerkennung. Sie als „Relikt der Vergangenheit“ zu bezeichnen wäre wohl eine zu harte Kritik. Allein die Vollziehung dieser Bestimmungen ist ein wunder Punkt. Schlussfolgernd aus unzähligen Berufungsverfahren ist in mir die Erkenntnis gereift, dass eine einigermaßen objektive Umsetzung der Bestimmungen des § 25 Abs. 2 lit. c SchUG über lange Jahre nicht bewerkstelligt werden konnte. Laut Statistik ist in den AHS die Stattgebungsquote bei Klauselentscheidungen besonders hoch, wobei ich umgekehrt erst recht keine Spekulationen darüber anstellen möchte, in wie vielen Fällen die Aufstiegs Klausel allzu leichtfertig, gemeint widerrechtlich, gewährt worden sein wird.

Schüler/innen sind heutzutage mit allerlei „Insiderwissen“ behaftet, lernen mit der Systemschwäche umzugehen und diese zu ihrem vermeintlichen Vorteil zu nutzen. Im Zuge von bevorstehenden Konferenzentscheidungen werden erfahrungsgemäß schülerseits in so manchen Fällen die Lehrkräfte der Genügend-Fächer „abgeklappert“, das der Klauselgewährung hinderliche Genügend herausgefiltert, sodann das voraussichtliche Stimmverhalten der Lehrkräfte zu ergründen und gegebenenfalls zu ändern versucht, um eine Entscheidung für den Schüler, also eine, die zum Aufsteigen berechtigt, vorzubereiten.

Die aufgezeigten Schwachpunkte, die beileibe nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, haben mich zur Meinung geführt, dass einmal ein anderes Modell versucht werden sollte. Ein automatisches Aufsteigen pro Bildungsgang, in der AHS je einmal in der Ober- und Unterstufe, zu gewähren, würde zu keiner Nivellierung des Bildungswesens führen. Schließlich begünstigt das derzeitige System taktierte Vorgangsweisen (in unmittelbarer Abfolge darf nicht derselbe Unterrichtsgegenstand betroffen sein), weshalb eine derartige Reglementierung in der Praxis sogar strenger sein könnte. Allenfalls könnte eine Ausklammerung der Prognose sogar zu mehr Gerechtigkeit führen. Mit Sicherheit wäre sie leichter zu vollziehen und würde in vielen Fällen einen gewaltigen Aufwand, sowohl auf Schul-, als auch auf Behördenebene, vermeiden helfen.

Für den Inhalt des Beitrages trägt ausschließlich der Autor die Verantwortung.

der autor

WHR Dr. Johann Kepplinger ist Landeskoordinator der ÖGSR für Oberösterreich, Leiter der Schulrechtsabteilung beim LSR für Oberösterreich und Vertragslehrer für Politische Bildung an der HBLA für Mode- und Bekleidungstechnik in Linz.

Fragwürdige Schlussfolgerungen

Von Karl Heinz Auer



In der Folge der EGMR-Entscheidung Lautsi vs. Italien vom 03.11.2009 („Kruzifix-Urteil“) gingen auch hierzulande die Wogen hoch. Doch statt sachorientierter Argumente im Hinblick auf Schutzbereich und Interpretationsrahmen von Art 2 Prot 1 EMRK iVm Art 9 EMRK veröffentlichten die Medien mehrheitlich emotionsgeladene, vielfach kirchenfeindliche Äußerungen, die den Blick auf die Rolle des Christentums und die Bedeutung staatskirchenrechtlicher Normen verstellen.

Die umstrittene Entscheidung des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte gegen Italien, Kruzifixe in Klassenzimmern betreffend, hat zu einer heftigen öffentlichen Auseinandersetzung nicht nur in Italien, sondern in ganz Europa geführt. Während vor allem Vertreter der christlichen Kirchen die Entscheidung als gänzlich inakzeptabel bezeichnen, fühlen sich durch die EGMR-Entscheidung jene im Aufwind, die das Faktum der prägenden Kraft des Christentums in Europa zu ignorieren oder in einem ausschließlich negativen Kontext darzustellen versuchen. Dass dabei Polemik an die Stelle von Argumenten tritt und Verkürzungen eine objektivere Sichtweise verdrängen, zeigen gleich mehrere Stellungnahmen und Gastkommentare.

In historischen Exkursen fällt immer wieder die durch und durch eklektische Wahrnehmung und Darstellung auf. Christentum und Kirche – immer nur negativ, immer nur schlecht? Reduziert auf die dunklen Epochen der (Kirchen-)Geschichte? Auf Kreuzzüge, Antimodernismus, Syllabus errorum? Christliche Werte als gefährliche Drohung? Kann man wirklich eine Sozietät nur anhand negativer Aspekte definieren? Da sähen manche plötzlich alt aus, Parteien und nationale wie supra- und internationale Organisationen ebenso. Kein Wort vom Einsatz der Christinnen und Christen für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung? Kirchen als Träger der Kultur übersehen? Ihren Einsatz bei gesellschaftlichen Transformationsprozessen ignoriert? Im Jahr der Wende 1989, im Kampf gegen Armut und Unterentwicklung, bei der friedlichen Revolution gegen das Marcos-Regime auf den Philippinen?

Die Ausblendung des nun schon fast ein halbes Jahrhundert zurückliegenden Paradigmenwechsels beim 2. Vatikanischen Konzil führt zu weiteren Einseitigkeiten in den angesprochenen Texten. Gewissens- und Religionsfreiheit gehören seither ebenso zum festen Bestand der Kirche wie die ausdrücklich positive Wertschätzung anderer Religionen („Nostra aetate“). Dies zu unterschlagen führt geradewegs zu fragwürdigen Schlussfolgerungen und zur unreflektierten Bekämpfung von Religion.

Die meisten Menschen sind Staatsbürger und Mitglieder einer Konfession zugleich. In Österreich sind das nach den aktuellen Zahlen der letzten Volkszählung 88%. Von daher ergibt sich die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit bei Wahrung der jeweiligen Autonomie und der Trennung von Kirche und Staat. Staatskirchenrechtliche Modelle sind dabei unterschiedlich gestaltet. Die Trennungssysteme in Frankreich und den USA sind zB aufgrund gänzlich divergierender Ausgangslagen entstanden. Ging es bei den Franzosen darum, den Staat vor der Vormachtstellung der Kirche zu schützen, sind es in den Vereinigten Staaten die Religionen, die vor Übergriffen des Staates geschützt werden sollen. Systeme mit Formen von Staatskirche gibt es zB in England und Schweden, Kooperationsmodelle von Staat und Kirche bei Wahrung der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates zB in Deutschland, Italien, Luxemburg und auch in Österreich.

Von der großen Schnittmenge der Menschen in Österreich, die Normunterworfenen des Staates und Mitglieder einer Konfession gleichermaßen sind, erklärt es sich, dass sich die Ziele des österreichischen Verfassungsstaates auch in den verfassungsrechtlich verankerten Zielen der Schule widerspiegeln und ebenso in den rechtlichen Normen, die das Zusammentreffen von Staat und Religion im Bereich öffentlicher Schulen regeln. Der Staat hat aufgrund der in Österreich in Verfassungsrang stehenden Europäischen Menschenrechtskonvention das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen und Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit zu gewähren, deren Umfang die Konvention auch gleich normiert. Freiheit von Religion im Sinne eines Rechts, nicht mit religiösen Elementen in Berührung zu kommen, ist davon nicht umfasst. In Österreich entspricht daher die auf Mehrheitsverhältnisse abgestellte Regelung des § 2 b RUG, wonach in Schulklassen, in denen die Mehrheit der Schüler einem christlichen Bekenntnis angehört, ein Kreuz anzubringen ist, so-

wohl der Europäischen Menschenrechtskonvention als auch der Kooperation von Staat und Kirche. Darüber hinaus ist § 2 b RUG durch den Vertrag vom 09.07.1962, BGBl. 273, zwischen dem Hl. Stuhl und der Republik Österreich völkerrechtlich abgesichert.

Hinterfragt man die Grundwerte, auf denen die Vermittlung von Bildung in Österreich erfolgen soll, kann man den Einfluss der christlichen Lehre darauf nicht leugnen, ohne sich den Vorwurf der Ignoranz zuzuziehen. Die Menschenwürde ist Kernelement aller Grund- und Freiheitsrechte, der Menschen- und Persönlichkeitsrechte. Ihr Ursprung ist religiöser Natur. So ist die ägyptische Ma'at, die Homoiosis Theo Platons (das Streben, Gott ähnlich zu werden) und die alttestamentliche Vorstellung vom Menschen als Abbild Gottes ebenso zu den Wurzeln der Menschenwürdekonzeption zu zählen wie die Inkarnation im Neuen Testament. Bis in das 18. Jahrhundert wurde die Würde des Menschen religiös begründet, erst Samuel Pufendorf und Immanuel Kant leiten die Menschenwürde aus dem Menschsein selbst ab. Die religiöse Konnotation ist aber heute noch spürbar, wenn Artikel 1 der Europäischen Grundrechtscharta von der Unantastbarkeit der menschlichen Würde spricht. Was der Verfügungsgewalt des Menschen nicht zugänglich ist, ist sakrosankt, tabu, der menschlichen Manipulation entzogen.

Die „Section II“ des EGMR hat die umstrittene Entscheidung gegen Italien einstimmig gefällt. Die vorsitzende Richterin, die aus Belgien stammende Françoise Tulkens, sowie die aus der Türkei stammende Richterin İşıl Karakas haben sich in einem anderen Zusammenhang gegen das türkische Kopftuchverbot ausgesprochen. Wie das mit der gegenständlichen Entscheidung zusammenpasst, ist unerfindlich. Die Argumentationslinie der finnisch-italienischen Klägerin Lautsi und mancher Kommentatoren läuft letztlich darauf hinaus, religiöse Phänomene als inkulturierte Elemente der Gesellschaft zu bekämpfen und den öffentlichen Raum davon zu befreien. Die Drei-Königs-Aktion der katholischen Jungschar, die fast doppelt so viel Spendengelder für humanitäre Projekte erzielt wie die von den Medien massiv gesponserte Aktion „Licht ins Dunkel“, wäre davon ebenso umfasst wie das Rote Kreuz, wie Friedhöfe und Kirchen, Gipfelkreuze und kirchliche Feiertage. Nur hört man von letzteren weniger. Kirchliche Feiertage geben nicht nur praktizierenden Gläubigen die Möglichkeit für Gottesdienst und Rekreation, sondern bedeuten für viele rund zwei Wochen Freizeit bzw. zusätzlichen Urlaub.

Gerne nehme ich abschließend den Hinweis auf Lessings „Nathan“ in einem der Kommentare auf. In der Tat hat sich die Kraft einer Religion in der humanen Praxis zu erweisen. Würde man die christlich motivierte humane und humanitäre Praxis plötzlich einstellen, wäre auf einen Schlag klar, was damit verloren geht – und die Rede vom Christentum als gefährlicher Drohung fiele in sich zusammen.

Für den Inhalt des Beitrages trägt ausschließlich der Autor die Verantwortung.

der autor

Karl Heinz Auer, Mag.phil. Mag.theol. Dr.theol. Mag.iur. Dr.iur., ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Lehraufträge und Gastvorlesungen an in- und ausländischen Universitäten. Sein Forschungsschwerpunkt gilt im Besonderen dem Verhältnis von Ethik und Recht. Er ist Mitglied im erweiterten Vorstand der ÖGSR und zuständig für Forschungsangelegenheiten.

New York –

ein Beispiel für die Lehrerbildung und die Schulverwaltung in den USA

Von Markus Juranek



I. Bildungswege in den USA

Vergleicht man die Organisation des amerikanischen Bildungswesens mit dem Bildungssystem Österreichs, so stößt man bei der Betrachtung ihrer Gliederung und bei dem Blick auf das Verhältnis zwischen Schule, Hochschulen und Berufsbildung auf grundlegende Unterschiede. Die Bildungswege gehen in Österreich ebenso wie in vielen anderen europäischen Staaten auf der Sekundarstufe der Schulen nach einer gemeinsamen Grundstufe differenziert auseinander. Sie führen von dort in verschiedene Schulzweige und später – je nach Schulabschluss – in die Berufs- und Berufsschulbildung. Fachschulen, höhere technische gewerbliche Lehranstalten, Fachhochschulen und schließlich in den tertiären Bildungsbereich, seit den 90er Jahren auch immer stärker differenziert in Universitäten, Fachhochschulen und schließlich – seit 2007 – in Pädagogische Hochschulen. Das amerikanische Schulsystem ist hingegen nur vertikal, das heißt nur durch Stufen gegliedert, denen Ausbildungs- und Altersjahrgänge entsprechen. Allerdings variiert das Stufenschema im Sekundarbereich. Für die Bildungswege der Schüler sind die Variationen aber bedeutungslos. Der High-School-Abschluss markiert für alle Schüler das Schulziel. Eine Sonderstellung nehmen in diesem von Gesamtschulen (Comprehensive Schools) bestimmten Schulwesen nur einige spezialisierte High-Schools und Sonderschulen für Behinderte ein. Wo dies möglich scheint, bemüht man sich indes auch um eine Integration der Behinderten in normale Grundschulen und High-Schools.⁶³

Das System der dualen Berufsausbildung in Betrieben und Schulen zählt bekanntlich zu den Besonderheiten des österreichischen (wie auch des deutschen) Bildungswesens. Die amerikanischen High-Schools bieten in ihrem großen Wahlbereich zwar Kurse zur Berufsvorbildung an, diese „Prevocational Education“ wurde aber gerade in den letzten Jahren heftig kritisiert. Einige Kritiker sind der Meinung, dass den Schülern mit einer besseren Allgemeinbildung mehr gedient wäre, als mit einer von einer modernen Arbeitswelt teilweise weit entfer-

ten Ausbildung in handwerklichen, technischen- und hauswirtschaftlichen Kursen. Ob sich durch eine Reform der „Prevocational Education“ die in den Vereinigten Staaten besonders starke Trennung zwischen Schulbildung und Berufsausbildung – den häufig auf ein Anlernen beschränkten „Training on the job“ – überwinden lässt, ist jedenfalls fraglich.

Im Gegensatz zur Schulbildung ist die Hochschulbildung oft unmittelbar berufsbezogen. Innerhalb des wiederum in Stufen gegliederten Hochschulbereiches bieten die meisten Colleges, technischen Hochschulen und Wirtschaftshochschulen Studiengänge mit einem engen und nicht selten stark auf praktische Fertigkeiten ausgerichteten Berufsbezug an. Ihnen stehen die nach ursprünglich englischen oder deutschen Vorbildern beeinflussten Hochschulen gegenüber, die auf der Collegestufe eine fundierte Allgemeinbildung vermitteln und die Studierenden auf dieser Grundlage in das Studium der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen einführen. Die Qualität der Ausbildung schwankt insbesondere im Bereich der Hochschulen, die nur eine zwei- oder dreijährige Ausbildung anbieten. Teils erreichen sie allenfalls das Niveau der österreichischen höheren berufsbildenden Schulen, teils entsprechen ihre Anforderungen dem Niveau des Grundstudiums an europäischen Universitäten.⁶⁴

Trotzdem mangelt es selbst wenig angesehenen Colleges und Universitäten keineswegs an StudentInnen. Aufnahmebedingungen und Leistungsanforderungen, die Schülern ohne gute Schulabschlüsse entgegen kommen, das höhere Bildungsprestige der Hochschul-Examiner sowie die begrenzten Berufschancen von Schülern, die nur einen High-School-Abschluss vorweisen können, sichern auch ihnen Zulauf.

Die Unterscheidung zwischen Colleges und Universitäten ist nicht trennscharf. Denn die meisten Universitäten bilden auf der Collegestufe auch „Undergraduates“ aus, aber nicht alle Universitäten bieten nach dem Bachelor-Abschluss (4 Jahre) und dem Master (insgesamt 5 bis 6 Jahre) auch ein zur Promotion führendes Postgraduiertenstudium an. Ansehen genießen nur jene Universitäten, die zahlreiche Disziplinen umfassen, in vielen Disziplinen hervorragende Wissenschaftler beschäftigen, Nobelpreisträger in ihren Reihen haben und deshalb auch aussichtsreiche Graduierten- und Postgraduierten-Studiengänge anbieten können.⁶⁵ Im Gegen-

⁶⁴ Siehe oben S. 275.

⁶⁵ Hierzu gehören im Osten Harvard (Nahe Boston), Yale (New Haven), Columbia (New York), Princeton (New Jersey) und das Harvard benachbarte Massachusetts Institute of Technology (M.I.T), im Mittelwesten die University of Wisconsin und die University of Michigan Ann Harbor, im Westen die im Umkreis von San Francisco gelegenen Universitäten Berkeley und Stanford. Siehe die Presse vom 5. November 2009.

⁶³ Siehe *Behrmann, Günter*, Das amerikanische Bildungswesen, in: *Wasser, Hartmut* (Herausgeber), USA – Wirtschaft. Gesellschaft. Politik (2000 4. Auflage) S. 273.

satz zu einer hierzulande verbreiteten Meinung bürden aber nicht nur diese Namen für eine hohe Qualität von Forschung und Lehre. Eine mittlerweile große Zahl anderer Universitäten kann zumindest auf einigen Gebieten mit ihnen konkurrieren.

Schließlich muss noch eine weitere Besonderheit der amerikanischen Hochschulausbildung hervorgehoben werden. Die amerikanischen Hochschulen, zumal die Colleges, wirken in einem beträchtlichen Umfang in der Erwachsenenbildung mit. Etwa ein Viertel der jährlich von etwa 40% aller Erwachsenen besuchten Weiterbildungskurse wird an Hochschulen absolviert.⁶⁶

II. Die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen

Wie die Bezeichnung „Kindergarten“ – auch die deutsche Schreibweise „Kindergarten“ ist in Gebrauch – verrät, ist diese Einrichtung aus Deutschland übernommen worden.

Schulpflichtig werden die amerikanischen Kinder im Alter von sechs Jahren. Sie erfüllen diese durch den Besuch der Elementary oder Primary School. 12 % der amerikanischen Schüler gelten als behindert, 8 % werden deshalb besonders betreut. Lernschwache, sprach- und sehbehinderte Kinder werden in der weit überwiegenden Mehrheit zusammen mit den anderen Schülern in normalen Schulklassen unterrichtet.⁶⁷

Heute sind die Heranwachsenden bis zum 16. Lebensjahr schulpflichtig. Wer in diesem Alter die High-School verlässt, gilt allerdings als Aussteiger (Drop-out). Denn das Abschlusszeugnis der High-School kann erst nach 12 Schuljahren, also im 18., teilweise auch schon im 17. Lebensjahr erworben werden. Während die schon seit langer Zeit rückläufige Zahl von traditionellen Elementary- und High-Schools seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts weiter gesunken ist, verzeichnet die mit variablem Beginn und Ende zwischen dem 4. und 8. Schuljahr angesiedelten Mittelschulen einen großen Zuwachs. In der Schulorganisation scheint sich so eine stärkere Differenzierung nach Altersstufen durchzusetzen. Dies soll den Übergang zur High-School erleichtern, die sich von der Elementary School vor allem dadurch unterscheidet, dass der Unterricht ganz auf ein Kurssystem umgestellt wird. Ein möglichst breites und differenziertes Kurssystem, das den unterschiedlichen Begabungen und Interessen der Schüler entgegen kommt, galt lange Zeit als erstrebenswert. Die Schüler können sich in Grenzen, deren Festlegen variiert, auf berufsbildende oder allgemeinbildende oder „akademische“ Kurse (vocational education, general edu-

cation, academic education) konzentrieren und innerhalb ihres Schwerpunktes wiederum zwischen einer Vielzahl von Kursangeboten wählen. Mit einem Seitenblick auf das österreichische Bildungswesen ließe sich auch sagen, dass die High-School in ihrem Kurssystem Züge des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Berufsschule verbindet. Da durch dieses offene Kurssystem nicht die leistungsschwachen, sondern die durch Begabung und Umwelt ohnehin begünstigten SchülerInnen gefördert werden, wird es von PädagogInnen, die egalitäre Bildungsvorstellungen vertreten, heftig kritisiert. Außerdem wird bezweifelt, dass auf Schülerinnen und Schüler, die sich bei ständigem Wechsel von Kursen und Räumen immer wieder neu gruppieren müssen, noch erzieherisch eingewirkt werden kann.

