

GOVERNANCE, SCHUL- AUTONOMIE UND FREIE SCHULWAHL

Regula Windlinger, Michelle Jutzi, Mira Stocker, Camille Mayland, Ueli Hostettler

29.1.2023

Zitiervorschlag:

Windlinger, R., Jutzi, M., Stocker, M., Mayland, C., & Hostettler, U. (2023) Governance, Schulautonomie und freie Schulwahl. Bericht zuhanden der Stiftung Zukunft.li. Bern: PHBern, SPP Governance im System Schule.

Inhalt

1	Einleitung	6
1.1	Auftrag der Studie	6
1.2	Umsetzung	7
1.3	Methodisches Vorgehen	8
1.4	Aufbau des Berichts	9
2	Ausgangslage	12
2.1	Bildung als Grundrecht	12
2.2	Bildung in einer sich verändernden Welt – Herausforderungen für die Schule der Zukunft	13
2.3	Situation in Liechtenstein	14
3	Governance von Bildung: Theorien, Modelle und Begriffe	16
3.1	Die Rolle des Staats in der Steuerung von Bildung	16
3.2	Schulautonomie	22
3.3	Wettbewerb und freie Schulwahl	26
3.4	Finanzierungsformen	29
3.5	Qualität im Bildungsbereich: Standards und Qualitätsüberprüfung	32
4	Forschungsbefunde	34
4.1	Indikatoren für erfolgreiche Bildungssysteme	34
4.2	Selektion und Leistungsgruppierung	36
4.3	Wirkung von Wettbewerb und freier Schulwahl	37
4.4	Wirkung unterschiedlicher Finanzierungsformen	40
4.5	Schulautonomie	41
4.6	Wirkungen von Output-Steuerung / Qualitätsüberprüfungen	42
4.7	Das Zusammenspiel von Wettbewerb, Finanzierung, Schulautonomie und Outputsteuerung	44
5	Entwicklung Referenzrahmen zu den Steuerungsmechanismen im Bildungssystem	46
6	Liechtenstein	52

6.1	Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund	52
6.2	Struktur des Bildungssystems	53
6.3	Schulformen	56
6.4	Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems	57
6.5	Aufgabe zentraler Akteure	57
6.6	Finanzierung	62
6.7	Qualitätssicherung	64
6.8	Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung	66
6.9	Aktuelle Entwicklungen	67
6.10	Fazit	69
7	Niederlande	70
7.1	Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund	70
7.2	Struktur des Bildungssystems	71
7.3	Schulformen in den Niederlanden	71
7.4	Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems	72
7.5	Aufgaben zentraler Akteure	73
7.6	Finanzierung	74
7.7	Qualitätssicherung	75
7.8	Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung	76
7.9	Aktuelle Entwicklungen	77
7.10	Fazit	77
8	Schweden	79
8.1	Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund	79
8.2	Struktur des Bildungssystems	80
8.3	Schulformen	81
8.4	Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems	81
8.5	Aufgaben zentraler Akteure	82
8.6	Finanzierung	84
8.7	Qualitätssicherung	84

8.8	Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung	85
8.9	Aktuelle Entwicklungen	86
8.10	Fazit	86
9	Hamburg	88
9.1	Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund	88
9.2	Struktur des Bildungssystems	89
9.3	Schulformen	90
9.4	Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems	90
9.5	Aufgaben zentraler Akteure	91
9.6	Finanzierung	92
9.7	Qualitätssicherung	93
9.8	Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung	94
9.9	Aktuelle Entwicklungen	95
9.10	Fazit	95
10	Salzburg	96
10.1	Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund	96
10.2	Struktur des Bildungssystems	97
10.3	Schulform – Erweiterung der Schulautonomie	97
10.4	Grundlagen, Organisation und Governance	99
10.5	Governancestruktur und Aufgaben zentraler Akteure	100
10.6	Finanzierung	102
10.7	Qualitätssicherung	103
10.8	Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung	104
10.9	Aktuelle Entwicklungen	105
10.10	Fazit	106
11	Diskussion	107
11.1	Erkenntnisse aus der Literaturanalyse	107
11.2	Liechtenstein: Wohlfahrts- und binnenorientiertes und meritokratisches Schulsystem	108
11.3	Niederlande: Klassisch-liberaler Schulmarkt mit formativer Bewertung des Outputs und starkem Wettbewerbsgedanken	111

11.4	Schweden: Wohlfahrtsstaat mit hoher Autonomie und Wettbewerbsorientierung	113
11.5	Hamburg: Stadtstaat gezeichnet durch Wettbewerb und Outputsteuerung	115
11.6	Salzburg: Autonomiereform bei gleichzeitiger Inputsteuerung	117
12	Synthese anhand der Steuerungsdimensionen	119
12.1	Ein starker Staat für ein chancengerechtes Bildungsangebot (Projektziel 1)	120
12.2	Weniger Inputsteuerung, mehr Gestaltungsfreiheiten	121
12.3	Outputsteuerung, die Vergleichbarkeit ermöglicht	122
12.4	Passung zwischen lokalem Angebot und Bedürfnissen der Schüler*innen und Eltern: eine Frage der Finanzierung?	123
12.5	Autonomie-Konzept und Schulleitung als Leader*innen	124
12.6	Unterstützung der Profilbildung und öffentliche Sichtbarkeit der Verdienste und Leistungen einzelner Schulen	125
13	Entwicklungsszenarien für Liechtenstein	127
13.1	Moderates Entwicklungsszenario (kurz- und mittelfristig): Mehr Autonomie der Einzelschulen – weniger Inputsteuerung	127
13.2	Ambitioniertes Entwicklungsszenario (eher langfristig): Weniger Selektion nach Leistung, personenabhängige Finanzierung, externe Überprüfung und Wettbewerbsgedanke	129
13.3	Abschliessende Einschätzung	130
15	Literaturverzeichnis	132

1 Einleitung

Die politische Steuerung der öffentlichen Bildung ist ein komplexer Prozess. Zum einen sind Entscheidungen und Strategien auf verschiedenen Ebenen des Systems angesiedelt, die durch verschiedene Akteure und Akteurinnen und deren Ansprüche geprägt werden. Zum anderen sind diese Systeme in unterschiedlichen kulturellen und historisch gewachsenen Kontexten verankert.

Die Stiftung Zukunft.li stellt in ihrem Projektauftrag fest, dass sich Liechtenstein durch ein liberales Wirtschaftsumfeld auszeichnet, das dynamisch auf Veränderungen reagiert. Demgegenüber nimmt sie das Bildungssystem als relativ träge wahr. Die staatlichen Schulen werden zentral gesteuert, Wettbewerb oder sogar Markt spielen kaum eine Rolle. Es gab in der Vergangenheit in Liechtenstein immer wieder Debatten zum Thema Schulautonomie, beispielsweise im Rahmen der geplanten «Umsetzung der Schul- und Profilentwicklung auf der Sekundarstufe I (SPES I)» oder im Kontext des Lehrer*innen-dienstgesetzes, doch zeigen diese Debatten gemäss der Stiftung Zukunft.li auch auf, dass Bildungsreformen schwierig umzusetzen sind. An dieser Einschätzung knüpft die Stiftung Zukunft.li ihren Auftrag an, die vorliegende Studie zu den Themen Governance, Schulautonomie und der freien Schulwahl zu erarbeiten.

1.1 Auftrag der Studie

Im Projektauftrag der Stiftung Zukunft.li werden grundlegende Fragen zur möglichen zukünftigen strategischen Ausrichtung, Planung und Schwerpunktsetzung in der Bildungspolitik Liechtensteins im Hinblick auf eine stärkere Schulautonomie und die Möglichkeit der freien Schulwahl gestellt. Dabei wird erwartet, dass diese Fragen wissenschaftlich fundiert und differenziert beantwortet und daraus konkrete Massnahmen abgeleitet werden. Die Auftraggeberin will anschliessend auf der Basis dieser Studie ihre eigene Position abstimmen und dokumentieren.

Gemäss Projektauftrag sind die übergeordneten Ziele der Studie (siehe auch Tabelle 2 für die detaillierten Ziele der Studie),

- den internationalen Forschungsstand zu erheben und zusammenzufassen,
- spezifische Autonomiemodelle und -konzepte zu beleuchten und deren Chancen und Risiken abzuwägen
- sowie die Möglichkeiten der Übertragbarkeit auf die liechtensteinischen Begebenheiten und Rahmenbedingungen aufzuzeigen.

Auf dieser Grundlage sollen in der Studie Empfehlungen für die Weiterentwicklung des liechtensteinischen Bildungswesens im Bereich der Schulautonomie und der Möglichkeit der freien Schulwahl herausgearbeitet werden.

Die zu bearbeitenden Fragen sprechen zentrale Themen der «Educational Governance» an. Da Nationalstaaten und ihre Bildungssysteme sich historisch unterschiedlich entwickelt haben und deshalb ein vergleichender Blick innovative Entwicklungsmöglichkeiten eher erkennen lässt, lassen sich gemäss

Erfahrungen aus der Governance-Forschung¹ die gestellten Fragen nur mit einem «Blick über den Tellerrand» beantworten. Die Studie nutzt deshalb konkrete Fallbeispiele von Ländern mit unterschiedlichen Bildungssystemen und deren Vergleich, um zu dokumentieren und analysieren, wie mit Fragen der obligatorischen Bildung, der Schulwahl, des Wettbewerbs zwischen Schulen, der Schulautonomie und verwandten Fragen hinsichtlich des Einflusses von staatlichen und nichtstaatlichen Akteur*innen sowie der Festlegung von Schulqualität und deren Umsetzung und Überprüfung umgegangen wird.

1.2 Umsetzung

Aus Perspektive der Erziehungs- und Bildungswissenschaften ist die Gestaltung der Bildungssysteme abhängig vom Fokus und den Entscheidungen der Bildungspolitik (Olssen et al., 2014). Zum Beispiel spielt die jeweilige politische Einstellung hinsichtlich der Zentralisierung und Dezentralisierung der öffentlichen Schule eine wichtige Rolle. Obwohl sich Bildungssysteme vielerorts aufgrund von Tendenzen der Globalisierung und der Orientierung an allgemeinen Standards angleichen, dürfen beim internationalen Vergleich deren nationale Kontexte und lokalen Infrastrukturen nicht ausgeblendet werden. Diese Erkenntnis wird im vorliegenden Bericht genutzt, indem in ausgewählten Ländern und Regionen Entscheidungen zur Ausgestaltung der Bildungssysteme untersucht und miteinander verglichen werden, um so Hinweise für die Weiterentwicklung des liechtensteinischen Bildungssystems hinsichtlich der Schulautonomie und freien Schulwahl zu finden und zu nutzen.

Methodisch basiert die Studie auf der systematischen Analyse offizieller Dokumente, wissenschaftlicher und theoretischer Literatur sowie im Fall von Liechtenstein und – in geringerem Umfang auch bei den zwei Fallstudien aus dem deutschsprachigen Raum – auf einer Reihe von leitfadengestützten Interviews mit Praktiker*innen und Expert*innen im Bildungsbereich. Diese Gespräche zu den in der vorliegenden Studie bearbeiteten Themenbereichen werden inhaltsanalytisch ausgewertet und anschliessend anhand von Erkenntnissen der vergleichenden Erziehungswissenschaft und einem daraus abgeleiteten Referenzrahmen analysiert. Dieses zweistufige Vorgehen erlaubt es, systematisch Antworten auf die Fragen der Studie zu erarbeiten. Die ausgewählten Fallbeispiele sollen das Spektrum von stark marktwirtschaftlich ausgerichteten bis zu weitgehend durch staatliche Akteur*innen bestimmte Formen von Bildungssystemen abdecken.

Die systematische Auswertung unterschiedlicher Quellen der empirischen und theoretischen wissenschaftlichen Literatur erlaubt weiter, die zentralen Begriffe der vorliegenden Studie wie Bildungssystem, Bildungsmarkt, Bildungsfreiheit, freie Schulwahl, freier Schulmarkt, Schulautonomie und Schulqualität zu dokumentieren und voneinander abzugrenzen. Ausgangspunkt für die Studie ist der Fall Liechtenstein. Ergänzt wird dieser durch den Vergleich mit folgenden, in Absprache mit der Auftraggeberin ausgewählten Fällen nationaler und regionaler Bildungssysteme:

¹ Die Educational-Governance-Forschung untersucht «das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen» (Altrichter und Maag Merki (2016, S. 8).

- zwei europäische Länder, die die freie Schulwahl seit längerer Zeit umgesetzt haben (Niederlande und Schweden), wobei die Unterschiede in der Art der Umsetzung und in den Ausprägungen der verschiedenen Merkmale der Bildungssysteme aufschlussreiche Erkenntnisse für eine zukünftige Praxis erwarten lassen.
- zwei regionale Systeme aus dem deutschsprachigen Raum (Hamburg und Salzburg), deren Bildungssysteme sich hinsichtlich der Schulautonomie und freien Schulwahl unterscheiden.

Liechtenstein soll vor dem Hintergrund der vier Fälle betrachtet werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifizieren, dokumentieren und beurteilen zu können. Da die Wirkung der dokumentierten Ausprägungen von Steuerungsformen nur in ihrem Kontext zu verstehen ist, also nicht losgelöste Allgemeingültigkeit hat, soll der Vergleich auch deren jeweilige Kultur und Tradition berücksichtigen (van Ackeren et al., 2016, S. 37–38).

In der Studie dient die Darstellung verschiedener Modelle der freien Schulwahl (Projektziel 3), der staatlichen und nichtstaatlichen Engagements und der Rolle von Markt und Wettbewerb (Projektziel 1), der Konzepte der Qualitätssicherung (Projektziel 4) sowie der Finanzierungsformen und deren Auswirkungen (Projektziel 5) dazu, die Erkenntnisse anhand von konkreten Beispielen mit der Situation in Liechtenstein (Projektziel 2) vergleichen zu können. Daraus lassen sich Handlungsempfehlungen (Projektziel 6) ableiten. Der dafür erarbeitete Referenzrahmen wird genutzt, um die Ausprägung von relevanten Merkmalen der jeweiligen Bildungssysteme zu identifizieren, die jeweilige «Konfiguration» dieser Merkmale in ihrem Zusammenspiel zu erfassen und, wenn möglich, mit Indikatoren von Bildungsqualität in Verbindung zu bringen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Um die unterschiedlichen Länder und regionale Systeme zu portraituren, werden qualitative Methoden gewählt. Für die beiden ausgewählten europäischen Länder werden Literatur- und Dokumentenanalysen durchgeführt. Bei den regionalen Systemen und insbesondere in Liechtenstein werden zusätzlich Interviews geführt.

Für das Portrait von Liechtenstein werden verschiedene Personen einzeln und in Gruppen direkt befragt. Das Ziel dieser qualitativen Befragung ist es, relevante Akteur*innen und Gruppen für die Interviews und Gruppendiskussionen auszuwählen, die als Vertreter*innen bestimmter Praxisfelder und sie betreffende Erfahrungen und Haltungen gelten können. Es wird also nicht eine repräsentative Darstellung der zentralen Themen angestrebt, sondern die vertiefte Diskussion von Haltungen aus den jeweilig vertretenen Perspektiven. Es werden in Liechtenstein folgende Personengruppen/Akteur*innen befragt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Befragte Personen

Akteur*Innen / Gruppen	Anzahl Personen
Wissenschaft	2
Bildungsverwaltung	3
Bildungsbehörden	1
Schulische Leitungspersonen	2
Lehrpersonen (Gruppendiskussion)	3 / 6 (2 Gruppendiskussionen)
Eltern (Gruppendiskussion)	4 (1 Gruppendiskussion)
Vertretung Verbände	1

Für die beiden Portraits von Hamburg und Salzburg werden je drei Akteur*innen interviewt. Es sind dies jeweils eine Person aus der Bildungsverwaltung oder Hochschule sowie zwei Schulleitende aus Schulen mit unterschiedlichen Schulstufen.

Die gewonnenen Daten werden anschliessend systematisch aufbereitet und ausgewertet. Die online oder vor Ort durchgeführten Interviews und Gruppendiskussionen werden anhand eines Laufprotokolls mit Fokus auf die zentralen Aussagen und Themen transkribiert. Anschliessend werden die Transkripte im Programm MaxQDA inhaltsanalytisch systematisch, regel- und theoriegeleitet ausgewertet (Kuckartz, 2016; Mayring, 2016). Die Inhaltsanalyse ermöglicht insbesondere die Verdichtung von Material und Aussagen zu bestimmten Themen. Im Forschungsteam wird ein Kategoriensystem theoriebasiert (deduktive Codierung) entwickelt, welches die Steuerungsmechanismen und Dimensionen des Referenzrahmens beinhaltet. Alle vorhandenen Transkripte werden anhand dieses Kategoriensystems thematisch ausgewertet, das heisst es werden einzelne Textstellen den verschiedenen Codes zugeordnet. Während des Codiervorganges können weitere Themen als thematische Codes aufgenommen werden (induktive Codierung).

Es wurden insgesamt 450 Codierungen vorgenommen. Die verschiedenen Codes werden dann für die Auswertung den thematischen Kapiteln der Portraits zugeordnet. Insgesamt wird angestrebt, dass die qualitative Auswertung und die Struktur der Fallportraits den Themen des für diesen Bericht erarbeiteten Referenzrahmens entsprechen. Dadurch soll eine hohe Kongruenz zwischen den verschiedenen Kapiteln hergestellt werden.

1.4 Aufbau des Berichts

Der Bericht ist folgendermassen aufgebaut: Kapitel 2 beleuchtet grundrechtliche Fragen der Bildung, zukünftige Herausforderungen sowie die aktuelle Situation in Liechtenstein als Ausgangspunkt dieser

Studie. In Kapitel 3 werden wichtige Konzepte beschrieben und definiert. Kapitel 4 fasst den aktuellen Stand der Forschung zu den Themenbereichen Qualität, Selektion, Wettbewerb, Finanzierungsformen, Schulautonomie und Outputsteuerung zusammen. In Kapitel 5 wird der Referenzrahmen für den Vergleich der Fälle entwickelt. In den Kapiteln 6 bis 10 werden zuerst die Fallstudie «Liechtenstein», dann die weiteren vier Fallstudien dargestellt. Kapitel 11 dient dem Vergleich und der Einordnung der Fallstudien und der Darstellung der wichtigsten Erkenntnisse. Daran schliessen die Diskussion (Kapitel 12) und die Ableitung von Entwicklungshinweisen sowie Empfehlungen (Kapitel 13) an. Auf die von der Stiftung Zukunft.li im Projektauftrag formulierten Ziele wird im Bericht an unterschiedlichen Stellen Bezug genommen. Die Tabelle 2 zeigt auf, wo die jeweiligen Themen schwerpunktmässig behandelt werden.

Tabelle 2: Projektziele und Verortung

Projektziele gemäss Projektauftrag	Verortung
<p>Projektziel 1</p> <p>Aufzeigen, warum es im Bildungsbereich ein staatliches Engagement braucht und in welcher Form sich der Staat engagieren kann. Dabei gilt zu unterscheiden zwischen staatlicher Finanzierung der Ausbildung, staatlicher Organisation der Ausbildung und staatlicher Erbringung von Bildungsdienstleistungen.</p>	<p>Kapitel 2 / 3 / 3.1</p>
<p>Projektziel 2</p> <p>Die gesetzlichen Grundlagen des liechtensteinischen Bildungssystems in Bezug auf freie Schulwahl, Schulautonomie, Finanzierung, Qualitätssicherung und Governance bewerten und die Rolle der Akteure (Regierung, Schulamt, Gemeindegremien, Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern, Schüler, usw.) analysieren und mit einer relevanten Auswahl anderer Staaten vergleichen.</p>	<p>Kapitel 6 / 11</p>
<p>Projektziel 3</p> <p>Unterschiedliche (auch theoretische) Modelle der freien Schulwahl und Grade der Schulautonomie beleuchten (z. B. anhand des Modelles von Schmid und Pirolt, 2005: Bürokratiemodell, Modell der Region, Modell der Einzelschule, wettbewerbsorientiertes Modell). Die Analyse soll aufzeigen, welche Modelle es gibt, wo sie angewendet werden und wie diese von der Bildungsforschung bewertet werden.</p>	<p>Kapitel 3.2 / 3.3 / 4.3 / 4.5</p>
<p>Projektziel 4</p> <p>Konzepte zur Sicherstellung von Qualitätsstandards bzw. Modelle der Qualitätsüberprüfung und -sicherung im Bildungsbereich aufzeigen und bewerten. Die Analyse soll aufzeigen, welche Modelle es gibt, wo sie angewendet werden, welche Rolle sie im Zusammenhang mit Schulautonomie und freier Schulwahl spielen.</p>	<p>Kapitel 3.5 / 4.6 / 4.7</p>

Projektziele gemäss Projektauftrag	Verortung
Projektziel 5 Finanzierungsformen und deren Wirkung beschreiben. Die Analyse soll aufzeigen, welche Modelle es gibt, wo sie angewendet werden und wie diese von der Bildungsforschung bewertet werden.	Kapitel 3.4 / 4.4
Projektziel 6 Handlungsempfehlungen für Liechtenstein ableiten.	Kapitel 13

2 Ausgangslage

Bildung spielt eine entscheidende Rolle für individuellen und gesellschaftlichen Wohlstand. Das Bildungswesen hat deshalb eine hohe Bedeutung für die Gesellschaft und Wirtschaft eines Staates (z.B. Woessmann, 2014). Im Folgenden werden grundrechtliche Fragen zur Bildung dargestellt, Herausforderungen der Schule der Zukunft skizziert sowie die Situation in Liechtenstein beleuchtet. Diese Ausführungen stellen die Ausgangslage der vorliegenden Studie dar und weisen darauf hin, wo Entwicklungsbedarf im liechtensteinischen Bildungssystem bestehen könnte.

2.1 Bildung als Grundrecht

Laut Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat jeder Mensch Recht auf Bildung, die in der Elementar- und Grundschule kostenlos sein soll. Bildung soll die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit ermöglichen, zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten beitragen, Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen ethnischen und religiösen Gruppen fördern und die Bemühungen der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen. In erster Linie haben die Erziehungsberechtigten die Art der Bildung ihrer Kinder zu bestimmen (humanrights.ch, 2023).

Die Bildung ist also ein eigenständiges kulturelles Menschenrecht, das international (UNO, EU) und in der Regel auch national (Verfassung) verankert ist. Es geht dabei sowohl um den Zugang zu unentgeltlicher Grundschulausbildung als auch um die Pflicht zu deren Besuch. Weiter soll ein freier und für alle gleicher Zugang zu weiterführenden Schulen möglich sein. Die Erziehungsberechtigten sollen frei entscheiden dürfen, in welche Schulen ihre Kinder gehen sollen, solange diese den staatlichen Minimalstandards entsprechen (Human Rights Council 16/1, 2011).

Der Staat hat insbesondere eine Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflicht, d.h. der Staat muss die Grundschulpflicht gegenüber den Erziehungsberechtigten durchsetzen, nicht-staatliche Dritte dürfen das Recht auf unentgeltliche Grundschulbildung für alle nicht verletzen und es sollen keine gruppenspezifische Einschränkungen des Zugangs zu Schule geduldet werden. Falls diese Prinzipien durch Dritte verletzt werden, muss der Staat eingreifen, eine kostenlose Grundschule ermöglichen und die obligatorische Schulpflicht einfordern. Der Staat muss demnach rechtliche, institutionelle und materielle Voraussetzungen für das Recht auf Bildung, Inklusion und wirksame Beschwerdemöglichkeiten aller beteiligten Parteien leisten.

In den Artikeln 28 und 29 der Kinderrechtskonvention werden diese Grundsätze aus der Perspektive des Kindes bekräftigt und ausdifferenziert, indem die Chancengleichheit, die Menschenwürde und die Unterstützung des Kindes durch die Bildung in seiner Entwicklung zu Eigen- und Selbstständigkeit betont werden (Landesverwaltung Fürstentum Liechtenstein, 2022). Auch das UN-Nachhaltigkeitsziel 4 (SDG 4) verlangt, dass eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleistet und das lebenslange Lernen aller gefördert wird (UNRIC - Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen, 2022).

Zusammenfassend lässt sich ableiten, dass nationale und internationale Gesetze vor allem das Grundrecht auf eine kostenlose und für alle uneingeschränkt zugängliche Grundausbildung betonen. Weil das Bildungssystem aber auch zur Reproduktion von sozialer und ökonomischer Ungleichheit beiträgt (Becker & Lauterbach, 2008), reichen emanzipatorische, auf Chancengleichheit ausgerichtete Grundrechte nicht aus, sondern die konkrete Ausgestaltung der Inhalte und Ziele der Bildung in der Praxis muss sich an diesen Vorgaben ausrichten und an ihnen messen lassen.

2.2 Bildung in einer sich verändernden Welt – Herausforderungen für die Schule der Zukunft

Bildungssysteme müssen in den nächsten Jahren und Jahrzehnten mit verschiedenen Veränderungen umgehen. Entwicklungs- und Wandelprozesse in der Gesellschaft haben einen Einfluss darauf, was Kinder zukünftig in den Schulen lernen sollen und wie sie lernen werden. Der deutsche Aktionsrat Bildung beispielsweise identifizierte in der Publikation «Bildung 2030» (2017) zwölf grosse Entwicklungs- und Wandelprozesse in der deutschen Gesellschaft: Globalisierung, Wertewandel, Bedeutungswandel des Religiösen, Wandel des Nachhaltigkeitsbewusstseins, Digitalisierung, Migration und Integration, Alterung und demografische Entwicklung, Urbanisierung und ländliche Entwicklung, Dynamiken sozialer Ungleichheit und Teilhabe, beruflicher Strukturwandel, neues Gesundheitsbewusstsein und -verhalten sowie Wandel der familialen Lebensform und damit verbundene Fragen an die Bildungspolitik. Es wird deutlich, dass die Ausgestaltung von Angeboten wie die frühe Bildung oder Ganztagschulen, die individuelle Förderung sowie eine verbesserte Durchlässigkeit und Chancengerechtigkeit wesentliche Entwicklungsbereiche im Schulsystem sind und sein werden.

Laut dem «Trendguide: Schulen der Zukunft» (Dettling, 2020) werden Schulen in den nächsten Jahren besonders von den Megatrends Konnektivität, Urbanisierung, Globalisierung und New Work herausgefordert (siehe auch www.zukunftsinstitut.de). Jugendliche sollen zur medialen Selbstkompetenz erzogen werden, die individuelle Kompetenzentwicklung wird wichtiger und kann durch digitales Lernen unterstützt werden. Der Umgang mit Heterogenität wird als eine der grössten Herausforderungen beschrieben. Die zukünftige Arbeitswelt wird diverser, digitaler und inklusiver sein. Der Autor kommt zum Schluss, dass Schulen agil sein und sich ständig entwickeln müssen, wenn sie mit den zukünftigen Herausforderungen erfolgreich umgehen wollen. Eine wichtige Rolle dabei spielt die Schulleitung und die Schulautonomie.

