Schule & Recht

№ 1 | Jg. 2026

7
SYMPOSIUM
Katastrophe oder Katharsis? Zukunft braucht Vergangenheit

13
SYMPOSIUM
Die Gemeinden als Schulerhalter – Kompetenzen im Personalbereich

28
WISSENSCHAFT
Das Kopftuch-verbot in Schulen – verfassungs-konform?

45
WISSENSCHAFT
KI im Klassenzimmer

52
PRAXIS
Rechtsprechungs-übersicht

58
VERANSTALTUNGEN BILDUNGSREISE BRÜSSEL
Schulbildung und Mehrsprachigkeit im europäischen Bildungsraum

63
VERANSTALTUNGEN BILDUNGSREISE BRÜSSEL
Das Bildungswesen in Ostbelgien im Vergleich zu Österreich

66
VERANSTALTUNGEN BILDUNGSREISE BRÜSSEL
Bildungsvision 2040 – Strategische Schulentwicklung in Ostbelgien

ÖGSR
Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht
Recht macht Schule
www.oegsr.at

ÖGSR
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:
Priv.-Doz. Dr. Christoph Hofstätter

Manuskriptbearbeitung und Lektorat:
Priv.-Doz. Dr. Christoph Hofstätter,
Mag. Lisa Mundl-Kurzmann

Produktionsmanagement und Versand:
Mag. Michael Fresner
Mag. Petra Benesch

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

Fotos:
ÖGSR, PH Niederösterreich, Fachverlage (Cover Rezensionen)

Typografie:
Anglecia Pro Title + Baltica

Kontakt und Informationen:
publikationen@oegsr.at

Für den Inhalt der Beiträge tragen ausschließlich die jeweiligen Autor:innen die Verantwortung. Der Newsletter S&R [Schule & Recht] strebt für seine Beiträge und Artikel die geschlechtergerechte Formulierung an. Sollte dies von Autor:innen nicht explizit umgesetzt sein, sei ausdrücklich betont, dass immer alle Geschlechter gemeint sind.

Hergestellt im BMB
ISSN 1992-5972

Druckkostenbeitrag pro Ausgabe:
EUR 15

Bundesministerium
Bildung

Aus der Redaktion



Werte Leser:innen, liebe Mitglieder der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht!

✷

Das Symposium der ÖGSR hat im Jahr 2026 erstmals an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden stattgefunden. Die Unterlagen der Vortragenden können bereits seit Längerem auf https://oegsr.at/2026/01/21/symposium-2026 abgerufen werden. In dieser Ausgabe finden Sie nunmehr die Eröffnungsrede von *Edda Polz* sowie einen juristischen Fachbeitrag von *Bernhard Haubenberger*.

✷

In der Rubrik Wissenschaft finden Sie die schriftliche Fassung eines am 11.11.2026 bei der Veranstaltung „Kopftuchverbot in Österreichs Schulen. Ein Spannungsfeld zwischen Verfassung und Praxis“ online gehaltenen Vortrages von *Bernd Wieser*. Zudem beschäftigt sich *Martin Treuer* mit KI im Klassenzimmer.

✷

Die diesjährige Bildungsreise der ÖGSR führte die von Frau Präsidentin *Gerhild Hubmann* angeführte Reisegruppe nach Brüssel. Einen Einblick in diesen lehrreichen Aufenthalt bieten die einzelnen Reiseberichte der Teilnehmer:innen.

✷

Ein aktueller Rechtsprechungsbericht aus der kundigen Feder von *Anna Riedler* und *Maximilian Rudolph* darf ebenfalls nicht fehlen.

✷

Viel Spaß beim Lesen!

Ihr Christoph Hofstätter
Publikationsreferent

Inhalt

Aus der Redaktion 2

SYMPOSIUM
Edda Polz:
Katastrophe oder Katharsis? Zukunft braucht Vergangenheit 7

Bernhard Haubenberger:
Die Gemeinden als Schulerhalter — Kompetenzen im Personalbereich 13

WISSENSCHAFT
Bernd Wieser:
Das Kopftuchverbot in Schulen — verfassungskonform? 28

Martin Treuer:
KI im Klassenzimmer. Rechtliche Rahmenbedingungen beim Einsatz von KI-Systemen durch Lehrpersonen nach KI-VO und SchUG 45

Rezensionen von Christoph Hofstätter:
Bernd Wieser:
Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz. 50

Bernd Wieser:
Verwaltungsstrafrecht 51

PRAXIS
Anna Caroline Riedler & Maximilian Rudolph:
Rechtsprechungsübersicht Bundesverwaltungsgericht, Verfassungsgerichtshof und Verwaltungsgerichtshof 52

VERANSTALTUNGEN
BILDUNGSREISE BRÜSSEL
Gerhild Hubmann:
Schulbildung und Mehrsprachigkeit im europäischen Bildungsraum — Vortrag und Informationsaustausch mit Vertreter:innen der Europäischen Kommission 58

Eva Stuhlpfarrer:
Das Bildungswesen in Ostbelgien im Vergleich zu Österreich — Eindrücke einer Studienreise nach Brüssel 63

Sylvia Aichinger:
Bildungsvision 2040 — Strategische Schulentwicklung in Ostbelgien 66

Markus Juranek:
Besuch der ÖGSR in der Ständigen Vertretung Österreichs bei der EU 68

Matthias Fritz, Alexander Hilgartner:
Besuch der ÖGSR in der Europäischen Kommission 73

Aistė Mickonytė-Harzl:
Gespräch mit dem Stellvertretenden Leiter der österreichischen Militärvertretung in Brüssel, Oberst des Generalstabs Mag. Christoph Dohr: Europäische Verteidigung — Herausforderungen und die Stellung Österreichs 75

VERANSTALTUNGEN
Florian Baravalle:
Brückenschlag zwischen juristischer Dogmatik und Schulrealität: Das Weiterbildungsangebot für Schulleitungen der Pädagogischen Hochschule Kärnten . . 78

ÖGSR

Einladung

Symposium

Entrümpeln oder bewahren?

Aufgabenreform in Schule und Schulverwaltung

Datum: 21. Jänner 2026, 09:00 - 16:30 Uhr

Ort: Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, 2500 Baden
Hörsaal Äqualitas HEG01, EG

Österreichische Gesellschaft für Schule und Recht

09:00 Uhr	**Begrüßung und Einführung in das Thema** Präsidentin der ÖGSR Mag.ª Gerhild HUBMANN Vizepräsident der ÖGSR Mag. Bernhard JUST
09:15 – 09:45 Uhr	Grußworte und Impulsvortrag zum Thema **Katastrophe oder Katharsis? Zukunft braucht Vergangenheit** HS-Prof. Mag.ª Dr.in Edda POLZ Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule NÖ
09:45 – 10:15 Uhr	**Rechte und Pflichten aus Sicht der Schüler:innen** Hannah SCHEIDL Bundesschulsprecherin 2025/26
10:15– 10:45 Uhr	**Geteilte oder gemeinsame Verantwortung? Beitrag der Eltern zur (Aus-)Bildung ihrer Kinder in der Schule** Ilse SCHMID Dachverband der Elternverbände für Pflichtschulen Präsidentin Steirischer Landesverband der Elternvereine
10:45 – 11:15 Uhr	**Generalversammlung der ÖGSR** Kaffeepause
11:15 – 12:00 Uhr	**Die Gemeinden als Schulerhalter** **Aufgaben und Kompetenzen beim Personal** Mag. Bernhard HAUBENBERGER Österreichischer Gemeindebund
12:00 – 13:00 Uhr	Mittagspause
13:00 – 14:00 Uhr	**Welches Bild von den Lehrenden braucht die Schule?** Prof. Christoph HOFBAUER, MA anschl. Diskussion und Fragen an Herrn Bundesminister **Verleihung Österreichischer Schulrechtspreis 2025**

14:00 – 14:30 Uhr	**Die Schulleitung als Management in Schuldemokratie und Schulautonomie – rechtliche Rahmenbedingungen und ihre Grenzen** Dir. MMag. Klaus TASCH Direktor der Mittelschule, BG und BRG Klusemannstraße, Graz
14:30 – 15:15 Uhr	**Rechte und Pflichten des Lehrpersonals – schulische Arbeit von heute zwischen Anspruch und Wirklichkeit** Paul KIMBERGER Bundesvorsitzender der Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer
15.15 – 16.00 Uhr	**Das große Zielbild im österreichischen Bildungssystem – Schlechtes entrümpeln, Gutes bewahren und weiterentwickeln** SC Mag. Andreas THALLER Bundesministerium für Bildung, Sektion III, Bildungsentwicklung und Bildungsmonitoring Dr. Robert KLINGLMAIR Direktor Institut des Bundes für Qulitätssicherung im österreichischen Schulwesen
ca. 16.15 Uhr	Schlussworte der Präsidentin der ÖGSR
Anschließend	Persönlicher Austausch, Vernetzungsgespräche

Anmeldungen bitte bis 12.01.2026
per E-Mail an: doris.kuchling@ktn.gv.at

Für ÖGSR-Mitglieder ist die Teilnahme kostenlos. Für Nicht-Mitglieder fällt eine Tagungsgebühr von € 50,-- an, welche auf das Konto der ÖGSR bei der Bank Austria, IBAN: AT38 1200 0513 8085 0601, zu überweisen ist.

ÖGSR-Symposium

Impulsvortrag zum Thema
„Entrümpeln oder bewahren?
Aufgabenreform in Schule und Schulverwaltung“

Katastrophe oder Katharsis?

Zukunft braucht Vergangenheit

Von Edda Polz

Ich könnte euch Verschiedenes erzählen,
Was nicht in euren Lesebüchern steht.
Geschichten, welche im Geschichtsbuch fehlen,
Sind immer die, um die sich alles dreht.

Mit diesen Worten aus einem Gedicht von Erich Kästner begrüße auch ich Sie, geschätzte Damen und Herren der Schulaufsicht, des Schulrechts, der Schulen selbst und auch der Hochschulen ... hier an unserer Pädagogischen Hochschule Niederösterreich — im großen Hörsaal, den wir *Aequalitas* nennen, weil wir unsere Räume mit unseren Botschaften verbinden. Sie konnten ja beim Hereingehen über den Vorhof hier am Campus diese Gedichtzeilen in großen Lettern und im 360°-Rundumblick flattern sehen. Und Sie haben sicher darin auch den Appell an Lehrende und Studierende erkannt, kritisch zu denken und aus der Geschichte zu lernen.

Das bringt mich auch direkt zum heutigen Thema: Es bezieht sich auf das Verhältnis von rechtlicher Verantwortung und erzieherischem bzw. unterrichtlichem Auftrag. Jede pädagogische Entscheidung hat ja eine juristische Implikation, auch wenn das auf den ersten Blick nicht immer offensichtlich ist.

Mit dem Titel wurde ein herausforderndes und scheinbar polarisierendes Gegensatzpaar gewählt: Denn wer bewahrt, der schützt und erhält etwas in gutem Zustand. Wer entrümpelt, der scheint zu entfernen, zu entsorgen, auszusortieren.

Schule und Recht gelten als zwei grundsätzlich gegensätzliche Pole für eine große gemeinsame Aufgabe. Weil aber ich hier bei uns im Haus aufgrund meiner Studien als Juristin und als Pädagogin tätig bin, erlaube ich mir ...

(1) erstens an den Anfang meiner Überlegungen diese scheinbare Gegensätzlichkeit in Frage zu stellen, vielleicht sogar ein wenig zu versöhnen und viel weniger als Katastrophe, eher als Katharsis anzusehen.
(2) Dahinter und zweitens möchte ich darauf hinweisen und rechtfertigen, dass Rechtswissenschaft und Pädagogik nur auf den ersten Blick wie zwei völlig verschiedene Welten wirken, tatsächlich aber unverzichtbar miteinander verflochten sind.
(3) In meiner dritten Überlegung werde ich das Verhältnis von Recht und Pflicht ebenso als ein aufeinander bezogenes Verhältnis aufzuzeigen versuchen.
(4) Und natürlich komme ich viertens auf die ganz aktuelle Herausforderung, welche die Künstliche Intelligenz nicht nur dem Unterrichten stellt, sondern auch darauf, welche rechtlichen Überlegungen mit den pädagogischen verbunden sein können oder vielleicht müssen.
(5) Eine fünfte und letzte Frage will ich — gerade im Hinblick auf die Lehrplangestaltung — daran stellen, wieviel Vergangenheit der Unterricht braucht, um unsere Schülerinnen und Schüler und um unsere Studierenden für die Zukunft so zu wappnen, damit nicht eine Zukunft nur auf sie zukommt, sondern sie sich in die Lage gesetzt fühlen, ihre Zukünfte (mit) zu verantworten und (mit) zu gestalten.

Ad (1)

Damit also zurück zu meiner Ausgangsfrage nach Katastrophe oder Katharsis oder danach, wieviel Bewahren das Entrümpeln braucht und welches Entrümpeln dem Bewahren guttut: Mitunter entsteht ja oft der Eindruck, dass jene, welche die Schule und ihre Lehrpläne immer nur entrümpeln wollen, sie gar nicht kennen, und sie schlechtreden bzw. besserwissen wollen, anstatt es besser zu machen. Dass sie Inhalte streichen, deren Zusammenhänge sie nicht kennen. In ihrem Reich der Gedanken regieren die Floskeln, und Schulkritik wird dann zur Talkshow.

Natürlich darf und soll es nicht ums Abkoppeln von der Realität gehen, sondern eher um ihre Rekonstruktion — auch um ihre Konstruktion, wie etwa im forschenden Lernen. Es darf nicht zum Entkernen führen:

Wer Inhalte streicht, soll auch sagen, was stattdessen gelernt werden soll. Wer der Schule nur eine Dauerkrise unterstellt, dem fehlt zumeist selbst jede Reformklarheit. Permanente Reformimpulse erzeugen eine chronische Irritation, ohne dass stabile Strukturen entstehen können. Die Folge ist ein *Implementation Gap*, der Lehrpersonen überfordert und der Reformen als „Katastrophe" erscheinen lässt.

Von innen hingegen betrachtet, wird die Frage kathartisch — wenn man sich und der jeweiligen Schulklasse in alterskonformer Weise die Fragen stellt: *Was ist wichtig? Was ist verzichtbar? Was ist zeitgemäß?* Dann nämlich geht es eher um Kompetenzen als um Stofffülle, um Selbsterklärung, um diskursive Auseinandersetzung, um Öffnung für gesellschaftliche Entwicklungen in unserer fluiden Gesellschaft.

Wir alle kennen Herausforderungen und Themen: Künstliche versus natürliche Intelligenz, Migrationskommunikation und Inklusive Pädagogik, Digitalität statt nur Digitalisierung, Klimawandel und SDGs u.a.m.

Die „Katastrophe" wäre das Chaos der ständigen Reformen, die Destabilisierung des Systems, die von Überlastung spricht statt Orientierung zu geben. Die „Katharsis" ist der Lernprozess, der daraus entsteht — nach dem Motto: Lassen wir los, was uns quält, und nehmen wir an, was uns hilft.

Unser früherer Rektor hat vielfach darauf gepocht, Lehrpläne als Angebote, nicht als Gebote zu sehen; als Begleitung, nicht als Beratung; als Anregung ohne Aufregung; als Gabe, nicht als Aufgabe; als Auftrag zur Würde, nicht als Botschaft der Bürde für unsere Lehrerinnen und Lehrer. Und er hat angefügt: Je mehr Lehrpersonen von dem tun können, was sie selbst tun wollen, umso leichter wird es ihnen fallen, das zu tun, was sie tun sollen.

Neben SchUG und SchOG bilden die Lehrpläne als Verordnungen jene Rechtsgrundlagen, die wir für Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung, für Schulbücher und Lehrmittel, und nicht zuletzt für die Struktur des Unterrichts brauchen, vor allem aber für das Definieren von Bildungs- und Erziehungszielen.

So sehr wir auch immer wieder meinen, Neues zu denken und (zu) alt Gewordenes zu überholen und zu verbessern, so sehr sollten wir auch daran festhalten, Bildung wertzuschätzen in ihrer Universalität und Geschichtlichkeit.

Historische Bildung ist kein Ballast, sondern Fundament für kritisches Denken, demokratische Teilhabe und ethische Urteilsfähigkeit. Die Literatur plädiert zurecht für eine *qualitative Transformation* anstatt einer quantitativen Reduktion.

Ad (2)

Bevor ich nun als zweite Gedankenfolge das Verhältnis von Schulrecht und Schulpädagogik einordne, erlauben Sie mir ein persönliches Beispiel: Am letzten Wochenende — Sie haben es vielleicht im Fernsehen verfolgt — sind die Europameisterschaften im Eiskunstlauf in Sheffield zu Ende gegangen. Ich selbst habe mich vor vielen Jahren (mittlerweile Jahrzehnten) im Eistanzen international betätigt und musste immer dann, wenn ich ein wenig erschöpft die Eisfläche verlassen habe, aufpassen, um nicht zu stolpern. Sie kennen das sicher: Die Bande öffnet sich an einer Stelle, man steigt, noch mit den Eislaufschuhen an den Füßen, hinaus und muss achtgeben, nicht plötzlich gar nicht grazil hinzufallen.

Die große Eisfläche erlaubt Pirouetten, Sprünge und Hebefiguren, aber die Bande rundherum bildet den Rahmen, und genau innerhalb dessen kann und soll man sich (mehr oder weniger) frei bewegen.

Und ich denke, ähnlich wie zwischen Eisfläche und Bande verhält es sich zwischen Schulpädagogik und Schulrecht: Die beiden Disziplinen sind eben nicht zwei völlig verschiedene Welten: hier das Recht, dort die Erziehung. Gerade in der Schule und für die Schule zeigt sich, dass sie enger miteinander verflochten sind, als man denkt.

Welche Grundlogik unterscheidet sie? Jus arbeitet formal, verbindlich und kodifiziert. Pädagogik arbeitet offen, interpretativ, situationsabhängig. Jus betrachtet die jungen Menschen primär als Rechtssubjekte. Pädagogik sieht sie als Lernende, als sich entwickelnde Wesen. Jus legt Normen aus, betreibt Fallanalysen. Pädagogik definiert sich durch empirische Forschung, durch Didaktik, durch Entwicklungspsychologie. Jus gehört zu den ältesten Wissenschaften, die Pädagogik zu den jüngsten: Vom römischen Recht zur modernen Pädagogik sind es an die 25 Jahrhunderte Unterschied:

Im 6. Jh. v. Chr. entstehen in Rom die ersten schriftlich festgelegten Rechtsregeln, etwa das Zwölftafelgesetz. Erziehung gibt es zwar, seit es den Menschen gibt und wohl auch längst davor im Tierreich. Aber erst mit Pestalozzi beginnt sich im 19. Jhd. die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft zu etablieren.

Viel bedeutsamer als die Trennungen sind aber doch die Verflechtungen und Verbindungen: Beide beschäftigen sich mit Gesellschaft, mit Gemeinschaft und ihrer Ordnung. Beide beeinflussen Verhalten durch Regeln und durch Prozesse. Beide haben eine normative Dimension. Die eine fragt: Was

ist rechtens? Die andere: Was ist gutes, verantwortliches Handeln? Beide arbeiten also mit Vorstellungen davon, wie Menschen sein sollen. Und das Wichtigste: Beide beanspruchen, Kinder und junge Menschen zu schützen ... einerseits durch Kinder- und Jugendschutz, durch Gleichbehandlung. Andererseits durch Fürsorge, durch Fördern und Fordern, durch Prävention und eben auch durch Lernen lernen.

Schulrecht bildet den verbindlichen Rahmen für den Unterricht, während die Schulpädagogik diesen Rahmen mit pädagogischem Leben füllt. Beide stehen in einem Spannungsverhältnis, das produktiv gestaltet werden soll, von Ihnen und von den tausenden Lehrpersonen in Österreich: Recht begrenzt und schützt, Pädagogik gestaltet und fördert. Gemeinsam bilden sie einen Gestaltungsraum und eben keinen Widerspruch. Deshalb sind in dieser Koexistenz Schuljuristinnen und -juristen eben keine Regelhüterinnen und -hüter, sondern Bildungsbegleiterinnen und -begleiter.

Aber bevor es zu systematisch und zu theoretisch wird, erlauben Sie mir gerade bei uns hier im Raum *Aequalitas* dieses Verhältnis mit einem weiteren Gedicht zu erklären, das Sie ja bestimmt kennen — es ist knapp 100 Jahre alt, stammt von Joachim Ringelnatz und heißt *Die ungleichen Brüder* oder auch nur *Die Brüder* ... ich zitiere es mit dem Fokus auf Jus und Erziehungswissenschaft:

Der Weekend traf den Weekbeginn:
„Guten Morgen!“
„Guten Abend!“
Sie mochten sich anfangs nicht leiden,
Und immer hatte von beiden
Der eine ein unrasiertes Kinn.

Trotz dieser trennenden Kleinigkeit
Lernten sie doch dann sich leiden
Und gingen klug und bescheiden
Abwechselnd durch die Zeit,

Und gaben einander Kraft und Mut.
Und schließlich waren die beiden
Nicht mehr zu unterscheiden.
Und so ist das gut.

Ad (3)

Mein drittes Gegensatzpaar im Kontext von Schule ist Recht und Pflicht: Das ist ja gar nichts Neues — unsere Schülerinnen und Schüler haben das Recht auf Bildung und die Pflicht, dafür zu lernen. Sie haben das Recht, Fragen zu stellen, aber auch die Pflicht zuzuhören. Sie haben das Recht auf eine Pause, aber auch die Pflicht, dem Unterricht dazwischen zu folgen. Sie haben das Recht auf transparente Benotung und die Pflicht, dafür Leistungen zu erbringen.

Wo Rechte sind, braucht es Pflichten — das lässt sich belegen mit dem geflügelten Wort von Jean-Jacques Rousseau, das gleichzeitig die Begrenzung zeigt: *Freiheit besteht nicht darin, tun zu können, was man will, sondern nicht tun zu müssen, was man nicht will.*

In Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung möchte ich uns den uns allen bekannten, so eindringlichen Satz des *Kleinen Prinzen* von Saint-Exupéry in Erinnerung rufen: *Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast.* Jedenfalls in der Zeit des Schullebens!

Das Verhältnis von Recht und Pflicht ist längst nicht nur ein zentrales Thema der Rechtswissenschaften wie der Erziehungswissenschaften, sondern beschäftigt — wie wir alle wissen — die Philosophie, die Politik, die Ethik. Es prägt die Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens weit über die Schulzeit hinaus.

Aber hier ist weder der Ort noch die Zeit für eine Vorlesung darüber. Lassen Sie mich deshalb stellvertretend nur ein paar Gedanken ausleihen und für die Schuldiskussion einbringen, um damit meine Botschaft ein wenig auszudrücken:

Zunächst ein Wort von Rabindranath Tagore, dem bengalischen Philosophen, Dichter, Maler und Komponisten, der vor mehr als 110 Jahren den Nobelpreis für Literatur erhalten hat: *Ich schlief und träumte, das Leben sei Freude. Ich erwachte und sah, das Leben war Pflicht. Ich handelte, und siehe, die Pflicht war Freude.*

Damit Sie aber nicht pflichtwidrig hier einschlafen, stelle ich das provokante Wort von Albert Camus dagegen: *Die Freiheit besteht in erster Linie nicht aus Privilegien, sondern aus Pflichten.* Das ist übrigens für mich ein Leitzitat für die Diskussion um Schulautonomie — dazu hat ja unsere Pädagogische Hochschule mit und unter Markus Juranek im großen Erasmus-plus-Projekt *Innovitas* beigetragen:

Neun Bücher sind entstanden, längst nicht nur theoretische, sondern beispielsweise *Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten* mit mehr als 200 Beispielen aus standortbezogener Schulwirklichkeit, der Erwin Rauscher den Titel *Selbst ist die Schule* gegeben hat. Und Markus Juranek hat exakt parallel zu jedem einzelnen Modellversuch einen Kommentar mit Hinweisen zur Stärkung der Performanz von Schulleitungen verfasst und diesem Band den Titel: *Selbst ist die Schule im Rahmen des Rechts* gegeben.

An dieser Stelle noch eine kleine Eigenwerbung für unsere Hochschule: Alle diese Bände — ebenso wie die bisher 17 dicken Sammelbände der Reihe *Pädagogik für Niederösterreich* — sind, wie unsere beiden Online-Journale, *open access.* Und ich lade Sie herzlich ein zum Gratis-Download, besonders auch für die Journalreihe *#schule verantworten*, die Sie kostenlos abonnieren können wie bereits mehr als 7600 Nutzerinnen und Nutzer.

Ad (4)

An dieser Stelle meine vierte Überlegung — zum Thema Nummer 1 der gegenwärtigen Schuldiskussionen und hoffentlich auch der Schulentwicklungsbegleitung — nämlich zu den neuen Herausforderungen durch die Künstliche Intelligenz. Ich beginne sie mit einem Beispiel, das erst eine Woche alt ist: Petra De Sutter, die neue Rektorin der belgischen Universität Gent und vormalige Vize-Premierministerin Belgiens, sollte die Ehrendoktorwürde der Universität Amsterdam verliehen bekommen. Bei ihrer Antrittsrede ging sie auf die Gefahren der KI ein und warnte davor, den Ergebnissen von KI-Tools blind zu vertrauen. Sie tat dies unter anderem auch mit einem schmückenden Einstein-Zitat, das da lautete: *Dogmen sind der Feind des Fortschritts*. Aber ihr Pech war: Sie selbst hatte es der KI entnommen, und diese hatte es frei erfunden. Ergebnis: Auf das Ehrendoktorat hat sie zunächst einmal verzichtet.

Meine Frage, die ich daran heute wenigstens kurz stelle, lautet: Wie fordert die KI nicht nur das Unterrichten selbst heraus, sondern auch die Prüfungen und die Leistungsbeurteilungen, den Datenschutz, die schulische Transparenz insgesamt?

Wie wir alle wissen, hat die Europäische Union schon im Mai 2024 das weltweit erste Gesetz zur Regulierung von KI verabschiedet, den AI Act, der Lehrpersonen den rechtlichen Rahmen vorgibt, um KI-Tools gezielt einzusetzen, und der umso strengere Vorgaben macht, je höher das Risiko bei der Anwendung eingeschätzt wird.

Der AI Act bietet uns allen die Chance, Bildung nachhaltiger, individueller und innovativer zu gestalten. Die praktischen Anwendungsmöglichkeiten reichen aktuell von adaptiven Sprachlernplattformen zu Tools, die kreatives Schreiben durch KI-gestützte Vorschläge fördern bis hin zur Erstellung von Bildern und Videos aus Textbeschreibungen.

Jene Fragen, die sich daraus ergeben, kennen wir alle. Ich nenne deshalb nur exemplarisch ein paar: Wie lässt sich heute die Betreuung der ABA — der *Abschließenden Arbeit* in AHS-Maturaklassen — gestalten zuvor war es ja die VWA, die Vorwissenschaftliche Arbeit, und noch viel früher die Fachbereichsarbeit? Wir müssen ja davon ausgehen, dass es heute nur mehr wenige Arbeiten gibt, die nicht maßgebliche KI-generierte Themenblöcke beinhalten.

Die Frage ist dabei aber nicht mehr: Darf Künstliche Intelligenz bei Matura-Vorbereitungen genutzt werden? Sondern die Fragen sind: Wie kann und wie soll das geschehen? Wie wird KI-Betrug rechtlich definiert? Welche Tools dürfen Schulen verpflichtend einsetzen? Wie wird die Qualität von KI gestützten Lernsystemen geprüft? Wie formuliert man den besten Prompt? Wie lässt sich überhaupt offenlegen und formulieren, wenn am Standort KI-Systeme im Unterricht eingesetzt werden? Wie lässt sich das dokumentieren? Wie können Schulen eigene und wirksame Regelungen treffen? Für neuen Diskussionsstoff ist also gesorgt.

An dieser Stelle möchte ich nur kurz erwähnen, wie wir an der Hochschule aktuell (bzw. seit etwas mehr als zwei Jahren) mit der Betreuung und Beurteilung von Bachelor- und Masterarbeiten umgehen — Schlagwort und Motto dafür ist: *Prozesse begleiten statt nur Produkte beurteilen!* Der Entstehungsprozess der Arbeit wird begleitet und auch beurteilt, nicht bloß das Endprodukt.

Mentoring als Betreuung statt Urteilssprechung durch den *Beobachtergott* — das ist ein Ausdruck von Niklas Luhmann für Lehrkräfte von gestern

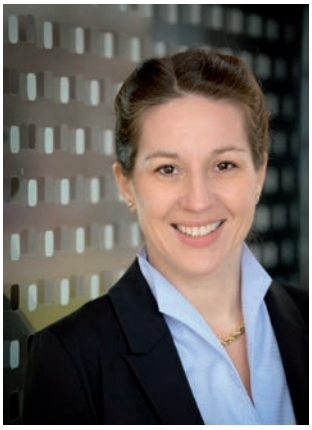


Foto: Tschank

Zur Autorin: HS-Prof. Mag. iur. Dr. ***Edda Polz****, BEd MEd PhD. Von 2022 bis 2026 Vizerektorin für Forschung und Hochschulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor seit 2014 Lehrende für Englisch, Schulrecht und Bildungswissenschaften, 2021 bis 2022 Vorsitzende des Hochschulkollegiums. Leitende Redakteurin des Journals Education and Humanities (MAPEH), Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht (ÖGSR). Bücher und Zeitschriftenpublikationen in Englisch und Deutsch zu den Themen lebensbegleitendes Lernen, kompetenzorientiertes Lernen, Englisch als Fremdsprache in der Primarstufe, Begabungsförderung sowie KI.*

— oder wie sie nie hätten sein sollen. Anders gesagt: Wir brauchen Dialog statt bloßer Beratung und müssen dabei eine Dialogkultur entwickeln. Diese neue Begleitung braucht weniger eine *Standard Operation Procedure* als vielmehr ein *Individualised Work Design*.

Nicht aus der KI, sondern von Neil Postman und aus seinem bekannten Bestseller *Amusing Ourselves to Death* stammt die Redewendung: *All culture is conversation.* Aber Kommunikation allein reicht nicht aus — sie wird erst zum Dialog, wenn sie sich an Inhalte bindet. Und nur mit der Bindung an Inhalte kann einer KI-gestützten Generierung eine KI-begleitende Bewertung und Verbesserung an die Seite gestellt werden.

Ad (5)

Mein fünfter und letzter Gedanke zwischen Entrümpeln und Bewahren widmet sich der These: Zukunft braucht Vergangenheit. Das klingt nicht nur nicht besonders originell, sondern ist eigentlich selbstverständlich. Und an der PH NÖ freuen wir uns, als einzige Pädagogische Hochschule einen UNESCO CHAIR anbieten zu können und zwar zu *Futures Literacy*. Dort lernen unsere Studierenden, dass Zukunft nicht von selbst kommt, sondern dass Zukünfte vielmehr geschaffen werden — und zwar durch Bildung und durch Nutzung ihrer Erkenntnisse.

Unterrichten fordert und fördert persönlich-moralische und gesamtgesellschaftlich-ethische Mitverantwortung. Diese beginnt als Bildungswissen aus der Vergangenheit und Bildungsverantwortung der Gegenwart gegenüber. *Wer will, dass die Welt so bleibt, wie sie ist, will nicht, dass sie bleibt.*

Der Satz stammt nicht aus der KI, sondern — wie wir alle wissen — vom Lyriker Erich Fried. Wer von gestern lernt, um sich heute für morgen mitverantwortlich zu machen, der gestaltet Zukunft. Zukunftsentwürfe beruhen (hoffentlich) immer auf Vergangenheitsdeutungen — und wir interpretieren Vergangenheit auch maßgeblich, um daraus Zukunft zu gestalten.

Denken wir dabei nicht nur an KI, sondern auch an die weiteren großen Themen von heute: an Klimawandel, an Krieg, an die neuen alten Begehrlichkeiten der Macht — ich denke hier weniger an Grönland als an Shakespeare, der Brutus in seinem *Julius Cäsar* sagen lässt: *Der Größe Missbrauch ist, wenn von der Macht sie das Gewissen trennt.*

Unsere Lehrpläne haben doch allesamt auch das gemeinsame Ziel, aus der Vergangenheit zu lernen, um die Gegenwart zu verstehen, um damit die Zukunft aktiv und demokratisch zu gestalten.

Damit möchte ich abschließend meine Metapher vom Eistanzen noch ein wenig erweitern und illustrieren, worin ich das so wichtige Zusammenwirken von Schulrecht und Schulpädagogik sehe: Ich beziehe mich dabei auf einen Vergleich des niederösterreichischen Künstlers und Autors Willy Puchner, der dankenswerterweise immer wieder mit unserer Hochschule in Verbindung steht. Sie kennen ihn sicher alle durch sein Projekt *Die Sehnsucht der Pinguine*: Ist er doch mit seinen überdimensionalen Pinguin-Figuren *Joe & Sally* vier Jahre lang durch die ganze Welt gereist, ans Meer, in die Wüste und in viele Weltstädte, um sie dort im Bild festzuhalten.

Willy Puchner schätzt Passepartouts für seine Bilder nicht nur bei Pinguinmotiven, sondern auch bei zahlreichen weiteren Sujets, insbesondere bei Tieren und Landschaften. Ich nutze seine Erklärung darüber, warum gerade das Passepartout unverzichtbar ist für ein richtiges und gutes Bild, und ich transponiere dieses Bild auf Ihre Tagung und das Verhältnis von Schulrecht und Pädagogik: Denn sein Passepartout dient als Werkzeug, um den Blick zu schulen. Man hält den Rahmen vor die Landschaft und grenzt damit einen Ausschnitt ab oder ein. Man lernt, bewusst zu schauen. Durch das Passepartout wird die ablenkende Umgebung reduziert. Linien, Flächen, Farben oder Zeichen im Raum werden deutlicher sichtbar. Man bleibt stehen, verändert den Standort, kippt den Ausschnitt oder nähert sich einem Detail.

Jeder gedankliche Schritt verändert das Bild. Es geht nicht ums Rechthaben und nicht ums Festhalten, vielmehr steht der bewusste Prozess des Wahrnehmens im Vordergrund. Es geht nicht um Abbilder, sondern um Erfahrungen. Das Passepartout hilft, Entscheidungen zu treffen: Was gehört dazu, was nicht? Was soll sichtbar sein, was darf oder soll verschwinden? Übung schärft den Blick für Komposition und für das Wesentliche.

Apropos Wesentliches: Pinguine sind Vögel, die beschlossen haben, dass Fliegen völlig überbewertet wird. Pinguine sind Gedichte in Schwarz-Weiß. Ich wünsche Ihnen eine farbenprächtige und bunte Tagung ... weit über diesen Tag hinaus, von diesem Raum *Aequalitas* in eine gute Zukunft hinein!

Die Gemeinden als Schulerhalter

Kompetenzen im Personalbereich

Von Bernhard Haubenberger

Den Erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage des Schulerhaltungs-Kompetenzgesetzes aus dem Jahr 1955 ist Folgendes zu entnehmen:

„*Das Rechtsgebiet der Errichtung und Erhaltung der öffentlichen Pflichtschulen ist heute derart undurchsichtig und zum Teil überhaupt ungeregelt, dass geradezu von einem Rechtschaos auf diesem Gebiete gesprochen werden kann.*"

Nachfolgender Beitrag befasst sich mit der Frage, ob sich mit Blick auf die Personalia an Pflichtschulen an dieser vor Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnis etwas geändert hat.

A. Einleitung

Die kompetenzrechtliche Lage im Bildungsbereich ist seit jeher von einer Zersplitterung geprägt, die ihresgleichen sucht und letztlich neben anderen Aspekten auch ursächlich dafür ist, dass Ineffizienzen sichtbar werden und dem hohen finanziellen Input nur ein überschaubar erfolgreicher Output gegenübersteht: Bundesschulen, Landesschulen, Pflichtschulen („Gemeindeschulen"), unmittelbare Gesetzgebungskompetenz beim Bund, Grundsatzgesetzgebungskompetenz beim Bund in Angelegenheiten der äußeren Organisation der öffentlichen Pflichtschulen, Ausführungsgesetzgebung in diesen Belangen bei Ländern, Vollziehung bei Bund, Ländern (und Gemeinden).

Etliche Bildungsreformen in der Vergangenheit bemühten sich, die Aufgabenzuteilungen und Zuständigkeiten zu ordnen und zu vereinfachen — im Ergebnis aber mit mäßigem Erfolg. Eine zunehmende Herausforderung stellt die Beistellung des — abseits des Lehrpersonals — im Rahmen des Schulalltags erforderlichen Personals dar (Erzieher, Freizeitpädagogen, Sozialarbeiter, Psychologen, Schulärzte, Stützkräfte, administratives und pädagogisches Assistenzpersonal).

Die im Jahr 2025 initiierte Reformpartnerschaft von Bund, Ländern, Städten und Gemeinden setzt sich unter anderem zum Ziel, die Zuständigkeiten im Personalbereich der Pflichtschulen zu vereinfachen. So soll die Steuerung des gesamten Schulpersonals an allgemeinen Pflichtschulen künftig aus einer Hand erfolgen.[1]

B. Entwicklung der Schulerhaltung

War noch zu Beginn des 18. Jahrhunderts das Schulwesen eine Angelegenheit der Kirche, die unumstößlich für Unterricht und Erziehung von den Volksschulen bis zur Hochschulausbildung zuständig war, hat sich dieses Bild mit Einführung der „Allgemeinen Schulordnung" im Jahr 1774[2] und der allgemeinen Unterrichtspflicht durch Kaiserin Maria Theresia deutlich gewandelt. Mit der Theresianischen Schulreform, die bereits ab Mitte des 18. Jahrhunderts zu einem stetigen Herauslösen des Schulwesens aus dem Einflussbereich der Kirche führte, wurde die Zuständigkeit des Staates klargestellt. In der Auseinandersetzung zwischen Kirche und Staat über die Zielbestimmung der schulischen Bildung und mit Blick auf die Unvereinbarkeit, dass ein Mesner nicht zugleich Schulmeister (Lehrer) sein kann, hob Kaiserin Maria Theresia bereits im Jahr 1770 hervor: „...das Schulwesen aber ist und bleibet allzeit ein politicum..."[3].

Wer im Bildungsbereich wofür zuständig ist und noch vielmehr die Frage, wer im Bildungsbereich wofür zuständig sein soll, ist heute wie damals ein Politikum und wird ohne grundlegende Reformen auch zukünftig ein Politikum bleiben.[4]

B.1. Situation bis 1955 (Provisorium)

Bis zum Jahr 1955 galt hinsichtlich der Kompetenzbereiche ein Provisorium insofern, als bundesverfassungsrechtlich zwar geregelt war[5], dass „*auf dem Gebiet des Schul-, Erziehungs- und Volksbildungswesens der Wirkungsbereich des Bundes und der Länder durch ein besonderes Bundesverfassungsgesetz geregelt wird*", dieses besondere Bundesverfassungsgesetz aber lange Zeit nicht beschlossen wurde und daher bis dahin das Übergangsgesetz vom 1. Oktober 1920[6] gegolten hat.

§ 42 des Übergangsgesetzes vom 1. Okt. 1920[7] regelte bis zum Inkrafttreten des im Artikel 14 B-VG[8] vorgesehenen Verfassungsgesetzes die Zuständigkeit des Schulwesens.

In § 42 Ziffer 3 des Übergangsgesetzes wurde festgelegt, dass *„im Übrigen die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern in Geltung bleibt".* In Geltung stand damals in Bezug auf Pflichtschulen *§ 11 lit. i Grundgesetz über die Reichsvertretung*[9]*, „wonach die Feststellung der Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen und Gymnasien* [...] *zum Wirkungskreise des Reichsrathes gehören".* Der Bund (Reichsrath) war daher im Pflichtschulbereich für die Grundsatzgesetzgebung zuständig.

1 Die Reformpartnerschaft ist eine politische Vereinbarung zur Modernisierung des Staates. Bildung ist dabei einer von vier Hauptbereichen, in denen Reformen angegangen werden (neben Verwaltung & Verfassung, Gesundheit, Energie).

2 Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern : d. d. Wien den 6. December 1774.

3 Abgedruckt in: Weiß, Anton: Das Werden unserer Volksschule.- Leipzig-Prag-Wien, 1918, S. 106f.

4 Siehe hierzu Fußnote 1. Sollte die Reformpartnerschaft ihre Vorhaben im Bereich der Pflichtschulen tatsächlich umsetzen, wären jedenfalls im Personalbereich wesentliche Zuständigkeitsfragen und Probleme beseitigt.

5 Art. 14 B-VG i.d.F. BGBl. Nr. 1/1930.

6 Übergangsgesetz vom 1. Okt. 1920 i.d.F. BGBl. Nr. 393/1929.

7 I.d.F. BGBl. Nr. 393/1929.

8 I.d.F. BGBl. Nr. 1/1930.

9 Grundgesetz über die Reichsvertretung vom 26. Februar 1861 i.d.F. RGBl. Nr. 141/1867.

Zudem wurde in Ziffer 3 bestimmt, dass „*die bezüglichen Bundesgesetze, einschließlich der früheren Staats- und Reichsgesetze, nur durch übereinstimmende Gesetze des Bundes und der beteiligten Länder abgeändert werden; Änderungen der bezüglichen Landesgesetze können nur durch übereinstimmende Gesetze des Landes und des Bundes erfolgen.*"

Diese quasi paktierte Gesetzgebung (übereinstimmende Gesetze des Bundes und der Länder) hatte zur Folge, dass die Gesetzgebungstätigkeit gerade auf diesem für die staatliche Entwicklung so bedeutenden Gebiet nur schleppend, zum Teil nach Ländern verschieden, vor sich ging.[10]

B.2.
Besonderes Bundesverfassungsgesetz 1955

Im Jahr 1955 wurde eine umfassende Schulrechtsreform beschlossen. Mit dem Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz[11], dem „besonderen Bundesverfassungsgesetz", wurden die Kompetenzen auf dem Gebiet der Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen (Pflicht-)Schulen einer definitiven Regelung zugeführt. Gemäß § 3 Abs. 1 leg. cit. ist in den Angelegenheiten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen (Volks-, Haupt- und Sonderschulen sowie Berufsschulen) die Gesetzgebung über die Grundsätze Bundessache, Landessache die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung.

Sogleich mit diesem Verfassungsgesetz wurde auch das Bundesgesetz betreffend die Grundsätze für die Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen (Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz) beschlossen.[12] Gemäß § 1 leg. cit. obliegt die Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen (öffentlichen Volks-, Haupt- und Sonderschulen sowie öffentlichen gewerblichen, kaufmännischen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen) den gesetzlichen Schulerhaltern, die im Sinne dieses Bundesgesetzes die Länder, die Gemeinden oder Gemeindeverbände sind.

Hervorzuheben ist § 10 leg. cit., der den Begriff der Schulerhaltung definiert und abgrenzt:

„*Im Sinne dieses Bundesgesetzes ist [...] unter Erhaltung einer Schule die Bereitstellung und Instandhaltung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften, deren Reinigung, Beleuchtung und Beheizung, die Anschaffung und Instandhaltung der Einrichtung und Lehrmittel, die Deckung des sonstigen Sachaufwandes sowie die Beistellung des zur Betreuung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften allenfalls erforderlichen Hilfspersonals (wie Schulwart, Reinigungspersonal, Heizer) zu verstehen.*"

Neben der Festlegung der Zuständigkeiten und der Begriffsdefinitionen wurde sogleich auch die Kostentragung festgelegt. Gemäß § 8 leg. cit. haben die gesetzlichen Schulerhalter für die Kosten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen aufzukommen.