III. Bildungspolitik und Schulverwaltung

Ursprünglich waren die amerikanischen Schulen Einrichtungen von Wohngemeinden und/oder Religionsgemeinschaften. Sie wurden von diesen selbst verwaltet. Hieran erinnern trotz einer drastischen Verringerung in ihrer Zahl die Schoolboards auf Bezirksebene, die über die Schulplanung, die lokalen Schulsteuern, den Haushalt der Schulen, die Einstellungen und Entlassungen der LehrerInnen und manches mehr entscheiden können. Eine nicht geringe Zahl von Staaten überlässt den Schoolboards der Bezirke und den ihnen verantwortlichen Leitern der Bezirksschulverwaltungen – den „Superintendents“ nur noch untergeordnete Entscheidungen. Sie können oft nur noch ausführen, was durch die staatliche Gesetzgebung, durch Entscheidungen der zentralen Schoolboards oder Anordnungen der Bildungsministerien bereits bis in die Einzelheiten hinein geregelt ist. Aber auch in Bundesstaaten mit traditioneller Selbstverwaltung der Bezirke schwindet deren Einfluss, weil, wie beispielsweise in New York, Gouverneure oder Bürgermeister und deren Exekutive in die Schulpolitik hineindrängen. Gewachsen ist auch der Einfluss der Gerichte, des Kongresses und der Bundesregierung.⁶⁸

IV. Hochschulen

Sieht man von wenigen High-schools mit ausschließlich „akademischer“ Orientierung ab, so sind die Absolventen der High-Schools allein durch ihr Abschlussexamen noch nicht für ein Studium qualifiziert. Die amerikanischen Hochschulen stehen damit vor zwei Möglichkeiten: sie können das Studienangebot der durchschnittlichen Vorbildung der Studienanfänger anpassen, also beispielsweise Überbrückungs- oder Förderkurse anbieten, oder

⁶⁶ Siehe FN 1 S. 276.

⁶⁷ Siehe FN 1 S. 279.

⁶⁸ Siehe FN 1 S. 285 ff.

den Zugang zum Studium durch leistungsbezogene Aufnahmekriterien beschränken. Beide Wege werden beschränkt. Haben die Schüler in ihrem Abschlusszeugnis nur die Durchschnittsnote D erreicht, so werden sie nur in der Ausnahme für ein solches Studium zugelassen (die Notenskala reicht von A bis D und wird nach dem Schema A+, A, A-nochmals abgestuft). Universitäten und anspruchsvolle Colleges fordern in der Regel Schulabschlüsse mit den Noten A oder B. Darüber hinaus müssen die Studienbewerber teils Aufnahmeprüfungen absolvieren, teils die erfolgreiche Teilnahme in bestimmten „akademischen“ High-School-Kursen nachweisen.

Alle Hochschulen erheben Studiengebühren. Jene 20% der StudentInnen, die an privaten Hochschulen studieren, müssen im Schnitt das Fünffache der Studiengebühren an staatlichen Hochschulen entrichten. Schon Studenten aus Familien mit einem Durchschnittseinkommen sind auf Stipendien aus einem der zahlreichen Stipendienprogramme des Bundes, der Bundesstaaten und privater Stiftungen angewiesen. Denn zu den Studiengebühren kommen an jenen amerikanischen Hochschulen, die mit ihrem „Campus“, ihren Instituten, Bibliotheken, Mensen, Sportstätten, Theatern oder Studentenwohnheimen auch innerhalb von Großstädten eine eigene Welt bilden, noch die Kosten für Unterkunft, Verpflegung und andere Ausgaben hinzu. Die Verfassung und die Verwaltung der von Kommune oder Einzelstaaten getragenen Hochschulen unterscheiden sich in den Grundzügen nur wenig von der Selbstverwaltung der privaten Hochschulen, die ursprünglich fast die gesamte tertiäre Bildung bestritten haben. Obwohl die meisten Studierenden mittlerweile staatliche Hochschulen besuchen, herrscht auf allen Ebenen des Hochschulwesens ein scharfer Wettbewerb.⁶⁹

V. Lehrerinnen und Lehrer

Fast alle der Expertengruppen, von denen in den letzten Jahrzehnten Empfehlungen zur Verbesserung der Schulbildung in den USA erarbeitet wurden, haben ihren Blick auch auf die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen, auf deren Arbeitsbedingungen und Bezahlung gerichtet. Die Arbeitsbedingungen an den in städtischen und ländlichen Armutsgebieten gelegenen Schulen werden dabei oft als „miserabel“ eingestuft. Während das Einkommensniveau nach Schulstufen nur wenig variiert, bestehen zwischen öffentlichen und Privatschulen sowie auch zwischen den Einzelstaaten teils beträchtliche Unterschiede. Im Schnitt verdienen Lehrkräfte in North und South Dakota wenig mehr als die Hälfte des Gehalts ihrer Kolleginnen

und Kollegen in den Staaten der Spitzengruppe: Arkansas, New Jersey und New York. Die Anfangsgehälter und die Gehälter von Lehrkräften an Privatschulen liegen um 20-30% unter dem Durchschnittseinkommen aller LehrerInnen an öffentlichen Schulen, das sich in den 90er Jahren langsam 40.000\$ angenähert hat.⁷⁰

Der Lehrberuf zählt zu den Berufen, die sich mehr und mehr Angehörigen sozial benachteiligter Gruppen – Frauen, Afroamerikaner, „Hispanics“ geöffnet haben. Zumindest formal sind die LehrerInnen, die an 180 Schultagen im Schnitt je sieben Stunden in der Schule verbringen, besser qualifiziert denn je. Der Anteil der Lehrkräfte mit einem Masterexamen hat sich seit 1960 auf über 50% verdoppelt. Als kündbare Angestellte sind LehrerInnen an den amerikanischen Schulen in einem nicht geringen Maß von dessen Leitungs- und Verwaltungspersonal abhängig. Das Schulmanagement, das Gegenstand vieler Experimente und einer umfangreichen Literatur ist, erstreckt sich deshalb auch auf die systematische Weiterbildung der LehrerInnen.

Sehr häufig wird mit Leistungstests als Steuerungsinstrument in den verschiedenen US-Bundesstaaten experimentiert. Wenngleich Tests der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schulabsolventen wie etwa der jährlich wiederholte Scholastic Aptitude Test seit den 60er Jahren üblich sind, begann man erst in den 80er Jahren Tests als Indikatoren der Qualität einzelner Schulen sowie der Leistung ihrer LehrerInnen einzusetzen und sie mit finanziellen Anreizen zu koppeln. Während sich nicht wenige Politiker dafür aussprechen, lehnen die meisten Lehrer und Erziehungswissenschaftler die Koppelung von Tests und finanziellen Sanktionen ab.

VI. Ein Studienbesuch in New York

Die österreichische Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Dr. Claudia Schmied war im Mai 2009 dienstlich in New York. Sie vertiefte damit eine seit den 1990er Jahren gewachsene erfolgreiche Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Österreich und New York City.⁷¹ Fast alle Rektoren und Rektorinnen der staatlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen Österreichs folgten mit dem zuständigen SC Dr. Anton Dobart⁷²

⁷⁰ Siehe FN 1 S. 279 ff.

⁷¹ *Gehrer, Elisabeth* „For ten years, these are very close ties between the Austrian Federal Ministry of Education, The New York City Department of Education, and the City University of New York in a multi-faceted collaboration“, in *BMUKK, 10th Anniversary of the Educational Cooperation between Austria and New York City* (2004, StudienVerlag), S. 9 f.

⁷² Der Genannte ist einer der Mitträger der erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Österreich und New York. Siehe *Dobart, Anton*, *Educational Systems in the Context of Internationalization*, in: *BMUKK, 10th Anniversary of the Educa-*

⁶⁹ Siehe FN 1 S. 288 ff.

als Delegationsleiter und der Leiterin der Fachabteilung im BMUKK für die Pädagogischen Hochschulen, Frau MR Dr. Anneliese Koller, vom 11. bis 13. Oktober 2009 ihren Spuren, um ebenfalls ua. das amerikanische System der Schools of Education kennenzulernen. Nachdem ich bei diesem Studienaufenthalt tief erfahren habe, wie unterschiedlich die Schul- und Lehrerbildungssysteme der einzelnen Staaten der USA sind, möchte ich lieber – siehe die vorige Kurzdarstellung der allgemeinen Strukturen – besser einschränkend sagen: Wir haben einen Einblick in das System der Schools of Education des States New York erhalten.

VII. Eine Einführung in die Bildungswelt einer Weltstadt

Dr. Alfred S. Posamentier, der bis Ende des letzten Studienjahres Dekan (Dean) des City College of the City University of New York war, führte uns durch „sein“ College, er führte uns dabei aber auch in die „Spezialitäten“ des New Yorker Schulsystems ein. Einige Besonderheiten, die dabei für das Ohr eines vom österreichischen Schul(verwaltungs)system geprägten Zuhörers besonders hervorstechend waren und über die vorige allgemeine Kurzeinführung in das Schulsystem der USA hinaus gehen, seien hier, ohne Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung, zusammengetragen.

New York hat über 15000 Schulen mit über einer Million Schüler. Fast die Hälfte der Schüler ist in Privatschulen untergebracht. Es handelt sich dabei um konfessionell geführte Schulen von religiösen Trägern genauso wie um sogenannte Exzellenzschulen.

Die LehrerInnen werden von der Stadt New York bezahlt. Die Bezahlung erfolgt nach der Höhe des Studienabschlusses. Wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin einen Master hat, bekommt er oder sie mehr bezahlt als nur mit einem Bachelor-Degree. Wenn der Master durch Fort- und Weiterbildung noch weitere + 30 Credits nachweisen kann (das sind jedoch nicht die ECTS der EU, sondern nur die tatsächlich geforderten Anwesenheitsstunden), kommt er oder sie wieder in eine neue Gehaltsstaffel. Dies gilt für KindergärtnerInnen genauso wie für PhysiklehrerInnen an der Oberstufe einer High-School.

Das Bachelorstudium für ein Lehramt dauert grundsätzlich vier Jahre. Jeder Student muss eine bestimmte Anzahl von Kursen außerhalb seines Grundstudiums belegen. Damit werden breitere Kenntnisse in der Allgemeinbildung vermittelt. Die meisten Studenten machen diese Mischkurse aus verschiedenen Kategorien am Beginn ihres Studi-

ums. Aber die Studierenden haben die Möglichkeit, diese auch in die höheren Semester hinaufzuziehen und erst dann dort abzuwickeln und nachzuweisen. Es handelt sich dabei um eine Art Studium general.

Wenn man in fünf Jahren den Master nicht nachgeholt hat, verliert ein Lehrer seinen Job. Das gilt auch für die KindergartenlehrerInnen. Auch diese haben die gleichen Verpflichtungen bis zum Master. Wollen diese dann auch mehr verdienen, müssen diese wie alle anderen Lehrerguppen ihre weiteren Studien absolvieren.

Für das Master-Degree sollen die Kenntnisse vertieft werden, aber kein neues Fach erlernt werden. Die Columbia Universität bietet einen Master auch in einem allgemeinen Fach zB Erziehungswissenschaften an, nicht jedoch die anderen Universitäten. Mit diesen „allgemeinen Fächern“ kann man zB Politiker, aber nicht Lehrer werden.

Der Magister einer österreichischen Universität wird in New York gleich bewertet wie ein Bachelor einer österreichischen Lehrerbildungsstätte. Lediglich in der Bezahlung wurde zwischen Österreich und New York vereinbart, dass Magister wie Master eingestuft werden. Aber von der Ausbildung her ist der Magister wie der Bachelor zu sehen.

Elementary-Education ist die Ausbildung zum Volksschullehrer. In allen 50 Staaten der USA ist dafür wenigstens der Bachelorabschluss vorgesehen. Der Staat übt seinen Einfluss auf die Lehrerausbildung nicht direkt aus, sondern damit, dass die Zuschüsse an die Ausbildungsstätten davon abhängig gemacht werden, ob die staatlichen Vorgaben erfüllt werden.

Die Volksschullehrer haben als einen Schwerpunkt ihrer Ausbildung Methods of teaching zu belegen. Darüber hinaus haben sie aber auch einen fachwissenschaftlichen Schwerpunkt zu wählen, der zB auch im Bereich der Naturwissenschaften liegen kann, sodass sie damit Physik oder Mathematik vertieft studieren. Im Bundesstaat New York müssen sie innerhalb von 5 Jahren nach ihrer Anstellung mit einem Bachelor-Abschluss einem Master-Degree zwischen 30 und 50 Credits (Semesterstunden) erworben haben. LehrerInnen machen das meist am Abend zB von 17 Uhr bis 22 Uhr. Das können allgemeine Fächer oder auch Schwerpunkte zB in Bilingual-education sein.

Die Schulpraxis in der Lehrerausbildung findet im 2. Semester des 3. Jahres und im 4. Jahr statt. Bevor man im Rahmen des Studiums unterrichten darf, muss man die Methoden des Unterrichts studieren. Ohne Abschluss des Bachelorstudiums darf ein Lehrer nicht allein in einer Klasse unterrichten.

SekundarschullehrerInnen studieren in ihrer Ausbildungsphase ein Hauptfach, das sie unterrichten werden. Dabei machen sie fachwissenschaftlich fast die gleiche Ausbildung wie jemand, der dies als

tional Cooperation between Austria and New York City (2004, StudienVerlag), S. 22 ff.

Hauptstudium macht. Daneben haben sie ca. 20-30 Credits in Student teaching, Psychologie uam. Sie sollten zwei verschiedene Schulen besuchen – eine Junior High School und eine High School. Sie werden nur für ein Fach ausgebildet. Nur wenige machen ein zweites Fach dazu – besonders in Fächern, wo die Anstellungssituation schwierig ist. Spezial-Needs-Education, die Sonderschullehrerausbildung, wird eher als ein Zusatzprogramm angesehen. Im Masterprogramm können sich Lehrer darauf spezialisieren. Manche studieren jedoch schon während ihrer Ausbildung zum Volksschul- oder Elementarschullehrer gleichzeitig die Ausbildung zum Sonderschullehrer.

Leadershipausbildung: Nach dem Masterstudium können LehrerInnen auch eine Zusatzausbildung zum Schulmanagement belegen. Ohne eine solche Ausbildung wird niemand Schulleiter. Erst wenn jemand hierüber ein Zeugnis des Bundesstaates, in dem er Schulleiter werden möchte, erhalten hat, kann er eine Schulleitung übernehmen. Die inhaltlichen Voraussetzungen hierfür sind von Staat zu Staat verschieden. Um also zB in New Jersey eine Genehmigung zu erhalten, eine Schule leiten zu dürfen, müssen dort noch Zusatzkurse und sogar eine zusätzliche schriftliche Prüfung bestanden werden, obwohl ein Kandidat schon die Genehmigung zur Schulleitung in New York erhalten hat. Ein Assistent-Principal bekommt etwas mehr als ein Lehrer bezahlt, als vollständig und selbständig eingesetzter Principal dann noch etwas mehr.

Hochschullehrer: Ein sogenannter *Assistant Professor* muss innerhalb von sieben Jahren entsprechende wissenschaftliche Arbeiten nachweisen. Er bekommt jedes Jahr einen neuen Vertrag, er wird jedes Jahr neu bewertet. Er hat kein Recht auf Vertragsverlängerung oder einen Job und kann auch entlassen werden. Wenn er nach sieben Jahren positiv beurteilt wird, bekommt er einen Dauervertrag. Diese Lehrkräfte haben dann keine vertragliche Altersgrenze mehr zu ertragen. Mit bestimmten weiteren Leistungen wird er *Full professor*, was als letzte Stufe der akademischen Laufbahn schwer zu erreichen ist. Es ist dies eine Entscheidung, die von der Fakultät gefällt wird. Es geschieht fast wie bei einer im Mittelalter durchgeführten Professorenbestellung: Es wird gesammelt, was der Kandidat macht oder bereits geleistet hat. Im Department gibt es ein Exekutiv-Komitee (Vorstand von fünf Leuten). Diese prüfen als „Personal- and Budget-committee“ die Unterlagen und Leistungen der Kandidaten. Bei positiver Beurteilung geht der Akt weiter in die Dekankonferenz. Diese führen in einem Verfahren eine sehr strenge Prüfung der KandidatInnen durch. Schließlich „wandert“ der Akt zum Präsidenten der Universität oder Hochschule, der nach positiver Beurteilung durch die Dekankonferenz kaum mehr nein zur Bestellung

sagt. Bei einer negativen Beurteilung durch die Dekankonferenz kann der Kandidat trotzdem an den Präsidenten der Universität appellieren, der dann als Berufungsinstanz durchaus auch anders als die Dekankonferenz entscheiden könnte.

Im Rahmen des Bestellungsverfahrens muss der Kandidat zudem noch mindestens fünf Briefe mit positiven Bewertungen oder Leistungsbeschreibungen von anderen Stellen mitbringen, um die Berufung zum Full-Professor zu erlangen.

Integration: Die Philosophie im Bereich der Immigrantenausbildung ist, dass diese ihre Muttersprache nicht verlieren.

Standards: Es gibt auch politische „Spielchen“, so Dr. Bossard. Er habe vor fünf Jahren die Standards für Mathematik ausschreiben müssen. Da wollten plötzlich einige Firmen Wahrscheinlichkeitsrechnung eingebaut haben, was dazu geführt habe, dass sich dann plötzlich Politiker einmischten, damit dies in das Studium aufgenommen werde.

Die Approbation der Curricula: Jede Universität entscheidet, was an ihr gelehrt wird. Es gibt jedoch eine eigene Behörde für die Schools of Education, die die Programme für diese Einrichtungen approbieren muss. Es ist das Department of Education, das die Programme für die Lehrerausbildung genehmigt. Es werden bestimmte Ziele vorgegeben und eine Genehmigung wird nur erteilt, wenn diese eingehalten worden sind. 2500 Studierende sind alleine hier am City College der Stadt New York.

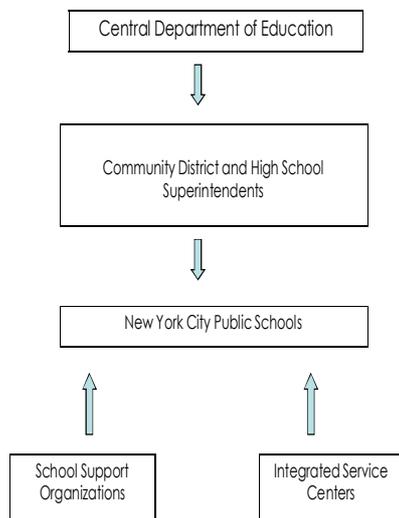
VIII. Schulverwaltung in New York

Damit beginnt Dr. Bossard wesentliche Elemente der Schulverwaltung New Yorks zu skizzieren. Für die Schulverwaltung gab es den sogenannten *Board of education*. Bis Herr Michael Bloomberg vor acht Jahren Bürgermeister von New York geworden ist, war der Board of education ein Gremium von sieben Personen. Zwei Mitglieder wurden vom jeweiligen Bürgermeister ernannt. Darunter gab es 32 Schulbezirke – diese sollten jeweils ca. 20.000 Schüler pro Bezirk betreuen. Diese Bezirke gibt es offiziell noch, damals hatte jeder Bezirk einen *Superintendent* als Schulaufsichtsbeamten gehabt. Die High schools haben eigene Superintendents gehabt. Seit Bloomberg gekommen ist, sind viele von ihnen frustriert in Pension gegangen. Bloomberg hat nämlich die Schulverwaltung komplett umgebaut.

Die Boards of education hatten ursprünglich eine große Eigenverantwortung. Mitte der 90er Jahre haben es die Bürgermeister nicht mehr sehr geliebt, dass diese Boards so eigenständig agiert haben. Beginnend in Chicago haben die Bürgermeister in den USA nach und nach die Macht an sich gezogen – auch der genannte Bloomberg in New York. Jetzt wurde das Board of education als Teil der Stadt-

verwaltung in diese integriert. Es gibt kein Board of education mehr, nur noch ein *Central Department for education* als Teil der allgemeinen Stadtverwaltung. Nach einem Jahr als Bürgermeister hat Bloomberg die Abgeordneten von Aberny davon überzeugt, dass er zuständig sein sollte für das ganze Bildungswesen – und er kann einen *Chancellor* ernennen. Es gibt jetzt nur noch ein Department for Education (so wie viele andere Departments von Transport bis Umwelt). Der Leiter dieses Departments ist zur Zeit ein Anwalt (Joel I. Klein), der diese neue Verwaltungseinheit aufgebaut hat. Die meisten der Mitarbeiter der Schulbehörde, die damals Funktionen innehatten, sind in Pension gegangen (was im öffentlichen Dienst ab 55 möglich ist). Die Stimmung wurde total schlecht. Dieser Anwalt hatte die Idee, Regionen aufzubauen: Zehn an der Zahl. Nur noch für diese zehn hat er Superintendents eingerichtet. Bereits nach zwei Jahren hat sich gezeigt, dass diese wenigen Schulaufsichtsbeamten keine Beziehung zu der viel zu großen Zahl von ihnen unterstellten Schulen aufnehmen konnten. Jetzt wurden zwar die alten Bezirke wieder eingerichtet – jedoch wurde den Schulleitern die Aufgabe der Gesamtleitung der Schulen übertragen, samt Budget und Personalhoheit. Daher wurden die Bezirke lediglich auf die Aufgabe überschulischer Unterstützungseinrichtungen reduziert.

