

Schule & Recht

№ 1 | Jg. 2022

4

SYMPOSIUM

ÖGSR Symposium 2022: Schulautonomie im Vergleich. Das EU-Projekt INNOVITAS

12

SYMPOSIUM

Führung ist Kultur. Autonome Schulleitung im Anthropozän

34

SYMPOSIUM

20 Jahre Schulautonomie in Südtirol

24

SYMPOSIUM

Ausgewählte Ergebnisse des Projektes INNOVITAS

45

WISSENSCHAFT

Die rechtliche Einordnung von Musikschulen in der Steiermark

54

WISSENSCHAFT

Die Änderungen in § 11 Schulpflichtgesetz durch das BGBl I 2021/232 aus kinderrechtlicher Perspektive

58

PRAXIS

Rechtsprechungsübersicht Bundesverwaltungsgericht und Verwaltungsgerichtshof

 **ÖGSR**

Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht

Recht macht Schule

www.oegsr.at



Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht

Impressum

Schule & Recht
erscheint halbjährlich als Newsletter
und/oder als Dokumentation des Symposiums.

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:

Herausgeberin und Medieninhaberin:
Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht (ÖGSR)
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:
Dr. Christoph Hofstätter

Manuskriptbearbeitung und Lektorat:
Dr. Christoph Hofstätter, Lisa Marie Mundl

Produktionsmanagement und Versand:
Mag. Lukas Uhl

Gestaltung, Satz & Layout:
Roman Klug, 2us2.at

Fotos:
DDDr. Markus Juranek, Simon Ceh

Typografie:
Anglecia Pro Title + Baltica

Kontakt und Informationen:
publikationen@oegsr.at

Für den Inhalt der Beiträge trägt ausschließlich
die jeweilige Autorin/der jeweilige Autor die Verantwortung.
Der Newsletter Schule & Recht strebt für seine Beiträge und
Artikel die geschlechtergerechte Formulierung an. Sollte dies
von einer Autorin/einem Autor nicht explizit umgesetzt sein,
sei ausdrücklich betont, dass immer alle Geschlechter
gemeint sind.

Hergestellt im BMBWF.
ISSN 1992-5972

Druckkostenbeitrag pro Ausgabe:
EUR 15

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Aus der Redaktion



Geschätzte Leserinnen und Leser, liebe Mitglieder der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht!

Die neue Ausgabe steht – zum Glück – wieder einmal im Zeichen des ÖGSR-Symposiums, das am 19.1.2022 zum Thema „Schulautonomie im Vergleich“ in digitaler Form abgehalten werden konnte. Dankenswerterweise haben uns einige Vortragende auch eine Schriftfassung zukommen lassen, die wir Ihnen mit Freude präsentieren. Nicht fehlen dürfen auch die Worte unseres Präsidenten. Der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ist für die hervorragende technische Abwicklung zu danken.



In der Rubrik Wissenschaft spürt *Antonia Bruneder* der rechtlichen Einordnung von Musikschulen in der Steiermark nach. *Sebastian Öhner* wiederum betrachtet die Regelungen zum häuslichen Unterricht aus einer kinderrechtlichen Perspektive.



In der Rubrik Praxis erwartet Sie ein gewohnt kundiger Rechtsprechungsbericht, der diesmal von *Anna Riedler*, nunmehr Richterin am Bundesverwaltungsgericht (herzliche Gratulation!), und erstmals von *Maximilian Rudolph* verfasst wurde.



Viel Spaß beim Lesen und bleiben Sie gesund!

Ihr Christoph Hofstätter
Publikationsreferent

Inhalt

Aus der Redaktion	2
-----------------------------	---

SYMPOSIUM

<i>Markus Juranek</i> : ÖGSR Symposium 2022: Schulautonomie im Vergleich. Das EU-Projekt INNOVITAS	4
---	---

<i>Erwin Rauscher</i> : Führung ist Kultur. Autonome Schulleitung im Anthropozän.	12
---	----

<i>Petra Heißenberger & Michaela Tscherne</i> : Ausgewählte Ergebnisse des Projektes INNOVITAS	24
---	----

<i>Werner Sporer</i> : 20 Jahre Schulautonomie in Südtirol	34
--	----

WISSENSCHAFT

<i>Antonia Maria Bruneder</i> : Die rechtliche Einordnung von Musikschulen in der Steiermark	45
---	----

<i>Sebastian Öhner</i> : Die Änderungen in § 11 Schulpflichtgesetz durch das BGBl I 2021/232 aus kinderrechtlicher Perspektive	54
---	----

PRAXIS

<i>Anna Caroline Riedler & Maximilian Rudolph</i> : Rechtsprechungsübersicht Bundesverwaltungsgericht und Verwaltungsgerichtshof.	58
--	----

**VERLAG
ÖSTERREICH**

Schulrecht praktisch erklärt

Juranek
Das österreichische Schulrecht
Einführung in die Praxis

Lehrbuch
5. Auflage
464 Seiten, broschiert
ISBN 978-3-7046-8784-5
Erscheinungsdatum: 12.8.2021
47,00 €
Hörerscheinpreis 38,00 €





www.verlagoesterreich.at
Verlag Österreich Kundenservice: T: +43-1-610 77-555
kundenservice@verlagoesterreich.at

ÖGSR Symposium 2022

Schulautonomie im Vergleich.

Das EU-Projekt INNOVITAS



Von Markus Juranek

Einführung durch den Präsidenten

Sehr geehrte Damen und Herren! Liebe Mitglieder der ÖGSR!

Die Großen der Welt treffen sich in diesen Tagen in Davos im Internet, die an Schulrecht Interessierten heute im Zoom an der PH NÖ.

Ein herzliches Grüß Gott zum heurigen Symposium der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht. Seit der Gründung unserer Gesellschaft 2003 haben wir jedes Jahr genau zu dieser Jahreszeit in der dritten Jänner-Woche eine Großveranstaltung gemacht – zuerst in den Vorstandsetagen der Bank Austria, dann im BKA aber auch schon im BMBWF. Immer zu aktuellen Themen, die aus dem rein juristischen hinausgreifen in die Welt der Schulbildung. So war unsere letzte Veranstaltung 2020 – wenige Wochen vor dem ersten Lockdown zum Thema „Matura wozu?“. Niemand von uns hat damals geahnt, wie brandaktuell dieses Thema durch geschlossene Schulen und distance learning ab März 2020 werden sollte: So stand nach dem 1. Lockdown das Entfallen

der Abschlussprüfungen im Raum. Politischer Kompromiss dieser Diskussion war schließlich bekanntlich die Mitberücksichtigung der Jahresleistungen bei den Abschlussprüfungen.

Ob unser heutiges Thema auch so aktuell ist?

Zunächst würde ich sagen: Nein. Das Thema der Autonomie war bereits in den 70er Jahren ein Forschungsthema zB von Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz an der Universität Innsbruck. Pädagogisches Ergebnis all dieser einschlägigen Forschungsarbeiten: Die Schulen benötigen mehr Freiräume, um auf die Einzelsituation jedes Schülers und jeder Schülerin eingehen zu können. Heute würden wir sagen: Stärkere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Ergebnis einer wissenschaftlichen Debatte über 10 Jahre hinweg, welche Anfang der 90er Jahre von der politischen Seite aufgegriffen wurde, war schließlich die 14. SchOG-Novelle 1993 (BGBl 323), mit der die ersten beiden Autonomiebestimmungen in das Schulrecht eingefügt wurden:

- ❑ Schulautonome Lehrplanbestimmungen in § 6 SchOG und
- ❑ Schulautonome Eröffnungs- und Teilungszahlen in § 8a SchOG.

Es waren die ersten zwei zaghaften, aber doch nachhaltigen Schritte, den Schulen mehr Freiräume zu geben. Seit damals ist alle 1-2 Jahre eine Schulrechtsnovelle verlautbart worden, die diese schuleigenen Entscheidungsmöglichkeiten wieder um einen mehr oder weniger großen Bereich ausgeweitet hat.

Dabei wurde und wird der Begriff der Schulautonomie gerne unreflektiert in den verschiedensten juristischen Begriffsbildungen verwendet und damit vermischt. So werden Überlegungen von Deregulierung, Dezentralisierung, Demokratisierung, finanzielle, pädagogische, administrative und/oder personelle Eigenständigkeit, Verwaltungsreform, leistungsstimulierende Konkurrenz, Regionalisierung oder Selbstverwaltung ebenso verpackt wie die begrifflichen Inhalte echter Autonomie.

Was aber ist der springende Punkt, um eine Entscheidungskompetenz tatsächlich als „autonom“ bezeichnen zu können? Für JuristInnen ist diese Frage leicht zu beantworten:

Autonomie ist ein bestimmendes Element von Selbstverwaltungskörpern, deren Wesen nicht in der Entbindung vom Gesetzmäßigkeitsgrundsatz (Legalitätsprinzip), sondern in der Weisungsfreiheit erblickt wird. Damit ist nicht gemeint, dass innerhalb eines Selbstverwaltungskörpers Weisungsfreiheit besteht, im Gegenteil, hier herrscht grundsätzlich sehr wohl ein Verhältnis von Weisungsberechtigung und Weisungsgebundenheit. Die Weisungsfreiheit bezieht sich jedoch auf die Freistellung von Weisungen von außerhalb des Selbstverwaltungskörpers stehenden staatlichen Organen.

Weitere Einrichtungen der beruflichen bzw wirtschaftlichen Selbstverwaltung in der österreichischen Rechtsordnung wie Kammern, Sozialversicherungsträger sowie autonome Verwaltungseinrichtungen wie Universitäten und Hochschulen unterscheiden sich in unterschiedlicher Ausprägung von klassischen Einrichtungen der hoheitlichen Verwaltung durch:

- ❑ Einrichtung als juristische Person mit personellem Substrat,
- ❑ Einrichtung durch einen Hoheitsakt,
- ❑ obligatorische Mitgliedschaft,
- ❑ Kompetenzen zur Besorgung von eigenen Angelegenheiten in weisungsfreier Eigenverantwortung,

- ❑ Mitbestimmung der Verbandsangehörigen insb bei der Bestellung der Organe,
- ❑ Befehls- und Zwangsgewalt gegenüber den Mitgliedern,
- ❑ Staatsaufsicht sowie
- ❑ finanzielle Selbständigkeit oder das
- ❑ Fehlen von Rechtsmittelmöglichkeiten an vorgesetzte Behörden.

Es sei nochmals betont, dass diese Elemente eines juristischen Selbstverwaltungsbegriffes in völlig unterschiedlicher Intensität und Vollständigkeit bei den einzelnen Arten der Selbstverwaltungskörper vorhanden sein können. Die österreichische Schule ist (noch) kein Selbstverwaltungskörper, hat aber seit 1993 durchaus einzelne Elemente der Selbständigkeit aus diesem „Begriffspaket“ übertragen erhalten, die sich zu einer doch stärker eigenverantwortlichen staatlichen Einrichtung verdichten (vgl Juranek, Das österr. Schulrecht, 5. Auflage 2021, 347 ff).

Zusammenfassung: Autonomie (wörtlich: Selbstgesetzgebung) bedeutet:

- ❑ Freiheit von Weisungen staatlicher Behörden
- ❑ Ausschluss eines meritorischen (inhaltlichen) Rechtsmittels zu staatlichen Behörden gegen Entscheidungen der autonomen Einrichtung sowie
- ❑ eine Selbstgesetzgebung (Selbstregelmöglichkeiten) zB bei Satzungen.

So stellt sich bspw bei der SchOG- und SchUG-Novelle BGBl I 232/2021 v 30.12.2021, mit der aktuell die Sonderschule gesetzlich verankert wurde, die Frage, wie es zu verstehen ist, wenn es dort heißt: Die Sonderschule ist vom Schulleiter einzurichten. Ich würde unter der erhellenden Lampe der Schulautonomie meinen: nein, es handelt sich nicht um eine schulautonome Entscheidungsmöglichkeit im engeren Sinn. Dies nicht nur, da der Schulleiter für eine solche Entscheidung die Zustimmung der Schulbehörde und des Schulerhalters benötigt, sondern auch, da er dabei nicht ausdrücklich weisungsfrei gestellt wurde.

Noch bevor in der zweiten Hälfte des letzten Jahrzehnts das Thema politisch wieder „heiß“ geworden ist, hat sich die ÖGSR im Juni 2015 dazu entschlossen, nicht nur über Erasmus+ zu reden, sondern einmal selbst für ihre Mitglieder ein solches EU-Projekt an Land zu ziehen. Es folgte die Suche nach Projektpartnern. Wir dachten, wenn wir echte Ergebnisse haben wollen, müssen wir im deutschsprachigen Raum bleiben, denn hier geht es um echte juristisch-praktisch-pädagogische Feinheiten, die

in einer Fremdsprache schwer auszuloten sind. So fanden sich im deutschsprachigen Raum spannende Partner in Bayern, Hessen, Italien/Südtirol und in Österreich. So fanden sich in einer „Core-group“ u.a. Christoph Ascher (WKÖ), Michael Fresner (Bildungsdirektion für Steiermark), Ulrike Huber (Schulamt Bozen), Arno Langmaier (Bildungsdirektion für Wien), Edda Polz (PH Niederösterreich), Kurt Schmid (iBW) und Helene Schütz-Fatalin (Bildungsdirektion für Burgenland).

Voll Dankbarkeit seien diese „Gründerväter und -mütter“ namentlich genannt, denn sie haben sich in mehreren ganztägigen Besprechungsunden nachdrücklich für die Entwicklung des Bildungsprojekts eingesetzt, dessen Ergebnisse wir heute darstellen können.

Auf 88 Seiten wurde schließlich das Projektprogramm von den angepeilten Zielen bis zu den anvisierten Ergebnissen zusammengetragen und eingereicht unter dem Begriff INNOVITAS. Und das waren dann die Partnerinstitutionen, welche nun drei Jahre intensiv zusammengearbeitet haben:



Erasmus-Plus-Projekt *Innovitas*

Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung

Partnerländer:

Österreich, Deutschland, Italien (Südtirol)

Partnerorganisationen:

- ❑ Bildungsdirektion für Wien
- ❑ Bildungsdirektion Salzburg
- ❑ Bildungsdirektion Steiermark
- ❑ Pädagogische Hochschule Niederösterreich
- ❑ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE)
- ❑ Salzburg
- ❑ Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht
- ❑ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
- ❑ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern
- ❑ HLP-Bildungsmanagement Hessen
- ❑ Deutsche Bildungsdirektion Südtirol

Das Neue an diesem Gesamtprojekt war, nicht nur einen Rechtsvergleich anzustellen, sondern

zugleich auch zu fragen, was kommt davon wie in der Schulpraxis an. Wir haben also dieses Thema der Schulautonomie von zwei Seiten angepackt, von der juristischen UND der pädagogischen.

Projektzeitraum:

2017-2020 (3 Schuljahre)

Zielsetzung:

Ausloten standortbezogener Möglichkeiten zur Entwicklung der Schulautonomie

Projekttreffen:

2 pro Schuljahr, jeweils am Standort einer Partnerorganisation

3 Multiplier Events:

- ❑ Oktober 2018 Salzburg
- ❑ Oktober 2019 Südtirol
- ❑ Juni 2020 München (diese musste wegen Corona verschoben werden)

Die Mitarbeiter haben sich in den drei Jahren teilweise verändert. Sie alle aber trugen die Last, bis dann nach drei Jahren alle 10 geplanten Ergebnisse des Erasmus-Plus-Projektes *Innovitas* vorlagen:

- ❑ Situationsanalyse
- ❑ Fachveröffentlichungen
- ❑ Handbuch „Schulautonomie“
- ❑ Berufsbild Schulleiter*in in einer autonomen Schule
- ❑ 20 Jahre Schulautonomie in Südtirol
- ❑ Fragebogen zur Autonomiesituation in den Partnerländern
- ❑ Stärkung der Performanz der handelnden Schulleitungen
- ❑ Curriculum für einen Lehrgang Schulmanagement von autonomen Schulen
- ❑ Handreichung zur Führung autonomer Schulen
- ❑ Wissenschaftliche Erhebung zur Autonomiesituation

Diese Ergebnisse wollen wir Ihnen heute teilweise vorstellen:

Ob das Thema noch aktuell ist?

Ich würde sogar sagen: hochaktuell! Durch die Corona-Entwicklungen der letzten 2 Jahre war es notwendig sehr zentralistisch durch die Pandemie zu steuern. Es hat zwar manchmal geheißen, das lassen wir autonom entscheiden, aber das war wiederum keine echte Entscheidung in Autonomie, sondern eine dezentralisierte Gestaltungsmöglichkeit. Wenn aber irgendwann wieder Normalität im Schulalltag eingetreten ist, dann wird sich das gesamte

Schulverwaltungssystem und die Bildungspolitik fragen müssen: Was machen wir mit der Schulautonomie in Österreich? Entwickeln wir sie weiter oder bleiben wir bei den Erfahrungen der zentralen Steuerung dieses hochkomplexen Systems namens Schule.

Auch in allen RZLP für das Jahr 2022 der Bildungsdirektionen findet sich das Projekt Schulautonomie als wichtiges Entwicklungsfeld: So heißt es einheitlich unter Punkt 4.2. S. 10: „Die schulgesetzlichen Veränderungen und Neuerungen des Bildungsreformgesetzes haben einen Entwicklungsprozess in Gang gesetzt, der die Bildungslandschaft stark verändern wird, wobei die Bildung von Schulclustern aber auch die Schulautonomie für Schulen eine besondere Herausforderung darstellen werden.“

Vielleicht ist das ein guter Übergang zur Vertreterin des BMBWF, Frau SC Mag. Margareta Scheuringer, die ich auf das herzlichste begrüßen möchte!



Gespräch „Schulautonomie im Rechtsvergleich“

Die Referenten und Gesprächsteilnehmer dabei sind:

- Ministerialrat i.R. Dr. Wolfgang Bott, Hessen
- Ministerialdirektor Stefan Graf, Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur
- Inspektor Dr. Werner Sporer, Bildungsdirektion Bozen
- Univ.-Doz. HR DDDr. Markus Juranek MSc

Die Einführung in die Gesprächsrunde erfolgt durch Markus Juranek:

1. Ein EU-Projekt und ein Rechtsvergleich

Das Erasmus+ Projekt INNOVITAS (Laufzeit 2017-2019) hat es sich zur Aufgabe gestellt, das Thema der Schulautonomie in zehn verschiedenen Aspekten zu beleuchten, die von einer wissenschaftlichen Erhebung bei Schulleitern, welche Freiräume sie sich für eine selbständige Schule tatsächlich wünschen würden, über die Sammlung von Best-Practice-Beispielen selbstverantworteter Schul(entwicklungs)entscheidungen, die Erstellung eines überstaatlich geprägten Autonomiehandbuchs bis hin zur Entwicklung eines europäisch geprägten Schulmanagementcurriculums für Leitungskräfte

eigenverantwortlicher Schulen reichen. Das erste Teilprojekt im Rahmen dieser strategischen Partnerschaft, die Schulbehörden, Hochschulen und Schulforschungsinstitute zusammenführte, umfasste die Erarbeitung eines Vergleichs der rechtlich verankerten Freiräume der Schulen in den Partnerländern Bayern, Hessen, Italien/Südtirol und Österreich. Es wirkt zunächst sehr trocken, Paragraphen gegenüberzustellen. Trotzdem war es für das Team von INNOVITAS spannend, in der Entwicklung dieser deutschsprachigen Länder die Gleichheiten zu sehen, die sich trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher, politischer und staatsrechtlicher Unterschiede ergeben haben, aber natürlich auch die Unterschiede festzustellen, die sich im Bemühen, für die Jugend die bestmöglichen schulischen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sicherzustellen, entwickelt haben.

Rechtsvergleiche sind juristisch anspruchsvoll. Darum sind Arbeiten in diesem Feld, obwohl es sehr ergiebig wäre, sehr selten. Rechtsvergleiche sind zudem gefährlich, da wir dazu neigen, Regelungen aus anderen Rechtssystemen, die uns gefallen, herauszupicken und zu sagen: Schaut her, wie gut die das machen! So sollten wir es auch einrichten! Denn: Was die anderen können und für gut empfinden, das sollte wohl für uns ebenfalls möglich sein. Solche Rechtsvergleiche sind insoweit problematisch, da sie (fast immer) zu kurz greifen. Alle staatlichen Regelungen sind eingebettet in äußerst differenzierte Verfassungs-, Rechts- und Rechtsschutzsysteme, weshalb sich bei der Betrachtung von Einzelbestimmungen kaum die ganze Wahrheit der Wirkkraft einer Einzelbestimmung erschließen kann.

Wenn also zB in Schweden keine Matura abgehalten wird und man auch ohne Matura studieren kann, dann wäre der spontane Ruf nach Abschaffung der Reifeprüfung in Österreich, Deutschland oder Italien wenig begründet. Zuerst muss man betrachten, welche Selektionskriterien unser nördliches EU-Land hat, welche Notensituation überhaupt zu einem Studium berechtigt. Für alle Studien oder nur für bestimmte? Für alle Universitäten oder nur für Fachhochschulen? Welche Aufnahmeverfahren schreiben die einzelnen Universitäten vor, um die geeigneten Bewerber „an Land zu ziehen“? Hier ließen sich noch viele andere notwendige Vergleichsaspekte anführen, bevor dann festgestellt werden könnte, an welchen Rädchen in einem anderen Land gedreht werden müsste, um ein ähnliches Ergebnis zu erzielen.

Es wurde hier ganz bewusst ein Beispiel für einen unzulässigen Rechtsvergleich herausgepickt, der

nicht mit den folgenden Ausführungen verknüpft ist, aber bei dem genau diese Überlegungen für alle folgenden Vergleichsdarstellungen strikt mitgedacht werden sollte: Wenn im Folgenden Regelungen herausgegriffen und gegenübergestellt werden, dann geschieht dies ohne inhaltliche Wertung und ohne den Anspruch, die beste Regelung für eine Problemstellungslösung gefunden zu haben. Es soll lediglich aufgezeigt werden, dass hier ein Thema gesehen wird, wo interessante Gleichheiten, Ähnlichkeiten oder Andersartigkeiten weitere Überlegungen wertvoll erscheinen lassen. Eine direkte Empfehlung für andere Länder, eine solche Regelung für ihre Schulen ebenfalls einzuführen, um bessere Schul- und/oder Schülerleistungen zu erreichen, soll damit nicht abgegeben werden.

Mit INNOVITAS wurde kein umfassender Rechtsvergleich der Bildungssysteme durchgeführt. Die teilnehmenden Partnerinstitutionen haben sich dabei auf die schulrechtlichen Regelungen konzentriert, die sich jeweils mit schulautonomen Aspekten im engeren Sinne befassen, die aber auch direkt oder indirekt Einfluss auf diese schulischen Freiräume haben oder haben können.

Noch eine Vorbemerkung: Der Rechtsvergleich war schließlich so aufwendig und hat zu solchen Zeitnotwendigkeiten geführt, dass er nicht – wie ursprünglich geplant – im Zuge der Arbeitssitzungen der Gesamt-Projektgruppe mit 11 Partnerinstitutionen, die teilweise durch mehrere Experten und Expertinnen vertreten waren, und in intensivem Schriftverkehr aufgebaut werden konnte, sondern zudem eine eigene Unterarbeitsgruppe mit je einem Experten mit schulrechtlichen Spezialkenntnissen aus jedem Teilnehmerland gebildet wurde, die sich in drei Sondertagungen in München im dortigen Staatsministerium für Bildung getroffen und intensiv kooperiert hat. Dies sei so ausführlich vorangestellt, um ein klares Bild über die Möglichkeiten, die Qualitätsansprüche und Begrenztheiten einer umfassenden Rechtsbetrachtung in einem EU-Projekt zu zeichnen.

Die Expertengruppe hat über 80 Seiten an Kompilationsüberlegungen zusammengetragen (Vgl. Juranek, Markus/Fresner, Michael/Bott, Wolfgang/Graf, Stefan/Spörer, Werner; *Rechtsvergleichen- de Analyse im Hinblick auf möglicher Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume von Schulen in Bayern, Hessen, Italien-Südtirol und Österreich*, in ÖGSR, Schule und Recht 2/2018, S. 71 – 119; Juranek, Markus/Fresner, Michael/Bott, Wolfgang/Graf, Stefan/Spörer, Werner, *Innovative Schulautonomie als*

Chance für pädagogische Standortentwicklung, in ÖGSR, Schule und Recht 2/2018, S. 38 – 70). Folgende Elemente wurden dabei näher untersucht:

1. Gesetzliche Definition und rechtlicher Status von Schule
2. Begriff der Schulleitung
3. Schulleiterbestellung
4. Vorbildung für den Schulleiter
5. Dauer der Bestellung des Schulleiters
6. Kompetenzen der Schulleitung im Hinblick auf die Qualität des Unterrichts
7. Leistungsprämien für Schulleiter
8. Unterrichtsverpflichtung des Schulleiters
9. Personalverantwortung in der Schule
10. Auswahl und Einstellung der Lehrer
11. Sonstige Entscheidungsfreiräume der Schulleitung
 - 11.1. beim lehrenden Personal
 - 11.2. beim Verwaltungspersonal
12. Personallenkungsmaßnahmen
13. Schuldemokratie/Partizipation
14. Organisatorische Eigenverantwortung
15. Verantwortung für Schulraum
16. Strukturen und Verantwortungsbereiche
17. Finanzielle Freiräume
18. Personalressourcen
19. Schulaufwand (Sachaufwand)
20. Drittmittel
21. Qualitätssicherung (interne – externe Evaluation)
22. Steuerungsmöglichkeiten der Schulverwaltung gegenüber autonomen Schulen
23. Rechenschaftslegungspflichten
24. Zielvereinbarungen
25. Schulaufsicht/Schulinspektion
26. Haltung und Einfluss der Politik auf die Autonomiebestrebungen
27. Einfluss von Verbänden
28. Schutz der Schulautonomie durch Maßnahmen gegen unfairen Wettbewerb
29. Wie können Schulleitungen auf die geänderten Rahmenbedingungen vorbereitet werden?
30. Der Einfluss der Rechtsprechung auf schulische Entscheidungen

Im Folgenden sollen aus diesem Informationsfundus jene Elemente herausgezogen werden, in denen vielleicht der meiste Diskussionsstoff für weitere Entwicklungsüberlegungen in den Schulsystemen liegen kann, da hier durch die Experten die größten Unterschiede ausgelotet wurden. Die anderen Elemente der Untersuchung können bei der angeführten Gesamtpublikation nachgelesen werden.

Es wird um Verständnis gebeten, dass zur Erreichung einer besseren Lesbarkeit der Ausführungen

auf eine konsequente Verwendung von männlichen und weiblichen Begrifflichkeiten verzichtet wird, es werden jedoch grundsätzlich immer beide Geschlechter auch in der Verwendung eines männlichen oder weiblichen Ausdruckes gleichwertig apostrophiert, wenn nicht ausdrücklich eine Differenzierung inhaltlich notwendig ist.

2.

Unterschiede in den Begrifflichkeiten

2.1. Schulautonomie als Rechtsbegriff

Nein, den Begriff gibt es bei uns nicht; nein, das würde bei uns nicht gerne gehört; bei uns ist das ein gängiger Begriff. So begann in der das EU-Projekt vorbereitenden internationalen Arbeitsgruppe die Diskussion zur Frage nach dem Wording: Kann denn überhaupt über „Schulautonomie“ ein EU-Projekt geführt werden?

So wurde jedoch sehr schnell festgestellt:

In Südtirol und Österreich ist der Begriff der Schulautonomie positiv besetzt (das zeigte sich auch bei einer im Österreichischen Nationalen Bildungsbericht 2015 abgedruckten Untersuchung), während in Bayern von der „eigenverantwortlichen Schule“

und in Hessen von der „selbständigen Schule“ gesprochen wird. Wenn also im Folgenden von autonomer Schule gesprochen wird, dann ist das der in diesem Beitrag verwendete Überbegriff, der auch diese sprachlichen Unterschiede gleichberechtigt mit in alle Überlegungen hereinnimmt. Dies bedeutet: die selbständige Schule ist eine eigenverantwortliche Schule und ist schließlich die autonome Schule.

2.2. Eine Sprache – unterschiedliche Begrifflichkeiten – Unklarheiten in der Kommunikation

Neben dieser zentralen Frage nach dem Autonomiebegriff zeigten sich in den deutschsprachigen Ländern, die an INNOVITAS teilnehmen, zahlreiche weitere sprachliche und definitorische Unterschiede, die zunächst ziemlich aufwendig geklärt werden mussten oder die während der inhaltlichen Arbeit störend waren, eben weil sie vor dem Einstieg in die Detailarbeit in ihrer variantenreichen Bedeutung nicht oder zu wenig gegenseitig definiert und damit klargestellt worden waren. Letzteres geschah meist in der (irrigen) Annahme, dass die Gesprächspartner ohnehin wüssten, was mit den meist alltäglich wirkenden Begrifflichkeiten gemeint sei (siehe Grafik).

Grafik 1: Einige Beispiele unterschiedlicher Begrifflichkeiten für vergleichbare Inhalte

	Bayern	Hessen	Südtirol	Österreich
Verantwortlich für Gebäude und Einrichtung	Schulaufwandsträger	Schulträger	Es gibt keinen analogen Begriff	Schulerhalter
Zusammenschluß von Schulen ev. unter gemeinsamer Leitung	Schulverbund	Gibt es nicht	Schulsprengel	Schulcluster
Beschlussgremium der Schulgemeinde (Eltern, Lehrer, Schüler)	Schulforum	Schulkonferenz	Schulrat	Schulforum oder Schulgemeinschaftsausschuss
Führung der Schule	Schulleiter	Schulleiter	Schulführungskraft	Schulleiter/Direktor
Zusammenschluss der Elternvertreter	Elternbeirat	Elternbeirat	Elternrat	Gibt es nicht
Zusammenschluss der Schülervertreter	Schülerausschuss	Schülervertretung	Schülerrat	Versammlung der Schülervertreter
Zusammenschluss der Schülervertreter schulübergreifend	Landesschülerrat	Landesschülerrat	Landesbeirat der Schüler	Landesschülervertretung und Bundesschülervertretung

3. Sprechende Elemente eines Rechtsvergleiches

In den folgenden Ausführungen der Referenten dieser Tagung seien nun – wie bereits vermerkt – einige der im Team bearbeiteten besonders sensiblen und interessanten Themen des angestellten Rechtsvergleiches in aller gebotenen Kürze für weiterführende Überlegungen hervorgehoben.

Folgende Themen werden vom jeweiligen Vertreter des genannten Partnerlandes schwerpunktmäßig ausgeführt (da in diesen Fragen das dortige Rechtssystem besonders interessante Besonderheiten aufweist), die anderen Referenten/Diskussionspartner vergleichen dann in der gebotenen Kürze die Rechtsformulierungen in den anderen Partnerländern:

Südtirol: - rechtlicher Status der Schule eigene juristische Person

- ❑ Schulleiterbestellungsverfahren
- ❑ Finanzielle Freiräume
- ❑ Leistungsprämie für Schulleiter
- ❑ Haltung und Einfluss der Politik auf Autonomiebestrebungen

Bayern: - Schulqualitätssicherung

- ❑ Schulaufsicht
- ❑ Schuldemokratie/Partizipation

Hessen: -Strukturen und Verantwortungsbereiche

- ❑ Zielvereinbarungen Schule-Schulbehörde
- ❑ Einfluss von Verbänden

Österreich: - Schulautonomie: ein Prozess seit 1993

- ❑ Bildungsreformgesetz 2017 – gemeinsam mit neuer Schulbehörde und neuer Schulaufsicht (QM)
- ❑ Die Vorbildung eines Schulleiters: Hochschullehrgang: Schule professionell führen
- ❑ Mitspracherecht bei Personalauswahl
- ❑ Regelung des § 8a SchOG: Vorgangsweise bei der Einrichtung der autonomen Klassen- und Gruppeneröffnungszahlen

Dabei wurde fest vereinbart, in der Diskussion der Vortragenden von jeder Wertung, ob eine Regelung „besser“ oder „schlechter“ sei, bewusst Abstand zu nehmen. Der zentrale Blickwinkel der Teamarbeit richtete sich auf die Relevanz der rechtlichen Strukturen für eine eigenverantwortliche

Qualitätsentwicklung der einzelnen Schule in ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Nicht alle der angeführten vorbereiteten Themenbereiche konnten in den im Symposium vorgesehenen 1 ½ Stunden ausführlicher angesprochen werden. Sämtliche Ausführungen können jedoch umfassend nachgelesen werden in:

Juraneck, Markus/Fresner, Michael/Bott, Wolfgang/Graf, Stefan/Spörer, Werner; **Rechtsvergleichende Analyse im Hinblick auf mögliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume von Schulen in Bayern, Hessen, Italien-Südtirol und Österreich**, in ÖGSR, Schule und Recht 2/2018, S. 71 – 119; sowie

Juraneck, Markus/Fresner, Michael/Bott, Wolfgang/Graf, Stefan/Spörer, Werner, **Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung**, in ÖGSR, Schule und Recht 2/2018, S. 38 – 70;

4. Schlussworte des Vorsitzenden:

Ist die Fahnenstange der Entwicklung schon erreicht?

Wo kann es in Österreich noch sinnvolle weitere Schulautonomie-Entwicklungen geben? Ich frage mich das immer mit dem Hintergrund, dass Autonomie nie Selbstzweck haben kann. Das kann neben anderen Überlegungen wie Kostenersparnis, Motivation der Betroffenen oder eine eventuell höhere Entscheidungsgeschwindigkeit das oft zitierte „Subsidiaritätsprinzip“ sein. Wenn ich dieses auf die Schule und die gesamte Schulverwaltung umlegen möchte, dann muss ich mich fragen: Was kann die Schule besser als die übergeordneten Instanzen? Oder auch andersherum: was kann die Schule selbst weniger gut und daher ist es besser, dies über schulisch abzuwickeln?

Ein Kernargument zur Beantwortung dieser Frage liefert die Pädagogik: Schulen brauchen umfassende Entscheidungsfreiräume, um tatsächlich auf die konkrete Situation des einzelnen Kindes oder der jeweiligen Klasse bestmöglich eingehen zu können. Individualisierung und Differenzierung sind nur möglich, wenn diese Freiräume gegeben sind. Das Schulrecht sollte diese pädagogisch notwendigen Freiräume absichern und motivieren, diese auch tatsächlich im Sinne jedes Kindes nützen zu können. Es gibt viele wissenschaftliche Quellen,

um das alles fundiert nachvollziehen zu können – seit den 1970er Jahren. Inzwischen haben sich die Erkenntnisse dazu in ganz Europa und auch international verdichtet. Das konnten Sie wohl heute in unserem Symposium hautnah mitvollziehen. Alleine wenn man sich die Mühe macht, die seit 2009 erschienenen Nationalen Bildungsberichte zu sichten, erkennt man, dass die seit Mitte der 1990er-Jahre schrittweise stattgefundene Neuausrichtung der Schulgovernance im Hinblick auf eine ergebnisorientierte Steuerung geprägt ist (Altrichter, Maag Merki, 2021). Kernbegriffe dieser „neuen“ Steuerung sind unter anderem Wirksamkeit und Effizienz, Rechenschaftslegung, vergleichende Bildungsforschung und Leistungsstandards, die insbesondere auch neue Anforderungen an Führungspersonen im Bildungswesen stellen. Politische Vorgaben und Regelungen, die auf die Steigerung bzw. Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität oder deren Vergleichbarkeit abzielen, lassen sich allerdings nicht im Top-Down-Modus umsetzen, sondern erfordern am jeweiligen Standort ein „policy enactment“ (Ball, Maguire & Braun, 2021), das zB die Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen, den Ausbau von Schulkulturen sowie sozial geprägtes und strukturell formiertes Führungshandeln umschließt. Das ergibt ein Wechselspiel aus festgelegten rechtlichen Vorgaben und der eigenverantwortlichen pädagogischen Gestaltung einer Schule. Dass dies schulisches Handeln und damit Schulleitungen vor komplexe Herausforderung stellt, muss wohl hier in diesem Kreis nicht weiter ausgeführt werden (Schratz, Wiesner, Kemethofer, George, Rauscher, Krenn u Huber, 2015).

International (zB USA, England, Niederland oder Neuseeland) sind bereits seit den 1990er-Jahren bedeutende bildungspolitische Reformen mit klaren Gemeinsamkeiten erkennbar. Zu diesen Reformen gehört – im Sinne des New Public Managements (Dubs, 2005) – mehr Entscheidungsbefugnisse in finanzieller und personeller Hinsicht auf die Ebene der Schule zu delegieren. Durch diese Reformen erhalten Schulleitungen mehr Entscheidungskompetenzen und mehr Gestaltungsmöglichkeiten. Dass diese in einem Rechtsstaat gewährten Freiräume eine stärkere Orientierung an Outputmerkmalen und zentralen Lernstandserhebungen oder die Weiterentwicklung von Controllingverfahren auf Schulebene durch externe Schulevaluationen/-inspektionen nach sich ziehen, soll ja nicht verschwiegen werden.