Auch die liechtensteinische Bildungsstrategie 2025 benennt Megatrends (angelehnt an die Berichte «Trends shaping education» der OECD, vgl. OECD, 2022), die Auswirkungen auf das Bildungssystem haben. Diese lassen sich den fünf Gruppen «globale Schwerpunktverlagerung», «öffentliche Angelegenheiten: Demokratie und staatsbürgerliches Engagement», «Sicherheit in einer unsicheren Welt», «länger und besser leben» sowie «moderne Lebensformen» zuordnen (siehe Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021, S. 21–23). Diese Megatrends machen deutlich, welche Kompetenzen Schüler*innen zukünftig haben müssen, nämlich sogenannte «Kompetenzen des 21. Jahrhunderts». Im Kern stehen kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021, S. 24).

2.3 Situation in Liechtenstein

Liechtenstein verfügt aktuell über ein gut funktionierendes Bildungssystem. Gemäss dem Bildungsbericht (Budimir, 2021) erbringen die Schüler*innen am Ende der obligatorischen Schulzeit im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Leistungen, die besonders im Fach Mathematik sehr hoch ausfallen. Es bestehen in Bezug auf die Leistungen keine Geschlechtsunterschiede, jedoch Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Kompetenzrückstände der Schüler*innen mit Migrationshintergrund wirken sich negativ auf die Schulabschlüsse aus, so zeigt sich bei den Ausländer*innen im Vergleich zu den Inländer*innen eine höhere Quote von frühzeitigen Schulabgänger*innen (Budimir, 2021, S. 92). Die Studie zu den Schulleistungserhebungen in Liechtenstein 2000-2014 (Ministerium für Äusseres, Bildung und Kultur, 2016) zeigt zudem, dass Chancengerechtigkeitsprobleme bezüglich der Familiensprache sowie der sozioökonomischen Herkunft nicht nur in Bezug auf das Ausschöpfen der individuellen Leistungspotenziale bestehen, sondern auch hinsichtlich der Zuteilung der Schüler*innen zu den weiterführenden Schulen nach der obligatorischen Schulzeit. Denn: fremdsprachige Schüler*innen werden (gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen) seltener dem Untergymnasium zugeteilt als deutschsprachige Schüler*innen. Bei der Zuteilungspraxis von Schüler*innen zu den weiterführenden Schulen wurde in der Studie ein weiteres Problem deutlich, dass nämlich relativ grosse Leistungsüberschneidungen zwischen den Schularten der Sekundarstufe I bestehen und 20 Prozent der Realschüler*innen bessere Leistungen in Mathematik erbringen als der Median der Untergymnasiums-Schüler*innen. Dies ist problematisch, weil auch gezeigt werden konnte, dass Fehlzuteilungen einen negativen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Schüler*innen haben (Ministerium für Äusseres, Bildung und Kultur, 2016, S. 43–44).

Diese Befunde und die sich für Schulen abzeichnenden zukünftigen Herausforderungen weisen auf einen Entwicklungsbedarf des liechtensteinischen Schulsystems hin. Gleichzeitig lässt sich auf bildungspolitischer Ebene eine gewisse Stagnation feststellen. Ende März 2009 etwa wurde in der Referendumsabstimmung das revidierte Schulgesetz zur Schul- und Profilentwicklung (SPES; Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2008) abgelehnt, das sich an «zahlreichen Schulreformen weltweit, insbesondere auch Erfahrungen mit teilautonomen Profilschulen und flexibleren Schulmodellen in der Schweiz» (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2009, S. 2) orientiert hatte. Mit dieser Reform sollten vier übergeordnete Ziele erreicht werden: Bestmögliche Förderung für alle, mehr Chancengleichheit, Stärkung des sozialen Zusammenhalts und besserer Einsatz der Ressourcen. Eine Analyse zu den Ursachen des Abstimmungsergebnisses (vorgenommen durch Isopublic, siehe Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2011) zeigt, dass zwar von den Befragten Probleme wahrgenommen werden (z.B. bezüglich des Images der Oberschule oder der Chancengerechtigkeit), das Paket jedoch insgesamt als komplex oder zu radikal beurteilt wurde. Insbesondere die Ablehnung der Abschaffung des Untergymnasiums und die Angst vor einer Nivellierung nach unten werden als Gründe für die Ablehnung der Vorlage gesehen. Es scheint, als ob mit der Ablehnung der SPES-Reform bildungspolitische Veränderungen ein wenig ins Stocken geraten sind. So ist aktuell die Abänderung des Lehrer*innendienstgesetzes hängig und es ist unklar, wann dieses umgesetzt werden wird (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2020a; Schädler, 2021).

Es lässt sich schliessen, dass, obwohl das Bildungssystem zurzeit gut funktioniert, Entwicklungsbedarf im liechtensteinischen Bildungssystem vorhanden ist. Felder, in denen Entwicklungen eingeleitet werden sollten, um auf die identifizierten Probleme und auf zukünftige Herausforderungen zu reagieren, lassen sich in den Bereichen der Chancengerechtigkeit, des dreigliedrigen Systems der Sekundarstufe I sowie in der Schulautonomie verbunden mit einer Stärkung der Schulleitungen verorten. Alle diese Bereiche werden in der Bildungsstrategie 2025 (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021) angesprochen und Impulse dafür wurden in der Vergangenheit bereits gesetzt. Angestrebt wird eine qualitativ hochwertige Bildung, mehr Autonomie, vielfältige Bildungswege, Bildung für alle, Zukunftsbefähigung, Vernetzung und Mobilität, frühe Förderung, sowie die Stärkung und Unterstützung des Bildungspersonals.

3 Governance von Bildung: Theorien, Modelle und Begriffe

In diesem Kapitel werden theoretische Grundlagen im Bereich der Schulautonomie und freien Schuwahl beschrieben. Gemäss Auftrag der Stiftung Zukunft Liechtenstein sollen liberale Traditionen beleuchtet und deren Auswirkungen für die Ausgestaltung des Bildungssystems diskutiert werden. Die folgenden Abschnitte sind der Rolle des Staats in der Bildung, der Schulautonomie, der freien Schuwahl, der Finanzierung und der Qualität von Schulen gewidmet. Dabei wird Governance als Konzept genutzt, das die Handlungskoordination von Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems fokussiert, um Aspekte der Strukturen und Prozesse – insbesondere der Steuerung und Entwicklung – des Systems Schule zu erkennen und zu systematisieren.

3.1 Die Rolle des Staats in der Steuerung von Bildung

Bildung dient in unserer Gesellschaft der Erreichung mehrerer Ziele, unter denen die Sicherstellung des gesellschaftlichen Fortbestandes besonders bedeutend ist. Bildung ermöglicht die Aufrechterhaltung geteilter Wertesysteme und fördert daher den sozialen Zusammenhalt. Ausserdem befähigt Bildung Menschen als Bürger*innen zur Teilnahme an der Gesellschaft (Woessmann, 2014). Deshalb hat Bildung sowohl befähigende als auch disziplinierende Aufgaben: Sie befähigt das lernende Subjekt zur individuellen Entfaltung und Entwicklung und übt Zwang auf das lernende Subjekt aus, sich an geltende gesellschaftliche Normen anzupassen. Bildung trägt aber auch dazu bei, die Struktur der gesellschaftlichen sozialen Gliederung und damit auch Ungleichheit hinsichtlich des Zugangs zu Bildung und weiteren gesellschaftlichen Ressourcen zu reproduzieren. Das heisst, dass sich Selektions- und Segregationsprozesse, die in der Gesellschaft vorhanden sind, auch im Bildungssystem widerspiegeln (z.B. Becker & Lauterbach, 2008).

Aus wirtschaftlicher Perspektive kann Bildung als Investition in das Wissen und die Fähigkeiten von Personen angesehen werden, was sich positiv auf die wirtschaftliche Produktivität auswirkt (Woessmann, 2014). Sowohl Individuen wie auch die Gesellschaft investieren in Bildung und schaffen sogenanntes «Humankapital». Humankapital besteht aus verschiedenen kognitiven Fertigkeiten (sprachliche Kompetenzen, Problemlösefähigkeit etc.), Anwendungsfähigkeiten (z.B. von Technologien) und wissenschaftlichen Kenntnissen (Nutzung des vorhandenen Wissens, um neues Wissen zu erzeugen). Diese kognitiven und nicht-kognitiven Ressourcen zeichnen wirtschaftlich erfolgreiche Gesellschaften aus, sie sind für unsere Wohlstandsgesellschaft, die Arbeitsproduktivität und das wirtschaftliche Wachstum elementar (Kellermann & Schlag, 2006). Damit dieses Kapital aufgebaut werden kann, muss die Gesellschaft Ressourcen aufwenden und erwartet deshalb auch einen konkreten Nutzen – wobei man von den sogenannten Bildungsrenditen spricht.

Laut Kellermann und Schlag (2006) muss aus ökonomischer Sicht der Eingriff des Staates im Bildungsbereich folgendermassen reflektiert werden: Wenn Bildung als öffentliches Gut verstanden wird, dann besteht keine marktbezogene Rivalität um das Gut, weil es allen zugänglich ist und niemand davon ausgeschlossen werden kann. Die Autoren betonen aber auch, dass die Zugänglichkeit zur Bildung

grundsätzlich gefährdet ist, da dieser in der Vergangenheit immer wieder systematisch Personen und Gruppen vorenthalten wurde. Der Eingriff des Staates zur Wahrung des öffentlichen Guts der Bildung wird dadurch legitimiert, dass die Gesellschaft nur so einen hohen Nutzen von einer gut gebildeten Bevölkerung erwarten kann. Wären nur private Anbieter für die Bereitstellung von Bildung verantwortlich, könnte diese aufgrund hoher Kosten weniger nachgefragt werden, da in der individuellen Kosten-Nutzen-Kalkulation zu wenig Ressourcen für den Erwerb von Bildung zur Verfügung stünden. Wenn dabei potentielle Marktteilnehmer*innen systematisch ausgeschlossen würden, kommt dieser Zustand einem Marktversagen gleich.

3.1.1 Zur Entwicklung der Beziehung von Staat und Bildung

Die Frage nach der genauen Rolle des Staates bei der Organisation von Bildung hat eine lange Tradition (Reichenbach, 2017, S. 63) und hängt auch von gesellschaftlichen Vorstellungen über den Zweck des Staates ab. Mit der Trennung von Kirche und Staat wurde die Verantwortung für die Bildung in vielen Ländern grundsätzlich dem Staat übertragen. Dies kann als zentrale Bedingung für die Ermöglichung anderer grundlegender Staatsaufgaben betrachtet werden, wie beispielsweise der Schutz der Freiheit oder der Förderung von Wohlfahrt und Chancengleichheit (Reichenbach, 2017, S. 61). Diese Vorstellung der Rolle und Aufgaben des Staates geht in der Schweiz unter anderem zurück auf den Ursprung des «modernen» Nationalstaates im Zuge der Überwindung des Ancien Régime Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts.

In Deutschland wiederum lässt sich beispielsweise an zwei in der Verfassung verankerten Aufgaben erkennen, wie der Staat die ihm zugeschriebenen Aufgaben im Bildungsbereich erfüllt: Auf der einen Seite stellt der Staat sicher, dass die Erziehungsberechtigten ihren Pflichten bei der Pflege und Erziehung ihrer Kinder nachkommen. Auf der anderen Seite übernimmt der Staat aber auch seinerseits Verantwortung für die Erziehung und Bildung von nachwachsenden Generationen, indem er Ressourcen zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung des nationalen Bildungssystems und der «öffentlichen Schulen» bereitstellt. Zwei staatliche Institutionen sind im deutschen Bildungssystem hierfür zentral: die staatliche Schulaufsicht und die allgemeine Schulpflicht (Wildfeuer, 2000, S. 297).

3.1.2 Staatliche Steuerung

Im Zentrum der Debatte um die Rolle des Staates stehen das Ausmass und die Form der staatlichen Steuerung. Herrmann (2009, S. 57) stellt mit einem Blick zurück auf 200 Jahre deutsche Bildungsgeschichte unter anderem fest, dass sich in diesem Zeitraum, abhängig von der jeweiligen Entwicklungsphase des Bildungssystems, eine Vielzahl von Forderungen und Argumenten sowohl für mehr als auch für weniger staatliche Steuerungskompetenzen dokumentieren lassen.

In der Tabelle 3 werden drei von Olssen, O'Neill und Codd beschriebene liberale Konzepte der Beziehung von Staat und Bildung und deren jeweilige Rollen vorgestellt (Olssen et al., 2014). Gemeinsam ist ihnen, dass der Staat in allen drei Konzepten eine zentrale Rolle einnimmt, die jedoch hinsichtlich der Handlungsfähigkeit und dem Ausmass der Steuerungsmöglichkeiten von Bildung in unterschiedlicher Weise eingeschränkt wird.

Tabelle 3: Liberale Konzepte der Beziehung von Staat und Bildung (nach Olssen et al., 2014)

	klassisch liberal	wohlfahrts-liberal	neoliberal
Rolle des Staates	Negative Rolle des Staates (Einfluss limitiert z. B. auf Verteidigung, Durchsetzung von Rechten), sozialer Kontrakt, laissez-faire Steuerung.	Trennung zwischen Staat und Markt, staatlich organisierte Wohlfahrtsprogramme.	Positive Rolle des Staates (kann z.B. Wirtschaft und Zivilgesellschaft unterstützend beeinflussen, aber eher indirekt), Marktorientierung, freie Wahl soll maximiert werden, im Zentrum steht die Selbstverantwortung der Subjekte.
Bildung als öffentliches oder privates Gut	Bildung ist ein privates Gut, wird nicht durch den Staat zur Verfügung gestellt, die Eltern sind verantwortlich, dass ihre Kinder Bildung erhalten.	Bildung ist ein öffentliches Gut, soll die Kinder hinsichtlich der individuellen Talente leiten.	Bildung wird (teilweise) von der öffentlichen Hand finanziert, aber dann von privaten Akteuren erbracht. Die Konsumenten (Eltern) bestimmen die Differenzierung des Angebots durch ihre Nachfrage.
Zugang zu Bildung	Markt.	Kostenfreie und verpflichtende staatliche Bildung.	Quasi-Markt.
Ziele der Bildung	Bildung soll die Verwirklichung des individuellen Potenzials ermöglichen. Ziel der Bildung ist der/die rationale Bürger*in und das Kind wird als rationale und kritische, unabhängige Person betrachtet, der Staat beruht auf unabhängigen und selbständigen, mündigen Bürger*innen.	Ziel der Bildung ist es, ethische und moralische Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Sie bildet den/die demokratische Bürger*in, Bildung soll zu Integration von Minderheiten beitragen. Gewährung der Chancengleichheit, Bemühung um Nachteilsausgleiche.	Bildung dient im Speziellen denjenigen Individuen, die dafür bezahlen, wird auf dem Markt "gehandelt". Der Staat stellt die Grundversorgung sicher, greift aber nicht in den Bildungsmarkt kontrollierend ein. Somit müssen die Angebote wettbewerbsfähig sein.

Tabelle 3 zeigt, dass sich die Wahrnehmung der Bildung, deren Ziele und Gestaltung von Entscheidungsprozessen je nach liberalem Konzept deutlich unterscheiden. Olssen et al. (2014) dokumentieren, inwiefern verschiedene Staaten diesen liberalen Konzepten und den mit ihnen verbundenen Steuerungsmodellen zugeordnet werden können und zeigen auf, welche Vor- und Nachteile diese mit sich bringen. Im vorliegenden Bericht steht die neoliberale Konzeption im Vordergrund, die von sich in Anspruch nimmt, die Handlungsmöglichkeiten der Eltern zu erhöhen und eine freie Schulwahl zu ermöglichen. Dieser Ansatz ist Fokus des folgenden Kapitels.

3.1.3 Neuere Steuerungsmodelle

Seit den 1980er Jahren lässt sich in verschiedenen Ländern das Aufkommen eines «neuen», neoliberalen Steuerungsmodells beobachten, das sich von dem «alten» staatlich-bürokratischen Steuerungsmodell distanziert (Herrmann, 2009). Es besteht die Ansicht, dass letzteres nicht von Marktmechanismen beeinflusst wird und die staatliche Überregulierung zu Inflexibilität und Ineffizienz führen kann. Stattdessen setzen neue, vom neoliberalen Steuerungsmodell inspirierte Ansätze in den meisten staatlichen Verwaltungsbereichen auf Dezentralisierung, Marktmechanismen, Leistungsvorgaben und Leistungskontrollen (Heise, 2010, S. 49–50) und orientieren sich in erster Linie an Steuerungskonzepten, Monitoring-, Controlling- und Evaluationsverfahren aus der Wirtschaft. Kennzeichnend für das neue Steuerungsmodell im Pflichtschulbereich ist die Erweiterung der Selbstständigkeit und Verantwortung der Einzelschule. Diese Massnahmen bauen auf der Annahme auf, dass die Einzelschule ihre Aufgaben besser erfüllen kann, wenn sie die Steuerungs-Verfahren kontextspezifisch selbstständig entwickeln kann. Der mit dieser Dezentralisierung einhergehende zunehmende Wettbewerb soll zu einer allgemeinen Verbesserung der Schulqualität führen. Diese Umstellung bedingt jedoch eine dezentralisierte Steuerung und neue Formen der Qualitätssicherung, welche der Autonomie der Einzelschule Rechnung tragen. Die bisherigen staatlichen Steuerungs- und Kontrollmechanismen werden dabei als hinderlich angesehen und sollen deshalb überwunden werden (Herrmann, 2009). Die neoliberale Reformpolitik wurde aus den Zentren der Politik und Verwaltung angestossen und ist als Förderung der Autonomie «von oben» zu verstehen. Die Veränderungen kamen also nicht durch eine breite Bewegung aus den Schulen zustande. Denn obwohl Akteur*innen auf der Ebene Einzelschule immer wieder verschiedene Aspekte des Systems kritisiert hatten, gab es bei der Durchsetzung des neoliberalen Steuerungsmodells kaum Einfluss einer «Bewegung von unten» (Altrichter et al., 2016, S. 110).

Eine einflussreiche Systematik unterschiedlicher Modelle der Governance von Pflichtschule wurde von Glatter (2003) im Rahmen einer OECD-Studie zu neuen Modellen der Verwaltung von Schulen anfangs der 2000er Jahre eingebracht. Auf diese Systematik haben sich später auch Schmid (2005) und seine Kolleg*innen bezogen (z.B. K. Schmid et al., 2007). Während die in Tabelle 3 vorgestellte Systematik von Olssen et al. (2014) Aussagen auf einer übergeordneten («strategischen») Ebene über die Beziehung von Staat und Bildung macht und zeigt, wie unterschiedliche Staatsmodelle sich in der Festlegung der wesentlichen Rahmenbedingung von Bildung unterscheiden, schlägt Glatter (2003) vier auf der «operativen» Ebene des Staats angesiedelte idealtypischen Steuerungsmodelle des Pflichtschulbereichs vor, die nach neun Merkmalen zu vergleichen sind. Es sind dies: Policies, main perspectives, images of the individual school, foci within the system, nature of school's autonomy, forms of accountability, purposes of performance measurement, school leadership roles, functions of intermediate authority. Er betont, dass diese Idealtypen nicht als umfassend zu verstehen sind und reale Systeme in der Regel eine Mischung dieser Idealtypen aufweisen (Tabelle 4).

Tabelle 4: Glatter's Governance Models (OECD, 2003, S. 67)

Models	Competitive Market (CM)	School Empowerment (SE)	Local Empowerment (LE)	Quality Control (QC)
Indicative policies	Pupil number led funding e.g. by vouchers; More open enrolment; Published data on school performance; Variety of school types	Authority devolved to school on finance, staffing, curriculum, student admissions; Substantial powers for school council/governing body	Authority devolved to locality on finance, staffing, curriculum, student admissions; Substantial powers for local community council/governing body	Regular, systematic inspections; Detailed performance targets; Mandatory curriculum and assessment requirements
Main perspective(s)	Commercial	Political and/or managerial	Political and/or managerial	Bureaucratic
How the individual school is viewed	As a small business	As a participatory community	One of a "family" of local schools	As a point of delivery/local outlet
Main focus within the system	The relevant competitive arena	The individual school	The locality as a social and educational unit	Central or other state bodies
Nature of schools' autonomy	Substantial	Devolved	Consultative	Guided
Form of accountability	Contractual; consumerist	Responsive; "dual"	Responsive; community forum	Contractual; hierarchical
Purpose of performance measurement	Inform consumer choice	Provide management information	Benchmarking across units	Monitor and develop system
Key school leadership role	Entrepreneur	Director and co-ordinator	Networker	Production manager
Function of intermediate authority	Minimal	Supportive, advisory	Strategic co-ordination	Production supervision as agent of controlling body

Source: Glatter and Woods (1995), Glatter (2002).

Im «Competitive Market»-Modell (CM) werden Schulen als kleine Unternehmen in einem kompetitiven Markt verstanden, die sich durch Profilierung gegenseitig konkurrenzieren. Das Bildungssystem ist darauf ausgerichtet, diesen Markt aufrechtzuerhalten. Schulen zeichnen sich durch eine weitreichende Autonomie aus und sind in erster Linie gegenüber ihren Schüler*innen resp. deren Eltern oder Erziehungsberechtigten aufgrund eines Kontrakts rechenschaftspflichtig. Schulleiter*innen sind vor allem Unternehmer*innen und die Rolle intermediärer Instanzen (z.B. Gemeinde) ist minimal.

Für die folgenden zwei Modelle werden Entscheidungskompetenzen des Staates auf die Schule respektive lokale Behörde übertragen. Das «School Empowerment»-Modell (SE) basiert auf politischen oder betriebswirtschaftlichen Begründungen. Die Einzelschule wird mit den nötigen Regelungen und Ressourcen ausgestattet, um direkt die dualen politischen oder betrieblichen Vorgaben erfüllen zu können. Darauf richtet sich auch ihre responsive Rechenschaftspflicht. Die Autonomie der Einzelschulen ist hier Resultat einer Dezentralisierung. Der Fokus liegt auf der Einzelschule als Handlungseinheit, die als partizipative Gemeinschaft von Schulträger*in und Schule verstanden wird. Leistungsmessungen dienen der «evidenzbasierten» Schulentwicklung und die Schulleitung hat neben der Führung auch umfangreiche Koordinationsaufgaben. Die intermediären Instanzen haben eine unterstützende (Ressourcen z.B. im Bereich der Infrastruktur) oder beratende Funktion (z.B. Schulforen). Das «Local Empowerment»-Modell (LE) basiert ebenfalls auf politischen oder betriebswirtschaftlichen Begründungen,

jedoch liegt der Fokus nicht auf der Einzelschule, sondern auf der lokalen beziehungsweise regionalen Gemeinschaft (z.B. Gemeinde, Schulregion), die für ein umfassendes und aufeinander abgestimmtes Angebot von lokalen Schulen verantwortlich ist. Die Autonomie der einzelnen Schule ist hier konsultativ und die Rechenschaftspflicht ist in erster Linie den Instanzen der lokalen Gemeinschaft (Schulträgerin) geschuldet. Leistungsmessungen dienen dem Vergleich zwischen den Teilen des lokalen Systems. Schulleitungen müssen vor allem als Networker*innen ihre Schule im Gesamtverbund auf «Kurs» halten. Intermediäre Instanzen entsprechen der Schulträgerin und haben eine strategische und koordinative Funktion. Schliesslich ist im «Quality Control»-Modell (QC) der Staat als starker Akteur für Vorgabe von Leistungszielen, das Monitoring und Controlling verantwortlich. Letzteres ist Aufgabe der Schulaufsicht. Als hierarchisch vorgesetzte Stelle führt die Schulverwaltung Schulen direkt durch klare Zielvorgaben und kontrolliert diese mit bürokratischen Organen. Die Einzelschule ist in ihrer Autonomie eingeschränkt und ist eher eine «Aussenstelle» des Gesamtsystems. Dementsprechend hat die Schulleitung als Agentin der übergeordneten Instanz vor allem zu überwachen, dass die Vorgaben eingehalten werden. Leistungsmessungen dienen dem Monitoring und der Entwicklung des Systems.

Schmid, Hafner und Pirolt (2007) haben diese Systematik für ihren internationalen Vergleich genutzt. Sie stellen fest, dass viele der von ihnen untersuchten Länder (darunter Deutschland, Österreich oder Finnland) Merkmale des «Quality Control»-Typs aufweisen. Das heisst, dass diese Staaten traditionell eine starke und zentralisierte Bildungsverwaltung aufweisen. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Entwicklung zu mehr Schulautonomie und damit verbunden der Rückgang der zentralen staatlichen Steuerung sehr aufwändig und langwierig ist, da tief verwurzelte «Überzeugungssysteme» verändert werden müssen. Olssen et al. (2014) betonen diesbezüglich, dass die Entwicklung zu mehr Schulautonomie nicht überall eindeutig wahrzunehmen ist, da die meisten Nationalstaaten in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Ausprägungen von Steuerungsmodellen genutzt haben und die sie betreffenden Entscheidungen von den jeweiligen (bildungs-)politischen Zielen abhängen. Zudem ist ein paradoxes Phänomen der «Re-Zentralisierung» zu beobachten, welches zu einer zunehmenden zentralen Kontrolle führt und als Reaktion des Staats auf den mit der Dezentralisierung einhergehenden Kontrollverlust angesehen werden kann. Für Olssen et al. (2014) ist klar, dass in allen drei liberalen Steuerungsmodellen (Tabelle 3) die übergeordnete Verantwortung des Staats für das Bildungssystem nicht in Frage gestellt wird, er jedoch unterschiedliche Rollen gegenüber der Bildung einnimmt (siehe auch Berkemeyer, 2010, S. 91).

Eine der grossen Herausforderungen beim Ausbau der staatlichen Output-Steuerung und neoliberalen Rolle des Staates ist laut Olssen et al. (2014, S. 185) die Gefahr der Deprofessionalisierung der Bildung. Die Autoren argumentieren, dass der Druck, der durch die freie Schulwahl entsteht, die Autonomie und Gestaltungsfreiheit der Lehrpersonen einschränken und die Attraktivität des Berufs mindern kann, da externe Vorgaben und hierarchische Kontrollmechanismen zunehmend das Handeln der Lehrpersonen steuern. Da Lehrpersonen sich grundsätzlich aber gewohnt sind, im Rahmen der professionellen Autonomie über ihren Unterricht selber zu entscheiden, können laut Olssen et al. (2014) zunehmende Vorgaben und deren Kontrolle deutliche Widerstände auslösen.