B.3.
Eingliederung in das B-VG (1962)

Im Jahr 1962 erfolgte eine weitere umfassende Novelle des Schulrechts. Mit dem Bundesverfassungsgesetz 1962[13], das in ganz wesentlichen Teilen heute noch in Kraft ist[14], erfolgte eine weitgehende Eingliederung des Schulerhaltungs-Kompetenzgesetzes in das B-VG.

In Art. 14 Abs. 1 B-VG (i.d.F. BGBl. Nr. 215/1962) wurde eine Generalkompetenzklausel aufgenommen, wonach die Gesetzgebung und die Vollziehung auf dem Gebiet des Schulwesens [...] Bundessache ist, soweit in den folgenden Absätzen nichts anderes bestimmt wird.

In Art. 14 Abs. 3 lit. b leg. cit.[15] wurde insoweit anderes bestimmt, als Bundessache die Gesetzgebung über die Grundsätze, Landessache die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung in den Angelegenheiten der äußeren Organisation (Aufbau, Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung, Auflassung, Sprengel, Klassenschülerzahlen und Unterrichtszeit) der öffentlichen Pflichtschulen ist.

In den Erläuterungen hierzu[16] ist zu lesen, dass die Bestimmung des Art. 14 Abs. 3 lit. b leg. cit. vorsieht, dass den Ländern hinsichtlich der öffentlichen Pflichtschulen jene (taxativ aufgezählten)

10 Diese Erkenntnis ist den Erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage der B-VG-Novelle 1962 (wie S. 17 und 19) zu entnehmen. Vgl. 730 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates IX. GP.
11 BGBl. Nr. 162/1955.
12 BGBl. Nr. 163/1955.
13 BGBl. Nr. 215/1962.
14 So etwa Art. IV des BVG 1962 im Hinblick auf die Besoldung der Lehrer für öffentliche Pflichtschulen.
15 Mit dem Bildungsreformgesetz 2017, BGBl. I Nr. 138/2017, wurde Art. 14 Abs. 3 lit. b zu Art. 14 Abs. 3 lit. a.
16 Siehe Nr. 730 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates IX. GP.

Angelegenheiten in Ausführungsgesetzgebung und Vollziehung zugewiesen werden, welche den eigentlichen Schulbetrieb erst ermöglichen. Diese Angelegenheiten werden unter dem Sammelbegriff „äußere Organisation" zusammengefasst. Den Erläuterungen nach gehören folgende Angelegenheiten dazu:

a. Aufbau der öffentlichen Pflichtschulen; darunter ist die Zahl der Schulstufen und die Zusammenfassung der Schüler in Klassen zu verstehen.
b. Organisationsformen der öffentlichen Pflichtschulen; darunter sind zu verstehen:
    1. hinsichtlich der Volksschulen: ein- bis achtklassige Volksschule mit acht Schulstufen, vierklassige Volksschule mit vier Schulstufen, vierklassige Volksschule mit vier Schulstufen und Oberstufenklassen (bisher Abschlussklassen), Führung der Oberstufe der Volksschule in der Ausbauform der Volksschuloberstufe;
    2. hinsichtlich der Hauptschulen: Einzügigkeit der Hauptschule, Zweizügigkeit der Hauptschule;
    3. hinsichtlich der Sonderschulen: die verschiedenen Arten der Sonderschule je nach der Behinderungsart der Schüler;
    4. hinsichtlich der Berufsschule: Jahresberufsschule mit mindestens einem Schultag in der Woche, lehrgangsmäßig geführte Berufsschule, saisonmäßig geführte Berufsschule;
    5. hinsichtlich des polytechnischen Lehrganges: Führung in organisatorischem Zusammenhang mit einer Volks-, Haupt- oder Sonderschule oder Berufsschule oder als selbständige Schule;
    6. hinsichtlich aller genannten öffentlichen Pflichtschulen: die Entscheidung über die Führung als Knaben- und Mädchenschulen beziehungsweise -klassen oder als Schulen beziehungsweise Klassen mit koedukativem Unterricht.
c. Errichtung, Erhaltung, Auflassung und Sprengel der öffentlichen Pflichtschulen; diese Materie ist hinsichtlich des Wirkungsbereiches des Bundes und der Länder bereits im gegenwärtigen Zeitpunkt durch die Bestimmungen des Schulerhaltungs-Kompetenzgesetzes aus dem Jahre 1955 in gleicher Weise geregelt.
d. Klassenschülerzahlen; dabei handelt es sich um die Bestimmung der Zahl der Schüler, die in einer Klasse einer öffentlichen Pflichtschule gleichzeitig unterrichtet werden dürfen; damit im Zusammenhang stehen die Bestimmungen über die Teilung von Klassen in Parallelklassen.
e. Unterrichtszeit; unter dem Begriff Unterrichtszeit ist sowohl die Bestimmung der Mindest- oder Höchstzahl der Unterrichtsstunden an einem Tag als auch die Einteilung des Schuljahres (Ferialordnung) zu verstehen.

Hervorzuheben ist die lit. c der Erläuterungen zu Art. 14 Abs. 3 B-VG, die davon spricht, dass diese Materie (Errichtung, Erhaltung, Auflassung und Sprengel der öffentlichen Pflichtschulen) hinsichtlich des Wirkungsbereichs bereits durch das Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz in gleicher Weise geregelt ist.

C. Genese Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz (§ 10)

Mit der B-VG-Novelle 1962[17], durch die das vormals geltende Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz in das B-VG eingegliedert wurde, wurden die im Wesentlichen bis heute geltenden verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten im Schulbereich festgelegt.

Wer Schulerhalter von Pflichtschulen ist, ergibt sich seit jeher aus Art. 14 Abs. 6 B-VG. Demnach ist gesetzlicher Schulerhalter das Land oder nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften die Gemeinde oder ein Gemeindeverband, soweit die Gesetzgebung oder Ausführungsgesetzgebung und die Vollziehung in den Angelegenheiten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung von öffentlichen Schulen Landessache ist.

Nachdem den Ländern hinsichtlich der „äußeren Organisation" und damit auch hinsichtlich der Erhaltung der öffentlichen Pflichtschulen gemäß Art. 14 Abs. 3 B-VG die Ausführungsgesetzgebungskompetenz und die Vollziehung zukommen und die Länder im Rahmen ihrer Ausführungsgesetzgebung die Gemeinden als gesetzliche Schulerhalter bestimmt haben, sind die Gemeinden Schulerhalter der öffentlichen Pflichtschulen.

Schon vor der B-VG-Novelle 1962 wurde im Jahr 1955 das Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz[18] erlassen, dessen § 10 für die Gemeinden als Schulerhalter von besonderer Bedeutung ist.

Die Stammfassung der Bestimmung des § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz lautet:

17 BGBl. Nr. 215/1962.
18 BGBl. Nr. 163/1955.

„Im Sinne dieses Bundesgesetzes ist unter Errichtung einer Schule ihre Gründung und die Festsetzung ihrer örtlichen Lage, unter Erhaltung einer Schule die Bereitstellung und Instandhaltung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften, deren Reinigung, Beleuchtung und Beheizung, die Anschaffung und Instandhaltung der Einrichtung und Lehrmittel, die Deckung des sonstigen Sachaufwandes sowie die Beistellung des zur Betreuung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften allenfalls erforderlichen Hilfspersonals (wie Schulwart, Reinigungspersonal, Heizer) zu verstehen."

Die Aufgaben der Gemeinden als Schulerhalter der öffentlichen Pflichtschulen sind mit Blick auf die Stammfassung des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes klar abgrenzbar. Gemeinden sind zuständig für die Schulinfrastruktur (Sachaufwand) und für das zur Betreuung der Schulinfrastruktur erforderliche Hilfspersonal (Schulwart, Reinigungspersonal und — damals noch — Heizer).

C.1.
Lehrer (1963)

Eine erste Erweiterung der Bestimmung des § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz erfolgte mit der Novelle im Jahr 1963[19]. Dieser Bestimmung wurde folgender Satz angehängt: *„Die Beistellung der erforderlichen Lehrer obliegt dem Land."* In den Erläuterungen hierzu[20] wird zwar angemerkt, dass die bisherige Fassung des § 10 des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes davon ausging, dass unter Schulerhaltung im Sinne des Schulerhaltungs-Kompetenzgesetzes, BGBl. Nr. 162/1955, und im Sinne des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes nur die Aufbringung des Sachaufwandes sowie des Personalaufwandes für die Hilfskräfte zu verstehen sei.

Demgegenüber sei aber, so die Erläuterungen dieser Novelle, den Erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage der Stammfassung des Schulorganisationsgesetzes zu § 13 zu entnehmen[21], dass durch die Neufassung des Artikels 14 B-VG durch das Bundesverfassungsgesetz vom 18. Juli 1962, BGBl. Nr. 215, *„der Begriff der Schulerhaltung weiter gefasst wird, als dies durch das bisher geltende Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz der Fall war und nunmehr auch die Vorsorge für das notwendige Lehrpersonal einschließt"*.

Im Hinblick auf diesen umfassenderen Begriff der Schulerhaltung erscheint es — so die Erläuterungen zur Novelle des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes — notwendig, im Rahmen des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes auch Bestimmungen darüber vorzusehen, wer als gesetzlicher Schulerhalter hinsichtlich der Beistellung des Lehrpersonals anzusehen ist. Da die Lehrer an den öffentlichen Pflichtschulen Landeslehrer seien, könne die Verpflichtung zur Beistellung des notwendigen Lehrpersonals nur die Länder treffen, während die sonstigen Angelegenheiten der Schulerhaltung von der Landesausführungsgesetzgebung auch den Gemeinden oder Gemeindeverbänden als gesetzlichen Schulerhaltern übertragen werden könnten und tatsächlich übertragen worden seien.

Tatsache ist, dass durch das BVG 1962[22], mit dem das Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz in das B-VG eingegliedert wurde, der Begriff der Schulerhaltung in keiner Weise weiter gefasst wurde. In den Erläuterungen zu Art. 14 Abs. 3 B-VG i.d.F. BGBl. Nr. 215/1962 ist vielmehr zu lesen[23], dass diese Materie (Errichtung, Erhaltung, Auflassung und Sprengel der öffentlichen Pflichtschulen) *„hinsichtlich des Wirkungsbereichs bereits durch das Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz in gleicher Weise geregelt ist"*.[24]

Abgesehen davon, dass der Begriff der „Schulerhaltung" nicht weiter gefasst wurde, hätte es einer Aufnahme der Lehrer in den § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz im Jahr 1963 gar nicht bedurft. Denn mit der Beschlussfassung des Schulorganisationsgesetzes 1962[25] wurde grundsatzgesetzlich (so etwa in § 13 betreffend Volksschulen) festgelegt, dass die Lehrer zu bestellen sind. In den Erläuterungen hierzu ist zu lesen, dass durch diese Bestimmung (§ 13) die Länder im Wege der Ausführungsgesetzgebung im Rahmen dieser Grundsätze

19 BGBl. Nr. 87/1963.

20 Erläuterungen der Regierungsvorlage zur Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz-Novelle BGBl. Nr. 87/1963 (Nr. 46 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates X. GP).

21 Erläuternde Bemerkungen zur Regierungsvorlage zum Schulorganisationsgesetz BGBl. Nr. 242/1962 (Nr. 733 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates IX. GP).

22 BGBl. Nr. 215/1962.

23 Siehe hierzu auch die Ausführungen in Punkt B.3.

24 Der Begriff Sprengel wird in § 3 Abs. 1 Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz (BGBl. Nr. 162/1955) zwar nicht genannt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass es sich bei der Aufnahme des Begriffs Sprengel in Art. 14 Abs. 3 B-VG i.d.F. BGBl. Nr. 215/1962 lediglich um eine Präzisierung handelt, da das Schul-Sprengelwesen im Gesamtkontext all jener Aufgaben, die zur äußeren Organisation gehören, freilich ebenso unter den Sammelbegriff äußere Organisation zu subsumieren ist.

25 BGBl. Nr. 242/1962.

verpflichtet werden, die notwendigen Lehrer an die öffentlichen Volksschulen zuzuweisen.[26]

Die Beistellung der Lehrer ist aber keine Frage der „äußeren Organisation" der öffentlichen Pflichtschulen (Aufbau, Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung, Auflassung, Sprengel, Klassenschülerzahlen und Unterrichtszeit) und damit auch keine Frage der Schulerhaltung. Auch lässt sich der Lehrer nicht unter die Personalia subsumieren, die gemäß Stammfassung des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes[27] eindeutig und abschließend der Schulerhaltung zugeordnet wurden (Schulwart, Reinigungspersonal, Heizer).

Weder dem Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz, der B-VG-Novelle 1962, noch dem Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz ist zu entnehmen, dass auch Gegenstand der äußeren Organisation und in weiterer Folge der Schulerhaltung die Beistellung von Personalia ist, die nicht zur Betreuung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften erforderlich sind. Daher hätte der Bund die Beistellung der Lehrer gemäß seiner in Art. 14 Abs. 1 B-VG zustehenden Gesetzgebungskompetenz (Generalklausel) unmittelbar regeln müssen.

Wie die folgende Entwicklung zeigt, wurde diese – nur vermeintliche – Erweiterung des Begriffs „Schulerhaltung" zum Anlass genommen, zahlreiche weitere Personalia in Schulen in den § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz aufzunehmen und auf diesem Weg zu einer Angelegenheit der Schulerhaltung zu machen.

C.2.
Schulärzte (1975)

Im Jahr 1975 erfolgte in einer weiteren Novelle die Aufnahme der Schulärzte in den § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz,[28] dem folgender (letzter) Satz hinzugefügt wurde: „*Ferner ist für die Beistellung von Schulärzten in einer Weise vorzusorgen, dass die ihnen auf Grund schulärztlicher Vorschriften obliegenden Aufgaben durchgeführt werden können.*"

Wenngleich die Erläuterungen hierzu[29] ausdrücklich davon sprechen, dass „*die Beistellung der Schulärzte und Räume ein Teil der Schulerhaltung ist und hinsichtlich der öffentlichen Pflichtschulen unter den Kompetenztatbestand des Art. 14 Abs. 3 lit. b B-VG fällt*", lässt sich aus dem Gesetzeswortlaut durchaus auch ableiten, dass nicht die Beistellung(spflicht) geregelt wird, sondern die Art und Weise der Vorsorge für die Bestellung.

Die Art und Weise der Vorsorge (Räumlichkeiten, Infrastruktur, Gerätschaften) wäre nachvollziehbar eine Angelegenheit der „äußeren Organisation" bzw. der Schulerhaltung und damit Aufgabe der Gemeinden. Organisatorische Vorkehrung zu treffen, dass die schulärztlichen Aufgaben in sachgerechter Weise in einer öffentlichen Pflichtschule besorgt werden können, ist eine Frage der äußeren Organisation der öffentlichen Pflichtschule, die vom Bund grundsatzgesetzlich und von den Ländern ausführungsgesetzlich zu regeln ist.

Die Beistellung der Schulärzte wie schon jene der Lehrer[30] hingegen ist nicht Angelegenheit der äußeren Organisation der öffentlichen Pflichtschulen und damit auch keine Aufgabe der Schulerhaltung. Dies hat zur Folge, dass der Bund in dieser Angelegenheit keine Grundsatzgesetzgebungskompetenz hat, sondern gemäß Art 14. Abs. 1 B-VG unmittelbar für die Gesetzgebung zuständig ist. Den Ländern wäre es unter Zugrundelegung dieser Rechtsansicht gänzlich verwehrt, Regelungen betreffend die Beistellung von Schulärzten zu regeln.

Keine abschließende Antwort auf die Frage der Regelungskompetenzen gibt die Entscheidung des VfGH aus dem Jahr 1986[31], deren Grundlage ein Individualantrag zweier Gemeinden auf Aufhebung der NÖ Schularztverordnung[32] mitsamt Anregung einer Prüfung der Verfassungsmäßigkeit des § 10 letzter Satz des Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetzes war.

§ 1 der von der NÖ Landesregierung auf Grundlage des § 2 Abs. 4 NÖ Pflichtschulgesetzes[33] erlassenen Verordnung lautete: „*Der gesetzliche Schulerhalter hat einen praktischen Arzt oder einen Facharzt für Kinderheilkunde zum Schularzt zu bestellen.*"

Der VfGH erwog, dass § 10 letzter Satz Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz wie auch § 2 Abs. 4 NÖ Pflichtschulgesetz keine verfassungsrechtlichen Bedenken hervorrufen, da die Bestimmung in ausreichender Weise die Verpflichtung des

26 Nr. 733 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates IX. GP.
27 BGBl. Nr. 163/1955.
28 BGBl. Nr. 325/1975.
29 1407 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates XIII. GP.
30 Siehe hierzu Punkt C.1.
31 VfGH 20.3.1986, V40/84, V18/86, VfSlg. 10.842.
32 Verordnung der Nö. Landesregierung vom 24. Jänner 1984, LGBl. 5000/3-0, über die Beistellung von Schulärzten zu allgemeinbildenden öffentlichen Pflichtschulen.
33 I.d.F. LGBl. 5000-5. Im Wesentlichen wird darin der in § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz aufgestellte Grundsatz wiederholt.

Schulerhalters zur organisatorischen Vorsorge enthält, dass die schulrechtlichen Regelungen hinsichtlich der Aufgaben des Schularztes organisatorisch bewältigt werden können. Den durch Art. 14 Abs. 3 B-VG gesteckten Rahmen überschreitet weder das Bundesgrundsatzgesetz noch die Ausführung durch den nö. Landesgesetzgeber.

Zu § 1 NÖ Schularztverordnung hält der VfGH fest, dass dieser eine Durchführungsvorschrift zur schulorganisatorischen Gesetzesbestimmung des § 2 Abs. 4 NÖ Pflichtschulgesetz ist und nur anordnet, dass bei der Bestellung des Schularztes die Vorschriften des Ärztegesetzes zu beachten sind. Die eigentliche Frage, inwieweit dem Landesgesetzgeber und in Vollziehung des Landesgesetzes dem Verordnungsgeber die Zuständigkeit obliegt, auch die Bestellung der Schulärzte durch die Schulerhalter zu regeln, blieb unbeantwortet. Im Ergebnis wurden zwar wesentliche Teile der Schularztverordnung wegen Gesetzwidrigkeit aufgehoben, nicht aufgehoben wurde jedoch § 1 der Schularztverordnung.[34]

C.3. Betreuungspersonal (1993)

Im Jahr 1993 wurde im Rahmen einer umfangreichen Schulrechtsnovelle die Führung ganztägiger Schulformen rechtlich verankert.[35] Im Zuge dessen wurde in den § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz die „Vorsorge für die Verpflegung" und die „für den Betreuungsteil ganztägiger Schulformen (ausgenommen die Lernzeiten) erforderlichen Lehrer und Erzieher" aufgenommen.

Die Regelungstechnik hinsichtlich der für den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen eingesetzten Lehrer und Erzieher ist dieselbe wie jene bei den Schulärzten („für die Beistellung ist in einer Weise vorzusorgen, dass die ihnen auf Grund schulrechtlicher Vorschriften obliegenden Aufgaben durchgeführt werden können").

Den Erläuterungen ist zu entnehmen, dass sich aus der Sonderregel der Beistellung der Lehrer ergäbe, dass auch für das Personal im Betreuungsteil Aussagen zu treffen sind, unabhängig davon, wer letztlich die Kosten hierfür trägt.[36] Wer die Kosten zu tragen hat, ist seit je her in § 8 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz in der Weise geregelt, dass für die Kosten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen die gesetzlichen Schulerhalter aufzukommen haben. Nachdem alle Länder die Gemeinden als Schulerhalter der öffentlichen Pflichtschulen bestimmt haben, sind die Kosten von den Gemeinden zu tragen.

Wie schon bei der Art und Weise der Vorsorge für die Beistellung der Schulärzte ist auch hinsichtlich der Beistellung des Betreuungspersonals davon auszugehen, dass diese Erweiterung des § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz rein organisationsrechtlicher Natur ist und diese nicht die Beistellung selbst, sondern die organisatorischen und infrastrukturellen Vorkehrungen regelt, die für den Einsatz von Betreuungspersonal notwendig sind (zusätzliche Einrichtung, Gruppenräume, Speisesäle und Küchen, Spielplätze und Außenanlagen).

Die Beistellung dieses Personals hingegen ist keine Angelegenheit der „äußeren Organisation" und damit auch keine der Schulerhaltung und müsste daher gemäß Art. 14 Abs. 1 B-VG vom Bund unmittelbar und nicht im Wege eines Grundsatzgesetzes geregelt werden. Da die Regelung der Beistellung der Personalia, gleich ob Schulärzte oder Betreuungspersonal, nicht vom grundsatzgesetzlichen Rahmen gedeckt ist, ist es auch den Ländern verwehrt, auf Grundlage des Art. 15 Abs. 6 B-VG solche Angelegenheiten zu regeln.[37]

C.4. Freizeitpädagogen (2011)

Im Jahr 2011 wurde ein legistisches Maßnahmenpaket bestehend aus mehreren Gesetzesänderungen[38] sowie einer Vereinbarung nach Art. 15a B-VG

34 So wurden die Bestimmungen des § 2 Z 1, 3 und 4 der Verordnung aufgehoben, die die Aufgaben der Schulärzte regelten. Da die Aufgaben des Schularztes durch die gemäß Art. 14 Abs. 1 B-VG zu erlassenden schulrechtlichen Vorschriften geregelt werden, kam der VfGH zu dem Schluss, dass damit die Vollziehung dem Bund übertragen ist und der Nö. Landesregierung die Zuständigkeit zur Erlassung von Verordnungsbestimmungen fehlt. Eine solche Zuständigkeit komme ausschließlich Bundesbehörden zu. Die NÖ. Landesregierung ist zur Erlassung solcher Anordnungen nicht zuständig.

35 So vor allem im Wege der 15. Schulorganisationsgesetz-Novelle, BGBl. Nr. 512/1993.

36 Siehe 1127 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates XVIII. GP.

37 Sollten vom Bund keine Grundsätze in Angelegenheiten, hinsichtlich derer ihm eine Grundsatzgesetzgebungskompetenz zusteht, aufgestellt werden, so kann das Land diese Angelegenheit gemäß Art. 15 Abs. 6 B-VG frei regeln. Dabei ist das Land jedoch an die Grenzen der Grundsatzgesetzgebungskompetenz des Bundes gebunden und ist es dem Land daher nicht gestattet, Regelungen zu treffen, die den grundsatzgesetzlichen Rahmen des Bundes übersteigen. Andererseits ist es dem Bund nicht gestattet, grundsatzgesetzliche Bestimmungen in Bereichen zu erlassen, in denen er unmittelbar und alleine für die Gesetzgebung zuständig ist.

38 BGBl. I 2011/73.

zwischen Bund und Ländern[39] umgesetzt, mit dem Ziel eines umfangreichen Ausbaus der schulischen Tagesbetreuung.[40]

Im Rahmen dieser Novelle wurde auch § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz novelliert und mit der Aufnahme des „Freizeitpädagogen" ein neues Berufsbild geschaffen. Neben dem klassischen Erzieher und dem Lehrpersonal als „Erzieher für die Freizeit an ganztägigen Schulformen" kann nunmehr auch ein Freizeitpädagoge im Freizeitteil der schulischen Tagesbetreuung eingesetzt werden.

Damit für Schulerhalter ein Anreiz für einen Ausbau gegeben ist, hat sich der Bund mit der „Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau der ganztägigen Schulformen" verpflichtet, zum Zweck der Erhöhung der Betreuungsquote in allgemeinbildenden Pflichtschulen bis einschließlich 2014 insgesamt rund 200 Mio. Euro als Anschubfinanzierung für Schulerhalter zur Verfügung zu stellen.[41]

Durch die Anschubfinanzierung des Bundes haben etliche Gemeinden ihre Schulen zu ganztägigen Schulen ausgebaut, wenngleich infolge der Befristung der Art. 15a B-VG-Vereinbarung, des Zweifels ob der Zuständigkeit der Gemeinden für die Beistellung des Betreuungspersonals und infolge der zunehmenden, nicht durch Anschubfinanzierung und Elternbeiträgen gedeckten Kosten viele Gemeinden Zurückhaltung übten.[42]

C.5. Erzieher für die Lernhilfe und „geeignete Personen" (2016)

Ein weiteres Berufsbild wurde im Jahr 2016 mit dem „Erzieher für die Lernhilfe" geschaffen, der ebenso Eingang in den § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz gefunden hat.[43] Dieser soll(te) den Bedarf an qualifiziertem Personal insbesondere für den Bereich der Lernhilfe im Rahmen der individuellen Lernzeit decken.[44]

Darüber hinaus wurde in die Bestimmung des § 10 leg. cit. die Wortfolge „geeignete Personen" aufgenommen, die aufgrund einer besonderen, durch Verordnung des zuständigen Bundesministers festzulegenden Qualifikation zur Erfüllung der Aufgaben im Freizeitteil geeignet sind.[45]

C.6. Demonstrative Aufzählung der Angelegenheiten der Schulerhaltung und „Beistellung erforderlichen Personals" (2017)

Im Rahmen einer umfassenden Schulrechtsreform[46] im Jahr 2017 wurde auch § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz wesentlich geändert, der wie folgt lautet:

„*Im Sinne dieses Bundesgesetzes ist unter Errichtung einer Schule ihre Gründung und die Festsetzung ihrer örtlichen Lage, unter Erhaltung einer Schule jedenfalls die Bereitstellung und Instandhaltung des Schulgebäudes und der übrigen Schuliegenschaften, deren Reinigung, Beleuchtung und Beheizung, die Anschaffung und Instandhaltung der Einrichtung und Lehrmittel, die Deckung des sonstigen Sachaufwandes sowie die Beistellung des zur Betreuung des Schulgebäudes und der übrigen*

39 BGBl. I 2011/115.

40 Diesem Gesetzespaket ist bereits im Jahr 2005 ein Versuch vorausgegangen, den Ausbau ganztägiger Schulformen zu forcieren. Der damalige Ministerialentwurf sah ohne zwingende Befassung des Schulerhalters ein verpflichtendes Angebot der schulischen Tagesbetreuung überall dort vor, wo ein Bedarf der Erziehungsberechtigten (15 angemeldete Schüler) vorliegt. Mangels Einbindung der kommunalen Interessensvertretungen und mangels Berücksichtigung der (tatsächlichen) Kostenfolgen für Schulerhalter forderte damals der Österreichische Gemeindebund infolge der zu befürchtenden Kostenfolgen Verhandlungen im Sinne der Vereinbarung über einen Konsultationsmechanismus und einen künftigen Stabilitätspakt (BGBl. I 1999/35). Der damals in Begutachtung geschickte Entwurf einer (5.) Novelle des Schulorganisationsgesetzes wurde rasch wieder verworfen.

41 Neben einer Anschubfinanzierung von bis zu 50.000 Euro pro Gruppe für infrastrukturelle Maßnahmen, wie etwa (An-)Schaffung oder Adaptierung von Gruppenräumen, Küchen, Speisesälen, Spielplätzen oder Inventar, wurden mit diesen Mitteln auch die Kosten für bereits bestehendes und zusätzlich erforderliches Freizeitpersonal mitfinanziert. Hierfür waren bis zu 8.000 Euro pro Gruppe und Jahr vorgesehen.

42 Die Art. 15a B-VG-Vereinbarung wurde im Jahr 2013 vor deren Ablauf bis zum Jahr 2018 verlängert bzw. wurde eine weitere Vereinbarung abgeschlossen (Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den weiteren Ausbau ganztägiger Schulformen, BGBl. I 2013/192) und letztlich durch das im Jahr 2017 beschlossene Bildungsinvestitionsgesetz, BGBl. I 2017/8, ersetzt.

43 Schulrechtsänderungsgesetz 2016, BGBl. I 2016/56.

44 Siehe auch § 8 lit. j sublit. bb Schulorganisationsgesetz i.d.F. BGBl. I 2016/56.

45 Die korrespondierende Bestimmung bzw. die Verordnungsermächtigung hierzu findet sich in § 8 lit. j sublit. cc Schulorganisationsgesetz i.d.F. BGBl. 2016/56.

46 Bildungsreformgesetz 2017, BGBl. I 2017/138.

Schulliegenschaften erforderlichen Personals, bei ganztägigen Schulformen auch die Vorsorge für die Verpflegung zu verstehen.

Ferner ist für die Beistellung von Schulärztinnen und Schulärzten sowie an ganztägigen Schulformen für die Beistellung des für den Betreuungsteil erforderlichen Personals in einer Weise vorzusorgen, dass die ihnen auf Grund schulrechtlicher Vorschriften obliegenden Aufgaben durchgeführt werden können. Die Beistellung der erforderlichen Lehrerinnen und Lehrer sowie nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften auch des gemäß dem zweiten Satz beizustellenden Personals obliegt dem Land."

Zum einen wurden alle bislang mit Bezug auf den Betreuungsteil ganztägiger Schulformen in dieser Bestimmung genannten Personen (Lehrer, Erzieher, Erzieher für die Lernhilfe, Freizeitpädagogen, geeignete Personen) durch „erforderliches Personal" ersetzt. Von Bedeutung ist aber der neu angefügte (letzte) Satz. Erstmals ist in dieser Bestimmung nicht mehr (nur) von der Vorsorge für die Beistellung (zweiter Satz) die Rede, sondern auch von der (Pflicht zur) Beistellung des für den Betreuungsteil erforderlichen Personals und der Schulärzte (nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften).

Wie schon bei den Lehrern im Jahr 1963[47] gilt auch für sämtliches weitere Personal (mit Ausnahme des für die Infrastruktur erforderlichen Personals), dass die Beistellung selbst keine Angelegenheit der äußeren Organisation der öffentlichen Pflichtschulen und damit auch keine Angelegenheit der Schulerhaltung ist. Der Bund hätte gemäß seiner in Art. 14 Abs. 1 B-VG zustehenden Gesetzgebungskompetenz (Generalklausel) die Beistellung dieses Personals unmittelbar regeln müssen.

Nach der ständigen Rechtsprechung des Verfassungsgerichtshofes zu Bestimmungen über die bundesstaatliche Kompetenzverteilung sind verfassungsrechtliche Begriffe, die in der Verfassung selbst nicht näher umschrieben sind, in dem Sinn zu verstehen, der ihnen nach dem Stand und der Systematik der Rechtsordnung zum Zeitpunkt des Wirksamwerdens der die entsprechenden Begriffe enthaltenden Verfassungsnormen zugekommen ist. Nach der „Versteinerungstheorie" können sich neue Regelungen auf einen Kompetenztatbestand nur insoweit stützen, als sie ihrem Inhalt nach dem betreffenden Rechtsgebiet, wie es durch die im Zeitpunkt des Inkrafttretens der Kompetenzartikel bestehenden Regelungen bestimmt ist, systematisch zugehören.[48]

Weder die Beistellung des Lehrpersonals, der Schulärzte noch des Betreuungspersonals an ganztägigen Schulformen lässt sich aus dem einschlägigen Kompetenztatbestand der Schulerhaltung ableiten (§ 3 Abs. 1 Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz iVm § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz).[49] Da im Zeitpunkt der Wirksamkeit dieser Bestimmungen ausschließlich (Hilfs-)Personal „zur Betreuung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften" (Schulwart, Reinigungspersonal, Heizer) von der Schulerhaltung umfasst war, lässt sich Personal ohne Bezug auf die Betreuung der Infrastruktur auch nicht systematisch bzw. im Wege einer intrasystematischen Fortentwicklung unter den Kompetenztatbestand der Schulerhaltung subsumieren.

Bemerkenswert sind die Ausführungen in der Begründung[50] der Novellierung des § 10 leg. cit., die davon sprechen, dass „*die Sonderregelung bzgl. der Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Pflichtschulen, die gemäß Art. 14 Abs. 2 B-VG vom Land beigestellt werden (diesbezüglich handelt es sich nicht um eine Grundsatzbestimmung), ebenso unverändert bleibt wie die Zuständigkeit der Landesausführungsgesetzgebung zur Regelung der Beistellung der Schulärztinnen und -ärzte (gemäß § 66 SchUG) sowie des Betreuungspersonals für ganztägige Schulformen.*"

Nachdem die verpflichtende Beistellung der Lehrer durch die Länder im Grundsatzgesetz geregelt wird und es sich bei § 10 leg. cit. ohne Zweifel um eine Grundsatzbestimmung handelt, ist unklar, was der Gesetzgeber mit dem Klammerausdruck gemeint hat, wonach es sich diesbezüglich nicht um eine Grundsatzbestimmung handle.

Zum anderen wurde mit dieser Novelle in der Aufzählung der Angelegenheiten der Schulerhaltung das Wort „jedenfalls" eingefügt. Damit ist erstmals gesetzlich verankert, dass die Aufzählung der Angelegenheiten der Schulerhaltung nicht mehr taxativ, sondern demonstrativ ist.[51] Der Begründung des dieser Novelle zugrundeliegenden Initiativantrags ist lapidar zu entnehmen, dass es sich hierbei um eine demonstrative Auflistung handelt. Das steht jedoch in einem eklatanten Widerspruch zu Art. 14 Abs. 3 B-VG i.d.F. BGBl. Nr. 215/1962, dessen Erläuterungen[52] zum einen von taxativ aufgezählten

47 Siehe Punkt C.1.

48 Vgl. etwa VfSlg. 19583/2011, VfSlg. 20206/2017.

49 Siehe hierzu Punkt B.2.

50 Initiativantrag, 2254/A XXV. GP.

51 Vgl. Initiativantrag, 2254/A XXV. GP.

52 Nr. 730 der Beilagen zu den stenographischen Protokollen des Nationalrates IX. GP.

Angelegenheiten sprechen, die unter dem Sammelbegriff „äußere Organisation" zusammengefasst werden und zum anderen davon sprechen, dass die Schulerhaltung hinsichtlich des Wirkungsbereichs des Bundes und der Länder „*bereits im gegenwärtigen Zeitpunkt durch die Bestimmungen des Schulerhaltungs-Kompetenzgesetzes aus dem Jahre 1955 in gleicher Weise geregelt ist.*"[53] Mit dem Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz[54] wurde gleichzeitig das Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz[55] in seiner Stammfassung beschlossen, das den Umfang der Schulerhaltung stringent und abschließend festlegte.

Nachdem die Aufzählung der Angelegenheiten der Schulerhaltung nicht mehr abschließend ist, steht den Ländern der Weg offen, den Gemeinden über die bislang abschließend aufgezählten Schulerhaltungsaufgaben hinausgehende Aufgaben aufzuerlegen.

Hervorzuheben ist auch die Änderung im ersten Satz, mit der aus dem „erforderlichen Hilfspersonal" nunmehr „erforderliches Personal" wurde und die Aufzählung des dem Schulerhalter obliegenden Infrastrukturpersonals (Schulwart, Reinigungspersonal, Heizer) gestrichen wurde. Weshalb diese Änderung vorgenommen wurde, lässt sich der Begründung nicht entnehmen. Einzig ist zu lesen, dass „*der erste Satz geringfügig modifiziert wird (zB Entfall des Begriffs „Heizer")*".

Unbeachtlich ist diese Änderung wie auch die Streichung der beispielhaften Aufzählung jedoch keineswegs. So hat der VwGH in einer Entscheidung aus dem Jahr 1990[56] festgehalten, dass die vorgenommene exemplarische Aufzählung des Hilfspersonals erkennen lässt, dass der Gesetzgeber darunter ausschließlich untergeordnetes Personal verstanden wissen wollte, das in erster Linie das ordnungsgemäße Funktionieren der Schulliegenschaft gewährleisten soll. Ein etwaiges im Gesetz nicht genanntes Personal müsse, so der VwGH, in etwa mit einem „Schulwart" oder „Heizer" vergleichbar sein, um unter den Begriff des Hilfspersonals subsumiert werden zu können.

D. Weitere Personalia

Abseits des Lehrpersonals, des Betreuungspersonals und der Schulärzte gibt es zahlreiche weitere Berufsbilder bzw. Berufsgruppen, die an Schulen zum Einsatz kommen. Einige davon sind für die Gemeinden als Erhalter der öffentlichen Pflichtschulen insofern von Bedeutung, als sie vielfach auch für diese Personalia zuständig gemacht werden.

Seit Jahren wird von kommunaler Seite eine Zusammenführung der Zuständigkeiten für an Pflichtschulen eingesetztes pädagogisches und administratives Personal in einer Hand gefordert.[57] Infolge der Zersplitterung der Zuständigkeit im Personalbereich ist es derzeit möglich, dass an einer Pflichtschule bis zu vier Dienstgeber allein für das pädagogische Personal (Lehrpersonal, Betreuungspersonal) tätig werden. Für die Gemeinden ist nicht nur die Finanzierbarkeit, sondern auch die Personaladministration eine kaum zu bewältigende Herausforderung (Bereitstellung des Personals, fehlende Auslastung des Personals, Urlaubszeitenregelung, Ersatzpersonal im Urlaubs- und Krankheitsfall).

D.1. Administrativkräfte

Wenngleich infolge der zunehmenden Bürokratie an Schulen seit vielen Jahren Unterstützungspersonal im administrativen Bereich zur Entlastung der Schulleitungen und des Lehrpersonals fehlt, wurden erst mit dem Bildungsreformgesetz 2017 bundesgesetzliche Grundlagen für den Einsatz von administrativem Unterstützungspersonal an öffentlichen Pflichtschulen geschaffen, jedoch nur, soweit mehrere Schulen im organisatorischen Verbund als Schulcluster geführt werden. Demnach soll in jedem Pflichtschulcluster eine administrative Unterstützung zur Unterstützung der Schulclusterleitung bzw. ein Sekretariat geschaffen werden.[58]

Gemäß § 5a Abs. 6 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz[59] hat der Leiter des Schulclusters in einem Organisationsplan festzulegen, wie die ihm von der zuständigen Schulbehörde für die Besorgung der Verwaltungs- und Managementaufgaben im Schulcluster zugeteilten Personalressourcen (Verwaltungsplanstellen und Lehrerwochenstunden) einzusetzen sind. Gemäß Abs. 7 hat die Ausführungsgesetzgebung vorzusehen, dass der Leiter oder die Leiterin des Schulclusters im Rahmen der zugeteilten Personalressourcen administratives Personal zur Unterstützung bei der Wahrnehmung

53 Siehe hierzu auch Punkt B.3.
54 BGBl. Nr. 162/1955.
55 BGBl. Nr. 163/1955.
56 VwGH 2. 7. 1990, 89/10/0024, VwSlg 13245 A/1990.
57 Im Herbst 2026 werden im Rahmen der Reformpartnerschaft intensive Verhandlungen mit dem Ziel geführt, das gesamte pädagogische, administrative und psychosoziale Personal einheitlich im Landesstrang der Mischbehörde Bildungsdirektion nach der bestehenden Logik der Landeslehrerverwaltung zu bündeln.
58 Vgl. hierzu die Begründung des Initiativantrags zum Bildungsreformgesetz 2017, 2254/A XXV. GP.
59 I.d.F. BGBl. I 2017/138.

der Verwaltungsaufgaben sowie weiters Bereichsleiter und Bereichsleiterinnen zu bestellen hat.

Zwar wurde die Finanzierung der in Schulclustern eingesetzten Administrativkräfte weitgehend geregelt[60], keine Regelung wurde hingegen getroffen, wer für die (Beistellung der) Administrativkräfte zuständig ist.

Nicht Eingang gefunden hat das Berufsbild der Administrativkräfte in § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz, womit es für die Länder nicht so einfach möglich ist, den Gemeinden als Erhalter der Pflichtschulen nach derselben Systematik wie bei den Schulärzten und dem Betreuungspersonal dieses Personal zu überantworten. Nachdem in Art IV Abs. 5 BVG 1962[61] bestimmt wird, dass sich die Länder und Gemeinden einer vom Bund im Rahmen der Privatwirtschaftsverwaltung gegründeten Einrichtung zur Bereitstellung administrativen Personals im Schuldienst bedienen können, geht der Bund wohl davon aus, dass die Beistellung der Administrativkräfte in die Zuständigkeit der Länder (und Gemeinden) fällt.

Für Schulen, die nicht in einem organisatorischen Verbund als Schulcluster geführt werden, gibt es ebenso keine bundesgesetzlichen Zuständigkeitsbestimmungen, sondern lediglich eine Finanzierungsregel in § 6 Abs. 9 Finanzausgleichsgesetz 2024[62], wonach der Bund zur Entlastung des Lehrpersonals von administrativen Aufgaben den Ländern von den Kosten der Bereitstellung der administrativen Assistenzen an öffentlichen allgemein bildenden Pflichtschulen 66,67% (Aktivitätsbezüge), höchstens jedoch 15 Millionen Euro pro Schuljahr, ersetzt.[63]

Kritik an der fehlenden klaren Zuständigkeit für die Administrativkräfte an öffentlichen Pflichtschulen sowie an den Finanzierungsmodellen übte der Rechnungshof.[64] Er empfiehlt, gemeinsam mit den Ländern, dem Österreichischen Städtebund und dem Österreichischen Gemeindebund ein Modell für die Beschäftigung von administrativem Unterstützungspersonal an öffentlichen allgemeinbildenden Pflichtschulen festzulegen und österreichweit auf gesetzlicher Basis einzuführen. Dieses Modell sollte gewährleisten, dass gleiche und bedarfsgerechte Rahmenbedingungen für die Ausstattung von allgemeinbildenden Pflichtschulen mit administrativem Unterstützungspersonal und ihre Aufgaben in ganz Österreich vorliegen. Die Abwicklung sollte einheitlich in jedem Land die jeweilige Bildungsdirektion wahrnehmen.

Gleich ob in Schulclustern oder in Pflichtschulen außerhalb eines Schulclusters, das Risiko über bestimmte Finanzierungsregelungen hinausgehende Kosten tragen zu müssen und so gesehen eine Ausfallshaftung zu übernehmen, trägt jener Rechtsträger, der das Personal als Dienstgeber anstellt. Mangels klarer Zuständigkeiten gibt es länderweise unterschiedliche rechtliche und faktische Rahmenbedingungen hinsichtlich der Beistellung(sverpflichtung) von Administrativkräften.[65]

Offen ist die Frage, ob die Beistellung des administrativen Personals Gegenstand der äußeren Organisation bzw. der Schulerhaltung ist und die Länder Regelungen treffen dürfen, wonach die Gemeinden dieses Personal beizustellen haben. Zwar wurde das Administrativpersonal mit dem Bildungsreformgesetz 2017[66] nicht in § 10 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz aufgenommen, sehr wohl aber wurde mit dieser Schulrechtsreform die Aufzählung der Angelegenheiten der Schulerhaltung durch die Einfügung des Wortes „jedenfalls" zu einer nicht abschließenden Aufzählung.[67] Aber selbst

60 Art IV Abs. 5 BVG 1962 i.d.F. BGBl. I 2017/138. Durch die Bildung von Schulclustern freiwerdende Ressourcen können für die Tragung des administrativen Personals verwendet werden.

61 BVG 1962 i.d.F. BGBl. I 2017/138.

62 FAG 2024 i.d.F. BGBl. I 2026/62. Bereits in § 4 Abs. 9 FAG 2017 i.d.F. BGBl. I 2022/132 wurde diese Finanzierungsregel mit Gültigkeit ab 1. September 2023 aufgenommen.

63 Vor der Festlegung einer Finanzierungsregel im Finanzausgleich wurde im Jahr 2020 eine bis Ende des Schuljahres 2022/23 befristete Finanzierung der Kosten des administrativen Unterstützungspersonals zu zwei Dritteln durch AMS-Gelder (Bund) und ein Drittel durch die Länder bzw. Gemeinden vorgesehen.

64 Rechnungshof Österreich (2024): Reihe Bund 2024/14, Reihe Burgenland 2024/2, Reihe Steiermark 2024/1: Administratives Unterstützungspersonal an allgemeinbildenden Pflichtschulen.