Aus diesen Überlegungen abgeleitet – und angespornt durch den heutigen Tag – können auf Grund der Erfahrungen unserer Partnerländer im deutschsprachigen Raum auch für die österreichische Bildungspolitik weitere Autonomieschritte in folgenden Bereichen überlegt werden:

Möglichkeiten der Verstärkung der Schulautonomie in der Finanzverwaltung:

- ❑ Globalbudget – auch für die Pflichtschulen
- ❑ Fortbildungsbudget: Einkauf von Fortbildung nicht nur bei PH
- ❑ Sekundarschulen II: Einhebung von Schulgeld in gesetzlichem Rahmen (zB für Referenten oder Spezialangebote)
- ❑ Schule = juristische Person öffentlichen Rechts (Südtirol)
- ❑ Einrichtung der Schule als Selbstverwaltungskörper.

Möglichkeiten der Verstärkung der Schulautonomie in der Pädagogik:

- ❑ Weitere Erziehungsmittel (zB Einführung von Sozialdiensten)
- ❑ Festlegung besonderer Fördermaßnahmen (SPF + Hochbegabtenförderung) durch die Schule (Bayern)
- ❑ Suspendierung durch Schule (Bayern)
- ❑ Schulausschluss durch Schule (Bayern)
- ❑ selbständige Entscheidung über Änderungen der Schularten/Schulformen

Möglichkeiten der Verstärkung der Schulautonomie im Dienstrecht:

- ❑ Verstärkung der Personalauswahl (zB auch bei Versetzungen von im Dienst befindlichen)
- ❑ „Trennung“ von Mitarbeitern
- ❑ Verstärkung der Mitsprache bei Auswahl des Schulleiters
- ❑ Vergabe von Belohnungen
- ❑ Bezahlungselemente für besondere Leistungen (2-5%)
- ❑ flexiblere Bezugsbestandteile (leistungsorientierte Elemente)

Ich meine nicht, dass das alles so kommen muss, damit unsere österreichische Schule besser wird, aber es sind Beispiele für Entwicklungsmöglichkeiten.

Drei kurze allerletzte Schlussbemerkungen:

1. Autonomie hat nie einen Selbstzweck: Im Fokus aller Entwicklungen haben jedenfalls die bestmögliche Bildung und Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler in den Schulen durch die Sicherstellung und Weiterentwicklung eines

nachfrageorientierten, bedarfsgerechten und zukunftsorientierten regionalen Schulangebots und der optimale Einsatz von Ressourcen im Sinne einer Weiterentwicklung der Schulen zum Lebens- und Bildungsraum zu stehen.

2. Wir haben nun den zweiten Bundesminister direkt aus der Universitätsverwaltung. Die Universitäten leben Autonomie, sind stolz darauf und jede kleine Veränderung (zB zuletzt bei der Bestellung des Rektors) führt zu „Aufständen“ in der Welt der Wissenschaft. Also denke ich, dass dieser Geist, den diese Führungskräfte erleben, und der sie sicherlich auch geprägt hat, auf Schule und Schulverwaltung „überschwappen“ könnte.
3. Ein allerletzter Satz: Autonomie wurde in der Geschichte nie freiwillig verliehen. Sie musste immer erkämpft werden und wachsam gehütet werden.

Jetzt aber ein aufrichtiges Danke nochmals an alle Referentinnen und Referenten des heutigen Tages!

Ein großes Danke an das Team der ÖGSR für die Vorbereitung dieses Symposiums, dessen Umstellung von Live auf Zoom eine große Zusatzarbeit brachte (aber auch Zusatzchancen). Und zuletzt:

Ein tief empfundenes Danke an Rektor Rauscher und die engagierten MitarbeiterInnen der PH NÖ, die uns Gastgeber waren: zunächst geplant in Baden, jetzt hier im Raum des Internets.

Ihnen allen aber nun einen guten Tagesausklang und Danke für Ihr Interesse an diesem Thema!

Die ÖGSR wird – wie jedes Jahr – eine Sondernummer der Fachzeitschrift Schule und Recht mit den Referaten des heutigen Tages zusammenstellen!

Und 2023? Da haben wir schon ein Thema und auch schon spannende Referenten: Compliance-Regelungen in Schule und Schulverwaltung (aus strafrechtlicher, dienstrechtlicher, disziplinarrechtlicher und psychologischer Sicht).

Wir freuen uns schon heute darauf – und auch auf Sie, Sie hoffentlich dort live wiederzusehen! Inzwischen aber: Alles Gute – und wie man heute sagt: Gesund bleiben!



ZUM AUTOR: Univ.-Doz. HR DDDr. **Markus Juranek**, MSc ist Präsidialleiter in der Bildungsdirektion für Vorarlberg und seit ihrer Gründung Präsident der ÖGSR.

Führung ist Kultur

Autonome Schulleitung im Anthropozän



Von Erwin Rauscher

*Der Winter ist ein rechter Mann,
Kernfest und auf die Dauer;
Sein Fleisch fühlt sich wie Eisen an,
Und scheut nicht Süß noch Sauer.*

So beginnt Matthias Claudius sein bekanntes Gedicht über den starken Winter, und setzt fort:

*[...] Er krankt und kränkelt nimmer,
[...] schläft im kalten Zimmer.
[...] Hasst warmen Drang und warmen Klang
Und alle warme Sachen.*

Auf meine Frage als junger Bub: Warum frieren kluge und starke Menschen so gern?, hat mein Vater geantwortet: *Nur die Deppaden hams gern worm.*

Aus meiner warmen Stube vor dem PC begrüße auch ich Sie alle heute herzlich! Leider eben nicht live im großen Hörsaal unserer Pädagogischen Hochschule NÖ, der bei uns nicht Auditorium Maximum heißt, sondern Aequalitas.

Und werde über scheinbar Gegensätzliches reden, das sich doch ergänzt wie süß und sauer, warm und kalt. Wie Freiheit und Gesetz. Wie Autonomie und Pandemie ... irgendwie. Wie Sicherheit und Freiheit.

Margareta Scheuringer hat es eben zwischen *Machen was ich will*, *Rahmen* und *Einschränkung* benannt. Hat dem Widerspruch widersprochen und Grundprinzipien benannt, die dem Kategorischen Imperativ nahe verwandt sind. Und dazu ergänze

ich mit einem zweiten, jetzt historischen Beispiel, das Sie alle aus der Antike kennen:

Bevor nämlich Circe den Odysseus vor den Gefahren der Sirenengesänge warnt, erzählt Homer von der dramatischen Begegnung zwischen ihr und Odysseus. Auf der langen Irrfahrt vom Trojanischen Krieg nach Hause kommt er bekanntlich zu einer Insel, auf der die betörende Zauberin allein mit gezähmten Tieren lebt. Doch die Sicherheit trügt: Denn jeder, der die Insel betritt, wird von Circe in ein zahmes Tier verwandelt. Das geschieht auch mit den Abgesandten des Odysseus: Circe verwandelt sie in Schweine. Und Odysseus selbst wird so *becirct*, dass er ein ganzes Jahr bleibt, bevor er sich mit seiner Crew auf die weitere Heimreise begibt.

Wie aktuell das ist, zeigt das kleine Foto rechts: Heute nachmittags spielt das Theater der Jugend *Die Abenteuer des Odysseus*, und Circe wird wieder ihren Popsong trällern, der auf Deutsch etwa heißt: *Gebt nach, ihr gewinnt nie, was Circe will, bekommt sie immer*.

Aus diesem Beispiel leite ich eine erste Metapher ab: Denn als Odysseus seine von Circe verzauberte Mannschaft retten will, weigern sich die Seeleute, wieder menschliche Gestalt anzunehmen ... ihre einschränkende Sicherheit ist ihnen lieber als eine gefährvolle Seefahrt in die ungewisse Freiheit.

Diesen Verzicht kennen wir: Der liberale britische Philosoph John Stuart Mill hat vor 160 Jahren unsere Sicherheitsethik angemahnt und gemeint: *Es ist besser, ein unzufriedener Mensch zu sein als ein zufriedenes Schwein; ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr*. Sicherheitshandeln hat das Ziel, quälende, gefährliche, beängstigende destruktive Formen von Unsicherheit zu verringern. Das gilt vielerorts für unser Handeln, wenn es gesteuert wird durch Gewohnheiten, durch Traditionen, durch die Berufung auf Autoritäten, durch den Minoritenplatz. Sicherheitsethik gibt Richtung, aber längst nicht immer und nicht automatisch Orientierung: Sollten wir nicht Gewohnheiten, Traditionen, Autoritäten im Hinblick auf Gerechtigkeit, auf Ermöglichung von Verantwortung, auf moralische Akzeptabilität hinterfragen?

Läuft nicht jede Sicherheitsethik Gefahr, neue Situationen und Handlungen nicht auf unvorhergesehene oder versteckte Probleme zu befragen und dabei die soziale oder die technische Komplexität zu vernachlässigen? Besteht nicht die Gefahr, an einem Ort, wo es warm, gemütlich und sicher ist, das eigene Denken, die Verantwortung und die Gerechtigkeit guten Gewissens zu suspendieren, weil das

Gewissen überflüssig zu werden scheint? Joachim Ringelnatz hat das vielleicht auch so gemeint – aber ob dieses Zitat wirklich von ihm stammt, da bin ich nicht sicher.

Heute entkommt man in keinem Gespräch einer Corona-Diskussion: Freiheit definiert sich an der Sperrstunde von Lokalen. Sicherheit definiert sich an Boostern versus Lockdown. Erinnern wir uns noch daran, dass am Beginn der Pandemie Nachbarschaftshilfe ein Kennzeichen der Solidarität war? Heute nimmt die Freiheit der Einen, sich nicht impfen zu lassen, den Anderen manches an Freiheit weg.

Und wir reden von alter und neuer Normalität. Dabei scheinen neu auftretende Bedrohungen mehr Beachtung zu erhalten als vertraute. Julian Nida-Rümelin bezeichnet das in seinem neuen Buch als *Paradoxon der Neuartigkeit*.

Und weil man in einem Referat wenigstens einmal etwas Erheiterndes sagen soll, fällt mir ein literarisches Beispiel ein, das Sie ja alle kennen:

Im Burgtheater wird zurzeit Friedrich Schillers *Maria Stuart* aufgeführt – nächsten Samstag wieder: Und wieder werden nur mit Sicherheitsabstand und voll maskiert die Zuschauer auf eine Bühne voll nackter Männer blicken und Maria im ersten Aufzug sagen hören: *Den Übermut des Jünglings trag' ich nicht, / Spart mir den Anblick seiner rohen Sitten*.

Als das Drama anno 1800 uraufgeführt worden ist, gab es einen handfesten Skandal angesichts der Darstellung des Religiösen, weil Maria auf der Bühne um Beichte und Abendmahl bittet. Heute dagegen ist die Bühne demaskiert, nicht aber der Zuschauerraum – welcher theatralischer PCR-Test! Welches theatralische Paradox!

Was aber lernen wir daraus – und eben auch aus der Corona-Krise: Nicht nur, dass Omikron längst nicht der letzte Buchstabe ist im modernen Viren-Alphabet, sondern auch, wie schwierig es ist, andere Sichtweisen und Meinungen zu akzeptieren, ohne sich unwohl zu fühlen.

Ich nenne das gerne *Ambiguitätstoleranz*, also das Vermögen, mehrdeutige und widersprüchliche Situationen zu ertragen und mit ihnen umzugehen. Schon Sokrates hat gemeint: Auch der oder die Andere kann recht haben; es kann auch anders sein. Damit bin ich eigentlich schon fast bei jener Botschaft, die ich heute als meine zentrale These rund um die Autonomiediskussion aufstellen möchte.

Denn Freiheit und Sicherheit werden oft als antagonistische Werte verstanden ... für mich

missverstanden. Von einem Leben der Freiheit zu sprechen hat eine doppelte Bedeutung: Ist das Leben frei oder besitzt die Freiheit ein eigenes Leben? Ohne Grenze keine Freiheit.

Autonomie ist eine Synthese von Normativität und Freiheit.

Aktuelles Beispiel sind die Folgen der Corona-Pandemie mit der Herausforderung, unsere Grundbedürfnisse der Zugehörigkeit und der Anpassung gegenüber von Selbstbestimmung und Autonomie neu zu ordnen. Speziell dann, wenn wir uns äußeren Verordnungen und Rahmenbedingungen fügen sollen zum Wohle aller.

*Wenn i weiß, was i darf,
wenn ich will, was ich soll,
kann ich tun, was ich will.*

Erwin Rauscher

Vom Start in die neue Freiheit hat Markus Jurek zu Beginn gesprochen. Autonomie ist mitverantwortlich gelebte Freiheit. Nicht Freiheit von als Freiheit von etwas, sondern Freiheit für als Freiheit und Mitverantwortung für etwas. Denn Freiheit von Gesetzen ist ein Mix aus Freizügigkeit und Vogelfreiheit. Freiheit in Gesetzen dagegen ist Mitverantwortung durch Selbstverantwortung. Verbindlichkeit als Rahmen stärkt Freiheit als Richtung. Der Rahmen beschränkt Freiheit nicht, sondern verwirklicht sie, indem er sie orientiert. Wenn ich weiß, was ich darf, wenn ich will, was ich soll, kann ich tun, was ich will.

Autonomie also ist sicher nicht ein Produkt und ein Ziel, das man erreichen kann, wenn man nur das tut, was man selbst tun will oder aber wenn man genau das tut, was man tun soll. Schulautonomie ist Mit- und Selbstverantwortung innerhalb eines gesetzlichen Rahmens, mitverantwortlich gelebte Freiheit, nicht aber Freizügigkeit als Widerspruch gegenüber Obrigkeit.

Und dieses Wollen-Sollen nenne ich das erste *Autonomieparadox*: Der Antagonismus von Verbindlichkeit und Freiheit wird als Verantwortungsübernahme zur Lösung. Das Paradox besteht darin, dass für autonomes Handeln gilt: Freiheit in Gesetzen, nicht Freiheit von Gesetzen.

Es geht nicht um die Befreiung von Gesetzen, sondern um die Verwirklichung von Freiheit in Gesetzen.

Darin versteckt sich eine Antinomie, die Vorurteile nährt und Widersprüche intendiert, die keine sind und es auch niemals waren.

Normativität und Freiheit werden in einen falschen Entweder-oder-Gegensatz gebracht: Freiheit und Gesetz sind nicht kontradiktorische Gegensätze, sondern wechselseitige Bedingungen. Freiheit drückt sich durch selbst gegebene Gesetze aus, innerhalb derer sie sich verwirklicht.

Wider die Autonomiefalle

Viele Leute haben die Fähigkeit verloren, einzuschätzen, ob sich unser Wohlbefinden verbessert hat oder nicht. Außerdem haben wir verlernt, mit Ambivalenzen zu leben, wir denken zu viel in schwarz und weiß, dabei ist die Welt grau. Diese Erkenntnis ist keine Frage des Gefühls oder des Glaubens, der Persönlichkeit oder des Temperaments, sondern eine Tatsache [...]

In: Die Zeit. Magazin.
Steven Pinker, Psychologe an
der Harvard University

Anders gesagt: Autonomie ist weder Wunschkonzert noch Zauberformel. Keineswegs ein Allheilmittel für Schulentwicklung, Innovation und Qualitätssicherung.

Schon Kurt Scholz hat einst davor gewarnt, Schulautonomie als Wunderwaffe einzusetzen, als ein Schlagwort zu missbrauchen, das alles verspricht, als ein Versprechen der schönen neuen Welt anzusehen, als Mantra der Bildungsdiskussion, als Stein der Weisen, als pädagogischer Alleskönner. Autonomie kann nicht sein, nur das zu machen, was man selber tun will.

Eines der ältesten Beispiele für Autonomie habe ich bei Sophokles gefunden: Seine Antigone hat sich für den Tod entschieden, als sie gegen den Befehl des Kreon entscheidet, den Göttern mehr zu gehorchen als dem König.

Symbolisch bestattet sie ihren Bruder Polyneikes, indem sie Erde auf seinen Leichnam streut, und nimmt dafür Gefängnis und Todesstrafe in Kauf. Dieser entgeht sie durch Selbstmord.

Erstmals leuchtet hier jene Kennzeichnung von Autonomie hindurch, die unser Verständnis annähern kann: Selbstgewähltes Handeln inklusive der Übernahme von Konsequenzen dafür ist doch nichts weniger als die Übernahme von (Mit)Verantwortung! Autonomie wird zur Eigenverantwortlichkeit innerhalb des Rahmens eines übergeordneten Machtbereichs: Freizügigkeit nicht als Widerspruch gegenüber Obrigkeit, sondern als mitverantwortliche Anerkennung der Obrigkeit im Rahmen eigener Entscheidungen, ihrer Folgenabschätzung und der

zu tragende Konsequenzen. Eine nächste Kennzeichnung für mich ist die seltsame Synthese von Empörung und Engagement.

Auch dafür nenne ich Beispiele ... für mein erstes wähle ich die Musik. Schulinterne Diskussionen zur Autonomie enden nicht selten mit dem gepflegten Vorurteil, Autonomie würde nur eingeführt, um das angebliche Sparen der Bürokratie an der Schule zu vertuschen und auf die Schulleiter*innen abzuschieben.

Empört euch, wird mit Konstantin Wecker intoniert, beschwert euch und wehrt euch, es ist nie zu spät! Empört euch, gehört euch und liebt euch, und widersteht!

Dazu führt eine makabre historische Parallele zurück zu Joseph II., Sohn der Kaiserin Maria Theresia. Er hat bekanntlich die Schulpflicht eingeführt, aber auch das Schulgeld. Und mit Beharrlichkeit für jedes Rädchen im Unterrichtssystem festgelegt, wie es zu funktionieren hat.

Das Schulwesen wird zu einer Maschine des Staates, es soll disziplinierte und funktionstüchtige Untertanen hervorbringen. Jedem soll ein Grundmaß an Bildung zukommen. Höhere Bildung steht aber laut Hofdekret nur jenen Familien zu, welche die Schullaufbahn ihrer Kinder selbst finanzieren können.

Und gleichzeitig ordnet Joseph II. den sogenannten *Sparsarg* an, der am Boden eine Klappe hat, durch die der*die Tote ins Grab fällt – der Sarg kann somit wieder verwendet werden. Die prunksüchtige Bevölkerung ist darüber empört und protestiert, weshalb der Kaiser seine Anordnung bald wieder zurücknehmen muss.

Empörung scheint auch heute im Trend zu liegen: Man konnte damit scheinbar Wahlkämpfe gewinnen, in den USA durch *Niedertrumpeln* der Menschen – *trumpeln* mit U geschrieben, sondern auch in Österreich durch *Verkickln* der Impfleugner.

Man kann damit Tierschutz suggerieren. Manche gebrauchen die Empörung als Reibebaum auf der Suche nach ihrer eigenen Persönlichkeit – diese Zeit nennt man Pubertät. Manche fühlen sich autonom, wenn sie in Glaubensfragen antworten: Ich glaube an Gott, aber ich verachte die Kirche. Andere fühlen sich autonom mit dem Wort: Mein Leib gehört mir allein.

Die Kolumnisten im Dienst der Empörung sind jene Schulkritiker, die sich von den Medien gerne zu Schulexperten hochstilisieren lassen. Diese Schul-Beschimpfer sind fast immer Nicht-Lehrer:

Deren Teacherbashing reicht vom Vorwurf der ewigen *Feinde von talentierten Schülern* (Salcher, 2019) über den Zitronen ausquetschenden statt *Zitronenbäume pflanzenden Unterricht* (Hüther, 2011), über den *Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern* (Precht, 2015) bis hin zur aktuell jüngsten Forderung nach temporärem Streichen von Unterricht und Matura angesichts der durch die Covid-19-Problematik über Nacht notwendig gewordenen Umstellung des Unterrichts auf digitale Online-Methoden (Hopmann, 2020).

Dem früheren Bildungsminister Faßmann „Hurra-Optimismus“ vorzuwerfen und medial einzufordern den Unterricht auszusetzen und nur zuhause auszusitzen, ist ein *Leerplan* und eine Hoppla-Demagogie. Dann auch noch pauschal den Schüler*innen *traumatisierende Erfahrungen* zu unterstellen, ist viruskonforme Angstmacherei. Leistungsanstiftende Fernlehre gegensätzlich zum Kindeswohl zu propagieren, ist Fernleere.

An dieser Stelle sage ich einmal mehr: Die autonome Schule braucht nicht Experten, die von der Schule leben wollen, indem sie sich inszenieren und in ihrer Kompetenz sonnen; sie braucht vielmehr Insider, die für die Schule leben, indem sie sich einbringen. Denn gerade in dieser seltsamen Pandemiezeit braucht es Wissen aus der Forschung, das zum Dienen für die Praxis wird, nicht umgekehrt.

Die autonome Schule kann und soll fast ein wenig in den Kampf ziehen gegen kollektives Raunzen über die Schule, gegen die Marktschreier und Lehnstuhlkritiker, die Hysteriker und Vereinfacher, die Eiferer und Geiferer und gegen eine Vernademungsmaschinerie von Schule, von den Schulpartnern und der Schulpolitik. Sie sind die Dilettanten! Lehrer*innen dagegen sind Fachleute, auch wenn sie mitunter wie Amateure zu handeln scheinen. Denn Amateure sind nichtprofessionelle Könnern, Dilettanten sind professionelle Nichtkönnern. Der Dilettant ist ein Nachahmer. Er versteht nichts von der Sache, er kann nur versuchen, andere damit zu unterhalten. Er interessiert sich nicht für die Blume, sondern sonnt sich in ihrem Duft. Er will immer das tun, was ihm bei anderen gefällt. Er begreift die Dinge nur im Rahmen seiner eigenen Vorstellungsmöglichkeit. Der Fachmann dagegen hat Zweifel – er kann vieles nicht tun, weil er weiß, was schiefgehen kann. Der Dilettant weiß es nicht, weil er von der Sache nichts versteht.

Zurück zur Geschichte: Sie ist nie zu Ende, sie wiederholt sich – bis heute diskutieren wir über die soziale Zuordnung der Bildung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten. Und wir lernen

daraus: Empörung ist der Zorn der Gerechtigkeit. Empörung ist ein Aufschrei der Wahrheit. Empörung ermutigt – es gibt keine feige Empörung. Empörung kann moralisch sein. Mit Empörung beginnt Befreiung. Die eindringlichsten Worte gegen das Unrecht der Welt stammen vom 2013 96-jährig verstorbenen französischen Diplomaten und Lyriker Stéphane Hessel, einem in Berlin geborenen Überlebenden von Buchenwald, der sein Essay *Empört euch!* im Alter von 93 Jahren geschrieben hat – die FAZ nennt ihn dafür *Frankreichs Rebell(en) der Stunde*. Aber er hat kurz vor seinem Tod mit 95 Jahren einen weiteren Bestseller gelandet – mit dem Titel *Engagiert euch!*

An dieser Stelle nenne ich mein zweites Autonomieparadox: Schulautonomie kann nicht verordnet werden. Und Schulentwicklung darf nie eine undialogische Anschafferei sein, nie Besserwisserei statt Bessermachen. Sie braucht immer die Lebendigkeit des Standorts und die Beteiligung seiner betroffenen Menschen. Mein Paradox lautet also: Autonomie kann nicht verordnet werden! Sie kann nur selbst erworben werden. Gelebt. Bewirkt. Ausgelöst. Angestiftet.

Bildungsgelingensverantwortlichkeit

*Wenn wir es nur besser wissen,
aber nicht besser machen,
dann sind auch wir schuldig [...]*

*Keine meiner Übertreibungen
war so maßlos wie die Wirklichkeit*

Peter Turrini

*Wer will dass die Welt so bleibt wie sie ist,
der will nicht dass sie bleibt*

Erich Fried

Schulautonomie also ist 1) nicht das schulinterne Ergebnis einer Summe von Verordnungen von außen. Und sie ist 2) nicht das beliebige Wunscherfüllen schulinterner Prioritäten. Wir kennen dazu den berühmten Vers von Erich Fried:

*Zu sagen »Hier herrscht Freiheit«
ist immer
ein Irrtum
oder auch
eine Lüge:
Freiheit herrscht nicht*

Autonomie kann nie eine von außen verordnete Reform sein. Aber Autonomie darf auch kein Wunschkonzert der Beliebigkeit sein oder zur Durchsetzung eigener Interessen dienen. Schulautonomie zu

leben, sie lebendig zu machen, ist, Verantwortung für das Gelingen von Bildung zu übernehmen.

Erlauben Sie mir einen wagemutigen Vergleich: Schulautonomie hat mit der Liebe gemeinsam, nicht ein Produkt zu sein, das eines Tages vorhanden ist. Sie ist vielmehr ein Prozess, der sich jeden Tag entwickelt – nicht von selbst, sondern indem man ihn lebt, indem man ihn tut. Die Liebe ist ein Tun. Und die Autonomie ist auch ein Tun! Und zwar am Schulstandort selbst – im Dialog; in Zutrauen und Vertrauen; nicht durch Entweder-oder sondern durch Sowohl-als-auch ... oder, wie ich gerne sage: durch sowohl Entweder als auch Oder.

Mich beschäftigt die Schulautonomie seit Jahrzehnten – in Wort und Schrift, als Mitbegründer des 1. österr. Sportgymnasiums 1976 und als Schulleiter seit 1988 und später eines neu gegründeten Gymnasiums 1994, inzwischen auch in 2 Handbüchern 1999 und im Rahmen des Erasmusprojekts 2020. Und heute werden Sie ja noch viel hören dazu ... Geographisches Juristisches ... zu Dezentralisierung, Deregulierung, Evaluierung, Monitoring, Schulmanagement, Schulverwaltung usw. ... Markus Juranek hat es ja schon aufgezählt.

1. Achtsamkeit
2. Ermächtigung
3. Subsidiarität
4. Schwarzes Loch
5. Würde & Partizipation
6. Güte
7. Mut & Mündigkeit
8. Aufklärung 5.0
9. Anthropozänkompetenz
10. Führung als Kultur

Achtsamkeit

Ich werde Ihnen – auch als alter Theologe – zehn eigene Angebote dazu machen, um meine Thesen und Paradoxien ein wenig zu illustrieren und ich Beginne ganz banal mit ...

*Du kannst die Wellen nicht stoppen,
aber du kannst lernen zu surfen.*

... Achtsamkeit: Der Begriff erlebt ja zurzeit fast einen Psycho-Hype im Sinn von *mindfulness*, *attentiveness*, *regardfulness* ... Aufmerksamkeit, Fürsorge, Helfen, Rücksichtnahme. Damit aber lassen sich drei autonome Führungsperspektiven illustrieren:

- ☐ Prävention
- ☐ Kohärenz
- ☐ Resilienz

Prävention apostrophiert schulisches Umdenken: weg von Sanktionen, weg von jeder Abschreckungs- und hin zur Anstiftungspädagogik; weg vom Über-einander-Bestimmen ... hin zum Miteinander-Ver-einbaren; Abschreckungspädagogik reduzieren, Delegationspädagogik überwinden, Mitverantwortungspädagogik stärken.

Resilienz formt sich als Konfliktresilienz zum aktiven Widerstandswillen gegen Störungen, indem man Lernenden wie Lehrenden begegnet, nicht sie behandelt; indem man Schulräume als Räume des Miteinander-Lernens ansieht, von funktionalen Lernwerkstätten bis zu sozialen Antiräumen; Lernzeit und -szenarios nach Inhalt, Methode und Lernziel taktet; die Beschämung in jeder Leistungsrückmeldung reduziert, ohne auf den Anspruch auf die Selbstwerterfahrung durch Leistung zu verzichten; im Elterndialog das Gärtner jedem Feuerwehrprinzip vorzieht; Vereinbarungs- vor jeder Anbahnungs- und Aushandlungskultur anstrebt.

Kohärenz als Lerngesundheit fördert Engagement; bevorzugt *Daily for Freedom* gegenüber bloßem *Friday for Future*; empfindet Veränderungen als Herausforderungen, nicht als Bedrohungen; forciert sokratische Neugier beim Lernen gegenüber jeder Art von Oberkellnergedächtnis. Gewalt ist der Analphabetismus von Schule, Lerngesundheit ihre Alphabetisierung.

Färbiges Papier für Aushänge. Eigene Papierfarbe für unterschiedliche Kategorien von Aushängen; Absender; Zielsetzung schon vor dem Lesen bekannt; E-Stunden; Planänderungen; Unterrichtsbeginn; Pädagogische Ankündigung; große Pause; Aushangtafel entlastet; vollständigere Rückmeldungen; Wirkungsende; Achtsamkeit.

Nur ein gezielt einfaches Beispiel aus mehr als 200, die wir gesammelt haben: Wer mit seiner Zeit nicht achtsam umgeht, dem geht sie schnell verloren. Das gilt besonders für die kurzen Pausen zwischen den einzelnen eigenen Unterrichtsstunden. Und schließlich will man auch informiert sein über wichtige Dinge im Schulgeschehen: Die Verwendung einer ja eigenen Papierfarbe für unterschiedliche Aushänge erleichtert die innerschulisch non-verbale Kommunikation immens. Kleine Ursache, große Wirkung. Anfänglich belächelt, nach kurzer Zeit beachtet, klärt den Absender und damit die Aktualität und Orientierung. Das blaue Papier enthält Stundenplanänderungen und muss zu Unterrichtsbeginn gelesen werden. Die grünen Aushänge der Schulleitung mit pädagogischen Ankündigungen können in Ruhe in der großen Pause gelesen und gleich diskutiert werden.

Ermächtigung

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben. Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren. Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben. Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise Gut und glücklich [...]

J.W. v. Goethe:
Hermann und Dorothea,
Kap. 3 (Thalia)

Mein zweites Angebot — Ermächtigung: Schulautonome Führung fördert Ermächtigung.

In der pädagogischen Fachsprache kennen wir dafür den Begriff *Mentoring*. Mentoring als Führen heißt nicht, von den eigenen Erfolgen berichten. Denn Mentoring ist: andere erfolgreich machen. Nicht: Fördere die Guten. Sondern: Fördere das Gute in allen! Führung in der Form des Mentoring ist deshalb keine Besserwisserei, aber soll zum Bessermachen führen.

Ein/e gute/r Mentor/in teilt Hoffnung aus. Noch viel schöner sagt das Goethe in seinen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* — wie Sie hier lesen können.

Ermächtigung

Und jetzt provoziere ich und sage: Alle Wirbeltiere leben in Hierarchien — aber brauchen das auch wir als Menschen in der Schule? Und ich behaupte: Mentoring steht im reinen Widerspruch zu einer hierarchisch-destruktiven Kain-und-Abel-Führungskultur. Dazu als Abwechslung wieder ein kleines Gedicht — diesmal von Gerhard Rühm:

*kain erwarb ein schloss, abel's erdgeschoss.
kain fuhr mit dem bus, abel ging zu fuß.
kain die nacht durchwachte, abel's tagwerk machte. kain schlief mit den schwestern,
abel war von gestern. kain aß hirsch und as',
abel kaute gras. kain trank bier und wein,
abel wässerlein. kain zog an zigarren, abel schwere karren. kain nahm kokain, abel sah man knien. kain zu lachen wusste, abel weinen musste. kain ward alt, uralte, abel starb schon bald.*

Mich selbst erinnert das Gedicht manchmal an das Verhältnis von Universität und Pädagogischer Hochschule.

Das aber nur nebenbei zum Mitlächeln.

Subsidiarität

Es war einmal ein schauriger, urzeitgemäßer Saurier. Er wohnte tief in den Morästen und hatte keinen Drang nach Westen, auch nicht nach Süden, nicht nach Norden, drum war auch nichts aus ihm geworden. So sehr man es bedauerte, der Saurier versauerte. Da er auf jeglichem Gebiete nichts weiter war als eine Niete, beschloss er kurz, sich zu verfärben und für die Nachwelt auszusterben. Das war, fürwahr, ein trauriger und zeitgemäßer Saurier

Heinz Erhardt

Mein drittes Autonomie-Angebot: Subsidiarität – Margareta Scheuringer hat gemeint: Lösen wir die Probleme dort, wo sie entstehen!

Und das beginne ich mit diesem Gedicht von Heinz Erhardt, das Sie ja sicher kennen, ebenso wie die Filme von Steven Spielberg über die Saurier. Die sind ausgestorben, aber sie haben hunderte Millionen Jahre die Erde beherrscht. Und Ihre Lebensfähigkeit vor 100 Millionen von Jahren verdanken sie ihrer Fähigkeit, sich anzupassen den Trends ihrer Zeiten: Sie erhoben sich vom Kriechgang zur Zweibeinigkeit, von der Abhängigkeit vorgeschliffener Curricula-Bahnen zur freien Entscheidung über den eigenen Weg. Viele ihrer Arten wurden von Fallschirmgleitern zu echten Vögeln. Sie glitten nicht auf den Luftpolstern nach unten, die ihnen die Natur, die Behörden und die Medien gewährten, sondern waren in der Lage, sich eigenständig über jene zu erheben, die nur in den Wind bliesen und mit den Wölfen heulten. Ihr Sozialverhalten war besonders ausgeprägt: Sie waren in ihrem Lernverhalten zueinander besonders fürsorglich ... man nannte sie *gute* (Saurier-)Schulen. Sie passten sich den veränderten Lebensbedingungen rasch an. Die einen lernten neue Taktiken, die anderen entdeckten einen neuen Lebensraum. Die besten unter ihnen waren jene, die sich etwas getrauten und ihre eigenen Ideen einbrachten.

Und jetzt das Wichtigste: Unsere Dinos hatten ein für ihre Größe nur winziges Gehirn als Schaltzentrum. Wären sie nämlich kopflastiger gewesen, so wäre das Gehirn, das sich zu wichtig genommen hätte, für den langen Hebelarm des Halses nicht tragbar. Dafür hatten sie ein stark entwickeltes Rückenmark, das ihren Körper durchzog, und ein beachtliches Nervenzentrum in der Beckenregion – also an der Basis sozusagen. Nicht alles, was sich an der Peripherie ihres gewaltigen Körpers, zwischen den Sinnesorganen und der Muskulatur abgespielt hat, haben die Tiere in ihrer Schaltzentrale erfahren.

Aber gerade ihre Vielfalt machte ihre Stärke aus und lies sie wachsen.

Und was meinen gewagten Vergleich mit unseren Freunden, den Dinos, was also die Saurier-Schulen und ihre Köpfe betrifft: auf den Vorwurf, die Saurier hätten ein sehr kleines Gehirn gehabt, hat ein amerikanischer Forscher geantwortet: *Gehirne sind wie Brieftaschen; es kommt nicht auf ihre Größe, sondern auf den Inhalt an.*

Schwarzes Loch

Mein viertes Angebot – nach der Biologie ein kurzer Ausflug in die Physik: Diese Geschichte der schulautonomen Tierkunde gilt den Fischen. Und mein Beispiel aus der Physik nennt man das *Schwarze-Loch-Analogon*: Wenn in einer Badewanne Fische schwimmen, und es wird plötzlich der Stöpsel gezogen, dann entsteht am Abfluss ein Strudel. Die Abflussgeschwindigkeit nimmt mit der Nähe zum Abfluss zu. Wenn sie höher ist als die Fähigkeit und Gewöhnung der Fische zu schwimmen, wenn also die Fische langsamer schwimmen als sich der Strudel bewegt, dann werden sie hinaus gespült. Also werden die Schlauesten unter ihnen versuchen, quer und gegen die Fließgeschwindigkeit fortzuschwimmen.

Der Gedanke ist hoffentlich ganz einfach zu verstehen, dennoch sollte man ihn eher nicht probeweise im Sachkundeunterricht an der Volksschule ausprobieren. Ich brauche ihn nicht erklären: Das spart Zeit.

Nur ein Satz dazu, was die Spirale des Badewannensprudels betrifft: Wer nur in Spiralen denkt, der kann damit höher oder tiefer kommen, nicht aber kommt er weiter voran. Autonomie also braucht den echten, offenen, ehrlichen Dialog auf Augenhöhe der zu Beteiligten gemachten Betroffenen.

*Der Menschheit Würde ist in eure Hand
gegeben. Bewahret sie! Sie sinkt mit euch!
Mit euch wird sie sich heben.*

Friedrich Schiller

Bei meinem fünften Angebot – zur Würde – wäre ich versucht, philosophisch einzusteigen, etwa mit Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*.

Oder literarisch mit Schiller, der als literarisches Echo für Kant in seinem Gedicht an *Die Künstler* diesen wunderbar hinweisenden Leadership-Vers der Aufklärung schreibt, den Sie hier lesen können.

Aber ich komme ja nicht von einer großen Universität, sondern aus einer kleinen Hochschule zu Ihnen, und deshalb nutze ich ein Kinderbuch, das Sie alle

kennen und das weder aus Schulen noch aus Familien wegzudenken ist ... und da lese ich einmal vor:

*Auf der bunten Blumenwiese
geht ein kleines Tier spazieren,
wandert zwischen grünen Halmen,
wandert unter großen Palmen,
freut sich, dass die Vögel singen,
freut sich an den Schmetterlingen,
freut sich, dass sich's freuen kann aber dann
... Aber dann stört ein Laubfrosch seine Ruh
und fragt das Tier, wer bist denn du'
Da steht es und stutzt und guckt ganz
verdutzt
dem Frosch ins Gesicht: „Das weiß ich nicht“
Der Laubfrosch quakt und fragt: „Nanu?
Ein namenloses Tier bist du?
Wer nicht weiß, wie er heißt, der ist dumm.“
Bumm.*

Verzweifelt fragt es nun andere Tiere – Pferde, Fische, weiße Vögel, Nilpferde, Papageien, Hunde – ob jemand weiß, wer es sei. Aber keiner weiß es.