Hier ein Überblicksdiagramm der New Yorker Schulverwaltung:⁷³



Diese hier genannten „School Support Organizations“ haben folgende Aufgabe: „Schools have long

benefited from support and assistance from people outside the building to help identify best practices in education; to provide targeted strategies for specific students in need of extra help; and to help prioritize among competing demands on resources and time.

To ensure that the support from outside the school is consistent with and advances the school’s priorities and focus, school leaders need the ability to choose the kind of support that best meets their needs.”⁷⁴

Es handelt sich dabei um folgende 11 Dienste:

- Academy for Educational Development
- Center for Educational Innovation-Public Education Association
- Community Learning Support Organization
- City University of New York Center for School Support and Success
- Empowerment Support Organization
- Fordham University PSO
- Integrated Curriculum and Instructions Learning Support Organization
- Knowledge Network Learning Support Organization
- Leadership Learning Support Organization
- New Visions for Public Schools
- Replications, Inc. Frequently Asked Questions

Der Erfolg von Schulen: Schulleiter gehen (werden gegangen) oder bleiben, je nachdem wie erfolgreich sie sind. Der Erfolg wird an der durchgeführten Veränderung gemessen, erfolgreich ist also, wer am meisten verändert hat. Die besten Schulen hatten daher in den vergangenen Jahren große Probleme, da diese auf ihrem hohen Niveau arbeitend ja nicht mehr so viel ändern konnten. Die beste Schule in New York hatte deshalb die schlechtesten Evaluationswerte im Vergleich zum Vorjahr.

Leistungsbeurteilung: Es gibt in Amerika kaum mündliche Prüfungen. Außer der Diffensio, der Dissertation als Abschluss eines Universitätsstudiums, wird alles schriftlich abgeprüft. Die Bewertung für das Aufsteigen ergibt sich aus den Ergebnissen der schriftlichen Prüfungen der SchülerInnen. Die Prüfungsaufgaben bei diesen Prüfungen werden jedes Jahr etwas leichter, damit die Erfolgsstatistik des Schulwesens jedes Jahr ein wenig steigt, damit die Politiker immer sagen können, dass die Schulen während ihrer „Regentschaft“ besser geworden seien. Es wird großer Druck auf die LehrerInnen ausgeübt, keine Schüler schlecht zu beurteilen. Da die Karriere der Lehrer davon ab-

⁷³ Nähere Informationen zur DOE-Organisation unter <http://print.nycenet.edu/AboutUs/schools/doeorg.htm>

⁷⁴ So werden diese Dienste in den einschlägigen Unterlagen der Schulverwaltung definiert, siehe unter <http://print.nycenet.edu/AboutUs/schools/doeorg.htm>.

hängt, folgen diese natürlich entsprechenden Interventionen. Hinter den Tests steht inzwischen eine ganze Industrie zur Erstellung von Testbatterien. Rechnen, Schreiben und Lesen sind heute die wichtigsten Inhalte, die in der Schule gemacht werden. Es wird heute alles so viel statistisch untersucht, dass der Unterricht sehr darunter leidet, da auch die Lehrer sich nur darauf konzentrieren, dass diese (Über)Prüfungen gut abgewickelt werden. Vor ein paar Jahren hatte man den Eindruck, dass die Schüler der südlichen Bundesstaaten nicht besonders ausgebildet waren. Da hat sich viel geändert. Die Zusammenarbeit Österreich-New York: Bei einem Besuch der Superintendents in Wien⁷⁵ waren diese sehr beeindruckt von den Übungsfirmen an den berufsbildenden Schulen. Daher gibt es diese jetzt auch an 75 High Schools in New York. Eine Klasse aus Österreich kommt jedes Jahr nach New York, um deren Übungsschule vorzustellen und um daran zu erinnern, dass diese Idee aus Österreich stammt.⁷⁶ New York hat mehr mit Österreich zu tun als mit allen anderen Ländern der Welt.⁷⁷ New Yorker sind anders als der Rest der USA⁷⁸: viel offener und direkter.

IX. McGraw-Hill companies Building – 50th floor

Die Firma McGraw-Hill companies ist über 120 Jahre alt und die größte Buchdruckerei Amerikas. Es gibt keine andere Firma in New York mit einer solchen Geschichte und einem so breiten Angebot an unterschiedlichen Fachbereichsangeboten.⁷⁹ Wir werden im 50. Stock des Verlagshochhauses neben dem Rockefeller Center von der Vizepräsidentin der Firma, *Dr. Charlotte K. Frank*, begrüßt, die früher Mathematiklehrerin in der Bronx war.

⁷⁵ Siehe *Lee, John W.*, The Austrian-New York City Superintendents Shadowing Program, in: BMUKK, 10th Anniversary of the Educational Cooperation between Austria and New York City (2004, StudienVerlag), S. 49 ff; Dobart, Anton, International Inspector Conferences, ebendort, S. 57 ff.

⁷⁶ Siehe *Heuritsch, Walter*, Cooperation Between New York and Austria in the Field of Vocational Training, in: BMUKK, 10th Anniversary of the Educational Cooperation between Austria and New York City (2004, StudienVerlag), S. 119 ff.

⁷⁷ Siehe die Aufstellung der Felder der Zusammenarbeit bei *Posamentier, Alfred S.*, The Austrian-American Educational Cooperation Activities 1985 – now, in: BMUKK, 10th Anniversary of the Educational Cooperation between Austria and New York City (2004, StudienVerlag), S. 37 ff; derselbe, International Mathematics Education Conferences, ebendort, S. 123 ff.

⁷⁸ *Freund, Eugen*, US-Austrian Relations, in: BMUKK, 10th Anniversary of the Educational Cooperation between Austria and New York City (2004, StudienVerlag), S. 32 ff.

⁷⁹ Für pädagogische Fachliteratur siehe die in Kooperation mit *Dr. Alfred Posamentier* entwickelten Angebote des Verlags.

Susan Fuhrmann, President of the Teachers College – Columbia University, vergleicht die Universität mit einem breiten Schirm, unter dem die verschiedensten Studien Platz finden. Das Besondere der Lehrerbildung im Rahmen der universitären Ausbildung ist die Verknüpfung mit der Forschung. Wir müssen sicherstellen, dass unsere Studierenden und dann unsere Lehrer ausgezeichnete „Consumer“ unserer Forschungsergebnisse sind. Ein Hauptziel im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität ist die Evaluation der Programme, sodass Lehrer die beste Ausbildung erhalten. Wir brauchen ein hohes Niveau für ALLE Lehrer, ganz gleich aus welcher Lehrerbildungsstätte oder über welchen Weg sie in den Lehrerberuf kommen.

Ein Lehrer lernt erst viel im Beruf – auch wenn er vorher ein Degree an der Universität gemacht hat. Der Assistenz-Lehrer wird zuerst in der Klasse von der Universität supervidiert, bevor er dann *vollgeprüfter Lehrer* sein kann. Sie sind in Gruppen zusammengefasst und werden systematisch supervidiert. Darüber hinaus gibt der Staat jedes Jahr standardisierte Tests vor, um zu sehen, wie gut und erfolgreich die Arbeit der Lehrer in der Klasse auch tatsächlich ist.

Der Staat ist der größte Dienstgeber für diese eine Berufsgruppe – die Lehrerschaft. Historisch war der Lehrerberuf in den USA ein unterbezahlter Frauenberuf. Wir verlieren 50% unserer Lehrer in den ersten fünf Jahren ihrer Berufstätigkeit – hauptsächlich wegen der schlechten Bezahlung.

Wichtig ist die Verbindung von Kunst und Lehrerbildung.

Dr. Nicholas Michelli, Presidential Professor at the Graduate Center of the City University of New York macht sich Gedanken zur Frage: Was macht Lehrer professionell? Wir möchten Lehrer zum Unterricht in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten. Nicht alle Angelegenheiten des Lebens können gezählt werden. Gerade im Lehrerberuf können wir nicht alles messen – es dauert Jahre, um wirklich zu sehen, ob ein Mensch als Lehrer erfolgreich ist oder nicht. Bei Medizinern oder Ärzten sieht man das viel schneller.

Wenn man den Zeitungen folgt, haben wir eine tolle Erfolgsstory in der Schule. Ich glaube es nicht. Das wichtigste Element einer guten Schule ist der Lehrer. Wichtiger als ein Kapitel des Lernens durchgebracht zu haben ist, ob der Lehrer die Schüler versteht. Wir haben eine Drop out Rate von 36% bis zu 70%. Von den Schülern, die den Kindergarten verlassen, werden später 36% einen Hochschulabschluss schaffen. Für Latinos ist es noch viel weniger. Daher brauchen wir bessere Lehrer in besseren Schulen, damit die Schüler länger in der Schule weiter kommen. Wir wissen, dass wir unser Ziel nur in enger Zusammenarbeit

mit der Universität und mit unseren Schulpartnern erreichen können. Daher ist die Zusammenarbeit mit diesen Partnern das Wichtigste. New York gibt mehr Geld aus für Kinder in Gefangenschaft als für Kinder in der Schule.

Ein typisches Bachelor-Studium ist zunächst ein Fachstudium. 60 – 68 Credits sind für die allgemeine Ausbildung vorgesehen. Nur 30 Credits sind für die pädagogische Ausbildung reserviert, damit ein Absolvent als Lehrer beginnen kann. Niemand würde dabei behaupten, dass jemand damit wirklich ausgebildeter Lehrer ist. Die meisten unserer Studenten sind daher auch Master-Studierende.

Wir haben zwei Gruppen von Lehrern, wo wir stark sind: Bei Lehrern in Naturwissenschaften und in Sonderpädagogik.

Warum erziehen wir unsere Schüler und daher auch unsere Studierenden? Wir erziehen sie, damit sie in einer demokratischen Gesellschaft leben und arbeiten können. Darüber hinaus müssen Studierende aber auch genug Kenntnisse in ihren Fachgebieten haben. Wir erziehen sie, damit sie auch gute Jobs bekommen. Nein, wir erziehen sie, damit sie die Chancen des Lebens ergreifen können. Wir erziehen sie daher, dass sie Kunst verstehen, Gesundheit als Thema begreifen.

Dr. Joyce Coppin, former Superintendents of Brooklin High Schools, beschäftigt sich mit der Frage: Wie werden Lehrer ausgewählt? Wie kommen sie in die Klassenzimmer? Wo verbringen sie mit ihren Aufgaben als Lehrer ihre Zeit?

Es gibt ca. 80.000 Lehrerstellen in New York. Daher haben wir die Hauptverantwortung für die Auswahl und für den Einsatz der Lehrer. Dies hängt zunächst auch vom Budget der Schulen ab. Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund, der Hintergrund des Schulleiters, das Programm der jeweiligen Schule – das alles spielt eine Rolle. Das Wichtigste für den Lehrer am Beginn seiner Tätigkeit ist, dass er in der Schule Unterstützung bekommt. Eine zu starke Überprüfung der Leistungen des Lehrers gibt ihm nicht die Gelegenheit, sich zu entwickeln. Sie wollen mit SchülerInnen arbeiten, sie lieben Kinder. Aber dann sind sie mit einer Situation konfrontiert, in der sie sich als Lehrer nicht entwickeln können. So kann zB die Curriculum-Entwicklung ihre persönliche Entwicklung behindern.

Man sollte viel mehr Zeit dazu verwenden, welche Lehrer tatsächlich in diesen Beruf aufgenommen werden. Wie sind auch die Schulleiter geschult, mit den verschiedenen Lehrern in den ersten Jahren umzugehen und sie zu unterstützen? Auch die verschiedenen Arten der Schulen spielen eine Rolle, welche Lehrer wohin zugewiesen werden: kleine Schulen, große Schulen – das alles spielt eine große Rolle, wie sich Lehrer einbringen und entwickeln

können und müssen. Lehrer sind in ihrer Arbeit sehr isoliert. Daher brauchen sie viel mehr Rückmeldung über sich und ihr Tun.

In New York interessieren sich Studierende für den Lehrberuf oft erst, nachdem sie bereits einige Jahre ein Fach studiert haben.

Dr. Susan Fuhrmann, die bereits erwähnte Präsidentin des Teachers College der Columbia University meint:

Früher war die Lehrerbildung nicht unter dem Dach der Universität. Zusammenfassend kann jedoch über die Entwicklung unter ein gemeinsames universitäres Dach gesagt werden, dass die Vorteile die Nachteile weit überwogen haben: Lehrerbildner sitzen mit den Vertretern aller anderen Wissenschaften an einem Tisch, man versteht sich besser, man beeinflusst sich gegenseitig, man vernetzt sich besser, man kann besser voneinander lernen. So können Forschungsvorhaben, aber auch Master- oder Doktorarbeiten wesentlich leichter und vertiefter fachübergreifend ausgerichtet werden, da alle vernetzt arbeiten.

Der Einfluss der Schulaufsicht und des Departments for education auf die Lehrerbildung ist sehr bruchstückhaft, es ist aber sicherlich keine konzentrierte Leadership.

Wo man in fünf Jahren sein möchte? Es sollte eine wesentlich stärkere Vernetzung der Fächer gegeben sein. Wir sollten auch wesentlich stärker unser Wissen über das Lernen-lernen in der Praxis des Klassenzimmers eingesetzt haben.

Einige zentrale Aussagen aus der Diskussion der Gesprächspartner:

Dr. Joyce Coppin: Durch die Einladung von SC Dr. Dobart waren zahlreiche Superintendents aus New York in Österreich. Was sie dort gesehen haben, hat sie sehr beeindruckt.

SC Dr. Dobart: Was können wir aus unseren Systemen heraus vergleichen, was können wir voneinander lernen?

Dr. Frank: Ich verwende die Worte: adopt oder adapt. Das sollte genau auseinandergehalten werden: adopt = adoptieren, übernehmen; adapt = anpassen, umbauen, bearbeiten, sich anpassen. Wir sollten „adapt“ sagen, wenn wir überlegen, was wir vom österreichischen Schulwesen gelernt haben oder was wir auch gegenseitig voneinander lernen können.

Wir müssen darüber nachdenken, wie wir die Eltern mit einbauen in unser Schulsystem. Wenn wir einen Elternabend machen, kommen 90% der Eltern. Das sollten wir wesentlich stärker ausnützen, um die Bedürfnisse (the needs) unseres Systems auszuloten und darauf reagieren zu können. Es müssten alle Schul- und Bildungspartner noch wesentlich stärker in unser Schulsystem involviert sein. Damit meine

ich auch die Firmen draußen in der Wirtschaft, denn sie haben Geld, das sie in die Bildung investieren können.

Dr. Michelli: Die Frage der Flexibilität des Bildungssystems ist ein wichtiger Punkt, um auf die verschiedenen Situationen in den Staaten reagieren zu können – aber das ist kein Widerspruch zur Bedeutung von nationalen Standards.

SC Dr. Dobart: 1995 schien es leichter, eine gemeinsame Basis für Standards in naturwissenschaftlichen Fächern zu finden, da hier eine stärkere gesellschaftliche Übereinstimmung herrschte, was ein Mensch in einer technologisierten Gesellschaft können sollte. Aber in Geschichte oder Geographie ist es wesentlich schwerer, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und dann über Standards abzufragen. Deshalb haben wir auch kein gemeinsames europäisches Geschichtsbuch.

Dr. Coppin: Ich glaube nicht, dass es so einfach sein wird, nationale Standards einzuführen. Die einzelnen Staaten sind derart unterschiedlich. In Österreich gibt es eine relativ zentrale Schulverwaltung, hier ist es ein anderer Gesichtspunkt, wie den einzelnen Regionen eine bestimmte Freiheit und Wahlmöglichkeit gegeben werden kann, ihre Themen zu wählen. Es brauchen regionale Strukturen die Möglichkeit, Erfahrungen in der Entwicklung von Curricula zu gewinnen. Wir müssen nicht nur dezentralisieren, wir müssen auch die Kultur der einzelnen Schule stärker verstehen und berücksichtigen, wir müssen die gesamte Gemeinde, in der sich die Schule befindet, stärker mit hereinnehmen.

Dr. Frank: Can you imagine Israel? Dort beginnen nun zwei palestinensische Schulen mit zwei jüdischen Schulen zusammenzuarbeiten. Hierin liegt die Chance zur Veränderung. Es ist wie im Lied „Blowing in the wind“.

Die Qualität der Schule ist in einem Bezirk oder einem Ort der USA fast die wichtigste Einrichtung, um zu entscheiden, ob sich eine Familie dort niederlässt. Sogar der Preis der Grundstücke hängt davon ab, denn wenn die Schule einen nicht so guten Ruf hat, wandern die Familien ab und die Grundstückspreise sinken. Es kann sich manchmal nur um wenige hundert Meter handeln, dass sich Familien lieber da wie dort niederlassen, je nachdem, ob dieser Bereich in diesen oder jenen Schuldistrikt gehört. Es gibt eine bekannte Karikatur bei uns, wo ein Lehrer seine Kinder anschnarrt: Wenn ihr nicht brav lernt, dann wird das Grundstück eurer Eltern weniger wert!

X. Leadership in New York

Dr. Joyce Coppin (Lecturer at the City College of the City University of New York, frühere Superintendentin der Brooklyn High Schools, Superintendentin des 16. School Districts von Brooklyn) ist

intensiv mit dem Thema Leadership sowohl von SchulleiterInnen als auch von SchulaufsichtsbeamtenInnen beschäftigt. Sie gibt uns – im sog. „Sky-Restaurant“ mit herrlichem Blick auf die abendlich beleuchtete Skyline von Manhattan – einige Grundinformationen zu diesen Fragen. Beginnend mit September 2004 hat das City College of New York mehrere beispielgebende Modelle in sein *Educational Leadership Program* aufgenommen:

- Es gibt nationale Standards für Leadership, welche von den Superintendents ausgearbeitet wurden.
- Das City College of the University of New York hat eine Akkreditierung ihrer Leadership-Programme erhalten.
- Selbst wenn ein Absolvent für diese Leadership-Kurse zertifiziert ist, muss er in einem anderen US-Staat das Dokument erst anerkennen lassen.
- Die Leadership-Kurse müssen absolviert werden, bevor man zertifizierter Direktor wird.
- Jeder Schulleiter muss drei Jahre durch einen Supervisor begleitet werden.
- Es gibt zwei Arten von Leadership-Ausbildungen: das School Building Leader – Program für den Schulleiter sowie das School District Leader Program für die Schulaufsichtsbeamten. Das Programm dauert jeweils zwei Jahre mit 600 Studienstunden.
- Der Abschlusstest für die Studierenden des Leadership-Programms dauert acht Stunden; sie müssen diesen Test absolvieren, bevor sie zertifiziert werden. So ein Test kostet 400\$ und ist von den KandidatInnen selbst zu bezahlen.
- Dieser Test muss absolviert sein, bevor der Führungsjob angetreten werden kann.
- Alle Schulleiter haben das gleiche Programm zu durchlaufen, weshalb sie auch durchaus von Schulart zu Schulart wechseln können.
- Man muss jeweils für einen Posten ansuchen (Apply).
- Die Graduierung eines solchen Leadership-Lehrganges fußt in einem Masterprogramm (Master's of science oder Master's in administration and supervision).
- In New York geht der Trend zu Kleinschulen, es werden auch mehrere kleinere Schulen in einem Gebäude eingerichtet: Um mehr Überblick über die Schüler zu haben, um mehr Diskussionen zwischen den Schulleitern zu entwickeln und um in weniger gewählten Fächern schulübergreifende größere Gruppen bilden zu können.
- Charter-Schulen: Es handelt sich dabei um öffentliche Schulen, die jedoch nur eine Basisfinanzierung über die Köpfe der Studierenden

bekommen, sie können sich aber sonst ihre Schulregeln selbst geben.

- Sie sind dann nicht an die staatlichen Regelungen gebunden, sie haben sich jedoch an den Standardtests zu beteiligen. Diese Schulen können sich dann auch ihre Schüler selbst aussuchen.
- Bei Privatschulen wird das Schulprogramm geprüft, ob es aber eingehalten wird, ist ein anderes Thema.
- Lehrer müssen sechs Stunden á 40 Minuten pro Tag an der Schule sein. Mittagessen und Stundenvorbereitung ist hierin nicht enthalten.
- Jährlich werden zwischen 7000 und 8000 neue Lehrer in New York aufgenommen.

Die Referentin wurde in ihren jungen Jahren nach dem Studium als Lehrerin nicht angestellt, da sie eine schwarze Hautfarbe hat. Inzwischen hat sie aber die verschiedensten Stationen der Schulaufsicht durchlaufen und echte Karriere gemacht.