65 So regelt das Kärntner Schulgesetz, LGBl. Nr. 58/2000 i.d.F. LGBl. Nr. 85/2025, in § 1 Abs. 4, dass im Rahmen der Schulerhaltung ferner Hilfspersonal, das für die administrative Unterstützung der Schulleitung erforderlich ist, beigestellt werden kann, wobei der Schulerhalter den Bedarf und das Ausmaß des Einsatzes des Hilfspersonals an den einzelnen Schulen unter Bedachtnahme auf die Feststellungen der Bildungsdirektion ermittelt und bestimmt. Das Tiroler Schulorganisationsgesetz, LGBl. Nr. 84/1991 i.d.F. LGBl. Nr. 53/2026, bestimmt in § 6 Abs. 6, dass dem Schulerhalter jener Schule, an der die Leitung eines Schulclusters eingerichtet ist, die Beistellung des für die administrative Unterstützung des Leiters des Schulclusters erforderlichen Verwaltungspersonals obliegt.

66 BGBl. I 2017/138.

67 Näheres hierzu unter Punkt C.6.

wenn bundesgrundsatzgesetzliche Vorgaben nicht bestehen, dürf(t)en die Länder gemäß Art. 15 Abs. 6 B-VG gesetzliche Regelungen im grundsatzfreien Raum treffen. Das aber nur soweit, als sich diese Regelungen im Rahmen der Grundsatzgesetzgebungskompetenz („äußere Organisation" der öffentlichen Pflichtschulen gemäß Art. 14 Abs. 3 lit. a B-VG) des Bundes bewegen.[68]

Da es sich bei Administrativkräften weder um Schulsachaufwand noch um Hilfspersonal handelt, das vergleichbar mit dem Schulwart oder der Reinigungskraft zur Betreuung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften eingesetzt wird, ist davon auszugehen, dass die Beistellung derselben keine Angelegenheit der äußeren Organisation und damit auch keine Angelegenheit der Schulerhaltung ist.[69]

D.2. Schulassistenzen

Eine zunehmende Herausforderung für das Bildungssystem stellt die Beistellung von Schulassistenzen dar, wobei mangels bundesweit einheitlicher Rahmenbedingungen nicht nur die Begrifflichkeiten in den Bundesländern (Stützkräfte, Hilfspersonal, Persönliche Assistenzen) unterschiedlich sind, sondern auch die Anstellungserfordernisse, die Zuständigkeiten, die Tätigkeitsprofile und die Voraussetzungen für die Gewährung.

Österreich hat sich mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen[70] im Jahr 2008 zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems über die gesamte Bildungskette verpflichtet, wobei das Recht auf Bildung nach Art. 24 leg. cit. als soziales Grundrecht unter dem allgemeinen Vorbehalt der Verfügbarkeit finanzieller Mittel (Progressionsvorbehalt) steht.

Aufgrund des breiten Aufgabenspektrums der Schulassistenzen ist eine kompetenzrechtliche Trennlinie nicht sichtbar. Je nach Aufgabengebiet fällt die Tätigkeit dieses Personals in den Kompetenzbereich des Schulwesens, der Jugendfürsorge, der Behindertenhilfe oder des Gesundheitswesens. Das Tätigkeitsfeld reicht je nach Bundesland von der Begleitung von Schülern mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen (so vor allem Autismus-Spektrum-Störungen), medizinisch-pflegenden Tätigkeiten, pflegerisch-helfenden und pflegerisch-therapeutischen Tätigkeiten im Schulalltag, bis hin zur pädagogischen Unterstützung, der Begleitung beim individuellen Lernen und der Unterstützung bei alltäglichen Anforderungen.

Im Bereich der Pflichtschulen gibt es mit Ausnahme der Regelung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF)[71] und dessen Finanzierung im Wege der Bereitstellung zusätzlicher Landeslehrer—Planstellen[72] keine bundesgesetzlichen Grundlagen bezüglich Unterstützungspersonal für Schüler mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen.

Sehr wohl aber gibt es infolge der Forcierung eines inklusiven Bildungssystems und der Zurückdrängung der Sonderschulen zahlreiche Regelungen in Landesgesetzen. Diese sehen die Beistellung des erforderlichen Unterstützungspersonals für Schüler mit Beeinträchtigungen - gestützt auf die Kompetenztatbestände der Behindertenhilfe und Jugendfürsorge - überwiegend als Aufgabe der Gemeinden an, wobei eine Kostenteilung stattfindet.

So sieht etwa § 1 Abs. 4 Kärntner Schulgesetz die Beistellung des erforderlichen Hilfspersonals für pflegerisch-helfende Tätigkeiten als Aufgabe des Schulerhalters.[73] Nach § 2 Abs. 4 NÖ Pflichtschulgesetz ist unter Erhaltung einer öffentlichen Pflichtschule auch die Beistellung der Schulassistenz für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verstehen.[74] Gemäß § 48a OÖ Pflichtschulorganisationsgesetz 1992 hat der Schulerhalter zur Assistenz von Schülern mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit bedarfsgerecht Assistenten beizustellen.[75] Im Land

68 Vgl. VfSlg. 16.244/2001. Die durch die Grundsatznorm für den Ausführungsgesetzgeber vorgegebenen Grenzen können verschieden weit gezogen sein, wobei im Zweifelsfall die Vermutung für den weiteren Rahmen spricht: Dies ergibt sich aus der verfassungsrechtlichen Überlegung, dass die Ausführungsgesetzgebung frei ist, soweit sie nicht durch den Grundsatzgesetzgeber gebunden ist.

69 Wie schon in Punkt C. zur Beistellung von Lehrern, Schulärzten und Betreuungspersonal ausgeführt.

70 Artikel 24 Absatz 1 UN-BRK, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, BGBl. III 2008/155.

71 Gemäß § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985, i.d.F. BGBl. I 2025/117, liegt dann ein SPF vor, wenn ein Schüler infolge einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen dem Unterricht ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag.

72 Laut Beantwortung 18026/AB der parlamentarischen Anfrage Nr. 18631/J-NR/2024 vom 15. Mai 2024 wurden im Schuljahr 2023/24 in Summe rund 512,3 Mio. Euro für 27.539 Schüler mit SPF und 6.922,5 Planstellen in den allgemeinbildenden Pflichtschulen vom Bund zur Verfügung gestellt.

73 Kärntner Schulgesetz i.d.F. LGBl. Nr. 85/2025.

74 NÖ Pflichtschulgesetz 2018 i.d.F. LGBl. Nr. 43/2026.

75 OÖ Pflichtschulorganisationsgesetz 1992 i.d.F. LGBl. Nr. 45/2026.

Steiermark wurde im Jahr 2023 ein eigenes Schulassistenzgesetz beschlossen, das in § 3 Abs. 1 die Gemeinden verpflichtet, das Assistenzpersonal beizustellen. Mit ausschlaggebend dafür, dass in der Steiermark die Kosten exorbitant gestiegen sind, ist auch der Umstand, dass den Schülern gemäß § 1 Abs. 1 leg. cit. ein Rechtsanspruch auf Schulassistenz eingeräumt wurde.[76] Im Burgenland hingegen wird gemäß § 19 Bgld. Chancengleichheitsgesetz die Schulassistenz vom Land bereitgestellt, gemäß § 37 leg. cit. müssen die Gemeinden jedoch einen Beitrag im Ausmaß von 50% leisten.[77]

Infolge der Überschneidung gewisser Tätigkeiten ist zwar eine klare Abgrenzung der Tätigkeitsbereiche der Schulassistenzen, die kompetenzrechtlich dem Schulwesen zuzuordnen sind, und jener, die gemäß Art. 15 Abs. 1 B-VG unter Behindertenhilfe oder Jugendfürsorge fallen, schwierig.

Überall dort aber, wo Schulassistenzen (auch) pädagogische Aufgaben wahrnehmen, die jedenfalls dem Schulwesen zuzuordnen sind, stellt sich wie schon beim Betreuungspersonal[78] auch hier die Frage der Zulässigkeit der Aufgabenüberbindung an die Gemeinden.

D.3. Sozialpädagogen

Im Jahr 2021 hatte der VfGH über eine von der Stadt Klagenfurt eingebrachte Klage gemäß Art. 137 B-VG[79] gegen das Land Kärnten zu entscheiden, in der die Stadt die Zahlung der vom Land im Wege eines Abzugs von den Ertragsanteilen einbehaltenen Kosten für die in sogenannten Time-out Gruppen[80] eingesetzten Sozialpädagogen begehrte.[81]

Die Stadt Klagenfurt begründete ihren Anspruch damit, dass der Einsatz von Sozialpädagogen in Time-out Gruppen keine Angelegenheit der Jugendfürsorge, sondern eine Angelegenheit des Schulwesens ist, für dessen Regelung ausschließlich der Bundesgesetzgeber gemäß Art 14 Abs. 1 B-VG zuständig sei.

Das in diesem Verfahren um Stellungnahme ersuchte Bundeskanzleramt-Verfassungsdienst ist zu dem Schluss gekommen, dass in kompetenzrechtlicher Hinsicht beim Einsatz von Sozialpädagogen in Time-out Gruppen die Voraussetzungen für eine Zuordnung zum Schulwesen gemäß Art. 14 Abs. 1 B-VG, nicht jedoch zur Jugendfürsorge im Sinne des (ehemaligen) Art. 12 Abs. 1 Z 1 B-VG bzw. des Art. 15 Abs. 1 B-VG gegeben sind.[82]

Das Klagebegehren selbst stützte sich auf eine bestimmte Auslegung des § 65 Kärntner Kinder- und Jugendhilfegesetz.[83] Demnach sind die Kosten der Kinder- und Jugendhilfe vom Land Kärnten zu tragen, wobei die Gemeinden dem Land den Kostenaufwand in Höhe von 50% (für das Schuljahr 2019 in Höhe von 55%) zu ersetzen haben.

Der VfGH hat das Klagebegehren abgewiesen und kam zu dem Schluss, dass zwar weder das Kärntner Schulgesetz[84] noch das Kärntner Kinder- und Jugendhilfegesetz spezifische Regelungen für den Einsatz von Sozialpädagogen im Schulunterricht vorsehen, das Land aber jedenfalls mit Verweis auf § 2 Finanz-Verfassungsgesetz[85] in der Gesetzgebung zuständig ist, für den Einsatz von Sozialpädagogen in Time-out-Gruppen die Kostentragung zu regeln:

- Ist der Aufwand als Schulsozialarbeit im Sinne des K-KJHG zu qualifizieren, ist das Land zuständiger Gesetzgeber im Sinne des § 2 F-VG für eine abweichende Kostentragungsregelung.
- Aber auch dann, wenn die Einbindung von Sozialpädagogen in Time-out Gruppen der Materie des

76 Steiermärkisches Schulassistenzgesetz 2023 i.d.F. LGBl. Nr. 39/2026.

77 Burgenländisches Chancengleichheitsgesetz i.d.F. LGBl. Nr. 40/2026.

78 Nähere Ausführungen hierzu unter Punkt C.6.

79 Gemäß Art. 137 B-VG erkennt der Verfassungsgerichtshof über vermögensrechtliche Ansprüche gegen den Bund, die Länder, die Gemeinden und die Gemeindeverbände, die weder im ordentlichen Rechtsweg auszutragen noch durch Bescheid einer Verwaltungsbehörde zu erledigen sind.

80 In Time-out-Gruppen (Auszeit-Klassen) werden Schüler unterrichtet, die an schweren Störungen des Sozialverhaltens und Entwicklungsstörungen leiden, die durch unterschiedliche Ursachen begründet sind. Das gemeinsame Kennzeichen dieser Störungen ist, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen außer Stande sind, altersgemäße soziale Erwartungen zu erfüllen [...] oder formelle und auch informelle Normen zu erfassen und einzuhalten. Dies führt dazu, dass diese Schüler nur bedingt und temporär großgruppenfähig sind [...] und daher zur Bewältigung eines normalen Schulalltages besondere Hilfen und Unterstützung benötigen.

81 VfGH 17.6.2021, A 5/2020.

82 Durch die Novelle BGBl. I 2019/14 erfolgte eine Kompetenzentflechtung, bei der unter anderem die Wortfolge „Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge“ in Art 12 Abs 1 Z 1 B-VG weggefallen ist. Jene Materien fallen nun aufgrund der Generalklausel des Art. 15 B-VG in die Gesetzgebungs- und Vollziehungskompetenz der Länder.

83 K-KJHG i.d.F. LGBl. Nr. 74/2019.

84 K-SchG i.d.F. LGBl. Nr. 82/2018.

85 § 2 F-VG 1948 i.d.F. BGBl. I 2012/51 bestimmt, dass der Bund und die übrigen Gebietskörperschaften, sofern die zuständige Gesetzgebung nichts anderes bestimmt, den Aufwand tragen, der sich aus der Besorgung ihrer Aufgaben ergibt (Grundsatz der eigenen Kostentragung, sofern nichts anderes bestimmt).

Schulwesens zugeordnet wird, ist der Landesgesetzgeber zuständiger Gesetzgeber im Sinne des § 2 F-VG, eine abweichende Kostentragungsregelung für den Aufwand aus Time-out Gruppen vorzusehen.

Da die Aufgaben, die Sozialpädagogen im Rahmen des Schulunterrichts wahrnehmen, schulorganisationsrechtlich nicht vorgesehen sind, gehören sie nach Ansicht des VfGH nicht zu den Aufgaben des Schulerhalters, womit auch die Kostentragungsregelungen des K-SchG auf Aufwendungen für den Einsatz von Sozialpädagogen im Schulunterricht nicht anwendbar sind.

Der Verfassungsgerichtshof geht aber in diesem Zusammenhang davon aus, dass die Vorkehrungen, die für Schüler mit schweren Störungen des Sozialverhaltens erforderlich sind, wie der Einsatz von Sozialpädagogen in Time-out Gruppen, eine Frage der äußeren Organisation der öffentlichen Pflichtschulen ist, die kompetenzrechtlich unter Art. 14 Abs. 3 B-VG und somit in die Zuständigkeit des Landesgesetzgebers zur Erlassung von Ausführungsgesetzen und Vollziehung fällt. Da diese Kompetenz nach der bestehenden Rechtslage auch nicht durch ein Grundsatzgesetz des Bundes eingeschränkt ist, ist das Land Kärnten in jedem Fall zuständiger Gesetzgeber im Sinne des § 2 F-VG.

Obwohl der VfGH schlussendlich ohnedies zu dem Ergebnis gekommen ist, dass die Kosten unter die Kostentragungsregelung des § 65 Abs. 2 K-KJHG fallen, und daher weitergehende Ausführungen über den Umfang der „äußeren Organisation" der öffentlichen Pflichtschulen entbehrlich gewesen wären, spricht er zum ersten Mal ausdrücklich davon, dass auch der „Einsatz" von Personalia an Schulen, die nicht für die Betreuung des Schulgebäudes und der übrigen Schulliegenschaften zuständig sind, eine Frage der äußeren Organisation ist.[86] Ob der Einsatz eines derartigen Personals auch eine Angelegenheit der von den Gemeinden zu besorgenden Schulerhaltung ist, die nur Teil der äußeren Organisation ist, ließ er hingegen offen.

Mit Blick auf Art. 14 Abs. 6 B-VG, wonach gesetzlicher Schulerhalter öffentlicher Pflichtschulen das Land oder nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften die Gemeinde oder ein Gemeindeverband ist, und mit Blick auf die grundsatzgesetzliche Festlegung in § 8 Abs. 1 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz, wonach die gesetzlichen Schulerhalter für die Kosten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung der öffentlichen Pflichtschulen aufzukommen haben, ist die Frage, ob der Einsatz von Sozialpädagogen (im Falle einer schulorganisationsrechtlichen Regelung) eine Angelegenheit der Schulerhaltung oder (nur) der sonstigen äußeren Organisation wäre, nicht unerheblich. Letztlich geht es um die Zulässigkeit der Festlegung des Aufgabenspektrums der Schulerhaltung durch die Länder (grundsatzgesetzlicher Rahmen) und in weiterer Folge um die Kostentragung.

Infolge des Bildungsreformgesetzes 2017, durch das erstmals grundsatzgesetzlich die Beistellungsverpflichtung hinsichtlich der Schulärzte und des Betreuungspersonals (und nicht nur die Vorsorge für die Beistellung) in den Aufgabenkatalog der Schulerhaltung aufgenommen wurde, stellt sich auch hier die Frage, ob die Überwälzung dieser Aufgabe mitsamt den Kosten auf die Gemeinden zulässig ist.[87]

Sollte die Beistellung dieser Personalia zwar unter die Angelegenheiten der äußeren Organisation der öffentlichen Pflichtschulen fallen, nicht aber Teil der Schulerhaltung (bzw. auch der Errichtung und der Auflassung) sein, dann dürften die Länder in ihren Ausführungsgesetzen die Beistellung nicht als Angelegenheit der Schulerhaltung festlegen, da dies im Widerspruch zum klar vorgegebenen grundsatzgesetzlichen Rahmen der Schulerhaltung stünde.

Ob den Ländern tatsächlich, wie es der VfGH in seiner Entscheidung andeutet, in diesem Fall die Möglichkeit offensteht, auf Grundlage des § 2 F-VG die Kosten (den Aufwand) auf die Gemeinden zu überwälzen (abweichende Kostentragungsregelung), ist infolge der klaren Kostentragungsbestimmung in § 8 Abs. 1 Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz insofern in Zweifel zu ziehen, als bereits der Bund Festlegungen der Kostentragung in seinen Grundsatzbestimmungen trifft, die man durchaus als abschließend werten kann. Der Bund als „zuständige Gesetzgebung" im Sinne des § 2 F-VG hat bereits „anderes bestimmt" und festgelegt, dass in Angelegenheiten der Schulerhaltung (und nicht der gesamten äußeren Organisation) nicht nur die Länder, sondern auch die Gemeinden (nach Maßgabe der landesgesetzlichen Vorschriften) zuständig gemacht werden können. Hätte der Bund auch in anderen Angelegenheiten als der Erhaltung (bzw. Errichtung und Auflassung), sohin in den anderen

86 In der Begründung verweist der VfGH auch auf seine Entscheidung im Zusammenhang mit der NÖ Schularztverordnung (siehe hierzu Punkt C.2.), wobei er in diesem Fall die Frage nach der Zuständigkeit der „Beistellung" der Schulärzte bzw. die Frage, ob die Beistellung der Schulärzte Gegenstand der Schulerhaltung ist, unbeantwortet ließ.

87 Siehe Punkt C.6.

Angelegenheiten der äußeren Organisation, eine vom Prinzip der eigenen Kostentragung abweichende Regelung treffen wollen, hätte er das tun können bzw. müssen.

E. Conclusio

Die Beistellung des an Schulen tätigen Personals ist in den letzten Jahrzehnten nicht einfacher geworden, im Gegenteil. Infolge der Vielzahl an unterschiedlichen Personalia, der teils unklaren und teils überhaupt fehlenden Zuständigkeiten und der stetig zunehmenden Komplexität ist zurzeit das Rechtschaos im Personalbereich der Schule ein weitaus größeres als noch im Jahr 1955 diagnostiziert. Hoffnung gibt die Reformpartnerschaft, die sich im Bildungsbereich zum Ziel gesetzt hat, alles schulische Personal aus einer Hand zu steuern und auch aus einer Hand zu finanzieren. Sollte dieser Schritt gelingen, dann wäre das ein Meilenstein, der in die Geschichte eingehen würde.



Foto: Philipp Monihart

Zum Autor: Mag. ***Bernhard Haubenberger*** *ist Fachreferent im Österreichischen Gemeindebund in der Abteilung Recht und Internationales. Neben zahlreichen anderen Aufgabenbereichen befasst er sich seit vielen Jahren mit Schulrecht und Bildungsthemen. Da die Gemeinden Erhalter der öffentlichen Pflichtschulen sind, bringt er sich auch intensiv in die im Juni 2025 ausgerufene Reformpartnerschaft ein, deren Schwerpunkt unter anderem auch Bildung ist.*

Das Kopftuchverbot in Schulen – verfassungskonform?*

Von Bernd Wieser

I. Einleitung

Seit nunmehr 10 Jahren hält die Frage des Kopftuchverbots in Österreichs Schulen die österreichische Innenpolitik in Atem. Der Gesetzgeber hat ein solches im Jahre 2019 in Gestalt des § 43a SchUG[1] idF BGBl I 2019/54 erlassen, der Verfassungsgerichtshof hat es 2020 wieder aufgehoben.[2] Nach einer Phase des Innehaltens nahmen danach die Bemühungen um eine Wiedereinführung wieder zu und mündeten 2025 in die Neuerlassung eines Kopftuchverbots, gesetzessystematisch wiederum als § 43a SchUG (idF BGBl I 2025/117) ausgebildet. Die Bestimmung ist mit Beginn des laufenden Schuljahres, konkret und korrekt am 1. September 2026, in Kraft getreten.

Es liegt nunmehr ein intensives Jahr oft hitziger politischer und auch rechtlicher Diskussionen zurück. Die Frage, ob das Verbot vor dem VfGH „halten" wird oder nicht, hat schon viele Zeitungsseiten gefüllt und für Aufreger gesorgt; der VfGH wurde auch bereits — durch Individualanträge auf Gesetzesprüfung (Art 140 Abs 1 Z 1 lit c B-VG) — angerufen und hat eine Entscheidung für das erste Halbjahr 2027 in Aussicht gestellt. Bis dorthin wird die Aufregung nicht abebben und danach — so oder so — wieder deutlich anschwellen. In dieser Phase tut meines Erachtens eine nüchterne, vorurteilslose verfassungsdogmatische Analyse not, und eine solche soll hiermit vorgelegt werden.

In einem ersten Teil soll die Entscheidung des VfGH aus 2020 mit ihren wesentlichsten Begründungselementen ausführlich und kritisch nachgezeichnet werden. In einem zweiten Abschnitt wird die Entscheidung in das Umfeld der einschlägigen Judikatur des EGMR eingeordnet werden; insbesondere gilt es die rezente Entscheidung *Mikyas* aus 2024 hervorzuheben. Im dritten Teil wird eine detaillierte verfassungsdogmatische Untersuchung des geltenden § 43a SchUG in Bezug auf die im vorliegenden Zusammenhang schlagendsten Grundrechte — Religionsfreiheit (Art 9 EMRK, Art 14 StGG, Art 63 Abs 2 StV von St. Germain), Gleichheitssatz (Art 7 B-VG, Art 2 StGG), Recht auf Erziehung (Art 2 1. ZPMRK), aber auch Recht auf Privatleben (Art 8 EMRK) und Recht auf Meinungsfreiheit (Art 10 EMRK) — angestellt werden. Abschließend soll auch ein konkretes Ergebnis — also verfassungskonform ja oder nein — präsentiert werden.

---

* *Schriftliche Fassung eines am 11. November 2026 bei der Veranstaltung „Kopftuchverbot in Österreichs Schulen. Ein Spannungsfeld zwischen Verfassung und Praxis" online gehaltenen Vortrages; die Vortragsform wurde beibehalten.*

1 Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz — SchUG), BGBl 1986/472 (Wv) idgF.

2 VfSlg 20.435/2020.

II. Die Entscheidung VfSlg 20.435/2020

§ 43a Abs 1 SchUG idF BGBl I 2019/54 hatte folgenden Wortlaut: „Um die bestmögliche Entwicklung und Entfaltung aller Schülerinnen und Schüler sicherzustellen, ist diesen bis zum Ende des Schuljahres, in welchem sie das 10. Lebensjahr vollenden, das Tragen weltanschaulich oder religiös geprägter Bekleidung[3] mit der eine Verhüllung des Hauptes verbunden ist, untersagt. Dies dient der sozialen Integration von Kindern gemäß den lokalen Gebräuchen und Sitten, der Wahrung der verfassungsrechtlichen Grundwerte und Bildungsziele der Bundesverfassung sowie der Gleichstellung von Mann und Frau."

Zwei Umstände fallen an dieser Bestimmung sofort auf: Zum einen frappiert der umfangreiche gesetzliche Zielkatalog. Bereits die einleitende Wendung „Um die bestmögliche Entwicklung und Entfaltung aller Schülerinnen und Schüler sicherzustellen" stimmt den Leser auf das Telos der Vorschrift ein, der zweite Satz ist sogar zur Gänze quasi eine Gesetzeszielbestimmung. Der Gesetzgeber hält es also für notwendig oder zumindest zweckmäßig, die mit der Bestimmung verfolgten Ziele direkt in das Gesetz selbst hineinzuschreiben. Dies soll freilich nicht den Blick darauf verstellen, dass in eine allfällige Grundrechtsprüfung – sowohl vor dem VfGH als auch dem EGMR – alle Ziele einbezogen werden können, die sich objektiv als mit dem Gesetz verfolgte Interessen darstellen können, unabhängig davon, ob sie im Gesetz ausdrücklich genannt sind oder nicht.

Zum anderen hat der Gesetzgeber sich bemüßigt gefühlt, das eigentlich angestrebte Ziel – das Verbot des Tragens islamisch konnotierter Kopftücher durch Mädchen – textlich zu neutralisieren bzw, wenn man so will, zu verbrämen. Dies in doppelter Weise: Zum einen wendet sich die Bestimmung an beide Geschlechter und sie erfasst zum anderen jede Form der Verhüllung des Kopfes, unabhängig vom dahinter stehenden Glauben.

Genau diesen Umstand glaubte der VfGH in der nun zu besprechenden Entscheidung VfSlg 20.435/2020 sogleich decouvrieren zu müssen. Unter Berufung auf die – die jüdische Kippa und die von Sikhs getragene Patka ausschließenden – Gesetzesmaterialien[4] kommt der VfGH zum Schluss, dass das Verbot in § 43a Abs 1 SchUG auf das Tragen weltanschaulich oder religiös geprägter Kleidung nach islamischer Tradition und damit vorwiegend auf das islamische Kopftuch ausgerichtet sei.

In seiner inhaltlichen Prüfung rekurriert der VfGH einleitend darauf, dass der in Art 7 B-VG und Art 2 StGG verankerte Gleichheitsgrundsatz iVm Art 9 Abs 1 EMRK und Art 14 Abs 2 StGG das Gebot der religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates begründe.[5] Bei der Gestaltung des Schulwesens sei der Gesetzgeber gehalten, diesem Gebot der religiösen und weltanschaulichen Neutralität durch eine am Gleichheitsgrundsatz ausgerichtete Behandlung verschiedener religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen zu entsprechen.

Die Gewährleistung dieser verfassungsrechtlichen Vorgaben könne im Bereich der Schule auch Beschränkungen der durch Art 9 EMRK gewährleisteten Rechte von Schülerinnen und Schülern sowie ihrer Erziehungsberechtigten rechtfertigen, wenn diese verhältnismäßig und sachlich ausgestaltet seien. Eine Regelung, die eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche Überzeugung selektiv herausgreife, indem sie eine solche gezielt privilegiere oder benachteilige, bedürfe daher im Hinblick auf das Gebot der religiösen und weltanschaulichen Neutralität einer besonderen sachlichen Rechtfertigung.

Diese Grundposition des Gerichtshofes gilt es in Bezug auf die aktuelle Fassung des § 43a SchUG herauszustreichen. Der VfGH hat also in seiner Entscheidung aus 2020 keineswegs einem selektiven Kopftuchverbot für immer eine Absage erteilt, er hat ein solches aber – vor dem Hintergrund der dargestellten grundrechtlichen Verbürgungen nachvollziehbar – an eine besondere sachliche Rechtfertigung geknüpft.

Versucht man nun die weitere Argumentation des VfGH vor dem Hintergrund der klassischen Prüfschritte bei Grundrechtseinschränkungen[6] nachzuzeichnen, so gilt es zunächst auf die – verfassungsdogmatisch logische und unproblematische

3 An dieser Stelle sollte ein Beistrich stehen; er fehlt aber im originalen Gesetzestext.

4 AB 612 BlgNR 26. GP 3.

5 Zutreffend betont *Vašek*, Das Kopftuchverbot für Volksschülerinnen vor dem Verfassungsgerichtshof, in Baumgartner (Hrsg), Jahrbuch Öffentliches Recht 2021 (2022) 175 (191 f), dass der VfGH damit vorderhand einen – nicht wirklich begründeten – neuen Prüfungsmaßstab geschaffen habe; er hätte seine Einbeziehung des Kopftuches in den Schutzbereich der Religionsfreiheit auch in den Dienst der Prüfung ausschließlich am Gleichbehandlungsgebot des Art 7 Abs 1 zweiter Satz B-VG stellen können.

6 Siehe zB *Öhlinger/Eberhard*, Verfassungsrecht[14] (2025) Rz 716 f; *Lienbacher/Schmid*, Verfassungsrecht[9] (2026) Rz 1472 ff.

— Feststellung in der bezogenen Entscheidung hinzuweisen, dass das durch § 43a SchUG vorgesehene Verbot, in der Schule das Haupt nach islamischer Tradition zu verhüllen, einen Eingriff in die durch Art 9 EMRK verfassungsgesetzlich gewährleistete Rechtssphäre betroffener Schülerinnen sowie ihrer Erziehungsberechtigten darstellt.

Auch hinsichtlich der mit der Regelung verfolgten öffentlichen Interessen hat der VfGH zumindest bereits grundsätzlich anerkannt, was aber — siehe vorhin — die Geltendmachung und höchstgerichtliche Akzeptanz auch anderer öffentlicher Interessen nicht ausschließt: Im Verfahren wurde vorgebracht, dass die Verhüllung des Hauptes das Erreichen der Geschlechtsreife anzeige. Es mache den Stand der körperlichen Reife für jeden öffentlich erkennbar. Die Regelung des § 43a SchUG solle vor diesem Hintergrund eine Segregation nach dem Geschlecht vermeiden und insbesondere auch hintanhalten, dass das Tragen des islamischen Kopftuches im Volksschulalter zu einer frühzeitigen Sexualisierung von Schülerinnen und damit zu einer unerwünschten geschlechtlichen Segregation führe.

Der VfGH hat ausgesprochen, dass eine Regelung, die einer unerwünschten geschlechtlichen Segregation entgegenwirke und damit dem Bildungsziel der sozialen Integration sowie der Gleichstellung der Geschlechter diene, eine gewichtige, verfassungsrechtlich allgemein (Art 7 Abs 2 B-VG) und der Schule im Besonderen (Art 14 Abs 5a B-VG) vorgegebene Zielsetzung verfolge. Kritisch ist im vorliegenden Zusammenhang anzumerken, dass der VfGH hier eine dogmatisch unsaubere Grundrechtsprüfung durchführt. Nach klassischem Schema müsste er auf den materiellen Gesetzesvorbehalt[7] des Art 9 Abs 2 EMRK zurückgreifen, der jene Gründe enthält, die eine Grundrechtseinschränkung prinzipiell rechtfertigen. Anbieten würde sich hier insbesondere die „öffentliche Ordnung". Unter diesen unbestimmten Verfassungsbegriff ließen sich freilich sowohl die soziale Integration als auch die Gleichstellung der Geschlechter subsumieren, womit vorläufig wieder „alles im Lot" wäre.

Leider verlässt der VfGH im Folgenden aber endgültig den Weg der sauberen Prüfung einer Grundrechtseinschränkung auf ihre Rechtfertigung. Er spricht aus, dass eine einschränkende Regelung der diskutierten Art „verhältnismäßig und sachlich, insbesondere auch im Einklang mit den weiteren Grundwerten der Schule ausgestaltet sein" müsse. Ein Blick in jedes Lehrbuch des Verfassungsrechts hätte dem VfGH gezeigt, dass zunächst die Maßnahme auf ihre Eignung untersucht werden muss.

Korrekt hätte die Prüfung also wie folgt ablaufen müssen: Der VfGH hat die beiden öffentlichen Ziele soziale Integration sowie Gleichstellung der Geschlechter akzeptiert, also insofern, wenn man so will, „zwei Schienen" aufgetan. In jeder Schiene wären sodann drei Prüfschritte zu setzen gewesen: Die Regelung des § 43a SchUG wäre auf ihre Eignung, auf ihre Erforderlichkeit sowie auf die Verhältnismäßigkeit ieS zu prüfen gewesen. Es wird hierbei nicht verkannt, dass der VfGH in seiner jahrzehntelangen Praxis nicht immer die genannten Prüfschritte in dieser textlich expressiven Reihenfolge tätigt, vielmehr Prüfschritte auch zusammenzieht (und allenfalls auslässt bzw überspringt) und man als akademischer Vortragender den seit Jahrzehnten in Lehrbüchern, Casebooks und Lehrveranstaltungen gepflogenen akademischen Ausbildungsunterricht nicht verabsolutieren sollte.[8]

Im gegenständlichen Fall lässt aber die logische Stringenz der weiteren Argumentation des VfGH generell zu wünschen übrig. Er stellt im Weiteren — in einem nicht restlos verständlichen Exkurs[9] — heraus, dass das Tragen des islamischen Kopftuches eine Praxis sei, die aus verschiedenen, beileibe nicht nur religiösen Gründen ausgeübt werde. So führt er etwa aus, dass mit dem Tragen eines Kopftuches schlicht die Zugehörigkeit zum Islam oder die Ausrichtung des eigenen Lebens an den religiösen Werten des Islam ausgedrückt werden könne. Ferner könne das Tragen des Kopftuches etwa auch als Zeichen für die Zugehörigkeit zur islamischen Kultur bzw für ein Festhalten an Traditionen der Herkunftsgesellschaft gedeutet werden.

Abgesehen davon, dass nicht klar wird, auf welche Ebene der Grundrechtsprüfung sich diese Ausführungen beziehen, ist es rätselhaft, was der VfGH insgesamt damit verbindet. Man könnte sogar die provokante These aufstellen, dass ein Mädchen, das nicht aus religiösen Gründen ein Kopftuch trägt, insofern gar keinen Eingriff in die Religionsfreiheit erleidet, und ebenso nicht ihre Erziehungsberechtigten (allenfalls aber einen Eingriff in die durch Art 9 Abs 1 EMRK gleichermaßen abgedeckte Weltanschauungsfreiheit). Die ratio legis der Vorschrift ist doch wohl die, dass das Tragen eines islamischen Kopftuches in der Öffentlichkeit eine religiöse Konnotation aufweist, weil es Teil der (allerdings nicht einheitlichen) religiösen Lehre ist. Insofern ist es

7 Siehe zB *Öhlinger/Eberhard*, Verfassungsrecht Rz 714 ff; *Lienbacher/Schmid*, Verfassungsrecht Rz 1464 f.

8 Vgl auch *Öhlinger/Eberhard*, Verfassungsrecht Rz 717.

9 Von *Vašek*, in Baumgartner (Hrsg), Jahrbuch Öffentliches Recht 2021, 193, als „Intermezzo" bezeichnet.

Ziel der Regelung, das öffentliche Tragen religiöser Symbole zurückzudrängen. In Wirklichkeit ist dieses Ziel ein eigenständiges öffentliches Interesse iSd allgemeinen Grundrechtsdogmatik, welches eine entsprechende Beschränkung allenfalls zu rechtfertigen in der Lage ist (was aber freilich näher zu prüfen wäre).

In weiterer Folge wirkt die Argumentation des VfGH verstörend einseitig und gegenteilige Aspekte komplett ausblendend und negierend.[10] Der Gerichtshof prüft nun doch — gleichsam unangekündigt (siehe oben) — die Eignung der Verbotsregelung: Die selektive Verbotsregelung gemäß § 43a SchUG, welche bloß bei Mädchen ansetze und ihnen bis zum Ende des Schuljahres, in welchem sie das 10. Lebensjahr vollenden, das Tragen eines islamischen Kopftuches untersage, sei „von vornherein nicht geeignet", die vom Gesetzgeber selbst formulierte Zielsetzung zu erreichen. Vielmehr könne sich das selektive Verbot nach § 43a SchUG gerade auch nachteilig auf die Inklusion betroffener Schülerinnen auswirken und zu einer Diskriminierung führen, weil es das Risiko berge, muslimischen Mädchen den Zugang zur Bildung zu erschweren bzw sie gesellschaftlich auszugrenzen. Durch die Regelung des § 43a SchUG werde islamische Herkunft und Tradition als solche ausgegrenzt. Das punktuell eine einzige religiös oder weltanschaulich begründete Bekleidungsvorschrift herausgreifende Verbot des islamischen Kopftuches stigmatisiere gezielt eine bestimmte Gruppe von Menschen.

Diese — wie gesagt, sehr übersteigerte und einseitige — Argumentation nimmt überhaupt nicht in den Blick, dass die Stigmatisierung gerade umgekehrt — nämlich durch das Tragen eines Kopftuches, welches seine Ursache sehr wohl nicht in der eigenen Entscheidung des Mädchens, sondern in der elterlichen Erziehungsgewalt haben kann — bewirkt werden kann. Simpel formuliert: Wer ein Kopftuch trägt, ist damit als Mitglied einer bestimmten Religionsgemeinschaft gekennzeichnet, ja — es kann so formuliert werden — allenfalls gebrandmarkt bzw stigmatisiert. Dass es das öffentliche Interesse geben kann, derart auffällige religiöse Kennzeichen aus dem öffentlichen Raum, hier der Schule, zu verbannen, wird vom VfGH überhaupt nicht zur Kenntnis genommen; dies — es sei an dieser Stelle vorweggenommen — im Gegensatz zu einer langjährigen Judikatur des EGMR.

Es wird aber leider noch extremer: Außerdem sei zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler gemäß § 11 Abs 1 und 2 SchPflG[11] die allgemeine Schulpflicht auch durch Teilnahme an häuslichem Unterricht oder durch die Teilnahme am Unterricht an einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht erfüllen könnten. Der Anwendungsbereich des § 43a SchUG beschränke sich aber auf öffentliche Schulen und Privatschulen, die mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestattet sind und eine gesetzlich geregelte Schulartbezeichnung führen. Es sei daher möglich, sich dem Verbot nach § 43a SchUG durch einen Wechsel an eine Privatschule, die nicht in den Geltungsbereich des SchUG fällt, oder durch Inanspruchnahme häuslichen Unterrichts zu entziehen. Das Verbot nach § 43a SchUG könne auch aus diesem Grund soziale Ausgrenzung fördern und betroffenen Mädchen, die — aus welchen Gründen immer — ein Kopftuch tragen, den Zugang zu anderen weltanschaulichen Vorstellungen iSd verfassungsgesetzlichen Bildungsauftrages nach Art 14 Abs 5a B-VG verwehren. Insbesondere im Falle einer Inanspruchnahme häuslichen Unterrichts würden betroffene Mädchen von der gleichberechtigten Teilhabe an österreichischen Schulen, die den pluralistischen Zielen und Grundwerten des Art 14 Abs 5a B-VG bzw § 2 SchOG[12] bei ihrer Aufgabenbesorgung verpflichtet sind, ausgeschlossen.

Diese Argumentation ist offensichtlich als tragende Begründung gedacht, in der Sache aber überhaupt nicht nachvollziehbar und lebensfremd und sollte zukünftig meines Erachtens nicht Thema höchstgerichtlicher Entscheidungen werden. Es wird oftmals Fälle geben, wo man sich einer bestimmten Tätigkeit durch Ausübung einer anderen Tätigkeit entziehen kann. Dass es Ausweichtendenzen geben mag, die im Übrigen im vorliegenden Zusammenhang wohl nur ein quantitativ vernachlässigbares Ausmaß annehmen (Stichworte: kostenpflichtige Privatschulen, kinderreiche Familien, typischerweise geringes Einkommen), darf doch wohl nicht Anlass zu Überlegungen betreffend die Sinnhaftigkeit einer Regelung überhaupt geben!? Mit einer solchen Argumentation könnte man genauso die Sinnhaftigkeit bzw sachliche Rechtfertigung von verpflichtenden Hausaufgaben, von

10 Die Argumentation ist — ganz anders als dies *Vašek*, in Baumgartner (Hrsg), Jahrbuch Öffentliches Recht 2021, 194 vermeint — gerade nicht „lebensnah und plausibel". Auch sei vor einer Hypostasierung der von ihm aaO eingemahnten „Fachliteratur" gewarnt und darauf hingewiesen, dass der EGMR im Fall *Mikyas* bereits die Feststellungen der nationalen Behörden, dass es in einigen Schulen zu Vorfällen gekommen war, genügen ließ (dazu unten III.3.).

11 Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985), BGBl 1985/76 (Wv) idgF.

12 Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl 1962/242 idgF.

Prüfungen, Noten, Zeugnissen, ja sogar der Anwesenheit in der Schule überhaupt in Frage stellen, zumal es bekanntlich (gar nicht so wenige) Anhänger von Bildungstheorien und Privatschulen gibt, die diese Anforderungen ablehnen.

Es ist noch kein Ende der „verdrehten" Argumentation des VfGH. Am Schluss seiner Begründungskette rekurriert der Gerichtshof auf den Umstand, dass die Verbotsregelung auch dem Schutz von Musliminnen, die die Verhüllung aus persönlicher Überzeugung nicht praktizieren, dienen und damit eine freie Entscheidung über die Religionsausübung sichern soll. Die Regelung des § 43a SchUG sei auch zum Schutz von Schülerinnen vor sozialem Druck seitens ihrer Mitschüler, sich in der Schule an religiöse Verhüllungsgebote zu halten, erforderlich.

Der VfGH konzediert zwar, dass es in Schulen auch zu weltanschaulich und religiös geprägten Konfliktsituationen kommen könne. Dieser Umstand vermöge jedoch das selektive Verbot nach § 43a SchUG nicht zu rechtfertigen. Für den VfGH ist es „sachlich nicht begründbar", dass für die Lösung derartiger Konfliktsituationen nicht bei jenen Personen angesetzt werde, die auf betroffene Schülerinnen etwa in Form von Anfeindungen, Abwertungen oder sozialem Ausschluss Druck ausüben. Vielmehr treffe das Verbot nach § 43a SchUG gerade die Schülerinnen, welche den Schulfrieden selbst nicht stören. Es obliege dem Gesetzgeber, geeignete Instrumente für die Konfliktlösung unter Berücksichtigung des Neutralitätsgebotes und des verfassungsrechtlichen Bildungsauftrages zu schaffen sowie die dafür erforderlichen Ressourcen bereit zu stellen, sollten gesetzlich vorgesehene Erziehungs- und Sicherungsmaßnahmen für die Aufrechterhaltung der Schulordnung (siehe §§ 47 und 49 SchUG, § 8 Schulordnung) nicht ausreichen, um derartige Konfliktsituationen aufzulösen und Formen von geschlechterbezogenem oder religiös begründetem Mobbing zu beenden.

Die wiedergegebene Begründung ist nur vordergründig schlüssig. Der VfGH nimmt nicht in den Blick, dass die von ihm nicht näher erläuterten Maßnahmen — dass die bestehende Rechtslage zur Bewältigung der Problematik offensichtlich nicht ausreicht, konzediert er selbst — angesichts des in der Praxis offenkundig nicht bloß vereinzelten und offensichtlich massiven „Drucks" von Mitschülern massenhaft Situationen generieren würden, in denen der Schulfrieden gestört wird und den Lehrern in Wirklichkeit eine höchst anspruchsvolle, vielleicht sogar eine dauernde Aufmerksamkeit und Reaktionsbereitschaft erfordernde Aufgabe aufgebürdet wird. Anders formuliert: § 43a SchUG schafft grundsätzlich Klarheit und setzt potentiellen Friedensbrechern eindeutige Grenzen; die vom VfGH geforderte Alternativlösung garantiert ein nahezu ständiges Spannungsfeld, in dem den Lehrern gegenüber Druck ausübenden Schülern gleichsam eine Beweispflicht aufgelastet wird (sofern sie nicht ohnehin von vornherein kapitulieren). Damit sei an dieser Stelle nicht abschließend gesagt, welche Lösung die für die Praxis „bessere" ist. Aber dem Kopftuchverbot die sachliche Rechtfertigung gänzlich abzusprechen und den Gesetzgeber lediglich auf nicht durchdachte und wohl realitätsfremde Alternativlösungen als angeblich allein verfassungsrechtlich mögliche zu verweisen, ist deutlich überzogen und meines Erachtens nicht durch Art 7 B-VG gedeckt.