An den beschriebenen Governance-Modellen wird deutlich, dass verschiedene Akteur*innen (z.B. Staat, Trägerschaft, Schulleitung) mit unterschiedlichen Formen von Steuerung (z.B. Input- vs. Output-orientiert) an der Gesamtsteuerung beteiligt sind. Verschiedene Autor*innen haben sogenannte «Steuerungsmechanismen» identifiziert, die je nach nationalem und teilweise auch regionalem Kontext der Schule unterschiedlich ausgeprägt sein können (Berkemeyer, 2010, S. 91, siehe auch Altrichter, 2019; Feldhoff et al., 2012). Zusammen bilden sie eine «Gesamtkonfiguration», die auch als ein Regler (Abbildung 1) mit unterschiedlichen Einstellungen dargestellt werden kann.

		schwach <-----> stark		
Staatliche Inputsteuerung	Vorgaben in den Bereichen Finanzen, Personal, Organisation, Unterricht			
Staatliche Outputsteuerung	Zielvorgaben (z.B. Bildungsstandards) und Überprüfung (z.B. Externe Evaluation, Leistungstests)			
Steuerung durch Trägerschaft	Steuerung durch Gemeindebehörden, Schulrat oder andere Trägerschaft			
Autonomie auf Ebene Einzelschule	Einfluss und Entscheidungsmöglichkeiten der Schulleitung in den Bereichen Finanzen, Personal, Organisation und Unterricht; Mitbestimmung der Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen			
Wettbewerb	Ausprägung von Wettbewerb, Konkurrenzdruck, Marktmechanismen			

Abbildung 1: «Governance-Regler»

Für die vorliegende Studie wird von fünf Steuerungsmechanismen ausgegangen (Abbildung 1). Dabei werden unter der Kategorie “Autonomie auf Ebene Einzelschule” die Ausprägung der Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten der Schulleitung und des Lehrpersonals, sowie auch der Eltern und Schüler*innen zusammengefasst. Diese fünf Steuerungsdimensionen sollen im Folgenden leitend sein für die Aufarbeitung des Forschungsstandes sowie für die empirische Analyse.

3.2 Schulautonomie

In diesem Kapitel wird der Begriff der Schulautonomie näher bestimmt und theoretisch verortet. Wichtig festzuhalten ist, dass es kein allgemein geteiltes Verständnis davon gibt und sich die Begriffsdefinitionen unterscheiden und auf unterschiedliche Ausprägungsformen beziehen. Das heisst, die Begriffe und Konzept müssen in ihrem Kontext untersucht werden. Deshalb werden nun Merkmale der Schulautonomie und unterschiedliche Modelle vorgestellt.

3.2.1 Merkmale von Schulautonomie

Verschiedene Studien haben sich in den letzten Jahrzehnten mit dem Thema der (zunehmenden) Schulautonomie auseinandergesetzt. Eine erste Herausforderung stellt dabei jedoch schon die Begrifflichkeit dar. Einerseits wird Schulautonomie teilweise mit «Eigenverantwortung» oder «Selbstständigkeit» gleichgesetzt, wie zum Beispiel in Österreich (Juraneck, 2019). Andererseits wird die Autonomie insbesondere im rechtlichen Diskurs kritisch betrachtet, weil mit dem Begriff der Anschein erweckt werden könnte, dass Schulen «unabhängige» und «nachfrageorientierte» Organisationen wären. Avenarius (1994, zit. nach Altrichter et al., 2016, S. 108) setzt sich für den Begriff der «schulischen Selbstverwaltung» ein und betont dabei die «Unhintergebarkeit der Verantwortung des Staates für das Schulwesen». Ein erstes Merkmal der Autonomie ist demnach ihre Abhängigkeit von übergeordneten staatlichen Vorgaben und deren Überprüfung.

Ein zweites Merkmal, das auch in der Literatur hervorgehoben wird, ist die positive Konnotation des Begriffs der Schulautonomie, indem davon ausgegangen wird, dass mehr Autonomie an einer Schule von verschiedenen Akteur*innen als erstrebenswert wahrgenommen wird. Damit autonomes Handeln auf der Ebene der Einzelschule möglich wird, braucht es eine Übertragung von Kompetenzen an die Mitarbeitenden der Schule. Es gilt aber zu berücksichtigen, dass Autonomie unterschiedlich weit gefasst sein kann, darauf verweist der Begriff «Teilautonomie» hin. Ein drittes Merkmal, die Dezentralisierung, beschreibt, dass ein Zuwachs an Autonomie, beispielsweise auf der (tieferen) Systemebene Einzelschule, gleichzeitig mit einer Reduktion übergeordneter zentraler Vorgaben einhergeht. Dezentralisierung ist demnach eine zwingende Voraussetzung für Schulautonomie. Im internationalen Vergleich ist der Grad der Schulautonomie bzw. der Dezentralisierung meist mit dem Umfang der Befugnisse in Budget- oder Personalentscheidungen verbunden, während in der Regel Curriculum und unterrichtsbezogene Aspekte zentral vorgegeben bleiben.

Dezentralisierung ist, um ein viertes Merkmal zu nennen, vor allem als System- und Schulentwicklungsprozess in konkreten gesellschaftlichen Kontexten zu verstehen, der zeitlich und auch was seine Form angeht, unterschiedlich gestaltet sein kann (Altrichter et al., 2016). In der Schweiz zum Beispiel wurden in den 1990er Jahren in einigen Kantonen erstmals geleitete Schulen eingeführt. Als Verantwortliche vor Ort wurden Schulleitungen eingesetzt, vorher waren lediglich Hausvorstände oder Schulleitungen ohne wesentliche Kompetenzen vorhanden gewesen. Damit wurde die Schule im Innern hierarchisch differenziert. Um auch tatsächlich Führung übernehmen zu können, muss die Schulleitung über bestimmte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen verfügen. In vielen Kantonen wurden deshalb in mehreren Schritten der Anpassung der Schulgesetzgebung diese Handlungsbefugnisse der Schulleitung erweitert und konkretisiert. Die Einführung einer Schulleitung bedingt aber auch eine Veränderung der Gesamtstruktur der Schule und die Definition von Aufgaben, Rollen und Verantwortungen für alle beteiligten Akteur*innen. Weiter hat die Schulleitung einer (teil-)autonomen Schule auch bestimmte Kompetenzen in der Nutzung von Infrastruktur und der Zuweisung von Ressourcen. Demnach muss sich auch die Organisation und Form der Führung zwischen Schulen deutlich unterscheiden können. Der Ausbau der Kompetenzen bedingt zudem, dass Schulleitungen diese in ihrer Praxis anwenden können und Schulleitende sich als Profession etablieren und weiterentwickeln.

Dass im autonomen Handeln auf der Ebene der Einzelschule die Bildungsforschung (Fend, 2014) einen wichtigen «Motor der Schulentwicklung» einnimmt, verweist auf ein fünftes Merkmal der Schulautonomie und fixiert die Einzelschule als Handlungseinheit. Konzeptuell wird davon ausgegangen, dass der Input, der in unterschiedlichen Formen auf die Schule einwirkt, erst im Kontext der Einzelschule seine Wirkung erzeugt. Da die Führungsverantwortung vor Ort die lokalen Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Einzelschule einbeziehen muss, erfolgen die wichtigsten Impulse der Entwicklung durch jene Personen, die im kleinsten Abstand zum Unterricht stehen, der das Wesen von Schule ausmacht. Es gilt aber auch zu beachten, dass die lokale Erweiterung von Autonomie im Rahmen neuer Steuerungsmodelle in erster Linie durch Top-down-Reformen angestossen und ermöglicht wird. Autonome oder teilautonome Schulen bleiben eingebunden in Machtverhältnisse und Steuerungsmechanismen. Vorgaben von «oben» und Führung von «unten» müssen von der Schulleitung und dem Lehrer*innenkollegium «angeeignet» und mitgetragen werden. Sie müssen, wie Fend (2000) gezeigt hat, durch die Beteiligten rekontextualisiert werden.

Ein sechstes Merkmal der Schulautonomie ist, dass Schulen viel stärker mit der lokalen Gemeinschaft, die als Schulträgerin Verantwortung und Mitbestimmung übertragen erhält, verbunden ist. Das heisst auch, dass neben dem Einbezug der wesentlichen Schulpartner (Lehrpersonen, Eltern, Erziehungsberechtigte) für Belange der Einzelschule und der sie betreffenden Erwartungen und Entscheide Schulen und ihre Verantwortlichen sich für die Zusammenarbeit im Kontext der Schulträgerin (die Gemeinde oder Gemeindeverbände) öffnen muss, so werden Schulen Teil von umfassenderen Bildungslandschaften.

Auf der handlungspraktischen Ebene sind es, nach Altrichter et al. (2016, S. 110) vor allem drei Aspekte, in denen Autonomie gelebt und damit beobachtbar wird. Diese Dreiteilung entspricht gängigen Modellierungen der «Innensicht» der autonomen Schule entlang der Verantwortungs- und Handlungsfeldern Unterricht, Personal und Organisation (z.B. Rolff, 2018). Nach Altrichter et al. gibt es eine didaktisch/pädagogische Autonomie in Prozessen auf Unterrichtsebene etwa der Raumnutzung, der Zeiteinteilung, der Klassen- und Gruppenorganisation sowie der Individualisierung des Unterrichts (Inklusion, Leistungsstufen, Arbeits- und Lehr-/Lernorganisation). Dann erlaubt die organisationale und betriebliche Autonomie weitgehenden Einfluss auf die Gestaltung des Kontexts von Schule und schliesslich gibt die Ressourcenautonomie den Verantwortlichen vor Ort die Möglichkeit, auf das Personalwesen und damit verbunden auf die Zeit- und Finanzallokation einwirken zu können. In einem erweiterten Sinn von Autonomie gehören auch Auswahl- und Aufnahmeverfahren der Schüler*innen in diesen Bereich.

3.2.2 Schulautonomie und lokale Verantwortungsübernahme

Ein aufschlussreiches Beispiel der Effekte zunehmender Schulautonomie ist die Schulreform der 1990er Jahre in Chicago (Bryk et al., 2010). Die Einschätzung, dass die Schüler*innen in den Schulen in Chicago im nationalen Vergleich sehr schlechte Leistungsergebnisse erzielten, war in Chicago Ausgangspunkt einer systematischen und umfassenden Schulreform, die das gesamte System der Steuerung der Schulen umwandeln sollte. Ein zentrales Ziel war, das Engagement der lokalen Bevölkerung auszuweiten. Dafür wurde das Konzept des «demokratischen Lokalismus» entwickelt und der

damaligen Haltung der demokratischen zentralen Kontrolle entgegengestellt. Die Reform umfasst folgende Massnahmen:

- Ein lokaler Schulrat bestehend aus Eltern, Lehrpersonen und Vertreter*innen der lokalen Bevölkerung wurde eingerichtet. Dieser hat die Kompetenz, die Schulleitung zu wählen und auch zu entlassen. Ausserdem hat der Schulrat eine beratende Funktion gegenüber der Schulleitung in Bezug auf das Budget und den Schulentwicklungsplan. Der Schulrat erhält eine formale Entscheidungskompetenz in Bezug auf die örtliche Schule.
- Die Schulleitung wird gestärkt und bekommt mehr Freiheiten im Personalmanagement (Anstellung und Entlassung der Lehrpersonen), mehr Kompetenzen beim Einsatz der Finanzen und der Kontrolle von Schulräumen sowie mehr Möglichkeiten, die an der Schule angestellten Lehrpersonen zu sanktionieren oder für sie Anreize zu schaffen.
- Die Lehrpersonen haben durch ihre Vertretung im Schulrat mehr Einfluss auf wichtige Entscheidungen, wie die Anstellung der Schulleitung, die Planung der Schulentwicklung und in der Unterrichtsgestaltung.
- Im Gegenzug werden die Entscheidungskompetenzen der übergeordneten Verwaltungsorgane hinsichtlich Wahl der Schulleitung und der Zuteilung des Schulbudgets reduziert. Zusätzlich wird der Schulentwicklung höhere Priorität zugeteilt als den Leistungen der Schüler*innen. Für Schulen, die sich im Rahmen dieser neuen Massnahmen nicht verbessern, wurden konkrete externe Interventionsmöglichkeiten formuliert und umgesetzt.

Die Studie von Bryk et al. (2010) zeigt, dass die Reform in Chicago auf diverse lokale Schulkontexte getroffen ist und vor Ort auch unterschiedlich umgesetzt wurde. Hinsichtlich der Leistung der Schüler*innen liessen sich aber ganz allgemein positive Effekte feststellen, insbesondere in den Schulen, die das höchste Entwicklungspotential aufweisen (Bryk et al., 2010, S. 262).

Die Autoren zeigen anhand der ausführlichen Studie, dass die Reformidee des demokratischen Lokalismus in den Schulen unterschiedlich erfolgreich umgesetzt wird. Nur ein Drittel der Schulen zeigt ein hohes und selbst-initiiertes Engagement in der Reform. Diese Schulen haben deutliche Veränderungen implementiert und die Schul- und Unterrichtsqualität verbessert. Eltern und Umfeld werden stärker in die Schule integriert und haben die professionelle Zusammenarbeit in der Schule stärken können. Ein weiteres Drittel der Schulen hat Mühe mit der Umsetzung der Reform und ein weiteres Drittel von Schulen zeigt nur wenig Veränderung.

Dies weist insgesamt darauf hin, dass solche systemübergreifenden Reformideen – an diesem Beispiel, die Eltern und lokale Bevölkerung mehr in die Bildung der Schüler*innen einzubeziehen – nicht von allen Schulen aufgenommen werden. Das deutet auf den selektiven Umgang mit Bildungssystemreformen hin. Aktuellere Hinweise hinsichtlich der Reform zeigen, dass weitere Schritte nötig gewesen wären, um das Bildungssystem in Chicago zu verbessern. Insbesondere die Professionalisierung und Autonomie der Schulleitung spielte dabei eine zentrale Rolle.

3.3 Wettbewerb und freie Schulwahl

Die Schulwahl definiert sich durch Regeln und Praktiken der Zuweisung von Schüler*innen zu bestimmten Schulen. In der Schweiz etwa basieren Zuweisungsregeln zu einer bestimmten Schule strikt auf den Wohnort, das heisst, Kinder müssen «diejenige Schule besuchen, welche in ihrem Einzugsgebiet liegt» (Diem & Wolter, 2011, S. 6). Gleichzeitig sorgt der Staat dafür, dass die Rahmenbedingungen und Qualität des Bildungsangebots überall, unabhängig vom Wohnort, den gleichen Standards entsprechen. Im Pflichtschulbereich lassen sich grundsätzliche Wahlmodelle wie beispielsweise die Wahl zwischen einer privaten oder einer öffentlichen Schule unterscheiden. Diese Modelle können aber bezogen auf ihre konkrete Ausgestaltung weiter unterschieden werden (Giesinger, 2009). Allgemein soll die freie Schulwahl den Eltern mehr Autonomie verschaffen und die Möglichkeit geben, zwischen unterschiedlichen Angeboten das beste für ihr Kind zu wählen (Ben-Porath, 2009). Wenn Möglichkeiten bestehen, die Schule auszuwählen, bedingt dies, dass sich Schulen durch ihre unterschiedlichen Merkmale auszeichnen, wobei auch hier der Grad der Profilierung sehr unterschiedlich sein kann (z.B. ein «minimaler» Unterschied könnte etwa die kürzere Distanz einer Schule zum Wohnort sein, weiterreichende Unterschiede betreffen z.B. Angebote oder pädagogische Haltung resp. Ziele).

3.3.1 Friedmans Konzept der freien Schulwahl

Milton Friedman (1955, 1997) hat das Konzept der «freien Schulwahl» geprägt. Er geht von der Annahme aus, dass nicht der Staat, sondern die Eltern für ihre Kinder verantwortlich sind und deshalb auch über deren Bildung entscheiden sollen. Die Grundausbildung basiert laut Friedmann (1955) auf der Akzeptanz von gemeinsamen Werten und Inhalten, die dieses System vermitteln soll und eine stabile und demokratische Gesellschaft ermöglicht und fördert. Das bedeutet auch, dass Interventionsmöglichkeiten des Staates verringert werden, so dass nicht alle Schulen, sondern nur jene die sich bemühen, diese Vorgaben in der Grundausbildung umzusetzen, tatsächlich weiter bestehen.

Weiter geht Friedman davon aus, dass der Staat das Bildungssystem finanzieren soll, aber die Führung den einzelnen Schulen überlassen, denen er eine hohe Schulautonomie zuordnet (Giesinger, 2009, S. 171). Liegt die Entscheidung darüber, welche Schule ihre Kinder besuchen werden, bei den Eltern, erhalten sie «Kundenmacht». Die Eltern können so jene Schule wählen, die ihren persönlichen Bedürfnissen und Erwartungen am besten entspricht. Das bedeutet auch, dass Friedman davon ausgeht, dass Eltern rationale Entscheidungen hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder treffen können und wollen, denn ohne diese Vorannahme wäre freie Schulwahl keine gute Alternative. Holmes Erickson hat dies wie folgt formuliert: «If parents neither wish to nor have the incentives to choose, then school choice holds little to no legitimacy as an effective alternative to traditional public schooling» (Holmes Erickson, 2017, S. 492). Die Autorin kommt aufgrund ihrer Analyse von Studien zum Schluss, dass Eltern in Schulwahlssystemen aktiv mitwirken und sich in ihrer Fähigkeit, Schulen auszuwählen, sicher fühlen. Auch wenn es einzelne Eltern gibt, die nicht aktiv wählen wollen, gibt es eindeutige Hinweise darauf, dass es eine Gruppe von Eltern gibt, die aktiv teilnehmen (Holmes Erickson, 2017, S. 497).

Die freie Schulwahl ist aber ein sehr komplexer Prozess, wie verschiedene wissenschaftliche Arbeiten zeigen. Dieser hängt vor allem davon ab, ob und inwiefern Individuen überhaupt rationale Entschei-

dungen treffen können. Ben-Porath (2009) beschreibt zum Beispiel, dass Wahlprozesse nicht nur von persönlichen kognitiven Fähigkeiten, sondern auch von externen Faktoren, wie der Verfügbarkeit von Informationen abhängig sind. Ebenso müssen soziale Aspekte, wie die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen bei Entscheidungsprozessen mitberücksichtigt werden. Es besteht beispielsweise die Gefahr, dass der Outcome der freien Schulwahl durch Potentiale und Risiken beeinträchtigt wird, die durch den individuellen Hintergrund des entscheidenden Individuums beeinflusst werden (Ben-Porath, 2009, 532). Das heisst, damit ein «freier Schulmarkt» funktionieren kann, müssen sowohl theoretisch mögliche wie auch praktische Entscheidungsprozesse der Eltern untersucht und in Betracht gezogen werden.

3.3.2 Freie Schulwahl und Chancengleichheit

Bezogen auf die Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit des Bildungssystems haben sich Philosoph*innen, Soziolog*innen und Bildungsforschende mit der Frage auseinandergesetzt, in welchem Zusammenhang die freie Schulwahl mit der Umsetzung von strategischen Zielen im Rahmen der Gleichberechtigung und Chancengerechtigkeit von Schüler*innen steht. Laut Giesinger (2009) besteht ein Konsens darüber, dass im Bildungssystem soziale Ungleichheiten hinsichtlich der Wahlmöglichkeiten bestehen. Das heisst, dass einkommensschwache Familien weniger Wahlfreiheit haben als einkommensstarke Familien. Umstritten ist aber der Grund für diese Ungleichheiten und die Frage, was eine freie Schulwahl zur Ungleichheit beiträgt oder, im Gegenteil, zu ihrer Minderung leisten kann.

In den USA wird seit Ende der 1980er Jahre vermehrt auf Unterschiede in der individuellen Leistungsfähigkeit (z.B. Lernbeeinträchtigungen, Hochbegabung) und auf die systematische Benachteiligung verschiedener Quartiere und Bezirke fokussiert. Die Ursache der Ungleichverteilung von Schüler*innen hinsichtlich ihrer ethnischen Zugehörigkeit und dem sozioökonomischen Status der Familie wird auf die unterschiedliche Attraktivität der Wohnquartiere und -umgebungen zurückgeführt (Coleman et al., 1982; Coleman, 1992). Für den deutschsprachigen Raum werden auch andere Gründe für die soziale Segregation von Schulen wie beispielsweise die gegliederte Struktur des Bildungssystems genannt (Giesinger, 2009, also die Einteilung der Kinder in verschiedene Schularten aufgrund der Leistung, siehe auch Kapitel 4.2). Um solchen Benachteiligungen entgegenzuwirken, gab beispielsweise das «Milwaukee Parental Choice Program» (MPCP), das 1990 verabschiedet wurde (Wolf & Egalite, 2016), den Eltern das Recht auf freie Schulwahl auch für den Privatschulbereich. Um die Wahl zu ermöglichen, konnten Eltern mit tiefem Einkommen Gutscheine (Vouchers), gespendete «tax credit scholarships» oder «educational savings accounts» nutzen (Holmes Erickson, 2017). Verschiedene Evaluationen zeigen positive Wirkungen des MPCP, wie unter anderem bessere Leistungen und höhere Schulabschlüsse der Schüler*innen, die am MPCP teilnahmen im Vergleich zu Schüler*innen, die in den öffentlichen Schulen verblieben (Wolf, 2012).

3.3.3 Argumente zur rationalen Wahlmöglichkeit und -fähigkeit der Eltern

Wie in den beiden vorangehenden Kapiteln beschrieben, bestehen hinsichtlich des theoretischen Konzepts der freien Schulwahl verschiedene Herausforderungen, die sich insbesondere auf die soziale Selektivität oder Segregation beziehen. Demgegenüber können gemäss Giesinger (2009, S. 171) aber

auch drei befürwortende Argumente aus Perspektive der Wahlmöglichkeit und -fähigkeit der Eltern formuliert werden.

- Das Wettbewerbs-Argument: Wahlfreiheit fördert den Wettbewerb zwischen den Schulen und fördert damit auch die Qualität, Effizienz und Innovation des schulischen Unterrichts und des Bildungssystems insgesamt.
- Das Freiheits-Argument: Die Wahl des Bildungsangebots liegt im Entscheidungsbereich der Eltern und der Staat muss die Wahlfreiheit gewährleisten.
- Das Gerechtigkeits-Argument: Da aktuell keine «echte Wahlfreiheit» besteht, haben nur gut-situierte Familien eine reale Wahlfreiheit und können sich Privatschulen leisten. Sozial schwächere Familien dagegen sind benachteiligt. Eine echte Wahlfreiheit würde diese Ungleichheit aufheben.

Das Wettbewerbs-Argument basiert auf der Annahme, dass Eltern die Leistungen der Schulen miteinander vergleichen und sich dann für Schulen mit hoher Qualität entscheiden. Damit der Wettbewerb zwischen den Schulen die Qualität fördert, müssten drei Voraussetzungen erfüllt sein: 1) Schulqualität ist ein bestimmender Faktor bei der Schulwahl, 2) die Eltern können die Schulqualität erkennen und 3) Schulen haben den Ansporn, Schüler*innen anzuziehen (Wondratschek et al., 2013, S. 78). Eine weitere in der Literatur beschriebene Annahme besagt, dass Schulleitungen durch die Wahlmöglichkeiten der Familien Konkurrenzdruck erleben und darauf reagieren, indem sie sich bemühen, die Effizienz der Schule und die Wirksamkeit des Unterrichts zu erhöhen. Wenn sie dies unterlassen, riskieren sie, Mittel zu verlieren, die direkt an die Zahl der Schüler*innen gebunden sind (Jabbar et al., 2022, S. 248). Jedoch weisen verschiedene Autor*innen darauf hin, dass Eltern nicht automatisch rational wählen (Ben-Porath, 2009). Untersuchungen aus den USA zeigen, dass Eltern ihre Kinder nicht unbedingt von sogenannten «failing schools» nehmen, auch wenn sie offiziell das Recht dazu haben. Sie können nämlich durch den «status-quo bias» beeinflusst werden, der darin besteht, dass Optionen immer gegen den aktuellen Stand abgewogen werden und der potentielle Wechsel und die damit einhergehende Entscheidungsfindung schon zusätzliche Hürden sein können (Ben-Porath, 2009, S. 535). Weiter kann der Konkurrenzdruck Schulen veranlassen, auf andere Aspekte als die Verbesserung des Unterrichts zu fokussieren und nicht im Sinne der besten Bildung für die Schüler*innen handeln (Jabbar et al., 2022). Dies wird dann zur Herausforderung, wenn Schulen überproportional in Marketing investieren und aus opportunistischen Gründen versuchen, in Bereiche zu investieren, die nicht den Schüler*innen zugutekommen. Das Freiheits- und das Gerechtigkeits-Argument gehen von der Annahme aus, dass sich Eltern im Falle der freien Wahl aktiv Informationen von unterschiedlichen Schulen einholen, diese prüfen und sich dann für eine Schule entscheiden. Holmes Erickson (2017) zeigt in einem Literaturüberblick, dass Eltern sich jedoch oft nicht vertieft mit den Schulen, die zur Wahl stehen, auseinandersetzen und sich vor allem Familien aus weniger privilegierten Schichten eher auf die Aussagen von Lehrpersonen und anderen Eltern für ihre Entschiede verlassen. Das heisst, dass obschon Informationen zu Schulen wie Kennzahlen, Leitsätze oder Qualitätseinschätzungen der Lehrpersonen allen zur Verfügung stehen und diese einfach zugänglich sind, diese dennoch nicht von allen Eltern genutzt werden. Das kann damit erklärt werden, dass andere Faktoren den Eltern wichtiger sind oder dass sich die Eltern in der Fülle der Daten nicht zurechtfinden. Deshalb geht etwa Ben-Porath (2009) von einem

«agent-based or bounded-rationality model» aus, wonach die Gründe für die Wahl einer bestimmten Schule zwischen den Eltern variieren und die Rationalität ihrer Entscheidung sowohl durch ihre persönlichen Haltungen als auch durch die soziale Umgebung beeinflusst werden.

Hinsichtlich der drei genannten Argumente zeigt sich also, dass es für Eltern schwierig ist, die «richtige» Entscheidung hinsichtlich der Schulbildung ihrer Kinder zu treffen. Das heisst, dass andere Gründe als die rational «beste» Schulbildung die Wahl der Eltern massgeblich beeinflussen. Damit die Grundlagen der Wahlfreiheit erfüllt werden können, müssen die Eltern erstens die Schulen miteinander vergleichen können. Das heisst, es müssten objektive Entscheidungskriterien und Informationen über die Schulen zur Verfügung stehen. Zweitens müssen Eltern zu allen Optionen Zugang haben. Das Kapitel hat diesbezüglich gezeigt, dass die theoretisch rationale Wahl der Eltern in der Praxis skeptisch zu betrachten ist.

3.4 Finanzierungsformen

Wie Schulen finanziert werden, bestimmt wesentlich, ob die investierten Ressourcen ihren Effekt bestmöglich entfalten können und damit optimale Voraussetzungen für das Lernen der Schüler*innen geschaffen werden. Für die Beurteilung gilt sowohl die Gesamtsumme als auch die Strategien der Zuweisung der Finanzen und die Frage, ob die Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt sind. Das bedeutet auch, dass nicht das Kriterium der Effizienz alleine wichtig ist, sondern auch jene der Qualität und Chancengerechtigkeit (OECD, 2017a, vgl. auch Kapitel 4.1).