XI. Besuch in der Bergen County Academies High School (Hackensack, New Jersey)

Die Schule gilt als eine der besten, wenn nicht die beste „Akademie“ der USA, so stellt der Schulleiter selbstbewusst seine Einrichtung vor. Sie wurde aus mehreren „Akademien“ zu einer Art höheren technischen Lehranstalt zusammengebaut. Im Jahre 1992 wurden die beiden Akademien Science and Technology mit Engineering zusammengeführt. Fünf Jahre später wurden dann die Richtungen Medical Academy, Business Academy – international Bachalaureat, Computer-Wissenschaften, Culmary (Ernährungswissenschaften) sowie Performing Arts integriert. Diese Verknüpfung der verschiedensten Fachbereiche bietet heute die Gelegenheit, ein sehr breites Angebot an allgemeinen Fächern von Mathematik, Englisch bis hin zu Musik anzubieten. In den einzelnen Fakultäten gibt es dann die Spezialangebote auch zu diesen Bereichen und zu den jeweiligen Fachgebieten. Heute finden sich dort 1100 Schüler und 1400 Computer.

Die Klassengröße ist zwischen 15 und 25 Schülern angesetzt. Das Verhältnis von Mädchen und Burschen ist 50 : 50 – auch im Kochunterricht! Die StudentInnen haben keine eigenen Klassenräume, sie besuchen die jeweiligen Fachbereiche ihres Unterrichts in unterschiedlichen Klassenzimmern; dafür sitzen sie dann gerne am Boden, um dort zu kommunizieren. In den Gängen der Schule liegen bei unserem Besuch die Schultaschen sorglos herum, da die Schüler in den verschiedenen Räumlichkeiten gerade eine dreistündige Standardtest-Situation haben. Der Schulleiter betont jedoch, dass seit Jahren nichts mehr gestohlen worden sei, weshalb hier wirklich alles frei liegen bleiben

könne. Außerdem sind im Haus 120 Kameras (!) eingerichtet, die helfen sollen, verlorene oder vergessene Sachen wiederzufinden.

Die Ausstattung der Funktionsräumlichkeiten ist auf höchstem Niveau angesiedelt, so gibt es ein Elektronenmikroskop, um Fingerabdrücke zu identifizieren, genauso wie verschiedene Geräte zur Nanotechnologie. Auch bei den Lehrern gibt es zahlreiche „Spätberufene“, so einen Chemiker, der 35 Jahre in der Wirtschaft war, in der Wissenschaft über 50 Papiere publiziert hatte und nun aber mit über 50 Jahren in den Schuldienst wechseln wollte. Er wollte die letzten 10 Jahre seines Berufslebens mit jungen Leuten arbeiten, um seine vielfältigen Erfahrungen weiterzugeben und um ihnen die ersten Schritte in die Wissenschaft zu zeigen. Die Schüler machen mit diesen vielen Geräten auch tatsächlich zahlreiche Projekte auf einem Niveau, das sich tatsächlich sehen lassen kann, wie wir bei unserem intensiven Rundgang durch die Räumlichkeiten feststellen. Es fließen auch viele Geldmittel der Wirtschaft in die Ausstattung dieser Schule, mit der sowohl Universitäten als auch Firmen zusammenarbeiten wollen. Im 12. Jahr ihrer Schulzeit haben die sogenannten Senior-Students jeweils einen Tag in der Woche, in der sie Praxis in einer Firma machen müssen. Damit wird die Verknüpfung von Schule und praktischer Ausbildung intensiviert.

Die Schule hat eine sehr kleine Gruppe an Führungskräften: Neben dem Schulleiter gibt es nur noch den Vizedirektor sowie den akademischen Dean. „Darüberhinaus habe ich ca. 100 Führungskräfte,“ meint der Schulleiter, „das sind die Lehrerinnen und Lehrer. Da ich nicht alle Schüler in Mathematik unterrichten kann, ist es meine Leadership-Aufgabe, die besten Kräfte an die Akademie zu holen. Wir verlangen von den LehrerInnen möglichst wenig Verwaltungsarbeiten, damit die Leadership-Lehrer frei sind für ihre pädagogischen Aufgaben.“

Im Direktorat gibt es jeden Dienstag eine Führungsbesprechung. Dort wird laut dem Schulleiter alles nach drei Kriterien auf den Tisch gelegt: I love it – I can live with it – I cannot live with it. Diese letzten Probleme werden dann so lange diskutiert, bis die Betroffenen sagen können, dass sie nun wenigstens damit leben können.

Jeder Lehrer ist aufgefordert, seine Ideen in der Leitung einzubringen – und die Schulleitung sieht ihre Aufgabe dafür da zu sein, diese Ideen zu verwirklichen. „Damit dies möglich ist, müssen wir natürlich Überzeugungsarbeit leisten. Einmal müssen die Englischlehrer mitgehen, ein anderes Mal die Mathematiklehrer – im Bewusstsein, dass wir in einem Raketenschiff sitzen und gemeinsam weiter kommen müssen. Auch wenn die Lehrer nicht mehr verdienen, ist hier eine Gemeinschaft,

die echt stark ist. Ich transportiere den Lehrern, dass sie die bessere Akademie als Arbeitsplatz haben, als ich es hatte.“

Das Bachalaureat ist eine zweijährige Ausbildung. Die Schüler graduieren mit zwei Diplomen neben der Matura.

Der Schulleiter betont: „Das Lernen der Spielregeln ist wichtig, aber wichtiger noch ist die innere Einstellung, das Herz, das wir den Schülern mitgeben. Ich habe eine Grundregel: Regeln sind dazu da, einmal gebrochen zu werden. Als Direktor habe ich die Aufgabe, Regeln vorzugeben. Doch ich muss selbst manchmal erleben, dass ich die Regeln brechen muss, um die Frage zu beantworten, ob die aktuelle Regel wirklich die beste Lösung für ein Problem ist.“

Wie bildet man Gemeinschaft? Wie fühlen Lehrer, Studierende und Eltern eine Gemeinschaft? Das ist die ständige Herausforderung an der die Schule laut Schulleiter laufend arbeitet. Zum Abschluss wünscht er uns, dass die Österreich-Delegation das Gefühl haben möge, in der besten High School der Welt gewesen zu sein.

XII: Begegnung im österreichischen Kulturforum (Nachfolge des österreichischen Kulturinstitutes)

Der Direktor des österreichischen Kulturforums Mag. Matzenauer begrüßt uns und erklärt, wie im Jahr 2002 dieses schmale Gebäude, in dem sich die Einrichtung befindet, in moderner Form eröffnet wurde. Architekt war Abraham, der im Jahr 1992 mit der Gebäudeskizze für dieses Haus bereits einen Wettbewerb gewonnen hatte.

XII.1. Begegnung mit Claire Silven und Michael Soet (letzterer ist Leiter einer der Schulen der International High-Schools in Brooklyn für Studenten von 9-12).

Die Geschichte des Netzwerkes der International High-Schools in New York – sie sind Public Schools – begann mit der Gründung ihrer ersten High School im Jahr 1985. Die derzeit 12, ab 2010 13 International High Schools⁸⁰ sehen ihre Mission (so der englische Begriff in ihren Unterlagen)⁸¹ darin, qualitativ hochwertige Erziehung und Bildung für kürzlich angekommene Emigranten sicherzustellen. Sie nehmen nur Schüler auf, die in Englisch versagt haben. Es handelt sich dabei um kleine Schulen für Immigranten. Der Besuch der Schulen ist freiwillig. Der Begriff „Immigrant“ hat einen negativen Beigeschmack, daher sagen diese Schulen „International Students“. Die Schüler des Schulnetzes kom-

men aus 90 Ländern und sprechen 55 Sprachen. Die USA haben eine lange Tradition der Integration von anderssprachigen Schülern. Seit 25 Jahren gibt es verschiedene Programme hierfür. Die Prinzipien dieser Programme sind allen ähnlich:

- Die Sprache und der Inhalt gehören gemeinsam unterrichtet.
- Die Schüler lernen die Sprache, indem sie sie nützen; daher wird nur eine kurze Zeit für das Erlernen der Grammatik verwendet; die International Schools unterrichten Englisch nicht ohne andere Inhalte.
- Es wird darauf geschaut, dass ein Kind mit seinen Sprachproblemen nicht alleine ist.
- Die Schulen erwarten sich, dass die Schüler in Gruppen arbeiten und mit Schülern aus anderen Kulturen umgehen können.

Die Lehrer an diesen Schulen unterrichten grundsätzlich vier Fächer (Englisch + drei weitere Fachbereiche). Die Gruppen unterscheiden sich dabei sehr in ihrer Größe, manche umfassen 55 bis 100 Schüler, andere haben dafür sehr wenig Schüler zur besonderen Förderung in einzelnen Gegenständen. Die Lehrer treffen sich ca. vier Stunden pro Woche (!), um über ihre Schüler zu diskutieren.

Michael Soet betont, dass jeder, der an dieser Schule ist, dort sein will: die Schüler sind freiwillig da und auch die Lehrer melden sich freiwillig dort hin. Jeder Lehrer hat sein Fach, aber zugleich ist jeder auch für den Englischunterricht verantwortlich. Dafür braucht es entsprechend viel Fortbildung.

Wenn man einen Klassenraum betritt, sieht man wahrscheinlich nicht zuerst den Lehrer, sondern Schülergruppen, die aus verschiedenen Ländern gemeinsam um einen Tisch sitzen. Die Schüler arbeiten in selbst organisierten Gruppen, die eigenverantwortlich entscheiden, was sie wie den neuen Schülern zeigen. Die Idee ist nicht, dass Lehrer etwas vorgeben, sondern dass die Schüler daran arbeiten, durch eigene Entscheidung sich weiterzubilden, was sie in Englisch und in ihrer jeweiligen Muttersprache arbeiten wollen. Die Lehrer planen zwar auch Stunden vor, welche Gruppen an welchen Themen projektartig arbeiten sollen. Trotzdem entscheiden im Endeffekt die Schüler.

Viele Schüler sind durch die Integrationssituation von einem oder auch beiden Elternteilen getrennt worden, woraus sich ebenfalls eine Sondersituation für die SchülerInnen ergibt. In einer ganz besonders schwierigen Situation sind SchülerInnen, die durch Bombenminen einen Körperteil verloren haben; so gibt es genug Flüchtlinge mit Schockerlebnissen in den Klassen.

Schüler lernen beispielsweise in Geschichte nicht zunächst die Französische oder die Russische Revolution kennen. Diese International High-Schools beginnen mit der Frage, was es heißt, eine Revolu-

⁸⁰ Zwei davon befinden sich in California.

⁸¹ Siehe <http://www.internationalsnps.org>.

tion zu *haben*. Da kann jeder seine Erfahrungen einbringen, die dann erst in einem weiteren Lernschritt auf historische Situationen umgelegt werden können.

Die Lehrer für diese Schulen werden eher über Mundpropaganda gefunden, indem im Lehrkörper gefragt wird, ob jemand einen Freund, oder einen Bekannten hat, der in bestimmten Fächern einspringen könnte; nur im äußersten Notfall wird eine Stelle ausgeschrieben. Dabei sind Lehrer gefragt, die mit der Kultur und dem Anderssein anderer gut umgehen können. Wie lehrt man aber Lehrer, dass sie der Kultur anderer gegenüber sensibel sind? Die Frage ist schwer zu beantworten, die Erfahrung zeigt jedoch, dass sich ohnehin grundsätzlich nur spezielle Lehrer mit schon ausgeprägter Sensibilität für dieses Thema bewerben.

Der „Nachhilfeunterricht“ in der englischen Sprache wird in der Mittagspause gemacht. Auch sonst werden spezielle Sprachkurse vor und nach dem Unterricht sowie am Samstag durchgeführt. Die Schüler werden dafür jedenfalls nicht aus dem Unterricht genommen.

Die International High Schools werden folgendermaßen finanziert:

1. In New York bekommt jede Public School pro Schüler Geld aus dem Steuertopf (=1); besondere Schüler (mit Behinderung) werden mit 1,5 bewertet, Schüler, die erst Englisch lernen müssen, mit 1,3.
2. Darüber hinaus gibt es ein „Federal funding“: 500\$ pro Student, der integriert werden soll.
3. Für Familien, die unter ein Steuerminimum fallen, gibt es extra Geld (80,2 % der Schüler der International High Schools fallen unter dieses Limit).

Von den Schülern, die in der ersten Klasse begonnen haben, haben 70% graduiert, von diesen gehen nun 85% - 90% weiter auf ein College (Universität).

XII.2. Erfahrungen österreichischer Lehrer an New Yorker Schulen

Als spannender und äußerst informativer Abschluss des offiziellen New York-Besuchsprogrammes treffen sich ca. 20-25 österreichische Lehrer mit den Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, um ihre Erfahrungen im New Yorker Schulsystem mit ihrem österreichischen Bildungshintergrund zu diskutieren. Im Folgenden seien einige markante Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern aus diesem Kreis wiedergegeben, die jedoch keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben können:

- Seit es Standards gibt, geht es im Unterricht nur noch um die Vorbereitung dieser Tests.

- Die Daten, die sich aus den Erhebungen ergeben, sind das Papier nicht wert, auf dem sie geschrieben sind.
- Schulen müssen besser werden – und dies wird an der Absolventenrate gemessen.
- Wenn ein Lehrer mehrere Schüler durchfallen lassen würde, wird er sofort zum Direktor gerufen. Dann wird massiver Druck ausgeübt, weil auch die Schulleiter unter massiven Druck stehen, Schüler zu ihrem Abschluss zu bringen.
- Ein Schulleiter meinte zu einem der Lehrer, er könne eine halbe Stunde zum Thema Erderwärmung machen, aber nicht mehr, weil diesbezüglich in diesem Jahr keine Frage bei der Matura kommen werde.
- SchülerInnen können mit 17 keine Brüche rechnen, es gibt genug 14-Jährige, die nicht einmal das Einmaleins können.
- Es gibt sogenannte „Campusmanager“ – diese beschaffen die für die Schulverwaltung und Service-Dienste notwendigen Daten aus den Schulen, die Lehrer aber haben keine Zeit dafür, um sich mit diesen inhaltlich auseinander zu setzen.
- Seit elf Jahren unterrichte ich Schüler hier in New York bis zur Matura. Ich beobachte aber eindeutig, dass die Maturatests immer einfacher werden. Die Hälfte der Punkte kann man praktisch erreichen, ohne auch nur irgendetwas gekonnt zu haben. Ein österreichisches Gymnasium ist einfach nicht vergleichbar mit einer High-School. Mit der Vergabe der Punkte wird viel manipuliert.⁸²
- Bürgermeister Bloomberg möchte aus allen großen Schulen kleine machen. Alle Schulen über 2000 Schüler müssen geteilt werden. Große Schulen und solche, die ihre offiziellen Leistungen nicht erbringen, werden geschlossen und die Schüler auf andere Schulen aufgeteilt, die damit aber auch wieder schlechter werden.
- Der Job der Schulleiter hängt sehr stark vom Bürgermeister ab. Dieser übt einen großen Druck auf diese aus, weshalb Daten retuschiert werden, um besser da zu stehen.
- 14-Jährige tun sich oft schwer, einen Aufsatz zu lesen. Vergleichbare Schüler in Österreich, die ich selber unterrichtet habe, haben wesentlich mehr gekonnt, als die Schüler hier können.
- Zwei Schüler haben bei einem Test zum Abschluss des Schuljahres geschwindelt, ich wollte sie daher nicht beurteilen. Die Schüler

⁸² Diese Behauptung scheint sich mit dem Artikel der New York Times v 14.7.2009 mit der Überschrift „Botched Most Answers on New York State Math Test?“ zu decken.

- haben aber dann vom Schulleiter eine (positive) Note bekommen.
- Es gibt gute und sehr gute Schüler, aber auch sehr viele, die weit unter dem Durchschnitt sind.
 - Die Vielfalt im Schulwesen zu bewahren, wäre wichtig gewesen. Die Reformen der letzten Jahre haben jedoch aus einem differenzierten System einen Einheitstopf entstehen lassen. Man trifft sich nur noch beim kleinsten gemeinsamen Nenner.
 - Wenn sie eine gute Grundschule kennen lernen wollen, sollten sie nicht nach New York, sondern nach Australien fahren. New York holt zurzeit Expertinnen und Experten aus dem Volksschulbereich aus Australien nach New York, um die New Yorker Grundschulen pädagogisch aufzurüsten. Australien hat offensichtlich exzellente Grundschulen. Jede Grundschule in New York hat praktisch einen australischen Lehrer bekommen, der dann sein Wissen an den Lehrkörper weitergibt oder weitergeben soll.
 - Eine im Jahr 2002 in Österreich fertig graduierte AHS-Lehrerin meint, dass sie in Österreich zwar Pädagogik und Fachwissenschaft, aber viel zu wenig Fachdidaktik gehört habe. Die Praxis gerade auch in New York hätte gezeigt, dass die Fachdidaktik integriert werden müsse in die anderen beiden Wissenschaftsbereiche.
 - Die Lehrerausbildung hier in New York ist eine echte Katastrophe: kein Fachwissen! Sie kann in keinsten Weise mit der österreichischen Lehrerausbildung gerade auch an den alten Pädagogischen Akademien verglichen werden.
 - Eine High-School wird von den österreichischen LehrerInnen in mehreren Wortmeldungen mit den zweiten oder dritten Klassen eines österreichischen Gymnasiums verglichen.
 - Es ist nichts gegen die Einführung von Standards bzw. Standardisierung zu sagen, aber sie wird in New York schlecht gemacht – es hängen Konsequenzen (finanzieller Natur) daran, die nicht daran hängen sollten.
 - Ich hoffe, dass die Vielfalt erhalten bleibt, ich bin gegen die Einheitsschule.
 - Man kann den Master in Amerika nicht mit dem Niveau eines Studiums in Österreich vergleichen. Sogar als eine PA-Absolventin habe ich mehr Fachwissen erworben, als bei meinem anschließenden Universitätsstudium in New York.
 - Es ist der Trend in New York, dass Lehrer „den Mund halten“ sollen. Ich werde hinausgeworfen, wenn ich Widerstand leiste.
 - Nach elf Jahren Schuldienst in New York bekomme ich nun 85.000\$ Jahresgehalt. Daher versucht man mich wegzubekommen, um dafür zwei Lehrer zu je 40.000\$ im Jahr anzustellen.
 - Es gibt ethische Gruppen in den New Yorker Schulen, bei denen Wissen wenig wert ist. Es gibt ganz starke soziale Gruppen, die total unterschiedlich agieren. Bei manchen zählt nur der Kampf ums Überleben.
 - Wichtig für das Lehrstudium ist es, das kritische Denken zu fördern. Die alten Pädagogischen Akademien waren noch zu wenig aktuell – hoffentlich sind die Pädagogischen Hochschulen nun anders, hoffentlich wird mehr aktuelle Literatur gemacht. Die Zusatzbildung am City College war zwar intellektuell besser, aber weniger praxisgerecht.
 - Die Lehrer-Gewerkschaften werden aufgerufen. In den letzten drei bis vier Jahren sei auch im Lehrerberuf nur noch Angst um den Arbeitsplatz zu spüren gewesen. So sind Lehrer ängstlich geworden und fühlen sich schlecht. Gestapo Methoden wurden eingesetzt. Für 400 Schüler gibt es neben dem Schulleiter einen Vizedirektor der kontrolliert, bei größeren Schulen gibt es dann auch noch Fachvorgesetzte.
 - Es gibt große Unterschiede zwischen Schulleadership und Schulmanagement. Gute Schulleiter sind mehr Leader als Manager.
 - Die Grundphilosophie der Schule ist hier in New York eine ganz andere als in Europa: während in Europa versucht wird, aufklärerisch an der Schule zu wirken und jedem seinen Weg ins Leben gestalten zu helfen, bedeutet Schule hier in Amerika, die Leader von Morgen heranzubilden. Schule ist hier ein Auswahlverfahren, aber kein breites Fördersystem. Die breite Masse wurde aufgegeben (zB in der Bronx).

Die anwesenden österreichischen Lehrerinnen und Lehrer verbinden mit ihren Aussagen und Ausführungen bereits mehrjährige Schulerfahrung (die meisten der Anwesenden zwischen sieben und elf Jahren), häufig auch bereits an mehreren Schulen in New York. Entweder man geht nach dem ersten Jahr zurück in die Heimat – oder man bleibt, so die mehrfach an diesem Abend gehörte Aussage der ÖsterreicherInnen. Warum bleibt man/frau? Nicht wegen der Schule, sondern wegen der faszinierenden Stadt New York.⁸³ Auch darüber sind sich die

⁸³ „Kaum eine Stadt der Welt ist so mitreißend, so schillernd, so aufregend wie die Metropole am Hudson River“ siehe in *Merian, New York* (2009) S. 11.

Anwesenden mit unterschiedlichen Worten, aber inhaltlich identisch einer Meinung.