*Durch die Stadt und durch die Straßen
geht das bunte Tier spazieren;
geht und denkt so vor sich hin: „Stimmt es,
dass ich gar nichts bin?“
Alle sagen, ich bin keiner, nur ein kleiner ir-
gendeiner ...
Ob es mich etwa gar nicht gibt?“*

*Und das kleine bunte Tier,
das sich nicht mehr helfen kann,
fängt beinah zu weinen an. Aber dann ...
Aber dann bleibt das Tier mit einem Ruck,
mitten im Spaziergehen,
mitten auf der Straße stehen und es sagt
ganz laut zu sich: „Sicherlich gibt es mich
ICH BIN ICH!“*

Das kleine Ich-bin-ich freut sich – und es gibt seine Erkenntnis sogleich an alle anderen Lebewesen weiter. Entdeckungslust des Kindes, vor allem aber ein Loblied auf die Individualität jedes Einzelnen. Der Frosch will es anfänglich nicht einordnen und schließt sich damit selbst aus: Indem er exklusiv festlegt, dass derjenige dumm sei, der nicht weiß, wohin er gehört und wer er ist.

Unser kugeliges Tier aber überwindet seine Existenzkrise, indem es die ontologische Frage, ob es denn niemand sei, mit seiner Selbsterkenntnis beantwortet, auf die genau ihm zugehörigen Eigenschaften und Seinsweisen zurückgreift und so die Lösung findet. Das stößt bei den anderen Tieren auf Akzeptanz – auch durch den Frosch wird es rehabilitiert. Nicht länger namenlos, voller

Selbstbewusstsein, akzeptiert und integriert, nicht länger ausgeschlossen. Es bekommt es zur Antwort:

Würde

*Denn wir können die Kinder nach unserem
Sinne nicht formen; So wie Gott sie uns gab,
so muss man sie haben und lieben. Sie erzie-
hen aufs beste und jeglichen lassen gewäh-
ren. Denn der eine hat die, die anderen an-
dere Gaben. Jeder braucht sie, und jeder ist
doch nur auf eigene Weise Gut und glück-
lich [...]*

J.W. v. Goethe:
Hermann und Dorothea,
Kap. 3 (Thalia)

„Du bist du“

Mit sich selbst zufrieden, stellt sich auch die Harmonie mit der Natur wieder her. Es ...

*[...] freut sich an der schönen Welt,
die ihm wieder gut gefällt.*

Wenn umgekehrt ein Kind vergeblich versucht, ein gestecktes Ziel zu erreichen, sich nicht helfen lässt, Enttäuschungen aber lautstark kundtut, so zeigt sich sein Wollen, größer und selbstständiger zu werden, sein Angewiesensein auf helfende Hände zu überwinden. Es ist sein eigenes Ich, es selbst. Sein Schreien zeigt an: Ich melde mich, wie und wann ich es will; ich habe Bedürfnisse; ich will nicht nur sein, wie ihr es wollt, sondern auch wie ich bin. Es braucht Gelegenheiten, selbst jemand werden zu können. Es braucht Eltern und Lehrpersonen, die ihm anrathend, beratend und helfend zur Seite stehen, an der Seite seines eigenen Werdens zum Sein:

*Denn wir können die Kinder nach unserem
Sinne nicht formen ...*

Sie lesen ja selbst ...

Wenn sich ein Kind als sozial unerwünscht erlebt, als *last preferred co-worker*, als eines, das aufhält, anstatt gebraucht zu werden, dann wird dieses Kind aus der verlorenen Sicherheit, für andere Menschen wichtig zu sein oder nur so viel zu gelten, wie es kann, und nicht so viel, wie es ist, entweder selbst kränkeln oder andere kränken, wenn nicht gar beides. Kinder, die gehorchen müssen, aber nicht geachtet werden: Sie kränkeln selbst, und sie kränken andere. Es braucht Achtung und Wertschätzung, unabhängig von Leistung; Würde und Güte, unabhängig von Disziplin.

Güte

Mein sechstes Angebot – die Güte! Aus der Literatur nenne ich Bertolt Brechts *Kaukasischen Kreidekreis* – das pädagogische Parade-Lehrstück

– zurzeit läuft es am Berliner Ensemble. Es ist die Geschichte einer Magd, die das weggelegte Kind ihrer Herrin aufzieht und, als diese es wiederhaben will, vor den Richter tritt, der das Kind in den Kreis stellt und zerteilen will, um beiden gerecht zu werden. Doch die Magd lässt los, sie will das Kind nicht aufgeteilt in seine Eigenschaften, sondern ganz behalten. Und dafür gibt sie es her.

Es ist die Geschichte vom salomonischen Urteil – noch vor aller Pädagogik der Prüfungskultur. Sie wird von einem Sänger erzählt, der sie mit einem seltsamen Wort beginnt: *Schrecklich ist die Verführung zur Güte.*

An unseren Schulen, mitunter jenseits der Modewörter pädagogischer Lehrerbildung von Kompetenzorientierung bis Schulautonomie, aber nahe bei den uns anvertrauten Kindern, könnte jener Sänger unseren Lehrpersonen das unzeitgemäße Wort Brechts zurufen: *Es verläuft das Kälbchen sich, wenn der Hirte schläft.*

Manche Lehrkraft mag mit Ernst und Güte an jene Aufgaben denken, die sich Bert Brecht vielleicht gerade auch für unsere Welt der Schule und des täglichen Unterrichtens wünscht:

*Dass da gehören soll, was da ist,
Denen, die für es gut sind, also
Die Kinder den Mütterlichen, damit sie
gedeihen,
Die Wagen den guten Fahrern,
damit gut gefahren wird.
Und das Tal den Bewässerern,
damit es Frucht bringt.*

Diesseits aller Pädagogik der Schlagworte und ihrer Methodologien reduziert es die schulpädagogische Aufgabe auf das Eigentliche: die Kinder, auf dass sie gedeihen; die Lehrer*innen, auf dass sie mit den Wägelchen ihrer Handwerkszeuge gut fahren; die Lehrerbildner*innen, auf dass sie nicht von den Bergen herabschreien, sondern im Tal säen, damit die Ernte gut sei.

Eine *gute* Lehrkraft, ein*e gute*r Schulleiter*in, ist kein flammender Revolutionär: Sie tut, was das Herz ihr befiehlt. Der betrunkenen Richter fragt die Magd Grusche, auf den Buben zeigend: *Was für ein Kind ist es? So ein verlumpter Straßenbankert oder ein feines, aus einer vermögenden Familie?* Und Grusche antwortet: *Es ist ein gewöhnliches.*

Liebe, Zuneigung, Fürsorge und Solidarität sind gewöhnlich. Sie sind Zeichen der Vernunft, sie leben in jedem vernünftigen Menschen. Es sind jene Soft Skills, die jede Lehrperson allemal besser spürt als

jede*r Erziehungswissenschaftler*in, nämlich täglich in der Klasse, an der Schule. Mitten in der Gerichtsverhandlung bittet die Magd den Richter Azdak: *wenn i 's [das Kind] nur behalten könnt, bis es alle Wörter kann. Es kann erst ein paar.*

Mut & Mündigkeit

Der pädagogische Imperativ

Autonomie ist der Ausgang der Schule aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines andern zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht im Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, ist also der Wahlspruch der Autonomie.

Mein siebentes Angebot ist eigentlich ein Plagiat, mit dem ich einen der zentralen Sätze von Immanuel Kant umforme und das ich als den *Pädagogischen Imperativ* benannt habe. Ersetzen Sie in seinem *Kategorischen Imperativ* – den wir ja alle kennen – einfach nur *Aufklärung* durch *Autonomie* und *Mensch* durch *Schule*.

Dieses sein *Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen* ...kann doch der zentrale Gedanke und Anspruch und Zumutung für jeden Autonomiediskurs sein!

Dieser Mut lässt sich nachweisen in einem der wohl berühmtesten Worte der Weltliteratur, dem *sapere aude*. Es ist aus den *Epistulae* des Horaz, 20 v. Chr. geschrieben.

*Dimidium facti,
qui coepit, habet;
sapere aude,
incipere. [...]*

*die Hälfte der Tat,
hat geleistet, wer begonnen hat
wage es, weise zu sein,
fang an! [...]*

Sie lesen hier den lateinischen Volltext: Der erste Vers ist uns zum Sprichwort geworden mit *Frisch gewagt ist halb gewonnen*. Der zweite Vers wird häufig übersetzt mit *Wage es, weise zu sein!*

Autonomie ist Aufklärung 5.0

Daran füge ich heute mein achttes Angebot als weitere These: *Autonomie als Aufklärung 5.0!*

Es wird ja bereits bis zur Ziffer Fünf genullpunktet:

Lernen 1.0 war Sammeln: Brockhaus, Enzyklopädien, tabellarisches Wissen speichern, Wissen per se.

Lernen 2.0 war selbstorganisiert: Self Organized Learning, eigeninitiativ und selbstlernkompetent, lernseitige Didaktik, User Generated Content, Blended Learning.

Lernen 3.0 war eine Antwort auf das Web 3.0: Auswählen, Vernetzen: Informationen, miteinander vernetzt, ergeben Wissen. Wissen mit Anwendungsbezug ergibt Können. Können mit Wollen verbunden ergibt Handeln.

Lernen 4.0 hat neue Formen der Reflexion und Solidarität gebracht: Lesson and Learning Studies, Inverted Classroom u.v.m.

*Denken als Wurzel
Gespräch als Medium
Verantworten als Grund
Entscheiden als Folge
Verbessern als Ziel*

Jetzt aber nochmals mit Kant: Was macht uns Menschen mündig? Wovon können wir uns befreien? Wie können wir selbst denkend, aufgeklärt autonom Schule leben?

Auch in einer freien Gesellschaft ist Freiheit bedroht – mit ihr das selbstständige Denken und das mitverantwortliche Handeln. Ein großer Feind ist die Gewöhnung ... es gibt sie in vielen Formen: Hörigkeit gegenüber Social Media, Political Correctness, Gruppendruck, blinde Regelbefolgung, Bequemlichkeit, Obrigkeitsgehorsam, Nur-nicht-auf-fallen-Wollen, Gleichgültigkeit und Resignation, Mutlosigkeit u.v.m.

Aufklärung mag heute längst Geschichte sein: Beginnen wir sie als Autonomie neu zu leben, als Führungs- und Gestaltungskultur von Schule, mitverantwortlich im Anthropozän.

Autonomie ist mitverantwortlich gelebte Freiheit. Denken als Wurzel, Gespräch als Medium, Verantworten als Grund, Entscheiden als Folge und Verbessern als Ziel sind die Aktionsformen gelebter Autonomie.

*Autonomie ist mitverantwortlich
gelebte Freiheit!*

Erwin Rauscher

Aufklärerisches Handeln im Sinne Kants stellt – ebenso wie autonomes Tun im Kontext von Schulentwicklung – den Menschen über das System, das Gewissen über das Recht, die Vision über die Gewöhnung, Freude und Geist über Neigung und

Buchstaben, Ermöglichung, Anstiftung, Impulsgebung über Kontrolle und Regelbefolgung, Gelassenheit über Macht und ihre Ausübung, Toleranz über Pflichtbewusstsein, Präzision in der Sache über Formalismen auf Papieren, Freiheitsmut über Obrigkeitsgehorsam und Dialog über Anweisung oder gar Weisung.

Und das wäre meine Antwort, wenn Sie jetzt denken, ich hätte das Gewicht der Waage falsch eingeschätzt im Oben und Unten.

*was leichter geht (f)liegt höher
als das, was schwerer wiegt*

Meine letzten beiden Angebote aber stellen sich der Frage nach dem Wer und nach dem Wo der Verantwortung im autonomen Gestalten von Schule. Die Herausforderungen entwickeln sich ständig weiter: gestern von Konsumentenschutz zu Verbraucherbildung, von Schuldemokratie zur Vereinbarungskultur, von Integration zu Inklusionspädagogik, heute von bloßer Digitalisierung zu digitaler Bildung, von MINDT zum Klimaschutz, vom Qualitätsmanagementsystem QMS zum PCR-Testen.

Wohin geht Schule, als Ort und als Geschehen im Lernen und Lehren?

Schule ist Neugier: Denken wir an die in Platons Menon-Dialog gestellte Frage nach der Verdoppelung des Quadrats.

Für Sokrates sind Schüler*innen neugierig Fragende.

Schule ist Ehrfurcht: Für Augustinus sind Schüler*innen neugierig vor der Schöpfung. Heute haben sie Sorge um eine intakte Umwelt und Lebenswelt.

Schule bringt Freiheit: Für Kant brauchen Schulen den schon benannten Mut, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, sich selbst- und mitverantwortlich zu fühlen und danach auch zu handeln.

Schule ist Emanzipation: Für Karl Marx und Friedrich Engels war die klassenlose Gesellschaft ein Sehnsuchtsziel, heute geht es um frühe Mündigkeit, um Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit.

Schule ist Dialog: Seit Comenius, Martin Buber, Hartmut von Hentig: Alte Lernkultur war Fließen des Wissens (ungegendert) vom Lehrer zum Schüler. In Neuer Lernkultur stehen Lehrer*in und Schüler*in dem Wissen der Welt gegenüber – mit dem gemeinsamen Ziel, mitverantwortlich und eigenverantwortlich zu handeln.

Schule ist Unswelt: Diese Wortschöpfung Reinhold Leinfelders aus Umwelt und Mitwelt bringt der Schule die Aufgabe zur Mitverantwortungsübernahme.

Globale und persönliche Verantwortung sind verflochten. Heute steht dafür jener Begriff für die Menschenzeit, der quer durch die Wissenschaft einer der wohl meist diskutierten geworden ist: das Anthropozän.

Schule ist *Wirwelt*, *Schule sind WIR*. Wer, wenn nicht wir an unseren Schulen, hat die Pflicht, aus Erkenntnis Bekenntnis zu machen, aus Bekenntnis Bekundung zu geben, aus Bekundung Verwirklichung einzuüben, aus Verwirklichung Folgenabschätzung vorzunehmen und aus Folgenabschätzung wieder Erkenntnis zu gewinnen? Das ist der Kreislauf des Lernens. Die Herausforderung autonomen Schullebens.

Denken und Lernen im Mittelalter drehen sich um die erschaffene Welt. In der Aufklärung wendet sich der Fokus hin zur verstandenen Welt. Die heutigen Fragen zur Um- und Mitwelt stellen sich in der Unswelt des Anthropozäns. Sie brauchen die Transformation in die Wirwelt an die Schulen. Das menschengemachte Neue wurde und wird zum Auftrag für die Schule.

Anthropozänkompetenz

Unsere Schüler*innen gilt es anzuspornen, Weltgärtner*innen zu werden, zu sein und in ihrer Wirwelt zu bleiben. Dafür stelle ich eine zumindest zeitgeistig gewählte neue Begriffsverwendung als aktuelles Vokabular auf den Sprossenleitern nahezu aller neuen Lehrpläne vor, nämlich – mein neuntes Angebot – die *Anthropozänkompetenz*.

Dabei ist der Weg das Ziel. Es wäre anmaßend und zugleich wirkungslos, eine eigene Definition für Anthropozänkompetenz vorzugeben. Aber sie zu erarbeiten in Scientific Communities, in Erasmus-plus-Projekten als *Culture Nature Literacy*, in den Schulfächern, an primären Lernorten und in Klassenzimmern ist es allemal.

Um die Herausforderungen des Jahrhunderts zu meistern, muss Schülerinnen und Schülern die Handlungskompetenz und das Gefühl vermittelt werden, dass sie zur Gestaltung einer Welt beitragen können, in der Wohlergehen und Nachhaltigkeit für sie selbst, für andere und für den ganzen Planeten erreichbar sind. Diese Kompetenzen sind die Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata so wie Verantwortungsübernahme.

Für die Mehrdeutigkeit der Wirklichkeit braucht es Querdenken, inkompatibles Denken. Die Schule als Ort des Lernens in der Zeit des Werdens! Sie soll doch wieder ein Ort schöpferischer Muße sein, Schüleruniversum, Lebens- und Lernwelt, realer (Lern-)Raum der Entfaltung von Virtualität durch Digitalität, Übungsfeld für Menschlichkeit als Pflanzgarten der Würde, Absage an Macht und Ohnmacht im pädagogischen Geschehen transformativen Lernens, autonomer Raum mit dem Auftrag zur Mitverantwortlichkeit. Anders gesagt: Schulautonom und nachhaltig handelt, wer Kulturoptimismus lebt und lehrt!

Führung als Kultur

Mein zehntes und letztes Angebot gibt Antwort auf die Frage, wer denn an der Schule hauptverantwortlich ist für dieses Leben und Lernen und Lehren von Kulturoptimismus. Natürlich geht es um Führung, um autonome Schulleitung.

Wenn ich über Führung spreche, sehe ich drei Zugänge:

Jenen von vorgestern über die Macht – der *big boss*, rein männlich. Jenen bis heute, mit der*dem Schulleiter*in als Manager*in, für mich schon fast eine Zuordnung von gestern – die smarte Schulmanagerin. Und jenen von heute für morgen, dessen Agenda ich mit *Führung als Kultur* überschreibe und den es, wie ich meine, gerade an Schulstandorten braucht, die für sich das Vokabel *autonom* in Anspruch nehmen.

Natürlich ist die Schule ein Ort des Aufeinandertreffens von Lernen und Macht. Und Bildung – als Ziel von Schule – ist auch der Prozess zwischen Autonomie und Abhängigkeit.

Schule verträgt keine Disziplinlosigkeit. Disziplin in der Schule? Sie ist ein Ziel von Erziehung, nicht aber ein Mittel von Erziehung. Streit auszuhalten ist kein Schulfach ... dafür sind Dialog und Diskurs das Salz der Schule. Denn wo der Weg des Gesprächs verloren ist, gibt es nur mehr den Umweg über die Macht. Und Macht hat nur, wer sie ausübt. Macht handelt, sie redet nicht. Nur wer Macht ausübt, setzt sie ein. Wer Macht für Recht hält, ist ein Tyrann. Aber für wen das Recht über der Macht steht, der ist eine Autorität.

Von autoritärem Führen durch Macht rede ich nicht einmal mehr im Negativen, denn wer die anderen neben sich klein macht, ist nie groß. Anordnung ist ein Widerspruch zu Ordnung. Ich führe an, die anderen führen aus. Wir brauchen keine Straßensperren, wir brauchen Wegweiser! Mitarbeiter*innen sind Hinarbeiter, keine Abarbeiter. Wer

heute glaubt, anführen zu können, ohne ausführen zu müssen, den sollte man wegführen, denn er vermag vielleicht zu verführen, nicht aber zu führen.

Schule braucht auch keinen *Beobachtergott* – ein Begriff von Niklas Luhmann – der durch Mark und Bein blickt. Ich behaupte das Gegenteil: Ein*e Schulleiter*in braucht, soll und sogar darf gar nicht alles wissen. Aber er*sie hat die Pflicht, alle Information weiterzugeben und eben nicht für sich zu behalten als Instrument von Machtausübung ... Das Zurückhalten von Information ist nichts Anderes als ausgelebte Macht.

Schulleitung als Management per Hausverstand – mein zweiter Ansatz. *Laterales* statt *pyramidales* Führen. Partizipativ. Horizontal. Führung als Brückenbau. Zwischen Anordnen und Einfühlen. Leadership-Kompetenzkataloge. Orientierung am Output. Ausrichtung an Lösungen. Qualitätsmanagement. Schulentwicklungsberatung. Der*Die Vorgesetzte als Coach. Offene Abläufe für individuelle Ausgestaltung. Entscheiden durch Vernetzen. Partnerschaft auf Augenhöhe. Nicht kontrollieren, koordinieren und disziplinieren, sondern Selbstorganisation und Zusammenarbeit. Innovationskraft durch Umsetzungskompetenz. Information teilen. Regeln hinterfragen, sie gemeinsam erstellen. Feedbackregeln vereinbaren. Verantwortung teilen, besonders bei Misserfolgen oder Fehleinschätzungen. Keine Patentrezepte geben. Wettbewerb analysieren. Usw. Usw. Alles wichtig, alles gut bekannt – noch traditionell: transaktionale, transformative und instruktionale Führung. Oder schon modern mit englischem Namen: Distributed Leadership. Shared Leadership. System Leadership. Self-Leadership *by communication*.

Sie kennen dazu sicher auch den zynischen Satz von George Bernard Shaw: *Das größte Problem bei der Kommunikation ist die Illusion, dass sie stattgefunden hat*. Es ist Technik und Taktik, noch nicht Kultur, noch nicht Ethik. Ich möchte es doch noch hinterfragen und überhören.

Leadership als Auftrag zum Prägen von Schulkultur ist weder bloß ein Bespaßungsauftrag noch ein Auftrag nur zur Legalität. Es geht nicht – oder jedenfalls längst nicht nur – um legales Handeln, es geht um ethisches und moralisches Handeln! Moralisch gegenüber der Mitwelt – dem Kollegium, den Schüler*innen, den Eltern und den Stakeholdern der Schule. Ethisch gegenüber der Umwelt – der Gesellschaft als ganzer, der Welt, in der wir leben und die wir mitgestalten.

Denn Führen ist nicht: Geführte haben, Führen ist: Gefährte sein. Bedingungen schaffen, die ethisches Handeln ermöglichen, im Dialog mit allen, die durch das Wirken der Schulleitung betroffen sind. Und diese Betroffenen beteiligen. Im Englischen gibt es den Begriff der *person responsible*. Kultur im Kontext von Schulleitung auf dem Weg der Autonomie ist ein bewusstes und gerichtetes Anstiften von Menschen, ihr Handeln auf an sich gute Ziele hin zu fokussieren – theologisch gesprochen: eine Form christlicher Ethik.

Kurze Eigenwerbung, wenn Sie es wissenschaftlicher nachlesen wollen: Ich bin mit diesem Begriff *Führungskultur* in WIKIPEDIA hineingegangen. Aber darüber ausführlich nachzudenken, wäre ein eigener Vortrag.

Autonomie ist mitverantwortlich gelebte Freiheit. Schulautonomie ist die Hoffnung, Führungskultur als diese Freiheit lebendig zu halten und zu gestalten Sie kann nicht verordnet, nur erworben und gelebt werden. Im je einzelnen schulischen Tun ist sie der realisierte Versuch dem pädagogischen Gewissen zu folgen.

Ich fasse zusammen ... Führung als Kultur bedeutet: Nicht Macht haben, ermächtigen. Nicht Management dozieren, Kultur schulen. Nicht Moral predigen, Anthropozän leben. Nicht Leadership ausüben, Sinn geben.

An jedem Antagonismus von Freiheit und Verbindlichkeit scheitert Autonomie. Freiheit drückt sich in selbst gegebenen Gesetzen aus, wenn und weil sich normative Verbindlichkeit in Freiheit gründet. Freiheit und Gesetz stehen in einem inneren Zusammenhang. Meinen Aufruf im Sinne Kants, nicht darauf zu warten, dass Autonomie von irgendwo oben verordnet wird, sondern sie nach bestem Wissen und Gewissen an der je eigenen Schule, im eigenen Verantwortungsbereich zu leben, modelliere ich zum Abschluss in einem einfachen Kindergedicht – es stammt von Josef Reding und heißt: *Pfeif auf den Prinzen!*

*Es kommt kein Prinz, der dich erlöst,
wenn du die Jahre blöd verdöst,
wenn du den Verstand nicht übst,
das Denken stets auf morgen
schiebst.
Es kommt kein Prinz, der dich
umfängt,
von nun an deine Schritte lenkt.
Befrei dich selbst vom Dauerschlaf,
sonst bleibst du nur ein armes Schaf.
Es kommt kein Prinz mit einem
Kuss,
macht nicht mit deinen Sorgen
Schluss;
es bringt dich auch kein
Königssohn,
vom Kochtopf auf den
Herrscherthron.
Du kannst dir selbst dein Leben
bauen,
musst allen deinen Kräften trauen.
Mach noch heute den Versuch,
und pfeif auf den Prinzen im
Märchenbuch!*

Vielen Dank für Ihr aufmerksames und besonders Ihr unaufmerksames Zuhören!



Foto: Rauscher (privat)

ZUM AUTOR: Univ.-Prof. MMag. DDr., Hofrat **Erwin Rauscher**, *venia docendi* in Religionspädagogik und in Pädagogik, Kard.-Innitzer-Preis „für herausragende wissenschaftliche Leistungen“, seit 2006 (Gründungs-) Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit 1973 AHS-Professor, seit 1977 Administrator und seit 1989 Direktor an Gymnasien; Lehrbeauftragter am IUS der Universität Klagenfurt; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Graz, Linz und Salzburg; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Lehrerfortbildner inter/national; zahlreiche Buch- und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation, Schulentwicklung und Schulmanagement. Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

Ausgewählte Ergebnisse des Projektes Innovitas



Von Petra Heißenberger &
Michaela Tscherne

Auf der Projekthomepage (<https://innovitas.ph-noe.ac.at>), die von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gehostet wird, stehen eine detaillierte Projektbeschreibung und sämtliche Publikationen, die im Rahmen des Erasmus+ Projektes INNOVITAS entstanden sind, zum Gratisdownload zur Verfügung. Neben dem Handbuch für Schulautonomie, in dem Schulautonomie aus historischer und pädagogischer Sicht beleuchtet wird und die unterschiedlichen Ausgestaltungen in den Projektländern beschrieben werden, leitet „Autonomia“ Empfehlungen zur Erstellung eines europäischen Curriculums ab. Die Publikation „Schulautonomie – Perspektiven in Europa“ beleuchtet den europäischen Diskurs um Schulautonomie und deren Auswirkungen aus der Perspektive der verschiedenen Projektländer.

Südtirol kam im Projekt eine besondere Rolle zu, da man auf einen sehr langen Erfahrungszeitraum in Bezug auf Schulautonomie zurückgreifen kann. Die Publikation „20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol“ liefert daher in ihren Beiträgen wertvolle Erfahrungsberichte aus der Sicht von Autor*innen aus verschiedenen Ebenen des Bildungswesens in Südtirol, aber auch die Partner*innen aus dem Projekt INNOVITAS bringen ihre Expertise aus der Sicht von außen ein.

Der Beitrag in der Zeitschrift Schule & Recht aus dem Jahr 2018 zählt zu den ersten Ergebnissen im Projekt. Der zusammenfassende Bericht behandelt die rechtlichen Ausführungen der Partnerländer über ihren Zugang zum Thema Schulautonomie. Zu der Ergebnisdokumentation der wissenschaftlichen Online-Erhebung zur Situation der Schulautonomie in den Partnerländern, wo die Ergebnisse einer Fragebogen-Umfrage beschrieben werden, sind auch die entsprechenden Templates zum Herunterladen verfügbar.

In unseren Präsentationen beim ÖGSR-Symposium am 19. Jänner 2022 und in diesem Artikel stellen wir nachfolgend zwei Publikationen exemplarisch näher vor.

1.

Berufsbild Schulleiter*in

Die Publikation Berufsbild Schulleiter*in befasst sich mit mehreren Themenbereichen: An die Sammlung von Kriterien zum Anforderungsprofil schließen Gedanken zum europäischen Berufsbild an. Es geht um die Frage, ob es ein gesamteuropäisches Berufsbild für Schulleitungen überhaupt geben kann oder ob nach verschiedenen Kriterien bei der Erstellung eines Berufsbildes unterschieden werden muss. Als weiteres Thema wird ein gesamteuropäisches Auswahlverfahren von für die Schulleitung qualifizierten Personen diskutiert.

1.1.

Empirische Erhebung und Auswertung

Die Erhebung erfolgte im Oktober 2018. In Österreich, Bayern, Hessen und Südtirol wurden Fragebögen versendet. Die Auswertung beinhaltet eine inhaltlich deskriptive Darstellung der erhobenen Argumente und die Erläuterung ergänzender Anmerkungen zu Berufsbild, Anforderungsprofil und Auswahlverfahren. Der Fokus lag im Projekt immer auf Gemeinsamkeiten, Konsequenzen gelten für den gesamteuropäischen Diskurs.

1.2.

Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen gliedert sich in vier inhaltliche Bereiche, die in der Folge näher ausgeführt werden.

1.2.1.

Zum Anforderungsprofil von Schulleitungen

Im ersten inhaltlichen Bereich des Fragebogens wurden Kriterien für die Unterscheidung des

Anforderungsprofils versus Kriterien gegen die Unterscheidung des Anforderungsprofils diskutiert. Beispielsweise wurde argumentiert, dass die Schulgröße, die Schulart oder die Lage der Schule (Stadt/Land) berücksichtigt werden sollten. Aber auch für ein gemeinsames Anforderungsprofil wurden Argumente angeführt.

Weiters wurden Kompetenzen für Schulleitungen in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet, die befragten Personen wurden gebeten, diese zu gewichten und gegebenenfalls zu ergänzen und mit Anmerkungen zu versehen.

Fragebogen zu den Kompetenzen für Schulleitungen in alphabetischer Reihenfolge

Kompetenzen*	sehr wichtig	wichtig	nicht wichtig	Anmerkung
Delegieren				
Empathie				
Entscheidungsstärke				
Fähigkeit zur Selbstorganisation				
Innovationen einbringen				
Kommunikationskompetenz				
Konfliktfähigkeit				
Kooperationsbereitschaft				
Kreativität fördern				
Leistungsbereitschaft				
Mitarbeiterorientierung				
Optimismus				
Organisationskompetenz				
Personalentwicklung und -führung				
Repräsentation der Schule nach Außen				
Sachorientierung				
Selbstvertrauen				
Weiterentwicklung der eigenen Professionalität				
Verantwortung für die Qualität des Unterrichts				
Visionäres Denken				

*Bewerten und ergänzen Sie bitte wichtige Kompetenzen der Schulleitung. Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an! (Alphabetische Reihung)

1.2.2.

Zum europäischen Berufsbild der Schulleitungen autonomer Schulen

Im zweiten inhaltlichen Bereich des Fragebogens wurden erfüllende und belastende Aufgaben und systematische Qualitätssicherungssysteme angesprochen. Weiters wurde die Frage aufgeworfen, ob eine Schulleitung selbst regelmäßig Unterricht erteilen muss, um Kolleg*innen die



**PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH**

AUSBILDUNG

FORTBILDUNG

WEITERBILDUNG

FORSCHUNG

INTERNATIONAL

PH NÖ

Q
Schnellzugriff

[Home](#) / [Forschung](#) / [Forschung und Entwicklung](#) / [Innovitas: Projekt zur Schulautonomie](#)

Innovitas: Projekt zur Schulautonomie



Projekt Innovitas



Das INNOVITAS-Handbuch



Selbst ist die Schule



Selbst ist die Schule im Rahmen des Rechts



Berufsbild Schulleiter/in



αὐτονομία



αὐτονομία
Anhänge



Schulautonomie – Perspektiven in Europa



20 Jahre Schulautonomie in Südtirol



Schule & Recht



Ergebnisdokumentation der Online-Erhebung zur Schulautonomie in den Partnerländern



Fragebögen zur Schulautonomie in den Partnerländern

LIKEN & TEILEN

☐ Facebook

☐ Twitter

☐ Xing

☐ Google+

☐ i

☐ Gear

Anschrift
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Campus Baden
Mühlgasse 67, A-2500 Baden

Allgemeine Anfragen
Telefonzentrale: +43 2252 88570-108
Mo-Fr 8-12 Uhr und 13-15 Uhr

PH-Online-Anfragen
+43 664 885 942 00
Di und Do, 09:30 – 15:00 Uhr, an Unterrichtstagen
sowie per Email: [support\(at\)ph-noe.ac.at](mailto:support(at)ph-noe.ac.at)



FACEBOOK
INSTAGRAM
PERSONEN
PRESSE
KONTAKT
DATENSCHUTZERKLÄRUNG

Abb. 1: Publikationen im Rahmen des INNOVITAS-Projekts auf der Projekt-Website

Unterrichtsentwicklung betreffend beraten zu können. Manche Befragte sprachen auch von zwei Jobs, die von vielen Schulleitungen ausgeübt werden – Leiten und Lehren.

Es wurden Aufgabenbereiche von Schulleitungen in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet, die befragten Personen wurden gebeten, diese zu gewichten und gegebenenfalls zu ergänzen und mit Anmerkungen zu versehen.

**Fragebogen zu den Aufgabenbereichen
der Schulleitung in alphabetischer Reihenfolge**

Aufgabenbereiche*	sehr wichtig	wichtig	nicht wichtig	Anmerkung
Anregung des pädagogischen Diskurses im Kollegium				
Auswahl von Lehrpersonen (LL)				
Förderung der LL durch Fortbildungsplanung				
Förderung der LL durch Ziele und Visionen				
Führen von Mitarbeitergesprächen				
Kenntnisse im Schulrecht				
Kenntnisse in der Schulverwaltung				
Kommunikation am Schulstandort				
Organisation gemeinsamer Aktivitäten im Rahmen der Schulkultur zur Pflege der Beziehungen am Standort				
Öffentlichkeitsarbeit				
Unterricht hospitieren und rückmelden				
Weiterentwicklung des Standortes				

*Bewerten und ergänzen Sie bitte wichtige Aufgabenbereiche der Schulleitung. Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an! (Alphabetische Reihung)

1.2.3.

**Ein mögliches Verfahren zur Auswahl von
für die Schulleitung qualifizierten Personen**

Es wurden Eckpunkte formuliert, die sich auf die Bereiche Leitung und Schulmanagement, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung, Außenbeziehung und Öffnung von Schule beziehen. Ergänzt wurden Empathie, Belastbarkeit, innovative pädagogische Führung, akademische Basisqualifikationen und Konflikt- und Kommunikationskompetenz. Ein Auswahlverfahren muss reliabel, valide, unabhängig, nachvollziehbar, objektiv und verbindlich sein. Motivation und Antrieb stellen bedeutsame Faktoren dar.

1.2.4.

Zum Begriff Führungskultur

„Unter Führungskultur im schulpädagogischen Kontext wird visionsgeleitetes Führungshandeln in ganzheitlicher Leitungsverantwortung als personales und soziales, sinnorientierendes, organisationales und systemisches Fühlen, Denken und Einwirken zur Erfüllung und Erreichung gemeinsamer Aufgaben und Ziele in geteilter Verantwortung verstanden.“ (https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik, 26.01.2022)

Die fünf Dimensionen wurden erläutert und die befragten Personen wurden gebeten, zu selbigen Stellung zu nehmen: Personale Dimension, Soziale Dimension, Sinnorientierte Dimension, Organisationale Dimension und Systemische Dimension. Das Ziel bestand in der Anregung eines gesamteuropäischen Diskurses.

1.3.

Conclusio

Am Ende der Publikation wurden vier Leitsätze formuliert, die sich auf die vier inhaltlichen Bereiche des Fragebogens beziehen und den gesamteuropäischen Diskurs anregen sollen.

1.3.1.

**Leitsatz zum Anforderungsprofil
für Schulleitungen**

Es wird vorgeschlagen, dass es ein gesamteuropäisches Anforderungsprofil für Schulleitungen geben soll, die darin erwähnten Kompetenzen können sich in standortspezifischen oder schulartenspezifischen Details unterscheiden.

1.3.2.

**Leitsatz zum europäischen Berufsbild
der Schulleitungen von autonomen Schulen**

Es gibt Aufgaben, die von Schulleitungen individuell als erfüllend oder belastend bezeichnet werden, eine einheitliche, für alle Schulleitungen geltende Festlegung ist aufgrund der Berücksichtigung der individuellen Persönlichkeit nicht möglich.

1.3.3.

**Leitsatz zum möglichen Verfahren
zur Auswahl von für die Schulleitung
qualifizierten Personen**

Ein komplexes Auswahlverfahren sollte vor allem die Kompetenzen und die Persönlichkeit der Bewerber*innen in den Fokus stellen.

1.3.4.

Leitsatz zum Begriff Führungskultur

Die fünf Dimensionen des Begriffes Führungskultur sollen ineinandergreifend zu der Schulkultur werden, diese steht in engem Zusammenhang mit dem Habitus der Schulleitung.

1.4.

Methodenkritik

Bei der Auswertung der Fragebögen wurde klar, dass die Bedeutung der Begriffe „große Schule“, „größere Schule“ und „sehr große Schule“ im Vorfeld nicht klar definiert wurden. Dies führte zu Schwierigkeiten bei der Interpretation der Antworten.

Das Ansuchen um das Ausfüllen des Fragebogens mit einem schulartenübergreifenden, gesamteuropäischen Blick wurde als schwierig rückgemeldet. Ebenfalls wurde rückgemeldet, dass der Fragebogen sehr komplex gestaltet war und einer intensiven Abhandlung im Detail bedürfe.

Die Begriffe „Berufsbild“ und „Anforderungsprofil“ waren nicht klar definiert und wurden bei der Beantwortung durch die Befragten oft nicht unterschieden: „Das Berufsbild umfasst die Beschreibung aller Tätigkeiten, die in der Ausbildung und Ausübung eines spezifischen Berufs ausgeführt werden. Im Berufsbild werden teilweise auch Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten dargelegt. Durch die Beschreibung grenzt sich der jeweilige Beruf von anderen Berufen ab. Berufsbilder werden zum Teil von Institutionen wie Berufsverbänden festgelegt, zum Teil werden sie auch durch gesetzliche Regelungen vorgegeben.“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Berufsbild>, 26.01.2022)

Fragen zur Klärung des Berufsbildes der Schulleitung könnten lauten: Was macht eine Schulleitung? Welche Tätigkeiten sind spezifisch für diesen Beruf?