3.4.1 Formen der Mittelzuweisung

Bei der traditionellen Form der staatlichen Inputsteuerung erfolgt die Finanzierung der Bildung auf der Grundlage von Input-Grössen (in der Regel Schüler*innenzahlen). Output-Grössen wie Lernleistungen oder Schulqualität in der Ressourcenzuteilung spielen dabei kaum eine Rolle (Klemm, 2011). Für internationale Vergleiche werden staatliche Bildungsausgaben als Anteil am Bruttoinlandprodukt des jeweiligen Landes gemessen (im OECD-Durchschnitt sind es 4.9%) oder auch als Summe, die pro Schüler*in aufgewendet wird (OECD, 2021, S. 244). Weiter bestehen nationale Unterschiede bezüglich der Aufteilung der Bildungsausgaben nach Bildungsstufen, Bildungsarten oder unterschiedlichen Arten von Ausgaben (z.B. für Personal, Infrastruktur usw.) und dieses Verhältnis der Zuweisung von Ressourcen kann sich auch innerhalb einzelner Länder über die Zeit verändern (Klemm, 2011, S. 141). Da Entscheidungen zum Volumen der Bildungsausgaben «policy»-Entscheidungen sind, stehen sie auch in Beziehung zum Volumen der anderen staatlichen Ausgaben (z.B. Gesundheitswesen, Infrastruktur). Die Zuteilung des Geldes für einzelne Schulen schliesslich ist ein administrativer Vorgang, der auf der Anwendung von festgelegten Zuteilungsregeln (z.B. Grundbetrag multipliziert mit der Anzahl Schüler*innen) basiert, wobei auch diese Zuteilungsformeln als «instruments of educational policy» wirken können (Lang, 2005).

Eine weitere eher zentralstaatliche Form der Finanzierung ist die indikatorgesteuerte Mittelzuweisung. Diese zielt vor allem auf Bildungsgerechtigkeit und soll negative Folgen des Zusammenhangs zwischen

soziodemografischem Hintergrund und Bildungserfolg abschwächen (Tarazona & Brückner, 2016, S. 87). Dabei werden beispielsweise Ressourcen aufgrund von Indikatoren zugewiesen. Dies kann ein Sozialindex sein, der die sozioökonomischen Bedingungen einer Region widerspiegelt (siehe auch Klemm, 2011).

In eher marktorientierten Formen der Ressourcenzuweisung bekommt der Output einen höheren Stellenwert. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen, mitunter dadurch, dass Nutzer*innen selber die Einrichtungen wählen, die ihnen als gut erscheinen und dafür auch selber bezahlen (Privatschulen). Weiter kann der Staat Ressourcen vergeben in Abhängigkeit von den Leistungen der Einrichtungen oder in Form von Bildungsgutscheinen (Klemm, 2011, S. 142). Dabei ist die Unterscheidung zwischen «öffentlichen» beziehungsweise «staatlichen» und «privaten» Schulen nicht immer ganz eindeutig. Dass in einem Land ein vergleichsweise grösserer Anteil an privaten Schulen vorhanden ist, wird manchmal gleichgesetzt mit einer Abkehr von Bildung als öffentliches Gut. Das ist aber gemäss OECD (2017b) nicht unbedingt die richtige Interpretation, denn auch Privatschulen wirken innerhalb von spezifischen Bedingungen, welche staatlich definiert sind und tragen als private Einrichtungen zur Erfüllung einer öffentlichen Aufgabe bei. Daher gibt es auch grosse Unterschiede in Hinblick auf die staatliche Finanzierung von privaten Schulen zwischen den Ländern. In Schweden, Finnland oder den Niederlanden beispielsweise erhalten «unabhängige», also privat geführte Schulen in einem hohen Anteil staatlicher Finanzierung, da Eltern die Bildungsgutscheine sowohl für öffentliche als auch für private Schulen einsetzen können. Demgegenüber erhalten private Schulen in Ländern wie Neuseeland, England, Griechenland oder den USA nur geringe staatliche Mittel und Eltern müssen in der Regel das Schulgeld selber bezahlen (Boeskens, 2016; OECD, 2017b, S. 11).

In einigen Schulsystemen mit freier Schulwahl erfolgt die staatliche Finanzierung über Quasi-Voucher, das bedeutet, die Schulen werden auf Basis der gemeldeten Zahl der Schüler*innen finanziert. Die Grundidee der Bildungsgutscheine besteht darin, dass den Teilnehmenden an institutionalisierter Bildung Mittel oder Gutscheine zur Verfügung gestellt werden, die sie an der Schule ihrer Wahl einlösen können. Die Institution deckt damit ihre Kosten entweder vollständig oder je nach Modell allenfalls auch nur teilweise. Diese Idee geht auf Milton Friedman zurück, der vorschlug, öffentliche Schulen nicht direkt zu finanzieren, sondern ein System zu schaffen, in dem ein Element der Wahl und damit der Konkurrenz vorhanden ist. Seine Annahme war: «A voucher system that would enable parents to choose freely the schools that their children attend is the most feasible way to improve elementary and secondary education in the US» (Friedman, 1997, S. 341, siehe auch Tarazona & Brückner, 2016, S. 91).

Es gibt unterschiedliche Gutscheinsysteme. Beispielsweise stellt sich die Frage, ob die Schulen ihre Schüler*innen auswählen dürfen oder ein*e Schüler*in mit Voucher automatisch aufgenommen werden muss, ob die Gesamtkosten durch den Gutschein abgedeckt werden oder ob die Schulen darüber hinaus Gebühren verlangen dürfen. Werden Gutscheine einkommensabhängig oder werteneutral ausgestellt? Variieren Gutscheine abhängig von Merkmalen der Schüler*innen (z.B. abhängig von sozioökonomischem Status, von besonderen Bedürfnissen) oder nicht? Können Gutscheine nur bei bestimmten Schulen oder bei allen Schulen eingelöst werden? Sind die aufnehmenden Schulen gewinnorientiert oder nicht?

Im Gegensatz zu den USA oder Grossbritannien sind im deutschsprachigen Raum solche Gutscheinsysteme selten. In den USA werden in gewissen Bundesstaaten oder auch Städten Bildungsgutscheine gezielt an einkommensschwache Familien für den Besuch privater Schulen vergeben. In Florida erhalten Schüler*innen an qualitativ schlecht bewerteten Schulen Gutscheine, mit denen sie die Schule wechseln können. Umfangreichere Gutscheinsysteme bzw. eine Pro-Kopf-Finanzierung gibt es in Chile oder Neuseeland (Dohmen, 2007). In Europa wurden solche «universellen» Systeme mit Bildungsgutscheinen für alle Schüler*innen unter anderem in Schweden und den Niederlanden eingeführt (siehe Kapitel 7 und 8). In der Schweiz wurden verschiedene Initiativen, die in diese Richtung zielten, deutlich abgelehnt (Tarazona & Brückner, 2016, S. 93–94). In einer Befragung zeigte sich, dass die Schweizer Stimmbürger*innen insbesondere einer grösseren staatlichen Unterstützung von Privatschulen kritisch gegenüberstehen, während eine Wahlfreiheit zwischen öffentlichen Schulen eher auf Zustimmung stösst (Diem & Wolter, 2011).

In Liechtenstein wurden Bildungsgutscheine wiederholt vom Fürstenhaus zum Thema gemacht und mit Argumenten wie die Erhöhung der sozialen Gerechtigkeit, die Entlastung des Staates, ein kindgerechteres Schulsystem, erhöhte Qualität durch den Wettbewerb sowie einer Motivationssteigerung für die Lehrkräfte begründet (Büsser, 2016, S. 68). Aufgrund der Analyse der bildungsbezogenen Debatten im Landtag zwischen 2004 und 2014 kommt Büsser (2016, S. 70) zum Schluss, «an der marginalen Anzahl von nur drei Landtagssitzungen, in denen spezifisch Voten zu Bildungsgutscheinen bzw. Bildungskonten vorkamen, lässt sich festmachen, wie unwichtig dieses Thema (allenfalls die Erwachsenenbildung ausgenommen) im parlamentarischen Prozess war und ist».

3.4.2 Finanzielle Autonomie auf Ebene Einzelschule

Auf der Ebene der Einzelschule stellt sich die Frage, ob ihr zugewiesene Mittel fix an Zwecke und Zeiträume gebunden sind oder ob die Schulleitung im Rahmen eines Gesamt- beziehungsweise Globalbudgets nach eigenem Ermessen Personal- und Sachausgaben vornehmen kann. Im Rahmen eines Globalbudgets ist die Zuordnung der Mittel nicht im Voraus fixiert und kann auch umverteilt werden. Je nach Regelung können ungenutzte Mittel gespart und auf die nächste Periode übertragen werden. Diese dezentrale Ressourcenverwaltung ist mit der Erwartung verbunden, dass die Verantwortlichen vor Ort Mittel zielkonformer verwenden (Tarazona & Brückner, 2016, 83ff). Zur finanziellen Autonomie auf der Ebene der Einzelschule kann auch gehören, dass die Schulen sich aktiv an der Mittelbeschaffung beteiligen, das heisst, sich um Sponsoring und Drittmittel bemühen und Leistungen (z.B. Räume) gegen Honorar anbieten können (Altrichter et al., 2016). In der Praxis werden Sachmittel oft durch die Schulen selbstständig bewirtschaftet, während Personalkosten meist zentralstaatlich und Infrastrukturkosten (z.B. Gebäude) lokal durch die Schulträgerin (z.B. die Gemeinde) getragen werden (Tarazona & Brückner, 2016). Klemm (2011) weist darauf hin, dass die autonome Mittelbewirtschaftung durch die Schule mit der Vereinbarung von Zielen (z.B. Leistungsvertrag mit der Schulträgerin) gekoppelt sein muss und dass über deren Erreichung und Qualität die Schule schliesslich Rechenschaft ablegen muss.

3.5 Qualität im Bildungsbereich: Standards und Qualitätsüberprüfung

Mit dem Wechsel von staatlicher Input- zu Outputsteuerung (siehe Kapitel 3.1) wird auch die Frage der Qualitätssicherung wichtiger. Die Schulen haben im Zug der «neuen Steuerung» mehr Freiheiten in der Gestaltung ihres Angebots erhalten und müssen gleichzeitig aufzeigen, dass sie ihre Ziele erreichen. Es geht also darum, Qualitätsziele festzulegen und anhand der erzielten Ergebnisse zu überprüfen, ob diese erreicht wurden (Tarazona & Brückner, 2016). Das ist Teil der Rechenschaftspflicht gegenüber der übergeordneten Ebene. Die internen und externen Rückmeldungen oder Evaluationen sollen zudem für die Optimierung der schulischen Prozesse im Rahmen der Schulentwicklung genutzt werden (Maag Merki & Schwippert, 2008).

Bildungs- oder Leistungsstandards sind Vorgaben bezüglich der zu erreichenden schulischen Ziele oder der Kompetenzen, welche Schüler*innen entwickeln sollen. Sie sind ein Merkmal des Inputs (Maag Merki, 2016). In der Schweiz und in Liechtenstein sind dies beispielsweise die Grundkompetenzen, welche Kinder und Jugendliche in der Schulsprache, in Mathematik, in Naturwissenschaften und in zwei Fremdsprachen gemäss dem Lehrplan 21 (D-EDK, 2022) beziehungsweise dem LiLe (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein) erwerben sollen.

Die Qualitätssicherung basiert auf der Überprüfung der Leistungen und Kompetenzen von Schüler*innen am Ende einer bestimmten Lernperiode gemäss definierten Bildungsstandards. Dazu werden standardisierte Lernstandserhebungen und zentrale Abschlussprüfungen eingesetzt. Diese Verfahren prüfen den Output (Maag Merki, 2016). Im Gegensatz zu den zentralen Abschlussprüfungen haben Lernstandserhebungen in der Regel keine Selektionsfunktion². Sie dienen als Grundlage für die Rechenschaftslegung gegenüber vorgesetzten Behörden (ein Überblick über die Ausgestaltung der Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen in der Schweiz, Österreich und Deutschland gibt Maag Merki, 2016, S. 154). In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz in ihrer Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring dargelegt, dass Vergleichsarbeiten der landesweiten Untersuchung der Leistung dienen, wobei deren zentrale Funktion darin liegen soll, die Unterrichts- und Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschulen zu unterstützen (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen, Riecke-Baulecke & Kroupa, 2019, S. 2).

Externe Evaluationen sind ein weiteres Instrument der Qualitätssicherung. Bei einer externen Evaluation besucht in der Regel ein Evaluations- oder Inspektionsteam die Schule und setzt Methoden ein, um Daten zur Schule zu sammeln und daraus Befunde und Erkenntnisse für die weitere Entwicklung abzuleiten. Externe Evaluationen können sich hinsichtlich der Bezeichnungen, der Zusammensetzung des Evaluationsteams, der Instrumente und Daten, der Dauer, der Art der Rückmeldung und der daraus abgeleiteten Aktivitäten unterscheiden (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019, S. 315). Externe Evaluationen durch die Schulinspektionen (oder durch unabhängige Evaluator*innen

² So schreibt das Schulamt des Fürstentums Liechtenstein (2012) zur Frage, ob die Resultate Selektionsfunktion haben: «Nein. Sie dienen den Lehrpersonen für die Optimierung ihres Unterrichts und werden in der Primarschule absichtlich jeweils am Ende des Schuljahres durchgeführt, damit sie nicht für Selektionsentscheide am Ende der fünften Klasse eingesetzt werden können.»

in deren Auftrag) werden als geeignete Mittel gesehen, um «die Autonomie der Einzelschule durch ein zentrales und standardisiertes Verfahren auszutarieren» (Böttcher & Keune, 2012, S. 64). In Systemen mit grösserem Wettbewerb sollen solche outputprüfende Verfahren den «Kunden» Informationen über die Qualität der einzelnen Einrichtungen liefern und damit als Grundlage für die Auswahl dienen. Dafür werden Daten über die Leistung der Einzelschule veröffentlicht (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019, S. 320).

Interne Evaluationen wurden in vielen Ländern im Rahmen der Erweiterung der Schulautonomie respektive der Ausweitung der Entscheidungsspielräume der Schulen implementiert (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019). Interne Evaluationen sind Teil des schulinternen Qualitätsmanagements und dienen der schulischen Selbststeuerung, damit sind sie auch bedeutsamer Teil der Schulentwicklung (Berkemeyer et al., 2016; Hostettler & Hofmann, 2020).

4 **Forschungsbefunde**

Nach der Bestimmung der zentralen Konzepte und Begriffe sollen nun die für Steuerungs- und Entwicklungsfragen relevanten Erkenntnisse aus der Forschung zu ebendiesen Konzepten und Begriffen vorgestellt werden. Zusätzlich werden in Kapitel 4.2 auch Forschungsergebnisse zu Selektion und Leistungsgruppierung berichtet, welche mit der Ausgestaltung des Bildungssystems, konkret mit Fragen von Gliederung der Schüler*innen nach Leistung, in Zusammenhang stehen. Dieser Aspekt der Gestaltung des Bildungssystems ist nicht direkt mit Fragen der Schulwahl oder der Autonomie verbunden, spielt aber im Gesamtsystem ebenfalls eine Rolle. Um überhaupt Wirkungen von unterschiedlichen Ausprägungen von Steuerung bewerten zu können, müssen zuerst relevante Indikatoren von «erfolgreichen» Bildungssystemen identifiziert und bestimmt werden.

4.1 **Indikatoren für erfolgreiche Bildungssysteme**

Erfolgreiche Bildungssysteme zeichnen sich durch eine hohe Qualität aus – doch gibt es keinen Konsens darüber, was unter Schulqualität verstanden wird. Ditton und Müller (2011, S. 108) weisen darauf hin, dass Schulqualität ein «komplexes, mehrdimensionales Konstrukt [ist], bei dem sich auf Grund der multiplen Wechselwirkungen unterschiedlichster Faktoren und Prozesse einfache Pauschalisierungen verbieten». Insgesamt geht es bei der Beurteilung eines Bildungssystems darum, festzustellen, ob zuvor festgelegte Ziele erreicht werden, in welchem Ausmass dies geschieht (Effektivität), in welchem Verhältnis dies zu eingesetzten Ressourcen steht (Effizienz) und ob dies für alle Schüler*innen in gleicher Weise möglich ist (Equity). Ziele von Bildung sind jedoch oft unklar, beziehungsweise in vielen Bereichen nicht vollständig definiert, oder sind eher schwer operationalisier- und messbar (Wolter, 2007). Für Bildungsprozesse gibt es keine einfache Wirkungs- oder Prozessmodelle und es ist auch nicht ganz einfach zu bestimmen, wer wofür rechenschaftspflichtig ist, da multiple inner- und auserschulische Einflussfaktoren eine Rolle spielen (Tarazona & Brückner, 2016).

Um dem wachsenden Bedarf an Daten und Information zum Bildungssystem zu begegnen, haben die meisten Industrienationen Mittel in Bildungsstatistik und administrative Informationssysteme investiert. Mittels der Messung von Indikatoren werden quantitative Befunde zu Status, Merkmalen, Leistungen oder Effekten eines Systems generiert. Die OECD hat bei dieser Entwicklung eine wichtige Rolle bei deren Standardisierung der Vorgehen und damit auch der Vergleichbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse gespielt (Wolter, 2007). Informationen, wie sie beispielsweise in der PISA-Studie erfasst werden, bieten jedoch immer nur eine, für einen bestimmten Zeitpunkt gültige Momentaufnahme verschiedener Merkmale von Bildungssystemen (Schleicher, 2019). Wolter (2007) betont deshalb, dass neben der Ausprägung von Indikatoren für ein Bildungssystem auch immer deren Entwicklung über mehrere Messzeitpunkte angeschaut werden muss (z.B. Vergleich von Bildungsberichten über die Zeit).

Die Auswahl der Indikatoren und die Bestimmung der sie verbindenden Beziehungen ist grundsätzlich anspruchsvoll. Auch die Bestimmung der sie betreffenden Standards, also die Festlegung von Werten, die als befriedigend oder gut angeschaut werden können, ist herausfordernd. Zusammenhänge

zwischen verschiedenen Faktoren (Input-Output) sind oft unklar, von Korrelationen lässt sich nicht auf Ursache-Wirkungszusammenhänge schliessen. Indikatoren können Handlungsbedarf anzeigen, das Ableiten von spezifischen Handlungsoptionen ist jedoch schwierig. Einzelne Indikatoren allein genügen nicht für eine Gesamtsicht (siehe Wolter, 2007, S. 62–63). Trotz der Vorbehalte ermöglichen die internationalen Beurteilungssysteme den längsschnittlichen nationalen Vergleich oder erlauben Daten aus verschiedenen Systemen zu vergleichen.

In Anlehnung an die Bildungsberichte Schweiz (SKBF, 2018; Wolter, 2007) und Liechtenstein (Budimir, 2021) werden nachfolgend drei Gruppen von Indikatoren beschrieben, die bei der Einschätzung von Bildungssystemen eine wichtige Rolle spielen: Effektivität, Effizienz und Equity. Daneben sind auch Gruppierungen von Indikatoren nach anderen Kriterien möglich. Die OECD (2021) gruppiert Indikatoren zu Bildungserfolgen, Bildungsergebnissen und Bildungserträgen von Bildungssystemen, Indikatoren zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungsverlauf sowie Indikatoren zu Eingangsparametern von Bildungssystemen (z.B. investierte Ressourcen).

4.1.1 Effektivität

Bei der Beurteilung der Effektivität von Bildungssystemen geht es um die Frage, in welchem Ausmass das Bildungssystem die zuvor definierten Ziele erreicht. Dieses Ausmass kann durch Messungen festgelegt werden, dabei kann es sich um die in Lehrplänen definierten Kompetenzen handeln, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht sein sollten, fachliche Kompetenzen wie auch Kompetenzen im personellen, sozialen und methodischen Bereich (SKBF, 2018). Typische Indikatoren für die Effektivität im Bereich der fachlichen Kompetenzen sind Ergebnisse von Standardprüfungen (Budimir, 2021) oder internationalen Leistungstests wie PISA (OECD, 2020). In vielen Bildungssystemen werden keine Daten zu diesen Zielen vorgelegt, damit sind diese also nicht oder nur beschränkt überprüfbar.

4.1.2 Effizienz

Bei der Effizienz geht es um das Verhältnis zwischen eingesetzten Ressourcen und der Zielerreichung, respektive um die Frage, ob das Ziel mit einem möglichst geringen Ressourceneinsatz erreicht werden kann (Wolter, 2007). Laut Bildungsbericht Schweiz (SKBF, 2018) sind Effizienzaussagen für die Primarstufe fast unmöglich, da Daten zum Output fehlen und individuelle Merkmale nicht adäquat erfasst werden können. Deshalb werden im Bildungsbericht vor allem Unterschiede zwischen den Kantonen hinsichtlich Kosten und Inputmerkmalen wie Klassengrössen oder Betreuungsverhältnisse dargestellt. Ähnlich sieht es mit der Datenlage in Liechtenstein aus, wo im Bildungsbericht vor allem auf Unterschiede in der Allokation von Ressourcen (Inputs) im internationalen Vergleich eingegangen wird (Budimir, 2021).

4.1.3 Equity resp. Chancengerechtigkeit

Wenn ein Bildungssystem als effektiv und effizient eingeschätzt wird, ist noch nicht klar, ob die Chancen auf Bildungserfolg unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, Sprache oder Herkunft für die Grundgesamtheit beurteilt, für alle Schüler*innen gleich sind. Die Indikatoren in der Gruppe Equity oder

Chancengerechtigkeit werden also beigezogen, um festzustellen, ob und in welchem Ausmass Merkmale wie Herkunft oder Geschlecht einen Einfluss auf die Bildungsleistung der Schüler*innen haben (SKBF, 2018).

4.2 Selektion und Leistungsgruppierung

Die Aspekte der Selektion der Schüler*innen nach Leistung und der Frage der Gliederung von Bildungssystemen spielen in der Gestaltung von Bildungssystemen eine wichtige Rolle. Beide beeinflussen «Bildungserfolg».

Auf der Primarstufe besuchen alle Schüler*innen, unabhängig von ihrer Leistung, gemeinsam den Unterricht. In vielen europäischen Schulsystemen (z.B. Schweden, vgl. Kapitel 8) besuchen die Schüler*innen auch auf der Sekundarstufe I weiterhin eine Gesamtschule. Andere Systeme sind gegliedert. Insbesondere in den deutschsprachigen Ländern werden die Schüler*innen nach der Primarstufe auf verschiedene Schulformen aufgeteilt, dies geschieht je nach System in einem unterschiedlichen Alter (z.B. nach der vierten oder sechsten Klasse). Anlass zu dieser Aufteilung in leistungshomogenere Lerngruppen ist die Annahme, dass die Schüler*innen so gezielter gefördert werden können (Lenz et al., 2019). Meta-Analysen, also die Auswertung der Ergebnisse vieler Einzelstudien, zeigen, dass Schüler*innen (sowohl solche mit hohem als auch mit niedrigem Leistungsvermögen) von der Bildung in Leistungsgruppen profitieren, wenn diese allgemein innerhalb der Klasse stattfindet oder nur in bestimmten Fächern separiert wird, nicht aber dann, wenn die Kinder auf leistungsorientierte Klassen aufgeteilt werden (Steenbergen-Hu et al., 2016). Klassen oder Schulen mit leistungshomogeneren Gruppen weisen also keine besseren Lernergebnisse auf, weder für besonders benachteiligte noch für Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (Robert, 2010). Jedoch scheint die situative Differenzierung nach Leistung innerhalb einzelner Klassen oder in bestimmten Fächern mit Vorteilen verbunden zu sein (Schleicher, 2019, S. 69).

Da Bildungsentscheidungen und Schulleistungen auch von familiären Merkmalen bestimmt werden, kann die leistungsbezogene Aufteilung auch eine «schulartspezifische soziokulturelle Segregation» begünstigen (Lenz et al., 2019, S. 1335). Verschiedene Studien zeigen, dass Schüler*innen mit tieferem Sozialstatus deutlich häufiger weniger anspruchsvolle Schularten, wie Hauptschulen in Deutschland, und deutlich seltener Gymnasien besuchen (Lenz et al., 2022). Eine Studie aus der Schweiz (Felouzis & Charmillot, 2017) macht deutlich, dass auf Sekundarstufe I die in der Schule erworbenen Fähigkeiten in Kantonen mit leistungsbezogenen Schularten im Gegensatz zu Kantonen mit integrierten oder gemischten Modellen am stärksten von der sozialen Herkunft der Schüler*innen abhängen. In einem Überblick der internationalen Forschung kommt Woessmann (2009) zum Schluss, dass Herkunftseffekte in separativen Systemen stärker zum Tragen kommen und dass die Chancengerechtigkeit höher ist, je geringer die Anzahl der Schularten ist, in die die Schüler*innen aufgeteilt werden. Gleichzeitig ist eine (altersmässig) spätere Gruppierung nicht mit geringeren Leistungen verbunden. Als Reaktion auf solche Forschungsergebnisse wurde in verschiedenen Schulsystemen versucht, die (horizontale) Durchlässigkeit zu erhöhen, also Wechsel zwischen den Schularten zu vereinfachen. Die empirische Evidenz dazu ist jedoch ambivalent und zeigt teilweise unerwünschte Wirkungen:

Verschiedene Gruppen von Schüler*innen nutzen diese Durchlässigkeit nämlich unterschiedlich, es scheint, dass Schüler*innen mit privilegiertem Hintergrund eher «aufwärts» wechseln, also in anspruchsvollere Schularten, im Gegensatz zu solchen mit weniger privilegiertem Hintergrund, die eher «abwärts» wechseln (Backes & Hadjar, 2017).

Diese Abhängigkeit des Bildungsniveaus und der damit verbundenen wirtschaftlichen Möglichkeiten im Erwachsenenalter von der Herkunftsfamilie widerspricht der Vorstellung der Meritokratie oder Leistungsgesellschaft in demokratischen Gesellschaften, die davon ausgehen, dass die Möglichkeiten ausschliesslich von Kompetenzen, Talent und Leistungen des Individuums abhängig sein soll (Felouzis & Charmillot, 2017).

4.3 Wirkung von Wettbewerb und freier Schulwahl

Im Zuge neoliberaler Reformen in vielen Bildungssystemen in den letzten Jahrzehnten ist das Thema Schulwahl im Zusammenhang der Veränderung der Steuerungsmechanismen wichtiger geworden. Viele Länder haben die Wahlmöglichkeiten in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen vergrössert (OECD, 2019, S. 18). Insgesamt sind laut Dohmen (2007, S. 48) wettbewerbliche Finanzierungsinstrumente mit einer moderaten Effizienzsteigerung verbunden, mit dem Vorbehalt, dass untersucht werden muss, welche Veränderungen insgesamt im System vorgenommen wurden, und ob die Effizienzsteigerung deshalb nicht direkt ursächlich z.B. auf Bildungsgutscheine zurückgeführt werden kann.