Es kommt aber ein noch gewichtigerer Faktor hinzu: Der mit § 43a SchUG verfolgte Schutz von Musliminnen, die die Verhüllung aus persönlicher Überzeugung nicht praktizieren, soll nicht nur gegenüber Mitschülern wirken, sondern selbstredend und sogar primär gegen innerfamiliären Druck. Dieses gewichtige Momentum steht dem VfGH überhaupt nicht vor Augen, und für diesen Fall kann wohl nicht ernstlich behauptet werden, dass § 43a SchUG sachlich nicht rechtfertigbar ist, sondern der Gesetzgeber vielmehr stattdessen Instrumente entwickeln müsse, die diesen innerfamiliären Druck hintanhalten, sich also gleichsam überwachend und kontrollierend in das tägliche Familienleben jeder einzelnen potenziell betroffenen Familie einmischen müsse.

Im Ergebnis treffe nach Ansicht des VfGH das selektive Verbot gemäß § 43a SchUG ausschließlich muslimische Schülerinnen und grenze sie dadurch in diskriminierender Weise von anderen Schülerinnen und Schülern ab. Die Durchsetzung der religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates könne zwar grundsätzlich auch Beschränkungen der individuellen Rechtssphäre rechtfertigen. Das Abstellen auf eine bestimmte Religion oder Weltanschauung und ihren spezifischen Ausdruck in einer (und nur dieser) Art der Bekleidung, die noch dazu mit anderen nicht verbotenen Bekleidungsgewohnheiten in der einen oder anderen Weise vergleichbar sei, sei mit dem Neutralitätsgebot nicht vereinbar. Eine Regelung, die insoweit bloß eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen treffe, und zur Sicherung von religiöser und weltanschaulicher Neutralität sowie Gleichstellung der Geschlechter selektiv bleibe, verfehle ihr Regelungsziel und erweise sich als unsachlich. § 43a SchUG verstoße daher gegen Art 7

B-VG und Art 2 StGG iVm Art 9 Abs 1 EMRK und Art 14 Abs 2 StGG.

Die Entscheidung VfSlg 20.435/2020 hat Eingang in die aktuellen Auflagen der einschlägigen Lehrbücher gefunden[13] und wird, soweit ersichtlich, im Spezialschrifttum weithin — teilweise sogar euphorisch[14] — begrüßt;[15] eine nüchterne verfassungsdogmatische und umfassende Analyse wird hierbei aber im Regelfall bedauerlicherweise nicht angestellt.[16] Eine solche führt jedoch an der Einsicht nicht vorbei, dass die Entscheidung des VfGH inhaltlich unvollständig, ja in Wirklichkeit viele Aspekte einfach nicht berücksichtigend und vor allem dogmatisch schwer insuffizient ist.[17]

Es kommt noch hinzu, dass der Gerichtshof — der sonst praktisch immer auf inhaltliche Konkordanz mit dem EGMR bedacht ist — die (gänzlich anders gelagerte) Rechtsprechung dieses internationalen Gerichtshofes überhaupt nicht zur Kenntnis nimmt. Zwar stellt er — mit entsprechenden Judikaturbelegen — heraus, dass vor dem Hintergrund der Rechtsprechung des EGMR das durch § 43a SchUG vorgesehene Verbot, in der Schule das Haupt nach islamischer Tradition zu verhüllen, einen Eingriff in die durch Art 9 EMRK verfassungsgesetzlich gewährleistete Rechtssphäre betroffener Schülerinnen sowie ihrer Erziehungsberechtigten darstelle. An dieser Stelle bricht der VfGH jedoch seine Bezugnahme auf den EGMR ab und geht mit keinem Wort auf die bisherige Judikatur des EGMR zur allfälligen Rechtfertigung von Kopftuchverboten ein, was einen am wissenschaftlichen Ethos geschulten Betrachter doch etwas verstört zurücklässt, in Wahrheit eigentlich zutiefst schockiert.

III. Die Rechtsprechung des EGMR

1. Allgemeines

Die Rechtsprechung des EGMR zu Kopftuchverboten bzw vergleichbaren Bekleidungsvorschriften ist mittlerweile zwar nicht uferlos, aber doch schon relativ umfangreich. Sie im Detail darzustellen, würde eine Monographie verlangen und kann daher im vorliegenden Rahmen nicht geleistet werden. Sie soll hier vielmehr in einem Dreischritt beleuchtet werden: In einem ersten Schritt soll — angelehnt an das Standardlehrbuch zur EMRK — ein ganz kurzer allgemeiner Überblick über die Judikatur gegeben werden. Hierauf soll näher auf die Leitentscheidung *Leyla Ṣahin* gegen die Türkei zum Kopftuchverbot an Universitäten aus dem Jahre 2005 eingegangen werden. Ähnlich eingehend soll dann ein jüngstes, der österreichischen Problematik schon sehr nahekommendes Urteil analysiert werden, in dem es um ein Kopftuchverbot in Schulen in Belgien ging: der Fall *Mikyas* aus 2024 — der dem VfGH in seiner Entscheidung aus 2020 naturgemäß nicht bekannt sein konnte, nach meinem Dafürhalten aber in der für 2027 zu erwartenden neuen Entscheidung des VfGH ebenso wenig wie der Fall *Leyla Ṣahin* nicht (neuerlich) übergangen werden sollte.

Grabenwarter/Pabel leiten ihre einschlägigen Ausführungen mit der Feststellung ein, dass der EGMR Verbote, religiöse Kopfbedeckungen zu tragen, in seiner Rechtsprechung bisher meist als gerechtfertigt erachtet habe.[18] So erachtete der EGMR die Verpflichtung, Kinder entgegen ihrem religiösen Glauben und dem Glauben ihrer Eltern in den gemischten Schwimmunterricht zu schicken, was mit dem Verzicht auf eine entsprechende Verhüllung der Mädchen verbunden war, als durch Art 9 EMRK gedeckt an.[19] Sogar den Ausschluss aus einer französischen Schule wegen Tragens des Kopftuchs im Turnunterricht beurteilte der Gerichtshof nicht als unverhältnismäßig.[20] Das Verbot, in der

13 Vgl *Öhlinger/Eberhard*, Verfassungsrecht Rz 939; *Lienbacher/Schmid*, Verfassungsrecht Rz 1631.

14 Insbesondere *Ulrich*, Verhüllungsverbot in Volksschulen für Schülerinnen muslimischen Glaubens ist verfassungswidrig, NLMR 2020, 532.

15 *Vašek*, in Baumgartner (Hrsg), Jahrbuch Öffentliches Recht 2021, 175; *Potz*, öarr 2021, 147 (Entscheidungsbesprechung); *Lehne*, Der staatliche Erziehungs- und Bildungsauftrag. Zur verfassungsrechtlichen Einrichtung und Ausrichtung der öffentlichen Schule (2022) 182 ff.

16 Vgl besonders deutlich — neben der in FN 14 zitierten Arbeit — *Schinkele*, Kopftuchverbot für Schülerinnen — verfassungs- und religionsrechtliche Aspekte, NLMR 2025, 379. Auch *Kalb/Potz/Schinkele*, Kopftuchverbot für Schülerinnen. Überlegungen aus Anlass des Gesetzes aus 2025, öarr 2026, 1 ff, weichen einer ordnungsgemäßen dogmatischen Analyse aus.

17 Die Aussage, das Kopftuchverbot sei vom VfGH „unter sorgfältiger Abwägung der vielschichtigen und diffizilen Problemstellungen" für verfassungswidrig erklärt worden — so *Kalb/Potz/Schinkele*, öarr 2026, 15 — lässt einen um die Problematik wissenden Leser sprachlos zurück. Schon eher trifft *Vašek*, Zur grundrechtlichen Zulässigkeit eines näher bestimmten Kopftuchtrageverbots für Schülerinnen. Rechtsgutachten im Auftrag der Islamischen Glaubensgemeinschaft Österreich (https://www.derislam.at/documents/170/d3c8a54c-a610-4f4c-875b-c2fc93c43a8f_Rechtsgutachten__43a_SchUG.pdf 16 ff), 13, die Sache: „knappe [...] Begründung des VfGH".

18 Siehe zum Folgenden *Grabenwarter/Pabel*, Europäische Menschenrechtskonvention[8] (2026) § 22 Rz 132.

19 EGMR 10.4.2017, *Osmanoğlu und Kocabaş*, 29.086/12.

20 EGMR 4.12.2008, *Dogru*, 27.058/05; 4.12.2008, *Kervanci*, 31.645/04.

Universität das islamische Kopftuch zu tragen, beurteilte er ebenso als verhältnismäßig.[21] Das Verbot der Vollverschleierung auf öffentlichen Plätzen erachtete der EGMR bezüglich des Ziels der Wahrung der Bedingungen des „Zusammenlebens" als gerechtfertigt.[22]

2. Der Fall Leyla Ṣahin

In der bereits angedeuteten Entscheidung *Leyla Ṣahin* vom 10.11.2005 – im Übrigen einem Urteil der Großen Kammer, daher auch insofern ein Leiturteil – ging es um das Verbot des Tragens von Kopftüchern auf dem Gelände einer Universität in der Türkei. Man beachte, dass dieses Verbot sich expressis verbis ausschließlich gegen eine einzige Religion richtete, nämlich den Islam; eine – nennen wir es vorläufig so – Geschlechterdiskriminierung lag allerdings schon deswegen nicht vor, als auch Männern das Tragen eines Bartes untersagt war. Der Gerichtshof anerkannte, dass der angefochtene Eingriff „in erster Linie" die legitimen Ziele des Schutzes der Rechte und Freiheiten anderer und der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung (vgl Art 9 Abs 2 EMRK) verfolgte.

Bei der Beurteilung der Notwendigkeit des Eingriffs in einer demokratischen Gesellschaft (vgl wiederum Art 9 Abs 2 EMRK) betonte der EGMR expressis verbis die beiden Prinzipien des Laizismus und der Gleichheit. Im Einzelnen berücksichtigte der Gerichtshof folgende Faktoren:

- die Bedeutung, die dem Schutz der Rechte von Frauen in der türkischen Verfassung zukomme;
- den Einfluss, den das Tragen eines solchen Symbols, das als zwingende religiöse Pflicht dargestellt oder angesehen werde, auf jene haben könne, die sich entschieden haben, es nicht zu tragen;
- in der Türkei bestehende extremistische politische Bewegungen, die danach trachteten, der gesamten Gesellschaft ihre religiösen Symbole und ihr auf religiösen Geboten beruhendes Gesellschaftsmodell aufzuzwingen.

Es sei betont, dass die der Verbotsregelung zugemessenen und hier wiedergegebenen Motive Originaltext der Entscheidung des EGMR und nicht eine wissenschaftliche Zusammenfassung oder gar Wertung sind. Als besonders bemerkenswert soll der Hinweis auf den – zurückzudrängenden – politischen Extremismus hervorgehoben werden.

Der Gerichtshof bejaht im Folgenden in einem einzigen, kurzen Absatz die prinzipielle Eignung der in Prüfung stehenden Verbotsregelung: Unter Berücksichtigung des zuvor dargestellten Hintergrunds sei es das Prinzip des Laizismus, das dem Verbot des Tragens religiöser Symbole an Universitäten als ausschlaggebende Überlegung zugrunde liege. In solchen Einrichtungen, wo – man beachte, abgesehen vom Laizismus, auch diese Begründungselemente – Werte des Pluralismus, des Respekts vor den Rechten anderer und insbesondere der rechtlichen Gleichstellung von Mann und Frau gelehrt und praktisch angewendet werden, sei es „verständlich", wenn die zuständigen Behörden es als unvereinbar mit diesen Werten erachten, das Tragen religiöser Zeichen – einschließlich des islamischen Kopftuchs – zu erlauben.

Der Gerichtshof hatte nun im Folgenden zu untersuchen, ob im vorliegenden Fall ein vernünftiges Verhältnis zwischen den eingesetzten Mitteln und dem angestrebten Ziel bestand: Es sei unbestritten, dass praktizierende muslimische Studierende an türkischen Universitäten durchaus frei seien, innerhalb der durch die Bedürfnisse der Organisation der staatlichen Erziehung gesetzten Grenzen ihre Religion in Übereinstimmung mit den üblichen Formen muslimischer Riten auszuüben.

Bemerkenswert ist im vorliegenden Zusammenhang, dass der EGMR im Folgenden nicht die Härte des Sanktionsregimes mit den verfolgten öffentlichen Interessen abwog, sondern das (erfolglose) Bemühen um einen Interessenausgleich genügen ließ: Dem Kopftuchverbot sei ein mehrere Jahre dauernder Prozess vorausgegangen, der von einer weiten Debatte in der türkischen Gesellschaft und innerhalb des Lehrkörpers begleitet worden sei. Die Universitätsverwaltung habe sich durch einen anhaltenden Dialog mit den Betroffenen bemüht, die Situation in einer Weise zu regeln, die kopftuchtragende Studierende nicht vom Zugang zur Universität ausschloss, und gleichzeitig die Aufrechterhaltung der Ordnung und insbesondere die Erfüllung der in der Natur der Lehrveranstaltungen gelegenen Anforderungen zu gewährleisten.

Besonders deutlich dann das – wohl allgemein gültige – Schlussresümee der Großen Kammer des EGMR: „Artikel 9 EMRK garantiert kein Recht, sich immer so zu verhalten, wie es ein religiöser Glaube vorschreibt. Diese Bestimmung gibt Personen, die sich so verhalten, kein Recht, Regeln zu missachten, die sich als gerechtfertigt erwiesen haben."

Angesichts dieser Feststellungen und – man beachte auch dieses Argument – des

21 EGMR 10.11.2005 (Große Kammer), *Leyla Ṣahin*, 44.774/98 = NLMR 2005, 285.
22 EGMR 1.7.2014 (Große Kammer), *S.A.S.*, 43.835/11.

Ermessensspielraums, der den Staaten in diesem Bereich zukomme, war der Gerichtshof der Ansicht, dass der angefochtene Eingriff prinzipiell gerechtfertigt und verhältnismäßig zum verfolgten Ziel war. Daher entschied er mit 16:1 Stimmen (!), dass keine Verletzung des Art 9 EMRK vorliege.

Nur der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass der Gerichtshof im Fall *Leyla Ṣahin* auch einen Eingriff in das Recht auf Bildung nach dem ersten Satz von Art 2 1. ZPMRK feststellte, in Übertragung der zu Art 9 EMRK gefundenen Argumente aber eine Verletzung verneinte. Lediglich kursorisch stellte er auch fest, dass keine Verletzung der Art 8, 10 und 14 EMRK stattfand.

3. Der Fall Mikyas

Auf den Spuren dieses Urteils wandelt auch die Entscheidung im Fall *Mikyas* gegen Belgien vom 9.4.2024.[23] Gegenstand der Prüfung war das in Belgien eingeführte Verbot, in der Schule „sichtbare religiöse Symbole" zu tragen; derart also ein Verbot, das formell alle Glaubensrichtungen und beide (alle) Geschlechter erfasst. Die Beschwerdeführerinnen, die ihren religiösen Überzeugungen entsprechend das islamische Kopftuch trugen, machten eine Verletzung der gleichen Rechte geltend wie im Fall *Leyla Ṣahin*; wegen Nichterschöpfung des innerstaatlichen Rechtsweges prüfte der EGMR allerdings nur eine Verletzung des Art 9 EMRK.

Der Gerichtshof akzeptierte wiederum die legitimen Ziele des Schutzes der Rechte und Freiheiten anderer und des Schutzes der öffentlichen Ordnung (vgl Art 9 Abs 2 EMRK). Aus seiner Rekapitulation seiner bisherigen Rechtsprechung zur Notwendigkeit von Eingriffen in einer demokratischen Gesellschaft sei hervorgehoben:

Der Gerichtshof betont, dass es in einer demokratischen Gesellschaft, in der mehrere Religionen innerhalb derselben Bevölkerung nebeneinander existieren, notwendig sein könne, diese Freiheit mit Einschränkungen zu versehen, die geeignet seien, die Interessen der verschiedenen Gruppen auszugleichen und die Achtung der Überzeugungen jedes Einzelnen zu gewährleisten. Der Gerichtshof habe oftmals die Rolle des Staats als neutraler und unparteiischer Organisator der Ausübung der verschiedenen Religionen, Konfessionen und Überzeugungen hervorgehoben und darauf hingewiesen, dass diese Rolle dazu beitrage, den religiösen Frieden und die Toleranz in einer demokratischen Gesellschaft zu gewährleisten.

Der Gerichtshof bekräftigte auch den — vom VfGH im Übrigen vollkommen ignorierten — Umstand, dass bei Fragen über die Beziehung zwischen Staat und Religionen der Rolle des nationalen Entscheidungsträgers besondere Bedeutung beigemessen werden sollte. Dies sei insbesondere der Fall, wenn es um die Regelung des Tragens religiöser Symbole in Bildungseinrichtungen gehe, vor allem angesichts der Vielfalt der nationalen Ansätze zu diesem Thema.

Der Gerichtshof weist in dieser Hinsicht darauf hin, dass der durch die EMRK eingerichtete Kontrollmechanismus eine fundamental subsidiäre Rolle besitze und dass die innerstaatlichen Behörden in Bezug auf den Schutz der Menschenrechte direkt demokratisch legitimiert seien. Zudem seien die innerstaatlichen Behörden durch ihren direkten und ständigen Kontakt mit den Kräften in ihrem Land grundsätzlich besser als ein internationaler Richter in der Lage, die lokalen Bedürfnisse und den lokalen Kontext zu beurteilen.

Abschließend weist er — mit entsprechenden Belegen — darauf hin, dass er bereits festgestellt habe, dass der Staat in einer demokratischen Gesellschaft das Tragen von Glaubenszeichen durch Schüler oder Studenten im schulischen oder universitären Umfeld einschränken und sogar verbieten könne, ohne dass dadurch das in Art 9 EMRK garantierte Recht jedes Einzelnen auf Bekundung seiner religiösen Überzeugungen verletzt werde.

Für den konkreten Fall rekurrierte der EGMR nicht auf den — in Belgien eben nicht existenten — Laizismus, sondern auf eine Bestimmung der belgischen Verfassung (Art 24 Abs 1), wonach das Unterrichtswesen am Grundsatz der Neutralität ausgerichtet sein müsse, welche insbesondere die Achtung der philosophischen, weltanschaulichen oder religiösen Überzeugungen von Eltern und Schülern umfasse. Unter Hinweis auf den Ermessensspielraum, der den innerstaatlichen Behörden bei der Regelung von Glaubensbekundungen in öffentlichen Bildungsstätten zukomme, ist der Gerichtshof der Ansicht, dass das Konzept der Neutralität des gemeinschaftlichen Unterrichts, das dahingehend verstanden werde, dass es ein allgemeines Verbot des Tragens sichtbarer Glaubensbekenntnisse durch Schüler umfasst, an sich nicht gegen Art 9 EMRK und die Werte, die ihm zugrunde liegen, verstößt. In dieser Hinsicht merkt der Gerichtshof allerdings an, dass das strittige Verbot nicht bloß das islamische Kopftuch umfasse, sondern dass es ohne Unterscheidung auf alle religiösen Symbole angewendet werde.

23 EGMR 9.4.2024, *Mikyas*, 50.681/20 = NLMR 2024, 236.

In Bezug auf die strittige Maßnahme bzw das strittige Verbot, das auf den Schutz der Schüler vor jeglicher Form von sozialem Druck und Proselytismus abziele, erinnerte der Gerichtshof daran, dass es wichtig sei, dafür zu sorgen, dass unter Achtung des Pluralismus und der Freiheit anderer die Bekundung religiöser Überzeugungen durch Schüler innerhalb der Schulen nicht zu einer demonstrativen Handlung werde, die eine Quelle des Drucks und der Ausgrenzung darstellen könne. In dieser Hinsicht sah der Gerichtshof keinen Grund, die Feststellungen der belgischen Behörden in Frage zu stellen, wonach es in einigen Einrichtungen des Gemeinschaftsunterrichts zu Vorfällen gekommen war. Im Übrigen erschließe sich aus der Rechtsprechung des Gerichtshofes, dass die vorausgehende Feststellung von Unruhen in einer bestimmten Einrichtung nicht ausschlaggebend dafür sei, dass das strittige Verbot als notwendig in einer demokratischen Gesellschaft erachtet werde.

Letztlich ist sich der Gerichtshof der unterschiedlichen Situation bewusst, in der sich die Lehrkräfte und die Schüler befinden. Während Erstere gegenüber Letzteren Autoritätspersonen sind und ihnen aus diesem Grund Einschränkungen bei der Äußerung ihrer Überzeugungen auferlegt werden können, weisen minderjährige Schüler ihrerseits einen größeren Grad an Verletzlichkeit auf. Der Gerichtshof habe bereits festgestellt, dass ein den Schülern auferlegtes Verbot, religiöse Symbole zu tragen, gerade dem Bestreben entsprechen könne, jede Form der Ausgrenzung und des Drucks unter Achtung des Pluralismus und der Freiheit anderer zu vermeiden.

In diesem Fall konnten nach Ansicht des EGMR die innerstaatlichen Behörden angesichts des ihnen zur Verfügung stehenden Ermessensspielraums versuchen, den Unterricht als ein schulisches Umfeld zu gestalten, das frei von durch Schülern getragene religiöse Zeichen ist. Der Gerichtshof habe wiederholt betont, dass Pluralismus und Demokratie auf Dialog und Kompromissbereitschaft beruhen müssen, was notwendigerweise unterschiedliche Zugeständnisse seitens des Einzelnen mit sich bringe, die zum Schutz und zur Förderung der Ideale und Werte einer demokratischen Gesellschaft gerechtfertigt seien. Die strittige Maßnahme könne daher als verhältnismäßig im Hinblick auf die verfolgten Ziele, nämlich den Schutz der Rechte und Freiheiten anderer und der öffentlichen Ordnung, und somit als „notwendig in einer demokratischen Gesellschaft" angesehen werden.

Folglich wurden die Beschwerdepunkte unter Art 9 EMRK als „offensichtlich unbegründet" gemäß Art 35 Abs 3 und 4 EMRK abgewiesen, scheiterte die Beschwerde also bereits a limine!

4. Zusammenfassung

Resümiert man — im Nachklang zu § 43a SchUG aF, aber durchaus schon im Vorgriff auf § 43a SchUG nF — die beiden Urteile, so kommt man an der Einsicht nicht vorbei, dass der EGMR in Kopftuchverboten in Schulen und Universitäten keine grundrechtlichen Probleme sieht. Im Fall *Leyla Ṣahin* hat er nicht einmal daran Anstoß genommen, dass es explizit um das Verbot des Tragens islamischer Kopftücher ging und religiöse Symbole anderer Religionen nicht vom Verbot erfasst waren. Der EGMR schneidet das Thema Diskriminierung einer religiösen Glaubensrichtung nicht einmal an, und er bezieht auch nicht Art 14 EMRK, der ua ein Verbot der Benachteiligung aus Gründen der Religion statuiert, in seine Überlegungen ein. Vielmehr betont er — genauso wie in *Mikyas* — den breiten Beurteilungsspielraum des Gesetzgebers.

Zwei Gegenargumente könnten dennoch vorgebracht werden. In *Leyla Ṣahin* ging es um ein Kopftuchverbot in Universitäten, nicht in Schulen. In Wirklichkeit ist dieser Umstand jedoch ein Pro-Argument. Kinder sind gegenüber Studierenden in weit höherem Maße vulnerabel, ihnen fehlt aufgrund ihres Alters noch weithin die Einsichtsfähigkeit in die Problematik, und sie unterstehen anders als Studierende der elterlichen Erziehungsgewalt. Aufgrund eines Größenschlusses muss man daher wohl feststellen: Wenn der Gerichtshof sogar an Universitäten ein Kopftuchverbot für gerechtfertigt hält, dann muss er es umso mehr auch bezüglich Schulen akzeptieren — wie er es in seiner Judikatur ja konsequenterweise auch tut.

Das zweite Gegenargument könnte dahin gehen, dass in *Leyla Ṣahin* eine maßgebliche Überlegung der in der Türkei verfassungsrechtlich verankerte Laizismus gewesen sei. Aber bereits in der Leitentscheidung aus 2005 war dies nicht der einzige Rechtfertigungsgrund, der Gerichtshof betont vielmehr auch die verfassungsrechtlich festgeschriebene Gleichheit von Mann und Frau, deren Verwirklichung das Kopftuchverbot diene. *Grabenwarter/Pabel* heben zurecht hervor, dass der EGMR auch auf die Gewährleistung von Ruhe und Ordnung in der Universität verwiesen habe.[24] Zudem hat der Laizismus in der Belgien betreffenden Entscheidung *Mikyas* aus 2024 dann keine Rolle mehr gespielt. An seine Stelle ist das Gebot der verfassungsrechtlichen

24 *Grabenwarter/Pabel*, Menschenrechtskonvention § 22 Rz 132.

Neutralität getreten, ein Argumentationstopos, der praktisch eins zu eins dem vom VfGH der österreichischen Bundesverfassung unterstellten Gebot der religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates entspricht.

Im Fall Mikyas aus 2024, in dem es um ein geschlechtsneutrales und nicht auf eine bestimmte Religion bezogenes Verhüllungsverbot in Schulen ging, betont der EGMR zwar an einer Stelle, dass das strittige Verbot nicht bloß das islamische Kopftuch umfasse, sondern dass es ohne Unterscheidung auf alle religiösen Symbole angewendet werde. Eine daraus abgeleitete spezifische Argumentation entfaltet der Gerichtshof allerdings nicht, dieser Einschub wirkt eher wie eine beiläufige Bemerkung. Aus dem Gesamtkontext dieses Urteils, aber auch der übrigen Entscheidungen kann vielmehr abgeleitet werden, dass Beschränkungen bezüglich einer bestimmten religiösen Ausrichtung auch dann zulässig sind, wenn die vom EGMR akzeptierten rechtfertigenden Gründe eben nur diese Religion betreffen. Nicht vergessen werden sollte, dass im Fall *Mikyas* die Beschwerde nicht einmal die Zulässigkeitshürde überwand, sondern a limine zurückgewiesen wurde. Dass der Gerichtshof im Falle, dass sich das Verhüllungsverbot aus nachweislichen Gründen nur auf eine bestimmte Religion bezogen hätte, die Beschwerde nicht nur zugelassen, sondern ihr auch zum Erfolg verholfen hätte, ist ziemlich unwahrscheinlich.

IV. § 43a SchUG nF verfassungskonform?

1. Zur Prüfmethode

§ 43a Abs 1 SchUG idF BGBl I 2025/117, der nunmehr einer verfassungsdogmatisch standardisierten Untersuchung unterzogen werden soll, lautet: „Um die bestmögliche Entwicklung und Entfaltung aller Schülerinnen und Schüler im Sinne des Kindeswohls sicherzustellen und insbesondere die Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Sichtbarkeit von Mädchen zu fördern, ist es Schülerinnen bis zur Vollendung des 14. Lebensjahrs untersagt, ein Kopftuch, welches das Haupt nach islamischen Traditionen verhüllt, zu tragen. Das Verbot gilt in der Schule, nicht jedoch im dislozierten Unterricht oder bei Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen außerhalb der Schule. Die Erziehungsberechtigten sind verpflichtet, für die Befolgung des Verbots zu sorgen."

Ähnlich wie in der Fassung 2019 hat der Gesetzgeber die mit der Bestimmung verfolgten Gesetzesziele in den Gesetzestext aufgenommen, was aber wiederum nicht ausschließt, dass auch andere Beweggründe als rechtfertigende Motive im Rahmen der Grundrechtsprüfung in Frage kommen; zur in Rede stehenden Bestimmung wird auf immerhin 10 engbedruckten Seiten in den Erläuterungen zur Regierungsvorlage detailliert Stellung genommen.[25] Anders als die Vorgängerbestimmung bekennt sich nunmehr § 43a SchUG dazu, dass es ausschließlich um das Tragen des islamischen Kopftuches und demgemäß nur um den Schutz von Mädchen geht.

Die nachfolgende Grundrechtsprüfung wird wie folgt strukturiert: Zu prüfendes „Leitgrundrecht" wird die Religionsfreiheit nach Art 9 EMRK (hiebei aber auch inkludiert Art 14 StGG und Art 63 Abs 2 StV von St. Germain) sein. Die hiezu gefundenen Ergebnisse werden so betrachtet, dass sie auch mutatis mutandis für Art 9 iVm Art 14 EMRK (Diskriminierungsverbot aus Gründen der Religion), Art 8 EMRK (Recht auf Privatleben) und Art 10 EMRK (Meinungsäußerungsfreiheit) zu gelten haben. Dass durch ein Kopftuchverbot ein Eingriff in die genannten Grundrechte stattfindet, hat der EGMR bereits im Fall *Leyla Şahin* bestätigt; nur kurz ergänzt sei hier, dass der EGMR generell das Recht auf Kleidung und Frisur nach eigener Wahl unter das Recht auf Privatleben gemäß Art 8 EMRK subsumiert.[26] An- und abschließend wird überprüft, ob das so gefundene Ergebnis auch als sachliche Rechtfertigung iSd Gleichheitssatzes (Art 7 B-VG, Art 2 StGG) herhalten kann.

Als jene öffentlichen Interessen iSd materiellen Gesetzesvorbehaltes des Art 9 Abs 2 EMRK, die der Rechtfertigung des Kopftuchverbots dienen könnten, werden hier — in Entsprechung insbesondere der Urteile *Leyla Şahin* und *Mikyas* — der Schutz der Rechte und Freiheiten anderer sowie das Interesse der öffentlichen Ordnung angesetzt. Freilich soll und kann es bei der näheren Prüfung nicht bei diesen sehr abstrakten Verfassungsbegriffen bleiben.

Für deren Konkretisierung wird hier eine eher ungewöhnliche Methode gewählt. Die Tageszeitung „Der Standard" hat in ihrer Ausgabe vom 10. September 2026 in einer übersichtlichen und objektiven Weise 5 Gründe, die für, und 7 Gründe, die gegen ein Kopftuchverbot sprechen, aufgelistet.[27] Wie

25 Vgl ErlRV 298 BlgNR 28. GP 1 ff.

26 *Grabenwarter/Pabel*, Menschenrechtskonvention § 22 Rz 13, mN der Jud; *Klausberger/Kneihs*, Art 8 MRK, Art 9, 10, 10a StGG, HausRG, Art 7 GRC, in Kneihs/Lienbacher (Hrsg), Rill-Schäffer-Kommentar Bundesverfassungsrecht (29. Lfg 2022) Rz 26.

27 Vgl *Völker*, Selbstbestimmt oder ausgegrenzt?, Der Standard 10.9.2026, 24.

es der Zufall will, sind die 5 Pro-Argumente so formuliert, dass sie bei Anlegung der standardisierten verfassungsdogmatischen Prüfmaßstäbe ohne weiteres als Konkretisierungen der beiden in Art 9 Abs 2 EMRK genannten Einschränkungsgründe gelten können. Die 5 Gründe werden also insofern nacheinander abgearbeitet. Geprüft werden jeweils die drei Standardkriterien der Eignung, Erforderlichkeit und Verhältnismäßigkeit ieS, abschließend wird unter dem Gesichtswinkel des Art 7 B-VG auf die Sachlichkeit der Regelung eingegangen. Die 7 Gegenargumente stehen teilweise außerhalb des traditionellen Prüfschemas, teilweise beziehen sie sich auf mehrere Rechtfertigungsgründe; sie lassen sich daher teilweise nur schwer bzw unter Inkaufnahme von Redundanzen in geeignete Stellen des Prüfschemas einbauen und sollen daher erst im Anschluss an das Durchdeklinieren der 5 Rechtfertigungsgründe ebenfalls konsekutiv verwertet werden.

2. Das Kopftuchverbot rechtfertigende Gründe

(a) Zum Einschränkungsziel „Schutz der Selbstbestimmung von Kindern" führt der Standard wörtlich aus: „Ein Kind soll nicht schon im Volksschul- oder frühen Teenageralter auf eine bestimmte Geschlechterrolle festgelegt werden. Das Kopftuch kann — je nach religiöser Auslegung — die Vorstellung vermitteln, dass sich Mädchen anders kleiden müssen und ihren Körper oder ihre Sexualität stärker bedecken müssen. Ein staatliches Verbot kann deshalb als Schutzmaßnahme verstanden werden: Das Mädchen soll zumindest in der Schule die Möglichkeit haben, sich ohne religiösen oder familiären Bekleidungsdruck zu entwickeln. Genau mit ‚bestmöglicher Entwicklung', Kindeswohl und Selbstbestimmung wird das österreichische Gesetz begründet."[28]

Legt man den weiteren Überlegungen den vom EGMR im vorliegenden Zusammenhang stets betonten weiten Gestaltungsspielraum des Gesetzgebers sowie den allgemeinen Prüfmaßstab des VfGH, der die verfolgten öffentlichen Interessen üblicherweise lediglich auf ihre Vertretbarkeit beurteilt, zugrunde, kann es nicht fraglich sein, dass ein legitimes öffentliches Interesse iSd Art 9 Abs 2 EMRK vorliegt. Hinzu kommt, dass auch die Vorgaben des Art 1 Kinderrechte-BVG — welche Bestimmung der VfGH in VfSlg 20.435/2020 vollkommen ignoriert hat — angemessen veranschlagt werden müssen. Danach hat jedes Kind Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, sowie auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung; bei allen Kindern betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein. Auch nach Art 14 Abs 5a B-VG ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen.

Im Lichte der großzügigen Judikatur des EGMR, aber auch der Rechtsprechung des VfGH, der bei der Beurteilung der Eignung einer Maßnahme im Allgemeinen gleichermaßen lediglich auf eine Vertretbarkeit bzw Plausibilität abstellt, kann es eigentlich ebenso wenig Zweifel geben, dass das von § 43a SchUG statuierte Kopftuchverbot in Schulen für Mädchen unter 14 Jahren eine geeignete Maßnahme zur Verwirklichung des in Rede stehenden Zieles ist. Durch das — wenn man so will — pauschale, undifferenzierte Verbot wird gleichsam Druck aus dem Kessel genommen; die Vorstellung, „dass sich Mädchen anders kleiden müssen und ihren Körper oder ihre Sexualität stärker bedecken müssen", wird aus dem Schulalltag verbannt.

Insofern ist auch keine weniger stark eingreifende Regelung vorstellbar. Jede alternative Regelung, die es erlaubt, dass in näher umschriebenen begründeten Fällen bzw Einzelfällen doch ein Kopftuch getragen werden darf, würde gerade wieder zum Eindruck führen, dass es „gute" und „schlechte" Fälle des Kopftuchtragens gibt, dass die Frage also unsicher ist; es würde eine Fülle von Diskussionsfragen geben, der Klassenfrieden wäre wohl in nicht wenigen Fällen massiv gefährdet.

Bei der Verhältnismäßigkeit ieS sind die gegenläufigen Interessen zu berücksichtigen, hier also — plakativ auf den Punkt gebracht — die individuelle Religionsfreiheit. An dieser Stelle zeigt sich bei Grundrechtsprüfungen typischerweise am stärksten die Wertungsabhängigkeit von Beurteilungen. Im vorliegenden Zusammenhang darf veranschlagt werden, dass das Kopftuchverbot nur auf dem Schulgelände bzw im Schulgebäude, nicht aber außerhalb davon gilt, nicht einmal im dislozierten Unterricht oder bei Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen außerhalb der Schule (§ 43a Abs 1 SchUG). Angesichts der Gewichtigkeit des verfolgten öffentlichen Interesses — Schutz der Selbstbestimmung von Kindern — sollte die Einschränkung bei einer Gesamtabwägung hinnehmbar sein. Jedenfalls ist sie das, wenn man die abschließende Leitformel aus der Leitentscheidung *Leyla Şahin* in Erinnerung ruft: „Artikel 9 EMRK garantiert kein

28 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

Recht, sich immer so zu verhalten, wie es ein religiöser Glaube vorschreibt. Diese Bestimmung gibt Personen, die sich so verhalten, kein Recht, Regeln zu missachten, die sich als gerechtfertigt erwiesen haben."

Es ist auch nicht erkennbar, inwiefern die Regelung unsachlich iSd Art 7 B-VG und Art 2 StGG sein soll. Auf allfällige Gegenargumente gegen die Vorschrift soll — im Rahmen der hier verfolgten Prüfreihenfolge — erst abschließend eingegangen werden.

(b) In wohltuendem Kontrast zu manchen Stimmen in der Literatur, die eine Geschlechterdiskriminierung beklagen,[29] findet sich in dem hier bezogenen Tageszeitungsartikel das auch vom VfGH in seiner Entscheidung aus 2020 nicht einmal andeutungsweise gesehene Argument der „Gleichberechtigung von Mädchen und Buben". Des Näheren wird ausgeführt: „Ein anderes Argument ist die Geschlechtergleichheit. Das Kopftuch wird von den Befürwortern eines Verbots nicht als bloßes Kleidungsstück gesehen, sondern als Ausdruck einer Norm, die überwiegend für Mädchen und Frauen gilt. Ein Verbot soll verhindern, dass bereits junge Mädchen lernen: Mein Körper muss bedeckt werden, weil ich ein Mädchen bin. Mit dem Kopftuch würden Mädchen praktisch unsichtbar gemacht. Der Staat setzt damit ein bewusstes Gegenzeichen zu einer geschlechtsspezifischen Kleiderordnung. Die österreichische Regierung nennt Gleichberechtigung und die Sichtbarkeit von Mädchen ausdrücklich als Ziele. Das Kopftuch kann in bestimmten religiösen Milieus Teil eines größeren Systems sein, in dem Mädchen und Buben unterschiedlich behandelt werden. Ein Verbot lässt sich deshalb als präventive Integrationspolitik argumentieren: Kinder sollen möglichst lange gemeinsam aufwachsen, gemeinsam Sport betreiben, miteinander spielen und lernen, ohne dass Mädchen schon früh als Angehörige eines bestimmten Geschlechts besonderen Bekleidungsvorschriften unterliegen."[30]

Transponiert man die oben unter a) entwickelten Argumente zum öffentlichen Interesse und zur Eignung der Maßnahme auf den nunmehr untersuchten Grund, kann am Vorliegen der Voraussetzungen eigentlich kein Zweifel bestehen. Es sind auch keine geringeren Eingriffsmaßnahmen vorstellbar, um das Ziel gleich gut zu erreichen. Und dass im Rahmen der Verhältnismäßigkeit ieS die Gleichberechtigung von Mädchen und Buben ein gewichtiges öffentliches Interesse darstellt, sollte nicht nur in heutigen Zeiten unzweifelhaft sein; dass demgegenüber allfällige individuelle Wünsche auf ungehinderte Religionsausübung zurückstehen müssen, ist gut vertretbar.

Im Hinblick auf die immer wieder auch mit Blick auf Art 7 B-VG im Raum stehende Geschlechterdiskriminierung muss deutlich hervorgehoben werden: Die in Prüfung stehende Regelung des § 43a SchUG trifft auf eine faktische Situation, in der ausschließlich auf Mädchen sozialer, religiöser und familiärer Druck ausgeübt wird, sich in entsprechender Weise zu verhüllen; gegenüber Buben bestehen keine vergleichbaren religiösen Vorschriften und daher auch kein entsprechender Zwang. In dieser Konstellation stellt das Gesetz in Wirklichkeit dadurch, dass es — ohnehin nur partiell — den Druck vom weiblichen Geschlecht nimmt, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern her; von Diskriminierung — oder verfassungsrechtlich präziser formuliert: unsachlicher Ungleichbehandlung — kann nicht gesprochen werden.[31]

(c) Als dritten Rechtfertigungsgrund nennt der Standard den „Schutz vor familiärem oder sozialem Druck": „Bei einem acht- oder zwölfjährigen Mädchen ist schwer festzustellen, ob das Kopftuch tatsächlich eine freie religiöse Entscheidung ist oder ob Eltern, Verwandte, religiöse Autoritäten oder das soziale Umfeld Druck ausüben. Ein Verbot kann deshalb als eine Art Schutzraum Schule verstanden werden: Dort soll das Mädchen zumindest während des Unterrichts nicht zwischen familiärer Erwartung und eigener Entwicklung entscheiden müssen. Die Regierung begründet das ausdrücklich mit ‚ehrkulturellen Verhaltenspflichten', bei denen das Verhalten von Mädchen und Frauen teilweise dem Ansehen der Familie oder Gemeinschaft untergeordnet werde."[32]

Wiederum kann bezüglich des Vorliegens eines öffentlichen Interesses und der Eignung der Maßnahme mutatis mutandis auf die oben unter a) dargelegte Argumentation verwiesen werden. Besonders deutlich wird bei dem vorliegenden Rechtfertigungsgrund, dass die Maßnahme auch erforderlich iS des Fehlens eines geringeren Mittels ist.

Stellt man sich Gegenteiliges praktisch vor, müsste eine scheinbar gelindere Maßnahme darauf hinauslaufen, dass in jedem Einzelfall, wo ein muslimisches Mädchen in der Schule ein Kopftuch trägt, der Lehrer ein Ermittlungsverfahren durchführen müsste, was hierfür die Motive sind, ob also

29 Siehe die in FN 14 und 16 genannten Arbeiten.
30 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.
31 Vgl ähnlich ErlRV 298 BlgNR 28. GP 4.
32 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

das Kopftuchtragen Ausdruck eines selbstbestimmten Willens des Mädchens ist oder hiefür familiärer oder sonstiger sozialer Druck maßgebend ist. Dass dem Lehrer damit eine äußerst unangenehme und kaum in sachlicher Weise bewältigbare Aufgabe aufgebürdet wird (er müsste in jedem Fall die Eltern bzw sogar das sonstige familiäre Umfeld „vernehmen", gegebenenfalls auch — wie? — überprüfen, ob Influencer in den sozialen Medien für die Entscheidung des Mädchens verantwortlich sind), sollte evident sein; es ändert sich auch nichts Entscheidendes, wenn man die Aufgabe der Schulleitung auferlegen würde.[33]

Der VfGH hat freilich — in völliger Verkennung der Lebensrealitäten — für den Fall der Druckausübung durch Mitschüler in der Sache ein solches Verfahren eingemahnt. Dazu wurde oben unter II. bereits Stellung bezogen.

Eine Unsachlichkeit der Regelung iSd Art 7 B-VG ist — vor allem auch angesichts der zuvor präsentierten Argumente — nicht erkennbar.

(d) „Die Schule als säkularer Raum", so das 4. Rechtfertigungselement im hier bezogenen Zeitungsartikel: „Die Schule soll ein gemeinsamer öffentlicher Raum sein, in dem Kinder unabhängig von Religion und Herkunft zusammenkommen. Gerade bei Kindern kann man argumentieren, dass religiöse Symbole weniger stark in den Vordergrund treten sollten, damit Schule nicht zum Ort religiöser Abgrenzung wird. Das Argument ist juristisch heikel: Der VfGH hat 2020 darauf hingewiesen, dass der Staat religiös-weltanschaulich neutral bleiben muss und nicht einfach eine bestimmte religiöse Bekleidung herausgreifen darf."[34]

Wiederum soll es hier im Kern damit sein Bewenden haben, dass hinsichtlich des öffentlichen Interesses, der Eignung, der Erforderlichkeit und der Verhältnismäßigkeit auf die zuvor, insb oben unter a) entwickelten Argumente, die auch hier sinngemäß gelten, verwiesen werden kann.