„Das Anforderungsprofil beschreibt die Gesamtheit der Anforderungen, vorausgesetzten und gewünschten Attributen (Eigenschaften, Fähigkeiten, Merkmalen), denen jemand, der sich um eine Stelle bewirbt, im Hinblick auf eine bestimmte berufliche Position genügen soll beziehungsweise die jemand zur Erfüllung dieser Position haben soll.“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Anforderungsprofil>, 26.01.2022)

Fragen zur Beschreibung des Anforderungsprofils der Schulleitung könnten lauten: Welche Fähigkeiten braucht eine Person zur Ausübung dieses Berufes? Welche Ausbildung braucht eine Person zur Ausübung dieses Berufes?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Definition der Begriffe im Vorfeld für die Interpretation der Aussagen hilfreich gewesen wäre. Die Anregung des gesamteuropäischen Diskurses ist trotz alledem gut gelungen.

2.

Selbst ist die Schule

2.1.

Anstiftungen zu schulautonomen Aktivitäten

Als eines der ersten Teilergebnisse von INNOVITAS wurde 2019 der umfangreiche Sammelband „Selbst ist die Schule“ mit mehr als 200 Beispielen autonomer Schulpraxis veröffentlicht. Diese als Handreichungen publizierten Beispiele wurden dem österreichischen Projektteam von Schulleiter*innen aus den am Projekt teilnehmenden Ländern Bayern, Hessen, Österreich und Südtirol zur Verfügung gestellt. Es sind konkrete schulautonome Anregungen, die in der Praxis bereits umgesetzt wurden bzw. deren Umsetzung zum Zeitpunkt der Veröffentlichung geplant waren. Die Handreichung soll eine praktische Anleitung für Schulleiter*innen zur Führung autonomer Schulen darstellen und auch engagierte Lehrkräfte oder Lehrerteams dazu motivieren, die eine oder andere Methode bzw. Aktivität zur Entwicklung des eigenen Unterrichts anzuwenden. In erster Linie ging und geht es uns bei diesem Projekt-Output darum, Mut zu machen, um Neues auszuprobieren, aber die Broschüre soll auch neugierig machen, Ideen und Projektvorhaben aus anderen Schulen und anderen Ländern zu übernehmen oder zu adaptieren und am eigenen Schulstandort zu realisieren. 2020 folgte der Band „Selbst ist die Schule im Namen des Rechts“, der quasi als Parallelbroschüre gesehen werden kann. Darin werden die rechtlichen Rahmenbedingungen zu den Good-Practice-Beispielen aus juristischer Sicht erläutert.

Die große Anzahl der im Rahmen des Projektes eingebrachten Praxisbeispiele zeigt, dass unsere Schulen lebendige Orte des Lernens sind und dass sie sich den Herausforderungen der ständigen Veränderung im Rahmen gelebter Schulentwicklung stellen. Aufgrund der enormen Bandbreite der erhaltenen Beispiele war es erforderlich, eine Klassifizierung vorzunehmen. Unterschiedliche Arten der Gliederung wurden im österreichischen Projektteam diskutiert. Die endgültige wurde wie folgt festgelegt: Es wurden die Bereiche Subsidiarität, Dialog, Profil, Partizipation und Vereinbarungskultur

als Schwerpunkte festgelegt. Die gewählte Klassifizierung beruht in erster Linie auf den Führungsgrundsätzen von Shared Leadership bzw. eines delegativen, demokratischen Führungsstils mit dem Ziel, Innovation und Schulentwicklung in den autonomen Schulen der Projektländer zu fördern. Die Idee einer Gliederung nach Schularten oder Schulstufen wurde rasch verworfen, da wir die Schulleitungen dazu ermutigen wollen, über den Tellerrand zu blicken und auch Beispiele jenseits der eigenen Schulstufe zur Umsetzung in Erwägung zu ziehen. In der Handreichung finden sich daher kaum Hinweise, aus welcher Schulart oder aus welcher Region die Beispiele stammen. Viele der vorgestellten Aktivitäten und Projekte sind tatsächlich in verschiedenen Schularten gut umsetzbar oder können, ggf. entsprechend adaptiert, erfolgreich realisiert werden.

2.1.1.

Klassifizierungen

Schulautonomie führt dazu, dass im Sinne des Subsidiaritätsprinzips Entscheidungen dezentral, d.h. schulnah, erfolgen (Schratz & Hartmann, 2019). Schulautonomie ist dann wirksam, wenn Selbstbestimmung und Eigenverantwortung an das Kollegium weitergegeben werden, denn Schulautonomie darf nicht auf die Schulleitung beschränkt sein. Autonomie kann auch nicht verordnet werden. Daher ist der Kategorie Subsidiarität, in der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung im Mittelpunkt stehen, besondere Bedeutung zu schenken. Das Prinzip der Selbstverantwortung begünstigt von innen gesteuerte Schulentwicklung, weil die Lehrkräfte und das Verwaltungspersonal dadurch in der Lage sind, die an sie gestellten Anforderungen und die zu erfüllenden Aufgaben eigenständig zu lösen und zu bewältigen. Die im Kapitel Subsidiarität abgedruckten Beispiele zeichnen sich vor allem durch kreative Ideen aus und sie zeigen, wie sich alle Akteur*innen in der Schulgemeinschaft mit dem Schulstandort identifizieren, wenn dem Subsidiaritätsprinzip Rechnung getragen wird. „Die Verantwortung ist möglichst weitgehend und über alle Ebenen hin zu delegieren, woraus ein partnerschaftlicher und gleichzeitig leistungsorientierter Führungsstil resultiert.“ (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 6)

Das Beispiel aus dem Unterkapitel Subsidiarität beschäftigt sich mit dem Thema Supplierung.

Beispiel Kategorie Subsidiarität – Suppliere-relevanter Unterrichtsentfall (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 10)

WAS? ... beschreibt die jeweilige schulautonome Aktivität
WARUM? ... erklärt ihre Motive, Hintergründe, Bedingungen
WIE? ... verdeutlicht die Wirkungen im schulischen Geschehen
WOHIN? ... informiert über angestrebte Ziele und mögliche Weiterentwicklung

TITEL	Suppliere-relevanter Unterrichtsentfall
WAS?	Jede Lehrkraft entscheidet im eigenen Einzelfall selbst, ob der Unterricht entfallen kann bzw. Supplierung des Unterrichts durch eine andere Lehrkraft notwendig wird. Dies geschieht zeitgerecht durch Eintrag in ein dafür bereitstehendes Buch oder in eine geschützte Datei, welche für Zugriffsberechtigte kenntlich gemacht wird.
WARUM?	Es braucht keine demütige Anfrage bei der Schulleitung, keine originelle Ausrede ist mehr notwendig. Aber: Jederzeit kann von der Schulleitung, der Personalvertretung und/oder von Vertrauenslehrpersonen eingesehen werden, wer wann und wie oft gefehlt hat. Um ein Spiel von Bayern München in München ansehen zu können, braucht also kein Onkel sterben, zu dessen Begräbnis man gehen muss.
WIE?	Eine jährliche Buchführung über Entfallstunden bezeugt, wer dieses freiwillige System auszunutzen versucht, indem er z. B. am selben Wochentag häufig fehlt. Umgekehrt kann es in Einzelfällen gewichtige persönliche Gründe geben, welche die Suppliersolidarität des Kollegiums in einem begründeten Einzelfall eben brauchen.
WOHIN?	Es wird eher Transparenz erzeugt als beim (nicht selten) gnadenhaft nutzbaren persönlichen Einholen einer Erlaubnis durch die Schulleitung, die im Kollegium selbst mitunter nicht verstanden wird. Fehlstunden von Lehrkräften und Suppliernotwendigkeiten insgesamt sinken.

Die im Unterkapitel **Dialog** vorgestellten Praxisbeispiele sollen verdeutlichen, dass durch den Dialog das Team-Lernen unterstützt wird. Durch Kommunikation, Dialog und Interaktion wird das Wissen aller Akteur*innen am Schulstandort anderen zugänglich gemacht und somit kann neues Wissen generiert werden (Güldenber, 1997). Schule als

System, das durch Lehr- und Lernprozesse gekennzeichnet ist, entwickelt sich auf diese Weise zu einer lernenden Organisation, in der alle Beteiligten als gleichberechtigte und gleichwertige Dialogpartner*innen nach neuem Wissen streben und sich und die Organisation Schule ständig weiterentwickeln. Dieser Dialog gelingt, wenn sich die Dialogpartner*innen gleichberechtigt und gleichwertig einbringen können (Senge, 2017). Die Beispiele in diesem Kapitel beschreiben Methoden, um das schulinterne Gespräch zu fördern, zu regulieren, auch mit dem Ziel, für maximale Transparenz zu sorgen. „Kommunikation allein reicht nicht aus – sie wird erst zum Dialog, wenn sie sich an Inhalte bindet.“ (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 29)

Ein Beispiel aus dieser Kategorie ist die Aktion „Jahrgangsstufenversammlungen I“, die den Informationsfluss am Schulstandort verbessern soll.

**Beispiel Kategorie Dialog –
Jahrgangsstufenversammlungen I
(Rauscher & Tscherne, 2019, S. 31)**

TITEL	<i>Jahrgangsstufenversammlungen I</i>
WAS?	<i>In den Klassen eines Jahrgangs erfolgen themen- oder anlassbezogene Versammlungen.</i>
WARUM?	<i>Der Informationsfluss zwischen Schule und Lernenden einer Jahrgangsstufe soll verbessert werden.</i>
WIE?	<i>Es erfolgt eine Abstimmung zwischen Lehrerkonferenz bzw. Teilkonferenz und Schülervvertretung.</i>
WOHIN?	<i>Der Zusammenhalt der gesamten Altersgruppe wird gestärkt. Bei dieser Maßnahme handelt es sich um einen Teilaspekt der Demokratieerziehung.</i>

Viele Schulleitungspersonen wissen es, auch Schulen stehen zueinander im Wettbewerb und sie stehen zunehmend unter dem öffentlichen Blickwinkel der Medien (Rauscher & Tscherne, 2019). Vor allem die Covid-Pandemie hat uns sehr deutlich vor Augen geführt, dass Schulen einem permanenten Wandel ausgesetzt sind. Die große Anzahl der Beispiele in der Kategorie **Profil** verdeutlicht dieses Phänomen, aber es wird auch offensichtlich, dass diese Entwicklung

längst erkannt wurde und die Schärfung des Schulprofils in den europäischen Schulen mehr an Bedeutung gewinnt. Schüler*innen und Eltern entscheiden sich heute eher für einen Schulstandort, der ihre Bedürfnisse und Anforderungen erfüllt als für einen bestimmten Schultyp (ebd.). Die Good-Practice-Beispiele im Kapitel Profil zeigen auf, dass Schulen ihre Entwicklungsziele auf ein Schulprogramm mit Alleinstellungsmerkmalen ausrichten, dass sie auf eine auf Werten und Normen basierende Kultur und auf ein positives Image Wert legen, wobei vor allem die regional-gesellschaftlichen Bedürfnisse stärker in den Fokus rücken. Schulische Führungskräfte, die das Schulprofil schärfen wollen, setzen sich kontinuierlich mit ihrem Leitbild auseinander, überprüfen Werteprofile und Führungsgrundsätze auf deren Vereinbarkeit mit den sich ändernden Visionen (Tscherne, 2021). An dieser Stelle darf erneut hervorgehoben werden, dass sich viele Aktivitäten auf die unterschiedlichen Schulstandorte und Schultypen umlegen lassen, wie z.B. das nachfolgende Beispiel einer Schule, die mit Unternehmen aus der Region zusammenarbeitet. Ausbildungsplätze sollen der Verbesserung der Berufsorientierung dienen und den Erwerb von berufs- und ausbildungsbezogenen Kompetenzen fördern.

**Beispiel Kategorie Profil – Berufsorientierung
Brückenschlag (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 66)**

TITEL	<i>Berufsorientierung Brückenschlag</i>
WAS?	<i>Unternehmer/innen aus der Region, die Ausbildungsplätze anbieten, begleiten Schüler/innen von der 7. bis zur 9. Jahrgangsstufe.</i>
WARUM?	<i>Die Maßnahme dient der Verbesserung der Berufsorientierung und dem Erwerb von berufs- und ausbildungsbezogenen Kompetenzen.</i>
WIE?	<i>Ein Expertenteam von Pädagoginnen und Pädagogen, Psychologinnen und Psychologen sowie Unternehmerinnen und Unternehmern bereitet die Lernenden drei Jahre lang auf den Sprung ins Berufsleben vor.</i>
WOHIN?	<i>Die Maßnahme hat das Ziel, mehr Klarheit bei der Wahl einer beruflichen Ausbildung zu gewährleisten, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.</i>

Gelingende Schulautonomie und die Stärkung einer wertorientierten Schulkultur setzen vor allem eines voraus: **Partizipation**. Ein wesentliches Kennzeichen von Schulautonomie ist die Ausrichtung auf Demokratie, was jedoch nicht damit gleichzusetzen ist, dass sich schulische Führungskräfte nach Mehrheitsströmungen ausrichten sollen. Vielmehr braucht es ein Führungsverhalten, das sich an Demokratie orientiert und Selbständigkeit, Aktivität und Motivation fördert. Offenheit, Transparenz und Partizipation sollen zur Realität werden und keine leeren Worthülsen bleiben. Die Praxisbeispiele, die in diesem Abschnitt gefunden werden können, fokussieren die Themen Mitbestimmung, Mitwirkung und Teilhabe. Die Bedürfnisse und Anforderungen der verschiedenen Interessensgruppen werden nach dem Stakeholder-Prinzip berücksichtigt. Die hier in diesem Kapitel vorgestellten Aktivitäten zeigen Möglichkeiten auf, wie Schule als partizipatives System geöffnet werden kann und gleichzeitig Beziehungen auf Vertrauen und Partnerschaft ausgerichtet werden können (Rauscher & Tscherne, 2019). Ein Beispiel aus diesem Kapitel beschreibt die Möglichkeit, eine gemeinsame Interessensvertretung der Klassen einer Jahrgangsstufe vorzusehen.

Beispiel Kategorie Partizipation – Jahrgangsstufensprecherinnen und -sprecher (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 197)

<i>TITEL</i>	<i>Jahrgangsstufensprecherinnen und -sprecher</i>
<i>WAS?</i>	<i>Alle Klassen eines Jahrgangs wählen eine Sprecherin oder einen Sprecher.</i>
<i>WARUM?</i>	<i>Das Schulrecht sieht nicht ausdrücklich eine gemeinsame Interessensvertretung der Klassen einer Jahrgangsstufe vor.</i>
<i>WIE?</i>	<i>Über die Durchführung der Maßnahme erfolgt eine Abstimmung zwischen Lehrerkonferenz bzw. Teilkonferenz und Schülervertretung.</i>
<i>WOHIN?</i>	<i>Die Identifikation mit schulischen Entscheidungen wird gestärkt. Es handelt sich bei dieser Maßnahme um einen Teilaspekt der Demokratieerziehung.</i>

Die Wechselwirkung zwischen den Menschen im System Schule steht im Mittelpunkt des Kapitels **Vereinbarungskultur**. Schulautonomie gelingt, wenn sich alle Akteur*innen in der Schulgemeinschaft anerkannt fühlen, wenn sie mitwirken dürfen und können, wenn sie in die Lage versetzt werden, Mitverantwortung zu übernehmen. Die Praxisbeispiele in diesem Abschnitt zeigen auf, dass schulische Demokratie eine Kultur der Vereinbarungen schafft, dass in der autonomen Schule eine verbesserte Beziehungskultur zwischen allen Akteur*innen angestrebt wird. Vor allem aber geht es darum, dass Vereinbarungen über das Anordnen gestellt werden, denn Autonomie kann nicht verordnet werden (Rauscher & Tscherne, 2019). Wie Schüler*innen mehr Verantwortung für ihre Leistungsentwicklung übernehmen können, beschreibt das nachfolgende Beispiel.

Beispiel Kategorie Vereinbarungskultur – Zielvereinbarungen der Lehrkraft mit allen Schüler*innen (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 231)

<i>TITEL</i>	<i>Zielvereinbarungen der Lehrkraft mit allen Schülerinnen und Schülern</i>
<i>WAS?</i>	<i>Individuell zu erreichende Ziele werden den Schülerinnen und Schülern nicht vorgegeben, sondern in einem Gespräch vereinbart und ggf. erläutert.</i>
<i>WARUM?</i>	<i>Schüler/innen sollen mehr Verantwortung für ihre Leistungsentwicklung übernehmen und gleichzeitig mehr individuelle Unterstützung und Beratung bei ihren Problemen erfahren.</i>
<i>WIE?</i>	<i>Die Abstimmung zwischen der Lehrkraft und der Klasse ist erforderlich.</i>
<i>WOHIN?</i>	<i>Es kommt zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und zum Erlernen von Eigenverantwortung.</i>

2.2. Struktur im Buch

Bevor die Herausgeberin und der Herausgeber von „Selbst ist die Schule“ bei den Schulleitungen der im Projekt vertretenen Länder um Praxisbeispiele angefragt haben, wurde ein Fragebogen mit vier

zielgerichteten Fragestellungen entwickelt. Dies hat einerseits die Arbeit in der Redaktion erleichtert, andererseits konnte neben der besseren Lesbarkeit eine optimale Nutzbarkeit für die Leser*innen erreicht werden. Jedes Beispiel wurde strukturiert und übersichtlich auf einer Textseite zusammengefasst. Die vier Fragestellungen entsprechen gleichsam einer einheitlichen Struktur und erleichtern Vergleiche zwischen den einzelnen Beispielen in den fünf Unterkapiteln.

Beispiel Trennung von Unterrichts- und Prüfungsphasen (Rauscher & Tscherne, 2019, S. 17)

Im Teil WAS werden die jeweilige schulautonome Aktivität sowie die daran beteiligten Rollen aus schulinterner Sicht beschrieben.

TITEL	<i>Zielvereinbarungen der Lehrkraft mit allen Schülerinnen und Schülern</i>
WAS?	<i>Individuell zu erreichende Ziele werden den Schülerinnen und Schülern nicht vorgegeben, sondern in einem Gespräch vereinbart und ggf. erläutert.</i>

Im Abschnitt WARUM werden die Ausgangssituation, Motive und Hintergründe, die zu der jeweiligen Aktivität geführt haben, erklärt.

WARUM?	<i>Permanenter Prüfungsdruck kann zu übermäßigem Stress führen.</i>
---------------	---

Im Teil WIE werden die Durchführung und die Methoden näher beschrieben, aber auch die Wirkungen im schulischen Geschehen verdeutlicht.

WIE?	<i>Die terminliche Festlegung der Phasen erfolgt in der Lehrerkonferenz und ggf. in der Stufenkonferenz.</i>
-------------	--

Im Teil WOHIN werden die angestrebten Ziele und Wirkungen sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung bzw. beabsichtigte Folgeaktivitäten beschrieben.

WOHIN?	<i>Durch diese Maßnahme gewinnt die Klasse an Ruhe im Unterrichtsalltag.</i>
---------------	--

2.3. Parallelbroschüre „Selbst ist die Schule – im Namen des Rechts“



Die aus der pädagogischen Sicht verfassten Handreichungen sollen Schulleitungen in erster Linie zu autonomem Handeln anstiften, denn Schulautonomie kann nicht verordnet werden. Die vorgestellten Beispiele zeigen, dass Autonomie auch nicht von außen angestiftet werden kann oder braucht, sondern dass sich autonome Schulen bottom-up, von innen heraus, weiterentwickeln. Die im Sammelband vorgestellten Anregungen wurden von Schulleiter*innen aus allen am Projekt teilnehmenden Ländern zur Verfügung gestellt und zwar aus Ländern, die auf einen unterschiedlich langen Erfahrungszeitraum in Bezug auf Schulautonomie zurückgreifen können.

Das Redaktionsteam hat zahlreiche Überlegungen angestellt, wie der Teilaspekt Schulrecht einbezogen werden könnte. Im Rahmen eines weiteren Subprojektes von INNOVITAS ist daher noch eine Publikation erschienen, in der beschrieben wird, welche rechtlichen Faktoren bei der Umsetzung der unterschiedlichen Aktivitäten zu beachten und welche gesetzlichen Vorgaben zu berücksichtigen sind, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Diese Parallelbroschüre soll in erster Linie Unterstützung sein, sie bietet Erläuterungen an, wodurch Innovationen ermöglicht, aber keinesfalls eingegrenzt werden sollen. Es geht immer darum, Mut zu machen, Neues zu probieren und die Führungskräfte allgemein in ihrer Leistungsfähigkeit zu stärken. Die juristischen Reflexionen der Länder Österreich, Hessen, Bayern und Südtirol sollen Anhaltspunkte bieten und verweisen auf die jeweilige geltende Rechtslage und die jeweils geltenden Gesetze. So findet sich der*die Leser*in durch die mit den jeweiligen Landesfarben gekennzeichneten Beispiele leicht zurecht. Die Reihenfolge der Beispiele entspricht zudem jener im Sammelband „Selbst ist die Schule“.

Kommentare zum Praxisbeispiel „Connect“ (Juraneck & Fresner, 2020, S. 35)

Österreich

Nahtstelle zwischen Volksschule und Mittelschule: Eine Mittelschullehrerin/ein Mittelschullehrer könnte mit einer Stunde an der Volksschule eingesetzt werden (Mitverwendung im Sinne des § 9 Abs. 4 LVG). Lehrer/innen mit einer Ausbildung als Sekundar- und Primarschullehrer/innen wären für eine solche Aufgabe besonders vorgebildet. Schulstufen und schultypenübergreifende Schulen haben hier sicherlich einen Vorteil, da sie in einem Gebäude sind und bessere/mehrere Möglichkeiten zum Austausch haben. Gem. § 7 SchOG sind Schulversuche möglich wie z. B. ein Klassenlehrertausch (MS Lehrpersonal unterrichtet Volksschüler der 4. Klasse etc.).

Hessen

In Hessen förmlich nicht vorgesehen, findet jedoch in Einzelfällen zwischen Schulen statt. Kann auch Teil des Schulprogramms nach § 127b HSchG sein.

Bayern

Einsatz von Lotsen (Lehrkräfte der Grundschule) an Realschulen und Gymnasien möglich; derzeit aber wegen der Personalbedarfe der Grundschule ausgesetzt.

Südtirol

Die Grund- und Mittelschulen sind in Südtirol in der Regel zu sogenannten Schulsprengeln zusammengeschlossen, d.h. es gibt mehrere Schulstandorte unter einer gemeinsamen Führung. In wenigen Fällen gibt es auch noch reine Grund- bzw. Mittelschuldirektionen. An den Schulsprengeln ist es üblich, durch verschiedene Initiativen den Übergang von Grund- zur Mittelschule zu erleichtern. Ein gegenseitiger, regelmäßiger Einsatz von Lehrpersonen ist aufgrund einer völlig unterschiedlichen Ausbildung und dienstrechtlichen Einstufung des Lehrpersonals der Grund- und Mittelschule leider nicht möglich. Sehr wohl möglich sind jedoch projektbezogene, gemeinsam gestaltete einzelne Unterrichtsstunden.

In der Parallelbroschüre werden neben den Reflexionen auch die Ergebnisse einer während der Multiplier-Veranstaltung im Oktober 2019 in Südtirol durchgeführten Umfrage vorgestellt, wo

Schulleiter*innen gebeten wurden, ihre positiven Leitungserlebnisse in ihrer Führungsfunktion vorzustellen.

Wirkung des Projekts

Um die Ergebnisse und Produkte der Forschung allen interessierten Parteien der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) zur Verfügung stellen zu können, insbesondere natürlich den Studierenden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, wurde auf der Homepage der PH NÖ ein eigener Bereich für das Projekt erstellt, der über den Link <https://innovitas.ph-noe.ac.at> erreichbar ist. Neben der Möglichkeit des Gratis-Downloads aller Produkte wird das Projekt INNOVITAS den Teilnehmer*innen von Lehrveranstaltungen an der PH NÖ vorgestellt und es wird, je nach Schwerpunkt, auf die unterschiedlichen Projektoutputs hingewiesen. Die Praxisbeispiele aus „Selbst ist die Schule“ werden in den Seminaren der Hochschullehrgänge Schulmanagement für das Arbeiten in Kleingruppen mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen hinsichtlich Schul-, Team- und Personalentwicklung intensiv genutzt.

Für das Verfassen von schriftlichen Reflexionen im Rahmen des Hochschullehrganges „Schulmanagement“ wurde im Studienjahr 2020/21 erstmals ein Themenschwerpunkt vorgegeben, der sich dem Thema Schulautonomie, bezugnehmend auf die im Projekt INNOVITAS entstandenen Publikationen „Selbst ist die Schule“ und „Berufsbild Schulleiter*in“, widmet. Alle Bestrebungen verfolgen das Ziel, die Pädagog*innen zum Reflektieren anzuregen. In der Arbeit mit schulischen Führungskräften wird vor allem anhand der Prinzipien Partizipation und Subsidiarität die Vielfältigkeit der Rolle der schulischen Führungskraft thematisiert.

Nicht zuletzt ist aus dem Projekt INNOVITAS ein Forschungsprojekt im Rahmen einer Dissertation entstanden. In der 2021 fertiggestellten Forschungsarbeit wird die Rolle von schulischen Führungskräften für gelingende Schulautonomie erforscht. Im Rahmen dieser Forschung wird der Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten und einer erfolgreich umgesetzten Schulautonomie analysiert. Befragt wurden u.a. Schulleitungspersonen aus den INNOVITAS-Partnerländern, die direkt oder indirekt an der Publikation „Selbst ist die Schule“ beteiligt waren. Es ist daher klar erkennbar, dass das Projekt INNOVITAS auch nach dessen Beendigung nachwirkt. Das Thema Schulautonomie in der Schulleitung ist nach wie vor sehr aktuell, möglicherweise aktueller denn je.

Beispiele aus der Publikation „Selbst ist die Schule“ wurden weiters im Rahmen eines Projektes in der Republik Moldau schulischen Führungskräften vorgestellt und sollen diese zur Umsetzung einiger Ideen und zur eigenen Entwicklung von Beispielen anhand der vorgegebenen Struktur anregen.

Literatur

- Güldenberger, S.** (1997). Wissensmanagement und Wissenscontrolling in lernenden Organisationen: Ein systemtheoretischer Ansatz. Dt. Univ.-Verl.
- Heißenberger, P.** (2019). Berufsbild Schulleiter/in. Europäische Qualifizierungsimpulse. Baden, PH NÖ. ISBN 978-3-9519897-9-2 [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas/Broschuere_Schulleiter_Internet.pdf]
- Juraneck, M., & Fresner, M.** (Hrsg.). (2020). Selbst ist die Schule im Rahmen des Rechts. Hinweise zur Stärkung der Performance von Schulleitungen. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Rauscher, E., & Tscherne, M.** (Hrsg.). (2019). Selbst ist die Schule: Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Schratz, M., & Hartmann, M.** (2019). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, & P. Heißenberger (Hrsg.), Schulautonomie—Perspektiven in Europa Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. (S. 107–132). Waxmann Verlag.
- Senge, P. M.** (2017). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation (11. Auflage). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Tscherne, M.** (2021). Orientierung durch Werte. Werte als Wegweiser in der lernenden Organisation. 2021_2, 57–63.

Links

- https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Berufsbild>
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Anforderungsprofil>



Foto: Privat

ZU DEN AUTORINNEN:

Petra Heißenberger, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc, seit 2013 Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessur für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement; Kontakt: petra.heissenberger@ph-noe.ac.at



Foto: Nicole Schneeberger

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc., Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; Publikationen im Bereich Leadership; Kontakt: michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

20 Jahre Schul- autonomie in Südtirol



Von Werner Sporer

Die Grund-, Mittel- und Oberschulen in Südtirol verfügen seit mehr als 20 Jahren über eine weitreichende Autonomie. Dieser Beitrag zeigt die Entwicklung der Autonomie der Schulen im Zuge der gesamtstaatlichen Reformen der öffentlichen Verwaltung in Italien auf und stellt sie den autonomen Zuständigkeiten des Landes Südtirol im Schulbereich gegenüber. Dabei wird vornehmlich auf den normativen Rahmen eingegangen. In einer abschließenden Betrachtung wird versucht, eine Zwischenbilanz zu 20 Jahren Schulautonomie in Südtirol zu ziehen.

Schulautonomie versus Autonomie der Schulen

Der Autonomie-Begriff ist in Südtirol historisch bedingt sehr positiv besetzt. Ermöglichte doch die weitreichende Autonomie, welche das Land Südtirol mittlerweile innerhalb des italienischen Staatsgefüges genießt, das Überleben der deutschen Sprachgruppe unter Bewahrung ihrer kulturellen Eigenheiten.

Im normativen Kontext wird zwischen den Begriffen der *Schulautonomie* sowie der *Autonomie der Schulen* unterschieden. Unter Schulautonomie versteht man in Südtirol die autonomen Befugnisse des Landes Südtirol im Schulbereich, während mit „Autonomie der Schulen“ die autonomen Möglichkeiten der Einzelschulen gemeint sind.

Schulautonomie in Südtirol

Im Art. 116 der Verfassung der Republik Italien ist festgelegt, dass Südtirol über eine besondere Art der Autonomie gemäß einem Sonderstatut verfügt, welches mit Verfassungsgesetz genehmigt wird.

Bereits im sogenannten „Pariser Vertrag“ zwischen Italien und Österreich aus dem Jahr 1946 wurde unter anderem festgelegt, dass den Staatsbürgern deutscher Sprache in Südtirol das Recht auf Unterricht in ihrer Muttersprache gewährt wird.

In Umsetzung des eingangs zitierten Art. 116 der Verfassung wurde im Jahr 1948 das erste Autonomiestatut erlassen, im Jahr 1972 folgte das wesentlich weitreichendere zweite Autonomiestatut.

Das zweite Autonomiestatut legte fest, dass das Land Südtirol im Bildungsbereich primäre Zuständigkeit für die Bereiche Kindergarten, Berufsbildung, Schulfürsorge, Schulbau und Verwaltungspersonal erhält, während es für den Bereich der Grund-, Mittel- und Oberschulen nur sekundäre Zuständigkeit hat.

In den Bereichen mit primärer Zuständigkeit kann das Land Südtirol eigenständig gesetzgeberisch tätig werden, ohne gesamtstaatliche Grundsätze beachten zu müssen, was hingegen bei den Bereichen mit sekundärer Zuständigkeit erforderlich ist.

Weiters wurde im zweiten Autonomiestatut von 1972 festgelegt, dass die Schüler der deutschen und italienischen Sprachgruppe jeweils das Recht auf Unterricht in ihrer Muttersprache haben, wobei die Lehrkräfte derselben Muttersprache angehören müssen.

Die jeweils andere Landessprache wird als sogenannte Zweitsprache in den Curricula verpflichtend

vorgesehen, wobei die Lehrpersonen ebenfalls die entsprechende Sprache als Muttersprache nachweisen müssen.

Der Weg zur Autonomie der Schulen

Das Schulwesen Italiens war bis weit in die Neunziger-Jahre des 20. Jahrhunderts hinein von einem starken Zentralismus geprägt. Der Schulbereich war gekennzeichnet durch eine Flut von gesetzlichen Regelungen. Zusätzlich erließ das Unterrichtsministerium detaillierte Vorschriften zu allen möglichen Aspekten des Schulbetriebs. Das gesamte Schulsystem war also geprägt durch eine streng hierarchische Struktur und eine entsprechende Top-Down-Logik. Allein die Verwaltung der großen Zahl an Beschäftigten im Schulbereich überforderte die Zentralverwaltung zusehends.

Im Zuge europaweiter Entwicklungen im Bereich des New Public Managements (NPM) begann auch Italien zu Beginn der Neunziger-Jahre eine breite Diskussion in Richtung Dezentralisierung und Deregulierung der öffentlichen Verwaltung mit gleichzeitiger Annäherung des öffentlichen Dienstes an privatwirtschaftliche Grundsätze. Auch im Schulbereich wurde zu Beginn der Neunziger-Jahre erstmals deutlich von Dezentralisierung und Autonomie der Schulen gesprochen. Die Grundidee bestand darin, dass die zentralen Behörden den grundsätzlichen Rahmen vorgeben, Ziele definieren und Standards festlegen sollten; die autonomen Schulen sollten in der Folge weitgehend autonom die Umsetzung dieser Ziele und Standards auf Schulebene bestimmen können. Erklärtes Ziel war es auch, die Einzelschule vor Ort von unnötiger Bürokratie zu befreien und ihr professionelles Agieren in den Vordergrund zu rücken.

Bereits im Jahr 1993 genehmigte das italienische Parlament ein Rahmengesetz, in dem den Schulen Autonomie in den Bereichen Didaktik, Unterrichtsorganisation, Verwaltung und Finanzen zugesprochen wurde. Aufgrund eines Regierungswechsels wurden jedoch die von diesem Rahmengesetz vorgesehenen Umsetzungsdekrete nicht erlassen und es gelang erst im Jahr 1997 dem damaligen Unterrichtsminister Luigi Berlinguer, die Autonomie der Schulen mit einem Staatsgesetz zu verankern. Dieses Staatsgesetz (Gesetz Nr. 59 vom 15. März 1997; bekannt als „Bassanini-Gesetz“¹) war Teil einer

1 Gesetz Nr. 59 vom 15. März 1997, Artikel 21 zur Autonomie der Schulen (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/art21.html>, abgerufen am 19.2.2022)

umfassenden Reform des Staates und der öffentlichen Verwaltung im Sinne des New Public Managements². Die Detailbestimmungen zur Umsetzung der Autonomie der Schulen wurden erst etwa zwei Jahre später mit DPR 275 vom 8. März 1999 erlassen.

Die hiermit eingeführten Prinzipien der Dezentralisierung und Deregulierung bedeuten für den Schulbereich vor allem, dass viele Regelungen nicht mehr vom Staat bzw. den Zentralbehörden getroffen werden, sondern von der Einzelschule vor Ort. Während die genannte Verwaltungsreform Zuständigkeiten des Staates vor allem auf die Regionen und Provinzen übertragen hat und somit klar föderalistische Grundzüge aufwies, wurden im Schulbereich viele bisherige Zuständigkeiten des Staates direkt auf die einzelnen Schulen übertragen. Die große Verwaltungsreform erhob außerdem den Anspruch, ein neues Verhältnis zwischen den Bürgern und der öffentlichen Verwaltung zu schaffen. Letztere muss sich in den Dienst der Bürger stellen. Für die Schule bedeutet dies, dass sie ihr Angebot und ihre Leistungen stärker nach den Bedürfnissen des lokalen Umfelds und nach den Wünschen der Schüler/innen und Eltern ausrichtet.

In Südtirol wurde recht zügig nach Verabschiedung der nationalen Gesetzgebung zur Autonomie der Schulen ein entsprechendes Pilotprojekt gestartet, welches ausloten sollte, in welcher Form die Schulautonomie in Südtirol umgesetzt werden sollte und wie die staatlichen Normen auf Landesebene angepasst werden sollten. Die am Pilotprojekt beteiligten Schulen erhielten die Möglichkeit autonome Gestaltungsräume zu erkunden und wurden in ihrer Arbeit wissenschaftlich begleitet und unterstützt.³

Aufbauend auf den Erfahrungen aus diesem Pilotprojekt und unter Berücksichtigung der staatlichen Grundsätze hat das Land Südtirol im Rahmen seiner sekundären Gesetzgebungsbefugnis den gesamten Sachbereich zur Autonomie der Schulen mit eigenem Landesgesetz geregelt (Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12⁴). Dieses Landesgesetz bildet fortan den gesetzlichen Bezugsrahmen für die Autonomie

der Schulen in Südtirol und ist ein wichtiger Meilenstein in der Südtiroler Schulgeschichte. Dieser Beitrag orientiert sich wesentlich an den Inhalten dieses Gesetzes und zeigt weiter unten die dort enthaltenen Möglichkeiten und Grenzen auf.

Wenige Jahre nach Einführung der Gesetze zur Autonomie der Schulen wurde diese mit dem Verfassungsgesetz Nr. 3 vom 18. Oktober 2001 in die italienische Verfassung aufgenommen. Diese verfassungsrechtliche Verankerung der Schulautonomie verleiht ihr einen besonderen Rechtsstatus und verhindert, dass die Autonomie der Schulen durch einfache Gesetzesänderungen wieder eliminiert bzw. ausgehöhlt werden kann. Laut Urteil des italienischen Verfassungsgerichtshofs aus dem Jahr 2004 (Nr. 13/2004) muss den Schulen staatlicher Art ein „angemessener autonomer Bereich“ vorbehalten sein, der weder durch staatliche noch durch regionale Gesetze beeinträchtigt werden kann. Dieser besondere Rechtsstatus der Autonomie der Schulen macht diese weitgehend unabhängig vom politischen Wohlwollen der jeweiligen Regierungsmehrheit und erhebt diese zu einem wichtigen Grundsatz der italienischen Verfassung.

Im Art. 117 der italienischen Verfassung ist nun festgehalten, dass die Festlegung „*allgemeiner Bestimmungen über den Unterricht*“ in die ausschließliche Gesetzgebungsbefugnis des Staates fällt. Hingegen gehören zur konkurrierenden Gesetzgebung Bestimmungen zum „*Unterricht, unbeschadet der Autonomie der Schuleinrichtungen und unter Ausschluss der theoretischen und praktischen Berufsbildung*“.