Eine entscheidende Frage ist, ob und wie die Möglichkeiten von freier Schulwahl durch die Eltern effektiv genutzt werden. Dazu gibt es widersprüchliche Ergebnisse. Insgesamt scheint das Wahlverhalten weniger rational zu sein, als dies die ökonomische Theorie postuliert. Eltern achten eher auf leicht zu erfassende als auf tatsächlich für den Lernerfolg ihrer Kinder relevante Kriterien. Zudem ist Schulqualität schwierig zu definieren, auszudrücken und zu verstehen (Dohmen, 2007). Sozialpolitische Effekte müssen beachtet werden. So wird beispielsweise aus verschiedenen Ländern berichtet, dass die Inanspruchnahme der Wahlfreiheit mit dem Bildungsniveau der Eltern korreliert und dass ein Teil der Eltern die Wahlmöglichkeit überhaupt nicht nutzt (Dohmen, 2007, S. 49). So entwickeln sich Vorteile zugunsten besser gestellter ökonomischer Schichten der bei der Verteilung von respektive dem Zugang zu Bildungsgutscheinen. Dies führt unter Umständen zu einer Verstärkung der Chancenungleichheiten (Klemm, 2011, S. 144–145). Im Rahmen von PISA 2015 wurden Eltern gefragt, welche Kriterien für sie bei der Schulwahl wichtig sind (OECD, 2017b). Genannt wurden eine sichere Schulumgebung, der gute Ruf der Schule und ein gutes Schulklima. Diese Aspekte wurden als wichtiger eingeschätzt als die Schüler*innenleistungen an der Schule. Am wenigsten genannt wurden die religiöse Ausrichtung der Schule oder dass andere Familienmitglieder bereits dort zur Schule gehen. Eltern, deren Kinder benachteiligte, ländliche oder öffentliche Schulen besuchten, gaben eher als Grund für ihre Wahl an, dass die Distanz zwischen Schule und Zuhause wichtig ist, als Eltern, deren Kinder, begünstigte, städtische oder private Schulen besuchten (OECD, 2017a).

Die Wirkungen freier Schulwahl können nicht generell, sondern jeweils in Bezug auf bestimmte Erwartungen oder Ziele bestimmt werden. Bezogen auf Fragen der Chancengleichheit etwa kann die freie Schulwahl laut Schleicher (2019) teilweise positive Effekte haben, sie kann aber auch zu einer Verstärkung der sozialen und ökonomischen Ungleichgewichte (z.B. in Chile, Schweden) führen. Bei der Beurteilung der Auswirkungen der Schulwahl auf Bildungsergebnisse wird deshalb anschliessend zwischen Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen und Auswirkungen auf die sozioökonomische Segregation unterschieden.

4.3.1 Auswirkungen auf Schüler*innenleistungen

Es gibt keine einheitliche empirische Evidenz zur Frage, ob grösserer Wettbewerb zwischen den Schulen sich positiv auf die Leistungen von Schüler*innen auswirkt. Bei Schüler*innen, die private oder alternative Schulen besuchen und von der Wahlfreiheit profitieren, gibt es Hinweise auf bessere Leistungen, jedoch sind die Effekte klein (Jabbar et al., 2022; OECD, 2019). Weniger klar sind die Auswirkungen auf Leistungen in Schulen, die im Wettbewerb vergleichsweise schlecht abschneiden. Auch die Frage, ob sich staatliche Schulen durch den Wettbewerb verbessern, ist nicht eindeutig beantwortbar. Es gibt sowohl Studien, die dafür sprechen wie auch solche, die gegenteilige Effekte finden. Der Einfluss von Wettbewerb auf Schüler*innenleistungen hängt zudem von weiteren Faktoren wie der Schulautonomie oder von Mechanismen der Rechenschaftslegung und Qualitätsüberprüfung ab (OECD, 2019, siehe auch Kapitel 4.7).

Eine Metaanalyse, die auf 92 Studien aus den USA basiert, fand nur sehr geringe positive Effekte der freien Schulwahl beziehungsweise des Wettbewerbs zwischen Schulen auf die Leistung der Schüler*innen (Jabbar et al., 2022). Auch diese Studie zeigt, dass es auf die Ausgestaltung der Schulwahl ankommt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Wettbewerb durch die Schulwahl mittels Bildungsgutscheinen einen grösseren Effekt hat als die Konkurrenz durch sogenannte «Charter Schools», also staatlich finanzierte Schulen mit einer freien Trägerschaft, die zum öffentlichen Schulwesen zählen und kein Schulgeld verlangen. Sie zeichnen sich durch eigenständige Profile aus und wurden deshalb auch als «laboratories for educational innovation» angesehen (Epple et al., 2015, S. 1).

Gemäss Woessmann (2011) muss bei der Analyse des Einflusses von freier Schulwahl und Wettbewerb auf Schüler*innenleistungen zwischen der Trägerschaft und der Finanzierung der Schule unterschieden werden. Laut seinen Analysen der PISA-Daten ist ein höherer Anteil (im Gesamtsystem) von Schulen mit einer nicht-staatlichen Trägerschaft (Organisationen wie Kirchen, Gewerkschaften, Unternehmen oder andere private Organisationen) verbunden mit höheren Leistungen der Schüler*innen. Steigt zudem der Finanzierungsanteil der Schulen aus öffentlichen Mitteln, hat dies ebenfalls einen positiven Effekt auf die schulische Leistung.

4.3.2 Auswirkung auf die Segregation

Ob die Möglichkeit der Schulwahl zu einer höheren Segregation führt, beispielsweise nach sozioökonomischem Status oder auch nach Fähigkeiten, taucht sowohl in der Forschung als auch in der öffentlichen Diskussion als Frage immer wieder auf. Der Grad der Segregation ist ein wichtiges Merkmal,

weil die Zusammensetzung einer Klasse oder Schüler*innenschaft einer Schule mit der Leistung einzelner Schüler*innen verbunden ist. Dieser Effekt der Segregation auf die Leistung ist sogar stärker als jener des individuellen sozio-ökonomischen Hintergrunds (OECD, 2004, S. 189). Schulen mit Schüler*innen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status haben verschiedene Vorteile, die dazu führen können, dass sie «besser funktionieren», die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen besser ist, weniger disziplinarische Probleme auftauchen, sich das Schulklima als leistungsorientierter erweist und die Schule stärker durch die Eltern unterstützt wird (Harris, 2009; OECD, 2004). Studien zeigen, dass das Segregationsprofil einer Schule mit qualitätsrelevanten Faktoren wie dem effektiven Führungshandeln der Schulleitung, der Zusammenarbeit der Lehrpersonen oder dem Ethos der Schule verbunden ist: So fanden Granvik Saminathen et al. (2018), dass Stockholmer Schulen, die einen hohen Anteil von Schüler*innen haben, die erst vor kurzem zugewandert sind, die wenig motiviert sind, die einen ausländischen Hintergrund und/oder Eltern mit niedrigem Bildungsniveau haben, bezüglich dieser qualitätsrelevanten Faktoren schlechter abschneiden als Schulen, die hauptsächlich von einheimischen Schüler*innen besucht werden, die motiviert sind und deren Eltern ein relativ hohes Bildungsniveau aufweisen. Eine starke Segregation kann also einen negativen Effekt auf die Effizienz und die Equity eines Schulsystems und darüber hinaus mittelfristig auch auf den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft ausüben (OECD, 2019, S. 20–21).

Segregation gibt es auch ohne freie Schulwahl allein aufgrund der Zuweisungsregeln von lokalen Schulen. Da wo Einzugsgebiete klar definiert sind, wirken sich deren räumliche, beispielsweise durch den sozioökonomischen Status bestimmte Schichtungen in Quartieren aus. Hier kann argumentiert werden, dass gerade mit der freien Schulwahl auch Schulen ausserhalb des Wohnorts ausgewählt werden könnten und so diese räumliche Segregation aufgebrochen würde (Giesinger, 2009). Segregation ist jedoch auch bei der Möglichkeit zur Schulwahl aus anderen Gründen möglich. Um eine Schule auszuwählen, müssen Eltern verlässliche Information über die Schulqualität erhalten. Studien zeigen jedoch, dass besser ausgebildete Eltern in der Regel informierter über die Schule sind und eher von den Schulwahlmöglichkeiten Gebrauch machen. Finanzielle Einschränkungen (z.B. für das Schulgeld) können die Wahlmöglichkeiten für Familien mit niedrigem Einkommen zudem reduzieren. Auch bei Programmen mit Bildungsgutscheinen können «versteckte» Kosten in Rechnung gestellt werden, mitunter für die schulergänzende Betreuung oder für den Transport. Diese belasten Eltern zusätzlich und beeinflussen ihre Entscheide. Die Segregation kann auch verstärkt werden, wenn etwa die beliebtesten Schulen ihre Schüler*innen auswählen können und dabei nur die Fähigsten aufnehmen (OECD, 2019). Empirische Evidenz aus Systemen mit freier Schulwahl (z.B. Chile, Neuseeland, Schweden, USA) zeigt, dass die Wahlmöglichkeiten den Grad der Schichtung bzgl. Fähigkeit, sozioökonomischem Status und Herkunft zwischen den Schulen verstärken können (Brandén & Bygren, 2018). Insgesamt deutet die Evidenz darauf hin, dass freie Schulwahl zu stärkerer Segregation führt (Voyer, 2019) und zwar über die drei Mechanismen: Der Wahl des Wohnorts, der Schulwahl (gut informierte Eltern mit gutem Netzwerk) und der Auswahl der Schüler*innen durch die Schule. Wenn Schulen nach Schulgeldern oder nach Fähigkeiten Schüler*innen wählen können (sogenanntes «cream-skimming»), dann vergrössert sich die Segregation (Böhlmark et al., 2015). Die Evidenz bezüglich des Zugangs zu den Schulen zeigt, dass Schulen mit selektivem Zugang Schüler*innen mit höheren Fähigkeiten und höherem sozioökonomischem Status anziehen, unabhängig von der Bildungsqualität der Schule. Da fähigere

Schüler*innen weniger Ressourcen brauchen und weniger Kosten generieren und ihre Anwesenheit für andere Eltern die Attraktivität der Schule steigert, können solche Schulen einen Wettbewerbsvorteil haben. Privatschulen, die selektiv aufnehmen, haben deshalb einen Anreiz, sich vor allem auf Basis von Exklusivität zu profilieren und zu konkurrieren und nicht auf Basis von Schulqualität. Da Schüler*innen nicht nur aufgrund von Selektionskriterien ausgewählt werden, sondern auch wegen der Selbstselektion der Eltern, selektivem Ausschluss und weiteren subtileren Barrieren, wird der positive Effekt der qualitätsorientierten Konkurrenz untergraben (Boeskens, 2016; OECD, 2017a). Auch fehlende oder unzureichende Information kann ein Faktor sein, ebenso wie aufwändige Anmeldeverfahren (OECD, 2017a). Das Ausmass der Segregation hängt also insgesamt stark von den soweit dargestellten Formen der Ausgestaltung der Schulwahl ab (OECD, 2019, S. 20).

4.4 Wirkung unterschiedlicher Finanzierungsformen

Studien, die sich mit den unterschiedlichen Effekten von Privatschulen und öffentlichen Schulen beschäftigen, zeigen auf Länderebene keine Beziehung zwischen dem jeweiligen Anteil an Privatschulen im Bildungssystem eines Landes und der Qualität der Lernergebnisse (OECD, 2017b). Innerhalb der Länder erzielen Schüler*innen in Privatschulen bessere Ergebnisse als solche in öffentlichen Schulen. Wenn jedoch der sozioökonomische Status der Schüler*innen in die Auswertungen miteinbezogen wird, dann erzielen Schüler*innen in öffentlichen Schulen in der Mehrheit der Länder bessere Ergebnisse als solche in privaten Schulen. Dieses Ergebnis lässt sich damit begründen, dass in der Regel grössere Anteile von benachteiligten Schüler*innen in öffentlichen Schulen unterrichtet werden. Insgesamt gibt es keinen Zusammenhang zwischen dem Anteil Privatschulen in einem Bildungssystem und der Variation zwischen den Schulen in der Leistung in naturwissenschaftlichen Fächern. Ob freie Schulwahl und ein grösserer Anteil von Privatschulen mit einer stärkeren Segregation verbunden sind, kommt auf die Rahmenbedingungen des Systems an, also auf die konkrete Ausgestaltung der freien Schulwahl (Boeskens, 2016; OECD, 2017b).

Auch die Leistung öffentlich finanzierter gewinnorientierter Schulen ist abhängig von Rahmenbedingungen. Solche Schulen, die ihre Schüler*innen auswählen konnten (z.B. Chile) waren nicht besser als nicht gewinnorientierte öffentliche Schulen und hatten niedrigere Ergebnisse als private Non-Profit-Schulen. Bei freiem Zugang, wie beispielsweise in Schweden, zeigten frühe Studien bessere Ergebnisse für gewinnorientierte Schulen. Dies kann aber auf unterschiedliche Bewertung zurückgehen. Andere Studien aus den USA fanden sehr kleine oder keine Leistungsunterschiede zwischen nicht selektiven gewinnorientierten und nicht gewinnorientierten privaten oder staatlichen Schulen (OECD, 2017b).

Gewisse Länder haben kompensatorische Finanzierungsmechanismen eingeführt, um den negativen Effekten freier Schulwahl (v.a. Segregation und soziale Schichtung) entgegenzuwirken. In den Niederlanden oder in Chile beispielsweise gibt es die gewichtete Finanzierung von Schüler*innenbeiträgen, wobei der Beitrag pro Schüler*in, der an die Schule geht, durch den sozioökonomischen Status und den Bildungsbedarf der Schüler*in bestimmt wird. Für die Schulen, die bezogen auf die Ein-

schreibungen und die Auswahl im Wettbewerb stehen, wird also die Aufnahme von benachteiligten Schüler*innen attraktiver (OECD, 2017a).

In Ländern, in denen private Schulen grössere Anteile an staatlicher Finanzierung erhalten, sind die Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Profilen von privaten und öffentlichen Schulen geringer. Weiter spielt es eine Rolle, wie die staatliche Finanzierung zu den Privatschulen gelangt. Dazu gehören zwei Arten von Bildungsgutschein-Systemen, entweder ein universelles System, bei dem alle Schüler*innen einen Bildungsgutschein erhalten oder ein System, in dem nur benachteiligte Schüler*innen einen Gutschein erhalten. Erstere können dabei helfen, die Möglichkeiten der Schulwahl zu erweitern und Wettbewerb zwischen den Schulen anzuregen, letztere wiederum können die Chancengerechtigkeit bezüglich des Schulzugangs erhöhen. Studien mit PISA-Daten zeigen, dass bei Vergleichen von Systemen mit einem ähnlich hohen Anteil staatlicher Finanzierung von Privatschulen der Unterschied in den sozioökonomischen Profilen zwischen privat und öffentlich geführten Schulen bei Systemen mit universellen Gutscheinsystemen im Vergleich zu Systemen mit gezielter Vergabe von Bildungsgutscheinen an benachteiligte Schüler*innen etwa doppelt so gross ist (OECD, 2017a). Werden universelle Gutscheinsysteme eingesetzt, dann helfen Regelungen wie einheitliche Zulassungskriterien für die aufnehmenden Schulen oder das Verbot für Privatschulen, neben dem Gutschein zusätzliche Gebühren zu verlangen, um die sozialen Ungleichheiten zu reduzieren (Boeskens, 2016; OECD, 2017a).

4.5 Schulautonomie

Vorteile der Schulwahl fallen nur dort an, wo auch die Schulautonomie ausgeprägt ist. PISA-Auswertungen zeigen bessere Ergebnisse in Naturwissenschaften, wenn Schulleitungen über höhere Autonomie bezüglich Ressourcen, Lehrplan, disziplinarische Massnahmen, Beurteilung sowie Zulassung verfügen und geringere, wenn die Verantwortung für diese Bereiche bei der zentralen staatlichen Behörde liegt (OECD, 2017b, S. 6). Zur Wirkung von Schulleitungen für die Schulqualität liegen mittlerweile umfangreiche Forschungsergebnisse vor. Sie zeigen, dass Schulleitungen, die über den notwendigen Handlungsspielraum verfügen, durch ihr Handeln messbare Wirkungen erzielen können, bis hin zu besseren Schüler*innenleistungen (Grissom et al., 2021; Hostettler & Windlinger, 2020; Windlinger & Hostettler, 2014).

Zwar scheint Schulautonomie insgesamt positiv mit Schüler*innenleistungen verbunden zu sein, jedoch muss auch hier die genaue Ausgestaltung einbezogen werden. Für verschiedene Bereiche von Schulautonomie ergeben sich bezogen auf Ergebnisse internationaler Schüler*innenleistungstests unterschiedliche Effekte. Grössere Autonomie in Bezug auf Prozesse (z.B. bezüglich des Einsatzes von Lehrmitteln oder der innerschulischen Budgetverteilung) und Personal (z.B. Einstellung von Lehrpersonen) ist positiv mit Schüler*innenleistungen verbunden. Im Gegensatz dazu besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Schulautonomie in Bezug auf die Festlegung des Budgets und die Bestimmung des Lehrumfangs und den Leistungen. Laut Woessmann (2007a, S. 72) deuten diese Ergebnisse darauf hin, «dass es leistungsfördernd ist, wenn den Schulen der Budgetrahmen und die Lehrstandards vorgegeben sind, sie innerhalb des Rahmens aber selbständig entscheiden können».

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Schulautonomie beispielsweise im Bereich der Ressourcenverwaltung nicht automatisch zu besseren Leistungen führt. Die grössere Autonomie kann durch die Schule nämlich auf zwei Arten genutzt werden: zum einen, um angepasst an den lokalen Kontext zu handeln und die Ressourcen auf für die lokale Schule beste Weise zu nutzen, andererseits um opportunistisch zu handeln (Weiss, 2008, S. 174; Woessmann, 2007a). Deshalb scheint die Autonomie ihre Wirkung dann zu entfalten, wenn vorgängig Ziele formuliert und später überprüft werden (Tarazona & Brückner, 2016, S. 86). Auch Woessmann (2007a) berichtet, dass Schulautonomie positive Effekte auf Leistungen der Schüler*innen hat, wenn gleichzeitig der Output überprüft wird, beispielsweise durch zentrale Abschlussprüfungen.

Anhand der Ergebnisse verschiedener Studien formulieren Altrichter et al. (2016) die These, dass «Profilierungsprozesse» eine der ersten und weitreichendsten Folgen der zunehmenden Schulautonomie sein können. Dabei wird zwischen Klassenprofilierung und Einzelschulprofilierung unterschieden. Das Angebot dieser Profile soll Schüler*innen mit bestimmten Fähigkeiten anziehen und ist dadurch normativ besetzt und bestimmten pädagogischen Konzepten verschrieben. Ein bekanntes Beispiel aus Deutschland sind die Schulen mit Musik-Profilierung. Profilierung kann nur in einem System greifen, welches auf Wettbewerb ausgerichtet ist. In diesem Wettbewerb sind die Schüler*innen und ihre Leistungen die zentrale Ressource. Jedoch zeigen die Studien auf, dass durch die Profilbildung sogenannte «Restklassen» oder «Restschulen» entstehen können und die Selektionsprozesse und Statushierarchien im Bildungssystem eher noch verstärkt werden (Altrichter et al., 2016, S. 135).

Allgemein bestätigen Befunde, dass eine grössere Auswahl an verschiedenen Schulen, Schulautonomie und Wettbewerb – unter bestimmten Rahmenbedingungen, siehe (Kapitel 4.7) – die Innovationsbereitschaft verstärken und dass im Gegenteil in starren Systemen diese Bereitschaft zu Innovation eingeschränkt ist. So zeigt etwa eine Studie der OECD, dass bezogen auf die Innovationskraft Länder mit hoher Schulautonomie und Dezentralisierung wie Dänemark oder die Niederlande gut abschneiden (OECD, 2017b).

4.6 Wirkungen von Output-Steuerung / Qualitätsüberprüfungen

Die USA haben im Rahmen der Steuerungsmassnahme «No child left behind» standardisierte Testsysteme entwickelt. Die Forschung dazu zeigt uneindeutige Wirkungen, es gibt sowohl positive als auch negative Effekte auf allen Ebenen (Lehrperson, Unterricht, Schule und Gesellschaft). Maag Merki (2016, S. 170) folgert diesbezüglich, «dass ambivalente und negative Befunde die positiven übertreffen, die Einführung eines high-stakes Testsystems somit kaum einen substanziellen Beitrag zur Kompetenzförderung der Schüler/innen und zur Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität leistet». Auch bezüglich der zentralen Abschlussprüfungen lässt sich laut Maag Merki (2016) nicht von einem generellen Effekt auf Lernergebnisse sprechen, sondern von fach- und kursspezifischen Effekten.

Gemäss Woessmann (2007a) zeigt der internationale Vergleich von Schüler*innenleistungen, dass Schüler*innen in Ländern mit externen Abschlussprüfungen (wie Zentralabitur) bessere Leistungen erbringen als in Ländern ohne solche Prüfungen. Der Einsatz regelmässiger standardisierter Tests ist in

Ländern mit externen Abschlussprüfungen ebenfalls mit höheren Leistungen verbunden, in Ländern ohne solche Abschlussprüfungen besteht jedoch ein negativer Zusammenhang zwischen standardisierten Tests und Leistungen. Laut Woessmann (2007a, S. 70) deutet dies darauf hin, «dass regelmässige standardisierte Tests nur dann leistungsfördernd sind, wenn durch die externen Abschlussprüfungssysteme die Ziele und Standards des Schulsystems klar vorgegeben sind». Maag Merki (2016) betont, dass Testsysteme, um nachhaltig wirksam zu sein, nicht nur auf den Output sondern auch auf den Prozess fokussieren müssen. Um ein solches «integratives Testsystem» (Maag Merki, 2016, S. 173) erfolgreich umsetzen zu können, braucht es eine gute Zusammenarbeit von Politik, Wissenschaft und Bildungspraxis. Dabei müssen auch Fragen bezüglich Unterstützung und Ressourcen für die Schulen geklärt werden.

Neben den standardisierten Tests, die auf Schüler*innenleistungen fokussieren, sind externe Evaluationen oder Schulinspektionen eine weitere Form der Qualitätsüberprüfung. Hier liegt das Augenmerk weniger auf dem direkten «Output» in Form von Leistungen, sondern stärker auf innerschulischen Prozessen und der Unterrichtsqualität (Gärtner, 2013). Eine internationale Studie (Ehren et al., 2015), die Wirkungen und Nebeneffekte von Schulinspektionen in verschiedenen europäischen Ländern verglich, stellte Unterschiede in den Vorgehensweisen fest. In manchen Ländern werden die Inspektionen zyklisch durchgeführt, also immer im gleichen zeitlichen Abstand (z.B. alle vier Jahre), während in anderen Ländern differenzierter vorgegangen wird. Hier hängt die Häufigkeit der Inspektionen von Dokumentenanalysen oder den Testleistungen der Schüler*innen ab. Bei Hinweisen auf Qualitätsprobleme wird eine Inspektion eingeleitet. Weiter unterscheiden sich die Standards, die bei der Beurteilung eingesetzt werden, dahingehend, ob sie ausschliesslich Prozesse (z.B. Unterrichtsqualität) oder auch Outcomes (Testergebnisse) einbeziehen. Weitere Unterschiede bestehen bezüglich der Konsequenzen der Inspektionen (mögliche Sanktionen, Unterstützung) und der Frage, ob die Ergebnisse der Inspektion veröffentlicht werden oder nicht. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Inspektionen erfolgreicher sind, wenn sie differenziert vorgehen (zusätzlich zu den regulären Erhebungen), Prozesse und Outcomes einbeziehen und die Ergebnisse auch öffentlich zugänglich machen. Als Wirkungsweise, die dafür verantwortlich sind, nennen die Autor*innen verbesserte Selbstevaluationen der Schulen und eine Sensibilisierung der Beteiligten für die Ergebnisse der Inspektionsberichte (Ehren et al., 2015).

In vielen Ländern wird das Ziel der Schulinspektion primär darin gesehen, die Funktion der Rechenschaftslegung zu erfüllen und erst in zweiter Linie, die Schulentwicklung zu fördern (Gärtner, 2013). Es gibt Hinweise, dass Schulinspektionen für die Schulentwicklung weniger durch die Ergebnisse (also im Nachgang) wichtig sind für die Qualitätsentwicklung, sondern vorgängig, durch das Festlegen von Erwartungen (Ehren et al., 2015). Insgesamt deutet die Befundlage jedoch darauf hin, dass «keine *generelle* Wirkung von Schulinspektion auf Schulentwicklung» (Gärtner, 2013, S. 697, Hervorhebung im Original) vorhanden ist.

In vielen Ländern wurde mit der Erweiterung der Schulautonomie auch die interne Evaluation als Instrument schulischer Selbststeuerung implementiert. Diese soll Daten für die innerschulische Qualitätsentwicklung generieren. Eine Übersichtsarbeit zur Forschung (Nelson et al., 2015) kommt zum Schluss, dass interne Evaluationen positive Wirkungen auf das Lernen und die Leistungen von

Schüler*innen haben können. Diese Wirkung verläuft indirekt, die Lehrpersonen werden für die Lernbedingungen an ihrer Schule sensibilisiert, was zur Planung und Durchführung von Massnahmen zur Verbesserung der Lernbedingungen und zur Schulentwicklung führt. Fast alle Studien identifizierten wichtige Rahmenbedingungen für erfolgreiche interne Evaluationen: Evaluationsfähigkeiten (z.B. Ziele festlegen können, Daten analysieren usw.), ausreichende Ressourcen für die Durchführung, Führung durch die Schulleitung und eine unterstützende Schulkultur (Nelson et al., 2015).

Die Verknüpfung der drei Instrumente Leistungstests, Schulinspektion respektive externe Evaluation und interne Evaluation ist in verschiedenen Systemen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Teilweise nutzt die externe Evaluation auch Ergebnisse von Leistungstests, die interne Evaluation kann als Grundlage für die externe Evaluation genutzt werden oder Befunde der externen Evaluation dienen als Ausgangslage für Schulentwicklungsmassnahmen mit anschliessender interner Evaluation. Insgesamt ist eine formative, auf die Entwicklung bezogene Haltung und eine Verzahnung der Verfahren sinnvoll und diese sollte im Rahmen einer übergeordneten Strategie festgelegt werden (Thiel, Tarkian, Lankes, Maritzen & Riecke-Baulecke, 2019).