Angesprochen wird hier — zu Recht — das vom VfGH den einschlägigen religionsverfassungsrechtlichen Vorschriften unterstellte Neutralitätsgebot, das insgesamt als besondere Ausprägung des Gleichheitssatzes aufgefasst werden kann. Hierzu darf erinnert werden, dass der VfGH diesbezüglich selbst die Tür offengelassen hat: Eine Regelung, die eine bestimmte religiöse oder weltanschauliche Überzeugung selektiv herausgreife, indem sie eine solche gezielt privilegiere oder benachteilige, bedürfe im Hinblick auf das Gebot der religiösen und weltanschaulichen Neutralität einer besonderen sachlichen Rechtfertigung.[35]

Eine besondere sachliche Rechtfertigung kann vorliegend darin erblickt werden, dass die hier in Rede stehende Problematiken — nochmals in Formeln zusammengefasst: „Schutz der Selbstbestimmung von Kindern", „Gleichberechtigung von Mädchen und Buben", „Schutz vor familiärem oder sozialem Druck" — im alltäglichen Zusammenleben eben nur in Bezug auf die islamische Religion und eben die religiösen Bekleidungsvorschriften für Mädchen und Frauen bestehen. Hinsichtlich vergleichbarer Kopfbedeckungen — genannt werden hier immer wieder die jüdische Kippa und die von Sikhs getragene Patka — besteht in Österreich schlicht und offensichtlich auch von niemandem bestritten keine vergleichbare Problematik.

Die Sichtweise lässt sich auch umdrehen: Würden auch die genannten Kopfbedeckungen unter die Verbotsregelung des § 43a SchUG fallen, würden die genannten Glaubensrichtungen gleichsam für eine nicht von ihnen verursachte Problemlage „mithaften". Ob diesfalls nicht dennoch das vom VfGH angenommene Neutralitätsgebot durchschlägt, muss hier nicht abschließend beurteilt werden. Es sprechen jedenfalls mE — abseits des Neutralitätsgebots — sehr gute Gründe dafür, dass das öffentliche Interesse an einer Schule als säkularem Raum vom Gesetzgeber auch so breit aufgefasst werden darf, dass damit auch die Verbannung aller religiösen Symbole aus der Schule verfassungsrechtlich gerechtfertigt ist.

(e) Besonders „heiß" ist schließlich der im Tageszeitungsartikel abschließend genannte Rechtfertigungsgrund: das „Signal gegen religiösen Fundamentalismus". Dazu schreibt der Standard: „Der Staat kann mit einem solchen Verbot deutlich machen, dass individuelle Freiheit und Gleichberechtigung Vorrang vor religiösen oder traditionellen Normen haben, wenn diese bereits Kindern auferlegt werden. Das richtet sich nicht gegen den Islam als Religion. Es geht um die Frage, ob eine religiöse Bekleidungsvorschrift für unmündige Mädchen gesellschaftlich akzeptiert werden soll, wenn sie möglicherweise nicht aus einer selbstbestimmten Entscheidung des Kindes hervorgeht."[36]

Eine nüchterne verfassungsdogmatische Analyse nach den anerkannten standardisierten Kriterien

33 Vgl auch in diesem Zusammenhang ErlRV 298 BlgNR 28. GP 7 (eher am Thema vorbei hingegen zuvor 6 f).
34 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.
35 VfSlg 20.435/2020.
36 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

nimmt mE augenblicklich viel Luft aus der Diskussion. Wenn man die aus tausenden Entscheidungen bestehende Judikatur des VfGH zu anerkannten öffentlichen Interessen iS eines (formellen oder materiellen) Gesetzesvorbehaltes kennt, kann es überhaupt nicht fraglich sein, dass auch das in Rede stehende Gesetzesmotiv dem „Schutz der Rechte und Freiheiten anderer" sowie dem Interesse der „öffentlichen Ordnung" iSd Art 9 Abs 2 EMRK dient. Zu erinnern ist auch daran, dass der EGMR im Urteil *Leyla Şahin* die Bekämpfung „extremistischer politischer Bewegungen, die danach trachteten, der gesamten Gesellschaft ihre religiösen Symbole und ihr auf religiösen Geboten beruhendes Gesellschaftsmodell aufzuzwingen", als legitimen Grund für die Einschränkung der Religionsfreiheit anerkannt hat.

Und ebenso erscheinen auch, wenn man die zuvor ausgebreiteten Argumente „zusammensammelt", die Kriterien Eignung, Erforderlichkeit und Verhältnismäßigkeit ieS problemlos erfüllt. Schließlich ist auch nicht zu sehen, warum die Regelung unsachlich iSd Art 7 B-VG sein sollte.

3. Gegenargumente gegen das Kopftuchverbot

(a) Die im Standard aufgelisteten Gegenargumente sind, wie schon eingangs erwähnt, schwerer in das verfassungsrechtliche Schema der Grundrechtsprüfung einzuordnen. Dies betrifft bereits den ersten, mit „Das Verbot verletzt die Religionsfreiheit" übertitelten Einwand. Die Argumentation in den Erläuterungen ist dann freilich bereits differenzierter: „Gerade dann, wenn ein Mädchen das Kopftuch freiwillig trägt. Der Staat kann nicht pauschal davon ausgehen, dass ein kopftuchtragendes Mädchen unter Druck gesetzt wurde. Natürlich gibt es Fälle familiären oder sozialen Zwangs. Aber daraus folgt nicht zwingend, dass jedes Mädchen, das ein Kopftuch trägt, unfrei handelt. Das frühere österreichische Verbot wurde vom Verfassungsgerichtshof unter anderem wegen des Eingriffs in Religionsfreiheit und Gleichheitsgrundsatz aufgehoben. Man kann Selbstbestimmung nicht dadurch schützen, dass man dem Mädchen eine bestimmte Entscheidung gesetzlich verbietet."[37]

Dieser Einwand passt wohl am ehesten auf die Ebene der Eignung oder wohl noch besser der Erforderlichkeit der Grundrechtseinschränkung. Mit einfachen Worten formuliert: Es hätte ausgereicht, dass Lehrer bzw Schulen in jenen Fällen einschreiten, in denen Mädchen das Kopftuch nicht freiwillig tragen. Anders als dies der VfGH in seiner realitätsfremden Sicht in VfSlg 20.435/2020 getan hat, muss man diese Problematik freilich weiterdenken, nämlich dahin, wie das in der Praxis erfolgen soll bzw kann, oder wiederum anders formuliert: wie der Gesetzgeber das hätte regulieren können bzw sollen.

Ganz praktisch gesehen: Der Lehrer steht vor einer Klasse, in der von 20 Schülern 5 Mädchen ein Kopftuch tragen. Man kann doch wohl wirklich nicht davon ausgehen, dass es nun die rechtlich vorgegebene Aufgabe des Lehrers sein soll, in jedem Einzelfall durch Befragung der Schülerin herauszufinden, was denn das Motiv des Kopftuchtragens sei. Soll wirklich der materiellen Wahrheit zum Durchbruch verholfen werden, würde das ein — für alle Beteiligten wohl sehr unangenehmes — Ermittlungsverfahren bedingen, in dem der Lehrer selbstredend nicht bloß die Schülerin, sondern jedenfalls auch die Eltern und andere „Zeugen" zu befragen hätte. Dass die Praktikabilität und Wirksamkeit eines solchen Verfahrens nicht gegeben ist, sollte evident sein. Bei verständiger — und vom VfGH auch sonst gepflogener — Interpretation des Kriteriums der Erforderlichkeit ist es klar, dass derartige künstliche Konstruktionen nicht als gelinderes Mittel angesehen werden können. Und wenn man nur die Rechtfertigungsgründe „Die Schule als säkularer Raum" und „Signal gegen religiösen Fundamentalismus" hernimmt, dann wäre die hier diskutierte alternative Methode überhaupt ein a priori ungeeignetes Mittel und fällt damit das hier untersuchte Gegenargument in sich zusammen.

(b) Ein weiterer Einwand lautet „Das Verbot trifft gezielt muslimische Mädchen". Näher dargelegt wird sodann das sog Neutralitätsgebot: „Ein besonders starkes verfassungsrechtliches Argument ist die selektive Diskriminierung. Wenn der Staat religiöse Neutralität in der Schule durchsetzen will, stellt sich die Frage: Warum wird ausgerechnet das islamische Kopftuch verboten, während andere religiöse Symbole grundsätzlich erlaubt bleibt [sic!]? Genau darin lag einer der Hauptkritikpunkte des VfGH am früheren Gesetz: Das selektive Verbot muslimischer Mädchen [sic!] wurde als Verstoß gegen Gleichheitsgrundsatz und staatliche religiös-weltanschauliche Neutralität beurteilt."[38]

Wie aus der zitierten Passage deutlich wird, trifft der Einwand weniger die ua in Art 9 EMRK verbürgte Religionsfreiheit, sondern den Gleichheitssatz

37 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

38 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

(Art 7 B-VG), aus dem der VfGH in VfSlg 20.435/2020 iVm der Religionsfreiheit ein Gebot der staatlichen Neutralität gegenüber allen Konfessionen ableitet. Wie schon mehrfach betont, versteht der VfGH dieses Gebot nicht als ein absolutes, sondern lässt Ausnahmen bei sachlicher Rechtfertigung zu; dass das spezifisch auf muslimische Mädchen abstellende Verbot sich sachlich rechtfertigen lässt, wurde bereits oben unter 2.d) dargetan.[39]

(c) Vorgebracht wird ferner der Einwand „Ausgrenzung statt Integration": „Das Verbot kann genau das Gegenteil von Integration bewirken. Ein Mädchen wird nicht integriert, indem man ihr sagt, dass sie so, wie sie erscheint, in der Schule nicht akzeptiert wird. Das Mädchen muss sich zwischen Schule und den Erwartungen ihrer Familie oder ihres sozialen Umfelds entscheiden. Das kann Konflikte verschärfen und im Extremfall dazu führen, dass der Zugang zu Bildung erschwert wird."[40]

Diese — wie sogleich zu zeigen sein wird, nicht ganz stimmige — Erklärung soll offensichtlich die Eignung der Maßnahme in Frage stellen. Kurz formuliert: Ein Kopftuchverbot grenze eher aus, als dass es integriere. Dagegen muss schon eingewandt werden, dass das von § 43a SchUG statuierte Kopftuchverbot nicht einzelne Schülerinnen aus spezifischen Gründen herausgreift oder an den Pranger stellt, sondern eine allgemeine Verhaltensregel darstellt. Wer dieses Verbot aus welchen Gründen auch immer ablehnt, kann doch bei verständiger Würdigung dies nicht einem einzelnen Mädchen „anhängen", sondern muss den Gesetzgeber dafür „haftbar" machen. Persönliche Vorwürfe können doch nicht einem Mädchen gemacht und diesem gleichsam die Integration vorenthalten werden, wenn es nichts anderes tut, als sich an das Gesetz zu halten.

Sehr „verdreht" wirkt die Herausstellung einer persönlichen Konfliktlage. Dazu zwei Bemerkungen: Sollte damit gemeint sein, dass der Gesetzgeber — von Verfassung wegen! — nur Verbote aufstellen darf, die lückenlos von allen begrüßt werden und niemanden in eine innere oder äußere Zwickmühle bringen, dann bräche augenblicklich die gesamte Rechtsordnung zusammen. Eine derartige Ansicht ist — verfassungsrechtlich — so absurd, dass darauf nicht weiter eingegangen werden muss.

Aber auch ein wörtliches Verständnis des Einwands läuft auf ganz merkwürdige Konsequenzen hinaus: Ist es wirklich so, dass sich das Mädchen „zwischen Schule und den Erwartungen ihrer Familie oder ihres sozialen Umfelds entscheiden" muss? Es kann doch nicht gemeint sein, dass das Mädchen sich zwischen gesetzwidrigem und gesetzeskonformem Verhalten entscheiden müsse!?

Wie der anschließende Satz in den Erläuterungen („... kann ... im Extremfall dazu führen, dass der Zugang zu Bildung erschwert wird") indiziert, ist damit aber vielleicht eher gemeint, dass sich das Mädchen zwischen einer (öffentlichen) Schule und einer alternativen Ausbildung entscheiden muss. Diese Argumentation hinkt schon deswegen, weil kraft des elterlichen Erziehungsrechts diese Entscheidung nicht nur formell, sondern auch real praktisch im Regelfall die Eltern treffen werden. Zum anderen kann, wie an anderer Stelle schon dargelegt, die Eignung einer Maßnahme verfassungsrechtlich nicht deswegen verneint werden, weil es zu „Ausweichtendenzen" kommen kann. Zu veranschlagen gilt es hier nicht zuletzt, dass das Kopftuchverbot gemäß § 2b PrivSchG[41] idF BGBl I 2025/117 nunmehr generell auch an Privatschulen gilt, was als einzigen rechtlich zulässigen Alternativweg nunmehr nur mehr den häuslichen Unterricht offen lässt, was eine „Flucht aus der Schule" nunmehr noch unwahrscheinlicher erscheinen lässt.[42]

(d) Ein insbesondere im politischen Diskurs häufig gebrachtes Argument ist „Bekämpft ein Symbol, nicht die Ursache": „Das Gesetz bekämpft möglicherweise das Symbol, nicht den tatsächlichen Zwang. Wenn das Problem tatsächlich familiärer oder religiöser Zwang ist, dann verschwindet dieser Zwang nicht dadurch, dass das Kopftuch in der Schule verboten wird. Ein Mädchen kann weiterhin unter Druck stehen — nur trägt sie [sic!] das Kopftuch dann außerhalb der Schule. Oder der Konflikt wird sogar größer, weil sie zwischen staatlicher Vorschrift und familiären Erwartungen gerät."[43]

Es scheint hier — verfassungsdogmatisch — wiederum die Eignung der Maßnahme hinterfragt zu werden. Dazu vorab eine grundsätzliche Bemerkung: Es schimmert hier die Vorstellung durch, dass der staatliche Gesetzgeber nur solche Vorschriften erlassen dürfe, die eine bestimmte soziale Problematik vollständig lösen; „Stückwerk" sei nicht angemessen bzw allenfalls sogar — verfassungsrechtlich!? — verboten.

39 Vgl in diesem Sinn auch ErlRV 298 BlgNR 28. GP 8. *Vašek*, Zulässigkeit 16 ff, dessen verfassungsrechtliche Beurteilung des § 43a SchUG sich auf den Gleichheitssatz beschränkt (aaO 16), geht auf die hier unter 2.d) gebrachte Argumentation mit keinem Wort ein.

40 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

41 Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über das Privatschulwesen (Privatschulgesetz), BGBl 1962/244 idgF.

42 So auch ErlRV 298 BlgNR 28. GP 8.

43 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

Eine solche Ansicht ist bzw wäre in höchstem Maße realitätsfremd und ist jedenfalls der österreichischen Bundesverfassung insgesamt nicht unterstellbar. Auch in seiner umfangreichen Judikatur hat der VfGH, soweit ersichtlich, mit gutem Grund noch nie die Forderung aufgestellt, dass eine grundrechtseinschränkende Maßnahme zur Gänze die gegebene Problematik lösen müsse, um das Kriterium der Eignung zu erfüllen; es genügt vielmehr in jedem Fall, dass die vorgesehene Maßnahme zu einer Verbesserung der vom Gesetzgeber als misslich eingestuften Situation führt.

Aber auch auf die konkrete Sachverhaltskonstellation bezogen sollte der diskutierten Regelung nicht die Eignung abgesprochen werden, den Grad der Zwangsausübung vermindern zu können. Zunächst wird gegenüber allenfalls gegenbeteiligten Personen, insbesondere den Eltern, ein klares Signal gesetzt: In der Schule als öffentlichem Raum prävaliert das staatliche Gesetz gegenüber allfälligen gegenteiligen religiösen Vorschriften. Dass dieses Zeichen ausnahmslos seine Wirkung verfehlen wird, halte ich für eine völlig realitätsfremde Annahme.

Aber auch die familiäre Zwangssituation wird — vielleicht nicht in jedem Fall substanziell — entlastet. Die Zwickmühle besteht nunmehr in der Wahl zwischen den Alternativen gesetzeskonformes Verhalten oder gesetzwidriges Verhalten. Die Argumentationslast sollte damit für diejenigen, die für ein gesetzwidriges Verhalten eintreten, um vieles größer werden; dies sollte den Druck auf jene Seite, die für ein gesetzeskonformes Verhalten eintritt, doch wohl in vielen Fällen deutlich verringern. Die Situation erinnert ein wenig an die sog nächtlichen „Ausgehverbote" nach dem Jugendschutzrecht: Dadurch, dass der Gesetzgeber ein solches Verbot statuiert, entlastet er die innerfamiliäre Konfliktlage; in dieser Konstellation dahingehend, dass er den Erziehungsberechtigten ein valides, von den Jugendlichen kaum zu entkräftendes Argument in die Hand gibt.

(e) Verfassungsdogmatisch schwierig zu verorten ist das Argument „Der Staat bestimmt die Interpretation": „Der Staat sollte nicht festlegen, was ein religiöses Symbol ‚wirklich bedeutet'. Ein Kopftuch kann unterschiedliche Bedeutungen haben: religiöse Überzeugung, Tradition, Identität, familiäre Zugehörigkeit oder tatsächlich auch Ausdruck patriarchaler Vorstellungen. Das Problem eines gesetzlichen Verbots besteht darin, dass der Staat eine bestimmte Interpretation verbindlich macht."[44]

Dass der VfGH — wie er das auch in VfSlg 20.435/2020 demonstriert hat — den religionsverfassungsrechtlichen Vorschriften ein Verbot der Bestimmung des Inhalts einer Religion durch den Staat entnimmt, ist zutreffend und nach meiner Meinung verfassungsrechtlich gut argumentierbar. Nur tut der staatliche Gesetzgeber das im vorliegenden Zusammenhang gar nicht und weicht damit — wohl bewusst — dieser Problematik aus.[45] Nach der eindeutigen Formulierung des § 43a Abs 1 SchUG, der die Verhüllung des Hauptes „nach islamischen Traditionen" verbietet, kommt es auf die Motive des Kopftuchtragens nicht an; alle oben genannten Gründe — religiöse Überzeugung, Tradition, Identität, familiäre Zugehörigkeit, Ausdruck patriarchaler Vorstellungen — werden unterschiedslos erfasst.

(f) Der Standard nennt weiters als Argument gegen ein Kopftuchverbot die „Zusätzliche Stigmatisierung": „Das Verbot kann muslimische Mädchen zusätzlich stigmatisieren. Ein Gesetz, das sich faktisch gegen eine kleine, klar erkennbare Gruppe richtet, kann das Gefühl verstärken: ‚Mit euch gibt es ein besonderes Problem.' Damit besteht die Gefahr, dass muslimische Mädchen nicht primär als Schülerinnen wahrgenommen werden, sondern als Trägerinnen eines politischen oder gesellschaftlichen Konflikts."[46]

Diese Bedenken können verfassungsdogmatisch am ehesten wohl auf der Ebene der Eignung der Maßnahme, allenfalls der Erforderlichkeit verortet werden. Wie schon an anderer Stelle (siehe oben II.) erörtert, berücksichtigen sie nicht, dass die Stigmatisierung gerade umgekehrt — nämlich durch das Tragen eines Kopftuches, welches seine Ursache wohl nicht in der eigenen Entscheidung des Mädchens, sondern in der elterlichen Erziehungsgewalt haben kann — bewirkt werden kann. Ein solcher Umstand ist um vieles manifester als die Tatsache, dass — nun mal sehr simpel formuliert — ein muslimisches Mädchen die grundsätzlich genau gleiche Kleidung trägt wie ein nichtmuslimisches Mädchen. Andersherum formuliert: Fehlende Merkmale fallen viel weniger auf als „vom Normalmaß" abweichende zusätzliche Merkmale. Die angeführten Bedenken können die Eignung der

44 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

45 Dies wird durch ErlRV 298 BlgNR 28. GP 9 bestätigt: „Erfasst ist das Tragen eines Kopftuches nach islamischen Traditionen (in all seinen Formen, vom Hijab bis zur Burka), unabhängig davon, ob von der Trägerin eine religiöse Motivation damit einhergeht."

46 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

Maßnahme – verfassungsrechtlich betrachtet – nicht erschüttern.

(g) Schließlich wird in dem hier bezogenen Artikel in der Tageszeitung „Der Standard" das Argument „Lehrer werden Kontrolleure" in den Raum gestellt: „Ein weiterer Einwand betrifft die Praxis. Lehrkräfte sollen unterrichten, fördern und bei Problemen unterstützen. Durch das Verbot müssen Schulen aber feststellen, ob ein bestimmtes Kleidungsstück unter das Verbot fällt, Gespräche führen und Verstöße dokumentieren. Geldstrafen gegen die Erziehungsberechtigten können folgen. Das schafft Konflikte und belastet die pädagogische Arbeit."[47]

Hier ist ein verfassungsrechtlich valider Einwand nicht erkennbar. Dass Lehrern und Schulen zusätzliche Aufgaben auferlegt werden, kann naturgemäß allein noch kein verfassungsrechtliches Problem sein. Daher kann es mit dem kurzen, hier auch schon mehrfach behandelten Hinweis darauf sein Bewenden haben, dass in dem Fall, dass der Gesetzgeber iS eines angeblich gelinderen Mittels auf eine Einzelfallbeurteilung abgestellt hätte, den Lehrern und Schulen ein noch viel größerer und intrikaterer Aufwand aufgebürdet worden wäre.

V. Fazit

Das Fazit kann und soll hier kurz ausfallen: Nimmt man eine nüchterne „klassische" Grundrechtsprüfung vor, so dient das Verbot des Kopftuchtragens gemäß § 43a SchUG idF BGBl I 2025/117 dem Schutz der Rechte und Freiheiten anderer und der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung iSd Art 9 Abs 2 EMRK. Spaltet man diese beiden Legitimationsgründe in konkrete öffentliche Interessen auf, so lassen sich jedenfalls die fünf öffentlichen Interessen „Schutz der Selbstbestimmung von Kindern", „Gleichberechtigung von Mädchen und Buben", „Schutz vor familiärem oder sozialem Druck", „Schule als säkularer Raum" und „Signal gegen religiösen Fundamentalismus" problemlos darunter subsumieren. Auch eine detaillierte Analyse dieser fünf „Säulen" anhand der klassischen grundrechtlichen Kriterien Eignung, Erforderlichkeit und Verhältnismäßigkeit ieS ergibt, dass die Bestimmung gegenüber diesen Anforderungen jeweils bestehen kann. Sie ist auch in Bezug auf das sog Neutralitätsgebot, das der VfGH primär aus dem Gleichheitssatz des Art 7 B-VG ableitet, sachlich gerechtfertigt. Das Verbot des Kopftuchtragens nach § 43a SchUG ist also verfassungskonform.



Foto: ÖGSR (Symposium)

Zum Autor: MMag. DDr. Dr. h.c. ***Bernd Wieser*** *ist Universitätsprofessor am Institut für Öffentliches Recht und Politikwissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz. Er ist Träger des Österreichischen Schulrechtspreises 2010 und als Referent für Gesetzesbegutachtungsverfahren Mitglied im erweiterten Vorstand der ÖGSR.*

47 *Völker*, Der Standard 10.9.2026, 24.

KI im Klassenzimmer

Rechtliche Rahmenbedingungen beim Einsatz von KI-Systemen durch Lehrpersonen nach KI-VO und SchUG

Von Martin Treuer

I. Einleitung

Seit der Verfügbarkeit von ChatGPT Ende 2022 wird die Rolle Künstlicher Intelligenz gesellschaftsweit debattiert. Gleichzeitig durchdringt KI zunehmend sämtliche Bereiche der Wirtschaft und des öffentlichen Lebens.[1] Im Fokus dieser Auseinandersetzung stehen neben allgemeinen Chancen und Risiken unter anderem die Konsequenzen für den Bildungsbereich.[2] Vor diesem Hintergrund widmet sich dieser Artikel der Nutzung von KI durch Lehrkräfte, mit einem Fokus auf den schulischen Einsatz bei der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbeurteilung. Im Folgenden werden zunächst der unionsrechtliche Rahmen der Verordnung (EU) 2024/1689 (KI-VO)[3] skizziert sowie die wesentlichen schulrechtlichen Bestimmungen des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG)[4] zu Unterrichtsmitteln, Unterrichtsarbeit und Leistungsbeurteilung systematisch analysiert.

II. Die KI-VO

1. Sachlicher Anwendungsbereich und KI-Begriff

Die KI-VO soll einheitliche Regeln für künstliche Intelligenz in der EU schaffen. Damit soll sichergestellt werden, dass KI-Systeme sicher, vertrauenswürdig und menschenzentriert sind, ohne die Innovation zu behindern. Gleichzeitig sollen Grundrechte, Sicherheit und Umweltschutz gewahrt bleiben.[5]

Nach der Legaldefinition des Art 3 Z 1 KI-VO handelt es sich bei einem KI-System um ein maschinengestütztes System, das für einen unterschiedlich autonomen Betrieb ausgelegt ist und optional nach der Inbetriebnahme anpassungsfähig bleibt. Aus den erhaltenen Eingaben leitet es für explizite oder

1 Vgl *Zankl/Madner*, Art 4 KI-VO: Was bedeutet KI-Kompetenz „nach besten Kräften" und was folgt daraus straf- und schadenersatzrechtlich? ailex 1/2025, 54 (54).

2 Vgl *BMBWF*, Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem, www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/ki/ki_asbs.html (letzter Abruf 21.10.2026).

3 Verordnung (EU) 2024/1689 des Europäischen Parlaments vom 13. Juni 2024 zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für künstliche Intelligenz und zur Änderung der Verordnungen (EG) Nr. 300/2008, (EU) Nr. 167/2013, (EU) Nr. 168/2013, (EU) 2018/858, (EU) 2018/1139 und (EU) 2019/2144 sowie der Richtlinien 2014/90/EU, (EU) 2016/797 und (EU) 2020/1828, ABl L 1689/2024.

4 Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), BGBl 1986/472 idF BGBl I 2026/76.

5 Vgl ErwGr 1 VO (EU) 2024/1698.

implizite Ziele Ausgaben wie Vorhersagen, Inhalte, Empfehlungen oder Entscheidungen ab, welche physische oder virtuelle Umgebungen beeinflussen können.[6]

Daraus ergeben sich sieben Tatbestandsmerkmale, die durch die Leitlinien der Kommission zur Definition eines Systems der künstlichen Intelligenz gemäß der Verordnung (EU) 2024/1689 (KI-Verordnung)[7] spezifiziert werden. Diese Leitlinien besitzen keinen rechtsverbindlichen Charakter. Die abschließende Entscheidung über die verbindliche Auslegung der KI-Verordnung obliegt allein dem EuGH.[8]

2. Der risikobasierte Ansatz

Die KI-VO bildet einen risikobasierten Ansatz ab, bei dem die Eingriffstiefe der Normen proportional zu den potenziellen Risiken steigt. Dies manifestiert sich in einem abgestuften System aus absoluten Verboten für inakzeptable Praktiken, spezifischen Anforderungen für Hochrisiko-Systeme sowie Transparenzpflichten für sonstige KI-Systeme.[9]

Die Einstufung als Hochrisiko-KI-System kann entweder produktbezogen (Art 6 Abs 1 iVm Anhang I KI-VO) oder kontextbezogen aufgrund des sensiblen Einsatzbereichs (Art 6 Abs 2 iVm Anhang III KI-VO) erfolgen.

Gem Art 6 Abs 2 iVm Anhang III Z 3 lit b KI-VO gelten KI-Systeme als hochriskant, wenn sie „für die Bewertung von Lernergebnissen verwendet werden sollen, einschließlich des Falles, dass diese Ergebnisse dazu dienen, den Lernprozess natürlicher Personen in Einrichtungen oder Programmen aller Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu steuern".

Ein in Anhang III genanntes System gilt abweichend dann nicht als hochriskant, wenn es kein erhebliches Risiko für die Gesundheit, Sicherheit oder Grundrechte birgt, indem es das Ergebnis der Entscheidungsfindung nicht wesentlich beeinflusst. Dies ist gem Art 6 Abs 3 UAbs 2 lit d KI-VO der Fall, wenn das System dazu bestimmt ist, eine „vorbereitende Aufgabe für eine Bewertung" durchzuführen.

Diese Ausnahme greift dann, wenn das System lediglich zum Zweck eines unverbindlichen Feedbacks oder eines unverbindlichen Notenvorschlags herangezogen wird. Voraussetzung ist, dass der Prüfer das Ergebnis kritisch hinterfragt, es als bloß vorbereitende Maßnahme betrachtet und im Rahmen einer menschlichen Prüfung die Letztentscheidung trifft sowie die Verantwortung für die Bewertung trägt. Erfolgt die finale Notenvergabe hingegen durch das System ohne nachfolgende menschliche Bewertung, bleibt es beim Hochrisiko-System.[10]

Ob ein KI-gestütztes Assistenzsystem im Rahmen der europäischen Vorgaben zulässig im Schulalltag eingesetzt werden kann, hängt maßgeblich von seiner Vereinbarkeit mit dem nationalen Schulrecht ab. Im Folgenden wird der Einsatz von KI-Systemen durch Lehrpersonen daher systematisch in die Bestimmungen des SchUG zu Unterrichtsmitteln (§ 14 SchUG), zur Unterrichtsarbeit (§ 17 SchUG) sowie zur Leistungsbeurteilung (§ 18 SchUG) eingeordnet.

III. Das Schulunterrichtsgesetz

1. Unterrichtsmittel

Die effektive Gestaltung der Unterrichtsarbeit erfordert den Einsatz adäquater Hilfsmittel. Der rechtliche Rahmen hierfür wird durch § 14 SchUG abgesteckt.

Die Anforderungen an die Beschaffenheit dieser Mittel sind in § 14 Abs 2 SchUG kodifiziert. Demnach müssen Unterrichtsmittel nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schulart entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein.[11]

Hinsichtlich der Auswahlentscheidung entscheidet grundsätzlich die Lehrer:in darüber, welche Unterrichtsmittel in ihrem Unterricht verwendet werden.[12]

6 Vgl Art 3 Z 1 VO (EU) 2024/1689.

7 *Europäische Kommission*, Leitlinien der Kommission zur Definition eines Systems der künstlichen Intelligenz gemäß der Verordnung (EU) 2024/1689 (KI-Verordnung) C(2025) 5053 final, Rz 9 digital-strategy.ec.europa.eu/de/library/commission-publishes-guidelines-ai-system-definition-facilitate-first-ai-acts-rules-application (letzter Abruf 21.10.2026).

8 Vgl *Europäische Kommission*, Leitlinien C (2025) 5053 final, Rz 7.

9 Vgl ErwGr 26 VO (EU) 2024/1689.

10 Vgl *Hoeren*, Rechtsgutachten zur Bedeutung der europäischen KI-Verordnung für Hochschulen, 30 f hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/13421/file/RechtsgutachtenBedeutungEuropaeischen-KI-VerordnungHochschulen.pdf (letzter Abruf 21.10.2026).

11 Vgl § 14 Abs 2 SchUG.

12 Vgl *Juranek*, Das österreichische Schulrecht. Einführung in die Praxis[8] (2026), 163. In der Literatur wird jedoch darauf hingewiesen, dass dieser Ermessensspielraum nicht in einem weisungsfreien Raum besteht (Vgl *Rochel/Schuschnig/Brezovich*, Schulrecht kurz gefasst[1] (2020) 66 Fn 2; *Hofstätter/Spreitzhofer/Taschner*, Schulgesetze § 14 Rz 10 SchUG [Stand 29.12.2022, rdb.at]).

Das Lehrpersonal darf gem § 14 Abs 4 SchUG nur solche Unterrichtsmittel einsetzen, die nach dem Ergebnis seiner gewissenhaften Prüfung den Voraussetzungen nach § 14 Abs 2 SchUG entsprechen oder vom zuständigen Bundesminister bzw. der zuständigen Bundesministerin als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt worden sind.[13] Die Approbation erfolgt nach § 14 Abs 5 SchUG auf Antrag der Urheber:in, Herausgeber:in, Verleger:in oder Hersteller:in, wobei der Bundesminister bzw. die Bundesministerin vor der Entscheidung die Expertise einer Gutachterkommission (§ 15 SchUG) einzuholen hat.[14] Es ist zu prüfen, ob KI-Systeme rechtlich als Unterrichtsmittel iSd § 14 SchUG qualifiziert werden können.

Nach Lehre und Praxis ist der Begriff des Unterrichtsmittels nach § 14 Abs 1 SchUG grundlegend weit zu verstehen.[15] Als Unterrichtsmittel gelten all jene Sachen, welche die Lehrkraft zur Umsetzung des Lehrplanes sowie zur Verdeutlichung der Lehrinhalte benötigt oder die Teil der schulischen Infrastruktur sind. In den Kommentierungen werden als Beispiele hierfür unter anderem Tafeln, Kreide, Beamer, Maschinen, Werkzeuge und Geräte, aber auch Desktop-PCs samt Software, Access-Points, Drucker und Kopierer angeführt.[16] Da es sich bei KI-Systemen rein technisch um softwarebasierte Anwendungen und somit um „Computerprogramme" handelt,[17] die von der Lehrkraft im Unterricht eingesetzt werden, lassen sich diese unter den weiten Kern des Unterrichtsmittelbegriffs subsumieren.

Diese grammatikalische Auslegung wird durch eine systematische Betrachtung des Schulunterrichtsgesetzes gestützt. Insb § 17 Abs 1 SchUG statuiert das grundlegende Gebot der Gegenwartsbezogenheit des Unterrichts sowie den Einsatz zeitgemäßer Lehrmethoden. Die systematische Verknüpfung zeigt, dass die Pflicht der Lehrkraft zur Gestaltung eines modernen, an der Lebensrealität orientierten Unterrichts (§ 17 SchUG) korrespondieren muss mit den ihr zur Verfügung stehenden Werkzeugen nach § 14 SchUG. Die Einordnung moderner technologischer Hilfsmittel, einschließlich KI-Systemen, ist somit systematisch geboten, um einen Wertungswiderspruch zwischen methodischer Pflicht und zulässigen Unterrichtsmitteln zu vermeiden.

Gegen eine Erfassung von KI-Systemen könnte eingewendet werden, dass die historische Gesetzgeber:in bei der Formulierung des § 14 SchUG moderne generative Systeme naturgemäß noch nicht vorhersehen konnte.

Für eine Erfassung von KI-Systemen streitet die Auslegung nach dem Sinn und Zweck des § 14 SchUG: Das finale Ziel von Unterrichtsmitteln ist die effektive Unterstützung der Unterrichtsarbeit und die nachhaltige Sicherung des Unterrichtsertrages. Wenn eine Lehrkraft KI-Systeme zielgerichtet nutzt, um komplexe Lehrinhalte verständlicher aufzubereiten, administrative Routineprozesse zu verkürzen oder individualisierte und differenzierte Übungen für Schüler:innen zu erstellen, dient dies in höchstem Maße dem Schutzzweck der Norm. KI-Systeme erfüllen funktional exakt denselben Zweck wie herkömmliche Lernsoftware, übertreffen diese jedoch in ihrer didaktischen Flexibilität.

Da sowohl der weite Wortlaut, die Systematik im Hinblick auf § 17 SchUG als auch die Teleologie der Norm in dieselbe Richtung weisen, sind KI-Systeme nach hier vertretener Ansicht rechtlich als Unterrichtsmittel iSd § 14 Abs 1 SchUG zu qualifizieren.

2. Unterrichtsarbeit

„Der Lehrer hat das Recht und die Pflicht, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Seine Hauptaufgabe ist die dem § 17 entsprechende Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Er hat den Unterricht sorgfältig vorzubereiten."[18] § 17 SchUG beschreibt die Kernaufgabe der Lehrkräfte, die darin besteht, in eigenständiger und verantwortlicher Arbeit den Bildungsauftrag der österreichischen Schule (§ 2 SchOG[19]) zu erfüllen. Die Gestaltung der Unterrichtsarbeit gem § 17 Abs 1 SchUG ist an eine Reihe spezifischer Zielvorgaben gebunden, die den Rahmen für das pädagogische Handeln definieren.

Für die Beurteilung, ob der Einsatz von KI-Systemen vom schulrechtlichen Rahmen gedeckt ist, erweist sich insbesondere das Tatbestandsmerkmal der „Gegenwartsbezogenheit" (§ 17 Abs 1 SchUG)

13 Vgl § 14 Abs 4 SchUG.
14 Vgl § 14 Abs 5 SchUG.
15 Vgl *Wieser*, Handbuch des österreichischen Schulrechts, Bd 3: Schulunterrichtsrecht (2015), 57.
16 Vgl *Hofstätter/Spreitzhofer/Taschner*, Schulgesetze § 14 SchUG Rz 1 (Stand 29.12.2022, rdb.at); *Hauser*, Schulunterrichtsgesetz (2014) 149; *BMUKK*, Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 2, 11 pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=207_schulrecht_info_2_5821.pdf (letzter Abruf 21.10.2026).
17 Zur genauen Abgrenzung von KI-System und Software siehe *Taner/Ciarnau*, Was ist noch herkömmliche Software? ailex 3/2025, 6.
18 § 51 Abs 1 SchUG.
19 Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl 1962/242 idF BGBl I 2026/76.

als maßgeblich. Die zentrale Frage lautet dabei, ob sich diese Eigenschaft rein auf den Inhalt des Unterrichts bezieht oder auch auf dessen Vermittlung. Die Judikatur liefert hierzu bislang keine spezifischen Erkenntnisse, sodass die Frage anhand einer Auslegung des Begriffs der „Gegenwartsbezogenheit" zu beantworten ist.

Der Wortlaut des § 17 Abs 1 SchUG stellt für die Unterrichtsgestaltung explizit auf die „Unterrichtsarbeit" beziehungsweise den „Unterricht" als Ganzes ab. Nach allgemeinem Sprachgebrauch und Verständnis umfasst der Begriff des Unterrichts jedoch weit mehr als nur den reinen Lehrstoff. Dies wird insbesondere daraus ersichtlich, dass dieselbe Bestimmung die Pflicht, den „Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln", bereits an früherer Stelle gesondert hervorhebt. Kern des Unterrichts ist somit der gesamte schulische Lehr- und Lernprozess. Da das Gesetz verlangt, dass dieser Prozess insgesamt „gegenwartsbezogen" zu sein hat, lässt sich rein grammatikalisch keine Trennung zwischen Inhalt und Vermittlung herbeiführen. Die Unterrichtsarbeit kann sich begrifflich nur dann an der Gegenwart ausrichten, wenn sowohl die behandelten Themen als auch die Art und Weise ihrer Vermittlung der aktuellen Lebensrealität entsprechen.

Diese Ansicht wird durch eine systematische Betrachtung des Schulunterrichtsgesetzes gestärkt. § 17 Abs 1 SchUG steht in direktem systematischem Zusammenhang mit § 14 SchUG. Wenn — wie bereits an anderer Stelle hergeleitet — moderne KI-Systeme als Unterrichtsmittel zu qualifizieren sind, muss sich das Gebot der Gegenwartsbezogenheit folglich auch auf den Vermittlungsweg erstrecken. Das Zusammenspiel aus Methodenfreiheit und modernen Unterrichtsmitteln zeigt, dass die Vermittlung zwingend gegenwartsbezogen sein muss, um einen Wertungswiderspruch im Gesetz zu vermeiden.

Die historische Auslegung liefert für die spezifische Frage der Künstlichen Intelligenz kein verwertbares Ergebnis. Die maßgeblichen Novellierungen des § 17 Abs 1 SchUG liegen zeitlich vor dem technologischen Durchbruch und der Veröffentlichung von Systemen wie ChatGPT im späten Jahr 2022.[20] Die historische Gesetzgeber:in konnte generative KI-Systeme bei der Formulierung der Norm folglich noch gar nicht im Sinn haben. Aus historischer Sicht lässt sich also weder ein explizites Gebot noch ein Verbot für KI ableiten; die Gesetzgeber:in hat den Begriff jedoch bewusst abstrakt und damit technologieoffen gestaltet.

Schließlich verlangen auch der Sinn und Zweck des Gesetzes, dass sich die Gegenwartsbezogenheit auf die Vermittlung erstreckt. Aufgabe der Schule ist es, junge Menschen auf die Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben der Gegenwart vorzubereiten.[21] Da KI-Systeme im Jahr 2026 die Lebens- und Arbeitswelt der Schüler:innen prägen, würde ein Unterricht, der diese Technologie in der Vermittlung komplett ignoriert, den gesetzlichen Bildungsauftrag verfehlen.

Die Auslegung zeigt, dass sich das Tatbestandsmerkmal der „Gegenwartsbezogenheit" sowohl auf den Inhalt als auch auf die Vermittlung des Unterrichts bezieht. Ein vollständiger, pauschaler Verzicht auf KI im Klassenzimmer angesichts der aktuellen technologischen Entwicklungen lässt sich mit diesem Gebot kaum vereinbaren, sofern die weiteren Vorgaben des § 17 Abs 1 SchUG sowie weitere Normen eingehalten werden.

Die pädagogische Methodenfreiheit konstituiert keine Weisungsfreistellung iSd Art 20 Abs 2 B-VG, sondern ist lediglich als fachlicher Entscheidungsspielraum innerhalb der Weisungsgebundenheit zu verstehen. Als Organe des öffentlichen Dienstes bleiben Lehrkräfte gegenüber Schulleitung und Schulaufsicht weisungsgebunden. Die Eigenständigkeit in der Methodenwahl dient ausschließlich der zweckmäßigen Erfüllung des gesetzlichen Bildungsauftrages, begründet jedoch kein Recht, rechtmäßige Dienstweisungen unter Berufung auf eine vermeintliche Autonomie abzulehnen.[22]

3. Leistungsbeurteilung

Die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung zählen zu den sensibelsten Materien des Schulunterrichtsrechts, die häufig mit Meinungsverschiedenheiten verbunden sind.[23] Die maßgeblichen Rechtsquellen bilden dabei die §§ 18 ff SchUG sowie die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO).[24]

20 *BMBWF*, Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Bildungssystem, 3 www.bmb.gv.at/Themen/schule/zrp/ki/ki_asbs.html (letzter Abruf 21.10.2026).

21 Vgl § 2 Abs 1 SchOG.

22 Vgl *Juranek*, Das österreichische Schulrecht[8], 167; *Wieser*, Handbuch Schulrecht. Bd 3: Schulunterrichtsrecht, 62 f; *Andergassen*, Schulrecht 2025/26. Ein systematischer Überblick[10] (2025) Rz 249; *Hauser*, Schulunterrichtsgesetz, 166.

23 Vgl *Andergassen*, Schulrecht 2025/2610, Rz 403; *Juranek*, Das österreichische Schulrecht[8], 169.

24 Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung), BGBl 1974/371 idF II 215/2021.