XIII. Ein kleiner Gedanke beim Heimflug nach Österreich

Bei Urteilen über den Bildungsstand der Amerikaner orientierten sich die Europäer häufig nicht am Durchschnitt, sondern an Extremen. Dies bemerkte *Alexis de Tocqueville* vor 150 Jahren.⁸⁴

Obwohl das heutige Bildungswesen der Vereinigten Staaten mit den bescheidenen Bildungseinrichtungen jener Zeit nur noch wenig gemein hat, gilt dies immer noch. Einerseits scheinen in den Vereinigten Staaten nahezu alle jene Übel, die PädagogInnen in westlichen Gesellschaften und auch in Österreich plagen, besonders verbreitet zu sein. Wo von Kinder- und Jugendgewalt und Kriminalität, von Drogenabhängigkeit, von Vandalismus in den Schulen, Zerfall der Familie, Autoritätsverlust der Erzieher, von der Entwertung des aktiven Lernens durch das Fernsehen, dem Minimieren der Leistungsanforderungen und dergleichen gesprochen wird, kommt die Rede bald auf die USA.

Andererseits wird das amerikanische Bildungswesen aber auch so betrachtet, als gelte Goethes „Amerika, du hast es besser“ auch heute noch, besonders im Hinblick auf amerikanische Schulen und Hochschulen. Unter den Bildungsreformen Österreichs oder der Bundesrepublik Deutschland ein Vorhaben zu finden, bei dem nicht auf amerikanische Vorbilder verwiesen wurde oder wird, fällt schwer. Bei genauerer Betrachtung des amerikanischen Bildungswesens zeigt sich jedoch bald, dass die vielbewunderten Spitzenuniversitäten und die Hochschulforschung, welche tatsächlich einen nennenswerten Umfang wirtschaftlich verwertbarer Ergebnisse erbringt, im Bereich der Hochschulen ebenso eine Sonderstellung einnehmen wie die mit allen sozialen Problemen der Armutsviertel kämpfenden Schulen innerhalb des Schulwesens. Zwar kann das Studium besonders leistungsfähiger Bildungseinrichtungen oder das Studium besonders ausgeprägter Probleme auch dann aufschlussreich sein, wenn sie für das gesamte Bildungssystem nicht typisch sind. Vergleiche, welche sich an positiven oder negativen Extremen orientieren, werden aber unzulässig sein und unsere österreichischen Diskussionen unzulässigerweise beeinflussen oder nicht beeinflussen können. Nicht selten sind dort, wo auf amerikanische Vorbilder verwiesen wurde, auch nicht die realen Gegebenheiten verglichen worden. So haben beispielsweise die Curriculum-Reformen der 60er Jahre in den USA viele Schulen gar nicht erreicht. Und dem von amerikanischen

⁸⁴ *Tocqueville, Alexis D.*, Über die Demokratie in Amerika, 2 Bände, 1835-1840 (Stuttgart 1959)

Bildungsreformen entworfenen Idealbild der integrierten Gesamtschule kommen nur wenige Schulen nahe.⁸⁵

Der in unserem Kurzaufenthalt gewährte Einblick in das Schul- und Hochschulsystem des Bundesstaates New York war jedenfalls - auch ohne Absicht, amerikanische Strukturen, Systeme und Erfahrungen nach Österreich übertragen zu wollen - eine prägende Erfahrung. Der jedenfalls feststellbare merkwürdige Gegensatz zwischen einem hohen Maß formaler Einheit und Gleichheit einerseits und extremen Qualitäts- wie Leistungsunterschieden andererseits sollte uns jedenfalls in der österreichischen Bildungsdiskussion nachdenklich stimmen, bevor einschneidende Systemänderungen mit Hinweis auf amerikanische Vorerfahrungen passieren. Aber wir können viel voneinander lernen, so wie Anton Dobart meint: „Now we are able to attempt an answer to all these questions by taking common action in an international context - and that is why we have many reasons to continue this productive, open and future-oriented cooperation program between New York and Austria.“⁸⁶ Für die Pädagogischen Hochschulen kann es nur von Vorteil sein, sich in dieses Programm⁸⁷ einzuklinken und im Sinne einer vertieften Hochschulkooperation international weiter zu vernetzen. Gerade auch mit New York.

Für den Inhalt des Beitrages trägt ausschließlich der Autor die Verantwortung.

der autor

Univ. Doz. HR Dr. Markus Juranek ist Präsident der ÖGSR. Er ist Rektor der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie habilitiertes Mitglied am Institut für öffentliches Recht der Universität Innsbruck. Zahlreiche Publikationen, insbesondere das zweibändige Werk „Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa“.

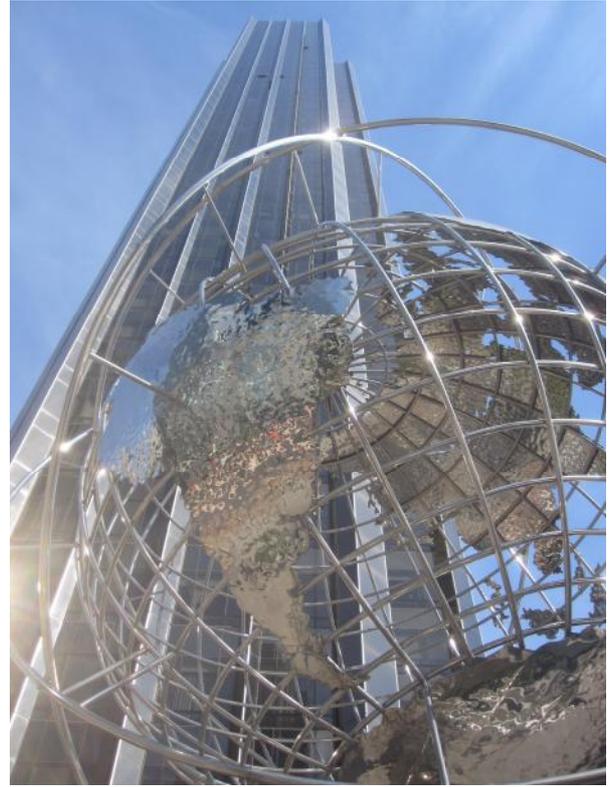
⁸⁵ Siehe oben S. 303.

⁸⁶ Siehe *Dobart, Anton*, The Future of the Cooperation Program between New York and Austria, in: BMUKK, 10th Anniversary of the Educational Cooperation between Austria and New York City (2004, StudienVerlag), S. 135 ff (139).

⁸⁷ Siehe auch *Austrian - American Educational Cooperation Association*, Österreichisch-Amerikanische Schul- und Bildungskooperation 10 years ... 1992-2002 ... and still going strong.



Fotos: Dr. Markus Juranek





Die Subventionierung konfessioneller Pädagogischer Hochschulen

Von Felix Jonak



1 Einleitung

Das Bundesgesetz, mit dem ein Bundesgesetz über die Erlangung der Studienberechtigung für Studien an Pädagogischen Hochschulen erlassen sowie das Hochschulgesetz 2005 und das Privatschulgesetz geändert werden^{1, 2}, enthält durch die im Art 2³ enthaltene Änderung des Hochschulgesetzes 2005⁴ und im Art 3⁵ enthaltene Änderung des Privatschulgesetzes⁶ die Grundlage für die Subventionen zum Personalaufwand des Lehrpersonals für alle konfessionellen anerkannten Pädagogischen Hochschulen einschließlich der diesen eingegliederten Praxisschulen. In diesem Zusammenhang gilt es mögliche rechtliche Fragen und Fragen hinsichtlich der Berechtigung der Förderung privater Einrichtungen zur Ausbildung von Pflichtschullehrern und Pflichtschullehrerinnen durch den Staat zu beantworten, insbesondere deshalb, weil diese Ausbildung durch die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen nunmehr auch nominativ dem Hochschulbereich⁷ zugeordnet wird und in diesem Bereich bisher ein gesetzlicher Anspruch auf staatliche Förderung nicht bestand. Hiezu ist ein Eingehen auf die Entwicklung der Ausbildung der (allgemein bildenden) Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrerinnen sowie das jeweilige Verhältnis zwischen der staatlichen und privaten/konfessionellen Trägerschaft von Interesse.

2 Die Entwicklung der Ausbildung der (allgemein bildenden) Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrerinnen seit 1962⁸

Im Jahr 1962 bestanden für die Ausbildung der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, welche mit der Reife- und Befähigungsprüfung abgeschlossen hatten. Neben der Befähigung zum Lehramt für Volksschulen⁹ hatte diese abschließende Prüfung somit die Berechtigung zum Hochschulbesuch umfasst. Diese Schulen waren daher eindeutig dem Sekundarschulbereich zuzuordnen. Damals bestanden 17 öffentliche und 17 private (konfessionelle¹⁰) Anstalten mit 3830 bzw. 2428 Schülern und Schülerinnen¹¹.

Das Schulorganisationsgesetz sah in seiner ursprünglichen Fassung¹² für die Ausbildung der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen⁹ ab 1. September 1968¹³ viersemestrige Pädagogische Akademien vor. Aufnahmuvoraussetzung war ausschließlich die Reifeprüfung. Nach der im Schulorganisationsgesetz vorgenommenen Einteilung der Schulen nach der Bildungshöhe wurden die Pädagogischen Akademien zu den „Akademien und verwandten Lehranstalten“ gezählt¹⁴, welche nach der Bildungshöhe über den „höheren Schulen“ lagen. Sie hatten den gesetzlichen Auftrag, „aufbauend“¹⁵ auf dem Bildungsgut einer höheren Schule¹⁶ Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen heranzubilden; somit waren die Pädagogischen Hochschulen bereits in ihrer ursprünglichen Konzeption nicht mehr dem sekundären sondern bereits dem tertiären Schulbereich zuzuordnen, wenngleich sie nominell nicht dem Hochschulbereich sondern dem Schulbereich im engeren Sinn⁷ zuzuzählen waren¹⁶. 1968 gab es 8 öffentliche Pädagogische Akademien und 6 private¹⁷ Pädagogische Akademien. Zum Zeitpunkt des Vollausbauens aller Pädagogischen Akademien im Studienjahr 1969/70 studierten an den öffentlichen Pädagogischen Akademien 3268 und an den privaten Pädagogischen Akademien 1686 Studierende¹¹.

Durch die 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle, BGBl 1971/234, wurden schulversuchsweise sechssemestrige Ausbildungsgänge für das Lehramt an Hauptschulen, an Polytechnischen Lehrgängen und an Sonderschulen eingerichtet, welche durch die Schulorganisationsgesetz-Novelle BGBl 1975/323 mit Wirkung vom 1. September 1976 in das Regelschulwesen übergeführt wurden.¹⁸ Ab 1. September 1985 wurde auch für die Studierenden zum Lehramt für Volksschulen auf Grund der 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle, BGBl 1982/365, die Studiendauer auf sechs Semester ausgeweitet. Somit entsprach ab diesem Zeitpunkt die Pädagogische Akademie grundsätzlich der Bologna-Erklärung 1999 betreffend die europäische und internationale Vergleichbarkeit von Universitäts- und Hochschulstudien, welche einen mindestens sechssemestrigen Studiengang im tertiären Bereich verlangt.

Im Laufe der Entwicklung wurden die seinerzeitigen Lehrpläne durch Studienpläne des Bundesministers ersetzt, bis schließlich durch das Akademien-Studiengesetz, BGBl I 1999/98 die bisherigen Studienpläne durch akademieautonome Studienpläne (Verordnungen) ersetzt wurden.¹⁹ Gleichzeitig wurde als Aufgabe und leitender Grundsatz festgestellt, dass die an (nach wie vor im Schulorganisationsgesetz verankerten) lehrerbildenden Akademien erfolgenden Studien einer wissenschaft-

lich fundierten und praxisorientierten Berufsbildung auf Hochschulniveau dienen.²⁰

Schließlich wurden durch das Hochschulgesetz 2005, BGBl I 2006/30, und die dieses begleitende Novelle zum Schulorganisationsgesetz²¹ auch die organisationsrechtlichen Bestimmungen betreffend die lehrerbildenden Akademien mit 1. Oktober 2007 aus dem Schulorganisationsgesetz herausgelöst. An die Stelle der bis dahin bestandenen Pädagogischen Akademien traten 8 öffentliche Pädagogische Hochschulen, 4 kirchliche Pädagogische Hochschulen und eine der Stiftung Pädagogische Hochschule Burgenland mit insgesamt 5520 Studenten und Studentinnen im Sommersemester 2008, davon 1860 an kirchlichen und 66 an der burgenländischen Hochschule²². Wichtig ist, dass durch das Hochschulgesetz 2005 die Lehrerbildung im tertiären Bereich (soweit sie nicht an Universitäten erfolgt) auch nach innerstaatlichem Recht (einschließlich dem Verfassungsrecht²³) aus dem Bereich des Schulwesens im engeren Sinn⁷ in den Hochschulbereich geführt wurde. Dies hatte zur Folge, dass für den seinerzeitigen lehrerbildenden Akademiebereich²⁴ maßgebliche Bestimmungen, insbesondere das Privatschulgesetz⁶ und das Religionsunterrichtsgesetz²⁵ keine Anwendung mehr fanden. Es erhob sich daher die Frage nach der Geltung des Vertrages zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich zur Regelung von mit dem Schulwesen zusammenhängenden Fragen (Schulvertrag)²⁶, welcher die Grundlage für die Subventionierung katholischer Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht und für den Unterricht in katholischer Religionspädagogik bietet.

(Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Situation bei den Religionspädagogischen Akademien, welche der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen dienten und von gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften als Privatschulen mit eigenem Organisationsstatut iS des Privatschulgesetzes geführt wurden, nicht näher eingegangen. In diesem Zusammenhang ist jedoch bemerkenswert, dass die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen durch Universitäten erfolgt und somit keiner Subventionierung bedarf. Nunmehr wurden auch die Ausbildungen der Religionspädagogischen Akademien in den Geltungsbereich des Hochschulgesetzes 2005 überführt.)

3 Geltung des Schulvertrages für private katholische Pädagogische Hochschulen

Der Schulvertrag wurde im Zuge der Schulgesetzgebung des Jahres 1962 verhandelt und abgeschlos-

sen. Es erfasst dem Wortlaut nach nur das Schulwesen im engeren Sinn⁷, wobei im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht die Pädagogischen Akademien ausdrücklich genannt werden. Im Art V dieses Vertrages haben sich die beiden vertragschließenden Teile das Recht vorbehalten, bei wesentlicher Änderung der damaligen Struktur des öffentlichen Schulwesens Verhandlungen über eine Modifikation des Vertrages zu begehren.

In diesem Zusammenhang ist die Verbalnote des BM für auswärtige Angelegenheiten in Vertretung der Republik Österreich an die Apostolischen Nuntiatoren vom 8. März 2006, BMAA-AT.8.15.02/0067-I.2c/2006, von besonderer Bedeutung, in der mitgeteilt wurde, „dass mit der geplanten Umbenennung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen gemäß der von der Österreichischen Bundesregierung am 11. November 2005 beschlossenen Regierungsvorlage²⁷ keine Änderung des von den Vertragsparteien intendierten Anwendungsbereichs des Vertrages zwischen der Republik Österreich und dem Heiligen Stuhl zur Regelung von mit dem Schulwesen zusammenhängenden Fragen samt Schlussprotokoll, BGBl. Nr. 273/1962 i.d.F. BGBl. Nr. 289/1972, beabsichtigt ist. Die Republik Österreich wird daher den genannten Vertrag – trotz des Wortlautes von Ziffer 1 des Schlussprotokolls zu diesem Vertrag²⁸ – auch weiterhin auf die künftig als Pädagogische Hochschulen bezeichneten Einrichtungen anwenden. Die Ziffer 1 des Schlussprotokolls soll sich in Zukunft, wie bisher, auf Universitäten, Fachhochschulen und Fachhochschulstudiengänge beziehen.“ Dieser Feststellung hat der Heilige Stuhl zugestimmt (Note der Nuntiatoren vom 15. November 2006). Sihin wurde von beiden vertragschließenden Parteien keine Notwendigkeit zur Aufnahme von Verhandlungen gesehen. Wenn man die Entwicklung der Ausbildung der Pflichtschullehrer seit 1962 (siehe die Darstellung unter Z 2) betrachtet, so sind die ausbildungsmäßigen Änderungen seit diesem Jahr bis zum Hochschulgesetz 2005 inhaltlich viel weitreichender als dies durch das Hochschulgesetz 2005 geschah. Daher ist die Feststellung in der österreichischen Note, dass eine „Umbenennung“ vorliegt, von der Sachlage her gerechtfertigt. Wenngleich die Überführung der Pflichtschullehrerausbildung aus dem lehrerbildenden Akademiebereich des Schulorganisationsgesetzes in den Hochschulbereich verfassungsrechtlich über den Begriff einer „Umbenennung“ hinausgeht, ist doch festzustellen, dass im inhaltlichen Bereich der Pflichtschullehrerausbildung im allgemein bildenden Schulbereich - seit 1962 (insbesondere unter Bedachtnahme auf das Akademien-Studiengesetz 1999) eine kontinuierliche Entwicklung vorliegt, weshalb der völkerrechtliche Auslegungsgrundsatz maßgeblich ist, nach dem es auf

den wahren Willen der Vertragspartner ankommt, da alle völkerrechtlichen Verträge *negotia bonae fidei* sind, wonach also nicht der Buchstabe, sondern der im Vertrag ausgerückte Sinn entscheidend ist²⁹ (wobei hier das besondere durch die lang dauernde Lehrerausbildung an konfessionellen Schulen bezeugte kirchliche Interesse an der Pflichtschullehrerausbildung von Bedeutung ist).

4 Die Subventionierung privater Pädagogischer Hochschulen auf Grund der Novellen zum Hochschulgesetz 2005 und Privatschulgesetz

Aus Z 3 ergibt sich, dass für die katholischen anerkannten Pädagogischen Hochschulen ab dem Inkrafttreten des Hochschulgesetzes 2005 ein Subventionsanspruch bestanden hat, weil die Bestimmungen des Schulvertrages im Subventionsbereich zur Durchführung keiner innerstaatlicher Gesetze (außer die Planstellen bzw. Geldleistungen deckenden Budgetgesetze) bedarf, dass es somit „self executing“ ist.³⁰ Im Sinne des Gleichheitsgebotes und auch des § 1 Z III des BG über äußere Rechtsverhältnisse der Evangelischen Kirche, BGBl 182/1961,³¹ war somit eine gesetzliche Regelung für die Subventionierung aller konfessioneller anerkannter Pädagogischen Hochschulen dringend geboten. Dies erfolgte durch die Änderung des Hochschulgesetzes 2005 mit Art. 2 des BG BGBl I 2008/71 mit den neuen Abs. 4 bis 6 des § 7 und die Änderung des Privatschulgesetzes mit Art 3 des genannten BG.

Zur immer wieder aufgeworfenen Behauptung, dass die unterschiedliche Behandlung privater konfessioneller und nichtkonfessioneller (Hoch)Schulen in Österreich rechtswidrig wäre, ist festzustellen:

a Der VfGH hat mit Beschluss vom 27.2.1990, Zl B 1590/88-6, von der Behandlung einer Beschwerde gegen die ungleiche gesetzliche Regelung für die konfessionellen und nichtkonfessionellen Privatschulen im Privatschulgesetz „vor dem Hintergrund der Rechtsprechung des Verfassungsgerichtshofes zum Gleichheitsgrundsatz und des EGMR³²“ mangels hinreichender Aussicht auf Erfolg abgesehen.

b Die Europäische Kommission für Menschenrechte des Europarates hat die Beschwerde Nr 23.419/94 eines schulerhaltenden Vereines als unzulässig erklärt, weil die unterschiedliche Behandlung kirchlicher Schulen (§ 17 des Privatschulgesetzes) von der Schule des antragstellenden Vereines (§ 21 des Privatschulgesetzes) im Hinblick auf Art 14 der Konvention gerechtfertigt werden kann, weil kirchliche Schulen so weit verbreitet sind, dass – wenn die von ihnen erbrachten Erziehungsleistungen vom Staat zu erbringen wären –

dies für den Staat eine erhebliche Belastung bedeuten würde.