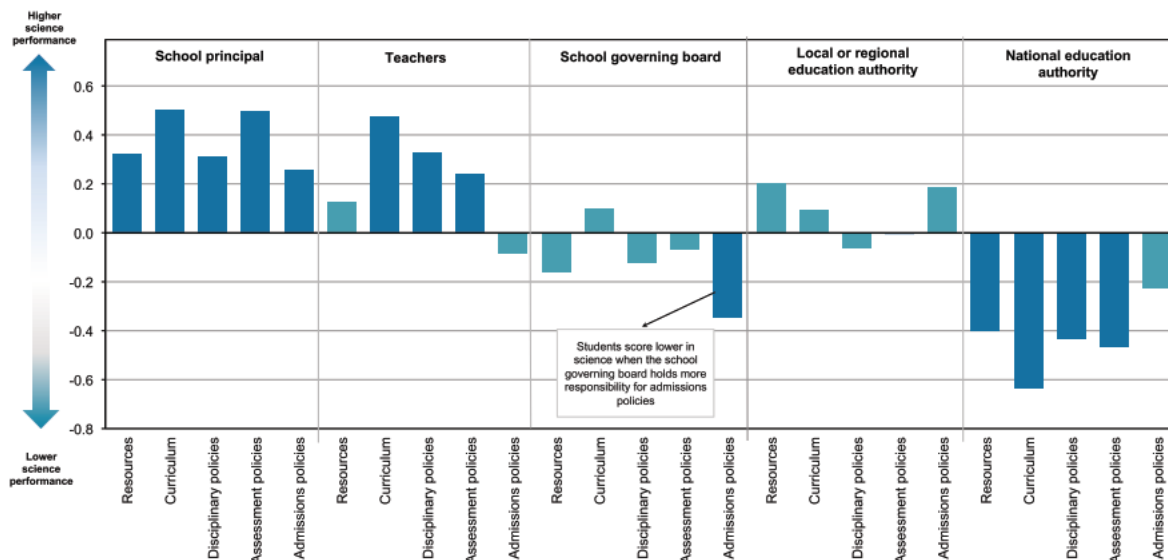
4.7 Das Zusammenspiel von Wettbewerb, Finanzierung, Schulautonomie und Outputsteuerung

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf den Forschungsstand festhalten, dass nicht die einzelnen Elemente der Governance einzeln betrachtet werden sollten, sondern deren Zusammenspiel wesentlich dafür zuständig ist, welche Wirkungen Schulen erzeugen. So bringen Gutscheinsysteme laut Dohmen (2007) einen vergleichsweise geringen Effizienzgewinn im Vergleich zu anderen Systemen, wobei die Frage, ob Wettbewerb generell positiv mit Schüler*innenleistungen verbunden ist oder nicht, auch unter BildungsökonomInnen umstritten sei. Dohmen (2007) kommt zum Schluss, dass die alleinige Einführung von Wettbewerb, mit oder ohne Gutscheine, wenig wirksam ist, wenn nicht andere Elemente wie zentrale Leistungsprüfungen, Informationen für bildungsferne Eltern und weitere Anpassungen von Rahmenbedingungen damit kombiniert werden. Auch der Überblick der OECD (2017b) zu Schulwahl und Bildungsgutscheinen leitet ab, dass die Rahmenbedingungen respektive die konkrete Ausgestaltung wesentlich sind:

«School choice, in and of itself, neither assures nor undermines the quality of education. What matters are smart policies that maximise the benefits of choice while minimising the risks, and establishing a level playing field for all providers to contribute to the school system» (OECD, 2017b, S. 3).

Die Vorteile von freier Schulwahl werden nur in Systemen wirksam, in denen die Schulen und die Lehrpersonen über eine hohe Autonomie verfügen, dies wird deutlich, wenn Zusammenhänge zwischen Zuständigkeiten für die Schulgovernance und Schüler*innenleistungen aus den PISA-Daten näher betrachtet werden (Abbildung 2).

Results based on system-level analyses (PISA 2015)
 Notes: Results based on 70 education systems.



Statistically significant correlation coefficients are shown in a darker tone.
 Source: OECD, PISA 2015 Database.

Abbildung 2: Korrelationen zwischen den Zuständigkeiten für die Schulgovernance und den Leistungen in Naturwissenschaften (OECD 2017a, S. 6)

Der Bericht der OECD (2017b) kommt weiter zum Schluss, dass es eine echte, reale und sinnvolle Auswahl zwischen verschiedenen Alternativen geben muss, also zwischen Schulen mit Profilen, dass staatliche Mittel auch an Privatschulen gehen sollen, damit verschiedene Anbieter von Bildung im System mitmachen können. Gleichzeitig braucht es auch eine grössere Autonomie an öffentlichen Schulen. Wenn staatliche Mittel (über ein universelles Bildungsgutschein-System) an alle Schulen fließen, ist dies auch mit einer Verpflichtung verbunden. Die öffentlichen Pflichten, beispielsweise in Bezug auf die Aufnahme von Schüler*innen, müssen fair und gerecht erfüllt werden. Damit alle Eltern ihr Recht auf Schulwahl ausüben können, müssen sie unterstützt werden.

Weiter gilt es Aspekte der Equity zu beachten. Das heisst, es sollen Ungleichheit und Segregation vermieden werden, beispielsweise durch die Gestaltung des Gutscheinsystems, indem mehr Mittel für benachteiligte Schüler*innen eingesetzt werden, denn diese brauchen mehr Ressourcen. Damit steigen die Anreize für Schulen, auch benachteiligte Schüler*innen aufzunehmen. Die Schulwahl soll ein Weg sein, wie Eltern und die lokale Gesellschaft Einfluss auf die Bildung nehmen können. Das Bildungssystem soll bedarfsorientierter gemacht werden durch die Partizipation von Eltern, Schüler*innen und der lokalen Gemeinschaften. Schliesslich braucht es bei einer grösseren Autonomie und Dezentralisierung eine verstärkte Outputsteuerung nach dem Motto «den Schulen Verantwortung geben – und sie verantwortlich machen» (Woessmann, 2007b, S. 111), gleichzeitig soll die zentrale Bildungsbehörde eine strategische Vision und klare Rahmenbedingungen vorgeben (OECD, 2017b)

5 Entwicklung Referenzrahmen zu den Steuerungsmechanismen im Bildungssystem

Abgeleitet aus der Literaturrecherche zu Begriffen, Theorien und Modellen (Kapitel 3) wurden die zentralen Steuerungsmechanismen identifiziert, die für die Ausgestaltung von Bildungssystemen relevant sind (Altrichter, 2019; Berkemeyer, 2010; Feldhoff et al., 2012. vgl. Kapitel 3.1.3). Die Erkenntnisse aus der Forschung zum Thema der Autonomie und der freien Schulwahl (Kapitel 4) werden in der rechten Spalte der folgenden Abbildung noch einmal zusammengefasst.

Ziel des Referenzrahmens ist es, ein theoretisch und empirisch gestütztes Raster für den Vergleich der verschiedenen Schulsysteme (vgl. Kapitel 1.2 und 1.3) zu haben, um diese Dimensionen dann zur Analyse und Darstellung der verschiedenen Fallstudien (Kapitel 6 bis 10) zu nutzen.

Zusätzlich zu den Steuerungsmechanismen im Bildungssystem hat die Sichtung der Literatur gezeigt, dass für das Verständnis eines Bildungssystems dessen Kontext zentral ist. Deshalb wurde dieser Bereich zum Referenzrahmen hinzugefügt (Tabelle 5). Wie im Kapitel 3 beschrieben, muss die Rolle des Staates in der Bildung sowie die Rechtsstellung der Schulen geklärt werden. Dies dient als Ausgangslage, um verstehen zu können, welche Massnahmen der Qualitätssicherung und Entscheidungsfindung die verschiedenen Bildungssysteme auszeichnen und weshalb bestimmte Akteur*innen über unterschiedliche Rollen und Aufgaben verfügen.

Tabelle 5: Referenzrahmen zu den Steuerungsmechanismen im Bildungssystem

<p>Kontext</p>	<p>Tradition/Geschichte des Bildungssystems Verständnis von Bildung Rechtsstellung der Schulen</p>	<p>Bildung hat unterschiedliche Funktionen (z.B. Sicherstellung gesellschaftlicher Fortbestand, Investition in das Humankapital). Mit der Trennung von Kirche und Staat, wurde die Verantwortung von Bildung in vielen Ländern dem Staat übertragen, wobei die Tradition eines Landes mit der Gestaltungsfreiheit des Bildungssystems verknüpft ist. Je nach Rolle des Staates ergibt sich eine andere Ausgestaltung des Bildungssystems. Die Rechtsstellung der Schulen ist im Gesetz verankert.</p> <p>Privatschulen werden je nach Land unterschiedlich finanziert: erhalten entweder staatliche Finanzierung in Form von Bildungsgutscheinen, (z.B. Schweden, Finnland, Niederlande), oder erhalten nur eine geringe finanzielle staatliche Finanzierung, das heisst, das Schulgeld muss von den Eltern bezahlt werden (z.B. Neuseeland, England oder Griechenland).</p> <p>Ob ein grösserer Anteil an Privatschulen eine stärkere Segregation des Bildungssystems (z.B. nach sozioökonomischem Status der Schüler*innen) mit sich bringt oder ob Schüler*innen in Privatschulen bessere Leistungen erbringen, hängt insgesamt von der konkreten Ausgestaltung des Systems ab (Finanzierung, Zulassung etc.).</p>
<p>Steuerungsmechanismen</p>	<p>Dimensionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finanzen (Mittelverteilung oder Globalbudget) • Vorgaben bezgl. Personal (Lohn, Ausbildung, Anstellung) • Organisation • Unterricht (Fächer, Lehrmittel etc.) 	<p>Erkenntnisse aus Theorie und Forschung</p> <p>Verschiedene <i>Finanzierungsformen</i> von Bildung werden unterschieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eher traditionelle Formen mit Ressourcenzuweisung auf Grundlage des Inputs (z.B. Schüler*innenzahlen; kann auch indikatorgesteuert, z.B. auf Grundlage eines Sozialindexes erfolgen). • eher marktorientierte Formen mit höherem Stellenwert des Outputs (z.B. Lernleistungen, Schulqualität) in Schulsystemen mit freier Schulwahl über Bildungsgutscheine. • innerschulisch: Vorhandensein eines Globalbudgets (siehe «Autonomie der Einzelschule»). <p>Um negativen Effekten der freien Schulwahl (v.a. Segregation) entgegenzuwirken, müssen finanzielle Mittel an Schulen kontrolliert werden, beispielsweise durch gewichtete Finanzierungsmechanismen (Beitrag pro Schüler*in gewichtet am sozioökonomischen Status und Bildungsbedarf). In Bezug auf die unterschiedlichen Gutscheinsysteme zeigt die Forschung, dass universelle</p>

		<p>Bildungsgutschein-Systeme (alle erhalten einen Gutschein) die Wettbewerbskraft zwischen den Schulen steigert. Werden nur Gutscheine an besonders benachteiligte Familien vergeben, kann dies zu einer Verbesserung von Chancengerechtigkeit im Schulzugang führen. Aber auch diese Formen der Finanzierung müssen kontrolliert werden wie beispielsweise bei universellen Gutscheinen durch einheitliche Zulassungskriterien für die aufnehmenden Schulen oder das Verbot für Privatschulen nebst den Gutscheinen zusätzliche Gebühren zu verlangen.</p> <p>Die <i>Selektion</i> der Schüler*innen nach Leistung und die Aufteilung in verschiedene Schulformen (Gliederung) beeinflusst den Bildungserfolg. Die dadurch generierten leistungs- und altershomogenen Lerngruppen führen nicht zu höheren Lernergebnissen. Für den Bildungserfolg entscheidend sind vielmehr Differenzierungen innerhalb der Leistungsgruppen. Separative Bildungssysteme mit einer (frühen) Gliederung nach Schulformen begünstigen zudem soziokulturelle Herkunftseffekte und somit Chancenungerechtigkeit.</p>
<p>Staatliche Outputsteuerung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsstandards, Lernstandserhebungen • Externe Evaluation 	<p>Die Forschung zu <i>standardisierten Lernstandserhebungen</i> zeigt uneindeutige, sowohl positive wie auch negative Effekte in Bezug auf Lehrpersonen, Unterricht, Schule und Gesellschaft. Fokus der Tests bildet der Output in Form der Leistungen oder der Kompetenzen der Schüler*innen. Studien zeigen jedoch, dass die standardisierten Tests nur dann leistungsförderlich sind, wenn Ziele, Standards vorgegeben werden und nebst dem Output auch der Prozess fokussiert wird.</p> <p><i>Externe Evaluationen</i> werden durch Schulinspektoren*innen durchgeführt mit Fokus auf innerschulische Prozesse und Unterrichtsqualität, sie verlaufen je nach Bildungssystem unterschiedlich (z.B. Häufigkeit, Einsatz von Standards oder möglichen Konsequenzen und Veröffentlichungen der Ergebnisse). Eine generelle Wirkung von Schulinspektionen auf Schulentwicklung kann nicht gefunden werden, abhängig von der konkreten Ausgestaltung.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interne Evaluation 		<p><i>Interne Evaluation</i> dienen in vielen Ländern als Instrumente schulischer Selbststeuerung. Sie wirken sich gemäss aktuellen Studien positiv auf das Lernen und die Leistungen der Schüler*innen aus, wobei diese Wirkung indirekt verläuft. Lehrpersonen werden via interne Evaluationen für bestimmte Lernbedingungen an ihrer Schule sensibilisiert, was zur Planung und Durchführung von Massnahmen der Schulqualität führt.</p>

		<p>Zusammenfassend zu Evaluationen: Angestrebt werden sollte eine verstärkte Verknüpfung der verschiedenen Evaluationsverfahren und deren Festlegung in einer übergeordneten Strategie mit einer insgesamt auf die Entwicklung ausgerichteten Haltung.</p>
<p>Steuerung durch Trägerschaft</p>	<p>Steuerung auf kommunaler Ebene oder durch eine andere Trägerschaft</p>	<p>Damit Schulautonomie möglich ist, müssen Schulen verstärkt mit der lokalen Gemeinschaft verbunden sein, je nach Ausgestaltung des Bildungssystems gibt es kommunale oder andere freie Trägerschaften.</p> <p>Es liegen empirische Evidenzen vor, die aufzeigen, dass sich Bildungssysteme mit einem höheren Anteil an Schulen mit nicht-staatlichen Trägerschaften und mit einem höheren Finanzierungsanteil aus öffentlichen Mitteln günstig auf die Leistungen der Schüler*innen auswirken.</p>
<p>Autonomie der Einzelschule</p>	<p>Rolle und Funktion der Schulleitung (Ausbildung, Rekrutierung) Handlungsspielraum und Einflussmöglichkeiten bezüglich Finanzen, Personal, Organisation und Unterricht Innerschulisches Personalmanagement</p>	<p>Die Einführung «geleiteter Schulen» und die Entwicklung der <i>Schulleitungen als eigene Profession</i> (und damit einhergehenden Ausbildung und Entwicklung von Kompetenzen, Verantwortungsübernahme vor Ort) ist ein längerfristiger Prozess.</p> <p>Kann die Schulleitung im Rahmen eines Globalbudgets Personal- und Sachausgaben nach eigenem Ermessen vornehmen, hat sie einen grösseren Handlungsspielraum. In der Praxis zeigt sich, dass die Ressourcenaufteilung oft durch mehrere Akteur*innen getragen wird. So werden Sachmittel durch die Schulen selbstständig bewirtschaftet, Personalkosten hingegen meist zentralstaatlich getragen und Infrastrukturkosten eher lokal durch die Schulträgerschaft.</p> <p>Verfügen Schulleitungen über ein ausreichend hohes Ausmass an Autonomie in ihrem schulischen Handeln kann das zu einer Verbesserung der Schüler*innenleistungen führen. Jedoch spielt die Ausgestaltung der Schulautonomie hierbei eine zentrale Rolle. Förderlich für Schulleistungen ist, wenn zum einen eine Balance gefunden wird zwischen Handlungsspielraum der Schulleitung und gewissen festgelegten Aspekten (z.B. Lehrstandards, Budgetplan) und zum anderen der Output regelmässig überprüft wird (z.B. zentrale Abschlussprüfungen).</p>
	<p>Pädagogische Freiheit der Lehrpersonen (z.B. bzgl. Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmaterialien & -zeiten)</p>	<p>Damit autonomeres Handeln auf Ebene der Einzelschule möglich ist, braucht es eine Übertragung von Kompetenzen an Mitarbeitende der Schule wie beispielsweise den Lehrpersonen oder den Eltern der Schüler*innen durch mehr Partizipation. Durch den starken Einfluss der Eltern oder Lehrpersonen kann der Handlungsspielraum der Schulleitung unter Umständen eingeschränkt werden.</p>

	Partizipation (Lehrpersonen, Eltern, Schüler*innen)	
Wettbewerb	<p>Profilbildung und Wettbewerb</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkurrenzdruck • Schulwahl • Aufnahmekriterien der Schule 	<p>Eine freie Schulwahl führt zu einem erhöhten <i>Konkurrenzdruck</i> zwischen den Schulen. Es gibt jedoch weder einheitliche empirische Evidenz dafür, dass sich die Schüler*innenleistungen durch freie Schulwahl beziehungsweise Wettbewerb zwischen den Schulen erhöhen, noch dass sich die Schulqualität dadurch verbessert.</p> <p>Wohnquartiere zeichnen sich durch bestimmte sozioökonomische Schichten aus. Eine freie Schulwahl könnte demnach zu einer Verringerung räumlicher Segregation in Schulen führen, da auch Schulen ausserhalb der Wohnquartiere gewählt werden könnten. Insgesamt deutet die empirische Evidenz jedoch darauf hin, dass eine freie Schulwahl zu einer erhöhten Segregation (z.B. nach dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen oder deren Fähigkeiten) führt, was sich schliesslich negativ auf die Effizienz (Erreichung von Bildungszielen/ Kompetenzen mit möglichst geringem Ressourceneinsatz) oder die Equity beziehungsweise Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems auswirken kann. Dieser negative Effekt einer freien Schulwahl ist zum einen bedingt durch die Schulwahlmöglichkeiten und dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern (gut ausgebildete Eltern sind in der Regel informierter über die Qualität einer Schule oder haben mehr finanzielle Möglichkeiten). Damit ein freier Schulmarkt überhaupt funktionieren kann, müssen demnach Entscheidungspraktiken der Eltern miteinbezogen werden (entscheiden nicht immer rational, was eine Voraussetzung dafür wäre, dass eine freie Schulwahl gelingen kann). Die Eltern müssen die Schulen aufgrund objektiver Kriterien und Informationen miteinander vergleichen können und der Zugang zu diesen Kriterien und Informationen sollte für alle gleichermaßen zugänglich sein.</p> <p>Schulen mit einem selektiven Zugang, also welche ihre Schüler*innen aufgrund von beispielsweise Schulgeldern oder Fähigkeiten auswählen, können einen Wettbewerbsvorteil haben. Denn aufgrund der höheren Fähigkeiten der Schüler*innen benötigen sie weniger zusätzliche Ressourcen (z.B. für Fördermassnahmen) und wirken gegen aussen attraktiver, da sie von mehr Schüler*innen besucht werden, die über einen höheren sozioökonomischen Status verfügen.</p> <p>Zusammenfassend: Die konkrete Ausgestaltung der freien Schulwahl beeinflusst die Qualität der Leistungen und das Ausmass der Segregation.</p>

	Zusätzliche finanzielle Mittel (zu den staatlichen)	Eine freie Schulwahl kann nur dann gelingen bzw. sich im Bildungssystem positiv auswirken, wenn auch die Schulautonomie ausgeprägt ist. Die Möglichkeit einer Schule, zusätzliche Mittel zu generieren, erhöht deren Handlungsspielraum aber auch die Unterschiede zwischen den Schulen.
--	---	--

6 Liechtenstein

Im Fürstentum Liechtenstein nimmt das Schulsystem eine zentrale Rolle für die Wissensgesellschaft ein und zeichnet sich durch eine hohe Leistungs- und Qualitätsorientierung aus. Gleichzeitig ist die aktuelle Lage bestimmt durch das Spannungsfeld zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung der Führungsaufgaben auf pädagogischer, administrativer und personeller Ebene. Das Portrait verknüpft die Grundlagen aus gesetzlichen Vorgaben, Berichten und wissenschaftlicher Literatur. Ergänzt werden die verschiedenen Themen mit Aussagen aus den Befragungen (vgl. Kapitel 1.3). In den Gesprächen mit Lehrpersonen und Schulleitenden verschiedener Schulstandorte, Eltern und Personen aus der Bildungsbehörde und der Bildungsverwaltung wurden Entwicklungsschwerpunkte und auch traditionelle Strukturen identifiziert, welche im Folgenden beschrieben werden.

6.1 Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund

Die Geschichte Liechtensteins zeichnet sich durch eine Balance zwischen Anschlussfähigkeit und Abgrenzung zu den umgebenden deutschsprachigen Nachbarländern aus (Kopp, 2015). Dies spiegelt sich sowohl in der hoch diversifizierten Wirtschaft (60% ausländische Arbeitnehmer*innen) als auch in der Organisation des Bildungssystems wider. Nach dem ersten Weltkrieg löste der Schweizer Franken als Währung die Österreichische Krone ab und diente als Grundlage für die Entwicklung einer engen Beziehung zwischen Liechtenstein und der Schweiz, die sich heute insbesondere in der Organisation und Umsetzung der beruflichen und tertiären Bildung zeigt (Kopp, 2015, S. 27). Im Folgenden wird dargelegt, wie sich das Bildungssystem in Liechtenstein entwickelt hat und welche besonderen Mechanismen und Hintergründe berücksichtigt werden müssen.

Aus den Befragungen: Einige Personen, die schon länger im liechtensteinischen Schulsystem tätig sind (Lehrpersonen und Schulleitung), beschreiben, dass in der Geschichte des liechtensteinischen Schulsystems etwa alle 10 Jahre eine Schulreform stattgefunden habe. Aus Sicht der interviewten Lehrpersonen war insbesondere der neue Lehrplan (LiLe) eine wichtige und umfassende Reform. Dieser hatte in einigen Stufen und Schulformen unter anderem eine Umstellung der Stundentafel zur Folge. Die Lehrpersonen nehmen sich in der Umsetzung des Lehrplans relativ autonom hinsichtlich Gestaltung der Unterrichtsentwicklung wahr.

Die Rahmenbedingungen unterscheiden sich zwischen den Gemeinden deutlich aus Sicht der Lehrpersonen, beispielsweise hinsichtlich der Klassengrösse, die zwischen 12 und 24 Kindern variere. Ebenso ist aus Sicht der Lehrpersonen die Elternmitwirkung ein Thema, welches nicht überall gleich umgesetzt wird. Dabei drehen sich die Diskussionen um eine geeignete Form der Mitsprache und auch den damit verbundenen Erwartungen und Pflichten. Traditionell gibt es in Liechtenstein einen Elternverband, welcher die Kommunikation und Koordination auf nationaler Ebene übernimmt. Für die Schulebene sind die lokalen Elternräte verantwortlich. Laut Aussage der befragten Personen des Elternverbandes und Elternrates funktioniert die Mitwirkung vor allem auf Stufe der Primarschule schon sehr gut, sei jedoch bei den weiterführenden Schulen wenig etabliert.

6.2 Struktur des Bildungssystems

In Liechtenstein gilt eine allgemeine Schulpflicht. Der Besuch des Kindergartens ist kostenlos und dauert in der Regel zwei Jahre. Für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ist das zweite Kindergartenjahr obligatorisch (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022e; (SchulG), 1972/01.01.2021). Die Pflichtschulzeit beträgt neun Jahre. Sie beginnt mit fünf Jahren Primarschule und endet mit vier Jahren Sekundarschule I. Nach der Primarschule besuchen die Schüler*innen die Sekundarstufe I, welche die Schulstufen sechs bis neun umfasst. Auf der Sekundarschulstufe I gibt es ein dreigliedriges System, wobei zwischen Ober- und Realschulen sowie dem Gymnasium unterschieden wird und das Gymnasium die Sekundarstufe I (Unterstufengymnasium) und II (Oberstufengymnasium) umfasst (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022b, 2022k). Die drei Schularten (Oberschule, ca. 28 Prozent der Schülerinnen, Realschule, ca. 50 Prozent und Gymnasium, ca. 22 Prozent) arbeiten mit dem gleichen Lehrplan aber mit unterschiedlichen Leistungsniveaus (Eurydice, 2022c). In der Oberschule wird der Unterrichtsstoff der vorangegangenen Schuljahre erweitert und die Schüler*innen auf das Berufsleben oder den Übertritt in die Realschule vorbereitet. Die Realschule bereitet die Schüler*innen auf anspruchsvolle Berufslehren, aber auch auf den Übertritt in das Gymnasium oder in eine Berufsmaturitätsschule vor (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022h). Die Realschule unterscheidet sich hinsichtlich des Leistungsniveaus von der Oberschule. Um die verschiedenen Leistungsanforderungen erfüllen zu können, werden zusätzlich in einzelnen Fächern (Mathematik, Englisch, Französisch) Leistungszüge (A – erhöhte/gymnasiale Anforderungen / B – Basisanforderungen) geführt (Eurydice, 2022c). Das Gymnasium führt in sieben Jahren zur Matura.

Die Einteilung von der Primarschule in eine der drei Sekundarschulformen I erfolgt anhand des Vorschlages der Klassenlehrperson, die sich auf eine Lernstandesbeurteilung und -beobachtungen bezieht. Grundlage dafür bilden die im Liechtensteiner Lehrplan LiLe aufgeführten fachspezifischen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen sowie schulhausübergreifenden Vergleichsaufgaben in Mathematik und Deutsch (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, Juni / 2021). Sind sich Eltern und Lehrperson über den Übertrittsentscheid einig, wird die Übertrittsempfehlung in einem Zuweisungsgespräch dem Schulamt zugestellt, welche anschliessend den definitiven Zuweisungsentscheid aufgrund der gemeinsamen Empfehlung der Eltern und Lehrperson fällt. Kommen Eltern und Lehrperson nicht zu einer Einigung, fällt das Schulamt entweder einen definitiven Zuweisungsentscheid auf Grundlage der Empfehlung der Lehrperson oder das Kind legt eine Übertrittsprüfung ab und das Schulamt entscheidet anschliessend aufgrund des Prüfungsergebnisses über den Zulassungsentscheid (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, Juni / 2021, 2022l). Ein Wechsel zwischen den verschiedenen Schulformen ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, April / 2019). Schüler*innen aus Realschulen können beispielsweise prüfungsfrei in das Gymnasium übertreten. Ein früher Übertritt von der ersten und zweiten Klasse der Realschule ins Gymnasium ist möglich, wenn der/die Schüler*in den Leistungszug A (gymnasiales Niveau) in den Fächern Englisch, Französisch und Mathematik besucht, einen Promotionsdurchschnitt von 5.0 hat sowie von der Klassenkonferenz (Konferenz aus allen Lehrpersonen, die eine Klasse unterrichten; Verordnung über die Aufnahme in die sowie die Promotion und den Übertritt auf der Sekundarstufe I, 2001) empfohlen wurde. Ein Übertritt von der dritten und vierten Klasse der Realschule ins Oberstufengymnasium ist möglich, wenn der/die Schüler*in den Leistungszug A in den Fächern Englisch, Französisch und

Mathematik besucht, einen Promotionsdurchschnitt von mindestens 4.0 hat sowie von der Klassenkonferenz empfohlen wurde. Zusätzlich besteht die Möglichkeit einer Übertrittsprüfung (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, Juni / 2017).