Diese normative Verankerung hebt die Autonomie der Schulen in den Verfassungsrang und streicht somit deren herausragende Bedeutung hervor.

Die Ausgestaltung der Schulautonomie in Südtirol

Das bereits erwähnte Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000 stellt seit mehr als 20 Jahren das grundlegende Fundament für die Ausgestaltung der Schulautonomie in Südtirol dar.

Mit diesem Landesgesetz zur Autonomie der Schulen wurde allen Grund-, Mittel- und Oberschulen⁵ Südtirols mit Wirkung vom 1. September 2000 Rechtspersönlichkeit zuerkannt und Autonomie in folgenden Bereichen gewährt: Didaktik, Organisation, Forschung, Schulentwicklung, Schulversuche, Verwaltung und Finanzen (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 1).

2 Siehe hierzu auch: Höllrigl P., Meraner R., Promberger K. (Hrsg.) (2015). *Schulreformen in Italien und ihre Umsetzung in Südtirol*. Innsbruck, Bozen, Wien: Studienverlag.

3 Siehe hierzu auch: Meraner R., Zwerger Bonell, V. (Hrsg) (2001). *Innovationen in Schulen unterstützen. Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Autonomie der Schulen in Südtirol“*. Bozen: Pädagogisches Institut.

Zwerger Bonell, V. (Hrsg) (1998). *Die Autonomie der Schulen. Chancen und Grenzen*. Bozen: Pädagogisches Institut.

4 Landesgesetz Nr. 12 vom 29. Juni 2000 (http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1, abgerufen am 19.2.2022).

5 Die Berufsschulen erhielten erst mit 1. Jänner 2017 Autonomie und Rechtspersönlichkeit.

Die autonomen Schulen waren fortan „verantwortlich für die Festlegung und Verwirklichung ihres Bildungsangebotes. Zu diesem Zweck arbeiten sie auch mit anderen Schulen und mit den lokalen Körperschaften zusammen. Dabei sollen sie die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Person mit den allgemeinen Zielen des Schulsystems in Einklang bringen“ (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 2).

„Die Autonomie der Schulen gewährleistet die Lehrfreiheit und die kulturelle Vielfalt und kommt wesentlich in der Planung und Durchführung von Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsmaßnahmen zum Ausdruck; diese haben die Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel und berücksichtigen hierzu das jeweilige Umfeld, die Erwartungen der Familien sowie die Eigenart der Beteiligten; sie sind darauf ausgerichtet, deren Bildungserfolg nach den Leitlinien und allgemeinen Zielen des Bildungssystems zu garantieren und die Wirksamkeit des Lehrens und Lernens zu erhöhen“ (LG 12/2000, Art. 2, Abs. 3).

Neben der Festlegung autonomer Spielräume in den oben genannten Bereichen sieht das Landesgesetz zur Autonomie der Schulen auch vor, dass die Schulen optimale Größen aufweisen müssen, um als autonome Strukturen effizient arbeiten zu können. Die optimale Größe einer Schuldirektion ist derzeit mit 500-900 Schülern definiert. Unter bestimmten Voraussetzungen (besonders hohe bzw. geringe Komplexität) sind auch Abweichungen nach unten bzw. oben möglich.

Weiters sieht das Landesautonomiegesetz vor, dass jede autonome Schule verpflichtet ist, einen „Dreijahresplan des Bildungsangebotes“ zu erstellen und zu veröffentlichen. Dieser Dreijahresplan „ist das grundsätzliche Dokument der kulturellen Identität sowie der didaktischen und erzieherischen Ausrichtung der Schule und beinhaltet die curriculare, außercurriculare und organisatorische Planung, welche die einzelnen Schulen im Rahmen ihrer Autonomie vornehmen“ (LG 12/2000, Art. 4, Abs. 1).

Einen besonderen Fokus legt das Landesautonomiegesetz auf die Rolle der Schulführungskräfte. So sieht das Gesetz unter anderem folgende Zuständigkeiten der Schulführungskräfte vor:

- ☐ gesetzlicher Vertreter der Schule
- ☐ autonome Leitungs- und Koordinierungsbefugnisse
- ☐ Verantwortung für die erzielten Ergebnisse
- ☐ Sicherung des Rechts der Schüler*innen auf Bildung
- ☐ Vorgesetzte*r des Personals
- ☐ bestmöglicher Einsatz der personellen Ressourcen

- ☐ Sicherung der Qualität der Bildungsprozesse
- ☐ Optimierung der Rahmenbedingungen des Lernens
- ☐ Miteinbeziehung des lokalen Umfelds (kulturell, beruflich, sozial, wirtschaftlich)

Weiters ist festgelegt, dass die Arbeit der Schulführungskräfte regelmäßig bewertet wird. Nach einer umfangreichen Bewertung im Probejahr folgt eine jährliche Gesamtbewertung sowie im Vierjahreszyklus eine umfassendere Bewertung.

20 Jahre Schulautonomie in Südtirol⁶

Mit dem laufenden Schuljahr 2021/2022 sind nun bereits mehr als 21 Jahre seit Einführung der Autonomie der Schule mit 1. September 2000 vergangen. In dieser Zeit haben viele Schulen die neu entstandenen Spielräume genutzt und ihr Bildungsangebot umgestaltet, ausgeweitet, verbessert. Andere Schulen waren weit zögerlicher und haben relativ spät bzw. eher zaghaft damit begonnen, autonome Spielräume zu nutzen. Viele Schulen haben auch die Möglichkeit genutzt, sich zu Schulverbünden zusammenzuschließen und im Verbund Aufgaben gemeinsam zu bewältigen. Neu einpendeln musste sich in dieser Zeit auch das Verhältnis zwischen Einzelschule und Schulbehörden. War dieses Verhältnis früher von einer klaren Hierarchie geprägt, entwickelte sich die Rolle der Schulbehörden weiter in Richtung eines Beratungs- und Unterstützungssystems. Zentrale Steuerungsimpulse ergeben sich weiterhin durch die Vorgabe der gesetzlichen Rahmenbedingungen, der Rahmenrichtlinien für die Erarbeitung der Curricula sowie durch die Aus- und Weiterbildung sowie die Zuweisung des Direktions- und Lehrpersonals. In einigen Bereichen ist die Schulautonomie eine Teilautonomie geblieben. Dies gilt ganz besonders für den Bereich der Personalaufnahme. Diesbezüglich haben die Schulen nur geringe Spielräume und diese beschränken sich auf befristete Aufträge relativ kurzer Dauer (max. ein Schuljahr). Unbefristete Stellenbesetzungen und die Beauftragung von Lehrpersonal mit gültigem Studententitel erfolgen weiterhin auf zentraler Ebene durch ein Ranglistensystem. Hier würden sich Schulen oft größere Spielräume bzw. eine eigene Personalautonomie wünschen.

6 Siehe hierzu auch: Sitzmann, M. (Hrsg.) (2019). *20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen*. Bozen: Deutsche Bildungsdirektion – Pädagogische Abteilung; Meraner, R. (Hrsg.) (2004). *Eigenständige Schule. Erfahrungen, Reflexionen, Ergebnisse – am Beispiel der Schulen in Südtirol*. München: Luchterhand.

Die neuen autonomen Spielräume haben den Schulen neue Möglichkeiten eröffnet. Damit verbunden ist aber auch eine Rechenschaftspflicht für die Nutzung dieser Möglichkeiten. So gibt es im finanziellen Bereich eine laufende Überprüfung durch Rechnungsrevisoren. Die Arbeit der Schulführungskräfte wird jährlich bewertet und es besteht die Möglichkeit, mit diesen Zielvereinbarungen zu formulieren. Es gibt ein System der externen Evaluation und die Schulen sind verpflichtet, sich laufend intern zu evaluieren und ein System zur Qualitätssicherung zu pflegen. Staatliche Abschlussprüfungen am Ende der Stufen 8 und 13 sollen vergleichbare Output-Qualitäten sicherstellen. Regelmäßige Lernstandserhebungen in verschiedenen Schulstufen und Fachbereichen überprüfen laufend die Qualität der Bildungsarbeit an den Schulen. Sowohl im italienweiten Vergleich als auch bei internationalen Vergleichsstudien (z.B. PISA-Studie) kann die deutsche Schule in Südtirol konstant gute Ergebnisse erzielen. Auch daraus lässt sich schließen, dass die Schulautonomie in Südtirol durchaus einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des Bildungserfolgs der Kinder und Jugendlichen leistet.



Foto: Sporer (privat)

ZUM AUTOR: Dr. **Werner Sporer** ist Schulinspektor an der Deutschen Bildungsdirektion in Südtirol und stellvertretender Landesschuldirektor; vormals tätig als Schulführungskraft (Schulleitung) sowie als Lehrkraft für die Fachbereiche Chemie und Naturwissenschaften.
E-Mail: werner.sporer@schule.suedtirol.it

Europäisch und regional, innovativ und paradox: die Autonomie der Autonomie



Von Fritz Lošek

Treffen sich vier mitteleuropäische Bildungsexperten. Fragt der Österreicher: Wie nennt man bei euch das Beschlussgremium der Schulgemeinde (Eltern, Lehrer, Schüler)? Sagt der Bayer: Das ist das Schulforum. Okay, sagt der Österreicher, aber so heißt es bei uns nur in Volks-, Mittel- und Sonderschulen (SchuG § 63a Abs. 1). In den Schulformen der Sekundarstufe II ist das der Schulgemeinschaftsausschuss (SGA). Bei uns, sagt der Hesse, ist der Schulrat die Schulkonferenz. Nein, sagt der Österreicher, Schulkonferenz ist eine Form der Lehrerkonferenz, nämlich wenn alle Lehrkräfte einer Schule an einer Konferenz, z.B. wegen disziplinarischer Maßnahmen, teilnehmen (SchuG § 57 Abs. 1 und 2). Also bei uns, sagt der Südtiroler, nennt man dieses Gremium Schulrat. Ha, sagt der gelernte Österreicher, Schulrat ist bei uns ein Berufstitel, allerdings für einen genau eingeschränkten Personenkreis (nicht leitende, verdienstvolle Lehrpersonen an Volks-, Haupt-, Berufs- und Fachschulen können nach Erreichen eines beträchtlichen Alters vom Herrn Bundespräsidenten mit diesem Berufstitel ausgezeichnet werden). Schließlich leben wir im Land der 2000 Titel.

Anregung für diesen zugegeben sehr schlechten Witz ist die sehr gute Zusammenstellung von Markus Juranek unter dem schon warnenden Titel „Eine Sprache – unterschiedliche Begrifflichkeiten – Unklarheiten in der Kommunikation“ (Juranek 2019, S.24). Rein logisch-philosophisch müssten wir nach diesem Zitat aus Wittgensteins Tractatus logico-philosophicus die uns gestellte Frage nach der Bedeutung von Autonomie, gar von Schulautonomie, schon an diesem Punkt abbrechen. Denn was sich überhaupt sagen lässt, lässt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muss man schweigen. „Was bedeutet Schulautonomie“ scheint dann, wenn wir den Fokus – eingeschränkt nur auf den mitteleuropäischen/deutschen Sprachraum - auf einen zentralen Begriff der Bildungsentwicklung richten, eine fast nicht schlüssig beantwortbare Frage (Lošek, 2020b).

Europäisch

Wir haben es vom modernen Sprachgebrauch ausgehend mit zwei (Schule, Autonomie), rein sprachgeschichtlich mit drei Wörtern zu tun. Mit griechisch *scholē*, *autos* und *nomos* sind wir rein morphologisch und phonetisch ganz nahe an Schul-auto-nomie. Aber wie sieht es lexikalisch und semantisch aus? Diese Fragen führen weit zurück in die Sprach- und Kulturgeschichte Europas.

Das griechische Pronomen *αὐτός*, *-ή*, *-ό* (, *-έ*, *-ό*) bedeutet zunächst *selbst*, *eigen*, *eigenständig*, macht aber im Laufe der Jahrhunderte eine für Pronomina typische sprachgeschichtliche Entwicklung durch, eine Verschiebung zum bestimmten Artikel bzw. zum Demonstrativpronomen: *αὐτός*, so die neugriechische Aussprache = *dieser*. Seine ursprüngliche Funktion im Sinne von *selbst* hat *ἴδιος* (*ídios*) übernommen: Der „Idiot“ (*idiótes*) bezeichnet daher (schon) in der Antike als Gegenbegriff zu *politikós* denjenigen, der sich nicht für das Gemeinwohl, für die Politik, die *res publica* interessiert, sondern nur auf sich selbst, seine eigenen Interessen schaut. *Nomos* geht auf das Verbum *νέμειν* (*némein*) zurück mit der Grundbedeutung *zuteilen*. So steht das Substantiv für *das Zugeteilte*, als *nomós* konkret für die *Viehweide*, den *Wohnsitz*, als *nómos* übertragen für *Festgelegtes* wie *Sitte*, *Brauch*, *Tradition*, dann *Gewohnheit*, *Gewohnheitsrecht* schließlich für *Gesetz*.

Die Zusammensetzung der beiden Grundwörter zu *αὐτονομία* (*autonomía*) führt in die griechische Staatslehre und beschreibt, ganz wörtlich, Eigengesetzlichkeit. Wenn wir den Begriff anhand unserer ältesten Quellen, hauptsächlich der drei großen Historiker des 5. und 4. Jhd. v. Chr., Herodot,

Xenophon und Thukydides, genauer aufdröseln, sind drei Aspekte einer *autonomía*, einer Unabhängigkeit, festzumachen: Die Befreiung von herrschaftlicher/königlicher Macht, das Wegfallen von Tributen, und die Redefreiheit.

Während also die griechischen Historiker Autonomie in ihren Facetten als vornehmlich politisch-gesellschaftliches Phänomen wahrnehmen, ist es dem griechischen Tragödiendichter Sophokles vorbehalten, in seinem Werk „Antigone“ (uraufgeführt um 442 v. Chr.) autonomes Handeln bis hin zur letzten Konsequenz, dem Freitod, als ein Merkmal persönlicher Freiheit, individuellen Handelns darzustellen, wenn der Chor der thebanischen Greise die Titelfigur ein letztes Mal bewundernd anspricht (V. 821ff.):

Doch gehst du ruhmvoll und geehrt/ hinunter in die Tiefe des Totenreichs, / weder gezeichnet durch zehrende Krankheit, / noch getroffen durch das tödliche Schwert, / sondern nach eigenen Gesetzen lebend, einzigartig/ unter den Sterblichen, gehst du hinab in den Hades.

Die menschliche Autonomie hat im Tod über die politische Autokratie gesiegt.

Ins Lateinische, um einen zeitlichen und sprachlichen Sprung zu machen, hat es **auto-nomia* als eigenes Wort nicht geschafft. Auch das Mittelalter kennt den Begriff der Autonomie nicht, erst zu Beginn der Neuzeit gelangt er, zunächst vornehmlich innerhalb der Rechtswissenschaften, zu Verbreitung und Bedeutung. Die Bildungswissenschaft bemächtigt sich des Begriffs Autonomie sehr spät. Den Begriff „Schulautonomie“ verorteten Michael Schratz/Martin Hartmann in Österreich zum ersten Mal in einer Pressekonferenz des Wiener Stadtschulrats vom 30.6.1988 (Schratz/Hartmann 2019, S.109). Seitdem hat der Begriff, national und international, einen zentralen Platz in der Bildungswissenschaft und Bildungspolitik eingenommen, diesen ständig erweitert und seinen (beschwerlichen) Weg in die Schule gefunden. Damit ist es Zeit, sich *scholé* für die *scholé* gönnen, den ersten Bestandteil der Schulautonomie. Die Bedeutungsentwicklung dieses Wortes verbindet nur auf den ersten Blick, und zwar aus dem der Gegenwart und des gegenwärtigen Verständnisses von „Schule“, zwei dem Anschein nach gegensätzliche Begriffe wie „Freizeit“ und „Schule“ miteinander (Gemoll 2006, S.776f.):

1. *Muße, freie Zeit, Nichtstun...* 2. *Beschäftigung in der Freizeit, Studium, Unterweisung, Vorlesung.* 3. *Ort, wo der Lehrer Vorträge hält, Schule.*

Um den Begriff besser fassen zu können, ist es

hilfreich, auch seinen Gegenbegriff *ἀ-σχολία* (*ascholia*) mit in den Blick zu nehmen (Gemoll 2006, 142): *Mangel an Muße, Verhinderung, pl. Geschäfte.*

Aristoteles, der sich in seinen Schriften immer wieder mit dem Wesen von *scholé* beschäftigt, spielt mit diesen Gegensätzen, wenn er in der „Nikomachischen Ethik“ (X, 7, 1177 b 5) schreibt: *Wir verzichten auf Muße, um Muße zu erlangen, und wir führen Krieg, um in Frieden leben zu können.* Das erste Verbum, also das „verzichten (auf Muße)“, ließe sich, um den Gegensatz noch stärker herauszuarbeiten, auch als *arbeiten* übersetzen, und dieses scheinbare Paradoxon „wir arbeiten, um Freizeit zu haben“ erscheint im Lichte einer heute gerne beschworenen work-life-balance geradezu unglaublich modern.

Wie aber äußert sich *s-cholé*, *Muße*, im Leben des einzelnen Menschen und der menschlichen Gesellschaft, ist es im weitesten Sinne „Freizeit, Chillen“ im soziokulturellen Verständnis der Gegenwart? Auch darauf hat Aristoteles Antworten („Politeia“, 1337b 30ff):

Wer angestrengt arbeitet, braucht Erholung, und Spiel und Spaß dient eben dieser Erholung, weil Unmuße/Arbeit Anstrengung und Anspannung mit sich bringt. Darum müssen wir Spiel und Unterhaltung einbauen, doch aufmerksam aufpassen auf die richtige Dosis, weil wir sie ja wie ein Medikament im Sinne einer Therapie anwenden.

Und Aristoteles bringt auch die Verantwortung der Politik(er) für ein Leben in Muße, in Frieden und die Bedeutung von (lebenslanger) Bildung als Voraussetzung dafür ins Spiel („Politeia“ 1333a 37ff.):

Krieg um des Friedens, Arbeit um der Muße willen: Auf beide Lebensbereiche, sowohl auf die Arbeit als auch auf die Muße, soll der Politiker sein Augenmerk richten und dafür die gesetzliche Basis schaffen ... besonders für das Gute und das eigentliche Ziel des Lebens: Denn es ist zwar wichtig, Arbeit bewältigen und Krieg führen zu können, wichtiger aber noch, den Frieden `führen` und Muße erlangen zu können, und überhaupt das Notwendige und Nützliche zu tun, noch wichtiger aber das Schöne (wem käme mit dem Guten und Schönen nicht SchOG § 2 in den Sinn!). Daraus erwächst die Aufgabe, schon die Kinder auf diese Perspektive hin zu erziehen, aber auch die übrigen Altersstufen, soweit sie der Bildung noch bedürfen.

Lebensbewältigung in einer sinnvollen Abfolge von *scholé* und *ascholia* wird also in einen Kontext gestellt, in der auch die Politik ihre Aufgabe hat und in dem der Blick auf (lebensbegleitende) Erziehung und Bildung ein wesentlicher ist.

Den Übergang zu *s-cholé* in der konkreten Bedeutung *Ort, wo man sich zusammenfindet, um zu diskutieren/philosophieren/lehren/lernen* manifestiert sich in der Wendung „Schule von...“ im Sinne von Richtung, Lehrmeinung, der Malerei, der Literatur, der Philosophie, der Rechtsprechung usw. bis in die Gegenwart. Die geläufigste Bedeutung des lateinischen Lehnworts *schola* ist aber Schule als *Ort, wo Unterricht (im weitesten Sinne) stattfindet* (in Stowasser 2016, S.626 daher folgerichtig unter 1. gereiht, vgl. Lošek, 2016b). Die Bedeutung „Muße, Freizeit“ hat im Lateinischen *otium* von griech. *scholé* übernommen, den Gegenbegriff *ascholia* deckt *negotium* ab, folgerichtig in mehreren europäischen Sprachen als Bezeichnung für „Arbeit, Geschäft“ weiterlebend (ausführlich Lošek, 2020a, S.231f.).

Der bekannteste Beleg für „Schule“ aus dem lateinischen Zitatenschatz ist zweifelsohne jener von Seneca, der in den meisten Fällen aber falsch zitiert wird: *Non scholae, sed vitae discimus, nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.* Tatsächlich beklagte der lateinische Philosoph Seneca in dieser Stelle eines Briefes („ad Lucilium“ 106) aber die – auch heute und schon immer beklagte – Diskrepanz zwischen dem, was in der Schule gelehrt/gelernt wird und dem, was das Leben wirklich (er) fordert: *non vitae, sed scholae discimus, wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule.* Einer der wenigen, der Seneca in seiner Autobiografie richtig zitiert und interpretiert, ist ausgerechnet der als „Blödler“ be- und verkannte Otto Waalkes, dessen klassische Bildung, wie die zahlreicher anderer Vertreter aus dem „leichten Fach“ auch, sehr wenig(en) bewusst ist. Kabarett und Classics – ein nicht zu trennendes Begriffspaar in der österreichisch-deutschen Kleinkulturszene (vgl. Lošek 2018 und 2019).

Regional

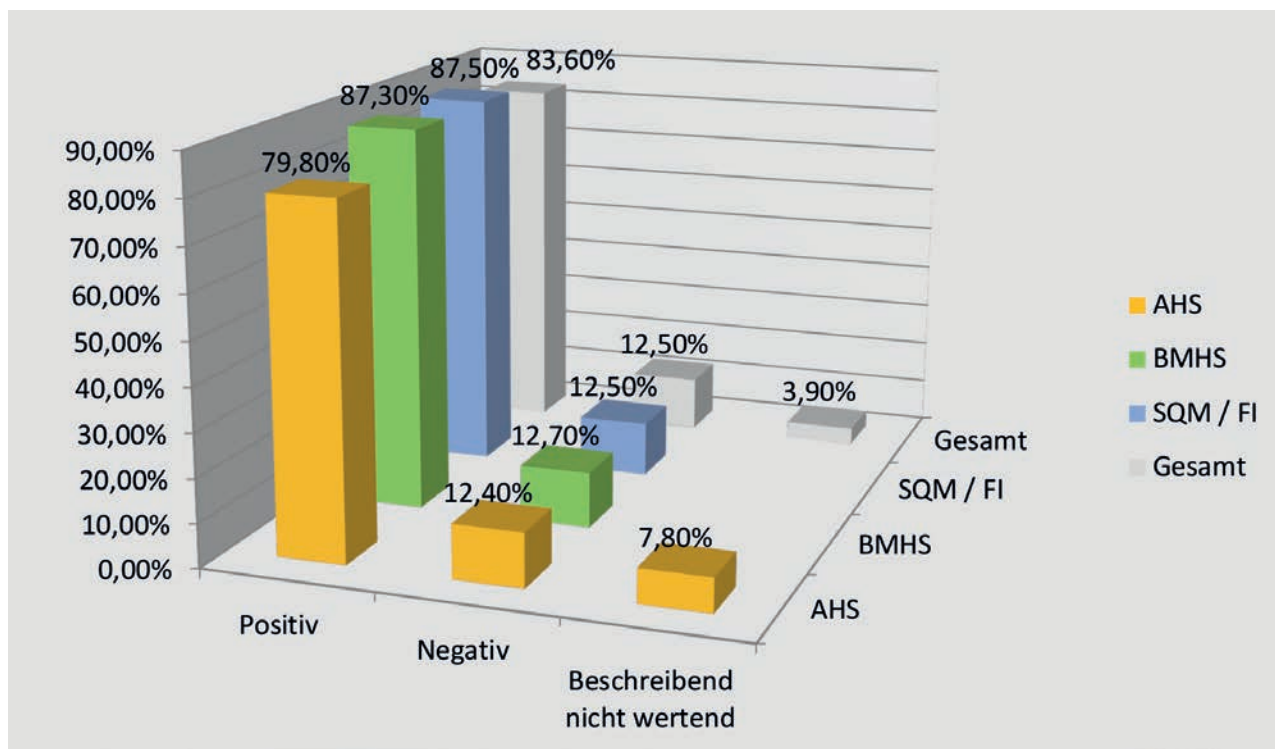
Nach diesem ersten Teil mit Ausflügen in die europäische Literatur- und Sprachgeschichte, nach Analyse der (Teil-)Begriffe, die den Terminus Schulautonomie ausmachen, wechseln wir im nächsten Abschnitt in die niederösterreichischen Provinzen, um in der Sicht- und Ausdrucksweise nicht nur der Antike zu bleiben, in die sechs Bildungsregionen des flächenmäßig größten Bundeslands. Jetzt kommen die von Schulautonomie betroffenen Schulpraktiker zu Wort, es wird der Frage nachgegangen, welche Bereiche in deren Augen die Schulautonomie umfasst, welche Begriffe das Wesen der Schulautonomie beschreiben, welche mit ihr assoziiert werden. Ausgangspunkt ist eine Umfrage, zu der im Dezember 2019 alle Schulleiter/innen

der allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS), der berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) sowie die Personen aus dem Kreis des Schulqualitätsmanagements (Schulqualitätsmanager/innen, Fachinspektorinnen und Fachinspektoren) im Bereich der Bildungsdirektion Niederösterreich eingeladen wurden. Diese Umfrage erhebt keinen wissenschaftlichen Anspruch, vielmehr sollten schlagwortartig und assoziativ fünf Begriffe (Substantive, Adjektive, Verben, Namen, ...) genannt werden, die den Befragten spontan zum Begriff „Schulautonomie“ einfallen.

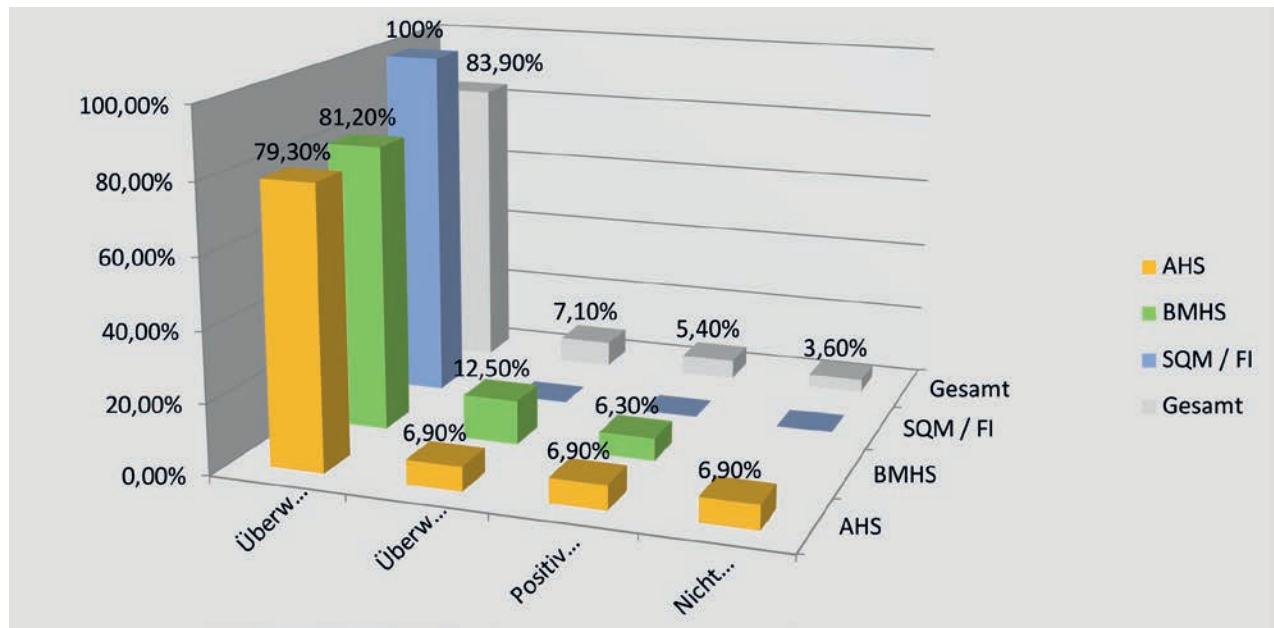
Aus dem Kreis der AHS wurden 60 Direktor/innen angeschrieben, es erfolgten 29 Rückmeldungen, das entspricht 48,3%. Von 92 Befragten aus dem BMHS-Bereich gab es 16 Rückmeldungen, das entspricht 17,4%. Elf Rückmeldungen erfolgten aus dem Feld der 33 befragten Schulqualitätsmanager/innen und Fachinspektorinnen/Fachinspektoren, das entspricht 33,3%. Insgesamt erfolgten 56 Rückmeldungen von 185 Befragten, das sind 30,3%. Aufgeschlüsselt auf die Gesamtzahl der Rückmeldung stammen somit 51,8% aus der AHS, 28,6% aus dem Bereich der BMHS, 19,6% aus dem Bereich des Schulqualitätsmanagements.

Von den insgesamt 256 Nennungen sind 214 (83,6%) als positive Assoziationen einzuschätzen, als negative 32 (12,5%), als nicht wertend zehn (3,9%).

Ich habe dann gegengerechnet, in welchem Verhältnis positive und negative Assoziationen in den einzelnen Rückmeldungen stehen, d.h. ob und in wie vielen Antworten die positiv besetzten Begriffe überwiegen, in wie vielen die negativen. Von den 29 Rückmeldungen aus dem Bereich Schulleitung AHS überwogen bei 23 die positiven Begriffe (79,3%). Bei zwei Rückmeldungen hielten sich positive und negative Bewertungen die Waage (6,9%), zwei waren überwiegend negativ (6,9%), weitere zwei nicht wertend (6,9%). Von den Schulleitungen der BMHS gab es 16 Rückmeldungen, bei 13 standen die positiven Assoziationen im Vordergrund (81,2%), eine Rückmeldung war in gleichem Maße positiv wie negativ (6,3%), zwei waren überwiegend negativ (12,5%). Aus dem Bereich Schulqualitätsmanagement waren alle elf Rückmeldungen überwiegend positiv (100%). In 47 der insgesamt 56 Rückmeldungen (der genaue Wortlaut aller Rückmeldungen bei Lošek, 2020, S.25ff.) standen die positiven Aspekte der Schulautonomie im Vordergrund (83,9%), positive und negative Antworten hielten sich in drei Rückmeldungen die Waage (5,4%), vier waren überwiegend negativ (7,1%), zwei nicht wertend (3,6%).



Grafik 1: Lukas Weixelbaum



Grafik 2: Lukas Weixelbaum

Taugt die Corona-Krise als Praxistest zur Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von Schulautonomie? Dazu machte ich eine weitere Umfrage, Befragtenkreis wie oben, Erhebungszeitraum 20.12.2021 bis 14.1.2022. Der Rücklauf war mit 15 Antworten (7 AHS, 5 BMHS, 3 Schulqualitätsmanagement) im Vergleich zur ersten Umfrage sehr gering, was neben den Weihnachtferien offensichtlich dem Faktor Zeitmangel geschuldet ist, der praktisch von den Rückmeldern als Bremsklotz für die Schulautonomie beklagt und als Grund für die oft sehr knappen Antworten ins Treffen geführt wurde. Die Ergebnisse in Übersicht zusammengefasst (jeweils Zahl der Nennungen von 15 möglichen):

1. Maßnahmen im Rahmen der Schulautonomie sind/waren in Zeiten der Pandemie
 - ☐ Sinnvoll 11, hilfreich 10, möglich 8,
 - ☐ nicht möglich 2, nicht sinnvoll 1
2. Als positiv bzw. machbar erwiesen sich
 - ☐ Flexibilität (betreffend Anwesenheit in der Schule, Lehr- und Lernstoff, Personalauswahl, Klassengrößen, Blockungen, Beginnzeiten)
 - ☐ Neuerungen (wie Digitalisierung, neue Kommunikationskanäle, Weiterführung der Schulentwicklung, Hygienemaßnahmen, Krisenmanagement, Förder- und Ergänzungsunterricht).
3. Als negativ bzw. hinderlich wurden empfunden:
 - ☐ Mangel an Vertrauen und Unterstützung „von oben“ (Ministerium, Bildungsdirektion)
 - ☐ Knappe Zeitressourcen
 - ☐ Klassen in Distance Learning
 - ☐ Widerstand der Lehrerinnen und Lehrer

- ☐ Notwendigkeit des Zurückfahrens der Angebote (Wahlpflichtfächer, Freifächer, unverbindliche Übungen)
4. Nicht möglich waren bzw. als fehlend wurden wahrgenommen
 - ☐ Individualisierung
 - ☐ Weiterentwicklung pädagogischer Projekte
 - ☐ Zusammenarbeit mit externen Partnern (v.a. in der BMHS)
 - ☐ Klassen-, schulübergreifende Projekte
 - ☐ Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten (auf allen Ebenen der Schulpartnerschaft)
 - ☐ Schulveranstaltungen
 - ☐ Belohnung für zusätzlichen Einsatz
 5. Sonstige Rückmeldungen:
 - ☐ Krise schweißt zusammen
 - ☐ Mündliche Abschlussprüfungen (wie Matura) durchführen!
 - ☐ Kritische Personalsituation im Pflichtschulbereich verstärkt sich
 - ☐ Fortbildung (Krisenmanagement setzt Wissen und Kompetenz voraus) forcieren!
 - ☐ Aufarbeiten, was zufällig geschah und was prozesshaft weitergetrieben wurde; diese Erfolgsmodelle in die postpandemische Zeit transferieren

Innovativ

Stichwort Erfolgsmodell - mit dem Wissen und den Erfahrungen Stand 2022 ein gewagter Rückblick auf die präpandemische Zeit mit der provokanten Frage: War das INNOVITAS-Projekt, auch in Hinblick auf Praxistauglichkeit und Antizipation der Ereignisse

nach 2019, innovativ? Dazu wieder die erste Frage des Philologen: Was bedeutet „innovativ“? Wir bewegen uns etymologisch im Wortfeld und der Wortfamilie zu lat. *novus*, *neu*. Zu ihr gehören das Verbum *novare*, die Substantive *novitas* und *novatio*. Diesen kann man die Vorsilbe, die Präposition *in-* präfigieren, nicht im negierenden Sinn wie deutsch *un-* oder griech. *an-*, sondern im Sinne von „*hinein, vorwärts*“. Der Begriff *innovitas* bedeutet dann „*hinein, vorwärts ins Neue*“, also „*Erneuerung*“. Klingt (philo)logisch. Aber: Er findet sich an einer einzigen Stelle in der gesamten antiken und mittelalterlichen lateinischen Literatur, und zwar aus der Mitte des 13. Jhd. und steht dort in einem sehr schwer deutbaren biblischen Kontext (ausführlich in Lošek, 2020c, S.104). Aus der verwandten Gruppe der Substantive *novatio* – *innovatio* – *novitas* – *innovitas*, die nach den üblichen Regeln der lat. Wortbildung entstanden sind und in ihrer Grundbedeutung je nach Kontext „*Erneuerung*“ sowohl als Tätigkeit als auch als Zustand bezeichnen, ist *innovitas* somit das am seltensten belegte, innovativste. Aus der genannten lat. Wortfamilie leben auch nur die „*Novität*“ (von *novitas*) und die „*Innovation*“ (von *innovatio*) im Deutschen weiter, während es keine Fremdwörter wie „**Novation*“ oder „**Innovität*“ gibt.

Jedenfalls ist die Bezeichnung eines Projekts mit „*INNOVITAS*“ als durchaus innovativ zu werten. Mit ihr sind sowohl der Prozess der Erneuerung als dessen bzw. deren Ergebnis umfasst, und sie ist, wie das lateinische Grundwort *innovitas*, neu und einzigartig.

Nach diesen philologischen Befunden zu inhaltlichen Befunden der „*Befunde*“ aus dem INNOVITAS-Handbuch aus 2019. Ich habe alle Beiträge des Bands durchforstet nach den wichtigsten von den Praktikern genannten Begriffen/Parametern/Kriterien für Schulautonomie und habe diese ebenfalls grob geclustert, sprich geschaut, wie oft diese Begriffe in den einzelnen Beiträgen genannt und behandelt werden. Sprich: Decken sich Forschung und Praxis (siehe oben die Rückmeldungen aus Direktionen und Bildungsregionen) – natürlich rein auf quantitativer Ebene der Anzahl von Nennungen:

- ❑ Schule(n) 943, Autonomie 732, Bildung 680, Schulautonomie 480, Verantwortung 140, Selbständigkeit/selbständig 102, Innovation/innovativ 72, Zukunft 52, Freiheit 39, Flexibilität/flexibel 12, Individualisierung 6, Muße 0.
- ❑ Evaluation 264, (Schul-)Gesetz(e) 204, Ressourcen 38, Finanzen 4.
- ❑ Lehrplan 32, Personalentwicklung 28, Anforderung 16, Wertschätzung 6, Kündigung 2,

Sanktionen 2, Belastung 1, Überforderung 0.

- ❑ Lehrer(-bildung) 95, Führung(-skultur) 60, Schulqualität 41, Professionalisierung/professionell 31, Effizienz 12, Neue Oberstufe 0, Wissensverlust 0.
- ❑ Region(al) 118, Ministerium 59, Europa/europäisch 38, Kontrolle 38, Bürokratie 35, Dezentralisierung 35, Bildungsdirektion 33, Schulbehörde 21, Inspektor/Inspektion 20, Schulpartner 13, Schulqualitätsmanagement/-manager 0.
- ❑ Menschen/menschlich 18 (fast ausschließlich bei Rauscher 2019b; zum Begriff auch Lošek 2022), Kreativität 8, Begleitung 7, Wertschätzung 6, Freude 4, realutopisch 3, Fantasie 0, Begeisterung 0.
- ❑ Paradox 8.