Gerade das unter b zitierte Erkenntnis zeigt die Berechtigung für die Bereitschaft des Staates zur Subvention zum Personalaufwand des Lehrpersonals gegenüber den Trägern konfessioneller Pädagogischer Hochschulen, wobei diese für den übrigen Aufwand (insbesondere Gebäude samt Liegenschaft und sonstigen Sachaufwand sowie sonstiges Personal, wie Verwaltungspersonal sowie Reinigungspersonal) vorzusorgen haben. Da 33 vH der Studenten und Studentinnen an kirchlichen Pädagogischen Hochschulen studieren (vgl die Darstellung unter Z 2)³³ wäre die Übernahme der Leistungen der kirchlichen Einrichtungen durch den Staat zweifellos mit einem großen Mehraufwand verbunden. Darüber hinaus bestünde eine grobe Wettbewerbsverzerrung zwischen öffentlichen Pädagogischen Hochschulen, wo in der Regel keine Studiengebühren eingehoben werden, und kirchlichen Pädagogischen Hochschulen, wo ohne staatliche Subvention (wenn solche Hochschulen dann überhaupt bestehen könnten) hohe Studiengebühren eingehoben werden müssten, wodurch nur Reichen der Zugang zu kirchlichen Pädagogischen Hochschulen ermöglicht werden würde. Durch die gegebene Situation kommt es vielmehr zu einem positiven Wettbewerb zwischen öffentlichen und kirchlichen Pädagogischen Hochschulen – wie es vorher bei den Pädagogischen Akademien der Fall war.

Zu den neuen Bestimmungen des § 7 des Hochschulgesetzes ist festzustellen:

a Durch die Neuregelung wird ein Rechtsanspruch auf Subvention im gesetzlich vorgesehenen Ausmaß grundgelegt („sind ... zu gewähren“). Die Regelung ist dem Grundsatz nach mit jener der Subventionierung konfessioneller Privatschulen im Privatschulgesetz gleich. Die Regelung ist somit dem Hoheitsbereich zuzuordnen, zumal ein ausdrücklicher Hinweis auf die Privatwirtschaftsverwaltung fehlt³⁴. Ein ausdrücklicher Hinweis, dass diese Subventionierung im Hoheitsbereich erfolgt, ist somit nicht nötig und würde auch nicht der legitimen Gepflogenheit entsprechen.

b Zu § 7 Abs. 4:

Durch die Einbettung in den § 7 wird klargestellt, dass es sich um „anerkannte“ Pädagogische Hochschulen³⁵ handeln muss.

Wenngleich hinsichtlich des Begriffes „konfessionelle Pädagogische Hochschule“ keine besondere gesetzliche Umschreibung wie im § 17 Abs. 2 des Privatschulgesetzes erfolgt, erscheint der Beg-

riff doch insofern klar, dass ein spezieller Bezug auf kirchliche/religionsgesellschaftliche Träger-schaft (Rechtsperson) gegeben sein muss. Bemerkenswert ist hier, dass es sich nicht um eine gesetzlich anerkannte Kirche/Religionsgesellschaft handeln muss, sondern auch eine eingetragene Bekenntnisgemeinschaft iS des BG über die Rechtspersönlichkeit von religiösen Bekenntnisgemeinschaften, BGBl I 1998/19, sein kann.

Da die privaten Pädagogischen Hochschulen keine eigene Rechtspersönlichkeit besitzen, müsste es streng genommen „Für konfessionelle private Pädagogische Hochschulen sind ... zu gewähren“ und nicht „Konfessionellen privaten Pädagogischen Hochschulen sind ... zu gewähren“ heißen, da nur eine Rechtsperson beantragen bzw. erhalten kann; im Hinblick auf den Regelungsbezug zur jeweilige Pädagogischen Hochschule ist diese deren Rechtsträger.

Das Hochschulgesetz 2005 unterscheidet im § 1 Abs. 2 Z 1 und 2 sowie im § 4 Abs. 1 Z 1 und 2 zwischen privaten Pädagogischen Hochschulen einerseits und Studienangeboten als private Studiengänge, private Hochschullehrgänge oder private Lehrgänge andererseits. Dazu kommt, dass die Abs. 1 bis 3 des § 7 nicht nur die privaten Pädagogischen Hochschulen sondern auch die privaten Studiengänge ausdrücklich nennen. § 7 Abs. 4 spricht jedoch nur von konfessionellen privaten Pädagogischen Hochschulen. Dies ist insofern problematisch, als es 3 konfessionelle private Studiengänge gibt, nämlich den Privaten Studiengang für das Lehramt für Katholische Religion an Pflichtschulen in Klagenfurt, den Privaten Studiengang für das Lehramt für Jüdische Religion an Pflichtschulen in Wien II und den Privaten Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion in Wien VII, welche an die Stelle entsprechender Religionspädagogischer Akademien traten, die gemäß §§ 17 bis 20 des Privatschulgesetzes subventioniert wurden. Bei strenger Wortinterpretation bestünde für diese Studiengänge kein Rechtsanspruch auf Subvention gemäß § 7 Abs. 4 bis 6; für den Studiengang in Klagenfurt besteht jedoch ein Rechtsanspruch auf Grund des Schulvertrages. Die unterschiedliche Behandlung würde jedoch dem Gleichheitsgrundsatz (vgl den ersten Absatz unter Z 4) und der Zielsetzung der Novelle³⁶ widersprechen. Geht man daher vom Grundsatz der verfassungskonformen Interpretation und vom vermeintlichen Willen des Gesetzgebers aus, so könnte man § 7 Abs. 4 bis 6 auch auf die konfessionellen anerkannten Studiengänge anwenden. Da jedenfalls eine Gleichstellung der konfessionellen anerkannten Studiengänge zur Ausbildung von Religionslehrern (einschließlich einer allfälligen Fort- und Weiterbildung der Reli-

gionslehrer) mit konfessionellen anerkannten Pädagogischen Hochschulen geboten ist, wäre eine diesbezügliche eindeutige gesetzliche Regelung wünschenswert.

Die besondere Erwähnung der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Religionslehrer ist wichtig und gerechtfertigt, da diese nicht an öffentlichen Pädagogischen Hochschulen erfolgt (vgl. den letzten Absatz unter Z 2). Ferner ist darauf hinzuweisen, dass es vor dem Inkrafttreten des Hochschulgesetzes 2005 für die Fort- und Weiterbildung der Religionslehrer konfessionelle Religionspädagogische Institute gab³⁷, die vom Bund auf Grund des Privatschulgesetzes subventioniert wurden.

c Zu § 7 Abs. 5:

Im Gegensatz zu § 19 des Privatschulgesetzes sieht § 7 Abs. 5 des Hochschulgesetzes 2005 die „Zuweisung von Planstellen“ und nicht von Subventionslehrern vor und ist der Bund in der Festlegung der Art der Subventionierung (Planstellen oder Bereitstellung von Mitteln – kein Primat der Zuweisung von Planstellen) frei.

Sofern Planstellen zugewiesen werden, kommt bezüglich deren Besetzung aus Gründen des Hochschulrechts ein Mitwirkungsrecht der Pädagogischen Hochschule³⁸ (bzw. des Rechtsträgers) zu.

Der Begriff „personalkapazitätswirksame Leistungen“ ist ein aus der Budgetverwaltung übernommener Begriff. Er umfasst nicht nur die Bezahlung des Bediensteten sondern auch die mit diesem verbundenen Leistungen, wie Dienstgeberbeiträge, Lohnverrechnung und Arbeitsplatz. Klar ist, dass die Bezahlung von Lehrern einschließlich der Dienstgeberbeiträge durch „Dritte“ zu subventionieren ist. Auch die Lohnverrechnung für Lehrpersonal wird hier in Betracht kommen, da der Bund derartige Kosten auch bei der seinerzeitigen Subventionierung gemäß § 19 Abs. 3 und 4 des Privatschulgesetzes getragen hat und sonst eine ungleiche Kostenlage bei Personalsubvention durch „lebende Subventionen“ einerseits und Geldleistungen andererseits entstünde. Keineswegs fallen jedoch die Arbeitsplatzkosten für Lehrer unter den Begriff des Personalaufwandes, da diese zur (Hoch)Schul-erhaltung³⁹ zählen, für deren Bestreitung der Träger der Pädagogischen Hochschule zuständig ist. Jedenfalls werden durch den Begriff „personalkapazitätswirksame Leistungen“ nicht nur auf Planstellen bestellte Lehrpersonen sondern auch durch Werkverträge gewonnene Lehrbeauftragte und sonstiges unterrichtendes Personal erfasst; insofern ist die Verwendung dieses Begriffes zweckmäßig, weil der Aufwand für durch Werkverträge bestelltes Perso-

nal vielfach budgetmäßig beim Sachaufwand und nicht beim Personalaufwand⁴⁰ (vgl den Wortlaut im Abs. 4) verbucht wird. Wenngleich im Interpretationsweg eine Klarstellung möglich ist, wäre eine eindeutige Regelung im Gesetz wünschenswert gewesen.

d Zu § 7 Abs. 6:

Diese Bestimmung sieht eine besondere Behandlung der Fort- und Weiterbildung (ausgenommen die religionspädagogische Fort- und Weiterbildung) vor. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass im Zuge der Weiterentwicklung des Schulrechtes seit 1962 der Lehrerfort- und -weiterbildung immer mehr Bedeutung zugemessen wurde, was sich ua durch die Novellen des Schulorganisationsgesetzes bezüglich der Pädagogischen Institute dokumentiert. Dass auch entsprechende konfessionelle Institute im Privatschulbereich entstanden, denen auf Grund des Privatschulgesetzes (und – soweit es katholische Einrichtungen waren – auch des Schulvertrages) gesetzliche Privatschulsubventionierung zustand, ist eine logische und rechtliche Folgerung. So entstanden konfessionelle Religionspädagogische Institute und das Pädagogische Institut der Erzdiözese Wien³⁷. Die Sonderbehandlung der Fort- und Weiterbildung der Religionslehrer ist jedenfalls gerechtfertigt, wie sich nicht nur aus dem letzten Absatz unter lit. b sondern auch daraus ergibt, dass die Kirchen und Religionsgesellschaften für den inhaltlichen Bereich des Religionsunterrichtes verantwortlich sind⁴¹. Somit gibt es hier keine Konkurrenzsituation zwischen öffentlichen Pädagogischen Hochschulen und konfessionellen privaten Pädagogischen Hochschulen, wie dies bei der übrigen Lehrerfort- und -weiterbildung sein kann, weil der Umfang dieser Veranstaltungen nicht so weit vorbestimmt ist, wie dies bei den Ausbildungsveranstaltungen der Fall ist. Dazu kommt, dass die Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer eine grundlegende Verpflichtung des Dienstgebers ist; bezüglich der Landeslehrer für Pflichtschulen ist festzustellen, dass diese im Rahmen des Unterrichts in der Bundesvollziehung tätig sind. Daher ist es richtig, dass die Kosten für die Fort- und Weiterbildung vom Bund getragen werden⁴² und auch eine Subventionierung in Betracht gezogen wird. Im Sinne des Grundsatzes einer sparsamen Verwaltung erscheint die vorgesehene Regelung betreffend die Herstellung des Einvernehmens vertretbar, jedoch nur, wenn hinsichtlich des Verhältnisses zwischen öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen objektive Kriterien angewendet werden.

Zur Änderung des Privatschulgesetzes ist festzustellen:

Die privaten Pädagogischen Akademien hatten neben den allgemeinen schulrechtlichen Regelungen ihre gesetzliche Basis im Privatschulgesetz. Dies galt nicht nur für den speziellen Akademiebereich sondern auch für die den Pädagogischen Akademien eingegliederten Übungsschulen. Durch die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen ergibt sich insofern eine Trennung, als die Regelungen betreffend die Anerkennung privater Pädagogischer Hochschulen durch das Hochschulgesetz 2005 erfolgen, wogegen für die privaten Pädagogischen Hochschulen eingegliederten (privaten) Praxisschulen weiterhin das Privatschulgesetz gilt. Durch die nunmehr erfolgte Klarstellung bezüglich dieser Praxisschulen in den Zuständigkeitsbestimmungen des Privatschulgesetzes werden allfällige Interpretationsdiskussionen hinsichtlich der Geltung dieses Gesetzes von vorneherein vermieden. Dies bedeutet, dass das Privatschulgesetz nicht nur für die Errichtung, die Verleihung des Öffentlichkeitsrechtes, sondern auch die Subventionierung privater Praxisschulen gilt.

5 Nicht-konfessionelle private Pädagogische Hochschulen

Wie sich aus den Darstellungen unter Z 2 bis 4 ergibt, ist eine unterschiedliche Behandlung von konfessionellen und nicht-konfessionellen Schulen/Pädagogischen Hochschulen gerechtfertigt.

Derzeit besteht eine einzige nicht-konfessionelle Pädagogische Hochschule, nämlich jene der Stiftung private Pädagogische Hochschule Burgenland⁴³, an der der Bund, das Land Burgenland und die Diözese Eisenstadt beteiligt sind und für die der Bund den gesamten Aufwand des Lehrpersonals leistet; den übrigen Aufwand tragen der Bund zur Hälfte und das Burgenland und die Diözese je zu einem Viertel⁴⁴. Eine besondere gesetzliche Regelung bezüglich der Subventionierung durch den Bund war daher nicht nötig.

Der derzeitige Bedarf an Einrichtungen für die Lehreraus-, -weiter- und -fortbildung erscheint durch die bestehenden öffentlichen und konfessionellen Pädagogischen Hochschulen sowie die private Pädagogische Hochschule Burgenland völlig gedeckt, sodass nicht zu erwarten ist, dass nicht-konfessionelle private Pädagogische Hochschulen in Zukunft errichtet werden, zumal auch in den letzten Jahrzehnten keine nicht-konfessionellen Pädagogischen Akademien (abgesehen von der Pädagogischen Akademie Burgenland, an der die Diözese Eisenstadt beteiligt war) trotz der Fördermöglichkeit auf Grund des Privatschulgesetzes geführt wurden. Sollte es trotzdem zur Gründung nicht-konfessioneller privater Pädagogischer Hochschu-

len kommen, so müsste im Rahmen des Anerkennungsverfahrens ua. das Vorhandensein der erforderlichen Personal-, Raum- und Sachausstattung für die Dauer der Anerkennung nachgewiesen werden (§ 5 Abs. 1 Z 8 des Hochschulgesetzes 2005), wobei auch eine Beteiligung des Bundes (Förderungszusage privatrechtlicher Natur) möglich wäre. Sohin bestand auch kein Bedarf an einer Subventionsregelung für derartige derzeit nicht zu erwartende Pädagogische Hochschulen.

6 Zusammenfassung

Aus den vorstehenden Ausführungen ergibt sich, dass die Novellierung des Hochschulgesetzes 2005 und des Privatschulgesetzes auf Grund der rechtlichen⁴⁵ und sachlichen⁴⁶ Erfordernisse dringend notwendig war. Die neuen Regelungen konnten wegen des gegenüber dem Privatschulgesetz engeren Bezugsbereiches (nicht das gesamte Schulwesen sondern nur die Pädagogischen Hochschulen) kürzer gefasst werden. Allerdings erschiene die Beseitigung der Unklarheiten, die derzeit im Interpretationswege gelöst werden müssen, bei nächster Gelegenheit zweckmäßig.

¹ BGBl I 2008/71, ausgegeben am 4. Juni 2008.

² Auch hier liegt ein sogen. „Sammelgesetz“ vor, wie sie in den letzten Jahren häufig anzutreffen sind. Wenngleich vom legislativen Standpunkt grundsätzlich Einzelgesetzen der Vorzug zu geben ist, weil dadurch die Übersichtlichkeit besser gewährleistet erscheint, leidet diese im vorliegenden Fall im Hinblick auf den sachlichen Zusammenhalt nicht. Die Schaffung eines Zuganges zur Pädagogischen Hochschule durch eine eigenständige gesetzliche Regelung war dringend geboten (vgl den Bericht des Unterrichtsausschusses 533 der Beilagen zu den Sten Prot des NR XXIII. GP), was eine Novellierung des Hochschulgesetzes 2005 erforderlich machte. Gleichzeitig war eine Regelung der Subventionierung konfessioneller anerkannter Pädagogischer Hochschulen und der diesen eingegliederten Praxisschulen nötig (vgl Pkt 4 dieses Artikels).

³ Art 2 Z 1 und 3.

⁴ BGBl I 2006/30.

⁵ Art 3 Z 3 und 4 (im BGBl ist die letzte Z fälschlich mit „2“ bezeichnet).

⁶ BGBl 1962/244 idGF.

⁷ Im Gegensatz zum Schulbereich im engeren Sinn. Vgl die nicht klare begriffliche Trennung im Art 14 B-VG.

⁸ Das Jahr 1962 ist deshalb heranzuziehen, weil in diesem Jahr einerseits durch das Schulgesetzpaket dieses Jahres (insbes die B-VG-Novelle vom 5. Juli 1962, BGBl 1962/215, das Schulorganisationsgesetz und das Privatschulgesetz vom 25. Juli 1962, BGBl 1962/242 bzw. 244) das Schulwesen auf eine neue gesetzliche Basis gestellt wurde und andererseits bereits am 9. Juli 1962 der Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich zur Regelung von mit dem Schulwesen zusammenhängenden Fragen abgeschlossen wurde (BGBl 1962/273), welcher die Grundlage für die Subventionierung katholischer Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht bietet.

⁹ Für die Haupt- und Sonderschulen und später auch die Polytechnischen Lehrgänge war eine eigene Lehramtsprüfung vorgesehen, die nach einer Praxis an Volksschulen sowie privater (zT auch an teilweise bescheidenden Pädagogischen Instituten veranstalteter) Vorbereitung abzulegen war.

¹⁰ Es gab nur kirchliche Schulen in diesem Bereich.

¹¹ Laut Österreichischer Schulstatistik (Beilage zum Verordnungsblatt des BMU).

¹² Siehe BGBl 1962/242, §§ 118 ff.

¹³ Schulversuchsweise durften Pädagogische Akademien ab 1. September 1966 geführt werden.

¹⁴ Siehe § 3 Abs. 2 lit. b sublit. dd des Schulorganisationsgesetzes in seiner ursprünglichen Fassung, wobei die Pädagogischen Akademien, welche als Aufnahmuvoraussetzung nur die Reifeprüfung vorsahen, zu den Akademien und die anderen Schulen auf dieser Bildungshöhe (Berufspädagogische Lehranstalten und Lehranstalten für gehobene Sozialberufe), welche auch andere Aufnahmuvoraussetzungen vorsahen, zu den akademieverwandten Lehranstalten gezählt wurden.

¹⁵ Im Gegensatz dazu spricht das Schulorganisationsgesetz bei den Abiturientenlehrgängen höherer berufsbildender Schulen (heute Kollegs), die auch die Reifeprüfung als Voraussetzung für die Aufnahme vorschreiben, von einer ergänzenden „höheren Ausbildung“.

¹⁶ Hierbei ist zu bedenken, dass damals zum Hochschulbereich nur die Universitäten, Technischen Hochschulen und Kunstakademien gezählt wurden. Fachhochschulen gab es damals in Österreich nicht; sie wurden erst durch das BG über Fachhochschul-Studiengänge, BGBl 1993/340, geschaffen. Ferner ist bemerkenswert, dass die Pädagogischen Akademien (im Gegensatz zu den akademieverwandten Lehranstalten) durch das Bundes-Schulaufsichtsgesetz, BGBl 1962/241, gleich den Hochschulen in erster und letzter Instanz dem Bundesminister für Unterricht und nicht den Landesschulräten unterstellt wurden.

¹⁷ Neben der privaten Pädagogischen Akademie Eisenstadt, die von einer Stiftung mit Beteiligung des Bundes und der Diözese Eisenstadt getragen wurde, gab es nur katholische Pädagogische Akademien.

¹⁸ Im Bereich der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen für berufsbildende Schulen, soweit sie nicht universitär erfolgte, traten gleichzeitig an die Stelle der Berufspädagogischen Lehranstalten die zwei- bis sechsemestrigen Berufspädagogischen Akademien mit erweitertem Aufgabenbereich. Im Bereich des land- und forstwirtschaftlichen Schulwesens wurde die land- und forstwirtschaftliche berufspädagogische Lehranstalt erst durch die Novelle BGBl 1988/328 zum Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetz durch die Land- und forstwirtschaftliche berufspädagogische Akademie ersetzt.

¹⁹ § 4 Abs. 1 Z 6 ASiG.

²⁰ § 5 Abs. 1 ASiG.

²¹ BGBl I 2006/113.

²² Zahlen laut Meldungen der Hochschulen ohne die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und ohne die Religionslehrerausbildung.

²³ Siehe insbes Art. 14 sowie 81a und 81b B-VG.

²⁴ Ausgenommen die Übungsschulen (nunmehr Praxisschulen).

²⁵ BGBl 1949/190 idGF, insbes der Fassung BGBl 1962/243.

²⁶ BGBl 1962/273 idF BGBl 1972/289, wodurch mit letzterer die Verpflichtung des Staates auf Subventionierung des Lehrpersonalaufwandes katholischer Privatschulen von 60 auf 100 vH erhöht wurde.

²⁷ Regierungsvorlage für das Hochschulgesetz 2005.

²⁸ Danach findet der Schulvertrag „auf alle Schulen mit Ausnahme der Hochschulen und Kunstakademien Anwendung“.