Nach der obligatorischen Pflichtschulzeit stehen den Schüler*innen verschiedene Bildungswege in allgemeinbildenden Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II offen (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022b). Das Gymnasium bereitet die Schüler*innen auf die Matura und tertiäre Bildung vor, wobei fünf verschiedene Profile angeboten werden («Lingua», «Neue Sprachen», «Kunst, Musik und Pädagogik», «Wirtschaft und Recht» oder «Mathematik und Naturwissenschaften»; LG Liechtensteinisches Gymnasium, 2022). Die Wahl eines Profils entscheidet dabei nicht zwingend über die spätere Studienrichtung, sondern erfolgt aufgrund der «Begabungen und Neigungen» und dient als Orientierung (LG Liechtensteinisches Gymnasium, 2022). Die gymnasiale Matura führt zu einem prüfungsfreien Zugang zu allen Hochschulen der Tertiärstufe sowohl in der Schweiz als auch in Österreich (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein 2022c). Mit fast 80 Prozent studiert ein Grossteil der Inhaber*innen einer gymnasialen Matura in der Schweiz, in Österreich sind es 14 Prozent (Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein, 2021).

Nebst dem Besuch eines Gymnasiums haben die Schüler*innen die Möglichkeit, eine berufliche Grundbildung zu absolvieren. Die Berufsbildung wird gemeinsam mit der Schweiz organisiert und erfolgt nach dem dualen System mit einer praktischen Ausbildung in einem Lehrbetrieb in Liechtenstein oder der Schweiz (z.B. St. Gallen oder Graubünden; Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein, 2021) und einer theoretischen Ausbildung in der Berufsschule in der Schweiz oder Liechtenstein. Die Lehre endet nach zwei Jahren mit einem Attest und nach drei bis vier Jahren mit einem Fähigkeitszeugnis (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022k). Im Jahr 2020/21 hatten 1'099 Lernende einen Lehrvertrag in einem der 289 Lehrbetriebe in Liechtenstein. 737 Lernende waren in Liechtenstein wohnhaft (Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein, 2021). Die Berufsmaturität (BMS) ergänzt die berufliche Grundbildung mit einer erweiterten Allgemeinbildung und kann an der Liechtensteinischen Berufsmaturitätsschule oder der Berufsmaturitätsschule St. Gallen Schweiz absolviert werden (next-step Bildung. Beruf. Liechtenstein, 2022a). Das eidgenössische Berufsmaturitätszeugnis BMS Liechtenstein eröffnet den Zugang zu allen Fachhochschulen in der Schweiz und gewissen Fachhochschulen in Deutschland sowie das Studieren an Liechtensteins und Österreichs Universitäten (BMS Liechtenstein, 2022). Das eidgenössische Berufsmaturitätszeugnis berechtigt zur Zulassung zur ersten Studienstufe (Bachelor) der Fachhochschulen (FH) in der Schweiz (next-step Bildung. Beruf. Liechtenstein, 2022a). Eine weitere Bildungsmöglichkeit nach der obligatorischen Schulzeit ist das Absolvieren einer Fachschule bzw. Fachmittelschule in Liechtenstein, der Schweiz oder in Österreich, welche auf ein Studium auf Tertiärstufe (z.B. Höhere Fachschule und unter bestimmten Bedingungen einer Fachhochschule, Universität, pädagogische oder technische Hochschule) vorbereiten (next-step Bildung. Beruf. Liechtenstein, 2022a, 2022c). Ferner liegen verschiedene Brückenangebote für Jugendliche vor, die nach der obligatorischen Schulzeit keinen Ausbildungsplatz gefunden haben (10. Schuljahr, Vorlehre, gestalterischer Vorkurs, Privater Anbieter kaufmännisches Brückenjahr, Wirtschaftsschule, Sozialjahr, next-step Bildung. Beruf. Liechtenstein, 2022b).

Aus den Befragungen: Die Durchlässigkeit des liechtensteinischen Bildungssystems wird positiv bewertet und es wird von verschiedenen Personen (zum Beispiel Bildungsbehörde und Eltern) aus

eigener Erfahrung beschrieben, wie diese in bekannten Fällen einwandfrei funktioniert habe. Diese Beispiele beziehen sich insbesondere auf die Möglichkeiten in den weiterführenden Schulen und im tertiären Bildungsbereich. Auch beschreibt die Schulleitung einer Realschule, dass der Weg ans Gymnasium den Schüler*innen mit entsprechenden Leistungen offenstehe.

Bemängelt wird von Lehrpersonen und Eltern die frühe Selektion nach Leistung. Die Einteilung in verschiedene Schultypen führe dazu, dass Kinder sich entscheiden müssen, entweder in die Oberschule, Realschule oder ans Gymnasium zu gehen. Dabei sei es nicht möglich, dass ein Kind zum Beispiel nur in einem Fach die Niveaugruppe wechseln könnte. Aus Sicht einiger Eltern müsse die Oberschule ein sehr grosses Spektrum abdecken und habe zusätzlich öfters einen eher schlechten Ruf. Eine Leitungsperson beschreibt auch die Ungerechtigkeit, wenn ein*e Schüler*in mit sehr guten Leistungen in der Oberschule auf einem ähnlichen Niveau stehe, wie ein*e weniger erfolgreiche*r Schüler*in im Gymnasium. Eine Schulleitung beschreibt, dass zwischen den Schulformen Absprachen hinsichtlich des Unterrichtsstoffes stattfinden, damit die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen gewährleistet werden könne.

Die Realschulen zeichnen sich aus Sicht einer Schulleitung dadurch aus, dass sie viel Zeit in die Berufswahlvorbereitung investieren, während dies am Gymnasium nicht fokussiert wird. Es sei zu beobachten, dass die Realschulen deshalb beliebter würden, vor allem bei den Eltern. Demgegenüber habe aber auch das Gymnasium eine «grosse Lobby», da sind sich die Befragten einig (Bildungsverwaltung und Bildungsbehörde, Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern). Wenn es Übertritte von der Realschule ins Gymnasium gäbe, was laut einer Schulleitung öfter vorkomme, dann werden die Noten dieser Schüler*innen verfolgt und überprüft, ob der Wechsel auch klappe. In einigen Aussagen insbesondere von Lehrpersonen unterschiedlicher Schulen wird das Gymnasium als «Elite» bezeichnet, die einen «eigenen Zug fahren» und sich wenig in die Schullandschaft integrieren. Einige Schulleitungen und Lehrpersonen berichten ausserdem, dass nicht alle Kinder beim Übertritt dieselben Chancen hätten. Für den Entscheid macht die Lehrperson einen Vorschlag und die Eltern können mitbestimmen. Aus Sicht dieser Lehrpersonen kommt es auch auf die Beziehungen der Eltern im Bildungssystem an, ob ihr Kind in das Gymnasium übertreten kann oder nicht. Sie haben das «letzte Wort». Dies wird von den befragten Lehrpersonen als ungerecht empfunden.

Die Lehrpersonen beschreiben, dass es auch noch eine formale Prüfung für den Übertritt gibt, wenn nicht Einigkeit zwischen Eltern und Lehrpersonen besteht. Der Unterricht in Gymnasium und auch in der Realschule werden von Lehrpersonen und Eltern anders beschrieben als in der Oberschule. Dabei sei dort die Selbstverantwortung der Schüler*innen und auch die Klassengrösse deutlich höher als in der Oberschule. Im Gespräch mit Eltern wird vom «Stempel» der Oberschule gesprochen, den die Eltern tunlichst vermeiden möchten. Dennoch betonen einige Eltern, dass die Förderung in der Oberschule sehr gut sei. In verschiedenen Interviews und Diskussionen werden Möglichkeiten der Aufhebung der Dreigliedrigkeit durch die Entwicklung hin zu einer Gesamtschule (Lehrpersonen, Schulleitung) diskutiert.

6.3 Schulformen

In Liechtenstein gibt es mehrheitlich staatliche Schulen. Aktuell verfügt der Primarschulbereich über zehn Kindergärten und Gemeindeschulen (Kindergarten und Primarschule zusammen) und eine Gemeindeschule ohne Kindergarten. Im Sekundarschulbereich bestehen derzeit fünf Real- und drei Oberschulen, das Liechtensteinische Gymnasium und eine Berufsmaturitätsschule (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022j). Ausserdem verfügt Liechtenstein über eine Sportschule für Jugendliche, welche eine Karriere im Leistungs- oder Spitzensport anstreben. Die Sportklassen sind entweder einer Realschule oder dem Gymnasium angegliedert (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022g). Weiter gibt es zwei Schulen explizit für Schüler*innen mit besonderen Lernbedürfnissen. Die eine ist die liechtensteinische Timeout Schule für Schüler*innen, die sich temporär in einer schulischen, familiären oder privat schwierigen Situation befinden mit dem Ziel der Wiedereingliederung in die Regelklasse. Die andere Schule ist die sonderpädagogische Tagesschule mit einer sonderpädagogischen Schule und einer Sprachheilschule für die verstärkte sonderpädagogische und sprachliche Förderung von Schüler*innen des Primar- und Sekundarschulbereichs I (Heilpädagogisches Zentrum Liechtenstein, 2022; Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022j). Zusätzlich verfügt Liechtenstein über eine Schule für ein freiwilliges 10. Schuljahr, welches auf der letzten Schulstufe der Ober- und Realschule aufbaut und den Schüler*innen als Brückenangebot in die Sekundarstufe II dienen kann (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022c, 2022j). In Liechtenstein gibt es zwei Hochschulen auf Tertiärstufe mit akademischem Titelrecht: Die staatliche Universität Liechtenstein und die private Universität im Fürstentum Liechtenstein (UFL). Während erstgenannte Studiengänge in Wirtschaftswissenschaften und Architektur von der Bachelor- über die Master- bis zur Doktoratsstufe erlaubt, sind in der zweitgenannten einschliesslich Doktorstudiengänge in Rechts- und medizinischen Wissenschaften möglich. Die liechtensteinische Bildungslandschaft hat weiter mit dem Liechtenstein-Institut als wissenschaftliche Forschungsstätte für spezifisch liechtensteinische Themen eine «hochschulähnliche» Institution ohne Titelrecht (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022b). Zusätzlich zu den genannten Schulen im Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich gibt es eine Musikschule mit musikalischen Freizeitangeboten für Kinder und Erwachsene sowie eine Kunstschule mit einem kostenpflichtigen gestalterischen Vorkurs als Grundlage für einen beruflichen Werdegang im Kunstbereich und verschiedenen Freizeitangeboten für Kinder und Erwachsene (Kunstschule Liechtenstein, 2022; Musikschule Liechtenstein, 2022).

Neben den öffentlichen Schulen sind in Liechtenstein aktuell zwei kostenpflichtige Privatschulen zugelassen. Dies ist zum einen die Liechtensteinische Waldorfschule (Gesamtschule basierend auf der Pädagogik von Rudolf Steiner) und zum anderen eine bilinguale Privatschule («formatio bilinguale») mit einer Primarschule, einer Sekundarschule I und einem Unter- sowie Obergymnasium (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022g, 2022j).

Aus den Befragungen: Die Interviewpartner*innen betonen, dass es hinsichtlich der Schulformen in Liechtenstein praktisch «keine Dynamik» gäbe (Bildungsverwaltung). Die bestehenden Privatschulen hätten schon eine lange Tradition und haben teilweise einen sehr guten Ruf, jedoch berichten auch einige Lehrpersonen, dass die Privatschulen vor allem von Familien des oberen Mittelstandes gewählt werden. Es ist laut der Bildungsverwaltung ausserdem auch möglich, dass die Schüler*innen aus

Liechtenstein eine Privatschule im Ausland besuchen. Aus den Interviews wird ersichtlich, dass einige Personen das Gefühl haben, dass die privaten Anbieter flexibler und innovativer seien und die Haltung des Staats gegenüber den Privatschulen wird als zu defensiv beschrieben (vor allem aus Sicht der Wissenschaft und Bildungsverwaltung). Aus Sicht einiger interviewten Eltern und Lehrpersonen, schicken manche Eltern ihre Kinder nach einer gewissen Zeit in der Privatschule lieber wieder in die öffentliche Schule, weil sie Angst hätten «den Anschluss zu verpassen». Es werden von Eltern und Schulleitenden sowie der Bildungsverwaltung auch verschiedene Projekte zur Erweiterung des Schulraums und Bau neuer Schulen beschrieben. Laut einigen Lehrpersonen ist man diesen Projekten gegenüber sehr skeptisch eingestellt, weil einerseits politische Entscheide dahinter vermutet werden und andererseits, weil Schulen und Gemeinden Angst vor dem Rückgang der Schüler*innenzahlen und somit auch der vorhandenen Arbeitsplätze haben.

6.4 Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems

6.4.1 Rolle des Staates

Die Rolle des Staates im Bildungsbereich ist im Rahmen der Verfassung des Fürstentums Liechtenstein (Verfassung des Fürstentums Liechtensteins, 1921/01.02.2021) und auch des Schulgesetzes (SchulG) stark verankert (SchulG, 1972/01.01.2021). So steht «das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen» unter staatlicher Aufsicht (Verfassung des Fürstentums Liechtensteins, 1921/01.02.2021, Artikel 16.). Im Vergleich mit der Schweiz wurde das Berufsschulsystem Liechtensteins (1976) wie auch die tertiäre Bildung erst spät durch entsprechende Gesetze geregelt.

6.5 Aufgabe zentraler Akteure

Das liechtensteinische Schulgesetz (SchulG), 1972/01.01.2021) beschreibt die Rollen und Zuständigkeiten hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen. Es fällt auf, dass die Regierung bei der Eröffnung von öffentlichen (Art 4.) und privaten Schulen eine zentrale Rolle spielt. Ebenso bei der Festlegung der Schulbezirke, die darüber bestimmt, inwiefern die Kinder den Schulen zugeordnet werden (Art. 5). Somit ist die Schulwahl im Fürstentum Liechtenstein klar gesetzlich eingeschränkt: «Der Schulbezirk ist jenes Gebiet, innerhalb dessen die nach der Schulart in Betracht kommenden und im Schulbezirk wohnhaften Schulpflichtigen zum Besuch der Schule verpflichtet oder berechtigt sind» (Art. 5, Absatz 2). Bei den Primarschulen und Kindergärten entscheidet dies nicht die Regierung, sondern der Gemeindegemeinderat. Konkretisiert werden diese Vorgaben durch die Schulordnungen, die spezifisch für die einzelnen Schularten formuliert werden (Art. 13). Pädagogisch-inhaltlich wird der Unterricht durch den Lehrplan angeleitet, der durch die Regierung festgesetzt wird (Art. 8.). Im Liechtensteiner Lehrplan LiLe, der inhaltlich auf dem schweizerischen Lehrplan 21 basiert, sind die Bildungs- und Erziehungsziele sowie die fachspezifischen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen für die einzelnen Stufen des Kindergartens sowie des Primar- und Sekundarschulbereichs I festgelegt (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2019). Für die Sekundarstufe liegen gesonderte Lehrpläne vor. Der Lehrplan des Oberstufengymnasiums wurde in den Schuljahren 2020-2021 revidiert und wird bis

August 2025 flächendeckend eingeführt (LG Liechtensteinisches Gymnasium, 2022). Die berufliche Grundbildung orientiert sich am Lehrplan der Berufsmaturitätsschulen Liechtenstein. Ferner liegen separate Lehrpläne für das Brückenangebot des freiwilligen 10. Schuljahres sowie den konfessionellen Religionsunterricht vor (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022f).

Die Schulen in Liechtenstein haben durch verschiedene Reformbestrebungen der letzten Jahre mehr Gestaltungsspielraum erhalten. Das Schulamt ist aber weiterhin in zentrale Prozesse involviert. Aus verschiedenen Perspektiven zeichnen sich Veränderungen im Bereich der Führungsaufgaben zwischen unterschiedlichen Akteuren ab. Dies wird im Folgenden hinsichtlich der unterschiedlichen Funktionen, Rollen und Aufgaben im Bereich der Steuerung beschrieben.

6.5.1 Schulleitung

Die Schulleitung (SchulG), 1972/01.01.2021, Art. 91) übernimmt Aufgaben der administrativen, personellen, finanziellen und pädagogischen Führung und ist den Behörden rechenschaftspflichtig. Auf Behördenseite sind unterschiedliche Organe eingesetzt. Die Schulleitung wird in personelle Entscheidungen des Schulamts einbezogen und ist verpflichtet, an den Schulleitungskonferenzen teilzunehmen. Die Schulleitung leitet weiter die Lehrpersonenkonferenz und verfolgt zusammen mit dem Schulamt pädagogische Entwicklungen. Zu den weiteren Aufgaben gehören die Zuteilung von Lehrpersonen und Schüler*innen zu den Klassen, die Erstellung der Stundenpläne, die Verwaltung des Schulbudgets und weitere organisatorische und administrative Aufgaben (Eurydice, 2022c).

Aus den Befragungen: Die Schulleitung ist die vorgesetzte Person der Lehrpersonen. Hinsichtlich pädagogischer Schulentwicklungsprojekte (z.B. Schulversuch, Unterrichtsentwicklung) zum Beispiel zeigt sich, dass die Schulleitenden zwar Projekte anmelden können, sich jedoch sehr stark an die Vorgaben/Richtlinien des Schulamts halten müssen. Diese Einschränkung der Funktion der Schulleitung auf die Administration oder Verwaltung wird von einigen Eltern und Personen aus der /Bildungsbehörde wahrgenommen. Aus Sicht der interviewten Personen könnte dies mit der Tradition der Schulleitungsfunktion zu tun haben.

Gemäss einer Person aus der Bildungsverwaltung und Erfahrungen einer schon länger im Beruf tätigen Lehrperson bestand vor der Einführung der geleiteten Schulen hinsichtlich der Leitung das «Rotationsprinzip», das heisst, dass Lehrpersonen im Teilzeitpensum zu dieser Funktion verpflichtet wurden. Die Schulleitungen übernehmen heute laut einer Lehrperson und einer Person aus der Bildungsverwaltung insbesondere in kleineren Schulen und im Gymnasium noch Aufgaben im Unterricht und kennen dadurch auch die Schüler*innen.

Eine Schulleitung beschreibt, dass sie hinsichtlich des Unterrichts «null Kompetenzen» und «begrenzten Einblick» habe. Ausserdem bemängelt eine andere Schulleitung, dass das Alltagsgeschäft so aufwändig sei, dass Visionen nicht mehr realisiert werden können. Aus Sicht einiger Lehrpersonen sei es wichtig, dass die Schulleitung «wirklich Schulleitung ist und nicht einfach eine Lehrperson, die die Schulleitung nebenbei macht». Ebenso wünschen sich einige Lehrpersonen, dass die Schulleitung die Unterrichtsbesuche macht, weil dies jemand machen sollte, der/die täglich in der Schule ist und sieht, wie die Lehrpersonen im Schulzimmer arbeiten. Nur so könnten die Schulleitungen mit den Lehr-

personen «auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten und nicht immer mit dem Mahnfinger, aber im wertschätzenden Sinne».

Eine Person aus der Bildungsverwaltung beschreibt, dass Schulleitungen teilweise ihre Kompetenzen auf die Personalrekrutierung erweitert hätten und auch Mitarbeitendengespräche geführt werden. Die Entscheidungsfreiheit vor Ort – insbesondere im Bereich der Zuweisung von Unterstützungsstrukturen – ist für die Schulleitenden immer noch eingeschränkt und «autonomes Mitdenken» ist aus Sicht einer befragten Schulleitung weniger gefragt.

Aus Sicht von Personen der Bildungsverwaltung nutzen die Schulleitenden ihren Gestaltungsspielraum nicht komplett aus. Ebenso sagt eine Schulleitung und eine Person aus der Wissenschaft, dass es auf «den direkten Draht zum Schulamt» ankomme, inwiefern die Autonomie durch die Schulleitungen genutzt werden kann. Ausserdem scheint es gemäss einer Person aus der Bildungsverwaltung, dass Lehrpersonen zum Teil nicht von den Schulleitungen beurteilt werden möchten und diese sich dafür «Fachleute», in diesem Fall das Schulamt, wünschen.

6.5.2 Schulamt und Schulaufsicht

Das Schulamt ist für die «Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des Schulbetriebs», (SchulG, 1972/01.01.2021, Art. 106) zuständig. Die Aufgaben sind sehr vielfältig und sind nicht nur auf Administration beschränkt. Das Schulamt ist für die Führung der Schulleitenden und die Aufsicht über das Lehrpersonal zuständig, für die Verteilung der finanziellen Mittel sowie für das Bildungscontrolling und die Qualitätsentwicklung. Ebenso entscheidet das Schulamt über Schulgebäude und Schulanlagen der weiterführenden Schulen. Das Schulamt ist eine zentrale Meldestelle für verschiedenste Prozesse im Bereich der Bereitstellung der Schule sowie den Schulbesuch der Schüler*innen (siehe z.B. auch Kapitel 6.2 zu Übertrittsentscheidung Primarstufe – Sekundarstufe). Ausserdem gibt es auf der Ebene der Regierung den Schulrat, der sich aus dem/der Leiter*in des Schulamts und weiteren sechs Mitgliedern zusammensetzt. Der Schulrat entscheidet in Konflikt- und Streitfällen, die die Beschulung und Einreihung einzelner Schüler*innen betreffen (Eurydice, 2022c). Die Schulaufsicht ist Teil des Schulamtes und ist für die direkte Führung der zugeordneten Schulleitungen zuständig. Ebenso gehören Aufsicht über die Lehrpersonen (Unterricht, Leistung, Weiterbildung, Besoldung etc.) zur Aufgabe der Schulaufsicht. Die Schulaufsicht soll hinsichtlich der pädagogischen und organisatorischen Anpassungen (zum Beispiel Entlassungen) mit der Schulleitung im Austausch stehen (SchulG, 1972/01.01.2021).

Aus den Befragungen: Das Schulamt wird durch einige Eltern, Schulleitungen und Lehrpersonen als «zentralistisch» und «hierarchisch» beschrieben und eine Person aus der Bildungsverwaltung beschreibt, dass dabei «unsichtbare Linien, die man nicht überschreiten darf» vorhanden sind. Das Schulinspektorat (die Schulaufsicht) ist für die Unterrichts- und Personalentwicklung zuständig, die Inspektor*innen machen Unterrichtsbesuche und definieren die Ziele für die Lehrpersonen. Es finden monatliche Treffen zwischen Schulleitung und Schulinspektion statt.

Laut den befragten Personen aus der Bildungsverwaltung gibt es Bestrebungen, dass sich die Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen Schulamt und Schulleitung verändern wird. Eine der grösseren Herausforderungen wird die Frage der Beurteilung der Lehrpersonen sein. Denn bis jetzt war das Schulamt verantwortlich und konnte den Schulleitenden «den Rücken stärken».

Aus Sicht der Lehrpersonen ist es zum Teil irritierend, dass «die Schulentwicklung selber eine Stufe weiter oben gemacht wird». Zum Beispiel wenn es um das Weiterentwickeln von Jahreszielen im Bereich Individualisierung und Differenzierung geht. Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Inspektorat wird als «kollegial» beschrieben. Diese Einschätzung ist aber individuell sehr unterschiedlich. Die Impulse für die Entwicklung müssen aus Sicht der Lehrpersonen aus dem Kollegium kommen, damit würde es auch weniger Widerstand geben. Die Führung der Lehrpersonen durch das Schulinspektorat wird als «Übergangslösung» bezeichnet, weil die Einführung der geleiteten Schulen auch mit grossen Ängsten verbunden war. Die Schulinspektorate sollten sich zukünftig stärker auf die Führung der Schulleitung fokussieren und bei schwierigen Personalsituationen Unterstützung bieten. Jedoch sei es aufgrund der geographischen Begrenztheit des Landes zum Teil auch schwierig, neue Führungsstrukturen einzuführen und umzusetzen, weil alle einander kennen. Des Weiteren beschreiben einige Eltern, dass in vielen Bereichen die Vorgaben fehlten und eine gewisse «Planlosigkeit» in der Umsetzung vorherrsche z.B. bei der Umsetzung der Digitalisierung. Dazu gehört auch die Diskussion, dass das Schulamt praxisnahe und konkretere Vorgaben geben sollte, zum Beispiel anhand von Konzepten und Rahmenpapieren. Eine Herausforderung sei es gemäss einer Person aus der Bildungsverwaltung, diese Konzepte dann in den Schulen vorzustellen und auch anwendungsfähig zu machen.

6.5.3 Gemeinde und Behörde

Die Aufgabe der Trägerschaft wird je nach Schulart der Gemeinde (für Kindergarten und Primarschule; (SchulG), 1972/01.01.2021 Art. 20, Art. 25) oder dem Staat (Sonderschulen, Oberschulen, Realschulen, Berufsmittelschulen und Gymnasien; Art. 34, Art. 37, Art. 44, Art. 52b, Art. 53) zugewiesen. Insgesamt werden mehr als ein Fünftel der Bildungskosten von den Gemeinden getragen (Schliess Rütimann, 2019). Der Gemeindeschulrat (SchulG), 1972/01.01.2021, Art. 110) wirkt als Bindeglied zwischen Einzelschule und Landesbehörde. Der Gemeindeschulrat wird durch den Gemeinderat gewählt und ist zuständig für Kindergärten und Primarschulen. Er vertritt die Gemeindeinteressen, wenn Veränderungen im Bildungs- und Erziehungswesen anstehen. Weiter erstellt er den Gemeindebudgetantrag Bildung an den Gemeinderat. Weitere Aufgaben sind die Kontrolle über gemeindeeigene Schulanlagen. Bei Stellenbesetzungen (Lehrpersonen und Schulleitende) hat der Gemeindeschulrat ein Vorschlagsrecht (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022d).

Aus den Befragungen: Im Fürstentum Liechtenstein werden die Primarschulen als «Gemeindeschulen» von der finanziellen Kapazität der Gemeinde beeinflusst. Der Schulrat hat laut den befragten Lehrpersonen und der Bildungsbehörde jedoch eher eine «beratende Funktion» und keine Weisungsbefugnis. Wichtige Einflussbereiche der Gemeindebehörde sind Anstellungen, Personalfragen oder die Budgetplanung. Aus Sicht der Behörde sei es eine etwas schwierige Situation, weil die Gemeinden zahlen und somit «Pflichten haben, aber keine Rechte». Dies wird auch durch einzelne Eltern festgestellt. Auch bei Themen wie Klassenteilung oder -eröffnung sind die Gemeinden gemäss Aussagen einer Lehrperson wenig autonom.

6.5.4 Personalmanagement

Die Schulleitungen haben die Aufsicht über die Lehrpersonen in Bezug auf die Einhaltung des Dienstauftrags, in diesem Zusammenhang müssen sie jährliche Personalgespräche führen. Weiter sind sie

in personelle Entscheidungen des Schulamts einbezogen (Eurydice, 2022c). Die Inspektor*innen der Schulaufsicht haben ebenfalls die Aufsicht über die Lehrpersonen, hier geht es insbesondere um die Beurteilung des Unterrichts im Rahmen von Unterrichtsbesuchen, die Weiterbildung und die Mitwirkung bei Einstellungen und Entlassungen (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022i)

Aus den Befragungen: Wie oben beschreiben sind die Aufgaben im Personalmanagement zwischen der Schulleitung und dem Schulinspektorat oder Schulamt aufgeteilt. Die Schulleitung erhält gemäss einer Person aus Bildungsverwaltung immer mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten, wenn es um die Anstellung von Lehrpersonen geht. So mache die Schulleitung nun teilweise auch die Bewerbungsgespräche selber. Die Entscheidungsmacht bleibt jedoch bei der Behörde. Aus der Sicht einer Schulleitung funktioniert die Personalentwicklung aber noch nicht so gut, weil die Lehrpersonen an der Nutzung von Weiterbildungen und an Weiterentwicklung eher wenig Interesse hätten. Eine Schwierigkeit stelle gemäss Aussagen einzelner Lehrpersonen auch der teilweise befristete Arbeitsvertrag dar, den die Lehrpersonen haben, der Unsicherheit auslösen könne.