Paradox

Schule ist Freizeit. Autonomie wird verordnet. Das Fortbewegungsmittel der Zukunft ist ein nach eigenen Gesetzen sich selbständig bewegendes, ein autonomes Automobil, sozusagen ein Autonomobil: Der diachrone Blick auf die Grundbegriffe, die Bestandteile der Schulautonomie in ihrer sprachlichen wie strukturellen Dimension, beweist die Notwendigkeit einer genauen Analyse und einer exakten Verwendung von Begriffen sowie eines sorgsamsten Umgangs mit Sprache im jeweiligen historischen und inhaltlichen Kontext. Auch zeigt sich, dass der synchrone Zugang zu Begrifflichkeiten abhängig ist vom jeweiligen Standort des Betrachters. Als kleines, aber inhaltlich und in der jährlichen Umsetzung in Österreich über Jahre höchst umstrittenes Beispiel seien die „*schulautonomen Tage*“ angeführt. So werden diese beliebten Tage aus dem österreichischen Schulzeitgesetz landläufig bezeichnet – und als solche haben sie es sogar zu einem eigenen Wikipedia-Eintrag geschafft. Auch wenn die Öffentlichkeit weiß, was gemeint ist, wird der Philologe einwenden, dass ein Tag nicht „*schulautonom*“ sein kann. (Schul-)Tage können auch nicht „*autonom schulfrei*“ sein, sie können im Rahmen der Schulautonomie „*schulfrei*“ (gegeben worden) sein. Sie können aber auch nicht völlig schulautonom schulfrei erklärt werden, sondern unterliegen den (zuletzt durch Einführung der Herbstferien geänderten) Bestimmungen des Bundesgesetzes über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz Schulzeitgesetz 1985, § 2 Abs. 3-5a. geregelten Schularten. Der Begriff „*schulautonom*“ kann also, auch wenn es um ein- und dieselbe Materie geht, aus philologischer, aus juristischer, aus schulpraktischer Sicht unterschiedlich gelesen und verstanden werden. So enden wir mit einem fast sokratischen Paradoxon, das schon Rürup, Rauscher

und Schratz in den Befunden (in Rauscher 2019a) so oder so ähnlich benennen: Kann Schulautonomie, wörtlich und ernst genommen, überhaupt stattfinden, solange sie nicht selbständig und unabhängig (*autós*) von gesetzlichen Vorgaben und dem Gesetz (*nómos*) in der Schule mit pädagogischer Muße (*2x scholé*) umgesetzt wird? Oder anders gefragt: Wann



Foto: Tschank

Wird die Autonomie der Schule durch das Gesetz begrenzt?
Lošek, Fritz (*1957) war Landesschulinspektor für AHS und zuletzt Schulqualitätsmanager im Fachstab des Pädagogischen Dienstes der Bildungsdirektion (vormals Landesschulrat) Niederösterreich in St. Pölten. Er studierte Latein, Griechisch und Geschichte in Wien und München, war Lehrer und Direktor am Piaristengymnasium Krems. Leiter und Mitglied mehrerer nationaler Projekte zur Schulentwicklung (Lehrplan, EPIK, Neue Reifeprüfung) und internationaler Arbeitsgruppen (Collegium Oldenbourg/München, Berlin; Perspektiven für den Lateinunterricht/Leipzig). Lehrbeauftragter der Universitäten Wien und Salzburg. Zahlreiche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Veröffentlichungen, dreimaliger Herausgeber des lateinischen Schulwörterbuchs „Stowasser“ (1994, 2010, 2016).

Literatur

- Gemoll.** (2006), siehe Oswald (2006).
- Juranek, Markus** (2019). Eigenverantwortlich – selbstständig – autonom. Was wir aus einem Rechtsvergleich hinsichtlich schulischer Entscheidungsfreiräume lernen können. In Rauscher, E. & Wiesner, C. & Paasch, D. & Heißenberger, P. (2019) *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 107-134). Münster/New York: Waxmann.
- Lošek, Fritz** (Hrsg.) (2016a). *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Völlige Neubearbeitung 2016. München: Oldenbourg Schulbuchverlag und Wien: hölder-pichler-tempsky.
- Lošek, Fritz.** (2016b). Der neue Stowasser: Achten Sie auf die Marke!, Cursor. *Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und europäischen Kultur* 12, S. 3-7.
- Lošek, Fritz** (2018). Kabarett & Classics. Streifzüge durch die österreichisch-deutsche Szene. *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 14, S. 44-49.
- Lošek, Fritz** (2019). Kabarett & Classics II. Weitere Streifzüge durch die österreichisch-deutsche Szene. *Cursor. Zeitschrift für Freunde der lateinischen Sprache und der europäischen Kultur* 15, S. 24-28.
- Lošek, Fritz** (2020a). Die Seele der Säle. Begriff und Raum – ein lexikalischer Rundgang durch die Pädagogische Hochschule Niederösterreich in Baden. In Christine Schörg & Carmen Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Festschrift für Erwin Rauscher* (S. 201-216). Innsbruck, Wien: Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 8).
- Lošek, Friedrich** (2020b). Was bedeutet Schulautonomie? In Erwin Rauscher (Hrsg.) *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 9-31). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Lošek, Fritz** (2020c). INNOVITAS und Verwandte(s). In Erwin Rauscher (Hrsg.) *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 103-104). Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Lošek, Fritz** (2022). Anthropos. Menschliche Geschichte(n). Menschliche Geschicke. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 255–271). Innsbruck et al.: Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd.11).
- Oswald, Renate** (Hrsg.) (2006). *Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch*. 10. Aufl. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Rauscher, Erwin** (Hrsg.) (2019a). *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Rauscher, Erwin** (2019b). Schulautonomie – Kant'sche Aufklärung 5.0? Ein Gedankenexperiment. In Rauscher, E. & Wiesner, C. & Paasch, D. & Heißenberger, P. (2019) *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 107-134). Münster/New York: Waxmann.
- Schratz, Michael & Hartmann, Martin** (2019). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In Rauscher, E. & Wiesner, C. & Paasch, D. & Heißenberger, P. (2019) *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 107-134). Münster/New York: Waxmann.
- Stowasser.** (2016), siehe Lošek (2016).

Die rechtliche Einordnung von Musikschulen in der Steiermark



Von Antonia Maria Bruneder

I. Einleitung

Unter Musikschulen versteht man im gängigen Sprachgebrauch Institutionen, die vorwiegend Instrumentalunterricht anbieten. Die rechtliche Einordnung einer Musikschule ist derzeit jedoch nicht abschließend geklärt.¹

Der Begriff „Musikschule“ ist gesetzlich nicht verankert und die Frage, inwieweit eine Musikschule als Schule iS des Art 14 B-VG verstanden werden kann und schulrechtliche Bestimmungen zur Anwendung kommen, bleibt offen. Dies kann nur durch Prüfung der Merkmale des Schulbegriffes an sich bewertet werden.

Das Musikschulwesen in Österreich ist nicht einheitlich geregelt, aber grundsätzlich im Schulsystem eingegliedert.² In der Steiermark gibt es sowohl Musikschulen, die privat finanziert, als auch Musikschulen, die durch das Land gefördert werden. Letztere müssen als Privatschulen iSd PrivSchG geführt werden.

Folgend soll ein Überblick über das derzeitige Musikschulwesen in der Steiermark gegeben und eine rechtliche Einordnung getroffen werden.

¹ Die rechtlich nicht abschließend erarbeitete Einordnung von Musikschulen wurde auch während der Coronapandemie deutlich: So war etwa die Priorisierung für Lehrpersonal zur Covid-Immunisierung strittig; vgl. *Mitterböck*, Musikschullehrer drängen auf früheren Impftermin, *Kleine Zeitung* 10.3.2021, online verfügbar: https://www.kleinezeitung.at/steiermark/muerztal/5948945/Bezirk-Bruck-Muerzzuschlag_Musikschullehrer-draengen-auf-fruehe-ren; *Kahr*, Wirbel um Impftermin Musikschullehrer erbost: Keine Impfung gemeinsam mit anderen Pädagogen, *Kleine Zeitung* 08.3.2021, online verfügbar: https://www.kleinezeitung.at/steiermark/murtal/5948081/Wirbel-um-Impf-termin_Musikschullehrer-erbost_Keine-Impfung; Schriftliche Anfrage an ein Mitglied der Landesregierung (§ 66 GeoLT) vom 9.3.2021, EZ/OZ: 1221/1.

² Im Kennzahlenverzeichnis der Schulformen des österreichischen Schulwesens 2020/21 werden Musikschulen als Schulart mit der dekadischen Signierung 29.5. gelistet. Die Schulformkennzahl lautet 3901. Musikschulen werden als 0. Klasse, 15. Schulstufe mit einem Bildungsabschluss ohne abschließende Prüfung, Abschlussstufe 15, kategorisiert; online verfügbar: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd/schulformensystematik.html> (letzter Abruf 31.3.2022).

II. Definition von Musikschulen

In Österreich ist durch die fehlende rechtliche Definition der Begriffe „Musikschule“ oder „Musiklehrer“ die Errichtung einer solchen Einrichtung grundsätzlich an keine gesetzlichen Voraussetzungen gebunden. Ein Zusammenschluss mehrerer Musiker für Unterrichtszwecke stellt ein Modell einer Einnahmequelle oft freischaffender Musiker dar. Ob es sich dabei um Musikschulen im schulrechtlichen Sinn handelt, kann nicht einheitlich beantwortet werden, da diese Einrichtungen von unterschiedlichem Niveau und Organisationsgrad geprägt sind.

Zudem gibt es auch Franchisemodelle für Musikschulen (vgl etwa das modern-music-college³), die aufgrund ihrer unterschiedlichen Schwerpunkte ebenfalls nicht ohne weitere Prüfung als Schulen iSd Art 14 B-VG gewertet werden können.

Aus diesen Gründen gibt es derzeit einerseits Musikschulen, die rein zum Zweck des Instrumentalunterrichts betrieben werden, andererseits Musikschulen, die offiziell als Schulen iSd PrivSchG geführt (und gefördert) werden. Eine einheitliche Definition einer Musikschule ist nicht möglich.

Neben privat finanzierten Angeboten von Musikunterricht (auch in Form von organisierten Einheiten) in Österreich gibt es ein Musikschulwesen, das durch den Staat mit einem Gesamtbudget von 350 Millionen Euro finanziert wird. Im Schuljahr 2019/20 wurden 211.000 Schüler in 368 Musikschulen, verteilt auf 2.000 Unterrichtsstandorte in Österreich und 7.100 Lehrpersonen registriert, wie sich aus den Daten der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (KOMU) entnehmen lässt.⁴ In der Steiermark werden diese Musikschulen als Privatschulen iSd PrivSchG geführt und sind mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattet.⁵

III. Kompetenzrechtliche Einordnung einer Musikschule

Die Auffassungen über die kompetenzrechtliche Einordnung von Musikschulen sind unterschiedlich. Während der VfGH in VfSlg 2670/1954 der Ansicht ist, „daß diese Unterstellung der Musiklehranstalten aller Art unter den Begriff des Schulwesens bzw nach der Kompetenzverteilung des B-VG unter den Begriff des ‚Schul-, Erziehungs- und Volksbildungswesens‘ auch nach der heutigen Rechtslage vollkommen gerechtfertigt erscheint“, sprechen sich etwa *Fister*⁶ oder *Korinek/Potz/Bammer/Wieshaider*⁷ für eine kompetenzrechtliche Zuordnung des Musikschulwesens unter Art 15 B-VG (General-klausel zugunsten der Länder) aus.

Eine Subsumierung unter Art 15 B-VG ist derzeit für die Musikschulen in der Steiermark abzulehnen. Zwar gelten gegenwärtig in der Steiermark zwei Landesgesetze über das Dienst- und Besoldungsrecht der von den Gemeinden an Musikschulen beschäftigten Lehrer.⁸ Dies kann jedoch nicht als Hinweis auf eine kompetenzrechtliche Zuordnung der Musikschulen unter Art 15 B-VG gewertet werden: Gemäß Art 21 B-VG obliegt den Ländern die Gesetzgebung und Vollziehung des Gemeindebedienstendienstrechts. In der Steiermark sind Gemeinden häufig Träger von Musikschulen, Musiklehrer daher Gemeindebedienstete. Mit den zwei Landesgesetzen wurden hier demnach Sonderbestimmungen bzgl dieser Berufsgruppe erlassen.⁹

Eine Einordnung einer Musikschule unter den schulrechtlichen Kompetenztatbestand des Art 14 B-VG, wie sie durch den VfGH intendiert wird, soll hingegen nachfolgend einer konkreten Prüfung unterzogen werden:

Eine Schule im verfassungsrechtlichen Sinn liegt gemäß Art 14 Abs 6 B-VG vor, wenn es sich um eine Einrichtung handelt, in der „Schüler gemeinsam nach einem umfassenden, festen Lehrplan

3 <https://www.modern-music-college.at/index.php/eroeffne-dein-mmcc> (letzter Abruf 4.3.2022).

4 Bei dieser handelt es sich um eine Koordinierungsstelle für das Musikschulwesen in Österreich, die 1979 durch Beschluss der Landeskulturreferentenkonferenz konstituiert wurde; vgl <https://www.komu.at/ueber-die-komu> (letzter Abruf 4.3.2022).

5 *Rehorska*, Musikschulen in der Steiermark. Entwicklung, Analysen, Perspektiven (Dissertation 2017) 35.

6 *Fister*, Das Recht der Musik (2013) 173.

7 *Korinek/Potz/Bammer/Wieshaider*, Kulturrecht im Überblick (2004) 51 und 142 ff.

8 Gesetz vom 16. April 1991 über das Dienst- und Besoldungsrecht der von den Gemeinden angestellten Musiklehrer (Steiermärkisches Musiklehrergesetz) LGBl 1991/69 idF 2020/90 sowie das Gesetz vom 3. Juni 2014 über das Dienst- und Besoldungsrecht der von den Gemeinden an Musikschulen beschäftigten Lehrerinnen/Lehrern (Steiermärkisches Musiklehrergesetz 2014 – Stmk MLG) LGBl 2014/93 idF 2014/97.

9 *Aschauer/Kohlbacher*, Landesdienstrecht in *Wieser/Poier* (Hrsg), Steiermärkisches Landesrecht II. Organisations-, Dienst- und Abgabenrecht (2016) 387, 443.

unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes erzieherisches Ziel angestrebt wird.“ Maßgebliches Merkmal einer Schule ist die „Verfolgung pädagogischer und erzieherischer Ziele“ (VfSlg 6407/1971).¹⁰

Nicht jede Schule erfüllt diese Voraussetzungen. Sie liegen nach der Rechtsprechung des VfGH etwa bei Tanzschulen oder Skischulen nicht vor.¹¹ Ohne wissenschaftliche Tätigkeit oder eine Unterrichtstätigkeit ist eine Schule nicht unter Art 17 StGG subsumierbar (VfSlg 4290/1962). Sport- oder Ballettschulen (vgl VwSlg 11.698 A/1985) fehlen nach dieser Rechtsprechungslinie die Merkmale der weltanschaulichen und geistigen Bildung. Auch Weiterbildung lediglich im beruflichen Bereich, oder Schulen, die nur der Förderung des gesellschaftlichen Lebens dienen, wie etwa Tanzschulen (VfSlg 1505/1933), sind für den schulrechtlichen Begriff iSd Art 14 Abs 6 B-VG nicht ausreichend.¹²

Bei Musikschulen hingegen ist die Einordnung unter den Schulbegriff für den VfGH „geradezu begriffsnotwendig“, wie in VfSlg 2670/1954 ausdrücklich betont wird. In dieser beurteilt der VfGH die „Erteilung des Musikunterrichtes an Lehranstalten als eine Angelegenheit des Schulwesens im engeren Sinne“, die auch „sehr wesentliche pädagogische und volkserzieherische Ziele verfolgt“ und verweist als gesetzliche Grundlage auf § 19 des provisorischen Privatschulgesetzes, RGBI 1850/309.

Musikschulen sind dieser Judikaturlinie folgend nach der schulrechtlichen Kompetenzaufteilung des Art 14 B-VG zu bewerten. Die Einordnung kann jedoch nur erfolgen, sofern es sich bei der Musikschule tatsächlich um eine der Rechtsprechung des VfGH und der Gesetzgebung entsprechende Ausbildungsstätte handelt. Eine allgemeine Zuordnung ist aufgrund der unterschiedlichen Definition (vgl Kapitel II) zu kurz gegriffen. Demnach muss vor der kompetenzrechtlichen Einordnung einer bestimmten Musikschule eine individuelle Prüfung erfolgen.

Erfüllt die konkrete Musikschule den verfassungsrechtlichen Schulbegriff, kann eine kompetenzrechtliche Beurteilung nach Art 14 B-VG erfolgen, wo zunächst zwischen öffentlichen und privaten Schulen unterschieden wird. Öffentliche Schulen sind Schulen, die von einem gesetzlichen Schulerhalter errichtet und erhalten werden (Abs 6). Deren kompetenzrechtliche Zuschreibung erfolgt je nach bundesstaatlicher Kompetenzverteilung.¹³

Der gesetzliche Schulerhalter kann sowohl der Bund, das Land, die Gemeinde oder ein Gemeindeverband sein. Der Schulerhalter muss bestimmte ihm zugeordnete Schularten errichten und erhalten.¹⁴ Anknüpfungspunkt dafür ist das Schulorganisationsgesetz BGBl 1962/242 idF 2021/232. Es listet die Schularten der allgemeinbildenden und berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren Schulen und höheren Schulen (ausgenommen land- und forstwirtschaftlichen Schulen) auf. Bestimmungen über Musikschulen als entsprechende Schulart sieht das Gesetz nicht vor.¹⁵

Es ist daher davon auszugehen, dass Musikschulen keine öffentlichen Schulen mit einem gesetzlich vorgesehenen Schulerhalter sind.

IV. Musikschule als Schule iSd PrivSchG?

Gemäß Art 14 B-VG sind alle Schulen, die nicht öffentlich sind, Privatschulen. Voraussetzung ist freilich, dass der rechtliche Privatschulbegriff erfüllt wird.

Eine Referenz für die Definition einer Privatschule bildet das PrivSchG BGBl 1962/244 idF BGBl 2021/135. Gemäß § 2 Abs 1 PrivSchG wird zunächst der Schulbegriff festgelegt, unter dem Einrichtungen verstanden werden, in denen eine *Mehrzahl von Schülern* gemeinsam *nach einem festen Lehrplan* unterrichtet werden, und in dem mit der Vermittlung von allgemeinbildenden oder berufsbildenden Kenntnissen und Fertigkeiten ein *erzieherisches Ziel* angestrebt wird.¹⁶ Erfüllt eine Schule diese Voraussetzungen nicht, muss im Errichtungsverfahren die verpflichtende Anzeige nach § 7 PrivSchG wegen Unzuständigkeit (aufgrund der Nichtanwendbarkeit des PrivSchG) zurückgewiesen werden.¹⁷

10 Wieser, Handbuch des österreichischen Schulrechts Band I. Verfassungsrechtliche Grundlagen und schulrechtliche Nebengesetze (2010) 29.

11 Vgl Wieser, Schulrecht in Wieser/Poier (Hrsg), Steiermärkisches Landesrecht III. Besonderes Verwaltungsrecht (2010) 104; Hofstätter in Kahl/Khakzadeh/Schmid (Hrsg), Kommentar zum Bundesverfassungsrecht B-VG und Grundrechte (2021) Art 14 B-VG Rz 3.

12 Juranek, Das österreichische Schulrecht. Einführung in die Praxis⁵ (2021) 81 f.

13 Wieser, Schulrecht I 30.

14 Zur Verpflichtung der Schulerhalter: Wieser, Zum Privatschulunterricht in Österreich – Abgrenzungsfragen, ZfV 2010, 16.

15 Wieser, Schulrecht I 133.

16 Wieser, ZfV 2010, 16.

17 Wieser, Schulrecht I 132.

Walter/Mayer stellten bereits 1981 fest, dass in der Praxis Musikschulen als Schulen iSd PrivSchG behandelt werden.¹⁸ Folgend soll aufgezeigt werden, dass eine Musikschule den Schulbegriff des § 2 PrivSchG tatsächlich aber nur schwer erfüllen kann:

A. Das erzieherische Ziel einer Musikschule

§ 2 Abs 1 und Abs 2 PrivSchG verlangen ein erzieherisches Ziel, nämlich die Festigung der charakterlichen Anlagen der Schüler in sittlicher Hinsicht. Insbesondere muss eine Abgrenzung zu sogenannten Fertigkeitsschulen vorgenommen werden, bei denen spezialisierte Fähigkeiten vermittelt werden. Bei der inhaltlichen Prüfung einer Schule auf die Erfüllung des Kriteriums wird ein strenger Maßstab angelegt und auf ein Gesamtkonzept abgestellt. Einer privaten Ballettschule, die ausschließlich eine auf die Erfordernisse des Berufes eines Balletttänzers ausgerichtete Bildung und Fertigung charakterlicher Anlagen vermittelt, fehlt etwa das über die Fertigkeitsvermittlung hinausgehende erzieherische Ziel iSd § 2 Abs 2 PrivSchG (VwSlg 11.698 A/1984).¹⁹

Nicht geklärt ist die Frage, ab wann ein solches Ziel bei einer Musikschule erfüllt ist. Eine klare Abgrenzung etwa zu einer Ballettschule erweist sich als schwierig, denn auch die Musikschule dient in erster Linie einem spezifischen Zweck – nämlich der musikalischen Ausbildung.

Unter Umständen ist das höhere erzieherische Ziel gegeben, wenn an der Einrichtung auch ein über den reinen Instrumentalunterricht hinausgehender Unterricht angeboten wird. Hier sind das Angebot der musikalischen Früherziehung, des Ensembleunterrichts oder musiktheoretischer Fächer zu nennen. Die Belegung zusätzlicher Neben- bzw Ergänzungsfächer ist in vielen Musikschulen verpflichtend.

Dieser Maßstab scheint in der Rechtsprechung jedoch gar nicht gefordert. So betont der OGH in seiner Entscheidung vom 2.9.1987, 14 ObA 42/87, dass ein wesentlicher pädagogischer und erzieherischer Zweck einer Musikschule bereits durch das Angebot einer umfassenden musikalischen Ausbildung erfüllt ist. Eigene Fächer der Notenlehre und Musikgeschichte sind nicht zwingend notwendig. Ein festgelegter Lehrplan und ein Unterricht bei gleichzeitiger Anwesenheit von Lehrer und Schüler lässt die Anwendung des Schulbegriffes bereits zu. Darüber hinaus „kann auch nicht bezweifelt werden,

daß gerade durch den Musikunterricht und insbesondere durch den Sologesang die Werte des Wahren, Guten und Schönen (§ 2 Abs 1 SchOrgG) in erheblichem Maße gefördert werden, sodaß das weitere Erfordernis vorliegt, daß außer den mit der Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten an sich verbundenen Erziehungszielen die Festigung der charakterlichen Anlagen der in der Regel noch minderjährigen Schüler in sittlicher Hinsicht bezweckt wird.“

Die Rechtsprechung nimmt zusammengefasst eine großzügige Definition des erzieherischen Ziels an. Zudem werden in zahlreichen Musikschulen Neben- und Ergänzungsfächer angeboten. In diesen Musikschulen wird dieses Merkmal daher erfüllt.

B. Mehrzahl von Schülern

Die vorherrschende Unterrichtsform in einer Musikschule in der Steiermark ist der Einzelunterricht im Hauptfach. Sowohl in den Musikschulen, deren Träger die Gemeinden sind, als auch in Musikschulen, deren Träger ein privater Verein ist, oder am Landeskonservatorium wird primär Einzelunterricht angeboten. Dieser widerspricht aber § 2 Abs 1 PrivSchG, der von Privatschulen als „Einrichtungen, in denen eine Mehrzahl von Schülern gemeinsam nach einem festen Lehrplan unterrichtet wird“ spricht. Um das Merkmal dennoch zu erfüllen, bieten Musikschulen Gruppenunterricht in den Neben- und Ergänzungsfächern (in Form von Ensemble- und Musiktheorieunterricht) an. Selten werden auch instrumentale Hauptfächer in Zweier- oder Dreiergruppen unterrichtet.

C. Ein fester Lehrplan

Ein fester Lehrplan in einer Musikschule ist durchaus üblich. Die KOMU bietet etwa einen eigenen Musterlehrplan für Musikschulen an, der pädagogische und strukturelle Linien vorgibt. Dieses Muster sieht einen modular strukturierten Lehrplan vor: Zunächst sollen die pädagogischen, künstlerischen und sozialen Grundpfeiler der Musikschule vorgestellt werden. Dem soll ein allgemein pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil folgen, der ua „allgemeine Handlungsanleitungen zur pädagogischen und künstlerischen Arbeit“ vorgibt und den „vielfältigen Wirkungskreis der Musikschulen, der sich in unterschiedlichste Bereiche erstreckt“, beleuchtet. Zudem soll der Lehrplan über einen großen fachspezifischen Teil mit Bestimmungen zum jeweiligen Unterrichtsfach, Prüfungen oder Vor-/Nachbereitungszeit, verfügen. Schließlich wird eine Literaturdatenbank für Unterrichtsliteratur zur Verfügung gestellt.

¹⁸ Walter/Mayer, Grundriß des Besonderen Verwaltungsrecht (1981) 104, 124.

¹⁹ Wieser, ZfV 2010, 16.

Prima facie ähnelt dieser Lehrplan einem „klassischen“ Schullehrplan. Ob dieser Lehrplan für den Schulbegriff des PrivSchG ausreicht, kann jedoch nicht zweifelsfrei beurteilt werden. Bei der Untersuchung des Lehrplans auf seine Tauglichkeit iSd PrivSchG zeigt sich eine der Hauptproblematiken bei der Anwendung des Schulbegriffs: Der Lehrplan einer Privatschule wird nämlich anhand des Pendants einer öffentlichen Schule gemessen, bei Schulen mit Öffentlichkeitsrecht wird dieser sogar übernommen (vgl § 11 Abs 2 lit a bzw § 13 Abs 2 lit c PrivSchG).²⁰ Das österreichische Schulrecht kennt jedoch keine öffentliche Musikschule, es fehlt eine Vergleichsmöglichkeit.

Zusammenfassend kann eine Musikschule dem Schulbegriff des § 2 PrivSchG grundsätzlich gerecht werden. Das pädagogische und erzieherische Ziel kann durch ein zusätzliches Fächerangebot erfüllt werden. Dabei wird kein allzu strenger Maßstab anzusetzen sein. Kritisch kann die Unterrichtsform (primär Einzelunterricht) hinterfragt werden, ein fester Lehrplan für eine Musikschule hingegen ist durchaus denkbar. Ob der Lehrplan die Anforderungen eines Schullehrplans erfüllt, kann nicht beurteilt werden.

V. Problematik der Anwendung des PrivSchG auf Musikschulen

Durch die Subsumierung unter das PrivSchG können Musikschulen als Schulen im schulrechtlichen Sinn (Art 14 Abs 6 B-VG) behandelt werden, denen nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen das Öffentlichkeitsrecht zu verleihen ist.

Das PrivSchG bzw die Verleihung des Öffentlichkeitsrechts zielt darauf ab, dem Einzelnen im Rahmen der Unterrichtsfreiheit (vgl Art 17 Abs 2 StGG bzw in Bezug auf die Verleihung des Öffentlichkeitsrechts Art 14 Abs 7 B-VG) die Möglichkeit zu bieten, eine Unterrichts- und Erziehungsanstalt zu gründen.²¹ Ob eine Musikschule als Unterrichts- und Erziehungsanstalt gewertet werden kann, muss im Einzelfall beurteilt werden. Jedenfalls fallen unter den Begriff der Unterrichts- und Erziehungsanstalt iSd Art 17 Abs 2 StGG keine Schulen, an denen „nur irgendwelche Fertigkeiten“ gelehrt werden (VfSlg 4990/1965²²).

Die Problematik der Subsumierung von Musikschulen unter das PrivSchG liegt aber vor allem darin, dass die Anwendung des Gesetzes eine gleichartige öffentliche Schule verlangt: Die Verleihung des Öffentlichkeitsrechts gibt Musikschulen gemäß § 13 PrivSchG bspw das Recht, ua Zeugnisse über den Erfolg des Schulbesuches auszustellen, die mit der Beweiskraft öffentlicher Urkunden und mit den gleichen Rechtswirkungen ausgestattet sind, wie Zeugnisse gleichartiger öffentlicher Schulen. Auch der Lehrplan stellt auf den Vergleich mit einer öffentlichen Schule ab.

Das sehen aber die derzeitigen schulrechtlichen Bestimmungen für Musikschulen nicht vor (vgl Kapitel III).

VI. Musikschulen als Statutschulen iSd PrivSchG?

Eine Sonderform der Privatschule ist die sogenannte Statutschule. Eine Statutschule ist eine Privatschule, die keiner gesetzlichen Schulartbezeichnung zuzuordnen ist und stattdessen durch ein Organisationsstatut, welches durch den Bundesminister genehmigt wird, legitimiert ist.

Andergassen schränkt Statutschulen dahingehend ein, dass diese die Privilegien einer Schule mit Öffentlichkeitsrecht (etwa Zeugnisse auszustellen) nicht in Anspruch nehmen können,²³ *Wieser* schließt hingegen ein Öffentlichkeitsrecht bei Schulen mit Organisationsstatut nicht aus, und differenziert gesamt vier Arten von Privatschulen:

- ❑ Privatschulen mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung mit Öffentlichkeitsrecht,
- ❑ Privatschulen mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung ohne Öffentlichkeitsrecht,
- ❑ Privatschulen ohne gesetzlich geregelte Schulartbezeichnung mit Öffentlichkeitsrecht,
- ❑ Privatschulen ohne gesetzlich geregelte Schulartbezeichnung ohne Öffentlichkeitsrecht.²⁴

Dies wird der Bestimmung des § 14 Abs 2 PrivSchG gerecht, die unter bestimmten Voraussetzungen die Verleihung des Öffentlichkeitsrechts auch für Privatschulen ohne gesetzlich geregelte Schulartbezeichnung garantiert.

Wenn eine Statutschule (ohne gesetzlich geregelte Schulartbezeichnung) mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattet wird, kann sie gemäß § 13 PrivSchG wie eine gleichartige öffentliche Schule Zeugnisse

20 *Hofstätter/Spreitzhofer/Taschner*, Schulgesetze § 2 PrivSchG 54. Lfg (Stand 1.6.2021, rdb.at) Rz 3.

21 *Wieser* in *Wieser/Poier*, Landesrecht III 108.

22 Das Erk bezog sich auf theoretischen Unterricht auf verkehrsrechtlichem und kraftfahrtechnischem Gebiet.

23 *Andergassen*, Schulrecht 2021/22. Ein systematischer Überblick⁶ (2021) 100 f.

24 *Wieser*, Schulrecht I 136 ff.

ausstellen, Prüfungen abhalten oder Lehramtsanwärter beschäftigen. Zudem kommen gemäß § 13 Abs 2 lit c PrivSchG schulrechtliche Vorschriften zur Anwendung, die auch in öffentlichen Schulen gelten, soweit gesetzlich nicht anderes bestimmt ist (ausgenommen Errichtung, Erhaltung und Auflösung, Sprengel und Schulgeld). Bei der Anwendung von landesgesetzlichen Vorschriften zur äußeren Organisation öffentlicher Pflichtschulen treten an die Stelle der dort vorgesehenen Behördenzuständigkeiten jene des § 23 PrivSchG. Die Problematik der fehlenden Vergleichsmusikschule bleibt allerdings auch hier aufrecht.

Derzeit gibt es zB sowohl für die Musikschulen in Niederösterreich²⁵ als auch in der Steiermark²⁶ vom Bund erlassene Organisationsstatute. Musikschulen, die den Privatschulbegriff erfüllen und sich dem Organisationsstatut unterwerfen, sind deshalb als Statutschulen zu qualifizieren. Dies scheint auch im Sinne des Gesetzgebers, der im Zusammenhang mit der Definition des Schülerbegriffs in den Gesetzesunterlagen zu § 63 Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz BGBl I 2005/100 Folgendes festhält:

„Demnach ist hinsichtlich des Schultypus zwischen öffentlichen Schulen, das sind etwa sämtliche im Schulorganisationsgesetz definierte Schulen, Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht und Statutschulen mit Öffentlichkeitsrecht iSd PrivSchG zu unterscheiden. Solche Statutschulen sind Schulen, die von der öffentlichen Hand nicht angeboten werden und ein eigenes schulorganisatorisches und schulunterrichtliches Konzept verwirklichen (Musikschulen, Konservatorien oder Schulen für Altdienste und Pflegehilfe)“.²⁷

VII. Musikschulen in der Steiermark

A. Allgemeines

In der Steiermark gibt es sowohl privat finanzierte als auch vom Land geförderte Musikschulen.

Ein Beispiel für eine private Musikschule ist „MuSPop“. Diese hält über zehn Standorte, zumeist in Volks- oder Mittelschulen. Die Unterrichtskosten für Kinder werden von der Gemeinde gefördert. Auf der Website der Schule wird betont, dass keine

öffentlichen Fördergelder von Bund und Land in Anspruch genommen werden. Angeboten wird neben Einzelunterricht für Kinder auch Gruppenunterricht für Erwachsene in Instrumentalfächern.²⁸ Ein weiteres Beispiel für eine private Musikschule ist das Musikzentrum in Mariagrün (Graz), das nach eigenen Angaben „keine Musikschule im klassischen Sinn“ darstellt, aber Instrumentalunterricht, Ensemble oder musikalische Früherziehung anbietet. Ob es sich bei diesen Musikschulen um Musikschulen iSd PrivSchG handelt, muss einzeln geprüft werden.

In der Steiermark gibt es derzeit zudem 56 Musikschulen, mit denen eine aufrechte Fördervereinbarung mit dem Land Steiermark besteht.²⁹

51 Musikschulen davon sind kommunale Musikschulen, deren Träger eine Gemeinde ist. Diese Musikschulen decken einen Großteil des Musikschulwesens in der Steiermark ab und werden vom Land gefördert. Zudem gibt es fünf Musikschulen (Musikschule Lieboch, Musikschule Hengsberg, Helmut-Schmidinger-Musikschule Graz, Musikschule Eisenwurzen und Musikschule Heiligenkreuz am Waasen), die ebenfalls durch das Land Steiermark gefördert werden, deren Träger aber keine Gemeinde, sondern ein privater Erhalter (Verein) ist.³⁰

Schließlich ist das Johann-Joseph-Fux-Konservatorium in Graz zu nennen. Dieses wird heute als Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht, deren Träger das Land Steiermark ist, geführt.³¹ Ursprünglich wurde das Konservatorium als Vereinsmusikschule des Musikvereins für Steiermark gegründet, der einer der ältesten Konzertveranstalter der Welt ist. Die musikalische Ausbildung am Konservatorium war immer durch Einzelunterricht geprägt und sowohl für Laien als auch als berufsbildende Ausbildungsstätte konzipiert. Ab 1939 kam es zur Übernahme durch das Land und zur Aufteilung in das Johann-Joseph-Fux-Konservatorium einerseits, und die Universität für Musik und darstellende Kunst

25 Erlass des BMBWF vom 6.4.2020, BMBWF-24.417/0011-II/4/2019, Erlass zum Organisationsstatut für Niederösterreichische Musikschulen.

26 Erlass des BMBF vom 13.8.2014, BMBF-24.420/0015-III/3a/2014, Erlass zum Organisationsstatut für Musikschulen in der Steiermark.

27 ErläutRV 952 BlgNR 12 GP 145.

28 <https://www.muspop.com/%C3%BCber-uns/>; *Kleine Zeitung*, Musikschule Muspop, Mehr Schüler trotz weniger Förderungen, 23.4.2018, online verfügbar: https://www.kleinezeitung.at/steiermark/weiz/5410924/Musikschule-MusPop_Mehr-Schueler-trotz-weniger-Foerderungen.

29 <https://www.musikschulen.steiermark.at/cms/beitrag/12756404/154384649/> (letzter Abruf 4.3.2022).

30 *Amt der Steiermärkischen Landesregierung*, Musikschulen im Fördersystem des Landes Steiermark, <https://www.musikschulen.steiermark.at/cms/beitrag/12756404/154384649/> (letzter Abruf 4.3.2022).

31 *Aschauer/Kohlbacher in Wieser/Poier*, Landesrecht II 437.

Graz andererseits.³²

All diese Musikschulen beanspruchen die Erfüllung des Schulbegriffs des § 2 Abs 1 PrivSchG.³³ Das Johann-Joseph-Fux-Konservatorium verfügt etwa über einen festen Lehrplan, bietet Gruppenunterricht an und verpflichtet zu Ergänzungsfächern, die über den Instrumentalunterricht hinausgehen.³⁴

B. Organisationstatut für Musikschulen in der Steiermark

Als zentraler rechtlicher Bezugspunkt dient neben dem PrivSchG auch das Organisationsstatut für Musikschulen in der Steiermark. Alle Musikschulen, die sich diesem unterwerfen, werden als Privatschulen iSd PrivSchG geführt: Gemäß § 1 OrganStatut wird die Musikschule als „Privatschule iSd Privatschulgesetzes am Ort des Schulerhalters und Lehranstalt für elementare, mittlere und höhere Musikerziehung“ definiert.