Gem § 18 Abs 1 SchUG hat die Lehrer:in die Beurteilung der Leistungen der Schüler:in in den einzelnen Unterrichtsgegenständen durch Feststellung der Mitarbeit der Schüler:in im Unterricht sowie durch besondere in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche, schriftliche und praktische oder nach anderen Arbeitsformen ausgerichtete Leistungsfeststellungen zu gewinnen. Maßstab für die Leistungsbeurteilung sind die Forderungen des Lehrplanes unter Bedachtnahme auf den jeweiligen Stand des Unterrichtes. Die Leistungsbeurteilung stellt nach der Konzeption des SchUG ein Gutachten über die Leistung der Schüler:innen dar.[25]

Zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ist zudem begrifflich zu unterscheiden: Bei der Leistungsfeststellung handelt es sich um die Leistungsmessung, etwa durch Feststellung der Mitarbeit oder durch Schularbeiten, während danach die Leistungsbeurteilung durch die Einordnung der ermittelten Leistung in die entsprechenden Beurteilungsstufen erfolgt.[26] Die Unterrichtsarbeit gem § 17 SchUG bildet dabei eine der Grundlagen der Leistungsbeurteilung.[27] Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sind somit integrierende Bestandteile der Unterrichtsarbeit und dürfen davon nicht getrennt werden.[28]

Die Formen der Leistungsfeststellung sind in § 3 Abs 1 LBVO taxativ aufgezählt und umfassen die Feststellung der Mitarbeit im Unterricht sowie besondere mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungsfeststellungen. Der Wortlaut des § 18 Abs 1 SchUG („hat der Lehrer [...] zu gewinnen") zeigt deutlich, dass die Verantwortung für die Notenfindung allein bei der Lehrkraft liegt. Das Gesetz schreibt vor, dass die Lehrkraft die Grundlagen für die Beurteilung „zu gewinnen" hat.

Diese Auslegung wird durch den systematischen Blick auf die LBVO bestätigt. Bereits § 2 Abs 3 LBVO hält fest, dass die „vom Lehrer jeweils gewählte Form der Leistungsfeststellung" entscheidend ist, was der Lehrkraft die alleinige Entscheidungshoheit über das Prüfungsverfahren gibt. Ergänzend regelt § 11 Abs 2 LBVO die eigentliche Benotung: Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler „sachlich und gerecht zu beurteilen". Zusammenfassend ergibt sich ein klares Ergebnis: Die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung sind eine höchstpersönliche Pflicht der einzelnen Lehrkraft. Dementsprechend ist der Einsatz eines KI-Systems als reine Vorkorrektur-Hilfe mit § 18 SchUG vereinbar, solange die Lehrkraft das Ergebnis aktiv prüft, pädagogisches Ermessen ausübt und die Note erst durch ihre eigene Abzeichnung bestätigt.

IV. Fazit

Der Einsatz von KI-Assistenzsystemen durch Lehrkräfte steht im Spannungsfeld zwischen technologischem Fortschritt, europäischer Regulierung und nationalem Schulrecht. Während die KI-VO bei Systemen zur Bewertung von Lernergebnissen strenge Maßstäbe anlegt, greift für rein unterstützende und vorbereitende Tools mit menschlicher Letztentscheidung die Ausnahme des Art 6 Abs 3 KI-VO.



Foto: privat

Zum Autor: ***Martin Treuer*** *hat das Masterstudium „Recht, Wirtschaft und Gesellschaft" an der Universität Graz erfolgreich abgeschlossen. Der vorliegende Artikel basiert auf seiner Masterarbeit mit dem Titel „KI im Klassenzimmer: Der Einsatz durch Lehrpersonen unter besonderer Berücksichtigung von KI-VO und ethischen Aspekten", die von Univ.-Prof.in Dr.in Maria Bertel betreut wurde. Darüber hinaus war er als studentischer Mitarbeiter von Univ.-Prof. in Dr.in Maria Bertel und Mag.a Evelyne Putz am Projekt „EducationalAI" tätig.*

Auf nationaler Ebene erweist sich das SchUG als hinreichend flexibel, um Künstliche Intelligenz in zwei zentralen Bereichen zu legitimieren: Zum einen qualifizieren sich softwarebasierte Anwendungen als zulässige Unterrichtsmittel iSd § 14 SchUG. Zum anderen verlangt das gesetzliche Gebot der Gegenwartsbezogenheit in § 17 SchUG, dass moderne, die Lebenswelt prägende Technologien in den Vermittlungsweg einbezogen werden.

Die unübersehbare rote Linie zieht jedoch das Leistungsbeurteilungsrecht nach § 18 SchUG iVm der LBVO. Die Notenfindung verbleibt als höchstpersönliche Pflicht ausschließlich bei der Lehrkraft. Gestützt auf das Prinzip der menschlichen Aufsicht dürfen KI-Systeme folglich vorbereitende Hilfen oder unverbindliche Notenvorschläge generieren. Die rechtliche und pädagogische Verantwortung ist nicht delegierbar.

25 Vgl VfGH 02.03.1987, B 1007/86; *Jonak/Kövesi*, Das österreichische Schulrecht (2015), § 18 SchUG Fn 1; *Hauser*, Schulunterrichtsgesetz, 183.

26 Vgl *Hofstätter/Spreitzhofer/Taschner*, Schulgesetze § 18 Rz 2 SchUG (Stand 29.12.2022, rdb.at); *Andergassen*, Schulrecht 2025/2610, Rz 404 f; *Hauser*, Schulunterrichtsgesetz, 183.

27 Vgl *Hofstätter/Spreitzhofer/Taschner*, Schulgesetze § 17 Rz 2 SchUG (Stand 29.12.2022, rdb.at).

28 Vgl *Jonak/Kövesi*, Schulrecht, § 18 SchUG Fn 3; *Hofstätter/Spreitzhofer/Taschner*, Schulgesetze § 18 Rz 8 SchUG (Stand 29.12.2022, rdb.at).

Rezension

Allgemeines Verwaltungs-verfahrensgesetz

Mit dem hier besprochenen Werk erschließt der Referent für Gesetzesbegutachtungsverfahren der ÖGSR, *Univ.-Prof. MMag. DDr. Dr.h.c. Bernd Wieser*, der bereits ein beeindruckendes Gesamtwerk vorweisen kann, einen neuen Publikationsmarkt. Bekannt etwa als Fachautor in Großkommentaren und als Lehrbuchautor wendet er sich nunmehr — soweit ersichtlich — zum ersten Mal einem Kurzkommentar zu.

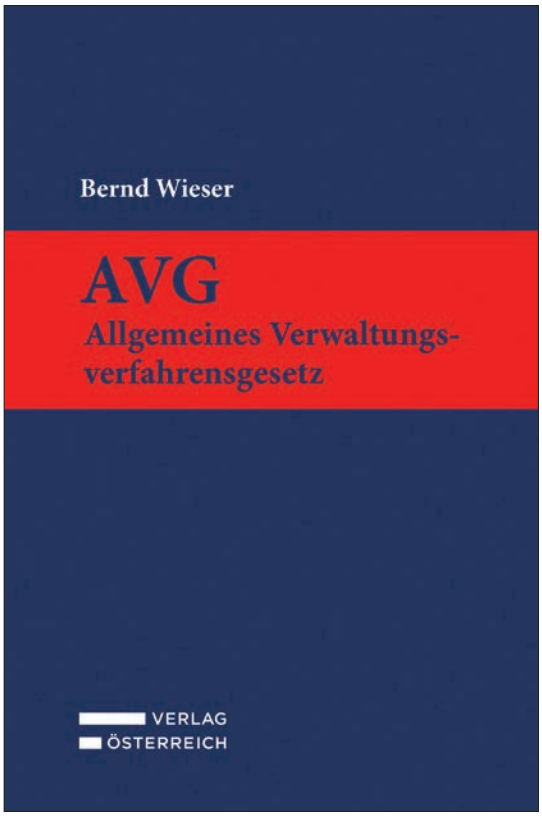
Aufbauend auf dem von ihm im Vorjahr vorgelegten und hier rezensierten Lehrbuch zum Verwaltungsverfahrensrecht hat er nun einen kompakten Kommentar zum „Jahrhundertgesetz" AVG erstellt, der, wie von ihm im Vorwort ausgeführt, den österreichischen Kommentarmarkt bereichern und ergänzen soll. Insbesondere all jene Jurist:innen, die gerne ein Buch an der Hand haben und nicht vorwiegend digital agieren, dürfen sich freuen, ein portables Werk zur Verfügung gestellt bekommen zu haben, das in jede Aktentasche problemlos passt. Soweit die gedruckte Fassung durch ein eBook ergänzt wird, adressieren Verlag und Autor zudem nicht nur Papierliebhaber:innen.

Der Kurzkommentar bildet die Persönlichkeit des Autors, akademischer Lehrer des Rezensenten, umfassend ab. Akribisch wie schnörkellos werden die sechs Teile des AVG und die darin enthaltenen einzelnen gesetzlichen Bestimmungen dargestellt. Auf Literaturangaben wird aus Raumgründen verzichtet, nicht nur dadurch wird meisterhaft verdichtet. Das Werk eignet sich dementsprechend hervorragend als Ausgangspunkt für weitere tiefschürfende Beschäftigungen mit einzelnen verfahrensrechtlichen Fragen.

Allenfalls wird der Autor, der für die Wissenschaft stets mit Eifer, Treue und Gewissenhaftigkeit (vgl. § 9 Abs. 1 RAO) eintritt, bald wieder aktiv werden müssen, denn sein Werk beruht ausweislich des Vorworts auf der Rechtslage zum 31.5.2026. Die wesentlichen Änderungen des Verwaltungsverfahrens, die das Bundesgesetz, mit dem das Allgemeine Verwaltungsverfahrensgesetz 1991 und das Verwaltungsstrafgesetz 1991 geändert werden, BGBl. I Nr. 86/2026, mit sich gebracht hat, konnten dementsprechend nicht berücksichtigt werden.

Ein Kurzkommentar darf auch kurz besprochen werden: *Bernd Wieser* hat im Zusammenwirken mit dem Verlag Österreich einen bemerkenswerten Behelf für die Praxis geschaffen und sich damit endgültig als einer der führenden österreichischen Verwaltungsverfahrensrechtler positioniert.

Christoph Hofstätter



Bernd Wieser
AVG – Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz
1. Auflage 2026
Verlag Österreich, Wien
Umfang: 410 Seiten gebunden
Preis: 99 EUR
ISBN Print:
978-3-7046-9937-4
ISBN eBook:
978-3-7046-9989-3

Rezension

Verwaltungs-strafgesetz

Vorab: Zu den Tugenden des Autors zählt ein effizientes Arbeiten. Das hat er dem Rezensenten vermittelt und weitergegeben. In diesem Lichte baut — wie das Vorwort des VStG-Kurzkommentars auf jenem des AVG-Kurzkommentars — die vorliegende Buchbesprechung auf der gerade eben gegebenen Rezension des AVG-Kurzkommentars auf, hat der Autor doch nach einem einheitlichen System gearbeitet. Auf ein Vorgehen gemäß § 43 Abs. 2 zweiter Satz VwGG analog wurde verzichtet und wird nicht bloß verwiesen:

Mit dem hier besprochenen Werk erschließt der Referent für Gesetzesbegutachtungsverfahren der ÖGSR, Univ.-Prof. MMag. DDr. Dr.h.c. Bernd Wieser, der bereits ein beeindruckendes Gesamtwerk vorweisen kann, einen neuen Publikationsmarkt. Bekannt etwa als Fachautor in Großkommentaren und als Lehrbuchautor wendet er sich nunmehr — soweit ersichtlich — zum ersten Mal einem Kurzkommentar zu.

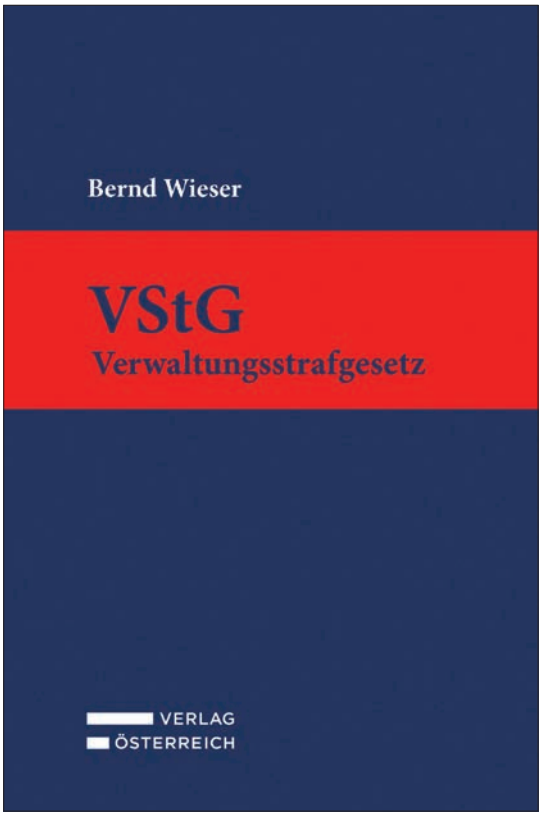
Aufbauend auf dem von ihm im Vorjahr vorgelegten und hier rezensierten Lehrbuch zum Verwaltungsverfahrensrecht hat er nun einen kompakten Kommentar zum „Jahrhundertgesetz" VStG erstellt, der, wie von ihm im Vorwort ausgeführt, den österreichischen Kommentarmarkt bereichern und ergänzen soll. Insbesondere all jene Jurist:innen, die gerne ein Buch an der Hand haben und nicht vorwiegend digital agieren, dürfen sich freuen, ein portables Werk zur Verfügung gestellt bekommen zu haben, das in jede Aktentasche problemlos passt. Soweit die gedruckte Fassung durch ein eBook ergänzt wird, adressieren Verlag und Autor zudem nicht nur Papierliebhaber:innen.

Der Kurzkommentar bildet die Persönlichkeit des Autors umfassend ab. Akribisch wie schnörkellos werden die vier Teile des VStG und die darin enthaltenen einzelnen gesetzlichen Bestimmungen dargestellt. Auf Literaturangaben wird aus Raumgründen verzichtet, nicht nur dadurch wird meisterhaft verdichtet. Das Werk eignet sich dementsprechend hervorragend als Ausgangspunkt für weitere tiefschürfende Beschäftigungen mit einzelnen verfahrensrechtlichen Fragen.

Allenfalls wird der Autor, der für die Wissenschaft stets mit Eifer, Treue und Gewissenhaftigkeit (vgl. § 9 Abs. 1 RAO) eintritt, bald wieder aktiv werden müssen, denn sein Werk beruht ausweislich des Vorworts auf der Rechtslage zum 30.6.2026. Die wesentlichen Änderungen des Verwaltungsstrafverfahrens, die das Bundesgesetz, mit dem das Allgemeine Verwaltungsverfahrensgesetz 1991 und das Verwaltungsstrafgesetz 1991 geändert werden, BGBl. I Nr. 86/2026, mit sich gebracht hat, konnten dementsprechend nicht berücksichtigt werden.

Ein Kurzkommentar darf auch kurz besprochen werden: Bernd Wieser hat im Zusammenwirken mit dem Verlag Österreich einen bemerkenswerten Behelf für die Praxis geschaffen und sich damit endgültig als einer der führenden österreichischen Verwaltungsverfahrensrechtler positioniert.

Christoph Hofstätter



Bernd Wieser
VStG – Verwaltungsstrafgesetz
1. Auflage 2026
Verlag Österreich, Wien
Umfang: 245 Seiten gebunden
Preis: 69 EUR
ISBN Print:
978-3-7046-9986-2
ISBN eBook:
978-3-7120-0017-9

Rechtsprechungsübersicht

Bundesverwaltungsgericht, Verfassungsgerichtshof und Verwaltungsgerichtshof

Stand September 2026

Von Anna Caroline Riedler & Maximilian Rudolph

I. Schulunterrichtsrecht

1. Keine nachweisliche elektronische Zustellung über „SchoolFox“

BVwG 23.09.2025, W227 2318711-1

Am 23.01.2025 entschied die Schulkonferenz der Volksschule, dass die minderjährige Beschwerdeführerin (Bf) von der 1. Schulstufe in die Vorschulstufe wechseln solle. Den dagegen erhobenen Widerspruch wies die Bildungsdirektion für Niederösterreich mit Bescheid vom 18.06.2025 gemäß § 71 Abs 2 Schulunterrichtsgesetz (SchUG) als verspätet zurück.

In Folge einer dagegen eingebrachten Beschwerde hob das Bundesverwaltungsgericht (BVwG) diesen Bescheid auf und verwies die Angelegenheit zur Erlassung eines neuen Bescheides an die Bildungsdirektion zurück. Begründend führte das BVwG aus, Entscheidungen über den Schulwechsel (etwa nach § 17 Abs 5 SchUG) seien den Erziehungsberechtigten gemäß § 72 Abs 1 SchUG nachweislich zuzustellen. Die bloße Übermittlung über die private Kommunikationsplattform „SchoolFox“ – auch mit einer Lesebestätigung – erbringe den gesetzlich geforderten Zustellnachweis nicht.

§ 72a Abs 2 SchUG stelle klar, dass „*nachweisliche elektronische Zustellungen*“ gemäß § 35 Zustellgesetz (ZustG) im Wege eines zugelassenen Zustelldienstes zu erfolgen hätten. Nach dem ZustG seien elektronische Zustellungen mit Zustellnachweis „*ausschließlich durch Zustellsysteme gemäß § 28 Abs. 3 Z 1 und 3 sowie im Fall des § 37a zweiter Satz*“ zulässig, also über einen zugelassenen Zustelldienst bzw in ERV-Konstellationen. Andere Systeme – damit auch „SchoolFox“ – seien hingegen nicht geeignet, den gesetzlich geforderten Zustellnachweis zu erbringen.

Die Bildungsdirektion sei demnach zu Unrecht von einer rechtmäßigen Zustellung per „SchoolFox" ausgegangen und habe keine Ermittlungen durchgeführt, ob und wann die Entscheidung den Erziehungsberechtigten tatsächlich zugekommen sei bzw ob ein etwaiger Zustellmangel nach § 7 ZustG geheilt worden sei. Notwendige Ermittlungen des entscheidungsrelevanten Sachverhaltes seien somit unterblieben. Der Bescheid sei daher aufzuheben und die Angelegenheit zur neuerlichen Entscheidung — insbesondere zur Klärung der allfälligen Rechtzeitigkeit des Widerspruchs — an die Bildungsdirektion zurückzuverweisen.

✷

2. Einstufungsprüfung – Bindung an die tragenden Gründe eines zurückverweisenden Beschlusses

BVwG 10.02.2026, W203 2320299-2

Dem gegenständlichen Verfahren lag zugrunde, dass der Zweitbf in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 eine Volksschule besuchte. Im Schuljahr 2021/22 nahm er am häuslichen Unterricht teil, trat jedoch nicht zur Externistenprüfung an. Die nächsten drei Schuljahre besuchte der Zweitbf keine Schule, obwohl ihm eine Teilnahme am häuslichen Unterricht untersagt wurde und angeordnet wurde, dass er eine Schule zu besuchen habe. Der Zweitbf verfügt über kein Zeugnis einer öffentlichen oder mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule für das Schuljahr 2024/25.

Im Mai 2025 wurde die Aufnahme des Zweitbf in die zweite Schulstufe der Mittelschule beantragt. Die Schulleitung gab dem Begehren nicht statt. Gegen diese Entscheidung wurde ein Widerspruch erhoben, welcher von der Bildungsdirektion für Oberösterreich als unbegründet abgewiesen wurde. Begründet wurde diese Entscheidung damit, dass die gesetzlichen Aufnahmevoraussetzungen nicht erfüllt seien. Dagegen wurde eine Beschwerde an das BVwG erhoben. Mit Beschluss vom 21.10.2025, W203 2320299-1, hob das BVwG den Bescheid auf und verwies die Angelegenheit zur Erlassung eines neuen Bescheides an die Behörde zurück. Begründend führte das Gericht aus, dass diese bloß ansatzweise ermittelt habe. Sie wäre verpflichtet gewesen, den Zweitbf im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens zu einer Einstufungsprüfung zuzulassen.

Mit nunmehr angefochtenem Bescheid wurde der Widerspruch erneut abgewiesen. Das BVwG hob aufgrund der erhobenen Beschwerde den Bescheid abermals auf und verwies die Angelegenheit zur Erlassung eines neuen Bescheides an die Behörde zurück. Das Gericht stellte klar, dass es bereits im zurückverweisenden Beschluss vom 21.10.2025 ausgesprochen habe, dass der Zweitbf im Rahmen des Aufnahmeverfahrens zu einer Einstufungsprüfung zuzulassen gewesen wäre. Die Behörde sei an diese rechtliche Beurteilung gebunden gewesen. Die Behörde habe mit gegenständlichem Bescheid die Bindung an die tragenden Gründe missachtet, weshalb der Bescheid wegen inhaltlicher Rechtswidrigkeit aufzuheben sei. Der Behörde wäre es damals unbenommen gewesen, eine außerordentliche Revision gegen den Beschluss vom 21.10.2025 zu erheben. Dies habe die Behörde aber nicht getan.

✷

3. Aufsteigen trotz „Nicht genügend" gemäß § 25 Abs 2 SchUG

BVwG 12.02.2026, W128 2334538-1

Am 18.06.2025 entschied die Klassenkonferenz, dass der Bf nicht zum Aufsteigen in die 11. Schulstufe berechtigt sei. Den dagegen erhobenen Widerspruch wies die Bildungsdirektion für Wien mit Bescheid vom 11.07.2025 ab und verneinte das Vorliegen der Voraussetzungen für ein Aufsteigen trotz negativer Beurteilung gemäß § 25 Abs 2 SchUG.

Der gegen diese Entscheidung erhobenen Beschwerde gab das BVwG statt und stellte fest, dass der Bf gemäß § 25 Abs 2 SchUG zum Aufsteigen in die 11. Schulstufe berechtigt sei. Das BVwG hielt fest, dass die Aufgabenstellungen und die Leistungsbeurteilung dem Lehrplan und der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) entsprochen hätten. Auch ergebe sich aus den im Akt dokumentierten schriftlichen und mündlichen Leistungen (zwei mit „Nicht genügend" beurteilte Schularbeiten sowie eine mündliche Prüfung mit „Nicht genügend"), dass die negativen Leistungen nicht die Voraussetzungen eines „Genügend" iSd § 14 Abs 5 LBVO erfüllt hätten. Die Beurteilung im Unterrichtsgegenstand Italienisch mit „Nicht genügend" sei daher rechtmäßig.

Der Bf habe eingewendet, dass sein diagnostiziertes Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom sowie seine Leseschwäche im Sinne eines „Nachteilsausgleichs" hätten berücksichtigt werden müssen. Dazu führte das BVwG — bezugnehmend auf seine frühere Entscheidung vom 11.05.2015, W128 2008793-1 — aus, dass eine „*Behinderung*" im Sinn des § 18 Abs 6 SchUG eine „*nicht nur vorübergehende körperliche, geistige oder psychische Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen*" voraussetze, die „*für mehr als sechs Monate die Teilhabe am Unterricht*" erschwere. Der Bf habe keinen entsprechenden Nachweis erbracht, daher bestehe keine Verpflichtung zu einer abweichenden Leistungsbeurteilung nach § 18 Abs 6 SchUG.

Nach der Judikatur des Verwaltungsgerichtshofes (VwGH) sei ein Aufsteigen trotz „Nicht genügend" nach § 25 Abs 2 SchUG nur dann gerechtfertigt, wenn aufgrund der Leistungen in den übrigen Pflichtgegenständen die Prognose eines erfolgreichen Abschlusses der nächsthöheren Schulstufe ohne weitere negative Beurteilungen getroffen werden könne. Maßgeblich sei, ob die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler über ausreichende Leistungsreserven verfüge, um die Defizite im negativen Gegenstand ausgleichen und zugleich die

übrigen Pflichtgegenstände positiv abschließen zu können (vgl VwGH 15.12.2011, 2009/10/0226).

Die Bildungsdirektion habe die Aufstiegsberechtigung des Bf allein aufgrund des „*nicht abgesicherten Genügend*" im Pflichtgegenstand Biologie und Umweltbildung verneint. Dem sei entgegenzuhalten, dass der Bf in diesem Unterrichtsgegenstand in der 11. Schulstufe nicht mehr unterrichtet werde. Auch habe sich aus der Stellungnahme der Schule und dem Gutachten ergeben, dass der Bf in allen übrigen Pflichtgegenständen ein „*gesichertes Genügend*" erreicht habe. Daraus folge, dass der Bf in den weitergeführten Pflichtgegenständen über ausreichende Leistungsreserven verfüge. Er sei daher in der Lage, seine Defizite im Pflichtgegenstand Italienisch auszugleichen, ohne die positiven Beurteilungen in den übrigen Pflichtgegenständen zu gefährden.

✷

4. Kein Schulausschluss aufgrund des Tragens einer Smart-Brille

BVwG 03.08.2026, W224 2346501-1

Am 12.06.2026 gab die Bildungsdirektion für Wien dem Antrag der Schulkonferenz, den Bf vom weiteren Schulbesuch auszuschließen, statt (Spruchpunkt I.), schloss den Bf vom weiteren Schulbesuch aus (Spruchpunkt II.) und schloss die aufschiebende Wirkung einer allfälligen Beschwerde aus (Spruchpunkt III.). Diese Entscheidung begründete sie im Wesentlichen mit einer dauernden Gefährdung von Mitschülerinnen und Mitschülern durch das wiederholte Tragen einer Smart-Brille im Unterricht.

Mit Erkenntnis vom 13.07.2026 erkannte das BVwG der dagegen erhobenen Beschwerde die aufschiebende Wirkung zu und hob Spruchpunkt III. des angefochtenen Bescheides auf. Mit dem gegenständlichen Erkenntnis gab das BVwG der Beschwerde auch darüber hinaus statt und hob den Ausschlussbescheid hinsichtlich der Spruchpunkte I. und II. ersatzlos auf. Den Entscheidungsgründen ist im Wesentlichen zu entnehmen, dass zwar mehrere Suspendierungen aufgrund des Tragens der Smart-Brille erfolgt seien und sich Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen subjektiv beobachtet gefühlt hätten. Konkrete, dem Bf zurechenbare schwerwiegende Pflichtverletzungen oder objektivierbare Gefährdungssituationen hätten jedoch nicht festgestellt werden können.

Der angefochtene Bescheid stütze sich im Wesentlichen darauf, dass die vom Bf getragene Smart-Brille als sicherheitsgefährdender und störender Gegenstand eingestuft worden sei. Die Behörde habe jedoch keine konkreten relevanten Vorfälle festgestellt, die über ein bloß Unbehagen auslösendes Verhalten des Bf hinausgegangen wären. Die technische Eignung der Smart-Brille zur Anfertigung von Aufnahmen könne keine ausreichende Grundlage für die Annahme einer schwerwiegenden Pflichtverletzung oder dauernden Gefährdung gemäß § 49 Abs 1 SchUG bilden. Auch reiche dies für das Treffen einer – nach der Rechtsprechung des VwGH gebotenen – Prognoseentscheidung nicht aus (vgl VwGH 16.06.2011, 2006/10/0187).

Weiters sei die Annahme, dass der Bf allein wegen wiederholter pädagogischer Maßnahmen und Missachtung von Aufforderungen schwerwiegend gegen seine Pflichten verstoßen habe, unzutreffend. Maßgeblich sei nicht die Anzahl der Vorfälle, sondern deren Qualität und Schwere (vgl VwGH 24.11.1986, 86/10/0133).

Mangels nachweisbarer dauernder Gefährdung der Sittlichkeit, körperlichen Sicherheit oder des Eigentums anderer Schülerinnen und Schüler sei der Ausschluss des Bf vom Schulbesuch nicht gerechtfertigt.

✷

II. Schulpflichtrecht

1. Keine Frist für einen Antrag nach § 13 Abs 1 Schulpflichtgesetz 1985 (SchPflG)

VwGH 27.02.2025, Ro 2024/10/0006, zu BVwG 21.11.2023, W203 2280410-1 (siehe S&R 1/2024, 92 f)

Mit Bescheid vom 18.09.2023 wies die Bildungsdirektion für Wien den Antrag des schulpflichtigen Sohnes des Bf auf Bewilligung des Besuches einer im Ausland gelegenen Schule als verspätet zurück. Der dagegen erhobenen Beschwerde gab das BVwG statt und hob den Bescheid ersatzlos auf. Begründend führte das BVwG zusammengefasst aus, dass § 13 Abs 1 SchPflG keine Frist für die Einbringung des Antrags vorsehe. Zudem ergebe sich aus der Bestimmung nicht, dass die Bewilligung bereits zu Beginn des Schuljahres vorliegen müsse. Eine Zurückweisung wegen Verspätung komme daher nicht in Betracht.

Die gegen dieses Erkenntnis erhobene Amtsrevision wies der VwGH ab und stellte klar, dass § 13 Abs 1 SchPflG – anders als § 13 Abs 2 SchPflG – keine Frist und keinen Termin für die Einbringung eines Antrags auf Bewilligung des Besuches einer im Ausland gelegenen Schule normiere.

✷

2. Antrag auf Erteilung einer Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht – Weihnachtsfest in Indien

BVwG 12.11.2025, W129 2325646-1 und W129 2325649-1

Mit ausgefüllten Formularen vom 20.10.2025 beantragte die erziehungsberechtigte Mutter für ihre minderjährigen schulpflichtigen Kinder die Erteilung der Erlaubnis zum Fernbleiben vom Unterricht aus begründetem Anlass für den Zeitraum vom 08.12.2025 bis 08.01.2026. In den Anträgen wurde im Wesentlichen ausgeführt, dass geplant sei, die in Indien lebenden Großeltern über Weihnachten zu besuchen und den Kindern die Teilnahme am Weihnachtsfest dort zu ermöglichen.

Die Bildungsdirektion für Vorarlberg wies die Anträge jeweils mit Bescheid ab. Die dagegen erhobenen Beschwerden wies das BVwG als unbegründet ab. Das Gericht hielt in seinen Feststellungen fest, dass die Weihnachtsferien in Vorarlberg am 24.12.2025 beginnen und am 06.01.2026 enden würden. In rechtlicher Hinsicht führte es aus, dass eine erstmalige Teilnahme am Weihnachtsfest in Indien und eine Zusammenkunft mit der dort lebenden Familie als außergewöhnliches Ereignis im Leben der beiden Schülerinnen und ihrer Familie und somit auch als Rechtfertigungsgrund erachtet werden könne. Dem Grunde nach wäre daher das Fernbleiben der Schülerinnen von der Schule gerechtfertigt. Das BVwG leitete jedoch aus der Systematik des SchPflG und der Judikatur des VwGH ab, dass das Fernbleiben stets nur in jenem Ausmaß zu genehmigen sei, das unbedingt erforderlich sei, um die mit dem Fernbleiben verfolgten Zwecke erreichen zu können. Das Gericht erachtete die Dauer der Weihnachtsferien als ausreichend lange. Das Versagen des Fernbleibens für den gesamten beantragten Zeitraum durch die belangte Behörde sei daher zu Recht erfolgt.

✷

3. Vorabentscheidungsverfahren (C-134/26) – Versäumung einer Frist des § 13 Abs 2 SchPflG

BVwG 25.02.2026, W129 2324898-1 und W129 2324899-1

Dem Ausgangsfall liegt zugrunde, dass eine Familie mit slowakischer Staatsangehörigkeit von Bratislava in den Osten von Österreich, etwa 15 Kilometer von Bratislava entfernt, zog. Der Vater arbeitete in Bratislava und die beiden Kinder besuchten eine Schule in Bratislava. Gemäß § 1 Abs 1 SchPflG besteht für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten, eine allgemeine Schulpflicht. Gemäß § 13 Abs 2 SchPflG können Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit auch ohne Bewilligung eine ausländische Schule besuchen, müssen dies jedoch vor Beginn des Schuljahres der Schulbehörde melden. Gegenständlich teilte die Mutter der Schulbehörde erst nach Beginn des Schuljahres mit, dass ihre Kinder auch weiterhin in Bratislava die Schule besuchen würden. Die Bildungsdirektion für Niederösterreich wies daraufhin die Anzeigen als verspätet zurück. Nach Einbringung einer Beschwerde fand am BVwG eine mündliche Verhandlung statt. Das Gericht hegte erhebliche Zweifel an der Unionsrechtskonformität der Regelung des § 13 Abs 2 SchPflG. In weiterer Folge fasste es den Beschluss, dem Gerichtshof der Europäischen Union (EuGH) gemäß Art 267 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV) folgende Fragen zur Vorabentscheidung vorzulegen:

„1. Zur Reichweite des Art. 21 AEUV im schulischen Kontext

Ist Art. 21 AEUV dahingehend auszulegen, dass er einer nationalen Regelung entgegensteht, nach der ein minderjähriger Unionsbürger, der gemeinsam mit seinen Eltern von seinem Recht auf Freizügigkeit Gebrauch gemacht und seinen Wohnsitz in einen anderen Mitgliedstaat verlegt hat, daran gehindert wird, seine bisherige Schulausbildung im Herkunftsmitgliedstaat fortzuführen, und stattdessen verpflichtet wird, eine Schule im Aufnahmemitgliedstaat zu besuchen, sofern eine solche Verpflichtung zur Unterbrechung oder zum Verlust der bisherigen Schullaufbahn führt?

2. Zu den Rechtfertigungsgründen nach der (Freizügigkeits-)Richtlinie 2004/38/EG

Ist Art. 27 Abs. 1 der Richtlinie 2004/38/EG dahingehend auszulegen, dass die von ihr abschließend aufgeführten Gründe der öffentlichen Ordnung, der öffentlichen Sicherheit und der öffentlichen Gesundheit es einem Mitgliedstaat ermöglichen, Maßnahmen zu erlassen, die minderjährige Unionsbürger verpflichten, die bisher besuchte Schule im Herkunftsmitgliedstaat zu verlassen und eine Schule des Aufnahmemitgliedstaats zu besuchen?

3. Zur Bedeutung des Unionsbürgerstatus und des Kernbereichs unionsrechtlicher Freizügigkeit

Ist Art. 20 AEUV dahin auszulegen, dass der aus ihm folgende Status des Unionsbürgers als grundlegender Status der Angehörigen der Mitgliedstaaten nationalen Maßnahmen entgegensteht, die geeignet sind, die tatsächliche Ausübung der unionsrechtlichen Freizügigkeit durch minderjährige Unionsbürger zu beeinträchtigen, indem sie diese verpflichten, die bisher im Herkunftsmitgliedstaat besuchte Schule aufzugeben und eine Schule im Aufnahmemitgliedstaat zu besuchen, ohne dass eine konkrete Gefährdung der öffentlichen Ordnung, Sicherheit oder Gesundheit vorliegt?

4. Zum unionsrechtlichen Verhältnismäßigkeitsgrundsatz und zum Schutz des Kindeswohls

Ist es mit dem aus Art. 21 AEUV, Art. 24 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union sowie der Rechtsprechung des Gerichtshofs abzuleitenden unionsrechtlichen Grundsatz der Verhältnismäßigkeit und dem Erfordernis der vorrangigen Berücksichtigung des Kindeswohls vereinbar, dass ein Mitgliedstaat ohne individuelle Prüfung des Bildungsgangs oder der persönlichen Umstände des betreffenden Minderjährigen Maßnahmen erlässt, die dessen Bildungsbiografie erheblich beeinträchtigen oder zu einem Schullaufbahnverlust führen können?

5. Für den Fall, dass die Fragen 1 bis 4 bejaht werden:

a) Ist das Unionsrecht so auszulegen, dass die als Voraussetzung der Fortsetzung des weiteren Schulbesuchs im Herkunftsstaat notwendige Anzeige zwingend an eine datumsmäßig begrenzte Frist in einem Mitgliedsstaat zu knüpfen ist, deren faktische Einhaltung nach Übersiedlung in diesen Mitgliedstaat über weite Teile eines Kalenderjahres objektiv unmöglich ist bzw. die bereits versäumt wurde?

b) Bei Bejahung von a): Ist es unionsrechtlich zulässig, dass das schuldhafte Versäumen dieser Frist durch die Eltern zu den in Frage 4 dargestellten Konsequenzen für das Kind führt?"

Den Überlegungen des BVwG ist etwa ein plakatives Beispiel für eine faktische Beeinträchtigung der Freizügigkeit zu entnehmen. Schulpflichtige Kinder müssten etwa zwingend ihren Schulbesuch im Herkunftsstaat abbrechen, wenn eine slowakische Familie im Zeitraum Oktober bis Juni eines Schuljahres von der Slowakei in eine grenznahe österreichische Gemeinde ziehe. Zudem bezweifelte das Gericht die Verhältnismäßigkeit der Rechtsfolgen eines Versäumens der Frist des § 13 Abs 2 SchPflG. In diesem Zusammenhang führte es ins Treffen, dass die Nichteinhaltung der Frist zum zwangsweisen Abbruch der bisherigen Schulausbildung im Herkunftsstaat führe und den Schulbesuch in einer österreichischen Schule zur Folge habe. Diesfalls gab es zu bedenken, dass eine Fortsetzung des Unterrichts nur oder erst dann erfolgen könne, wenn das Schulkind entsprechende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerbe.

✷

4. Fernlehrinstitut erfüllt nicht den Schulbegriff

BVwG 03.03.2026, W227 2333900-1

Mit Schreiben vom 04.09.2025 teilten die Erstbf und der Zweitbf (Erziehungsberechtigte des Drittbf) der Bildungsdirektion für Vorarlberg mit, dass der Drittbf seine allgemeine Schulpflicht im Schuljahr 2025/26 durch den Besuch der in Deutschland ansässigen „AddOn-Schule" erfüllen werde. Mit Bescheid vom 02.12.2025 wies die Bildungsdirektion den — als Ansuchen nach § 13 Abs 1 SchPflG gewerteten — Antrag gemäß § 73 Abs 1 Allgemeines Verwaltungsverfahrensgesetz 1991 (AVG) zurück und ordnete an, dass der Drittbf seine Schulpflicht im Schuljahr 2025/26 an einer öffentlichen oder mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schule iSd § 4 SchPflG zu erfüllen habe.

Die dagegen erhobene Beschwerde wies das BVwG als unbegründet ab, änderte jedoch Spruchpunkt I. des Bescheides dahingehend ab, dass der Antrag nicht zurückgewiesen, sondern gemäß § 13 Abs 1 SchPflG abgewiesen werde. Der Drittbf halte sich dauernd in Österreich auf und besitze neben der schweizerischen auch die österreichische Staatsbürgerschaft, sodass § 13 Abs 1 SchPflG — nicht § 13 Abs 2 SchPflG — zur Anwendung gelange.

Unter Rückgriff auf den Schulbegriff des Privatschulgesetzes (PrivSchG) und Art 14 Abs 6 Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) seien „Schulen" Einrichtungen, in denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam nach einem festen Lehrplan unterrichtet würden. Weiters müssten das Merkmal des gemeinsamen Unterrichts — die gleichzeitige Anwesenheit von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern — und eine anstaltliche Organisationsform (ein Schulgebäude) vorliegen (vgl VwGH 24.01.2023, Ra 2021/10/0123). Da bei Fernlehrinstituten, wie der „AddOn-Schule", das Merkmal des gemeinsamen Unterrichts fehle, könne gegenständlich kein Besuch einer im Ausland gelegenen Schule iSd § 13 SchPflG vorliegen. Daher fehle für die Bewilligung des Antrags nach § 13 SchPflG die betreffende inhaltliche Voraussetzung. Die Bildungsdirektion hätte den Bewilligungsantrag somit nicht zurückweisen, sondern in der Sache abweisen müssen.

✷

III. Privatschulrecht

1. Verleihung des Öffentlichkeitsrechts „auf Dauer" gemäß § 15 PrivSchG

VwGH 23.09.2025, Ro 2024/10/0021, zu BVwG 04.09.2024, W203 2296534-1 (siehe S&R 1/2025, 32 f)

Mit Erkenntnis vom 04.09.2024 gab das BVwG der Beschwerde gegen den Bescheid des (damaligen) Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung statt, verlieh einer näher bezeichneten Privatschule ab dem Schuljahr 2024/25 das Öffentlichkeitsrecht „auf Dauer" und ließ die Revision zu. Das BVwG stellte klar, dass § 15 dritter Satz PrivSchG neben dem lehrplanmäßig vollen Ausbau der Schule nur die Gewähr für eine fortdauernde Erfüllung der gesetzlichen Bedingungen verlange und keine starre Beobachtungsphase von zwei Jahren nach Vollausbau normiere. Es bejahte eine einzelfallbezogene Prüfung und vertrat die Ansicht, dass die Beobachtungsphase bereits ab Errichtung bzw Genehmigung der Schule laufen könne. Die Gewähr für eine fortdauernde Erfüllung der gesetzlichen Bedingungen sah das BVwG als gegeben an, weil der Schule seit elf Jahren durchgehend das Öffentlichkeitsrecht verliehen worden sei und nie Abweichungen von gesetzlichen Vorgaben festgestellt worden seien.

Die Revision ließ es zur Frage zu, ob für diese Beobachtungsphase nur Schuljahre nach Vollausbau oder auch bereits Schuljahre ab Schulerrichtung heranzuziehen seien.

Der VwGH wies die erhobene Amtsrevision als unzulässig zurück und führte begründend aus, dass § 15 PrivSchG die Dauer der Verleihung des Öffentlichkeitsrechts vom Entwicklungsstadium der Schule und den bisherigen Beobachtungen abhängig mache. Nach der Judikatur des VwGH sei eine Verleihung „*auf Dauer*" erst nach einer Beobachtungsphase von mehreren Schuljahren nach Vollausbau zulässig (vgl VwGH 23.04.2007, 2005/10/0197). Da die Beobachtungsphase im vorliegenden Fall ohnehin bereits erfüllt gewesen sei, komme es auf die vom BVwG zugelassene Rechtsfrage hier nicht an.

Die Rechtsauffassung des BVwG, dass das Öffentlichkeitsrecht mangels gesetzlicher Grundlage nicht rückwirkend verliehen werden könne, bestätigte der VwGH.

✷



Foto: Helmreich

ZUR AUTORIN:
Mag. Anna Caroline Riedler *ist seit 01.01.2022 Richterin am Bundesverwaltungsgericht.*



Foto: privat

ZUM AUTOR:
Mag. Maximilian Rudolph *ist seit November 2025 Referent in der Abteilung „Dienst- und besoldungsrechtliche Legistik" im Bundesministerium für Bildung. Davor war er als juristischer Mitarbeiter am Bundesverwaltungsgericht in den Bereichen Bildungs-, Dienst-, Asyl- und Fremdenrecht tätig*

IV. Schülerbeihilfenrecht

1. Heimbeihilfe – Zumutbarkeit des täglichen Hin- und Rückweges

BVwG 21.05.2026, W203 2309164-2 und W203 2309165-2

Die Bildungsdirektion für Steiermark wies Anträge auf Heimbeihilfe für das Schuljahr 2024/25 ab. Gegen diese Mandatsbescheide wurden Vorstellungen erhoben, welche die Behörde mit Bescheiden ebenso als unbegründet abwies. Gegen diese Bescheide richten sich die gegenständlichen Beschwerden. Im Erstverfahren hob das Gericht die angefochtenen Bescheide auf und verwies die Angelegenheiten zur Erlassung neuer Bescheide an die Bildungsdirektion zurück (W203 2309164-1 und W203 2309165-1). Der Begründung dieser Beschlüsse ist zu entnehmen, dass die Behörde die mit BGBl I 1999/54 erfolgte Gesetzesänderung übersehen hätte. Im fortgesetzten Verfahren komme ihr die Aufgabe zu, den Anspruch auf Heimbeihilfe nach dem Schülerbeihilfengesetz 1983 anhand der geltenden Fassung zu prüfen. Maßgeblich sei dabei, ob der tägliche Hin- und Rückweg vom Wohnort der Eltern zur Schule und zurück zumutbar sei.

In weiterer Folge erließ die Behörde abermals Bescheide, mit denen sie Ansprüche auf Heimbeihilfe verneinte. Dagegen wurden Beschwerden erhoben, die sich darauf stützen, dass die tatsächlichen Verkehrsanbindungen sowie die Wartezeiten außer Acht gelassen worden seien.