²⁹ Siehe *Schwendenwein*, Österreichisches Staatskirchenrecht (1992), S 667.

³⁰ Aus diesem Grund erfolgte die Subventionierung der katholischen anerkannten Pädagogischen Hochschulen bis zum Inkrafttreten der gegenständlichen Hochschulgesetz-Novelle unmittelbar auf Grund des Schulvertrages (siehe Z 2 des Allgemeinen Teils der Erläuterungen zur Regierungsvorlage, 522 der Beilagen zu den Sten Prot des NR XXIII. GP).

³¹ Diese Bestimmung sieht vor, dass alle Akte der Gesetzgebung und Vollziehung, die die Evangelische Kirche betreffen, den Grundsatz der Gleichheit vor dem Gesetz im Verhältnis

zur rechtlichen und tatsächlichen Stellung der anderen gesetzlich anerkannten Kirchen zu beachten haben. Diese Bestimmung gilt gem BG BGBl 1967/229 auch für die Griechisch-orientalische Kirche und gem BG BGBl 2003/182 für die Orientalisch-orthodoxen Kirchen.

³² „Belgische Sprachenfälle“, 23.7.1968, EuGRZ 1975, S 298 ff.

³³ Der Entscheidung der Europ Kommission für Menschenrechte lag ein damaliger Anteil von 5 vH der Schüler und Schülerinnen an konfessionellen Privatschulen, gemessen an der Gesamtzahl der Schulen, zu Grunde.

³⁴ Vgl. § 3 Abs. 1 einerseits und § 7 Abs. 1 des Land- und forstwirtschaftlichen Privatschulgesetzes, BGBl 1975/318, andererseits oder die Regelungen im Studienförderungsgesetz 1992, BGBl 1992/305 idGF (§§ 52 Abs. 2, 52b Abs. 2 ua).

³⁵ Somit dem Grundsatz nach vergleichbar mit Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht des Privatschulgesetzes.

³⁶ Siehe im Vorblatt unter Problem Z 2 und den ersten Absatz der Erläuterungen zu Art 2 der Regierungsvorlage (522 der Beilagen zu den Sten Prot des NR XXIII. GP).

³⁷ Vgl. § 85 Abs 1 linke Spalte der Tabelle im Hochschulgesetz 2005.

³⁸ Ergibt sich aus § 5 Abs. 1 Z 5 in Verbindung mit § 15 Abs. 3 Z 4 bis 6 des Hochschulgesetzes 2005. Siehe hierzu auch *Jonak/Münster*, Die Pädagogische Hochschule², Anm 9 auf S 39. Daher sind besondere Regelungen bezüglich der Subventionslehrer wie im § 20 des Privatschulgesetzes nicht erforderlich.

³⁹ Vgl zum Begriff Schulerhaltung § 10 des Pflichtschulhaltungs-Grundsatzgesetzes, BGBl 1955/163 idGF.

⁴⁰ Dadurch wird der Begriffsinhalt der Wendung „Subventionen zum *Personalaufwand* des Lehrpersonals“ in zutreffender Weise erweitert bzw. klargestellt.

⁴¹ Vgl § 2 des Gesetzes, wodurch grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden, RGrBl 1868/48, und § 2 Abs 1 des Religionsunterrichtsgesetzes, BGBl 1949/190 idGF.

⁴² Daher musste im § 70 des Hochschulgesetzes 2005 die Beitragsfreiheit ausdrücklich festgelegt werden, weil im Zeitpunkt der Schaffung dieses Gesetzes für die Diplomstudien Studiengebühren vorgeschrieben waren.

⁴³ Diese Pädagogische Hochschule ist die Nachfolgeeinrichtung der privaten Pädagogischen Akademie in Burgenland, die ebenfalls von einer Stiftung getragen wurde, an der der Bund und die Diözese Eisenstadt beteiligt waren.

⁴⁴ Laut Stiftungssatzung vom 22 März 2007.

⁴⁵ Vgl Z 3 und das Erfordernis der Gleichstellung katholischer und anderer konfessioneller Pädagogischer Hochschulen.

⁴⁶ Ohne die Tragung des Lehrpersonalaufwandes konfessioneller Pädagogischer Hochschulen wäre deren Führung nicht möglich. Als Folge wäre die Notwendigkeit für den Bund entstanden, diesen Bereich der Ausbildung zu übernehmen, was jedoch in nächster Zeit budgetmäßig ausgeschlossen ist. Auf Grund der Personalentwicklung im Pflichtschullehrerbereich ist zumindest das bisherige Ausbildungsangebot unbedingt erforderlich. Die Neuregelungen waren daher auch sachlich geboten.

Für den Inhalt des Beitrages trägt ausschließlich der Autor die Verantwortung.

der autor

Sektionschef iR Dr. Felix Jonak war im Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Leiter des Kultusamtes und der Gruppe Legistik sowie Lehrer für Schulrecht an der Pädagogischen Akademie Krems. Er ist Autor und Herausgeber einer Reihe schulrechtlicher und lehrerdienstrechtlicher Werke.

Dieser Artikel ist ein Nachdruck des erstveröffentlichten Beitrages „Die Subventionierung konfessioneller Pädagogischer Hochschulen“ aus dem „Jahrbuch 2009 – Hochschulrecht“, Seite 378 ff von SC iR Dr. Felix Jonak.

2. Gewaltschutzgesetz

Von Angelika Schneider



In der Ausgabe des Newsletters 1/2008 habe ich das geplante Gesetzgebungsvorhaben einer Sexualstrafäterdatei vorgestellt.

Dieses Vorhaben wurde rechtspolitisch fortgeführt und fand seine endgültige Festlegung durch die

Kundmachung des Zweiten Gewaltschutzgesetzes – 2. GeSchG BGBl. I Nr. 40/2009 am 8. April 2009.

Erklärte Ziele des Zweiten Gewaltschutzgesetzes sind die Verbesserung des Schutzes von Gewaltopfern, die Verschärfung der Bestimmungen gegen Sexualstraftaten sowie die Verbesserung der Prävention von Sexualstraftaten.

Im Bereich der sexuellen Gewalt wird - bei bereits bekannten Straftätern - eine Verbesserung der Prävention durch Maßnahmen der Rückfallsvermeidung geschaffen und zwar einerseits durch die vorbeugende Maßnahme eines Tätigkeitsverbotes, andererseits wird nach der bedingten Entlassung aus dem Strafvollzug durch das Institut der gerichtlichen Aufsicht einer neuerlichen Tatbegehung entgegengewirkt.

Erwähnenswert ist ebenfalls eine Neuerung im Bereich der Bekämpfung der Kinderpornographie. Es ist nicht nur die Weitergabe und das Abspeichern von kinderpornographischen Darstellungen, sondern auch bereits der wissentliche Zugriff auf solche Darstellungen im Internet nunmehr unter Strafe gestellt durch die Einführung eines neuen Abs. 3 im § 207a StGB.

Im Rahmen des Zweiten Gewaltschutzgesetzes wurde eine Vielzahl von Gesetzen einer Änderung unterzogen. Ich werde auf jene Gesetze eingehen, deren Änderung eine Auswirkung auf den Themenbereich Schule hat.

1. TILGUNSGESETZ 1972

Mit der Einführung des neuen § 4a Tilgungsgesetz (TilgG) wurde eine Verlängerung der Tilgungsfristen für Sexualstraftäter angeordnet und in bestimmten Fällen eine Tilgung zur Gänze ausgeschlossen.

Diese Verlängerung der Tilgungsfristen im spezifischen Bereich der Sexualstraftaten und der Ausschluss der Tilgung für besonders schwere Delikte sind eine wichtige Hilfestellung, um derartige Straftaten zukünftig nach Möglichkeit zu verhindern. Damit wird auch der Entschließung des Nationalrates vom 7. Mai 2008 (71/E XXIII. GP) betreffend Maßnahmen zur Gewaltprävention Rechnung getragen werden.

In der Regierungsvorlage (678 dB XXIII. GP) wurde die Verlängerung der Tilgungsfristen nach Gefährlichkeit des Täters gestaffelt: bei als „gefährlich“ angesehenen Verurteilten Erhöhung um die Hälfte, bei als „besonders gefährlich“ angesehenen Verurteilten Verdopplung. Als Grundlage für die Entscheidung des Vollzugsgerichts über die Einstufung der Gefährlichkeit dient vor allem die Äußerung der Begutachtungs- und Evaluationsstelle für Gewalt- und Sexualstraftäter (BEST), wobei der Beschluss des Vollzugsgerichts, die für die Einstufung maßgeblichen Gründe festzustellen und zu begründen hat.

Im Gegensatz zur Regierungsvorlage wurde im Ausschussbericht (106 dB XXIV. GP) von der schwierigen Differenzierung zwischen „gefährlich“ und „besonders gefährlich“ abgegangen und es wurde eine generell deliktsspezifische Verlängerung der Tilgungsfristen für Sexualstraftäter angeordnet.

Tilgung von Verurteilungen wegen Sexualstraftaten

§ 4a. (1) Im Fall einer Verurteilung wegen einer strafbaren Handlung nach den §§ 201, 202, 205, 206, 207, 207a oder 207b StGB zu einer unbedingten Freiheitsstrafe oder im Fall einer Anordnung einer Unterbringung gemäß § 21 Abs. 1 StGB wegen einer solchen Tat verlängert sich die Tilgungsfrist (§ 3) um das Einfache.

(2) Im Fall einer Verurteilung wegen einer sonstigen im 10. Abschnitt des Besonderen Teils des StGB bezeichneten strafbaren Handlung zu einer unbedingten Freiheitsstrafe oder im Fall einer Anordnung einer Unterbringung gemäß § 21 Abs. 1 StGB wegen einer solchen Tat verlängert sich die Tilgungsfrist (§ 3) um die Hälfte.

(3) Das erkennende Gericht hat auf Antrag des Verurteilten zu prüfen, ob unter Berücksichtigung der gesamten Umstände, insbesondere der Persönlichkeit des Täters und seiner Entwicklung die Verlängerung der Tilgung gemäß Abs. 1 oder 2 zu beenden ist. Ein solcher Antrag ist frühestens nach Ablauf der Tilgungsfrist nach § 3 zulässig. Wird der Antrag abgewiesen, so ist eine erneute Antragstellung erst nach Ablauf von fünf Jahren ab Rechtskraft der Entscheidung zulässig.

Insbesondere im Bereich der Sexualstraftaten ist die Kenntnis früherer Verurteilungen für die richtige Beurteilung der Wesensart des Täters außerordentlich wichtig. Das Wissen um derartige Verurteilungen soll zumindest so lange zur Verfügung stehen, als nach der kriminologischen Erfahrung mit der Wahrscheinlichkeit gerechnet werden muss, dass sich in neuerlichen strafbaren Handlungen desselben Täters die bereits den früheren Handlungen zugrunde liegenden schädlichen Neigungen verwirklichen (s. Eder-Rieder, Strafregister- und Tilgungsgesetz, 128).

2. STRAFREGISTERGESETZ 1968

Im Strafregistergesetz wurde eine besondere Kennzeichnung von Menschen neu eingeführt, die wegen einer strafbaren Handlung gegen die sexuelle Integrität und Selbstbestimmung verurteilt wurden. Durch Evidenthaltung von Beschlüssen über die Gefährlichkeit des Verurteilten gemäß § 4a Abs. 2 des Tilgungsgesetzes, die Anordnung der gerichtlichen Aufsicht gemäß § 52a StGB, Weisungen gemäß § 51 StGB und Tätigkeitsverboten gemäß § 220b StGB wird bestimmten Institutionen für deren Aufgabenerfüllung Auskunft erteilt.

Der Umfang der derzeit vorgesehenen Beauskunftungen im Wege von Strafregisterauskünften (§ 9 StRegG iVm § 6 TilgG beschränkt oder unbeschränkt) und von Strafregisterbescheinigungen (§ 10 StRegG) bleibt unverändert.

Darüber hinaus wurde eine Sonderauskunft zu Sexualstraftätern zu den in § 9a Abs. 1 angeführten Zwecken vorgesehen, damit bei Bedarf die Informationen rasch zur Verfügung stehen. Insbesondere erscheint dies dort notwendig, wo eine Mitwirkung der Sicherheitsbehörden an der Überwachung von gerichtlich verfügten Maßnahmen (im Rahmen der gerichtlichen Aufsicht nach § 52a StGB) vorgesehen ist.

Sonderauskünfte zu Sexualstraftätern

§ 9a. (1) Die Bundespolizeidirektion Wien hat kostenfrei und wenn möglich im Wege des Datenfernverkehrs

1. Gerichten in Strafverfahren, Verfahren nach dem Strafvollzugsgesetz, in Verfahren über die Annahme an Kindes statt und über die Regelung der Obsorge und des persönlichen Verkehrs zwischen Eltern und minderjährigen Kindern, über die Sachwalterschaft sowie in Unterbringungsverfahren,
2. Staatsanwaltschaften, Sicherheitsbehörden und Sicherheitsdienststellen für Zwecke der Strafverfolgung und der Überwachung der gerichtlichen Aufsicht und der Überprüfung von Tätigkeitsverboten,
3. Strafvollzugsbehörden für Zwecke des Strafvollzugs und
4. Sicherheitsbehörden und Sicherheitsdienststellen für Zwecke der Vorbeugung und Abwehr gefährlicher Angriffe Auskunft über die gemäß § 2 Abs. 1a gekennzeichnete Verurteilungen sowie Daten gemäß § 2 Abs. 1 Z 7 und 8 zu erteilen.

(2) Nach Maßgabe besonderer gesetzlicher Regelungen hat die Bundespolizeidirektion Wien den Jugendwohlfahrtsträgern, Schulbehörden sowie Dienstbehörden und Personalstellen der Gebietskörperschaften im Zusammenhang mit der Anstellung von Personen an Einrichtungen zur Betreuung, Erziehung oder Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen Auskunft über die gemäß § 2 Abs. 1a gekennzeichnete Verurteilungen sowie über Daten gemäß § 2 Abs. 1 Z 7 und 8 zu erteilen.

(3) Für Auskünfte gemäß Abs. 1 und 2 gelten die Auskunftsbeschränkungen des § 6 Tilgungsgesetz nicht.

Die Bestimmung des § 9a ist mit 1. Dezember 2009 in Kraft getreten.

3. STRAFGESETZBUCH

a) § 52a StGB (Gerichtliche Aufsicht bei Sexualstraftätern und sexuell motivierten Gewalttätern):

Im Bereich der sexuellen Gewalt wurde eine Verbesserung der Prävention durch Maßnahmen der Rückfallsvermeidung und damit die Resozialisierung Verurteilter zu einer geregelten, straffreien und sinnvollen Lebensführung erreicht.

Dies bedeutet eine Stärkung der Rolle des Vollzugsgerichts, um im Rahmen eines neuen Instituts

der gerichtlichen Aufsicht über bedingt entlassene Sexualstraftäter und sexuell motivierte Gewalttäter mithilfe eines Bündels von Instrumenten rückfallpräventiv wirken zu können.

Dies wird erreicht durch eine engere und intensivere Kontrolle durch die obligatorisch anzuordnende Bewährungshilfe sowie die Möglichkeit der Anordnung von Weisungen, wie insbesondere sich einer psychotherapeutischen oder medizinischen Behandlung im Sinne des § 51 Abs. 3 StGB zu unterziehen. Mittels Weisungen kann auf eine Distanzierung des Täters von potentiellen Opfern hingewirkt werden. Dabei kommen insbesondere auch Gebote in Betracht, bestimmte Orte oder einen bestimmten Umgang zu meiden sowie Verbote, bestimmte Tätigkeiten auszuüben, die den Umständen nach zu weiteren strafbaren Handlungen missbraucht werden könnten. Dabei ist neben jenen Fällen, in denen bereits ein Tätigkeitsverbot gemäß § 220b StGB ausgesprochen wurde, an die Beschäftigung eines bedingt entlassenen Sexualstraftäters in Kindergärten, Schulen oder Betreuungseinrichtungen, aber auch an ehrenamtliche Tätigkeiten in Sport- oder Jugendvereinen zu denken. Um eine intensive Kontrolle gewährleisten zu können, kann das Gericht je nach Art der Weisung die Sicherheitsbehörden, die Jugendgerichtshilfe sowie andere geeignete Stellen mit der Überwachung der Einhaltung der im Rahmen der gerichtlichen Aufsicht angeordneten Maßnahmen betrauen.

b) Tätigkeitsverbot gemäß § 220b StGB:

Das Tätigkeitsverbot gemäß § 220b StGB dient der Umsetzung des Rahmenbeschlusses 2004/68/JI vom 22. Dezember 2003 zur Bekämpfung der sexuellen Ausbeutung von Kindern und der Kinderpornographie.

Mit dieser Bestimmung wurde die Möglichkeit geschaffen, dass das Strafgericht Tätern, die eine Erziehung, Ausbildung oder Beaufsichtigung Minderjähriger einschließende berufliche, gewerbliche oder in einem Verein oder einer anderen Einrichtung ehrenamtlich geleistete Tätigkeit ausüben oder auszuüben beabsichtigen und die ein Sexualdelikt zum Nachteil eines Minderjährigen begangen haben, die Ausübung dieser Tätigkeit oder eines Teilbereichs derselben untersagen kann. Diese Voraussetzungen sind einerseits gegeben, wenn der Täter zur Begehung der Tat seine Stellung ausnützt (z.B. als Lehrer gegenüber einem Schüler), andererseits aber auch, wenn die Tat selbst in keinem direkten Zusammenhang mit der Tätigkeit

steht (z.B. Tatbegehung zum Nachteil der eigenen Kinder) oder der Täter sich erst in einer Ausbildung zu dieser Tätigkeit befindet oder sonst beabsichtigt, diese auszuüben (z. B. als Student an einer Pädagogischen Hochschule).

Die Anordnung des Tätigkeitsverbotes durch das erkennende Gericht scheint die sinnvollste Lösung zu sein, zumal das Gericht Kenntnis über Tat und Täter hat und erforderlichenfalls aufgrund eines Sachverständigenutachtens beurteilen kann, ob die Gefahr besteht, dass der Täter unter Ausnutzung seiner Tätigkeit ein weiteres derartiges Delikt begehen wird. Dabei soll es dem Gericht auch möglich sein, bei der Umschreibung der verbotenen Tätigkeit eine gewisse Flexibilität walten zu lassen. Missbraucht etwa ein pädophiler Täter seine berufliche Stellung als Verkäufer in einem Spielzeug- oder Naschwarengeschäft dazu, sich an einem minderjährigen Kunden zu vergehen, dann wäre es unsachlich, ihm jede Tätigkeit im Einzelhandel zu untersagen, selbst wenn diese ihn nicht in Kontakt mit Kindern bringt. Ähnliches gilt etwa für einen pädophilen Lehrer, der gefahrlos in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden könnte.

Anders als etwa der Amtsverlust nach § 27 StGB handelt es sich beim Tätigkeitsverbot nicht um eine Nebenfolge, sondern um eine personenbezogene vorbeugende Maßnahme. Im Verhältnis zu Weisungen im Rahmen von § 52a StGB hat das Tätigkeitsverbot, das nicht nur bei bedingten Entlassungen zur Anwendung kommen kann, den weitergehenden personellen Anwendungsbereich und bedeutet auch den schwerwiegenderen Eingriff (gerichtliche Strafbarkeit bei Verstoß gegen das Tätigkeitsverbot) für den Betroffenen.

Eben wegen dieses schweren Eingriffs in die Rechte des Betroffenen ist das Tätigkeitsverbot grundsätzlich nur befristet auf ein bis fünf Jahre auszusprechen. Nur in besonders schweren Fällen, bei denen eine besonders hohe Gefahr besteht, kommt auch ein Verbot auf unbestimmte Zeit in Frage. Das ist einerseits dann der Fall, wenn die Gefahr weiterer einschlägiger mit Strafe bedrohter Handlungen mit schweren Folgen besteht, oder aber wenn ein Betroffener trotz aufrechten Tätigkeitsverbotes neuerlich unter Ausnutzung seiner Erwerbstätigkeit oder seiner ehrenamtlichen Funktion delinquent.

Aufgrund einer Reihe von Umständen kann es dazu kommen, dass ein aufrechter Tätigkeitsverbot nicht mehr sachgerecht ist. Das kann insbesondere dann der Fall sein, wenn der Betroffene sich erfolgreich einer Therapie unterzogen hat. In diesem Fall hat das Gericht das Tätigkeitsverbot aufzuheben, wenn

in Kenntnis der neuen Umstände das Tätigkeitsverbot nicht ausgesprochen worden wäre.