Im Sinne einer Statutschule (vgl Kapitel VI) sieht sich der Bund kompetenzrechtlich zuständig: Das Organisationsstatut beruht auf einem Erlass des Bundesministeriums für Bildung und Frauen vom 13.8.2014 unter Bezugnahme auf § 14 Abs 2 lit b des Privatschulgesetzes.³⁵

Die Aufgaben der Musikschule laut Organisationsstatut liegen allgemein in der Vermittlung von Musik und den mit ihr zusammenhängenden Künsten sowie der Förderung der künstlerischen Betätigung und des Kunst- und Kulturverständnisses. Im Besonderen hat sie je nach den Erfordernissen der einzelnen Ausbildungsbereiche geregelte Bildungsgänge nach einem festen Lehrplan zu bieten (§ 3 OrganStatut).

Dieser weitgefassten Formulierung folgen konkrete Aufgaben, wie erstens die Einhaltung eines festen Lehrplans, zweitens die Vermittlung von instrumentalen und vokalen Musizierpraktiken, allgemeinmusikalischen, musiktheoretischen, kunst- und kulturwissenschaftlichen Kenntnissen (lit a), drittens die Aktivierung und Pflege des

Musizierens in der Gemeinschaft durch künstlerische Betätigung der Lehrer und der Schüler, sowie durch Heranziehung externer Künstler (lit b), viertens die Vermittlung musikalischer Vorkenntnisse, um eine musikverwandte Berufsausbildung bzw ein musikverwandtes Studium beginnen zu können (lit c), oder fünftens die Vermittlung der Voraussetzungen für die Reife zum Studium an Kunstiniversitäten bzw an Konservatorien und anderen pädagogisch-künstlerischen Studieneinrichtungen (lit d). Ziel der Ausbildung ist laut OrganStatut vornehmlich die musikalisch-künstlerische Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen bei Festigung ihrer charakterlichen Anlagen in sittlicher Hinsicht. Schließlich enthält das Statut noch detaillierte Lehrpläne, Zeugnisse, eine Schulordnung und sogar Stundentafeln.

Musikschulen, die sich dem Organisationstatut unterwerfen, müssen dies bei der Steiermärkischen Bildungsdirektion anzeigen.³⁶ Die Bildungsdirektion wirkt seit 2019 als Mischbehörde des Bundes und des Landes und hat die Konstruktion der Landeschulräte abgelöst. Die Bildungsdirektion wird sowohl für den Bund in Bundessachen, als auch für das Land auf Landesebene tätig, und ist beiden entsprechend für den jeweiligen Bereich unterstellt (vgl auch Art 113 Abs 1 und Abs 2 B-VG).³⁷ In diesem Fall wird die Bildungsdirektion als Vollzugsbehörde des Bundes tätig (vgl § 23 PrivSchG). Ihr obliegt die Verleihung bzw der Entzug des Öffentlichkeitsrechtes (lit b) unter Weisung der sachlich zuständigen Oberbehörde (hier der jeweilige Bundesminister).

Jeder, der eine Musikschule betreibt, hat die Möglichkeit, sich diesem Organisationsstatut zu unterwerfen und damit in der Folge das Öffentlichkeitsrecht zu erlangen. Rechtlicher Hintergrund ist § 14 Abs 2 lit b PrivSchG, nach dem das Öffentlichkeitsrecht zu verleihen ist, wenn „die Organisation, der Lehrplan und die Ausstattung der Schule sowie die Lehrbefähigung des Leiters und der Lehrer mit einem vom zuständigen Bundesminister erlassenen oder genehmigten Organisationsstatut übereinstimmt“. Dementsprechend stellt der Erlass eine der wichtigsten Grundlagen der schulrechtlichen Einordnung von Musikschulen in der Steiermark dar.³⁸

Hervorzuheben ist zudem, dass im Erlass festgelegt

32 Smale, Die Vereinsmusikschule im 20. Jahrhundert in *Nemeth* (Hrsg), Im Jahrestakt. 200 Jahre Musikverein für Steiermark (2017) 157 (160 f).

33 Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Musikschulen im Fördersystem des Landes Steiermark, <https://www.musikschulen.steiermark.at/cms/beitrag/12756404/154384649/> (letzter Abruf 4.3.2022).

34 Das Johann-Joseph-Fux-Konservatorium ist dennoch ein Sonderfall, da auch ordentliche Studienlehrgänge angeboten werden, die zu einer Lehrbefähigung für Instrumentalunterricht führen.

35 Erlass des BMBF vom 13.8.2014, BMBF-24.420/0015-III/3a/2014, Erlass zum Organisationsstatut für Musikschulen in der Steiermark.

36 <https://www.musikschulen.steiermark.at/cms/ziel/159442878/DE/> (letzter Abruf 4.3.2022).

37 Wieser, Die Bildungsdirektionen - Schulverwaltung neu, JÖR 2019, 35 (38 f).

38 Gleichzeitig ist die Rechtsform des „Erlasses“ problembehaftet; vgl Hofstätter, Der Erlass im Schulrecht. Zulässige Form der Rechtsgestaltung oder Rechtsformenmissbrauch? (2013).

wird, dass es sich bei der Teilnahme an der Elementarphase durch nicht schulpflichtige Kinder sowie der Fortbildung von Erwachsenen „um keine schulische Ausbildung gemäß Art 14 Bundes-Verfassungsgesetz“ handelt. Gemäß § 5 des OrganStatut ist die Musikschule Erwachsenen nur sekundär bei vorhandenen Kapazitäten „zur Fortbildung“ zugänglich.

Rechtlich sind die Musikschulen in der Steiermark also als Statutschulen einzuordnen. Auch Statutschulen können das Öffentlichkeitsrecht erwerben, weshalb die Zeugnisvergabe oder das Ablegen von Prüfungen, wie es in Musikschulen praktiziert wird, dem nicht im Weg steht.

VIII. Die Finanzierung von Musikschulen in der Steiermark

Es gibt Musikschulen, die sich vollkommen privat finanzieren (vgl. MuSPop Kapitel VII). Der größte Teil der Musikschulen finanziert sich jedoch durch eine Dreiteilung von Beiträgen des Schulerhalters, Subventionen und Schulgeld.

Gemäß § 4 Abs 4 PrivSchG obliegt dem Schulerhalter die finanzielle, personelle und räumliche Vorsorge für die Führung der Schule. Dies sind in der Steiermark häufig die Gemeinden. Die Einrichtung, der Betrieb und die Erhaltung einer Musikschule ist Teil der Privatwirtschaftsverwaltung. Dies gilt auch dann, wenn eine Schule im Rahmen einer Verwaltungsgemeinschaft nach § 37 Steiermärkische Gemeindeordnung LGBl 1967/115 betrieben wird.³⁹ Ein kleiner Teil der Kosten wird privat durch Schulgeld getragen, der Hauptteil der Finanzierung erfolgt durch Subventionen. Nach § 23 iVm § 21 Abs 2 lit c PrivSchG obliegt grundsätzlich dem Bundesminister die Subventionierung von Privatschulen gemäß § 21 PrivSchG. Eine solche Subventionierung des Personalaufwands kann erfolgen, wenn die Schule einem Bedarf der Bevölkerung entspricht, keine Gewinnerzielungsabsicht besteht, für die Aufnahme der Schüler nur die für öffentlichen Schulen geltenden Aufnahmebedingungen maßgebend sind, und die Schülerzahl in den einzelnen Klassen nicht unter den an öffentlichen Schulen gleicher Art und gleicher örtlicher Lage üblichen Klassenschülerzahlen liegt (vgl. § 21 PrivSchG). Eine Anwendung dieser Bestimmung auf Musikschulen ist bereits deshalb schwierig, da die Prüfung der Voraussetzungen wieder einen Vergleich mit öffentlichen Schulen verlangt (vgl. Kapitel V.).

In der Praxis übernehmen die Länder die

Hauptfinanzierung des österreichischen Musikschulwesens. Der Anteil der Länder bei der Finanzierung beläuft sich auf 63%, der Anteil der Gemeinden auf 17% sowie der Anteil der privaten Finanzierung (etwa durch Eltern) auf 20%.⁴⁰ Der Bund spielt im Musikschulförderwesen keine Rolle.

In der Steiermark tritt das Land als Fördergeber im Rahmen der Privatwirtschaftsverwaltung auf. Das Geld fließt direkt an den Träger, vorausgesetzt es gibt eine aufrechte Fördervereinbarung mit dem Land. Eine Bedingung dafür ist ua die Subsumierung der Musikschule unter den Privatschulbegriff. Zudem dürfen keine Gründe gemäß §§ 7 und 8 PrivSchG dagegensprechen. Gefördert werden nur Musikschulen, denen das Öffentlichkeitsrecht gemäß § 14 PrivSchG verliehen wurde.⁴¹

Das Förderwesen der Steiermärkischen Musikschulen wurde 2019 neu aufgestellt, die Förderhöhe richtet sich nach der jeweiligen Anzahl der Musikschüler. Das vorherige Fördermodell von 1998 förderte die Personalkosten, weshalb unterschiedliche Auslastungszahlen der jeweiligen Musikschulen unberücksichtigt blieben.⁴² Derzeit befindet man sich in einer Übergangsfrist, in der sich die Förderung aus einem Fixbetrag sowie einer Pro-Kopf-Angleichung zusammensetzt.⁴³

Während sich das alte Fördermodell an der Bestimmung des § 21 PrivSchG (Personalkostenförderung) orientierte, weicht das neue Fördermodell von der Idee der Förderung von Personalaufwand ab. Nach dem neuen Modell wird der Besuch der Musikschule der einzelnen Schüler gefördert, das Geld wird nach wie vor an den jeweiligen Träger ausgezahlt. Die Fördersumme steht zu, wenn der Schüler sowohl ein Hauptfach als auch ein Nebenfach (Ergänzungsfach) besucht und Kursfachunterricht nimmt.⁴⁴ Die verpflichtenden zusätzlichen Fächer als Förderungsbedingungen unterstreichen auch hier einmal mehr den Privatschulbegriff. Die Förderung beläuft sich im Hauptfach auf 100%, im Zweitfach auf 50%; ein Kurs wird mit 20% gefördert. Zudem wird die

40 <https://www.komu.at/ueber-die-komu> (letzter Abruf 04.03.2022).

41 Förderrichtlinien des Landes Steiermark 2021/22.

42 Abwanderungsgemeinden wurden dadurch etwa überfordert; vgl. Rehorska, Musikschulen 333 f.

43 Steiermark ORF.at, Neues Fördermodell für Musikschulen präsentiert, ORF.at 1.4.2019, online verfügbar <https://steiermark.orf.at/v2/news/stories/2973200/>.

44 <https://www.musikschulen.steiermark.at/cms/ziel/155047211/DE/> (letzter Abruf 4.3.2022).

39 LVwG 16.11.2016, 41.16-696/2016.

Förderung nur bis zum 25. Lebensjahr erteilt.⁴⁵

Im Förderungspaket idH von gesamt 23,5 Millionen Euro ist auch eine Musikschul-Servicestelle enthalten.⁴⁶ Diese wurde im Herbst 2021 umgesetzt. Die Aufgaben dieser Servicestelle liegen im koordinierenden und organisatorischen Bereich. So ist man für die „Grundlagen & Strategieentwicklung im Bereich des Johann-Joseph-Fux-Konservatoriums“, aber auch für die „kommunalen Musikschulen in der Steiermark“ zuständig. Außerdem wird ein Erasmus+ Programm angeboten, werden Wettbewerbe organisiert und Fortbildungsangebote zur Verfügung gestellt.⁴⁷

Das Land übernimmt also Tätigkeiten, die über eine rein monetäre Förderung hinausgehen. Bis 2010 gab es etwa auch einen Musikschulbeirat des Landes Steiermark, der für organisatorisch-operative Anliegen eingesetzt wurde. Auch das Organisationsstatut wurde durch den Fachverband der Direktorinnen und Direktoren kommunaler Musikschulen der Steiermark in Kooperation mit dem Land Steiermark (damals Landesschulrat) erarbeitet und im April 2014 in der Konferenz der Direktorinnen und Direktoren kommunaler Musikschulen der Steiermark beschlossen.⁴⁸

IX. Conclusio

Wie die obigen Ausführungen zu Tage gebracht haben, kann nicht allgemein von Musikschulen als Schulen im schulrechtlichen Sinn gesprochen werden. Die unterschiedlichen Modelle, die in Österreich unter dem Begriff der Musikschule geführt werden, verlangen eine differenzierte Betrachtungsweise; eine Einordnung unter den Schulbegriff des Art 14 B-VG bzw nach dem PrivSchG muss separat geprüft werden. So wird nicht jede Musikschule das verlangte höhere Ziel iSd Art 14 B-VG erfüllen können. Musikschulen, die etwa nur reinen Instrumentalunterricht anbieten, werden sich dahingehend kaum von einer Tanzschule unterscheiden.

Handelt es sich um eine Musikschule im schulrechtlichen Sinn, kommen die Bestimmungen des PrivSchG zur Anwendung. Es regelt die Errichtung, Führung und Subventionierung von Privatschulen und die Voraussetzungen zur Verleihung eines Öffentlichkeitsrechts (vgl § 1 PrivSchG). Das PrivSchG ist Bundessache in Gesetzgebung und Vollziehung.⁴⁹ Es obliegt dem Bund, bei Vorliegen bestimmter Voraussetzungen das Öffentlichkeitsrecht zu verleihen. Die Voraussetzungen sind gemäß § 14 Abs 2 PrivSchG zu beurteilen.

Geförderte Musikschulen in der Steiermark beanspruchen den Schulbegriff des PrivSchG für sich. Die rechtliche Zuordnung kann jedoch nicht eindeutig getroffen werden. Für das Verständnis von Musikschulen als Schulen iSd PrivSchG spricht die Organisationsstruktur zahlreicher Musikschulen, die auf Lehrplänen aufgebaut ist und in denen durch Theorieunterricht usw versucht wird, einem erzieherischen Ziel gerecht zu werden. Dagegen spricht aber die Tatsache, dass in Musikschulen primär Einzelunterricht angeboten wird, was nicht dem Schulbegriff entspricht. Zudem ist es fraglich, inwieweit Musikschulen tatsächlich als Privatschulen gewertet werden können, wenn es keine Vergleichsschule im öffentlichen Bereich gibt. Aufgrund des Vorliegens eines Organisationsstatuts sind diese als Statutschulen zu qualifizieren.

Der Bund verleiht den Musikschulen ein Öffentlichkeitsrecht ua dann, wenn es sich um Musikschulen iSd PrivSchG handelt. Die Verleihung des Öffentlichkeitsrechtes enthält das Recht, offiziell Zeugnisse auszustellen – ein Recht, das in den meisten Musikschulen der Steiermark wahrgenommen wird.

Grundsätzlich obliegt es dem Bund, Privatschulen unter bestimmten Voraussetzungen zu subventionieren. Ein Rechtsanspruch darauf besteht aber nicht (vgl § 21 PrivSchG; VwSlg 14.073 A/1994). Die Subventionierung erfolgt zumeist über eine Subventionierung von Lehrpersonal. Diese Förderungsmöglichkeit wurde vom Bund im Musikschulwesen nicht in Anspruch genommen. Vielmehr baut die gesamte Förderung des Musikschulwesens auf dem Land auf. Die Förderung besteht nicht nur in finanzieller, sondern auch in organisatorischer Unterstützung (vgl die Institution der Musikschul-Servicestelle).

Zusammenfassend kann für das Musikschulwesen in der Steiermark eine funktionelle Dreiteilung von Bund, Land und Gemeinde festgestellt werden. Der

45 *Steiermark ORF.at*, Neues Fördermodell für Musikschulen präsentiert, ORF.at 1.4.2019, online verfügbar <https://steiermark.orf.at/v2/news/stories/2973200/>.

46 *Steiermark ORF.at*, Neues Fördermodell für Musikschulen präsentiert, ORF.at 1.4.2019, online verfügbar <https://steiermark.orf.at/v2/news/stories/2973200/>.

47 <https://www.musikschulservice.steiermark.at/cms/beitrag/12834927/164451839/> (letzter Abruf 4.3.2022).

48 Der Musikschulbeirat wurde mit Vertretern des „Städte- und Gemeindebund als Schulträgervertreter, der Schulaufsicht (Landesschulrat f. Stmk.) politisches Ressort des Landes (Bildungsressort), Landesverwaltung, MS-Direktorenvertreter, Lehrervertreter (ÖGB) und die Kunstuniversität Graz“ besetzt; *Rehorska*, Musikschulen 14.

49 Art 14 B-VG enthält als Besonderheit eine Generalklausel zugunsten des Bundes; *Wieser in Wieser/Poier*, Landesrecht II 106.

Bund tritt dabei im pädagogisch-organisatorischen Bereich auf (zB Verleihung des Öffentlichkeitsrechts), das Land in erster Linie als Fördergeber. Den Gemeinden bleiben als Träger die Finanzierung und Organisation.



Foto: Raggam

ZUR AUTORIN: Mag. **Antonia Maria Bruneder**, BA absolvierte das Diplomstudium Rechtswissenschaft sowie das Bachelorstudium Musikologie an der Universität Graz. Derzeit arbeitet sie als Universitätsassistentin (Arbeitsbereich Univ.-Prof. DDr. Dr. h.c. Bernd Wieser; Institut für Öffentliches Recht und Politikwissenschaft) und Dramaturgin (Musikverein für Steiermark). Im Zuge ihrer Dissertation analysiert sie interdisziplinär die Herausforderungen des Grundrechts auf Kunstfreiheit aus musikwissenschaftlicher sowie juristischer Perspektive. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt in den unterschiedlichen verwaltungs- bzw verfassungsrechtlichen Aspekten des Kunst- und Kulturrechts sowie im Vergleichendem Verfassungsrecht.

Die Änderungen in § 11 Schulpflicht- gesetz durch das BGBl I 2021/232 aus kinderrechtli- cher Perspektive



Von Sebastian Öhner

Entwicklung der möglichen Eingriffe in das Recht auf häuslichen Unterricht

Für die Betrachtung der Neuregelung zum häuslichen Unterricht sind zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen abzustecken. In Österreich gilt bekanntermaßen gemäß Art 14 Abs 7a B-VG die allgemeine Schulpflicht. Diese ist jedoch als Unterrichtspflicht ausgestaltet, wobei das Schulpflichtgesetz 1985¹ (in der Folge: SchPflG) einen gewissen Spielraum zur Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht zulässt. Es sind daher auch alternative Formen zur vorhandenen Ausgestaltung der allgemeinen Schulpflicht denkbar. In ebendiesem Gesetz werden in § 11 die Voraussetzungen festgelegt, um die allgemeine Schulpflicht außerhalb einer Schule nach § 5 SchPflG zu erfüllen. Dabei lässt sich sogleich feststellen, dass die Möglichkeit, die allgemeine Schulpflicht auch außerhalb des Regelschulsystems zu erfüllen, als Ausnahmebestimmung konzipiert ist.² Ersichtlich wird dies insbesondere anhand der Formulierung der Überschrift „Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht durch Teilnahme an einem gleichwertigen Unterricht“.³ Diese Lesart wird auch durch eine historische Analyse der Hintergründe zur Implementierung des Rechts auf häuslichen Unterricht unterstützt, war es doch

¹ Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) BGBl 1985/76 idgF.

² Palmstorfer, Häuslicher Unterricht in Österreich, RdJB 2012, 115 (117).

³ Siehe auch Lehne, Die „Gleichwertigkeit“ des Häuslichen Unterrichts gem § 11 SchPflG. Kritische Anmerkungen zu VfGH 10.3.2015, E 1993/2014, S&R 2/2015, 16 (18).

zum Entstehungszeitpunkt primär als ein Recht konzipiert, das der adeligen Bevölkerung ermöglichen sollte, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten.⁴

Hervorzuheben ist bei diesen Überlegungen, dass zum Zeitpunkt der Implementierung des sich aus § 17 Abs 3 StGG ergebenden Rechts auf häuslichen Unterricht ein in diesem Zusammenhang besonders bedeutender rechtlicher Paradigmenwechsel noch nicht bzw noch nicht zur Gänze stattgefunden hatte: Denn erst mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) wurde Kindern und Jugendlichen verstärkt subjektive Rechtspersönlichkeit zugesprochen.⁵ Dieser Zugang wurde darüber hinaus durch das 2013 erlassene Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (BVG Kinderrechte), das Kinderrechte in Verfassungsrang sicherstellte, nochmals deutlich gestärkt.⁶ Diese Entwicklung zeigt, dass für die Regelungen rund um den häuslichen Unterricht eine veränderte Perspektive eingenommen werden muss, da diese nicht mehr so wie ursprünglich konzipiert als reine Elternrechte, sondern vielmehr als Bestimmungen im Spannungsfeld zwischen dem Recht auf Erziehung und dem Recht des Kindes auf die bestmögliche Entwicklung und Entfaltung⁷ zu sehen sind. Hierbei ist anzumerken, dass zum Zeitpunkt der viel beachteten verfassungsgerichtlichen Entscheidungen zum häuslichen Unterricht, in der eine Reglementierung der fachlichen Fähigkeiten der unterrichtenden Personen als Beschränkung und unzulässiger Eingriff tituliert wurde,⁸ das Prinzip der Kindeswohlvorrangigkeit, wie wir es heute kennen, noch nicht Teil der österreichischen Rechtsordnung war. Heute ist das Prinzip der Kindeswohlvorrangigkeit aber mitzubedenken, was zu einer anderen Beurteilung der Rechtsfrage führen muss.

4 Siehe zu dem historischen Hintergrund aus ausführlich *Palmstorfer*, RdJB 2012, 116.

5 *Schmahl*, Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen² (2017), 59; *Fuchs*, Kinderrechte in der Verfassung: Das BVG über die Rechte von Kindern, in *Lienbacher/Wielinger* (Hrsg), Jahrbuch Öffentliches Recht 2011 (2011), 91 (95).

6 *Kasper*, Das Kindeswohlprinzip bei Rückkehrentscheidungen, in *Filzwieser* (Hrsg), Jahrbuch Asylrecht und Fremdenrecht 2020 (2020) 271 (272); *Grabenwarter*, Zur Frage der Integration der Garantien der Kinderrechtskonvention in das österreichische Bundesverfassungsrecht, in *Berka/Grabenwarter/Weber* (Hrsg), Studie zur Kinderrechtskonvention und ihrer Umsetzung in Österreich, BMFJ Wien (2014) 27 (61); *Sax*, Kinderrechte in der Verfassung - was nun? , EF-Z 2011/127, 204 (205).

7 Art 1 Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern, BGBl I 2011/4 idgF.

8 VfSlg 2670/1954, 4990/1965.

Änderungen in § 11 SchPflG

Mit 1.5.2022 treten die Änderungen des § 11 SchPflG in Kraft. Neben dem geänderten Anzeigezeitpunkt für den häuslichen Unterricht ist auch die konkrete Benennung einer Person, die das Kind führend, also für die Einteilung und Organisation des Unterrichts sorgt bzw. für die zeitliche Planungen verantwortlich ist, unterrichtet, in den bereits bestehenden Abs 3 leg cit aufgenommen worden.

Eine weitere Änderung in § 11 Abs 3 SchPflG, die auch aus kinderrechtlicher Sicht von größerer Bedeutung ist, stellt die Untersagungsmöglichkeit des häuslichen Unterrichts bei „überwiegender Wahrscheinlichkeit“ einer mangelnden Gleichwertigkeit zum Regelschulsystem dar. Dies ist insbesondere deshalb beachtlich, weil die Untersagung bis zu diesem Zeitpunkt – einem ultima ratio-Prinzip gleichkommend⁹ – nur zulässig war, wenn mit „großer Wahrscheinlichkeit“ nicht von einer Gleichwertigkeit des häuslichen Unterrichts ausgegangen werden konnte.

Zudem wurden mit den Abs 4 bis 6 leg cit weitreichende Änderungen im Zusammenhang mit dem Ablauf des häuslichen Unterrichts implementiert. Hervorzuheben ist dabei vor allem das verpflichtende Reflexionsgespräch, bei dem gemeinsam mit dem:r betreffenden Schüler:in, den Erziehungsberechtigten und einer Lehrperson eine Rückmeldung zum Leistungsstand und der Entwicklung des Kindes im Rahmen des häuslichen Unterrichts gegeben werden soll. Dieses stellt, hinausgehend über die bereits etablierte Überprüfung des zureichenden Erfolges, Kontakt mit den sich im häuslichen Unterricht befindenden Kindern und Jugendlichen dar. Zudem findet sich in § 11 Abs 6 SchPflG nun auch die, insbesondere am Reflexionsgespräch anknüpfende, Informationspflicht bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung iSd § 37 B-KJHG 2013¹⁰ wieder. Ausweislich der Gesetzesmaterialien¹¹ soll unter anderem auch auf soziale Isolation oder soziale Defizite Rücksicht genommen werden.

Erziehungsrechte vs. Rechte des Kindes

Auf Grund des emanzipatorischen Charakters der Kinderrechte ist es nicht zu leugnen, dass sie oftmals

9 VwGH 25.4.1974, 0016/74.

10 Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013) BGBl I 2013/69 idgF.

11 AB 1245 BlgNR 27. GP 3.

in einem Konfliktverhältnis zu den Erziehungsrechten stehen können.¹² Betrachtet man diese Unter-sagungsmöglichkeit in einem Spannungsverhältnis zu dem sich aus Art 17 Abs 3 StGG ergebenden Recht auf häuslichen Unterricht, so ist dagegen anzuführen, dass dieses Recht – spätestens seit der Einführung des BVG Kinderrechte – nicht nur als ein Recht der Eltern zu sehen ist.¹³ Denn die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls, wie in Art 1 BVG Kinderrechte individualgrundrechtlich gewährleistet,¹⁴ verlangt auch in Fällen, in denen das Recht auf häuslichen Unterricht wahrgenommen werden soll, eine spezifische Überprüfung der Vereinbarung der Regelungen mit dem Wohl des Kindes. Der Staat hat dabei die positive Schutzpflicht des Kindeswohles in allen Kinder betreffenden Angelegenheiten vorrangig zu berücksichtigen.

Das Kindeswohl ist dabei im Sinne einer Gesamtbetrachtung der individuellen Situation des Kindes zu verstehen. Dabei besteht die staatliche Gewährungspflicht darin zu überprüfen, ob die spezifische Situation, in der sich das Kind befindet, seiner bestmöglichen Entwicklung und Entfaltung entspricht.¹⁵ Das Kindeswohl ist dabei ein dynamischer Rechtsbegriff.¹⁶ Dies ist deshalb der Fall, weil er immer auf die spezifische Situation des betreffenden Kindes bzw Jugendlichen angewendet werden muss.¹⁷ Dabei kann vor allem der in § 138 ABGB festgehaltene Katalog, der in weiterer Folge im Kontext des häuslichen Unterrichts noch näher besprochen wird, als Maßstab dienen.¹⁸ Im Vordergrund steht im Zusammenhang mit dem Recht auf Bildung das Recht des Kindes auf bestmögliche Entwicklung und

Entfaltung.¹⁹ Dabei ist gemäß § 138 Z 11 ABGB auch die Wahrung der Rechte des Kindes und gemäß § 138 Z 4 ABGB auch das Recht des Kindes auf Förderung der Entwicklung Teil des Kindeswohls. Diese Überlegungen sind in Fragen der Bewilligung des häuslichen Unterrichts in die Abwägungsentscheidung mit einzubeziehen.²⁰

Geschütztes Rechtsgut ist im Fall der Beschränkung des häuslichen Unterrichts, neben dem Recht auf vorrangige Wahrung des Kindeswohls, auch das Recht des Kindes auf Bildung. Dieses ergibt sich aus dem ebenfalls individualgrundrechtlich konzipierten²¹ Art 2 1. ZPEMRK.²² Ganz generell kann dabei davon ausgegangen werden, dass das Recht auf Bildung gemäß Art 2 1. ZPEMRK das Ziel hat, Kindern und Jugendlichen als Adressaten dieses Rechts das notwendige Rüstzeug zur Verfügung zu stellen, um die ihnen in der Zukunft gestellten Aufgaben bestmöglich bewältigen zu können.²³ Im Sinne des Kindeswohls ist in diesem Zusammenhang zunächst zu beachten, dass der Lernfortschritt stets auf einem solchen Niveau sein sollte, dass etwaige Rückstände, die sich gleichermaßen für Kinder und Jugendliche im Regelschulsystem ergeben können, nicht so groß werden, dass sie nicht mehr aufzuholen sind.²⁴ Dabei ist schon die realistische Möglichkeit, dass dies nicht der Fall sein könnte, eine Verletzung des Kindeswohls.²⁵

Das Recht auf Bildung kann als Ausnahmefall²⁶ durch den häuslichen Unterricht wahrgenommen werden. Art 2 1. ZPEMRK erkennt sowohl die Rolle des Staates als auch der Eltern bei der Erziehung an.²⁷ Betrachtet man die Rechte der Eltern, soll vor allem das Recht auf Durchsetzung ihrer Erziehungsvorstellungen und Weltanschauungen geschützt werden.²⁸ Diese Rechte sind ebenso in Zusammenhang mit dem in Art 8 EMRK geschützten Privat- und Familienleben zu prüfen. Geschützt werden soll in der spezifischen Frage des häuslichen Unterrichts zudem auch die so genannte Anstaltsfreiheit. Darunter versteht man die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche außerhalb einer Schule unterrichten zu

12 *Sax*, Empowerment durch Kinderrechte – Warum Kinder und die Kinder- und Jugendhilfe von einem Kinderrechtsansatz profitieren, in *FICE Austria* (Hrsg), Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe (2014) 19 (20); *Wapler*, Kinderrechte und Kindeswohl: Eine Untersuchung zum Status des Kindes im Öffentlichen Recht (2015) 459; *Cohen*, Die Strafbarkeit von Eltern und Ärzten im Zusammenhang mit Masernpartys, *RdM* 2019, 91 (94).

13 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s.

14 IA 935/A 24. GP 3.

15 *Schmahl*, Kinderrechtskonvention² 56; *Sax/Hainzl*, Die verfassungsgeschichtliche Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Österreich, 1999, 17.

16 *Wapler*, Kinderrechte 104; VN-Kinderrechtsausschuss, Allgemeine Bemerkung Nr. 14 (2013), The right of the child to his or her best interests taken as a primary consideration, VN-Dok. CRC/C/GC 14, S 9; *Fuchs* in *Holoubek/Lienbacher* (Hrsg), *GRC-Kommentar*² Art 24, Rz 40.

17 *Wapler*, Kinderrechte 253; *Kasper* in *Filzwieser* 277.

18 VwGH 15.5.2019, 2018/01/0076, VwGH 24.9.2019, 2019/20/0274; OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s.

19 Siehe allgemein *Schaunig/Zemp*, Pandemiebedingte Schulschließungen aus grundrechtlicher und kinderpsychologischer Sicht, *iFamZ* 2020, 342.

20 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 20.

21 *Fuchs* in *Lienbacher/Wielinger* 99.

22 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 20.

23 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 20.

24 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 14.

25 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 21.

26 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 13.

27 EGMR 11.9.2006, 35504/03, *Konrad/Deutschland*.

28 OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 20.

lassen.²⁹ Zusätzlich lässt sich aus einer systematischen Betrachtung von Art 17 Abs 2 und 3 StGG feststellen, dass keine besonderen Anforderungen an die Ausbildung der unterrichtenden Person bestehen, um die Kinder und Jugendlichen unterrichten zu können.³⁰ Ein staatlicher Eingriff liegt hier insbesondere dann vor, wenn Elternrechte beschränkt, vorübergehend oder dauernd aufgehoben oder ihre Ausübung in eine bestimmte Richtung gelenkt werden.³¹ Das Kindeswohl wird dabei als legitimes Ziel derartiger Einschränkungen angesehen.³² Im Konfliktfall mit dem subjektiven Erziehungsrecht der Eltern ist dem Bildungsanspruch des Kindes vor dem Elternrecht also Vorrang einzuräumen, weil das Elternrecht nicht Selbstzweck ist, sondern dem Kindeswohl dienen soll.³³ In Abwägung mit Art 1 BVG Kinderrechte müssen diese Rechte also so verstanden werden, dass sie nur soweit gültig sein können, solange sie mit dem Wohl des Kindes in Einklang stehen.³⁴ Dabei kommt dem Kindeswohl im Rahmen dieser Abwägungsentscheidung relative Vorrangwirkung zu.³⁵ Die Untersagungsmöglichkeit ist schon dann gegeben, wenn „eine realistische Gefährdung des Kindeswohls“ besteht.³⁶

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang nicht unbeachtet bleiben soll, ist das Recht des Kindes auf Partizipation in allen es betreffenden Angelegenheiten. Dieses in Art 4 BVG Kinderrechte verankerte Recht ist besonders eng mit dem Prinzip der Kindeswohlvorrangigkeit verbunden (vgl. oben).³⁷ Kinder haben demnach das Recht in allen sie betreffenden Angelegenheiten ihrem Alter und ihrer Reife gemäß eingebunden zu werden.³⁸ Betrachtet man dabei gerade das Spannungsverhältnis, das durch das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder entsteht, ist zu betonen, dass unter das Kindeswohl ebenso das Recht fällt, sich von den Vorstellungen der Eltern zu emanzipieren.³⁹ Dies schließt natürlich nicht aus, dass die Eltern dem Kind soziale Werte

und Regeln beibringen können.⁴⁰ Im Zentrum steht auch hier die Entscheidung des betreffenden Kindes. Der Kindeswille ist hier ein wichtiges Auslegungskriterium des Kindeswohls. Dabei erkannte auch der EGMR, dass Kinder in den betreffenden Situationen oftmals Schwierigkeiten haben, das Ausmaß der Entscheidung über den häuslichen Unterricht abzuschätzen.⁴¹ Hierfür ist also das Prinzip anzuwenden: „So viel Akzeptierung des Kindeswillens wie möglich, so viel staatlich reglementierender Eingriff wie nötig, um das Kindeswohl zu sichern.“⁴²

Fazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass wegen der stärkeren Berücksichtigung der Rechte von Kindern und Jugendlichen eine Änderung der Betrachtung des häuslichen Unterrichts erforderlich war.

In den durch das Bundesgesetz BGBl I 2021/232 geänderten Regelungen des häuslichen Unterrichts lassen sich dabei an mehreren Stellen Verbindungen zu kinderrechtlichen Abwägungsüberlegungen finden. So ist beispielsweise bei der Beleuchtung des in § 11 Abs 4 SchPflG neu implementierten Reflexionsgesprächs ein klarer Zusammenhang zu dem Kinderrecht auf Partizipation festzustellen. Auf Grund der verstärkten Einbindung des Kindes in die Planung und Umsetzung des häuslichen Unterrichts kann hier aus kinderrechtlicher Sicht zu einer Stärkung der bestmöglichen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeit für das individuelle Kind beigetragen werden. Auch die Informationsverpflichtung bei einer potentiellen Kindeswohlgefährdung ist aus Perspektive des Kinderschutzes positiv zu bewerten. Mit berücksichtigt wurde dabei, dass die Einordnung einer Situation als Kindeswohlgefährdung iSd § 37 B-KJHG 2013 mitunter sehr komplex ist und jedenfalls einer umfassenden Prüfung bedarf. Dies war auch der Grund in Zusammenhang mit den Änderungen des § 11 Abs 6 SchPflG keine Anzeigepflicht einzuführen.⁴³

Auch die Änderung im Bereich der Untersagungsmöglichkeit kann aus kinderrechtlicher Sicht damit argumentiert werden, dass sich die Gefahr der mangelnden Gleichwertigkeit des häuslichen Unterrichts zum Regelschulsystem klar auf die Interessenssphäre des Kindes bezieht und nicht auf jene Rechte der Erziehungsberechtigten. Durch die somit verstärkte Gewährleistung bestmöglicher

²⁹ Lehne, S&R 2/2015, 16.

³⁰ Lehne, S&R 2/2015, 19.

³¹ Barth in Fenyves/Kerschner/Vonkilch (Hrsg), Großkommentar zum ABGB - Klang-Kommentar - §§ 137 - 267 ABGB Kindschaftsrecht³ (2008) zu § 137a ABGB, Rz 4 f.

³² Grabenwarter/Frank, B-VG Art 1 BVG Kinderrechte, Rz 2.

³³ Sax in FICE Austria 20; Wapler, Kinderrechte 459; Schaubnig/Zemp, iFamZ 2020, 342.

³⁴ IA 935/A BlgNR 24. GP 3.

³⁵ Schaubnig/Zemp, iFamZ 2020, 342.

³⁶ OGH 25.9.2018, 2 Ob 136/18s, 21.

³⁷ VN-Kinderrechtsausschuss, Allgemeine Bemerkung Nr. 14 (2013), The right of the child to his or her best interests taken as a primary consideration, VN-Dok. CRC/C/GC 14, 13.

³⁸ Siehe Schmahl, Kinderrechtskonvention² 187 ff.

³⁹ Sax in FICE Austria 20; Wapler, Kinderrechte 459.

⁴⁰ Wapler, Kinderrechte 408 ff.

⁴¹ EGMR 11.9.2006, 35504/03, Konrad/Deutschland.