Das BVwG wies die Beschwerden als unbegründet ab und erklärte die Revision jeweils für zulässig. Das Gericht legte seinen Feststellungen insbesondere zugrunde, dass sich die Wegstrecke zwischen dem Wohnort der Erziehungsberechtigten und der von den Schülerinnen besuchten Schule bei Benützung von öffentlichen Verkehrsmitteln in einem Zeitraum von weniger als einer Stunde zurücklegen lasse. Diesbezüglich stützte es sich auf eine tagesaktuelle Einsicht in die von den Österreichischen Bundesbahnen zur Verfügung gestellte Applikation „Scotty". In der rechtlichen Beurteilung hielt das Gericht zunächst fest, dass die Schülerinnen österreichische Staatsbürgerinnen seien, die eine höhere Schule besuchen würden und somit grundsätzlich nach dem Schülerbeihilfengesetz 1983 anspruchsberechtigt seien. Dem Beschwerdevorbringen hielt es entgegen, dass für die Zumutbarkeitsprüfung ausschließlich die reine Fahrtzeit maßgeblich sei. Zudem stellte es klar, dass selbst wenn man für die Beurteilung der Zumutbarkeit des Hin- und Rückweges auch die erforderlichen Gehzeiten zwischen Wohnort der Erziehungsberechtigten und der Schule bewerte, die Grenze von zwei Stunden deutlich unterschritten sei und der tägliche Hin- und Rückweg zum Schulort als zumutbar erachtet werde. Mangels höchstgerichtlicher Judikatur zur Frage, ab wann von einem unzumutbaren Hin- und Rückweg zwischen dem Wohnort der Eltern und dem Schulort auszugehen sei, könne als Auslegungshilfe die Rechtsprechung zur Frage der *Auswärtigkeit* von Studierenden nach dem Studienförderungsgesetz 1992 (StudFG) herangezogen werden. Das Gericht folgerte, dass der tägliche Hin- und Rückweg zumutbar sei und ein Anspruch auf Heimbeihilfe nicht bestehe. Die Zulässigkeit der Revision begründete das BVwG damit, dass zu den Fragen, ob die Judikatur des VwGH zum StudFG zur Bewertung der zeitlichen Zumutbarkeit der täglichen Hin- und Rückfahrt gemäß § 26 Abs 3 StudFG der § 11 Abs 1 Z 1 Schülerbeihilfengesetz 1983 übertragen werden könne und demnach die Zumutbarkeitsgrenze nach der reinen Fahrtzeit mit dem günstigsten öffentlichen Verkehrsmittel definiert werde, keine Rechtsprechung des VwGH existiere.

Bildungsreise ÖGSR
Brüssel vom 14. bis 17. April 2026

Schulbildung und Mehrsprachigkeit im europäischen Bildungsraum

Vortrag und Informationsaustausch mit Vertreter:innen der Europäischen Kommission

Von Gerhild Hubmann

1. Einleitung

Anlässlich der ÖGSR-Studienreise nach Brüssel im April 2026 wurden uns im Rahmen eines Besuches in der Europäischen Kommission von Frau **Sophia Queckenberg,** Generaldirektion Bildung, Jugend, Sport und Kultur (EAC), Abteilung B.2 Schulen und Mehrsprachigkeit, Einblicke in die Schwerpunkte der EU zu Bildungsmaßnahmen gegeben.

Im Gegensatz zu anderen Politikbereichen liegt Bildungspolitik allein in der Kompetenz der EU-Mitgliedstaaten. Die EU ist laut den Verträgen aber „*für die Durchführung von Maßnahmen zur Unterstützung, Koordinierung oder Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedstaaten zuständig*" (Artikel 6 AEUV). Die EU-Bildungszusammenarbeit zielt auf die Schaffung eines Europäischen Bildungsraums ab, in dem Lernen und Studieren, Lehren und Unterrichten, Ausbilden und Arbeiten grenzüberschreitend möglich sind. Das wohl bekannteste und erfolgreichste Instrument der EU-Bildungszusammenarbeit ist das Bildungsprogramm ERASMUS+. Weitere Errungenschaften der EU-Kooperation reichen von der Anerkennung beruflicher Qualifikationen (Berufsanerkennungsrichtlinie) bis hin zum Europäischen Qualifikationsrahmen.

Wenn man sich — wie wir anlässlich unserer diesjährigen Brüssel-Studienreise — mit dem europäischen Bildungs- und Schulsystem beschäftigt, liegt es nahe, die Mehrsprachigkeit als zentralen Schwerpunkt näher zu betrachten. Die Vielfalt der Europäischen Union mit ihren 27 Mitgliedstaaten und über 450 Millionen Einwohner:innen bzw. rd. 175 Nationalitäten spiegelt sich auf EU-Ebene in 24 offiziellen Amtssprachen sowie über 60 indigenen Regional- oder Minderheitensprachen wider. Jede Minderheitensprache genießt in ihrem jeweiligen Mitgliedsstaat einen unterschiedlichen offiziellen Status.

Ein weiterer Schwerpunkt auf EU-Ebene betrifft die Bekämpfung von Cybermobbing, da dies insbesondere Kinder und Jugendliche und somit das Bildungssystem betrifft. Auf den diesbezüglichen Aktionsplan der EU-Kommission möchte ich in meinem Beitrag ebenfalls eingehen.

2. Die Rolle der EU im Bildungswesen

2.1. Kompetenzen

Wie schon oben ausgeführt, fallen die Gesetzgebungskompetenzen sowie die Vollziehung in die Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten. Die EU nimmt dabei eine Rolle der Unterstützung und Koordinierung ein. Die EU unterstützt die Mitgliedstaaten bei ihren Bemühungen um eine bestmögliche Ausbildung ihrer Bürger:innen. Sie fördert auch die Mehrsprachigkeit in Europa, hilft beim Lehren und Lernen von Sprachen, fördert die Mobilität von Studierenden, Praktikanten, Lehrkräften und jungen Menschen und erleichtert den Informations- und Erfahrungsaustausch.

Die EU unterstützt und ergänzt das Handeln ihrer Mitgliedstaaten im Einklang mit den Artikeln 165 und 166 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union. Der Europäische Bildungsraum respektiert die Verantwortlichkeit der Mitgliedstaaten für Lehrinhalte und die Organisation der Bildungssysteme und baut dennoch auf einer gemeinsamen Vision auf: Jede Person soll Zugang zu hochwertiger Aus- und Weiterbildung in einem wahrhaft gemeinsamen europäischen Bildungsraum haben. Lernende wie Lehrkräfte sollen sich einfach zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedstaaten bewegen können, während gleichzeitig eine Kultur des lebenslangen Lernens zum Standard werden soll.

Folgende Maßnahmen werden genannt:

- Unterstützung der EU-Mitgliedstaaten bei der Reform ihrer nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme
- Vernetzung mit anderen Politikbereichen wie Forschung und Innovation, Sozial- und Arbeitspolitik und Jugend
- Nutzung von EU-Finanzierungsinstrumenten zur Unterstützung nationaler Reformen
- Vereinbarung von Zielen und Indikatoren auf EU-Ebene

Der Europäische Bildungsraum beruht auf mehreren Säulen:

- auf der Annäherung der nationalen Bildungssysteme durch Transparenz, den Austausch von Erfahrungen und das Definieren gemeinsamer Ziele und Handlungsfelder auf politischer Ebene,
- auf der Vergleichbarkeit von Qualifikationen und der gegenseitigen Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Lernzeiten bis hin zu gemeinsamen Abschlüssen (Joint Degrees) im Hochschulbereich,
- auf der europaweiten strukturellen Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und der transnationalen Mobilität von Einzelpersonen.

2.2. Bildungspolitische Zielsetzungen

Die EU legt den Rahmen fest, innerhalb dessen die EU-Länder bewährte Verfahren austauschen und voneinander lernen können, um

- lebenslanges Lernen und Mobilität Wirklichkeit werden zu lassen;
- die Qualität und die Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung zu erhöhen;
- Chancengleichheit, sozialen Zusammenhalt und aktiven Bürgersinn zu fördern;
- Kreativität, Innovation und Unternehmergeist zu fördern.

Um die innerhalb des Rahmens für allgemeine und berufliche Bildung festgelegten Ziele zu erreichen, setzt die EU auf Maßnahmen in folgenden Bereichen:

- Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung
- Schulen
- Berufliche Aus- und Weiterbildung
- Hochschulen
- Erwachsenenbildung

Im schulischen Bereich beschreibt die EU die Wege zum schulischen Erfolg – Pathway to school success for all – wie folgt:

- Verbesserung der Bildungsergebnisse für alle Lernenden durch eine effektive Kompetenzförderung, die Engagement, Leistung und Wohlbefinden miteinander verbindet:
- Unterrichts-, Lern- und Bewertungspraktiken
- Schulklima und Wohlbefinden
- Engagement der Eltern und der Lernenden

Zudem spielt die Einbindung von Nachhaltigkeit in die schulische Bildung eine wesentliche Rolle und soll insbesondere durch die Adaptierung der Lehrpläne, schulweite Ansätze, Schulleitung, Lehrer:innenausbildung und Partnerschaften erreicht werden.

2.3. Union of Skills – Union der Kompetenzen

Die „Union der Kompetenzen" (Union of Skills) ist eine zentrale Initiative der EU-Kommission zur Bekämpfung des Fachkräftemangels. Sie fokussiert sich darauf, Menschen in ganz Europa – vom

Schulalter bis zum Ruhestand – durch solide Grundlagenbildung, Umschulung und Weiterbildung die Fähigkeiten zu vermitteln, die für den grünen und digitalen Wandel unerlässlich sind.

Für 2026 steht u.a. die Vorbereitung eines Förderprogramms für Grundkompetenzen und europäischer Schulallianzen im Fokus. Die Wettbewerbsfähigkeit und der soziale Zusammenhalt Europas beginnen mit soliden Grundkompetenzen. Die Initiative ruht auf vier strategischen Säulen:

Solide Grundkompetenzen

- Fokus: Stärkung der Kernkompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen, MINT-Fächer, Digitalkompetenzen).
- Ziel: Der Anteil der leistungsschwachen Schüler:innen in diesen Bereichen soll deutlich unter 15 % gesenkt werden.

Weiterbildung & Umschulung

- Fokus: Lebenslanges Lernen
- Ziel: Flexible Anpassung an neue Technologien (z.B. KI-Skills) und den Wandel hin zu nachhaltigen Industrien.

Freizügigkeit der Kompetenzen

- Fokus: Nahtlose Anerkennung von Qualifikationen in der gesamten Europäischen Union.
- Ziel: Das Arbeiten und Lernen in anderen EU-Staaten soll durch europäische Standards (wie das „European Degree Label") massiv vereinfacht werden.

3. Mehrsprachigkeit in der EU

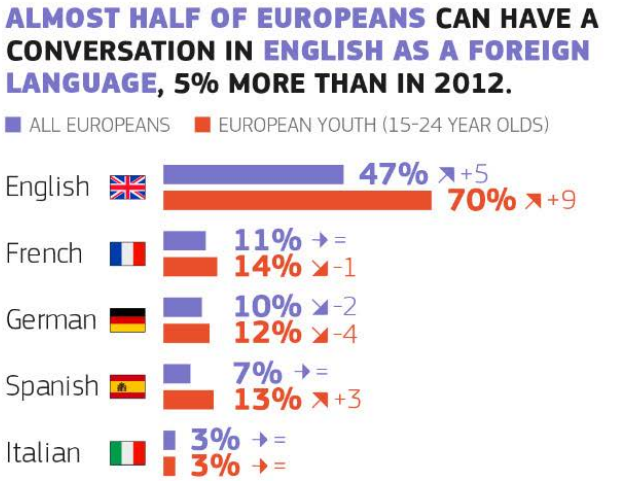
3.1. Mehrsprachigkeit als Grundrecht

Mehrsprachigkeit ist in der Europäischen Union sowohl als Grundwert als auch als verbrieftes Bürgerrecht rechtlich verankert. Die Verwendung mehrerer Sprachen ist ein wichtiges Merkmal der europäischen Demokratie. Im Europäischen Parlament haben alle 24 Amtssprachen der EU denselben Stellenwert. Die Mitglieder des Parlaments haben das Recht, parlamentarische Dokumente in der Amtssprache ihrer Wahl zu lesen und zu verfassen.

Sprachen spielen auch bei den Rechtsvorschriften der EU eine wichtige Rolle. Das Europäische Parlament muss dafür Sorge tragen, dass die von ihm angenommenen Rechtsvorschriften in allen Amtssprachen der EU verfügbar sind.

3.2. Erhebungen laut Eurobarometer

Beim Vortrag in der Europäischen Kommission hat uns Frau Sophia Queckenberg auch über Themen zur Mehrsprachigkeit im europäischen Raum informiert. Gemäß den Erhebungen von Eurobarometer 2024 sind die am häufigsten erlernten bzw. gesprochenen Sprachen in der EU Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch. Dies verdeutlicht folgende Grafik:



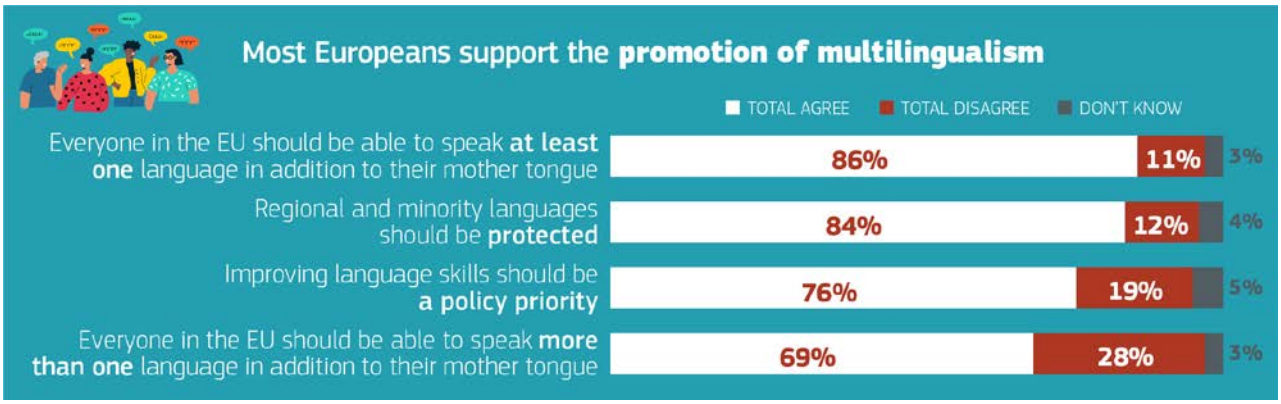
Eurobarometer 2024 – Die am häufigsten erlernten Sprachen Quelle: https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979

Etwa die Hälfte der Europäer (47%) spricht Englisch als Fremd- oder Zweitsprache, ein deutlicher Anstieg um fünf Prozentpunkte seit 2012. Sieben von zehn jungen Europäern können sich auf Englisch unterhalten, das sind neun Prozentpunkte mehr als in der vorherigen Umfrage. Nach Englisch sind Französisch (11%), Deutsch (10%) und Spanisch (7%) die am häufigsten gesprochenen Fremdsprachen in der EU.

Die Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen fordert die Mitgliedstaaten auf, den Spracherwerb zu verbessern. Am Ende der Sekundarstufe II sollten junge Menschen in der Lage sein, die Schulsprache sicher anzuwenden, eine weitere europäische Sprache sicher anzuwenden, eine dritte Sprache relativ flüssig anzuwenden.

3.3. Ansichten zur Mehrsprachigkeit

Die Einstellung zur Mehrsprachigkeit ist unter EU-Bürger:innen überwiegend positiv. 86 % sind der Meinung, dass jeder neben seiner Muttersprache mindestens eine weitere Sprache sprechen sollte, 69 % sogar mehr als eine. Für 76 % der Europäer:innen sollte die Verbesserung der Sprachkenntnisse eine politische Priorität sein. Auch die



Die meisten Europäer:innen befürworten die Förderung der Mehrsprachigkeit

Quelle: https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979

sprachliche Vielfalt wird als wichtig erachtet. 84 % der Europäer:innen sind der Ansicht, dass Regional- und Minderheitensprachen geschützt werden sollten.

3.4. Europäischer Tag der Sprachen

Auf gemeinsame Initiative des Europarats und der Europäischen Kommission wurde 2001 erstmals der Europäische Tag der Sprachen ins Leben gerufen — heuer wird dieser am 26.9.2026 gefeiert. Mit dieser Initiative sollen Bürger jeden Alters dazu motiviert werden, Sprachen zu entdecken und zu erlernen, sei es im Rahmen der regulären Schulbildung oder parallel dazu oder im Rahmen der Erwachsenenbildung.

4. Aktionsplan gegen Cybermobbing

Im Bildungsbereich hat für die EU-Kommission überdies die Bekämpfung von Cybermobbing oberste Priorität. Mit dem Aktionsplan gegen Cybermobbing werden die bestehenden rechtlichen Instrumente und Initiativen ergänzt.

Cybermobbing ist eine weit verbreitete Form des Mobbings im Internet, die das Wohlbefinden, die psychische Gesundheit und die zwischenmenschlichen Beziehungen insbesondere von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigt und sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu dauerhaften Folgen führen kann. Es besteht ein enger Zusammenhang mit dem schulischen Engagement und den schulischen Leistungen.

Cybermobbing kann in sozialen Medien, Messaging-Apps, Gaming-Plattformen und in anderen Online-Umgebungen stattfinden. Es hat sich zu einem der dringlichsten Online-Sicherheitsprobleme für Minderjährige und junge Menschen in Europa entwickelt. Jeder sechste Jugendliche hat Cybermobbing erlebt, und jeder achte gibt zu, daran teilgenommen zu haben. Dieser Trend wurde von den Safer-Internet-Zentren der EU bestätigt.

Ziel des Aktionsplans ist es, eine Ergänzung zu bestehenden EU-Initiativen zu bieten, eine gemeinsame EU-Definition von Cybermobbing zu etablieren, die Stärkung der Sensibilisierung und Prävention, die Verbesserung der Meldemechanismen und der Opferhilfe. Der Schwerpunkt liegt dabei vor allem auf Minderjährigen, mit besonderem Augenmerk auf besonders gefährdete Gruppen. Dabei spielt das schulische Umfeld eine wesentliche Rolle.

Als konkrete Maßnahmen wird die EU-Kommission u.a. verschiedene Instrumente auf EU-Ebene bereitstellen, die mit Beiträgen von Kindern, Eltern, Pädagogen, Experten für psychische Gesundheit, Mitgliedstaaten und Organisationen wie Safer Internet Centres geschaffen wurden. Der Aktionsplan soll sicherstellen, dass alle, insbesondere Opfer, Umstehende, Eltern und Betreuer, klare, vertrauenswürdige und zugängliche Möglichkeiten haben, Missbrauch zu melden und umfassende Hilfe zu erhalten. Die Kommission wird die Einführung einer Online-Sicherheits-App in allen Mitgliedstaaten unterstützen, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Cybermobbing leicht zu melden, Beweise zu speichern und vorzulegen und maßgeschneiderte Unterstützung zu erhalten.

Der Aktionsplan ergänzt die bestehenden Maßnahmen zum Schutz Minderjähriger im Internet. Dazu gibt es schon eine Reihe von gesetzlichen Grundlagen wie z.B.:

- **Digital Services Act** (Gesetz über digitale Dienste) schreibt vor, dass Plattformen, die für Minderjährige zugänglich sind, hohe Datenschutz-, Sicherheits- und Schutzstandards einhalten müssen.

- **Audiovisual Media Services Directive** (Richtlinie über audiovisuelle Mediendienste – AVMD-Richtlinie) schützt Kinder auf Videoplattformen. Diese Richtlinie wird 2026 neu überarbeitet und überprüft, um Aktualisierungen für einen verbesserten Online-Kinderschutz in Betracht zu ziehen.
- Der **AI-Act der EU** („KI-Gesetz") verbietet nicht nur Systeme, die Menschen auf schädliche Weise manipulieren oder täuschen, sondern legt auch Regeln für die Kennzeichnung von Deepfakes fest, um Täuschungen zu verhindern.

Ebenso wichtig ist die Zielgruppe der Eltern. Eltern sollten in die Lage versetzt werden, Kindern beim Umgang mit Online-Risiken zu helfen. Auch dazu bietet die EU Hilfestellungen und Leitfäden (z.B. das Portal „Besseres Internet für Kinder") an.

Zudem arbeitet die EU-Kommission an einer Lösung für eine Altersüberprüfung beim Zugang zu sozialen Medien. Die Kommission erprobt diese Lösung derzeit gemeinsam mit den Mitgliedstaaten, Plattformen und Nutzern. Die Lösung soll nicht nur verhindern, dass Minderjährige online auf altersbeschränkte Inhalte und Produkte zugreifen können, sondern auch gewährleisten, dass ihre Privatsphäre und Anonymität vollständig gewahrt bleiben.

Zu den o.g. Themen hatte die ÖGSR-Delegation anlässlich der Studienreise nach Brüssel auch die Gelegenheit, sich mit österreichischen EU-Abgeordneten des EU-Parlaments auszutauschen. Dieser Austausch erfolgte im Rahmen eines Meetings im Gebäude des EU-Parlaments, bei dem sich die anwesenden EU-Abgeordneten der österreichischen Parteien FPÖ, ÖVP, SPÖ und Grüne gemeinsam der Diskussion stellten.

Das Bildungswesen in Ostbelgien im Vergleich zu Österreich

Eindrücke einer Studienreise nach Brüssel

Von Eva Stuhlpfarrer

Föderalismus, Schulrecht und Bildungspolitik im europäischen Vergleich

Im Rahmen der Studienreise der ÖGSR nach Brüssel wurden wir zu einem Besuch in das Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens eingeladen, in dessen Rahmen das Bildungswesen der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens von Stephanie Palm, Vertreterin des Fachbereichs Pädagogik, präsentiert und anschließend diskutiert wurde. Trotz der vergleichsweise kleinen Region zeigt sich dort ein bemerkenswert eigenständiges und differenziertes Schulwesen, das stark von föderalen Strukturen geprägt ist.

Im Zuge der Vernetzung wurden Einblicke in die institutionellen Besonderheiten Belgiens, die Organisation des Unterrichtswesens in Ostbelgien sowie aktuelle bildungspolitische Herausforderungen gegeben. Gleichzeitig wurde einmal mehr deutlich, wie unterschiedlich die Fragen der Schulorganisation, Bildungsverwaltung und rechtlichen Zuständigkeiten gelöst werden.

Föderale Strukturen als Grundlage des Bildungswesens

Um das Bildungswesen in Ostbelgien zu verstehen, ist zunächst ein Blick auf die institutionelle Struktur Belgiens notwendig. Belgien ist ein föderaler Staat mit Regionen (Flämische, Brüsseler und Wallonische Region) und Gemeinschaften (Flämische, Französischsprachige und Deutschsprachige Gemeinschaft), deren Zuständigkeiten klar voneinander abgegrenzt sind. In Belgien ergeben sich dadurch drei Zuständigkeitsebenen: Während der Föderalstaat unter anderem für Außenpolitik und Verteidigung, Recht und Finanzen, soziale Sicherheit und Migration verantwortlich ist, liegen Wirtschaft und Arbeit, Umwelt und Infrastruktur sowie Verkehr in Händen der Regionen; für die Themen Bildung, Soziales, Kultur und Sprachregelungen (Festlegung von Sprachregelungen im öffentlichen Raum) sind die Gemeinschaften zuständig.

Gerade aus österreichischer Perspektive erscheint diese Struktur besonders interessant. Das föderale System in Österreich zeigt auch eine komplexe Kompetenzverteilung im Bildungssystem, bei dem die Zuständigkeiten der Gebietskörperschaften Bund, Land und Gemeinden ineinandergreifen.

Jedoch mit einem starken Fokus auf den Bund, denn es besitzen die Bundesländer zwar bestimmte Kompetenzen im Pflichtschulbereich, zentrale Fragen wie Lehrpläne, Schulorganisation oder Dienstrecht werden jedoch überwiegend auf Bundesebene geregelt. Eine kleinregionale Zuständigkeit z.B. für den Lehrplan ist in Österreich wohl kaum denkbar.

In Belgien hingegen verfügt die Deutschsprachige Gemeinschaft über weitreichende Eigenständigkeit im Bildungsbereich. Damit besitzt eine vergleichsweise kleine Region erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten im Unterrichtswesen. Diese dezentrale Organisation ermöglicht eine stärkere regionale Anpassung bildungspolitischer Maßnahmen.

Das Unterrichtswesen in Ostbelgien

Die Deutschsprachige Region Belgiens liegt in Ostbelgien und umfasst 846 km² mit knapp 80.000 EinwohnerInnen, welche in einen nördlichen und einen südlichen Bereich aufgeteilt sind. Das Bildungswesen umfasst Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen, Förderschulen (ähnlich unseren Sonderschulen), Erwachsenenbildung sowie eine autonome Hochschule. Insgesamt besuchen mehr als 16.500 Lernende Bildungseinrichtungen in Ostbelgien.

Beginnend mit der Elementarpädagogik startet der Kindergarten in Ostbelgien für die Kinder ab einem Alter von 2,5 Jahren — er dauert 3,5 Jahre und das dritte Kindergartenjahr ist — wie in Österreich — verpflichtend.

Die Schulpflicht besteht in Belgien von fünf bis achtzehn Jahren. Dabei gilt eine Vollzeitschulpflicht bis zum Alter von fünfzehn Jahren, danach ist auch Teilzeitunterricht möglich. Der Teilzeitunterricht ermöglicht SchülerInnen eine duale Ausbildung ähnlich der Lehre. Die Jugendlichen besuchen die Schule und absolvieren gleichzeitig ein Betriebspraktikum. Die Ausbildung umfasst 2 Schultage pro Woche und 3 Tage Praktikum. In der Schulausbildung werden die Grundfächer Deutsch, Französisch, Mathematik etc. unterrichtet. Im Praktikum lernen die Schüler den Beruf kennen und können anschließend eine Arbeit in diesem Bereich aufnehmen. Das Ziel dieser Unterrichtsform ist es, einerseits eine Berufsorientierung zu ermöglichen und andererseits schulische und soziale Kompetenzen zu fördern.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit des Hausunterrichts — ähnlich dem häuslichen Unterricht in Österreich. Auffällig ist die organisatorische Vielfalt des ostbelgischen Unterrichtswesens. Es bestehen unterschiedliche Unterrichtsnetze: das Gemeinschaftsunterrichtswesen, das freie subventionierte Unterrichtswesen sowie das offiziell subventionierte Unterrichtswesen. Diese Mehrgliedrigkeit erinnert teilweise an das österreichische Nebeneinander öffentlicher und privater Schulträger, wenngleich die institutionelle Ausgestaltung unterschiedlich erfolgt.

Im Bereich der Sekundarstufe wird — vergleichbar mit Österreich — zwischen allgemeinbildenden, technischen und berufsbildenden Ausbildungswegen unterschieden. Der allgemeinbildende Bereich umfasst den größten Anteil der Schülerinnen und Schüler, daneben bestehen technische und berufsbildende Ausbildungsformen.

Bedeutung der dualen Ausbildung

Ein besonderer Schwerpunkt des ostbelgischen Bildungssystems liegt auf der dualen mittelständischen Ausbildung. Zum Zeitpunkt der Präsentation bestanden 464 laufende Lehrverträge. Die Ausbildung erfolgt über die Zentren für Aus- und Weiterbildung des Mittelstands (ZAWM) unter Aufsicht des Instituts für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand und in kleinen und mittleren Unternehmen (IAWM).

Gerade hier zeigen sich interessante Parallelen zu Österreich. Auch das österreichische Bildungssystem misst der dualen Berufsausbildung traditionell große Bedeutung bei. Die Verbindung von betrieblicher Praxis und schulischer Ausbildung gilt in beiden Ländern als wichtiger Faktor für den Übergang in den Arbeitsmarkt. Besonders interessant erscheint der weiter oben bereits ausgeführte Teilzeitunterricht, der wie eine Mischung aus Polytechnischer Schule und überbetrieblicher Ausbildung erscheint. Ein differenzierter Blick dahingehend scheint lohnenswert.

Während Österreich jedoch über eine flächendeckende und historisch stark etablierte Lehrausbildung verfügt, erscheint die duale Ausbildung in Ostbelgien stärker regional organisiert und institutionell enger mit der Gemeinschaft verbunden.

Inklusion und Förderschulwesen

Das Förderschulwesen Ostbelgiens entspricht dem Sonderschulwesen Österreichs. Die Deutschsprachige Gemeinschaft verfügt über mehrere Einrichtungen der Förderpädagogik sowie Möglichkeiten integrativer Beschulung in Regelklassen. Das Zentrum für Förderpädagogik umfasst 3

Grundschulniederlassungen und eine Sekundarschule, darüber hinaus gibt es eine Fördergrundschule des freien Unterrichtsnetzes. Bemerkenswert ist dabei, dass Integrationsmodelle bereits seit den späten 1990er-Jahren bestehen, jedoch Förderschulen weiterhin ihre Existenzberechtigung besitzen.

Hochschule und Weiterbildung

Auffallend ist, dass die Deutschsprachige Gemeinschaft nicht nur über Pflichtschulen, sondern auch über tertiäre Bildungseinrichtungen verfügt und somit innerhalb des belgischen Föderalstaates weitreichende Zuständigkeiten im Bereich Bildung wahrnimmt. Damit zeigt Belgien in besonderer Weise, wie föderale Strukturen und sprachliche Vielfalt auch im Bildungsbereich organisiert werden können. Die Autonome Hochschule Ostbelgien bietet unter anderem Studiengänge für Lehramt, Soziale Arbeit, Krankenpflege sowie Verwaltungs- und Finanzwissenschaften an. Besonders bemerkenswert erscheint die enge Verbindung regionaler Ausbildungsbedarfe mit hochschulischer Ausbildung. Auch die schulische Weiterbildung nimmt in Ostbelgien einen wichtigen Stellenwert ein. Mehrere Einrichtungen bieten Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung an. Damit zeigt sich ein Bildungsverständnis, das lebenslanges Lernen gezielt fördert.

Im Vergleich dazu verfügt Österreich über ein deutlich größeres und stärker ausdifferenziertes Hochschul- und Weiterbildungssystem. Gleichzeitig wird sichtbar, dass Ostbelgien aufgrund seiner überschaubaren Größe schnell auf regionale Anforderungen reagieren kann.

Fazit

Gerade aus schulrechtlicher Perspektive war der Austausch besonders interessant. Die Deutschsprachige Gemeinschaft gestaltet ihr Unterrichtswesen eigenständig und verfügt über eigene gesetzliche Regelungen im Bildungsbereich. Diese betreffen unter anderem Fragen der Schulorganisation, Unterrichtsformen, Lehrerbeschäftigung und Weiterbildung.

Beeindruckend war die Vielfalt des ostbelgischen Bildungswesens trotz der vergleichsweise kleinen Bevölkerungszahl von rund 80.000 EinwohnerInnen.

Im Austausch wurde außerdem sichtbar, dass Schulen heute zunehmend vor gemeinsamen Herausforderungen stehen: Digitalisierung, künstliche Intelligenz, Datenschutz, Integration, Medienkompetenz und Demokratieförderung betreffen Bildungssysteme in ganz Europa.

Bildungsvision 2040

Strategische Schulentwicklung in Ostbelgien

Von Sylvia Aichinger

Im Rahmen des Besuchs der Vertretung des Ministeriums der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens in Brüssel stellte beim zweiten Fachvortrag Herr Rusbeh NAWAB, Vertreter des Fachbereichs Unterrichtspersonal, die Bildungsvision 2040 vor.

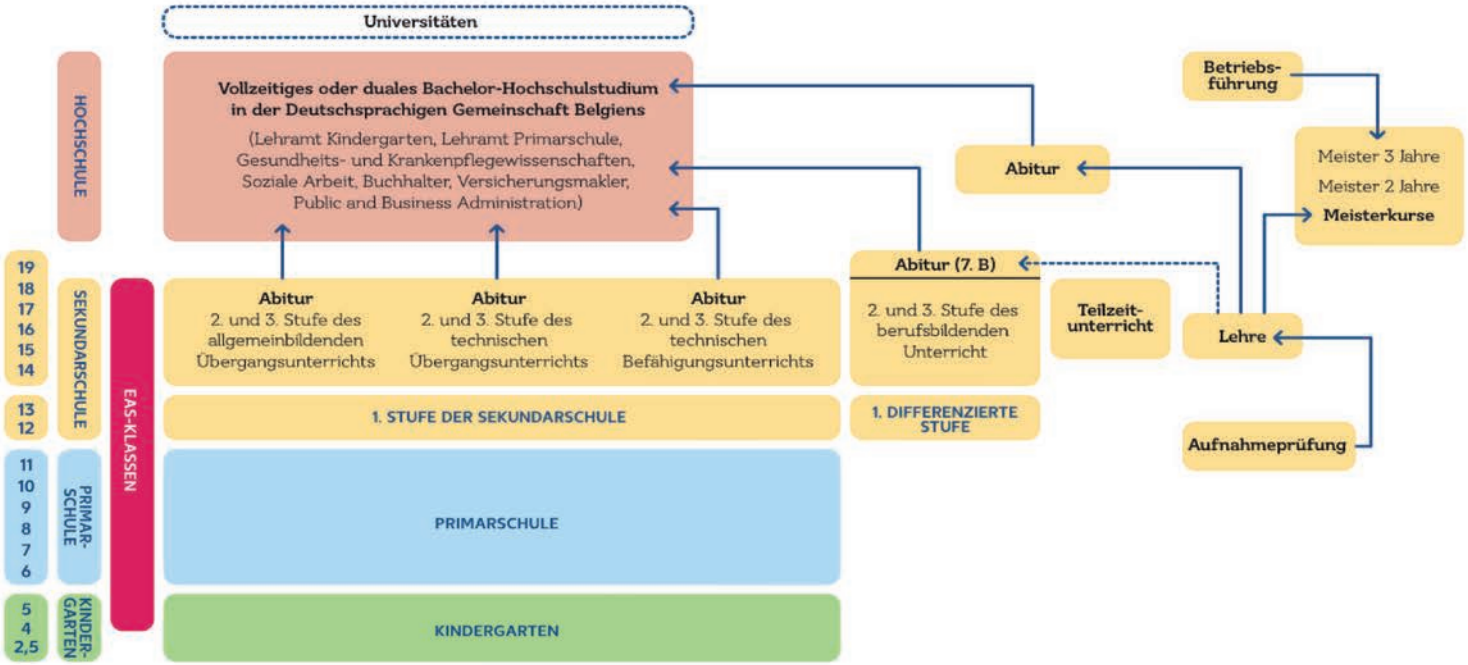
Im Mittelpunkt stand ein langfristig angelegter Veränderungsprozess, der das Bildungssystem gezielt weiterentwickeln und auf zukünftige Anforderungen vorbereiten soll. Zentral ist dabei, dass die Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden.

Ausgangspunkt war eine umfassende Analysephase ab 2019. Ziel war es, das bestehende System genau zu untersuchen und auf dieser Basis Verbesserungspotenziale zu erkennen. Die Ergebnisse bildeten die Grundlage für eine strategische Ausrichtung, die bewusst nicht auf kurzfristige Reformen setzt, sondern eine Entwicklung bis zum Jahr 2040 in den Blick nimmt.

Im Rahmen der OECD-Analyse wurden exemplarische Ergebnisse sichtbar, die sowohl Stärken als auch Herausforderungen des Bildungssystems aufzeigen. So zeigen die Daten, dass die Deutschsprachige Gemeinschaft im Bereich Steuerung und Ressourceneinsatz über vergleichsweise günstige Rahmenbedingungen verfügt, etwa durch kleinere Klassen und ein vorteilhaftes Schüler-Lehrpersonen-Verhältnis. Gleichzeitig werden jedoch auch zentrale Problembereiche deutlich: Dazu zählen insbesondere hohe Wiederholungsraten, die die Chancengerechtigkeit beeinträchtigen können. Darüber hinaus zeigt sich, dass der Mangel an Lehrpersonal sowie die begrenzte Attraktivität des Lehrberufs weiterhin große Herausforderungen darstellen, die auch im internationalen Vergleich sichtbar sind.

Auf die Analyse folgte die Phase der Visionserarbeitung, in der zentrale Ziele definiert wurden. Seit 2024 befindet sich das Projekt in der Umsetzungsphase, in der konkrete Maßnahmen schrittweise eingeführt werden. Die Vision dient dabei als gemeinsame Orientierungsgrundlage für alle Bildungsakteure, sodass Maßnahmen koordiniert und zielgerichtet umgesetzt werden können. Damit soll sichergestellt werden, dass die Entwicklung des Bildungssystems langfristig und über politische Wechsel hinweg stabil bleibt.

Ein zentrales Merkmal der Bildungsvision ist die breite Einbindung verschiedener Akteure. Neben der Bildungsverwaltung wirkten auch externe Fachleute sowie internationale Organisationen mit. Zusätzlich wurden umfangreiche Online-Befragungen durchgeführt. Dabei wurden Einschätzungen zu Themen wie Stärken und Herausforderungen in Schule und mittelständischer Ausbildung, Kompetenzförderung, Inklusion sowie Gestaltung des Schuljahres- und Schultagesrhythmus eingebracht. Auf diese Weise entstand eine breite Grundlage für die weiteren Entscheidungen.



Das Organigramm der Ausbildung des Bildungswesens in Belgien/Ostbelgien

Quelle: ÖGSR/Sylvia Aichinger

Inhaltlich orientiert sich die Bildungsvision an einem klaren Ziel: einer qualitativ hochwertigen und zugleich chancengerechten Bildung. Im Fokus stehen dabei die Förderung von Kompetenzen, eine stärkere Ausrichtung an den Bedürfnissen der Lernenden sowie ein flexibles System, das sich an gesellschaftliche Veränderungen anpassen kann. Darüber hinaus ist die Bildungsvision in übergeordnete regionale Entwicklungsstrategien („Ostbelgien Leben 2040") eingebettet und trägt somit zu einer umfassenden Zukunftsplanung der Region bei. Bildung wird damit als ein Bereich verstanden, der sich kontinuierlich weiterentwickeln muss.

Die Umsetzung erfolgt über verschiedene Reformprojekte, die mehrere Ebenen des Bildungssystems betreffen. Dazu zählen unter anderem die Überarbeitung der Rahmenpläne, der Aufbau eines Bildungsmonitorings, die Entwicklung einer Datenstrategie sowie Reformen im Bereich des Arbeitszeitmodells und strukturelle Anpassungen wie die Stellenkapitalreform. Ergänzend werden auch organisatorische Veränderungen erprobt, etwa bei der Gestaltung des Schuljahres, um den Alltag von Schulen und Familien besser aufeinander abzustimmen.

Auch die Gestaltung von Lernräumen spielt eine Rolle. Im Zuge der Reform werden Campuskonzepte und neue Lernumgebungen entwickelt. Im Vortrag wurde jedoch betont, dass infrastrukturelle Maßnahmen allein keinen nachhaltigen Wandel erzeugen. Entscheidend ist, wie der Unterricht gestaltet wird und wie pädagogische Konzepte umgesetzt werden.

Insgesamt verdeutlicht der Vortrag von Herrn Rusbeh NAWAB, dass die Bildungsvision 2040 auf langfristige Planung, fundierte Analysen und breite Beteiligung setzt. Zugleich zeigt sich, dass die Umsetzung mit Herausforderungen verbunden ist, etwa bei der Abstimmung unterschiedlicher Interessen oder bei der praktischen Umsetzung der Reformen.

Dabei wird sichtbar, dass hier ein Bildungssystem gezielt und mit klarer Richtung weiterentwickelt wird und damit über einzelne Reformmaßnahmen hinausgeht.

Besonders beeindruckend war, wie systematisch das Bildungssystem analysiert und gemeinsam weiterentwickelt wird. Die Vision zeigt, wie Bildung aktiv an gesellschaftliche Veränderungen angepasst werden kann, um kommende Generationen bestmöglich vorzubereiten.

Vertiefende Informationen sind unter www.bildungsvision.be verfügbar.

Besuch der ÖGSR in der Ständigen Vertretung Österreichs bei der EU

am 15. April 2026 von 9 Uhr bis 11 Uhr

Von Markus Juranek

1. Begrüßung

Nach einem fröhlichen Gruppenfoto der ÖGSR-Delegation vor der Ständigen Vertretung mit der Österreichfahne und der Flagge der EU werden wir von Antonia Kühnel, der Leiterin des Besucherdienstes, begrüßt und in einen Sitzungsraum im ersten Stock des Gebäudes geführt. Dort erzählt sie bis zum Eintreffen des Herrn Botschafters von ihrer Tätigkeit. Es kommen ca. 250 österreichische Gruppen pro Jahr hier in die Ständige Vertretung. Darunter befinden sich besonders auch viele Studienfahrten von Schulen und Universitäten, denn sie erhalten 250 Euro Förderung pro Person für die Reise in die europäische Hauptstadt. Diesbezüglich das aktivste Bundesland ist derzeit Oberösterreich, früher war dies die Steiermark.

2. Das Team der Ständigen Vertretung

Nach einem herzlichen Willkommen schildert Botschafter Franz Wirtenberger die Aufgaben der Ständigen Vertretung mit über 180 Mitarbeitern.

Die Ständige Vertretung Österreichs bei der EU, sozusagen die „EU-Botschaft" Österreichs, gibt es seit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union im Jahr 1995. Die Ständige Vertretung Österreichs ist die größte diplomatische Mission Österreichs weltweit, mit EU-Expert/innen aus allen österreichischen Bundesministerien, der Verbindungsstelle der Bundesländer und den Vertreter/innen von Sozialpartnern, Industriellenvereinigung, Nationalbank, Gemeindebund und Städtebund.

3. Aufgaben der Ständigen Vertretung

Die Ständige Vertretung hat vielerlei Aufgaben. Die wichtigste Aufgabe ist dabei, Österreichs Standpunkt in den Verhandlungen mit den europäischen Partnern zu vertreten, immer mit dem Ziel, das bestmögliche Resultat für Österreich zu erreichen.

In Form von schriftlichen Berichten und Analysen, die üblicherweise sofort im Anschluss an die täglichen Sitzungen mit Kolleg/innen aus den anderen 26 Mitgliedstaaten erstellt werden, wird die österreichische Bundesregierung über aktuelle Verhandlungsergebnisse in einer Vielzahl von verschiedenen Themenbereichen informiert, in denen die EU-27 mittlerweile zusammenarbeiten. Diese Berichte und Analysen dienen der österreichischen Bundesregierung wiederum als Grundlage dafür, welchen Standpunkt Österreich bei den folgenden Sitzungen einnehmen soll.

Neben den regelmäßigen Sitzungen, welche im Ratsgebäude, nur einen kurzen Fußmarsch von der Ständigen Vertretung entfernt, stattfinden, nehmen die Mitarbeiter/innen auch zahlreiche weitere Termine in den Europäischen Institutionen sowie mit Kolleg/innen aus anderen Mitgliedstaaten wahr,

um immer bestmöglich über neueste Entwicklungen informiert zu sein.

Als eine besonders wichtige Aufgabe betrachtet es die Ständige Vertretung auch, die Öffentlichkeit über Gesetzesvorhaben der EU-27 rechtzeitig zu informieren. Die Presseabteilung unterstützt dabei die in Brüssel akkreditierten österreichischen EU-Korrespondent/innen von Fernsehen, Radio und mehreren Tageszeitungen.