Bei auf unbestimmte Zeit ausgesprochenen Tätigkeitsverboten hat das Gericht mindestens alle fünf Jahre von Amts wegen zu überprüfen, ob die Voraussetzungen für ein derartiges unbefristetes Verbot weiterhin vorliegen. Vor Ablauf dieser fünf Jahre und bei befristeten Tätigkeitsverboten allgemein wird die Entscheidung über die Aufhebung des

Tätigkeitsverbotes vor allem auf Antrag des Betroffenen erfolgen oder wenn dem Gericht sonst Umstände bekannt werden, die das Tätigkeitsverbot als nicht mehr gerechtfertigt erscheinen lassen.

4. RESSORTINTERESSE

Für den Bereich des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ergeben sich Berührungspunkte zum Gewaltschutzgesetz vor allem in Bezug auf das Tilgungsgesetz (Verlängerung der Tilgungsfristen bzw. Ausschluss derselben) und das Strafregistergesetz (Sonderauskünfte zu Sexualstraftätern) bei der Neuanstellung von im Bereich des in Schulen tätigen Personals sowie zB bei Maßnahmen gegen im Dienst stehende Lehrkräfte wegen eines Sexualdeliktes.

Eine entsprechende Rücksichtnahme auf bekannte einschlägige Verurteilungen kann im Vorfeld einer allfälligen Anstellung im Schuldienst erfolgen.

Gemäß der zitierten Bestimmung hat § 9a Abs. 2 des Strafregistergesetzes „[n]ach Maßgabe besonderer gesetzlicher Regelungen“ die Bundespolizeidirektion Wien Dienstbehörden und Personalstellen der Gebietskörperschaften im Zusammenhang mit der Anstellung von Personen an Einrichtungen zur Betreuung, Erziehung oder Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen bestimmte Sonderauskünfte zu Sexualstraftätern zu erteilen. Die Dienstbehörden und Personalstellen sind gemäß § 4 Abs. 1 Z 3 Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979 und § 3 Abs. 1 Z 3 Vertragsbedienstetengesetz 1948 – auch und insbesondere im Zuge der Anstellung von an Schulen tätigen Personen – verpflichtet, die Erfüllung der Anstellungserfordernisse im Hinblick auf die persönliche Eignung für die Erfüllung der Aufgaben, die mit der vorgesehenen Verwendung verbunden sind, zu überprüfen.

Die mit der einleitenden Wendung „Nach Maßgabe besonderer gesetzlicher Regelungen“ im § 9a Abs. 2 Strafregistergesetz zum Ausdruck gebrachte Anwendungsbedingung ist daher nach Einschätzung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in Verbindung mit bereits bestehenden

Dienstrechtvorschriften (§ 4 Abs. 1 Z 3 BDG 1979, § 3 Abs. 1 Z 3 VBG) als erfüllt anzusehen.

Die Abfragemöglichkeit gemäß § 9a des Strafregistergesetzes richtet sich auf besonders gekennzeichnete Delikte betreffend den Zehnten Abschnitt des StGB (Sexualstraftaten). Unter der Leitung der Bundespolizeidirektion Wien wird in Zukunft eine Abfragemöglichkeit in geeigneter Form jedoch ohne Rückerfassung von Daten eingerichtet werden.

Für den Inhalt des Beitrages trägt ausschließlich die Autorin die Verantwortung.

die autorin

MR Mag. Angelika Schneider ist Publikationskoordinatorin der ÖGSR und stellvertretende Leiterin der Abteilung Dienstrechtsgestaltung im BMUKK.

Blumenstrauß, Gemeinschaftsgeschenk und Privatunterricht – Korruption?

Von Michael Fuchs-Robetin und Stefan Ritter

Mit 1. September 2009 ist das Korruptionsstrafrechtsänderungsgesetz, BGBl. I Nr. 98/2009, in Kraft getreten, welches im Vergleich zum relativ kurzlebigen Vorgänger, dem Strafrechtsänderungsgesetz 2008, BGBl. I Nr. 109/2007, neben einer Klarstellung des Amtsträgerbegriffs (der in diesem Beitrag zielgruppenbedingt nicht näher beleuchtet wird) auch einige bemerkenswerte Änderungen im Zusammenhang mit dem Verbot der Geschenkkannahme brachte.

Die augenscheinlichste Änderung ist die Ein- bzw. Aufteilung der verpönten Tatbestände auf mehrere verschiedene Delikte: Die §§ 304 bis 306 StGB regeln das Verbot der Geschenkkannahme unter den Überschriften „Bestechlichkeit“, „Vorteilsannahme“ und „Vorbereitung der Bestechlichkeit oder der Vorteilsannahme“, die §§ 307 bis 307b leg.cit. enthalten die spiegelbildlich geregelten Strafbestimmungen für den Bereich der aktiven Bestechung.

Pflichtwidrig oder pflichtgemäß?

Wieder den Eingang in den Gesetzestext gefunden hat die Unterscheidung zwischen pflichtgemäßer und pflichtwidriger Ausführung oder Unterlassung eines Amtsgeschäfts: Wer für eine pflichtwidrige Ausführung oder Unterlassung eines Amtsgeschäfts einen Vorteil für sich oder einen Dritten fordert, annimmt oder sich versprechen lässt, ist nach § 304 StGB mit einer Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren zu bestrafen. Abhängig vom Wert des Vorteils erhöht sich der Strafrahmen auf maximal ein bis zehn Jahre Freiheitsstrafe. Im Zusammenhang mit dem Begriff der Pflichtwidrigkeit ist freilich die herrschende Rechtsprechung zu beachten, wonach etwa schon die durch einen empfangenen oder in Aussicht gestellten Vorteil unsachlich motivierte schnellere Erledigung eines Amtsgeschäfts pflichtwidrig ist (vgl. dazu auch Manquet, Schenken verboten, Verwaltung Innovativ vom 16. Dezember 2009, Seite 6). Daneben besteht im Anwendungsbereich des § 304 leg.cit. keine Geringfügigkeitsgrenze, womit auch schon die Annahme geringwertiger Vorteile strafbar ist.

Nach § 305 leg.cit. macht sich der Vorteilsannahme strafbar, wer für die pflichtgemäße Ausführung

oder Unterlassung eines Amtsgeschäfts einen Vorteil für sich oder einen Dritten, entgegen einem dienst- oder organisationsrechtlichen Verbot, annimmt oder sich versprechen lässt. Das Fordern ist in diesem Zusammenhang gleichfalls strafbar, es sei denn, es ist nach einer dienst- oder organisationsrechtlichen Vorschrift oder Genehmigung ausdrücklich erlaubt. Neu ist auch § 306 leg.cit., welcher die Vorbereitung der Bestechlichkeit oder der Vorteilsannahme regelt. Demnach macht sich ein Amtsträger strafbar, der mit dem Vorsatz, die pflichtwidrige Vornahme oder Unterlassung eines künftigen Amtsgeschäfts anzubahnen, einen Vorteil für sich oder einen Dritten fordert, annimmt oder sich versprechen lässt. Strafbar macht sich nach dieser Bestimmung außerdem, wer mit dem Vorsatz, die pflichtgemäße Vornahme oder Unterlassung eines künftigen Amtsgeschäfts anzubahnen, einen Vorteil für sich oder einen Dritten fordert, es sei denn, dies wäre nach einer dienst- oder organisationsrechtlichen Vorschrift oder einer dienstrechtlichen Genehmigung ausdrücklich erlaubt. Anhaltspunkte, wie diese Bestimmung von § 304 leg.cit. abzugrenzen ist – bei einem auf ein konkretes Amtsgeschäft gerichteten Vorsatz des Amtsträgers liegt wohl schon Bestechlichkeit vor – bleiben die Gesetzesmaterialien zwar schuldig (vgl. dazu AB 273/XXIV. GP zu BGBl. I Nr. 98/2009), ein möglicher Anwendungsfall könnte jedoch in der Erteilung von Privatunterricht an Schüler der eigenen Schule liegen (siehe dazu weiter unten). Die in der Vergangenheit oft auf der Grundlage der Rechtsprechung des OGH kolportierte Geringfügigkeitsgrenze von etwa 100 Euro existiert auch im Bereich der §§ 305 und 306 leg.cit. nicht mehr. Sie wurde durch Einführung des Prinzips der „Verwaltungsakzessorietät“, zumindest für den Bereich des Bundesdienstes, durch die Regelung des § 59 Abs. 2 BDG 1979 (siehe dazu unten) abgelöst.

Prinzip der „Verwaltungsakzessorietät“

Durch das in den §§ 305 und 306 StGB verankerte Prinzip der „Verwaltungsakzessorietät“ sind nunmehr die dienstrechtlichen Bestimmungen auch ausschlaggebend für eine gerichtliche Strafbarkeit. Nach den Gesetzesmaterialien können solche dienstrechtlichen Verbote als generell-abstrakte Bestimmungen, also in Gesetzes- oder Erlassform, auftreten, oder in individuell-konkreter Weise dem Bediensteten auferlegt werden. Es kann also der zuständige Vorgesetzte (oder auch die Dienstbehörde bzw. die Personalstelle) mittels konkreter oder generell-abstrakter Weisung Bedienstete anweisen, keinerlei Geschenke anzunehmen.

Weisung ...

Eine solche Weisung kann sich auf § 43 Abs. 2 BDG 1979 (allenfalls in Verbindung mit § 5 Abs. 1

VBG) stützen, welcher Bundesbedienstete verpflichtet, in ihrem ganzen Verhalten darauf Bedacht zu nehmen, das Vertrauen der Allgemeinheit in die sachliche Wahrnehmung ihrer dienstlichen Aufgaben zu wahren. Nach ständiger Rechtsprechung des VwGH „gilt die österreichische Beamtenschaft zu Recht als unbestechlich“ und wird in diese Unbestechlichkeit „in der Öffentlichkeit ein ganz besonderes Vertrauen“ gesetzt (vgl. etwa VwGH 21.2.1991, 90/09/0191). Da deshalb schon das Erwecken des Anscheins der Bestechlichkeit oder Befangenheit gem. § 43 Abs. 2 BDG 1979 verpönt ist, können derartige Weisungen bspw. in Verwaltungsbereichen, in welchen Entscheidungen mit hoher Eingriffsintensität getroffen werden, zum Schutz des Vertrauens der Allgemeinheit in die sachliche Aufgabenwahrnehmung wirksam beitragen.

... und Gesetz

Als weiteres dienstrechtliches Verbot kommt neben einer (individuell-konkreten oder generell-abstrakten Weisung) der seit dem In-Kraft-Treten des BDG 1979 am 1. Jänner 1980 unverändert geltende § 59 leg.cit. in Betracht, welcher es Bundesbediensteten verbietet, im Hinblick auf ihre amtliche Stellung, also auch ohne Bezug zu einem konkreten Amtsgeschäft, für sich oder Dritte ein Geschenk, einen anderen Vermögensvorteil oder einen sonstigen Vorteil zu fordern, anzunehmen oder sich versprechen zu lassen. Unter den Vorteilsbegriff dieser Bestimmung fallen nicht nur Sach- und Geldzuwendungen, sondern auch die Gebrauchsüberlassung von Gegenständen (z.B. Ski, Autos, etc.), Gutscheine, Urlaubsreisen und Dienstleistungen jedweder Art, dies selbstverständlich unabhängig von der Art und Person des Vorteilszweckers. Weiters sind davon auch die Einräumung besonderer Vergünstigungen bei privaten Geschäften oder unverhältnismäßig hohe Vergütungen für Nebenbeschäftigungen (im Sinne des § 56 leg.cit.) erfasst. Gemäß § 59 Abs. 2 leg.cit. sind jedoch orts- oder landesübliche Aufmerksamkeiten von geringem Wert von der Vorteilsdefinition ausgenommen. Darunter versteht man kleine Aufmerksamkeiten, welche für den Empfänger keinen wirtschaftlichen Wert darstellen, wie einfache Reklameartikel (Schreibblöcke, Kugelschreiber, etc.) mit Firmenaufdruck und wohl auch die in der Diskussion der jüngeren Vergangenheit oft genannten Sitzungsgetränke wie Kaffee und Mineralwasser.

Nicht neu, aber immer noch gerne außerhalb des Problembewusstseins ist die Entgegennahme von Klassengeschenken durch Klassenlehrer oder Klassenvorstände. Nach § 59 BDG 1979 war und ist - wie bereits beschrieben - eine Geschenkannahme, unabhängig von den strafrechtlichen Bestimmungen, immer auch schon dann verboten,

wenn kein Zusammenhang mit der Vornahme oder Unterlassung eines Amtsgeschäftes besteht. Eine Ausnahme besteht lediglich für orts- oder landesübliche Aufmerksamkeiten von geringem Wert. Dabei kommt es allerdings auf den Wert der Aufmerksamkeit und nicht auf die Anzahl der Geschenkgeber an. Wenn, bei einer Klasse mit 25 Schülern, jeder Schüler ein paar Euro für ein Geschenk zur Verfügung stellt, ergibt dies jedenfalls einen Betrag der nicht mehr als geringwertig anzusehen ist.

Während gegen einen gemeinschaftlichen bescheidenen Blumenstrauß wohl nichts einzuwenden ist, ist die Entgegennahme von Geld und wohl auch von geldwerten Gutscheinen gemäß § 59 leg.cit. als Dienstpflichtverletzung anzusehen. So erkannte der VwGH mit GZ 96/09/0053 vom 29.10.1997: „Die Annahme von Geldleistungen selbst geringen Ausmaßes („Trinkgeld“) zur Durchführung einer (gleichgültig, ob rechtmäßigen oder rechtswidrigen) Amtshandlung ist nicht als Annahme einer ortsüblichen oder landesüblichen Aufmerksamkeit iSd § 59 Abs. 2 BDG 1979 anzusehen; eine ziffernmäßige Feststellung der angenommenen Geldbeträge ist daher für die Annahme des Vorliegens von Dienstpflichtverletzungen nach § 59 Abs. 1 BDG 1979 nicht erheblich.“

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass die beiden Voraussetzungen der Geringwertigkeit und der Orts- oder Landesüblichkeit jedenfalls kumulativ, und nicht nur alternativ, vorzuliegen haben. Nach der Rechtsprechung des OGH kann selbst eine entsprechende Übung nicht dazu führen, dass auch durch zeitweiligen Verfall der Sitten, der sich in einer derartigen Übung offenbaren würde, die Normen außer Kraft gesetzt werden können, auf denen die Funktionstüchtigkeit der Vertrauensverhältnisse beruht (vgl. OGH 16.09.1980, 5 Ob 591/80).

Sonderregelungen für Lehrer

Neben den allgemeinen Bestimmungen sind für Lehrer auch Bestimmungen aus dem besonderen Teil des BDG 1979 (7. Unterabschnitt des 7. Abschnitts) von Relevanz. Während § 211 leg.cit. eher als deklaratorisch anzusehen ist, weil sich die „aus seiner lehramtlichen Stellung sich ergebenden Obliegenheiten“ auch unter § 43 leg.cit. subsumieren ließen, enthält § 216 leg.cit. dezidierte Einschränkungen bezüglich bestimmter Nebenbeschäftigungen. So bedürfen der Betrieb einer Privatschule oder einer Privatlehr- und Erziehungsanstalt sowie die Erteilung des Privatunterrichtes an Schüler der eigenen Schule und die Aufnahme solcher Schüler in Kost und Quartier der vorhergehenden Genehmigung der Dienstbehörde und zwar im Gegensatz zu § 56 leg.cit. auch in dem Fall, dass diese Nebenbeschäftigung nicht erwerbsmäßig (gratis oder geringfügig) ausgeübt wird.

Privatunterricht als Einfallstor für Korruption

Im Bezug auf pflichtwidriges Verhalten stellt zweifelsohne das Erteilen von Privatunterricht an Schüler der eigenen Schule den Hauptanwendungsfall dar. Gemäß § 56 BDG 1979 darf eine Nebenbeschäftigung nur dann ausgeübt werden, wenn diese den Betreffenden an der Erfüllung seiner dienstlichen Aufgaben nicht behindert, die Vermutung einer Befangenheit nicht hervorgerufen wird oder sonstige wesentliche dienstliche Interessen nicht gefährdet werden. Das bei der Erteilung von Privatunterricht entstehende Naheverhältnis kann zwar die Vermutung einer Befangenheit hervorrufen, es wäre jedoch denkbar, dass die gemäß § 216 leg.cit. vorgesehene Genehmigung der Dienstbehörde dennoch nur zu erteilen wäre. Gemäß der ständigen Rechtsprechung des VwGH ist als Voraussetzung für die Untersagung einer (hier erwerbsmäßigen) Nebenbeschäftigung wegen Vermutung der Befangenheit u.a. insbesondere wesentlich, „ob bei einer solchen Nebenbeschäftigung zwangsläufig ein Kontakt mit Personen gegeben ist, gegenüber denen auch ein dienstliches Einschreiten des Beamten häufig notwendig sein kann.“ (vgl. VwGH 22.12.2004, 2004/12/0088)

Wenn man die wenigen Kompetenzen der Schulkonferenz (z.B. im Ausschlussverfahren gemäß § 49 SchUG) betrachtet, lässt sich dieses häufige Einschreiten eher nicht erkennen. Darüber hinaus hätte der Gesetzgeber das Erteilen von Privatunterricht an Schüler der eigenen Schule nicht unter Genehmigungsvorbehalt gestellt, wenn er davon ausgegangen wäre, dass dies gänzlich ausgeschlossen sei. Im Zuge der neuen Rechtslage wäre jedoch nunmehr an Hand des § 306 StGB zu prüfen, ob der Lehrer in künftigen Schuljahren, den Schüler unterrichten könnte und ob der Zweck der Nebenbeschäftigung nicht einer Vorbereitung der Bestechlichkeit oder der Vorteilsannahme gleichkommt.

Gänzlich und in jedem Fall zu verneinen ist das Erteilen von Privatunterricht an Schüler der eigenen Klasse und insbesondere im eigenen Fach. Abgesehen vom Abstimmungsverhalten in den zahllosen Angelegenheiten der Klassenkonferenz (Verhaltensnote, Aufsteigen etc.), ist im zweiten Fall in eindeutiger Weise die Objektivität, zu der ein Lehrer bei der Benotung verpflichtet ist, gestört und zwar unabhängig davon, ob der Betreffende diese Nebenbeschäftigung erwerbsmäßig ausübt oder nicht. Die erwerbsmäßige Ausübung impliziert (wenn man davon ausgeht, dass dafür die einkommenssteuerrechtliche Veranlagungsgrenze überschritten wird) darüber hinaus auch immer einen gewissen Bestechungscharakter, wenn die Eltern (oder der eigenberechtigte Schüler) aus der Fülle der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten von Nachhilfeunterricht ausgerechnet den Klassenlehrer

wählen. Selbst wenn es nicht in der Absicht liegt, sich eine positive Note erkaufen zu wollen, ist davon auszugehen, dass ein besonderes Wohlwollen des Lehrers gegenüber dem Schüler, insbesondere bei der Benotung erwartet wird. Etwas anderes anzunehmen wäre lebensfremd. Die erwerbsmäßige Erteilung von Privatunterricht an „eigene“ Schüler stellt somit zweifelsfrei eine Vorteilsannahme gemäß § 305 StGB dar, sofern nicht eine Bestechung gemäß § 304 leg.cit. vorliegt (zur Abgrenzung zwischen den Begriffen „pflichtwidrig“ und „pflichtgemäß“ siehe oben).

Meldepflichten

Abschließend bleibt anzumerken, dass die Wahrnehmung von Verhaltensweisen, welche den Verdacht nahelegen, dass eine gemäß den §§ 304 bis 307b StGB strafbare Handlung vorliegt, gemäß § 53 Abs. 1 BDG 1979 an den Dienststellenleiter meldepflichtig ist. Der Dienststellenleiter hat derartige Verdachtsmomente gemäß § 78 StPO bei der Kriminalpolizei oder der Staatsanwaltschaft anzuzeigen. Auch die Unterlassung dieser Meldepflichten kann disziplinar- und strafrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen.

Für den Inhalt des Beitrages tragen ausschließlich die Autoren die Verantwortung.

die autoren



Mag. Michael Fuchs-Robetin ist Referent für Öffentlichkeitsarbeit der ÖGSR und stellvertretender Leiter der Abt. III/2, Kompetenzzentrum A im Bundeskanzleramt.



Mag. Stefan Ritter ist legistischer Referent in der Abt. III/1, Allgemeines Dienstrecht im Bundeskanzleramt und u.a. österreichischer Delegierter in der OECD Expert Group on Conflict of Interest. Er ist nach dem Studium der Rechtswissenschaften in Wien und Leuven/Belgien 2004 in den Bundesdienst eingetreten und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit den Dienstpflichten öffentlich Bediensteter sowie mit Fragen der Verwaltungsethik.



JUNG v. MATT / Donau

MIT KLEINEN BETRÄGEN ZUM GRÖSSEN VERGNÜGEN. Erfolgssparen.

Mehr in jeder Bank Austria oder unter www.bankaustria.at

Die Bank zum Erfolg.



Bank Austria

UniCredit Group