⁴² Dettenborn, Kindeswohl und Kindeswille: Psychologische und rechtliche Aspekte (2001) 79.

⁴³ AB 1245 BlgNR 27. GP 3.

Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes wird auch hier dem Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip entsprochen.

Gerade im Bildungsrecht als einem für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutenden Bereich ist die kinderrechtliche Perspektive besonders wichtig. Die Änderungen des § 11 SchPflG zeigen einerseits, dass Kinderrechte in das Bewusstsein des einfachen Gesetzgebers vorgedrungen sind. Andererseits wird offensichtlich, dass die Berücksichtigung der kinderrechtlichen Perspektive auch tatsächlich zu Neuerungen von bestehenden Regelungen führen kann.



Foto: Öhner (privat)

ZUM AUTOR: Mag. **Sebastian Öhner** studierte Rechtswissenschaften am Juridicum Wien und der Istanbul University (TR). Er ist Rechtsreferent der Wiener Kinder- und Jugendanwaltschaft und Generalsekretär der Österreichischen Liga für Menschenrechte. Zudem befasst er sich mit der pädagogischen Vermittlung kinderrechtlicher Inhalte und hält dabei Workshops für die Wiener Kinderfreuden und die Wiener Volkshochschulen ab.

Rechtsprechungsübersicht Bundesverwaltungs- gericht und Verwaltungs- gerichtshof

Stand April 2022



Von Anna Caroline Riedler & Maximilian Rudolph

I. Schulunterrichtsrecht

1. Befreiung von der Teilnahme an einem Pflichtgegenstand gemäß § 11 Abs 6 SchUG

VwGH 24.03.2022, Ro 2021/10/0019,
BVwG 10.09.2021, W203 2242313-1

Die Erstbeschwerdeführerin (Erstbf) suchte um Aufnahme an einer Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe ab dem Schuljahr 2021/22 an. Die Schulleitung entschied, dass die Erstbf an dieser Schule nicht aufgenommen werden könne. Gegen diese Entscheidung wurde Widerspruch erhoben, der mit Bescheid der Bildungsdirektion für Oberösterreich als unbegründet abgewiesen wurde.

Der gegen den Bescheid erhobenen Beschwerde gab das Bundesverwaltungsgericht (BVwG) statt und stellte fest, dass die Erstbf die Voraussetzungen für die Aufnahme an der gegenständlichen Schule erfülle. Der erkennende Richter legte seinen Feststellungen im Erkenntnis insbesondere zugrunde, dass die Erstbf unter näher genannter Beeinträchtigung leide. Die Erstbf sei aufgrund ihrer Beeinträchtigung auf die Benützung eines Rollstuhls, auf umfangreiche Hilfe im Alltag sowie eine persönliche Assistenz im Schulbetrieb angewiesen. Ihre kognitiven Fähigkeiten seien nicht eingeschränkt, sodass ihr der

Besuch einer höheren Schule möglich sei. Das Benützen einer Lehr- oder Betriebsküche sei der Erstbf nicht zumutbar. Zudem sei es der Erstbf nicht möglich, Speisen und Getränke zu servieren. Das BVwG hielt zunächst fest, dass die Aufnahmevoraussetzungen gemäß § 3 Abs 1 lit a und b Schulunterrichtsgesetz (SchUG) unstrittig erfüllt seien. Hinsichtlich der Regelung des § 3 Abs 1 lit c SchUG führte der erkennende Richter aus, dass diese immer im Zusammenhang mit der Befreiung von der Teilnahme an Pflichtgegenständen gemäß § 11 Abs 6 SchUG sowie der lehrplanmäßigen Berücksichtigung von körperlichen Beeinträchtigungen zu sehen sei.

Das BVwG kam letztlich zum Schluss, dass die Voraussetzungen für eine Aufnahme vorliegen würden. Das BVwG ließ die ordentliche Revision zu und führte dazu folgende Rechtsfrage an:

„Schließt der Umstand, dass ein Pflichtgegenstand verpflichtend als Vorprüfung für die Reife- und Diplomprüfung vorgesehen ist, die Möglichkeit der Befreiung von der Teilnahme an diesem Pflichtgegenstand iSd § 11 Abs. 6 SchUG jedenfalls aus?“

Gegen diese Entscheidung des BVwG wurde eine Revision an den Verwaltungsgerichtshof (VwGH) erhoben. Der VwGH wies die Revision wegen Unzulässigkeit zurück. Begründend führte er zusammengefasst aus, dass wie sich aus den

Gesetzesmaterialien zu § 3 Abs 1 lit c SchUG ergebe, habe der Gesetzgeber am Erfordernis der Eignung lediglich im Hinblick auf die für bestimmte Schularten vorgesehenen Eignungsprüfungen „grundsätzlich“ festgehalten. Diesbezüglich merkte der VwGH an, dass in der Revision nicht aufgezeigt worden sei, dass im Hinblick auf die hier in Rede stehende Schulart eine derartige Eignungsprüfung vorgesehen wäre. Zudem führte er aus, dass - entgegen der Ansicht der Bildungsdirektion und des BVwG - § 3 Abs 1 lit c SchUG nicht entnommen werden könne, dass eine Befreiung von der Teilnahme an einem Pflichtgegenstand iSd § 11 Abs 6 SchUG deshalb nicht möglich wäre, weil dieser Pflichtgegenstand verpflichtend als Vorprüfung für die Reife- und Diplomprüfung vorgesehen sei. Weiters stellte er klar, dass weder dem Wortlaut noch den wiedergegebenen Materialien zu der Bestimmung des § 3 Abs 1 lit c SchUG entnommen werden könne, dass der Gesetzgeber die Aufnahme als ordentlicher Schüler davon abhängig hätte machen wollen, dass eine Befreiung von der Teilnahme an einzelnen Pflichtgegenständen gemäß § 11 Abs 6 SchUG bzw eine Festlegung von Abweichungen vom Lehrplan für körperbehinderte und sinnesbehinderte Schüler gemäß § 68a Abs 2 Schulorganisationsgesetz (SchOG) (mit Blick lediglich auf die Frage, ob dadurch ein Abschluss der betreffenden Schule erzielbar sei) „möglich“ sei.



2. Berechtigung zum Aufstieg in die nächste Schulstufe trotz zweier „Nicht genügend“

BVwG 22.10.2021, W227 2245529-1

Der Bf wurde im Zeugnis des Schuljahres 2020/21 in den Pflichtgegenständen „Deutsch“ und „Mathematik“ mit „Nicht genügend“ beurteilt. Die Klassenkonferenz entschied am 07.07.2021, dass der Bf zum Aufstieg in die nächste Schulstufe nicht berechtigt sei. Mit angefochtenem Bescheid wies die Bildungsdirektion für Salzburg den gegen die Entscheidung der Klassenkonferenz erhobenen Widerspruch ab.

Der dagegen erhobenen Beschwerde gab das BVwG statt. Der Begründung des BVwG ist zu entnehmen, dass abweichend von § 25 Abs 2 lit c SchUG gemäß § 11 Abs 4 COVID-19-Schulverordnung 2020/21 (C-SchVO 2020/21) bei der Beurteilung von Unterrichtsgegenständen des Schuljahres 2020/21 mit „Nicht genügend“ die Berechtigung zum Aufstieg zu vermerken sei. Bei mehr als einem „Nicht genügend“ sei hierzu die Zustimmung der Klassenkonferenz erforderlich. § 25 Abs 2 lit c SchUG liege der Gedanke zugrunde, dass Schüler zum Aufstieg in die nächste Schulstufe berechtigt sein sollten, wenn diese in den übrigen Pflichtgegenständen über genügend Leistungsreserven verfügen würden. Nur so sei es möglich, die Defizite in den mit „Nicht genügend“ beurteilten Gegenständen zu beseitigen und gleichzeitig die übrigen Pflichtgegenstände positiv abzuschließen. Der Bf habe

den Pflichtgegenstand „Englisch“ zwar mit „Genügend“ abgeschlossen, aus der Stellungnahme des Englischlehrers sei jedoch eine starke Tendenz in Richtung „Befriedigend“ herauslesbar. In den übrigen Fächern sei der Bf mit „Sehr gut“, „Gut“ oder „Befriedigend“ beurteilt worden. Der Aufstieg des Bf in die nächste Schulstufe sei gerechtfertigt, da dieser über genügend Leistungsreserven in den übrigen Pflichtgegenständen verfüge.



3. Die bloße Benotung stellt keinen bekämpfbaren Verwaltungsakt dar

BVwG 06.12.2021, W227 2244933-1

Gegen die Entscheidung der Prüfungskommission vom 17.06.2021, dass die Bf die abschließende Reife- und Diplomprüfung nicht bestanden habe, weil sie in „Deutsch (schriftlich)“ und „Lebende Fremdsprache – Englisch (schriftlich)“ jeweils mit „Nicht genügend“ beurteilt worden sei, erhob die Bf Widerspruch. Darin führte sie aus, dass ihre positiven Leistungen des gesamten Schuljahres nicht ausreichend berücksichtigt worden seien. So sei sie im Sommersemester 2021 im Gegenstand „Lebende Fremdsprache – Englisch“ mit „Genügend“ beurteilt worden, obwohl eine Benotung mit „Befriedigend“ gerechtfertigt gewesen wäre. Ihre abweisende Entscheidung begründete die Bildungsdirektion für Oberösterreich damit, dass gegen die einzurechnende Jahresbeurteilung „Genügend“ der unterrichtenden Lehrperson im gegenständlichen Fall iSd §§ 70 und 71 SchUG kein Widerspruch zulässig sei. Die negative Gesamtbeurteilung im Prüfungsgebiet „Lebende Fremdsprache – Englisch“ sei gerechtfertigt, da sich aus der schriftlichen Klausur- und der mündlichen Kompensationsprüfung schwere Mängel in den rezeptiven und produktiven Kompetenzbereichen ergeben hätten.

Die dagegen erhobene Beschwerde wies das BVwG als unbegründet ab und führte begründend aus, dass es sich bei den in § 71 Abs 2 SchUG genannten Angelegenheiten, gegen welche ein Widerspruch zulässig sei, um „existenzielle Fragen für den Schüler“ handle. Die Benotung in einem bestimmten Pflichtgegenstand für sich stelle jedoch keine derartige „existenzielle Frage“ für den Schüler dar, weshalb sie keine Entscheidung eines schulischen Organs iSd § 71 Abs 2 SchUG und keine Angelegenheit iSd § 70 Abs 1 SchUG sei. Die einzelnen Noten im Jahreszeugnis seien in verkürzter Form zum Ausdruck gebrachte Gutachten und keine bekämpfbaren Verwaltungsakte. Demnach habe der Gesetzgeber kein Widerspruchsrecht für die bloße Benotung vorgesehen. Die Bildungsdirektion für Oberösterreich sei somit zu Recht davon ausgegangen, dass Gegenstand des Widerspruchsverfahrens lediglich das Nichtbestehen der Reifeprüfung sei. Um im Prüfungsgebiet „Lebende Fremdsprache – Englisch“ zumindest den Anforderungen an ein „Genügend“ zu entsprechen, hätte die Bf die Aufgaben in den wesentlichen Bereichen (Teilkompetenzen:

Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen) jeweils überwiegend erfüllen müssen. Die Bf habe jedoch weder bei der Klausurarbeit noch bei der Kompensationsprüfung auch nur eine einzige Teilkompetenz überwiegend erfüllt. Ausschlaggebend für die Leistungsbeurteilung seien nicht die einzelnen Semesternoten, sondern die gutachterliche Beurteilung der Lehrperson (§ 3 Abs 4 Leistungsbeurteilungsverordnung für abschließende Prüfungen, BGBl II Nr 215/2021 [LBVO-abschlPrüf]). Zudem stelle die Leistungsbeurteilung eine pädagogische Tätigkeit und keine mathematische Rechenaufgabe dar (mit Verweis auf BVwG 05.09.2018, W128 2201849-1). Auch ergebe sich aus § 3 Abs 3 LBVO-abschlPrüf, dass den Leistungen im Rahmen der abschließenden Prüfungen – im Zweifel – das größere Gewicht zuzumessen sei. Die Bf sei somit zu Recht mit „Nicht genügend“ beurteilt worden.

4. SchUG-BKV; letztmögliche Wiederholungsmöglichkeit eines Kolloquiums

BVwG 14.01.2022, W254 2246838-1

Der vorliegende Fall betrifft eine Bf, die ein Modul in einem Pflichtgegenstand („Englisch“) zweimal wiederholte und jeweils mit der Note „Nicht genügend“ beurteilt wurde; das letzte mögliche Kolloquium wurde ebenfalls mit der Note „Nicht genügend“ beurteilt. Das Semesterzeugnis vom 09.07.2021 enthielt die Ausführung, dass die Eigenschaft als Studierende einer Ausbildung gemäß § 32 Abs 1 Z 5 Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge (SchUG-BKV) mit dem Zeitpunkt ende, in dem die Leistungen der Studierenden bei der letztmöglichen Ablegung oder Wiederholung eines Kolloquiums nicht oder mit „Nicht genügend“ beurteilt worden seien. Mit dem angefochtenen Bescheid wies die Bildungsdirektion für Oberösterreich den Widerspruch der Bf ab und stellte fest, dass die Studierendeneigenschaft sowie der Schulbesuch der Bf somit beendet seien.

Das BVwG bestätigte in der Folge den bekämpften Bescheid. Dem Erkenntnis kann insbesondere entnommen werden, dass das BVwG zu den Ausführungen der Bf, wonach ihr nicht bewusst gewesen sei, dass sie durch das Wiederholen des Moduls drei Kolloquienversuche verwerfe, anmerkte, dass das System der Schulen für Berufstätige darauf ausgelegt sei, dass die Schülerinnen und Schüler selbst die Wahl hätten, ob sie bei einem mit „Nicht genügend“ beurteilten Fach ein Kolloquium ablegen oder das Semester wiederholen wollen würden. In diesem Zusammenhang zitierte das BVwG die Materialien des Schulunterrichtsgesetzes für Berufstätige, BGBl I Nr 33/1997, (ErläutRV 383 BlgNR 20. GP, 44). Schließlich hielt das BVwG in Übereinstimmung mit der Begründung der Bildungsdirektion für Oberösterreich fest, dass die Bf alle Wiederholungsmöglichkeiten des Moduls im Pflichtgegenstand „Englisch“ nach § 28 SchUG-BKV ausgeschöpft habe und daher eine weitere Wiederholung rechtlich nicht möglich sei.



II. Schulpflichtrecht

1. Kein Erlöschen der Schulpflicht in Österreich aufgrund bestehender Rückkehrabsicht bei befristeter Entsendung der Erziehungsberechtigten ins Ausland

BVwG 16.09.2021, W224 2246369-1

Die Bf besuchte – nach Bewilligung ihres Antrages durch die Bildungsdirektion für Wien – im Schuljahr 2020/21 die 2. Klasse einer Schule in Nairobi (Kenia, Afrika). Den Antrag der Bf auf neuerliche Bewilligung des Besuchs derselben Schule für das Schuljahr 2021/22 wies die Bildungsdirektion für Wien mit der Begründung zurück, dass Voraussetzung für die Anwendbarkeit des Schulpflichtgesetzes 1985 (SchPflG) der dauernde Aufenthalt in Österreich und die Schulpflicht des Kindes sei. Zwar werde der dauernde Aufenthalt nicht durch eine vorübergehende Unterbrechung beendet, er ende jedoch, wenn weder eine körperliche Anwesenheit noch die Absicht zur Rückkehr vorhanden sei. Da sich die Bf weder in Österreich aufhalte noch ein konkretes Rückkehrdatum festgestellt werden könne, sei sie für das Schuljahr 2021/22 in Österreich nicht mehr schulpflichtig.

Der dagegen erhobenen Beschwerde gab das BVwG statt und bewilligte den Besuch der Bf in der Schule in Nairobi für das Schuljahr 2021/22. Als Rückkehrdatum stellte es das Enddatum des befristeten Dienstvertrages der erziehungsberechtigten Mutter der Bf fest. Begründend führte es zusammengefasst aus, die Bildungsdirektion für Wien habe im gegenständlichen Fall aktenwidrig das Fehlen einer Rückkehrabsicht angenommen. So verfüge die erziehungsberechtigte Mutter der Bf lediglich über einen – auf ein Jahr – befristeten Dienstvertrag im Ausland. Auch habe sie in Österreich mehrere materielle (Hauptwohnsitz, Immobilien, Bankkonto) sowie soziale (Verwurzelung der Familie) Anknüpfungspunkte, weshalb von einer Rückkehrabsicht – und somit von der Schulpflicht der Bf in Österreich – auszugehen sei.



2. Befreiung vom Schulbesuch aus medizinischen Gründen

VwGH 03.11.2021, Ra 2021/10/0135, ; VfGH 25.06.2021, E 1973/2021 zu BVwG 08.04.2021, W203 2234508-1 (siehe zur letztgenannten Entscheidung S&R 1/2021, 45 f)

Mit verfahrensgegenständlichem Bescheid hatte die Bildungsdirektion für Wien den Antrag auf Befreiung des Drittbefreiung vom Schulbesuch aus medizinischen Gründen für das Schuljahr 2019/20 abgewiesen (Spruchpunkt 1.) und den Eventualantrag auf Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht für das Schuljahr 2019/20 zurückgewiesen

(Spruchpunkt 2.). Die dagegen erhobene Beschwerde wies das BVwG mit der Maßgabe ab, dass in Spruchpunkt 1. des angefochtenen Bescheides die Wortfolge „für das Schuljahr 2019/20“ zu entfallen habe und begründete seine Entscheidung im Wesentlichen damit, dass eine Befreiung vom Schulbesuch iSd § 15 Abs 1 SchPflG zu einem das Vorliegen medizinischer Gründe voraussetze, und zum anderen eben diese Gründe „einem Schulbesuch entgegenstehen“ oder ursächlich dafür seien müssten, dass der Schulbesuch für den betroffenen Schüler eine unzumutbare Belastung darstellen würde. Die Beeinträchtigung des Drittbefreiung sei zwar unter die „medizinischen Gründe“ iSd § 15 Abs 1 SchPflG zu subsumieren, diese medizinischen Gründe stünden aber (zum Entscheidungszeitpunkt) weder einem Schulbesuch entgegen noch würden sie dazu führen, dass der Schulbesuch eine unzumutbare Belastung darstellen würde.

Der VfGH lehnte die Behandlung der dagegen erhobenen Beschwerde mit Beschluss ab (VfGH 25.06.2021, E 1973/2021).

In seinem Beschluss wies der VwGH nunmehr die außerordentliche Revision als unzulässig zurück (VwGH 03.11.2021, Ra 2021/10/0135).



3. Häuslicher Unterricht; fehlende Gleichwertigkeit stellt den einzigen Untersagungsgrund dar

BVwG 10.11.2021, W203 2247726-1

Die Mutter des Bf zeigte dessen Teilnahme an häuslichem Unterricht für das Schuljahr 2021/22 an. Die Bildungsdirektion für Steiermark untersagte mit Bescheid die Teilnahme des Bf an häuslichem Unterricht und ordnete an, dass der Bf im Schuljahr 2021/22 seine Schulpflicht in einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung zu erfüllen habe.

Einer dagegen erhobenen Beschwerde gab das BVwG statt und hob den angefochtenen Bescheid ersatzlos auf. Begründend führte das BVwG aus, dass, wie bereits der Wortlaut des § 11 Abs 3 SchPflG deutlich mache, der einzige Grund, aus dem die Anzeige der Teilnahme an häuslichem Unterricht nicht zur Kenntnis genommen werde, sondern die Teilnahme untersagt werde, die mit großer Wahrscheinlichkeit nicht vorliegende Gleichwertigkeit des Unterrichts sei. Der erkennende Richter hielt insbesondere fest, dass ein Rückschluss von einem – nach Ansicht der Schule und der Schulbehörden – nicht gut funktionierenden ortsungebundenen Unterricht, wie er während der Corona-Pandemie in Form des Distance-Learnings zur Anwendung gelangt sei, auf einen ebenfalls nicht funktionierenden häuslichen Unterricht nicht zulässig sei. Bei der Beschulung in Form des Distance-Learnings und der Beschulung in Form des häuslichen Unterrichts handle es sich um zwei streng voneinander zu

unterscheidende und daher nicht vergleichbare Modelle. Während bei der erstgenannten Variante der Unterricht nach wie vor von der Schule erteilt werde und die Eltern der Kinder darauf vertrauen könnten, dass die Kinder die Lernziele auch ohne besonderes Zutun der Eltern erreichen würden, verhalte es sich beim häuslichen Unterricht genau umgekehrt. Weiters ist der Entscheidung zu entnehmen, dass der Umstand, dass der Bf gerne in die Schule gehe und dieser die sozialen Kontakte mit seinen bisherigen Mitschülern vermissen würde, für sich alleine genommen keinen tauglichen Grund für eine Untersagung darstelle. Schließlich wurde ausgeführt, dass keine Anhaltspunkte verbleiben würden, um annehmen zu können, dass die Gleichwertigkeit des angestrebten häuslichen Unterrichts mit großer Wahrscheinlichkeit nicht gegeben sein werde.

Gegen diese Entscheidung des BVwG wurde eine Revision an den VwGH erhoben, die derzeit beim VwGH anhängig ist.



4. Voraussetzungen für eine Teilnahme an häuslichem Unterricht sind jährlich neu zu prüfen

BVwG 25.11.2021, W203 2248418-1

Dem gegenständlichen Fall liegt zugrunde, dass die Tochter der erziehungsberechtigten Eltern (Bf) im Schuljahr 2014/15 ihre Schulpflicht durch Teilnahme an häuslichem Unterricht erfüllte, jedoch vor Ende des Schuljahres 2014/15 nicht zur Externistenprüfung antrat. Der damalige Stadtschulrat für Wien ordnete daraufhin mit Bescheid vom 17.09.2015 an, dass die Tochter der Bf ihre Schulpflicht an einer Schule iSd § 5 SchPflG zu erfüllen habe. Die Tochter der Bf schloss im Schuljahr 2020/21 die siebente Schulstufe erfolgreich ab. Am 03.09.2021 zeigten die Bf die Teilnahme ihrer Tochter an häuslichem Unterricht für das Schuljahr 2021/22 auf der achten Schulstufe der Mittelschule an. Die Bildungsdirektion für Wien untersagte mit Bescheid vom 24.09.2021 die Teilnahme an häuslichem Unterricht für das Schuljahr 2021/22.

In Erledigung einer dagegen erhobenen Beschwerde hob das BVwG den angefochtenen Bescheid gemäß § 11 Abs 4 SchPflG auf und verwies die Angelegenheit zur allfälligen Erlassung eines neuen Bescheides an die Bildungsdirektion für Wien zurück. Begründend hielt das BVwG zunächst fest, dass sich die Bildungsdirektion für Wien in ihrem abweisenden Bescheid darauf gestützt habe, dass die Gleichwertigkeit des Unterrichts aufgrund eines in der Vergangenheit nicht erbrachten Nachweises über den zureichenden Erfolg des Unterrichts nicht gegeben sei. Der Rechtsansicht der Bildungsdirektion für Wien schloss sich das BVwG nach näherer Auseinandersetzung mit einem Judikat des VwGH, dem Wortlaut des § 11 Abs 4 SchPflG sowie den diesbezüglichen Gesetzesmaterialien nicht an. Das BVwG merkte an, dass dies, würde man der Rechtsansicht der Bildungsdirektion für Wien

konsequent folgen, im Ergebnis bedeute, dass ein einmaliges nicht bzw nicht zeitgerechtes oder nicht erfolgreiches Ablegen der Externistenprüfung gemäß § 11 Abs 4 SchPflG die Möglichkeit der Teilnahme sowohl an häuslichem Unterricht als auch am Unterricht an einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht dauerhaft ausschließen würde, und zwar unabhängig davon, aus welchem Grund die Prüfung nicht fristgerecht abgelegt worden sei. Dabei könnten verschiedene Gründe ursächlich für den Nichtantritt oder das Nichtbestehen der Prüfung sein, wie zB eine Erkrankung des Schülers, eine „schlechte Tagesverfassung“ des Schülers oder eben auch eine tatsächlich nicht ausreichende Qualität der Beschulung während des häuslichen Unterrichts. Zudem führte der erkennende Richter ins Treffen, dass sich aus § 11 Abs 3 SchPflG ergebe, dass die Teilnahme an häuslichem Unterricht jährlich anzuzeigen sei, woraus gefolgert werden könne, dass auch das Vorliegen der geforderten Gleichwertigkeit nach jeder Anzeige neu zu prüfen sei. Dabei sei durchaus denkbar, dass die geforderte Gleichwertigkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht bestehe, in einem späteren Schuljahr aber sehr wohl vorliege. Das BVwG kam zum Schluss, dass der in einem früheren, nicht unmittelbar vor jenem Schuljahr, für welches aktuell die Teilnahme an häuslichem Unterricht angezeigt werde, Schuljahr nicht erbrachte Nachweis des zureichenden Erfolgs des häuslichen Unterrichts in diesem Zusammenhang zwar ein Indiz für die nicht vorliegende Gleichwertigkeit des Unterrichts iSd § 11 Abs 3 SchPflG sein könne, für sich alleine genommen aber ohne Durchführung eines weiteren Ermittlungsverfahrens nicht ausreiche, um jedenfalls zu dieser Feststellung zu gelangen. Zusammenfassend hielt das BVwG fest, dass sich aus den einschlägigen Bestimmungen des SchPflG daher nicht zwingend ableiten lasse, dass ein einmaliges Misslingen des Nachweises iSd § 11 Abs 4 erster Satz SchPflG das verfassungsgesetzlich gewährleistete Recht auf Erfüllung der Schulpflicht durch Teilnahme an häuslichem Unterricht jedenfalls für die gesamte weitere Dauer der Schulpflicht ausschließe.

Das BVwG ließ die ordentliche Revision zu und führte dazu folgende Rechtsfragen an:

„1. ‚Erstreckt sich die in § 11 Abs. 4 zweiter Satz SchPflG vorgesehene Anordnung der Erfüllung der Schulpflicht iSd § 5 SchPflG lediglich auf jenes Schuljahr, welches dem Schuljahr, in dem ein Nachweis gemäß § 11 Abs. 4 erster Satz SchPflG nicht erbracht wird, folgt oder auf die gesamte (verbleibende) Dauer der Schulpflicht?‘

2. ‚Handhabt die zuständige Schulbehörde das ihr eingeräumte Ermessen im Sinne des Gesetzes, wenn sie für den Fall, dass in einem bestimmten Schuljahr der zureichende Erfolg des Unterrichts vor Schulschluss nicht nachgewiesen wird, jedenfalls davon ausgeht, dass bei einer Anzeige der Teilnahme an häuslichem Unterricht in Folgejahren mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen ist, dass die in § 11 Abs. 1 und 2 SchPflG geforderte Gleichwertigkeit des Unterrichtes nicht gegeben ist?‘“

Gegen diese Entscheidung des BVwG wurde eine Revision an den VwGH erhoben, die derzeit beim VwGH anhängig ist. Mit Beschluss (BVwG 12.01.2022, W203 2248418-1) gab das BVwG dem Antrag, der Revision aufschiebende Wirkung zuzuerkennen, statt.



5. Anzeige betreffend die Teilnahme an häuslichem Unterricht, welche nur von einem Elternteil unterschrieben wurde

BVwG 02.12.2021, W203 2248045-1

Im vorliegenden Fall zeigte eine erziehungsberechtigte Mutter (Bf) die Teilnahme ihres minderjährigen Sohnes an häuslichem Unterricht für das Schuljahr 2021/22 auf der zweiten Schulstufe bei der Bildungsdirektion für Burgenland an. In weiterer Folge erteilte die Bildungsdirektion für Burgenland der Bf aufgrund des Fehlens einer Einverständniserklärung beider erziehungsberechtigter Elternteile einen Mängelbehebungsauftrag. Die Bf kam diesem Auftrag innerhalb der eingeräumten Frist nicht nach. Die Bildungsdirektion für Burgenland wies daraufhin die Anzeige hinsichtlich des häuslichen Unterrichtes zurück, ordnete an, dass der Sohn der Bf ab sofort seine Schulpflicht durch den Besuch einer in § 5 SchPflG genannten Schule zu erfüllen habe und wies den Antrag auf neuerliche Fristerstreckung ab.

Dagegen wurde Beschwerde erhoben. Das BVwG hob den angefochtenen Bescheid gemäß § 11 Abs 3 SchPflG auf und verwies die Angelegenheit zur allfälligen Erlassung eines neuen Bescheides an die Bildungsdirektion für Burgenland zurück. Begründend führte der erkennende Richter insbesondere aus, dass sich aus § 167 Abs 1 Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch (ABGB) ein grundsätzliches Einzelvertretungsrecht jedes Elternteils ableiten lasse, woran auch das Einvernehmlichkeitsgebot im Innenverhältnis (§ 137 ABGB) nichts ändere. Die Bf sei somit berechtigt gewesen, gemäß § 11 Abs 3 SchPflG die Teilnahme ihres Sohnes an häuslichem Unterricht anzuzeigen. Eine derartige Anzeige könne rechtswirksam auch von nur einem erziehungsberechtigten Elternteil getätigt werden. Das BVwG merkte an, dass in § 167 Abs 2 ABGB jene Vertretungshandlungen, die zu ihrer Rechtswirksamkeit der Zustimmung des anderen obsorgebetrauten Elternteils bedürften, abschließend genannt seien; schulische Angelegenheiten würden gerade nicht darunterfallen. Das Anbringen erweise sich somit frei von Formmängeln; der Bf sei zu Unrecht aufgetragen worden, den Mangel zu beseitigen.



6. Häuslicher Unterricht; Zuerkennung der aufschiebenden Wirkung der Beschwerde

BVwG 28.02.2022, W128 2252063-1

Mit dem angefochtenen Bescheid untersagte die Bildungsdirektion für Wien die Teilnahme des Kindes der Bf an häuslichem Unterricht, verpflichtete die Bf im Schuljahr 2021/22 für die Erfüllung der Schulpflicht des Kindes an einer Schule iSd § 5 SchPflG Sorge zu tragen und schloss die aufschiebende Wirkung einer rechtzeitig eingebrachten und zulässigen Beschwerde aus. Ihre Entscheidung begründete sie damit, dass keine Nachweise über die ausreichende Sprachkompetenz des Kindes vorgebracht worden seien und somit von ungenügenden bzw mangelhaften Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch auszugehen sei.

Mit dem gegenständlichen Teilerkenntnis erkannte das BVwG der Beschwerde die aufschiebende Wirkung zu. Es sei demnach unverhältnismäßig, wenn im Ergebnis das öffentliche Interesse an der ausreichenden Beschulung des Kindes an einer öffentlichen Schule stärker gewichtet werde, als das Interesse des Kindes, durch seine Mutter in einer seiner Persönlichkeitsstruktur entgegenkommenden Atmosphäre nach den Vorgaben des entsprechenden Lehrplanes unterrichtet zu werden. Dabei sei auch zu berücksichtigen, dass der häusliche Unterricht bereits am 29.06.2021 von der Bf angezeigt worden sei und die Bildungsdirektion für Wien diesen erst am 19.01.2022 (somit zweieinhalb Wochen vor dem Ende des ersten Semesters) untersagt habe.



III. Privatschulrecht

1. Genehmigung des Organisationsstatuts einer Privatschule

VwGH 01.12.2020, Ra 2020/10/0154; BVwG 02.09.2020 W224 2233318-1; VwGH 03.02.2022, Ra 2021/10/0192; BVwG 10.11.2021, W224 2233318-2

Der beschwerdeführende Verein beantragte die Genehmigung des Organisationsstatuts der von ihm geführten Privatschule in Wien und brachte dafür am 12.04.2019 einen entsprechenden Antrag bei der Bildungsdirektion für Wien ein. Die Bildungsdirektion für Wien untersagte die Führung der Privatschule mit Beschwerde vor Entscheidung vom 29.08.2019 nicht und legte dem Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) iSd § 23 Abs 3 Privatschulgesetz (PrivSchG) den Antrag des beschwerdeführenden Vereins zur Genehmigung des Organisationsstatuts der Privatschule ab dem Schuljahr 2019/20 am 10.09.2019 vor.

Nach Erhebung einer Beschwerde wegen Verletzung der Entscheidungspflicht (Säumnisbeschwerde) am 20.05.2020 übermittelte der BMBWF dem

beschwerdeführenden Verein das Organisationsstatut mit Anmerkungen hinsichtlich durchzuführender Adaptionen bzw Ergänzungen. Daraufhin überarbeitete der beschwerdeführende Verein das Organisationsstatut den Anregungen entsprechend und retournierte die überarbeitete Version.

Mit Bescheid vom 02.06.2020 genehmigte der BMBWF das Organisationsstatut ab dem Schuljahr 2020/21, stellte das Verfahren wegen Verletzung der Entscheidungspflicht mit Bescheid vom 04.06.2020 gemäß § 16 Abs 1 Verwaltungsverfahrensgesetz (VwGVG) ein und begründete dies mit der Erlassung des vom beschwerdeführenden Verein geforderten Bescheides, mit dem die Genehmigung des Organisationsstatuts ab dem Schuljahr 2020/21 erfolgt sei.

Der dagegen erhobenen Beschwerde gab das BVwG statt und hob den angefochtenen Bescheid auf (BVwG 02.09.2020, W224 2233318-1). Begründend führte das BVwG im Wesentlichen aus, dass der BMBWF die gegenständliche Verwaltungsangelegenheit mit dem am 02.06.2020 erlassenen Bescheid nicht zur Gänze erledigt habe und das Verfahren wegen Verletzung der Entscheidungspflicht somit zu Unrecht eingestellt worden sei. Der die Unzuständigkeit der bescheiderlassenden Behörde begründende Zuständigkeitsübergang trete unabhängig von einer allfälligen nachträglichen Bescheiderlassung allein aufgrund des ungenützten Verstreichens der dreimonatigen Nachholfrist nach Einbringung einer zulässigen und berechtigten Säumnisbeschwerde ein. Der Übergang der Zuständigkeit bleibe als Rechtsfolge des Ablaufs der Nachholfrist auch im Falle der Behebung des nachgeholten Bescheides aufrecht (dazu VwGH 19.09.2017, Ro 2017/20/0001).

Die gegen dieses Erkenntnis vom BMBWF erhobene außerordentliche Revision wies der VwGH mit Beschluss zurück (VwGH 01.12.2020, Ra 2020/10/0154), da den Feststellungen des BVwG hinsichtlich der bloß unvollständigen Erledigung der durch den Antrag des beschwerdeführenden Vereins bestimmten Verwaltungsangelegenheit nicht entgegengetreten worden sei.

Mit weiterem Erkenntnis (BVwG 10.11.2021, W224 2233318-2) genehmigte das BVwG – im Säumnisbeschwerdeverfahren – das Organisationsstatut der Privatschule für das Schuljahr 2019/20, da dieses – in seiner überarbeiteten Fassung, welche einen festen Bestandteil des Erkenntnisses bildet – die Voraussetzungen des § 14 Abs 2 lit b PrivSchG erfülle. Der Begründung kann entnommen werden, dass gegenständlich kein Fall einer „rückwirkenden“ Genehmigung vorliege, da der Zeitpunkt der Antragseinbringung deutlich vor Beginn des Schuljahres 2019/20 gelegen habe. Zudem könne es nicht zu Lasten des beschwerdeführenden Vereins gehen, dass sein Antrag vom 12.04.2019 erst am 10.09.2019 dem BMBWF vorgelegt worden sei. Auch finde die Ansicht des BMBWF, wonach Anträge auf Genehmigung des Organisationsstatuts bereits am 15.04. des Jahres „vor dem beantragten

Schuljahr“ beim BMBWF einlangen müssten und solche Genehmigungen bloß im Vorhinein für das nächstfolgende Schuljahr erteilt werden könnten, keine Deckung im PrivSchG.

Die vom BMBWF erhobene außerordentliche Revision wies der VwGH mit Beschluss zurück (VwGH 03.02.2022, Ra 2021/10/0192) und verwies in der Begründung im Wesentlichen auf seine frühere Entscheidung (VwGH 01.12.2020, Ra 2020/10/0154).



ZU DEN AUTOR*INNEN:

Mag. Anna Caroline Riedler ist seit 01.01.2022 Richterin am Bundesverwaltungsgericht.



Foto: Helmreich

Mag. Maximilian Rudolph ist als juristischer Mitarbeiter am Bundesverwaltungsgericht in den Bereichen Bildungs-, Dienst-, Asyl- und Fremdenrecht tätig. Bis September 2020 war er juristischer Mitarbeiter im Generalsekretariat der Flughafen Wien AG.



Foto: Rudolph (privat)



Hofstätter/Spreitzhofer/
Taschner

Die österreichischen Schulgesetze

Loseblattwerk in 2 Mappen

inkl. 54. Erg.-Lfg. 2021

Im Abonnement zur Fortsetzung vorgemerkt

ISBN 978-3-214-13591-1

248,00 EUR

inkl. MwSt.

So wichtig wie Whiteboard, Kreide und regelmäßiges Lüften ...

- Die wesentlichen bundesweiten Vorschriften
- ausgelegt anhand von Rechtsprechung und Erläuterungen des Ministeriums
- mit Kennzeichnung des Anwendungszeitraums

shop.manz.at

MANZ 

-66-

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Mit freundlicher
Unterstützung des

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Druckkostenbeitrag pro Ausgabe:
EUR 15