Darüber hinaus ist es der Ständigen Vertretung ein Anliegen, interessierten Bürger/innen direkten Einblick in ihre tägliche Arbeit für Österreich und Europa zu gewähren. Seit vielen Jahren ist ihr Besucherdienst daher bemüht, Besuchergruppen aus der Heimat in Form von kostenlosen Besucherprogrammen über die EU und Österreich in der EU zu informieren.

4. Zur Rolle der Ständigen Vertretung in der EU-Gesetzgebung

Ausgangspunkt der EU-Gesetzgebung ist im Regelfall ein Vorschlag der Europäischen Kommission. Dieser Vorschlag durchläuft, in den meisten Fällen unter Miteinbeziehung der Meinung des Europäischen Parlaments, drei Stadien:

- Prüfung und Diskussion des Vorschlags in Sitzungen der jeweils zuständigen Expert/innen der 27 Ständigen Vertretungen („Ratsarbeitsgruppe")
- Prüfung und Diskussion des Vorschlags durch die 27 EU-Botschafter/innen („Ausschuss der Ständigen Vertreter")
- Diskussion und Entscheidung über den Vorschlag durch die jeweils zuständigen 27 Minister/innen, die aus ihren Heimatländern zu den regelmäßigen „Ministerräten" anreisen.

Ratsarbeitsgruppen treffen täglich im Ratsgebäude zusammen. Österreich ist dort, wie bereits erwähnt, durch die an der Ständigen Vertretung arbeitenden Expert/innen vertreten, teilweise verstärkt durch Fachkolleg/innen aus den Bundesministerien in Österreich.

Nach Behandlung in den Ratsarbeitsgruppen werden die Vorschläge der Europäischen Kommission an den Ausschuss der Ständigen Vertreter weitergeleitet. Die 27 EU-Botschafter/innen treffen sich dort wöchentlich und behandeln alle Vorschläge, die in der Folge an die Außen-, Justiz-, Innen- und Finanzminister zur Entscheidung übermittelt werden. Alle weiteren Vorschläge, beispielsweise aus den Bereichen Umwelt, Landwirtschaft und Energie, werden von den Stellvertretern der Ständigen Vertreter bearbeitet, die sich ebenfalls wöchentlich treffen. Der österreichische Stellvertreter der Ständigen Vertreter ist eben Botschafter Franz Wirtenberger selbst. Ein weiteres bedeutendes Gremium ist das PSK, das Politische und Sicherheitspolitische Komitee, das die internationale Lage im außen- und sicherheitspolitischen Bereich verfolgt.

Im Ministerrat treffen schließlich die zuständigen Minister/innen der EU-Mitgliedstaaten zusammen, um endgültig über die Vorschläge der Kommission zu entscheiden. Ministerräte treffen in 10 verschiedenen Zusammensetzungen in Brüssel zusammen bzw. im April, Juni und Oktober in Luxemburg. Bei den Ministerräten sitzt der Botschafter neben den österreichischen Minister/innen am Verhandlungstisch.

5. Die Suche nach Partnern

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Ständige Vertretung offiziell die Interessen Österreichs, aber auch der Wirtschaft, Energie, Forschung oder der Bildung vertritt und dabei wirklich mitzugestalten versucht.

Botschafter Wirtenberger betont, dass Österreich das einzige Mitgliedsland ist, das acht unmittelbare Nachbarländer hat, auf die es Rücksicht nehmen muss: „Wo wir mithalten können: Da wir so viele Nachbarn haben, haben wir besonders in den Grenzregionen gemeinsame Erfahrungen; viele schauen auf uns. Wir haben einen Vorteil, dass wir mit diesen Staaten sehr verbunden sind". Aber natürlich gibt es auch Konfliktthemen mit Nachbarstaaten (zB den „Brenner"). Nachbarschaft kann also auch Bürde und Hindernis sein.

Für die Zusammenarbeit mit den Nachbarstaaten spielt auch die geschichtliche Komponente (zB durch die k.u.k. Zeit) eine wichtige Rolle. Diese ist in erstaunlich positiver Erinnerung. Damit sind nicht nur die Ungarn angesprochen, sondern auch von rumänischen oder polnischen Kolleg/innen hört der Botschafter immer wieder anerkennende Worte wie „Das und jenes hat damals Maria Theresia eingeführt!" Es ist erstaunlich, dass diese gemeinsame Vergangenheit auch noch nach Jahrhunderten immer wieder gute Stimmung erzeugen kann.

6. Wettbewerbsfähigkeit und Wirtschaftskraft Europas

Zur Wettbewerbsfähigkeit und zur Wirtschaftskraft Europas meint der Botschafter: Wir haben in

den letzten Jahren gegenüber den USA verloren. Wir müssen uns auf die Hinterfüße stellen! Der Draghi-Bericht vom vergangenen Jahr hat auf fast 600 Seiten engagiert dargestellt, was in Europa alles nicht funktioniert, wo wir Dinge verbessern müssten. Der Nachteil dieser hochkompetenten Skizzierung des früheren EZB-Präsidenten, der als „Retter des Euro" bezeichnet wurde: Wir haben der ganzen Welt gesagt, wo unsere Schwächen liegen. Dies wird in Fachkreisen auch als „Draghisierung" Europas bezeichnet. Wir haben uns in der Zwischenzeit auf den Binnenmarkt von 450 Millionen Menschen und Kunden besonnen.

Amerikanische Partner stöhnen wegen unseren Reglungen zB gegen Hass oder Beleidigungen im Internet und den damit verbundenen Kontrollfunktionen. Aber Europa ist ein Markt, auf den man bauen kann. Daher wollen wir den Binnenmarkt stärken. So gibt es beispielsweise viele Produkte nur in einzelnen Ländern und nicht im Gesamtmarkt der EU-Staaten. Diese Förderungsüberlegungen gehen vom Europäischen Rat zu seinen Mitgliedern, den Staats- und Regierungschefs bis zu den Ministern und dann zu den Botschaftern. Dies hat eine ganz andere Dynamik bekommen.

Verträge können zurzeit nur schwer verändert werden, denn Vertragsänderungen stehen aktuell nicht am Programm der Kommission. Deutlich zu spüren ist das derzeit in der Energiepolitik während der neuen Energiekrise durch den Iran-Krieg, da der Energiebereich die Entscheidung jedes Mitgliedstaates ist. Wir sind sehr abhängig — in Österreich von Importen von Flüssiggas aus Russland — wir haben keinen Zugang zum Meer.

7. Große Projekte, deren Finanzierung und Weltthemen

Im Sommer 2025 war das Stromnetz in Spanien nur 4 Sekunden nicht voll funktionsfähig, Ergebnis waren stundenlange Probleme, was über Frankreich hätte leichter aufgefangen werden können. Frankreich aber will nicht so viele Interkonnektoren nach Spanien, also internationale Verbindungsleitungen, die einen grenzüberschreitenden Stromhandel ermöglichen und die Versorgungssicherheit erhöhen. Darüber ärgert sich Spanien. Zur Situation in Österreich: Wir transportieren viel Strom an die Nachbarn. Bis zu 70% vom Strom im österreichischen Netz müssen exportiert werden. Wir haben daher viele Interkonnektoren. Energie aber ist grundsätzlich keine EU-Zuständigkeit — und trotzdem fließt hier sehr viel Gedankengut und Geld hinein.

Wie können wir diese großen europäischen Projekte finanzieren? Das ist das Thema für die nächsten Budgetjahre. Mit dem Ziel, dass der Strom überall zu einem vernünftigen Preis zu haben ist. Obwohl wir in Österreich 90% des Stromes selber produzieren, haben wir trotzdem einen der höchsten Strompreise in Europa. Das muss geändert werden, meint der Botschafter engagiert. Das Strommarktdesign muss geändert werden, damit auch die österreichischen Kunden etwas davon haben. Die Preisrechnung muss angepasst werden, sie benötigt mehr Transparenz.

Zur Frage, ob die EU die Weltthemen tatsächlich bewerkstelligen kann: Aus den anderen Erdteilen kommt die positive Rückmeldung „Es dauert bei euch immer ewig, aber wenn es so weit ist, dann kann man sich auf euch verlassen." Arbeitnehmerrechte, Umweltthemen ua: Die EU kann auch sehr schnell sein. Man muss grundsätzlich 19 Monate Zeit zwischen einem Vorschlag der Kommission und dem Gültigwerden rechnen.

8. Gelebte Zusammenarbeit in der EU und mit Wien

Das Gewicht der Stimme Österreichs in Europa beträgt 2,02 %. Daher braucht man für jedes Anliegen, das durchgesetzt werden soll, immer Partner. Man muss seine Themen immer wieder wiederholen (zB Brenner — Alpental).

Jede Woche Mittwoch und Freitag sitzen die Botschafter der EU beisammen. Trotzdem passiert vieles nicht in diesen Gremien, das meiste wird vorher schon abgestimmt. So berichtet Botschafter Wirtenberger von den Kollegen, mit denen er sich sehr gut versteht, am Vormittag geben sie bei Abstimmungen die gleiche Stimme wie Österreich ab, „am Nachmittag desselben Tages aber stehen wir uns entgegen". Bei den EU-Regelungen gibt es viele Übergangsfristen, für die man Verbündete suchen muss. Deutschland, Italien, Frankreich sind so wichtige mitteleuropäische Partner. Aber zB bei Waldthemen muss Österreich andere Partner suchen, da 49% der Fläche Österreichs aus Wald besteht. Hier muss sich der Botschafter mit Finnen, Schweden, Rumänen, Slowenen abstimmen, da das Thema Wald auch für diese Länder ein sehr wichtiges ist.

Botschafter Wirtenberger schildert die Zusammenarbeit mit Wien: Hier wird mit Weisungen seitens

der Bundesministerien und des Bundeskanzlers gearbeitet. Wenn er dann bei Verhandlungen für die österreichische Vorgabe keine Unterstützung erhält, muss er in Wien zurückrufen und eingestehen, dass er nichts erreicht habe. Dann müssen dort neue Weichenstellungen überlegt und für die Ständige Vertretung vorgegeben werden.

Nach diesen kompetenten Ausführungen eines profunden EU-Kenners muss sich Botschafter Wirtenberger zur wöchentlichen Sitzung der Botschafter der Mitgliedstaaten verabschieden.

9. Ein österreichischer Experte für die EU-Bildungspolitik

Um 9 Uhr 30 kommt Florian Pecenka, Abteilungsleiter für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Ständige Vertretung Österreichs bei der EU:

Herr Pecenka sitzt als Vertreter Österreichs im Bildungsausschuss und vertritt dabei Wissenschafts- und Bildungsministerium. Er ist Jurist mit Studium an der Uni Wien und einem Erasmus-Aufenthalt in Madrid. Seit 2010 ist er nun in Brüssel und betreut den Kontakt der Ständigen Vertretung hin zur Kommission, aber auch die OECD in Paris und den Europarat in Straßburg.

10. Die Weiterentwicklung von Erasmus+

Das aktuelle Thema für ihn in seinem Aufgabenbereich ist die Zukunft von Erasmus. Über das Budget wird nicht diskutiert, dafür sind andere zuständig. Pecenka beschreibt, wie das neue Grundsatzpapier schrittweise von Sitzung zu Sitzung weiterentwickelt wird, indem dann neue Sätze fett gedruckt und unterstrichen werden.

Erasmus ist ein „positives Halleluja-Programm" der EU, aber wir müssen uns bewusst sein, wie die aktuelle geopolitische Situation ist. Der neue MFR (=Mehrjähriger Finanzrahmen) sieht eine radikale Kürzung aller EU-Programme vor - so die Vorgabe für alle Arbeitsgruppen. Die EU hat bekanntlich viele Schulden aufgenommen; aktuell 750 Milliarden mit jährlichen Rückzahlungen. Die EU hat neue Prioritäten: Verteidigung, Wirtschaft und Arbeitsmarkt.

40 Milliarden von 2 Billionen EU-Budget umfasst Erasmus. Es wurde nicht mit anderen Programmen fusioniert. Trotzdem sind Veränderungen geplant: Bürokratieabbau heißt das Stichwort und Flexibilität muss gesteigert werden. Auch Synergien mit anderen Programmen müssen angestrebt werden. Bildungseinrichtungen sollen auch in anderen Programmen „fischen gehen" können zB im Wettbewerbsfonds mit 120 Millionen Euro Budgetumfang. Wenn ein Antrag in Erasmus gemacht wird, sollen in Zukunft dazugehörende Mobilitäten, Digitalisierung und Forschung aus jeweils anderen Fonds querfinanziert werden. Es wird nur noch einheitliche Regelungen von Antragstellung bis Schlussbericht geben. Solche Programmvereinheitlichungen brauchen aber enorm viel Vorlaufzeit.

Die Experten haben zwar einen Programmentwurf, aber da steht nicht viel drinnen. Die wichtigen Bestimmungen finden die Verhandler nicht mehr in Erasmus, sondern in anderen Regelungen. So werden bspw. die Vorschriften hinsichtlich Statistiken und Indikatoren alle ausgeräumt und in eine eigene EU-Verordnung gegeben, die gerade verhandelt wird. So gibt es jetzt 15 Artikel mit Anhängen, den Benchmarks und Indikatoren. Für Erasmus sind dies die Zahl der Studierenden, die Incomings oder Outgoings — aber es muss auch hier nachgeschärft werden, da von den Vorgaben her nicht klar ist, wie lange diese ins Ausland gehen.

Bis Ende 2026 soll der genannte MFR festgezurrt werden. Dann brauchen alle 27 EU-Mitglieder Zeit, um die technischen Fragen durchsetzen zu können. Für Erasmus soll — außerhalb der Finanzfragen — am Tag der Anwesenheit der ÖGSR-Delegation eine politische Einigung für diesen Text der VO von ERASMUS gefunden werden. Das ist dann Position des Rates. Die Kommission hat ihre Position schon formuliert und abschließend kommt auch noch das EU-Parlament mit seinen Forderungen. Dann wird für diese Triloge zwischen den drei Institutionen ein neues Papier erstellt mit vier Spalten: drei Institutionen und dann das Ergebnis der Abstimmungsbesprechungen, Punkt für Punkt. Es braucht also ein Mandat, das dann in diesen Verhandlungen vertreten wird.

11. Scholarship in Erasmus

Inhaltlich hat sich bei Erasmus nicht viel verändert. Was neu ist: es gibt „vollweise Assoziationen" oder auch „teilweise Assoziierte". Wer einmal voll dabei war, kann nur volles Mitglied sein. So kann GB als früheres Mitgliedsland nur voll assoziiert werden. Aber für Kandidaten für den EU-Beitritt gibt es auch die teilweise Assoziation mit dem Ziel, am Anfang nur eine kleine Nationalagentur zu benötigen, die langsam aufgebaut werden kann.

Auf Grund des aktuellen Fachkräftemangels in vielen Bereichen schwingt das politische Pendel zurzeit Richtung Arbeitsmarkt. So spielt das Thema der

Anerkennung von Ausbildungen eine große Rolle, um Interessierte rascher in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Ausgedacht hat sich die Kommission das Scholarship:

Das englische Wort Scholarship bedeutet auf Deutsch Stipendium. Es bezeichnet eine finanzielle oder sachliche Unterstützung für Schüler, Studierende oder Wissenschaftler. Im Gegensatz zu Studienkrediten muss das Geld in der Regel nicht zurückgezahlt werden.

11.1. Worauf basiert ein Scholarship?

Stipendien werden von verschiedenen Organisationen (Staat, Universitäten, Unternehmen oder Stiftungen) vergeben und für unterschiedliche Voraussetzungen gewährt:

- Leistungsbasiert (Merit-based): Auszeichnung für hervorragende Noten, besondere Begabungen oder sportliche Leistungen (besonders in den USA üblich).
- Bedürftigkeitsbasiert (Need-based): Finanzielle Hilfe für Lernende aus einkommensschwächeren Verhältnissen.
- Zielgruppenbasiert: Spezielle Förderungen für bestimmte Gruppen, beispielsweise Frauen in MINT-Fächern, Minderheiten oder für Auslandsaufenthalte.

11.2. Was wird finanziert?

Ein Scholarship kann verschiedene Kostenpunkte abdecken:

- Tuition Fees (Studiengebühren): Direkte Kosten für die Universität.
- Living Expenses (Lebenshaltungskosten): Miete, Verpflegung und Bücher.
- Reise- und Visakosten: Häufig bei Auslandsstipendien relevant.

11.3. Vorteile von Scholarships

Neben dem finanziellen Aspekt bieten viele Stipendien eine sogenannte ideelle Förderung. Dazu gehören:

- Zugang zu exklusiven Netzwerken, Alumni und Mentorenprogrammen.
- Weiterbildungsmöglichkeiten durch Workshops, Seminare oder Konferenzen.

Die Überlegungen und strategischen Maßnahmen der Europäischen Union im Bereich der Scholarships (Stipendien) konzentrieren sich stark auf die Schaffung eines einheitlichen Europäischen Bildungsraums, die Vereinfachung von Förderstrukturen und die gezielte Anpassung an Zukunftstechnologien. Pecenka meint, dass dieses Programm auf die Berufsbildung ausgeweitet werden sollte.

12. Erasmus und Studierende aus Drittstaaten

Die Idee der Kommission dabei für Studierende aus Drittstaaten ist, dass diese in Europa studieren können. Historisch unterschied die EU bei ihren Stipendien strikt zwischen Bewerbern aus Programmländern (EU) und Partnerländern (Nicht-EU). Die aktuellen Überlegungen führen diese Gruppen zunehmend zusammen: Alle internationalen und europäischen Studierenden erhalten in neueren Programmen dieselbe finanzielle Unterstützung, um Bürokratie abzubauen.

Nach längerer Diskussion hat die Kommission gesagt, diese Studierenden sollen 1000 Euro/Monat bekommen. Sie sollen nicht alles, aber in strategisch wichtigen Sektoren studieren können. Bei der Vergabe und Entwicklung geförderter Studiengänge liegt das Augenmerk verstärkt auf:

- Digitalisierung und Technologie: KI, Cybersicherheit und digitale Führung.
- Green Skills & Nachhaltigkeit: Studiengänge im Bereich Umweltwissenschaften und nachhaltige Energien.
- Soft Skills: Gezielte Förderung von Kommunikations- und Führungskompetenzen zusätzlich zur akademischen Ausbildung.

Offen ist die Frage der Interpretation, was solche Sektoren sein soll. Damit wird jedoch Arbeits- und Sozialpolitik mit Erasmus verknüpft. Es ist schwer zu begründen, was ERASMUS Europa liefert außer die Studierendenzahlen, die die Mobilität zeigen.

Scholarship wird derzeit noch von sechs Mitgliedstaaten blockiert.

13. Offene Fragen

In der abschließenden Fragerunde bringt Eva Stuhlpfarrer ein Anliegen zur Teilrechtsfähigkeit der Schulen vor. Diese ist in Österreich sogar extra für die Teilnahme an europäischen Bildungsprojekten gesetzlich verankert worden, aber die EU-Kommission akzeptiert diese autonomen Möglichkeiten der Schulen nicht als Berechtigung für die selbständige Budgetabwicklung von Erasmus-Projekten. Eine konkrete Antwort darauf erhält sie nicht, aber der Bildungsexperte der Ständigen Vertretung sagt zu, sich diesbezüglich zu erkundigen. Herr Pecenka verabschiedet sich mit großer Herzlichkeit zu seiner nächsten Erasmus-Besprechungsrunde.

Besuch der ÖGSR in der Europäischen Kommission

am 15. April 2026 von 14:30 Uhr bis 15:15 Uhr

Von Matthias Fritz und Alexander Hilgartner

1. Begrüßung

Nach einem kurzen Fußweg vom EU-Verbindungsbüro des Landes Kärnten traf unsere ÖGSR-Besuchergruppe bei der Europäischen Kommission ein. Vor dem Gebäude wurden wir bereits von Eva Miko und Manola Peschieri, zwei Mitarbeiterinnen der Generaldirektion „Bildung, Jugend, Sport und Kultur (DG EAC)" der Europäischen Kommission, begrüßt. Nach einer kurzen Akkreditierung und einem kurzen Sicherheitscheck wurden wir durch einen Teil des Gebäudes in einen Seminarraum geführt. Nach einer kurzen Vorstellrunde und einer weiteren Begrüßung hielt Dr. Stefan Zotti, der stellvertretende Leiter dieser Abteilung, einen Vortrag über das hochspannende Thema der aktuellen Entwicklungen und Perspektiven der europäischen Hochschulpolitik.

2. Schwerpunkte der Präsentation

In seiner Präsentation wurde bereits zu Beginn auf die „political guidelines" der Europäischen Kommission im Zeitraum der Jahre 2024-2029 verwiesen. Dabei wurde eine prinzipielle Notwendigkeit einer Anpassung bzw Veränderung der Kompetenzen und Qualifikationen im Ausbildungsbereich betont. Insbesondere sollte die grundlegende Intention der Europäischen Kommission, allen Menschen innerhalb der EU einen Zugang zu hochwertiger Ausbildung und Bildung zu gewähren, erreicht werden. Damit soll die Wettbewerbsfähigkeit Europas im internationalen Vergleich gestärkt werden. Außerdem stehen für die Europäische Kommission vor allem eine Förderung und Akquirierung von inländischen und ausländischen Talenten, das „Reskilling" der Arbeitskräfte aufgrund der zukünftigen Herausforderungen durch die rasanten Entwicklungen im KI-Bereich sowie eine Vereinfachung von Kompetenzen innerhalb von Europa im Fokus. Zu den bedeutendsten Initiativen in diesem Zusammenhang zählen die Umsetzung des sogenannten EU-STEM-Bildungsplans, die Förderung von Mikrozertifikaten, die bereits erwähnte Zugangserweiterung zur Hochschulbildung sowie eine verbesserte automatische Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen und Studienleistungen. Darüber hinaus sollen gemeinsame Studienprogramme entwickelt, ein europäisches Abschlusslabel etabliert, ein rechtlicher Rahmen für Hochschulallianzen geschaffen und ein europäischer Kompetenzrahmen für akademisches Personal entwickelt werden.

Einen zentralen Aspekt im Zukunftsplan der Europäischen Kommission stellen dabei die europäischen Hochschulallianzen dar. Im Zuge dieser

Kooperation arbeiten insgesamt mehr als 570 Hochschulen, die in 65 Allianzen aus 35 Ländern aufgeteilt sind, zur Förderung von Mobilität, Innovation und Wissensaustausch zusammen. Durch diese Allianzen werden zudem gemeinsame europäische Studiengänge ermöglicht, Ressourcen innerhalb der Allianzen ausgetauscht und innovative Lehrmethoden gemeinsam entwickelt. Dadurch sollen insgesamt die Attraktivität und Sichtbarkeit europäischer Hochschulen erhöht und eine geografische Ausgewogenheit und Inklusion aller Mitgliedstaaten gestärkt werden. Im Zuge dessen soll auch ein europäischer Abschluss (ein sogenanntes „European Degree") im europäischen Studienrecht etabliert werden. Auf diese Weise soll die europäische Dimension und Qualität gemeinsamer Studiengänge hervorgehoben werden. Dafür müssen gewisse Organisationskriterien erfüllt und bestimmte räumliche Voraussetzungen erreicht werden. Dazu zählen Interdisziplinarität, ein forschungsbasiertes Lernen, die Anzahl der involvierten Hochschulen, Mehrsprachigkeit, Nachhaltigkeit, flexible Mobilitätsstandards oder digitalisierte Lernmethoden. Langfristig wird versucht, einen vollwertigen europäischen Abschluss im europäischen Studienrecht zu etablieren.

In diesem Zusammenhang müssen allerdings auch einige Herausforderungen bewältigt werden. Einerseits muss eine breite Studierendenschaft erst erreicht und einige administrative und rechtliche Hürden bei der Einrichtung gemeinsamer Studiengänge beseitigt werden. Außerdem müssen gemeinsame Ressourcen effizienter genutzt und bereits bestehende digitale Infrastrukturen weiterentwickelt werden. Zudem sollen die Mobilität und Studierende mit weniger Chancen gezielt gefördert und eine europäische Studierendenkarte eingeführt werden.

3. Das zukünftige Erasmusprogramm

Erasmus+ zählt zu den erfolgreichsten Programmen der Europäischen Union und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Mobilität, Bildung und europäischer Integration. Im Rahmen des geplanten Programms für den Zeitraum 2028–2034 soll Erasmus+ weiter ausgebaut werden und möglichst vielen Bürgern eine Erasmus-Erfahrung im Laufe ihres Lebens ermöglichen. Trotz der bisherigen Erfolge steht das Programm jedoch vor zahlreichen Herausforderungen.

Eines der größten Problemfelder besteht in der Schaffung eines inklusiven Zugangs zu Mobilitätsangeboten. Obwohl bereits Millionen von Studierenden und Auszubildenden von Erasmus+ profitiert haben, nehmen Personen mit geringeren finanziellen oder sozialen Möglichkeiten weiterhin seltener an Auslandsaufenthalten teil. Hohe Lebenshaltungskosten, Wohnraummangel und persönliche Verpflichtungen erschweren eine Teilnahme. Daher verfolgt die Europäische Union das Ziel, bestehende Barrieren abzubauen und den Zugang zu Erasmus+ zu verbessern.

Darüber hinaus erschweren unterschiedliche nationale Hochschul- und Bildungssysteme die Umsetzung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums. Die Anerkennung von Studienleistungen und Qualifikationen erfolgt nicht immer einheitlich, wodurch Mobilitätsaufenthalte teilweise mit zusätzlichem Aufwand verbunden sind. Um diesem Problem entgegenzuwirken, arbeitet die Europäische Union an einer stärkeren Harmonisierung der Anerkennungsverfahren.

Eine weitere Herausforderung betrifft die Europäischen Hochschulallianzen, die im Rahmen von Erasmus+ gefördert werden. Diese langfristigen Kooperationen zwischen Hochschulen sollen gemeinsame Studienprogramme entwickeln und die europäische Zusammenarbeit stärken. Unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen, administrative Hürden sowie projektbezogene Finanzierungsmodelle erschweren jedoch eine nachhaltige Umsetzung dieser Vorhaben.

Schließlich muss Erasmus+ auf die Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt reagieren. Die Europäische Kommission verfolgt das Ziel, Kompetenzen in Zukunftsbereichen wie Digitalisierung, Künstlicher Intelligenz oder Cybersicherheit stärker zu fördern. Gleichzeitig soll das Programm zur Entwicklung von Talenten, zur Weiterbildung von Arbeitskräften und zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas beitragen.

4. Fazit

Zusammenfassend verfolgt die Europäische Union mit ihren hochschulpolitischen Initiativen das Ziel, einen innovativen, inklusiven und wettbewerbsfähigen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die erfolgreiche Umsetzung dieses Ziels hängt jedoch maßgeblich davon ab, bestehende rechtliche, organisatorische und soziale Herausforderungen zu überwinden und die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten weiter zu vertiefen.

Gespräch mit dem Stellvertretenden Leiter der österreichischen Militärvertretung in Brüssel, Oberst des Generalstabs Mag. Christoph Dohr

Europäische Verteidigung

Herausforderungen und die Stellung Österreichs

Von Aistė Mickonytė-Harzl

1. Einführung

Die mehrtägige Delegationsreise von Vertreterinnen und Vertretern der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht (ÖGSR) — mit vorwiegend aus der Steiermark und Kärnten stammenden Mitgliedern — nach Brüssel war vor allem dem Austausch mit EU-Institutionen zu Fragen der Bildungs- und Hochschulpolitik gewidmet. Im Rahmen dieser Delegationsreise wurde am 15. April 2026 auch die Ständige Vertretung Österreichs bei der Europäischen Union besucht. Trotz der bildungsbezogenen Schwerpunktsetzung begleiteten Diskussionen über die geopolitischen Herausforderungen der Union — und die Position Österreichs in dieser Hinsicht — das Programm fast durchgehend.

Angesichts des anhaltenden Krieges in der Ukraine und der damit verbundenen sicherheitspolitischen Neuausrichtung auf europäischer Ebene bot sich die Gelegenheit zu einem aufschlussreichen Gespräch mit dem Stellvertretenden Leiter der österreichischen Militärvertretung in Brüssel, Oberst des Generalstabs Mag. Christoph Dohr. Im Mittelpunkt standen dabei die institutionelle Rolle der österreichischen Militärvertretung in Brüssel sowie die Herausforderungen der europäischen Verteidigungsarchitektur vor dem Hintergrund des Kriegs gegen die Ukraine. Besondere Aufmerksamkeit wurde der spezifischen Position Österreichs als einem der wenigen neutralen Mitgliedstaaten innerhalb dieses sich wandelnden sicherheitspolitischen Rahmens gewidmet.

Der vorliegende Bericht fasst die wesentlichen Inhalte dieses Gesprächs zusammen und beleuchtet die zentralen sicherheits- und verteidigungspolitischen Fragestellungen, die im Zuge des Vortrags und der anschließenden Diskussion behandelt wurden.

2. Zur Rolle der österreichischen Militärvertretung in Brüssel

Einleitend erläuterte Oberst Dohr die institutionelle Einbettung und die Aufgaben der Militärvertretung Brüssel (MVB). Diese ist Teil des EU-Militärausschusses (EU Military Committee, EUMC),[1] des höchsten militärischen Beratungsgremiums innerhalb der Strukturen der Europäischen Union. Dem EUMC gehören Vertreterinnen und Vertreter der nationalen Generalstäbe aller 27 Mitgliedstaaten an, die in ihrer Gesamtheit militärische Empfehlungen an den Rat der Europäischen Union sowie an das Amt des Hohen Vertreters der Union für Außen- und Sicherheitspolitik, das derzeit von Kaja Kallas ausgeübt wird, richten. Die Hauptaufgaben des Ausschusses umfassen die Sicherstellung der Verteidigungsbereitschaft der Mitgliedstaaten sowie die Bereitstellung militärischer Expertise für die politische Entscheidungsfindung auf EU-Ebene, insbesondere im Rahmen des Ministerrates.

Die intergouvernementale Zusammenarbeit im Bereich der Verteidigung wird daher von allen — darunter auch neutralen — Mitgliedstaaten gemeinsam wahrgenommen. Die österreichische Militärvertretung nimmt in diesem Rahmen eine doppelte Funktion wahr. Einerseits vertritt sie die nationalen sicherheitspolitischen Interessen Österreichs in Brüssel. Andererseits wird dabei ein kontinuierlicher Informationsfluss zwischen den EU-Institutionen und dem österreichischen Bundesministerium für Landesverteidigung gewährleistet.

3. Herausforderungen und Zukunftsvisionen

Eines der zentralen Themen des Gesprächs bildete die angestrebte Steigerung der europäischen Fähigkeits- und Verteidigungsbereitschaft. Der russische Angriffskrieg gegen die Ukraine hat auf europäischer Ebene einen grundlegenden Bewusstseinswandel ausgelöst und dient seither als maßgeblicher Referenzpunkt für die Überarbeitung bestehender Sicherheitsstrategien.[2]

In diesem Kontext wurde auch die Initiative ReArm Europe diskutiert,[3] die auf eine signifikante Stärkung der europäischen Rüstungs- und Verteidigungskapazitäten abzielt. Mag. Dohr wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die industriellen Produktionskapazitäten in Europa im Vergleich zu Russland nach wie vor deutlich geringer sind — ein Umstand, der nicht zuletzt auf strukturelle Unterschiede in der Rüstungswirtschaft zurückzuführen ist.

Die Europäische Verteidigungsagentur (European Defence Agency, EDA) spielt in diesem Prozess eine bedeutsame Rolle, insbesondere im Bereich der Förderung von Interoperabilität sowie des gemeinsamen Einkaufs von Rüstungsgütern zwischen den Mitgliedstaaten. Durch koordinierte Beschaffungsmaßnahmen sollen sowohl Kosteneffizienz als auch die operative Kompatibilität zwischen den nationalen Streitkräften der Mitgliedstaaten verbessert werden, auch wenn die Mitgliedstaaten weiterhin über strukturell vollständig getrennte Armeen verfügen.

Besonderes Interesse weckte in der Delegation die Frage nach der Position Österreichs als einem der wenigen neutralen Staaten in der Union. Nachdem Finnland und Schweden 2023 bzw. 2024 der NATO beigetreten sind, definieren sich nur drei Mitgliedstaaten — Österreich, Irland und Malta — als neutral.

Oberst Dohr verwies in diesem Zusammenhang auf die Relevanz der Beistandsklausel nach Art. 42 Abs. 7 EUV.[4] Diese Vorschrift begründet eine gegenseitige Beistandspflicht der Mitgliedstaaten im Falle eines bewaffneten Angriffs. Dabei haben die Mitgliedstaaten laut dem Vertragstext „alle in ihrer Macht stehende Hilfe und Unterstützung" zur Verfügung zu stellen. Die neutralen Mitgliedstaaten

1 Siehe mehr: Militärausschuss der Europäischen Union (EUMC), https://www.consilium.europa.eu/de/council-eu/search-the-list-of-council-preparatory-bodies/european-union-military-committee/.

2 Pierre Vimont, „European Security Strategy: In Search of a New Ambition", Carnegie Europe, 11. Juni 2026, https://carnegieendowment.org/europe/strategic-europe/2026/06/european-security-strategy-in-search-of-a-new-ambition.

3 Siehe mehr: Europäische Kommission, „Introducing the White Paper for European Defence and the ReArm Europe Plan- Readiness 2030", https://defence-industry-space.ec.europa.eu/eu-defence-industry/white-paper-european-defence-readiness-2030_en.

4 Art. 42 Abs. 7 EUV sieht vor:
Im Falle eines bewaffneten Angriffs auf das Hoheitsgebiet eines Mitgliedstaats schulden die anderen Mitgliedstaaten ihm alle in ihrer Macht stehende Hilfe und Unterstützung, im Einklang mit Artikel 51 der Charta der Vereinten Nationen. Dies lässt den besonderen Charakter der Sicherheits- und Verteidigungspolitik bestimmter Mitgliedstaaten unberührt.
Die Verpflichtungen und die Zusammenarbeit in diesem Bereich bleiben im Einklang mit den im Rahmen der Nordatlantikvertrags-Organisation eingegangenen Verpflichtungen, die für die ihr angehörenden Staaten weiterhin das Fundament ihrer kollektiven Verteidigung und das Instrument für deren Verwirklichung ist.

sind von dieser Verpflichtung — im Hinblick auf die Leistung einer militärischen Unterstützung — ausgenommen. Die europäische Beistandspflicht tritt ferner nicht an die Stelle der NATO, sondern ergänzt diese, da die NATO für ihre Mitglieder weiterhin das zentrale Instrument der kollektiven Verteidigung bleibt.

Dennoch bleibt die Auslegung dieser Vorschrift in Bezug auf die Verpflichtungen der Mitgliedstaaten nach wie vor weder einheitlich noch abschließend geklärt.[5] Dies eröffnet für Österreich einen gewissen Interpretationsspielraum, zugleich bringt es auch rechtliche und politische Unsicherheiten mit sich.[6] Wie im Gespräch mit Mag. Dohr hervorgehoben, bedeutet dies konkret, dass weder die Ausbildung ukrainischer Soldaten auf österreichischem Boden noch die Lieferung letaler Rüstungsgüter an die Ukraine mit dem verfassungsrechtlich verankerten Neutralitätsstatus Österreichs vereinbar wären. Dennoch wirkt Österreich an der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) der Union aktiv mit.

4. Fazit: Herausforderungen und Zukunftsvision

Abschließend wurde im Gespräch die übergeordnete Frage der künftigen Sicherheitsarchitektur Europas erörtert. Die Idee einer supranationalen europäischen Armee wurde dabei als politisch und institutionell nach wie vor schwer realisierbar eingestuft. Die europäischen Initiativen zielen vielmehr darauf ab, die militärischen Kapazitäten auf mitgliedstaatlicher Ebene zu stärken. Dies lässt sich auf die begrenzten Kompetenzen der Union zurückführen:

Gemäß Art. 42 Abs. 2 des Vertrages über die Europäische Union (EUV) ist eine gemeinsame Verteidigung derzeit lediglich als langfristige Zielsetzung zu verstehen, deren Verwirklichung vom Willen der Mitgliedstaaten abhängt. Stattdessen zeichnet sich eine funktionale Arbeitsteilung ab, in der die NATO weiterhin die Kernaufgabe der kollektiven territorialen Verteidigung übernimmt, während die EU ihren Schwerpunkt im Bereich des Krisenmanagements und der zivil-militärischen Missionen beibehält.

Das Gespräch mit Mag. Dohr hat verdeutlicht, wie vielschichtig die Fragen rund um die europäische Sicherheitsarchitektur heute sind. Gerade für Österreich, das als neutraler Staat eine besondere — und oft ambivalente — Position innerhalb dieses Gefüges einnimmt, stellen sich diese Fragen mit besonderer Dringlichkeit. Während die Rolle Österreichs in diesem Kontext stets im Lichte seiner Neutralität zu sehen ist, befindet sich das Konzept der Neutralität selbst im Wandel — angesichts der fortschreitenden Koordinierung mitgliedstaatlicher Militärkapazitäten und -strategien auf europäischer Ebene stehen seine gegenwärtige Bedeutung und Auslegung zunehmend zur Diskussion.

5 Aistė Mickonytė, „Obligation to Mutual Assistance Under Article 42(7) TEU: The Conundrum of Intentional Ambiguity“, *ICL Journal*, vol. 18, no. 2, 2024, pp. 311-338. https://doi.org/10.1515/icl-2023-0001.

6 Peter Hilpold, „Die Made im NATO-Speck. Die österreichische Neutralität im Kontext der Ukraine-Krise“, Verfassungsblog, 14. März 2022, https://verfassungsblog.de/die-made-im-nato-speck/.

Brückenschlag zwischen juristischer Dogmatik und Schulrealität:

Das Weiterbildungsangebot für Schulleitungen der Pädagogischen Hochschule Kärnten



Foto: Luef

Zum Autor: Prof. Mag. ***Florian Baravalle****, LL.M. ist Professor für Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule, Viktor Frankl Hochschule, Kärnten. Er hat nach dem rechtswissenschaftlichen Studium einen berufsbegleitenden Master im Bereich Wirtschaftsrecht mit Auszeichnung absolviert. Als Mediator, Autor und Vortragender ist er versiert im Bereich Mediation und Konfliktmanagement sowie im wirtschafts-, finanz- und öffentlichen Recht.*

Von Florian Baravalle

Die Leitung einer Schule erfordert längst nicht mehr nur pädagogische und organisatorische Expertise, sondern zunehmend auch fundiertes juristisches Handwerkszeug. Das Microcredential (MC) Rechtswerkstatt setzt genau hier an: Es übersetzt komplexes Schulrecht in die praktische Entscheidungsebene von (angehenden) Schulleitungen. Für die juristische Fachwelt bietet dieses Format einen interessanten Einblick, wie rechtliche Rahmenbedingungen zielgruppengerecht vermittelt werden können.

Wer heute Verantwortung in der Schulleitung übernimmt, bewegt sich in einem dichten rechtlichen Netz. Von Fragen der Aufsichtspflicht und Haftung über dienstrechtliche Belange bis hin zu datenschutzrechtlichen Herausforderungen im Zuge der Digitalisierung — Schulleitungen müssen täglich Entscheidungen treffen, die auch einer juristischen Überprüfung standhalten.

Oftmals fehlt im pädagogischen Ausbildungs- und Berufsalltag jedoch die Zeit, sich vertieft mit der juristischen Fachliteratur auseinanderzusetzen. Genau diese Lücke schließt dieses Weiterbildungsangebot für (angehende) Schulleitungen, das vom Zentrum für Leadership und Management an der Pädagogischen Hochschule Kärnten in Form von monatlichen virtuellen Lehrveranstaltungseinheiten angeboten wird. Das Besondere an diesem Format ist der didaktische Ansatz: Es geht nicht darum, aus Pädagog:innen in kurzer Zeit Jurist:innen zu machen. Vielmehr steht die Entwicklung eines „juristischen Gespürs" für den Schulalltag im Vordergrund.

Ausgewählte inhaltliche Schwerpunkte

Das Curriculum greift aktuelle rechtliche Fragestellungen aus der schulischen Praxis auf, wobei ua folgende Themen im Fokus stehen: praxisnahe Fallbeispiele zum Haftungs- und Aufsichtsrecht, dienstrechtliche Grundlagen und Konfliktmanagement aus rechtlicher Sicht, Schulautonomie und die rechtlichen Grenzen des Gestaltungsspielraums.

Die Vermittlung der Inhalte erfolgt bewusst nicht durch die reine Exegese von Paragrafen, sondern durch die fallbasierte Bearbeitung. Die Teilnehmenden lernen, Risiken frühzeitig zu erkennen, rechtssichere Prozesse an ihren Standorten zu etablieren und zu wissen, an welchem Punkt externe juristische Fachexpertise — etwa durch die Bildungsdirektionen oder spezialisierte Rechtsbeistände — zwingend hinzugezogen werden muss.

Für Jurist:innen, die im Bereich des Schulrechts beraten oder entscheiden, ist die Professionalisierung der Schulleitungen auf diesem Gebiet eine positive Entwicklung. Je besser die rechtliche Basisarbeit und Dokumentation vor Ort in den Schulen funktionieren, desto seltener eskalieren Konflikte zu langwierigen Rechtsstreitigkeiten. Somit werden angehende und etablierte Schulleitungen befähigt, den rechtlichen Rahmen nicht als Hürde, sondern als handlungsleitendes Fundament für ihre pädagogische Arbeit und ihr Kollegium zu begreifen.



Armin Andergassen

Schulrecht 2026/27
Ein systematischer Überblick
11. Auflage
ISBN: 978-3-214-26648-6
Verlag: MANZ Verlag Wien
Format: Buch, broschiert,
Sprache: Deutsch

In der jährlich erscheinenden Neuauflage des bewährten Ratgebers werden sämtliche relevante Änderungen im Schulrecht übersichtlich, leicht verständlich und anschaulich dargestellt. So behalten Sie den Überblick und gewinnen Sicherheit im Umgang mit sämtlichen rechtlichen Aspekten des Schullebens.

Für das Schuljahr 2026/27 ua mit folgenden (neuen) Themen:

Neues Privatschulrecht – mit sämtlichen Änderungen zur Errichtung, Genehmigung und Führung von Privatschulen und zur Verleihung von Öffentlichkeitsrechten

Kopftuchverbot für Schülerinnen bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres

Einführung einer bundesweiten **Suspendierungsbegleitung** von Schülerinnen und Schülern zur Wiedereingliederung in den Klassenverband

Verankerung von **Mitwirkungspflichten der Eltern** und Erhöhung der Verwaltungsstrafen

Weiterentwicklung der **Deutschförderung**, insbesondere in der Sommerschule

Implementierung des **verpflichtenden Perspektivengesprächs**

Ob in Praxis, Verwaltung oder Wissenschaft: Anhand von mehr als 110 Praxisbeispielen und ergänzt durch weitere relevante Rechtsbereiche wie Gesundheit in der Schule, Urheberrecht und Datenschutzrecht sind Sie Jahr für Jahr bestens informiert – kompakt, aktuell und zuverlässig. Das Werk erscheint jährlich in aktualisierten Neuauflagen. Nützen Sie das Abonnement! Sparen Sie 20% und erhalten Sie die Neuauflage automatisch zugesendet.

VERLAG ÖSTERREICH

Von KI bis Handyverbot: Schulrecht praktisch erklärt

Juranek
Das österreichische Schulrecht
Einführung in die Praxis

Lehrbuch, 8. Auflage
554 Seiten, broschiert
ISBN Print: 978-3-7046-9865-0
ISBN eBook: 978-3-7046-9923-7
Erscheinungsdatum: 4.8.2026
56,00 € (eBook: 50,40 €)



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

Mit freundlicher
Unterstützung des

Bundesministerium
Bildung

Druckkostenbeitrag pro Ausgabe:
EUR 15