Einige Lehrpersonen setzen sich für «Peerfeedback» ein, damit authentisch und zielgerichtet mit den Kolleg*innen in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung gearbeitet werden könne.

Eine weitere Herausforderung sei gemäss einer Person aus der Bildungsverwaltung, dass der Hausdienst nicht direkt der Schulleitung unterstellt ist, ebenso die Schulsozialarbeit. Die Befragten sind sich unsicher, warum man den Schulleitungen diese Aufgabe nicht zutraut.

6.5.5 Pädagogische Aspekte

Aus strategischer Perspektive zielt das liechtensteinische Bildungssystem darauf hin, alle Menschen in Liechtenstein bei der Entfaltung ihrer individuellen Potenziale zu unterstützen und «sie dazu befähigt, sich aktiv, verantwortungsvoll sowie selbstbestimmt an einer menschlichen, offenen und demokratischen Gesellschaft zu beteiligen» (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021, S. 5). Dazu gehört auch die Gewährleistung der schulischen Fördermassnahmen. Gestützt auf gesetzlichen Grundlagen (liechtensteinisches Schulgesetz, Schulorganisationsverordnung, Verordnung zu den Schulischen Fördermassnahmen, Behindertengleichstellungsgesetz) und untermauert durch die im LiLe formulierten Werte bietet der öffentliche Kindergarten- und Pflichtschulbereich zusätzliche Förderungsmöglichkeiten für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen oder überdurchschnittlichen Leistungen (Begabtenförderung). In den Kindergärten und Schulen wird entsprechend dem Grundsatz der «Individualisierung und der Inklusion gelebt und gehandelt» (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2021, S. 6). Das Förderangebot umfasst besondere schulische Massnahmen (z.B. Ergänzungsunterricht, Spezielle Förderung, Deutsch als Zweitsprache), pädagogisch-therapeutische Massnahmen (z.B. Logopädie, Psychomotorik, heilpädagogische Früherziehung), sozialpädagogische Massnahmen (z.B. Schulsozialarbeit, Timeout Schule) und einen schulpsychologischen Dienst. Für jede Gemeinde- und Oberschule steht pro Schuljahr eine bestimmte Anzahl an Förderlektionen zur Verfügung, die mit einem Berechnungstool ermittelt werden. Die Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf werden in drei Förderstufen eingeteilt. Innerhalb der Förderstufe 1 wird das entsprechende Kind im Klassenunterricht individuell gefördert und beraten. Erreicht es die im Lehrplan formulierten Grundansprüche in ein bis zwei Fächern trotz der Förderbemühungen nicht, erfolgt die Zuteilung in die Förderstufe 2, welche eine „Zusätzliche

Förderung ZF» umfasst. Reicht die Förderung hier auch nicht aus, erfolgt die Zuteilung in die Förderstufe 3, welche eine «Zusätzlich verstärkte Förderung ZvF» beinhaltet (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2021, S. 23–24). Sollte der Bildungsbedarf eines Kindes über die Möglichkeiten der Fördermassnahmen hinausgehen, besteht die Möglichkeit einer externen Beschulung ausserhalb des Klassenverbandes (Sonderschulung oder Schulung für Hochbegabte) (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2021).

Hinsichtlich der pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten wurde gerade im Rahmen der «Kleinen Anfrage» (Oehry, 2022) besprochen, welche Gestaltungsmöglichkeiten die Schulen hinsichtlich der Wahl pädagogischer Schulmodelle haben. Es wird beschrieben, dass Überlegungen bestehen, im Rahmen eines Schulversuches in Balzers (Schulraum) ein gesamtschulartiges Modell erprobt werden soll, welches den Schüler*innen der weiterführenden Schulen ermöglicht, gemeinsam den Unterricht zu besuchen. Sie würden dann nach unterschiedlichen Leistungsniveaus in den Kernfächern unterrichtet. Aus Sicht der antwortenden Regierungsrätin sind jedoch solche Projekte als «bottom up» zu beschreiben. Das heisst, dass sie in spezifischen Schulen entstehen und auch dort konkret anhand von Konzepten ausgestaltet werden.

Aus den Befragungen: Pädagogische Freiheit besteht zum Beispiel hinsichtlich der Wahl der Lehrmittel, die schulintern geregelt wird. Einige Lehrpersonen nehmen wahr, dass der Druck aufgrund des Unterrichtsstoffes zugenommen habe und sie weniger Zeit für individuelle Projekte haben. Dennoch können die Schulen selber bestimmen, welche Jahresthemen sie verfolgen möchten. Ausserdem können die Schulen über den Auftritt auf der eigenen Website selber bestimmen und «ihre Vorzüge herausstellen». In den Gesprächen mit Personen aus der Bildungsverwaltung zeichnet sich ausserdem die Tendenz ab, dass zwischen Schule und Schulamt in Zukunft mehr «auf Augenhöhe» gearbeitet werden soll. Pädagogische Fragen, zum Beispiel im Bereich der Integration, werden aus Sicht der Lehrpersonen eher von «oben», das heisst vom Schulamt, vorgegeben und die Lehrpersonen können wenig mitbestimmen.

6.6 Finanzierung

Die Finanzierung des liechtensteinischen Bildungswesens unterscheidet sich je nach Bildungsstufe (Eurydice, 2022b). Gemäss der Bildungsstatistik 2021 wendete der Staat und die Gemeinden im Jahr 2020 202.2 Millionen Franken für das Bildungswesen auf, wobei der Betrag dabei knapp drei Viertel (76.5%) vom Staat finanziert wurde. Die Gemeinden beteiligten sich mit 23.5 Prozent mit (Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein, 2021). Laut der liechtensteinischen Landesverfassung liegt die Hauptverantwortung beim Staat und seiner im Artikel 17 verankerten Aufgabe, das Erziehungs- und Bildungswesen zu unterstützen und zu fördern (Verfassung des Fürstentums Liechtensteins, 1921/01.02.2021). Die Umsetzung dieses Verfassungsauftrags geschieht durch das Betreiben eigener öffentlicher Schulen, den Besuch ausländischer weiterführender Schulen beispielsweise über ein Platzsicherungsabkommen oder auf Grundlage des Stipendiengesetzes im Sinne einer einkommensabhängigen Finanzierung der Bildungsnachfrage (Eurydice, 2022b). Neben dem Staat und den Gemeinden als Schulträgerinnen beteiligen sich auch die Wirtschaft und Private an der Finanzierung (Eurydice, 2022b). Der Unterricht und die Lehrmittel an öffentlichen Schulen sind für die Eltern kostenlos. An den Schulen der

Sekundarstufe II wird ein Elternbeitrag für Lehrmittel erhoben (Eurydice, 2022b). Als öffentlich-rechtliche Stiftung wird die Universität Liechtenstein vom Staat subventioniert. Die weiteren Hochschulen werden auf Grundlage einer Leistungsvereinbarung zwischen der jeweiligen Hochschule und der Regierung finanziert (Eurydice, 2022b). Liechtenstein verfügt über keine eigenen Bildungsinstitutionen im Bereich der Berufsbildung. Um den Lernenden dennoch Zugang zu allen Ausbildungsgängen zu ermöglichen, unterhält Liechtenstein einerseits Staatsverträge mit angrenzenden Ländern wie der Schweiz und einzelnen Bildungsinstitutionen, andererseits beteiligt sich Liechtenstein finanziell an bestimmten ausländischen Bildungsinstitutionen (z.B. Ostschweizer Fachhochschule) oder leistet Ausgleichzahlungen in Form von gewissen Beiträgen pro Lernende*r. Der Bereich der Weiterbildung wird mehrheitlich durch private Trägerschaften finanziert (Eurydice, 2022b).

Der aktuelle Bildungsbericht Liechtenstein zeigt, dass sich die Bildungsausgaben in der obligatorischen Schulzeit trotz sinkender Schüler*innenzahlen nominal wie auch relativ zu den gesamten Staatsausgaben erhöht haben (2.3 Prozentpunkte über dem Mittelwert der Jahre 2014 und 2016). Im internationalen Vergleich lässt sich festhalten, dass Liechtensteins öffentliche Bildungsausgaben im Verhältnis zu ihrer Wirtschaftsleistung einen relativ niedrigen Anteil aufweisen. Dies lässt sich insbesondere mit dem nicht vollständig ausdifferenzierten Bildungswesen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich erklären, wozu beispielsweise das Fehlen von Berufs- und Mittelschulen oder einer Fachhochschule zählen (Budimir, 2021). Die Bildungsausgaben pro Schulkind im obligatorischen Schulbereich liegen gemäss Bildungsbericht Liechtenstein über denjenigen der Schweiz (26'839 CHF versus 20'783 CHF im Jahr 2017) (Budimir, 2021)

In Liechtenstein ist der Anteil der bildungsrelevanten Bevölkerung (3-30-Jährige) mit 23.7 Prozent höher als im Schweizer Durchschnitt, dies kann somit die hohen Pro-Kopf-Ausgaben nicht direkt erklären (Kellermann & Schlag, 2006). Hingegen zeigt sich, dass das hohe Brutto-Inland-Produkt (BIP) mit den hohen Bildungsausgaben in Zusammenhang stehen könnte. Jedoch ist die Kausalität von Ausgaben, Steuereinnahmen und Mittelaufwendung im Bildungsbereich nicht geklärt: «Führt ein hohes BIP, das tendenziell hohe Steuereinnahmen generiert, zu grosszügigen Mittelaufwendungen im öffentlichen Sektor im Bereich Bildung? Oder bauen Volkswirtschaften, die sich mittelfristig überdurchschnittlich im Bildungsbereich engagieren, einen besonders produktiven Humankapitalstock auf, der die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft steigert und damit hohe Einkommen ermöglicht?» (Kellermann & Schlag, 2006, S. 35).

In Liechtenstein ist die Zuordnung der Schüler*innen durch ihre Wohngemeinde klar geregelt. Begründete Ausnahmen sind möglich, dann können die Kinder die Schule in einer anderen Wohngemeinde besuchen (SchulG), 1972/01.01.2021). Eine Studie im Auftrag der Stiftung Zukunft Liechtenstein mit dem Ziel, die Beziehung zwischen Liechtenstein und der Schweiz in den Bereichen der Volkswirtschaft, Bevölkerung, Bildung und Finanzen zu analysieren, kommt zum Schluss, dass ein Unterschied zwischen der Schweiz und Liechtenstein im Bereich Bildung die durchschnittliche Klassengrösse im obligatorischen Schulbereich ist. Auf der Primarstufe in der Schweiz fällt die durchschnittliche Schüler*innenzahl acht Prozent höher aus als in Liechtenstein (Schuljahr 2018/19, FL: 17.7 Schüler*innen pro Klasse, CH: 19.3 Schüler*innen pro Klasse). Auf der Sekundarstufe ist der Unterschied mit 16 Prozent noch deutlicher. Die geringeren Klassengrössen in Liechtenstein führen gemäss der Studie zu Unterschieden im Betreuungsverhältnis (Anzahl Schulkinder pro Vollzeitlehrperson) und somit auch zu

unterschiedlich hohen Bildungsausgaben. Auf der Primarstufe betreuen Schweizer Lehrpersonen im Schnitt 35 Prozent mehr Schüler*innen als in Liechtenstein und auf der Sekundarstufe sind es durchschnittlich 32 Prozent mehr (Stiftung Zukunft.li, 2020).

Aus den Befragungen: Die Lehrpersonen verschiedener Schulen beschreiben, dass sie hinsichtlich der Zuteilung der Ressourcen nicht flexibel sind. Dies betrifft insbesondere die Unterstützungsmassnahmen. Die Schulen könnten über das Jahr hinweg nicht mehr Änderungen anbringen, so dürfen zum Beispiel keine «Springer*innen» eingesetzt werden. Sowohl eine Person aus der Bildungsverwaltung wie auch eine Schulleitung sehen das Schulbudget als «Knackpunkt», weil sie sich an einen strikten Budgetplan halten müssen.

6.7 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung wird grundsätzlich durch die Inspektorate des Schulamts im Ministerium für Äusseres, Bildung und Sport gewährleistet (Kopp, 2015). Die Vision des liechtensteinischen Bildungssystem ist, alle Menschen «bei der Entfaltung ihrer individuellen Potenziale» zu unterstützen und sie dazu zu befähigen, sich «aktiv, verantwortungsvoll sowie selbstbestimmt» an der Gesellschaft zu beteiligen (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021). Auf Grundlage einer regelmässigen Überprüfung der Effizienz, Effektivität und Equity bzw. Chancengerechtigkeit wird das liechtensteinische Bildungssystem laufend weiterentwickelt und optimiert (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021). Die Ergebnisse dazu wurden im Jahr 2020 erstmalig als Pilotstudie in einem Bildungsbericht festgehalten und im internationalen Vergleich dargestellt (Budimir, 2021). Dabei ist es das ausgesprochene Ziel dieses Berichts, evidenzbasiert aufzuzeigen, wo Stärken und Schwächen des Bildungssystems liegen und welche Auswirkungen der neue Lehrplan LiLe auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hat. Zum Zeitpunkt 2022 liegt die Pilotstudie vor, die dann in den Folgejahren im Vierjahresrhythmus durch regelmässige Monitoringberichte ergänzt werden soll (Liechtenstein-Institut, 2022). Im Weiteren wird durch das Schulamt Liechtenstein ab dem Schuljahr 2022/23 die Einführung von sogenannten «Checks» («Check dein Wissen») in Form von Leistungserhebungen an öffentlichen Schulen geplant, welche den Lehrpersonen als Standortbestimmung der aktuellen Schüler*innenleistungen dienen und als Grundlage zur Förderplanung genutzt werden können (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2023). Die «Checks» werden jeweils am Ende der zweiten, sechsten. und neunten Klasse durchgeführt (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2022a). Die Ergebnisse bieten einen Einblick in die Qualität des Liechtensteiner Bildungswesen und sind Teil des Bildungsberichts (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2023). In der aktuellen Bildungsstrategie Liechtensteins (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021) wurden acht strategische Ziele formuliert und darauf aufbauend Handlungsfelder für die liechtensteinische Bildung festgelegt: 1.) Stetige Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems durch beispielsweise dem Ausbau des Bildungscontrollings, dem Erstellen und Herausgeben eines Bildungsberichts oder dem Einsatz von Leistungserhebungen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität. 2.) Gewährleisten von ausreichend Autonomie in den Bildungsinstitutionen mit dem Ziel einer ausgewogenen Balance zwischen Autonomie und zentraler Steuerung durch beispielsweise dem Fördern des Autonomiegrades der Bildungsinstitutionen hinsichtlich deren Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten oder durch das Unterstützen der Bildungsinstitutionen mittels zentraler

Dienstleistungen. 3.) Ermöglichung von vielfältigen Bildungswegen durch beispielsweise einem horizontal wie auch vertikal durchlässigem Bildungssystem oder durch die Sicherstellung des Anschlusses an das Schweizer Bildungssystem sowie zu den Hochschulen im europäischen Bildungsraum. 4.) Bildung für alle gewährleisten und lebenslanges Lernen fördern durch beispielsweise der Sensibilisierung der Gesellschaft und des Bildungspersonals für das Recht auf inklusive Bildung, der Sicherung des Bildungszugangs insbesondere auch für Menschen mit besonderem Bildungs- bzw. Förderbedarf oder mit Migrationshintergrund sowie dem Ausbau von Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. 5.) Zukunftsbefähigung bzw. Förderung der Forschung und Innovation und der Kompetenzen des 21. Jahrhunderts in allen Bildungsbereichen durch beispielsweise der Stärkung von Lebens- und Berufskompetenzen, Lern- und Innovationskompetenzen oder digitalen Kompetenzen sowie der Optimierung von Forschungsförderungen. 6.) Ausbau und Förderung von Kompetenzen zur Vernetzung und Mobilität zwischen und innerhalb der Bildungsbereiche durch beispielsweise der Förderung von länderübergreifenden Austauschprojekten oder der Durchführung von inter- und transkulturellen Anlässen in der Grund-, Aus- und Weiterbildung. 7.) Förderung und Ausbau frühkindlicher Förderung durch beispielsweise einer verstärkten Zusammenarbeit der zuständigen Fachstellen und -personen, dem Definieren von Anforderungen und Gelingensbedingungen der frühkindlichen Bildung oder den Ausbau der Elternbildung. 8.) Stärkung des Bildungspersonals durch beispielsweise der Anpassung des Dienstauftrages auf aktuelle und zukünftige Anforderungen oder dem Fördern von gezielten Weiterbildungen (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021). Liechtenstein nimmt seit der Erhebung 2012 nicht mehr an der internationalen Schulleistungserhebung PISA teil (OECD, 2023).

Aus den Befragungen: Es wird von Akteuren aus der Bildungsverwaltung betont, dass im Fürstentum Liechtenstein der Bildungsauftrag «explizit beim Staat angesiedelt» sei. Deshalb übernehme der Staat auch eine grosse Verantwortung, zum Beispiel im Rahmen des Bildungscontrollings. Wie oben beschrieben sind es die externen Schulinspektorate, die für die Qualitätssicherung und – Entwicklung zuständig sind. Dazu gehören die Mitarbeitendengespräche, Meilensteingespräche und die Unterrichtsbeobachtungen. Von verschiedenen Personen aus der Schulpraxis werden diese als «konzeptlos» und als «Alibiübung» gesehen. Die Jahresziele der Schule sind klar, deren Evaluation wird der Schule überlassen. Von Seiten der Bildungsverwaltung wird wenig Konstanz wahrgenommen. Die Rückmeldungen sind zudem gemäss einer Lehrperson zu wenig detailliert und zu wenig kritisch. Es werden nur wenige Lektionen beurteilt, während dem Prozess der Unterrichtsentwicklung zu wenig Wert beigemessen werde.

In den weiterführenden Schulen gibt es gemäss einer Person aus der Bildungsverwaltung standardisierte Tests, die vor allem von den Lehrpersonen skeptisch betrachtet werden, weil sie auf ihre «Unterrichtsfreiheit» Einfluss nehmen. Auch beim Übertritt in die weiterführenden Schulen spielen die standardisierten Tests eine Rolle, jedoch hat das Bildungsmonitoring noch wenig Gewicht. Sowohl für die Entwicklung der Einzelschule wie auch für die Schulstandortübergreifende Entwicklung des gesamten Bildungssystems. Im Bildungsbericht werden die Ergebnisse der Tests in Verbindung mit den Anforderungen der Gesellschaft gestellt. Dies ist ein wichtiger Teil des zentralen Bildungsmonitorings. In Anlehnung an den Schweizer Bildungsbericht soll dadurch ein nationaler und internationaler Vergleich ermöglicht werden.

Einige Lehrpersonen betonen, dass sie sich in einer Arbeitsgruppe sehr stark für das Qualitätsmanagement einsetzen, sich regelmässig treffen und zum Teil Projekte und Anpassungen hinsichtlich des Unterrichts selbstständig evaluieren.

6.8 Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung

Da die Eltern in Liechtenstein die Schule für ihr Kind nicht auswählen können, also keine freie Schulwahl besteht und nur eine geringe Profilbildung der Schulen vorhanden ist, besteht kein Wettbewerb zwischen den Schulen. Eine Zäsur in der Geschichte der Bildung in Liechtenstein stellte die Volksabstimmung zur «Umsetzung der Schul- und Profilentwicklung auf der Sekundarstufe 1» (SPES 1) dar (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2008). Die Information zur Volksabstimmung (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2009) beschrieb, dass durch die Abänderung des Schulgesetzes (SchulG) eine nachhaltige Qualitätsverbesserung «im Bereich Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung» stattfinden soll. Sie sah ausserdem vor, dass das dreigliedrige Schulsystem auf der Sekundarstufe I abgeschafft und die Schüler*innen gemeinsame Klassen besuchen würden. Die Sekundarschulen hätten mit der SPES 1-Reform die Möglichkeit, sich anhand von unterschiedlichen Schwerpunkten zu profilieren. Das profilspezifische Angebot würde in diesem Fall das «obligatorische Kernprogramm von mindestens 75% des Unterrichts» ergänzen (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2008, Art. 41, 2). Diese Abänderung des Schulgesetzes hätte den Schulen einerseits mehr Autonomie in der Gestaltung spezifischer Ausrichtungen ermöglicht und andererseits eine Wahlfreiheit für die Eltern kreieren können. Dies zeigt sich zu Beispiel im vorgeschlagenen neuen Artikel 6 zur Zugänglichkeit der Schulen: «Unabhängig von der Zugehörigkeit zu einem Schulbezirk sind auf Gesuch der Eltern so viele Schüler mit inländischem Wohnsitz in den Kindergarten, die Primar- oder Sekundarschule aufzunehmen, bis die maximale Aufnahmekapazität erschöpft ist.» Ebenfalls zentral für diese Gesetzesänderung sind Artikel 41 zur Gestaltung des Kernprogramms in den Sekundarschulen sowie Artikel 91 zu den Aufgaben der Schulleitung (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2008). Das entsprechende Referendumsbegehren bezüglich der Abänderung des Schulgesetzes und somit für die Bewahrung des Status Quo hinsichtlich der Schulautonomie wurde im März 2009 vom Liechtensteiner Volk angenommen.

Aus den Befragungen: Das Reformvorhaben SPES wurde abgelehnt und dadurch ein klares Zeichen gegen mehr Wahlfreiheit und Profilbildung gesetzt. Die Profilbildung ist jedoch ein Reformbestreben, das von den befragten Lehrpersonen und Schulleitungen grundsätzlich als positiver Aspekt der SPES-Reform gesehen wird. Einige Schulen hätten sich schon profiliert, zum Beispiel im Bereich Digitalisierung. Von einer Schulleitung wird berichtet, dass insbesondere im Bereich Sport oder Musik eine Profilbildung sinnvoll sein könnte, und sich zum Teil auch schon abzeichnet. Momentan besteht diese vor allem zwischen Gymnasien und Realschulen. Auch Vertreter*innen des Elternverbandes und eine Schulleitung äussern sich dahingehend positiv, dass durch eine Profilbildung der Schulen den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder verstärkt entgegengekommen werden kann.

Einige Lehrpersonen sehen der Profilbildung von Schulen jedoch auch skeptisch gegenüber. Einerseits könne sich die Unterrichtsqualität durch die Schwerpunktsetzung verbessern, andererseits könne es auch zu mehr Konkurrenz zwischen den Schulen führen und dazu, dass Schulen dann auf einmal ohne Schüler*innen dastehen. Hinsichtlich des Reformvorhabens einer freien Schulwahl herrscht insgesamt

Skepsis bei den befragten Personen. Einige Eltern des Elternverbandes erachten eine freie Schulwahl als sinnvoll, da sie dadurch die Möglichkeit hätten, ihr Kind bei sozialen Schwierigkeiten (Mobbing, mit der Lehrperson) in eine andere Schule zu schicken.

In Bezug auf eine höhere Wahlfreiheit werden durch Lehrpersonen, Schulleitungen aber auch Vertreter*innen der Bildungsbehörde und Bildungsverwaltung Nachteile vermutet. Zum Beispiel die Zunahme der Transporte, was als nicht ökologisch wahrgenommen wird und der Ortsgebundenheit des «Urliechtensteiners» widerspricht.

Aus Sicht der Bildungsverwaltung kommt hinzu, dass durch freie Schulwahl aufkommender Wettbewerb Schulen einerseits verbessern könnte, was auch durch eine Schulleitung positiv hervorgehoben wurde, andererseits dadurch keine «Planungssicherheit» mehr besteht. Aktuell werden in Liechtenstein die Schüler*innenzahlen beim (Aus-)Bau von Schulen klar berücksichtigt und auch mehrere Jahrzehnte hinaus konkret geplant. Dies ist aufgrund der geographischen Begrenztheit und der Einschränkung von Migrationswellen sicherlich auch ein grosser Vorteil des Fürstentums. Bei einer freien Schulwahl müsse die Anschlussfähigkeit und Kooperation mit dem Ausland verstärkt sichergestellt und die Anmeldezahlen der Schulen kontrolliert werden.

Aus Sicht der Schulleitungen und Bildungsbehörden ist die Anschlussfähigkeit an die Nachbarländer für das Fürstentum ein wichtiges Argument. Aus Sicht von Schulleitung und Lehrpersonen wäre im Falle einer Profilbildung wichtig, dass Anschluss an Schweizer Berufsschulen gewährleistet werden kann. Auch hier spielt das begrenzte Bildungsangebot im Fürstentum eine Rolle, was aus Sicht von einigen Befragten auch zur Konkurrenz zwischen den Schulen beitragen könnte. Momentan besteht diese vor allem zwischen Gymnasien und Realschulen.

Andere Interviewpartner*innen hätten die Profilbildung als Chance angeschaut und bedauern, dass diese durch das Scheitern der Reform nicht weiterverfolgt wurde. Bei einigen Vertreter*innen des Elternverbandes, der Schulbehörde, der Bildungsverwaltung sowie einer Schulleitung schürt freie Schulwahl auch die Angst davor, dass sich die Bildungseliten noch stärker abheben und somit zu mehr Bildungsungleichheit beitragen könnten. Schliesslich wird durch eine Schulleitung genannt, dass die Eltern sehr traditionell in der Gemeinde verwurzelt und wahrscheinlich «nicht offen genug» seien, dass sie ihre Kinder ohne grossen Leidensdruck in eine andere Gemeinde zur Schule schicken würden. Ein Anreiz könnte das Betreuungsangebot sein, das aktuell noch nicht überall angeboten wird.

6.9 Aktuelle Entwicklungen

Im letzten PISA-Test, an dem Liechtenstein noch teilnahm (PISA 2012), erreichten Liechtensteins Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit im Lesen (516 Punkte), Mathematik (535 Punkte) und Naturwissenschaften (525 Punkte) statistisch signifikant bessere Ergebnisse als der Durchschnitt der Jugendlichen in den OECD-Ländern (Lesen: 496 Punkte, Mathematik: 494 Punkte, Naturwissenschaften: 501 Punkte; OECD, 2013). Auch der aktuelle Bildungsbericht Liechtensteins (Budimir, 2021), welcher Ergebnisse von nationalen und internationalen Leistungstests zusammenfassend beurteilt, stellt insgesamt eine hohe Leistungsfähigkeit des liechtensteinischen Bildungssystems fest. Die allermeisten Schüler*innen erreichen die Grundkompetenzen und ein relativ hoher Anteil erbringt sehr hohe

Leistungen. Schüler*innen mit Migrationshintergrund schneiden nicht unbedingt schlechter ab als in den Nachbarländern, sie erwerben jedoch im Vergleich mit Schüler*innen ohne Migrationshintergrund signifikant geringere Kompetenzen in Lesen und Mathematik und setzen den Bildungsweg auf der Sekundarstufe II seltener fort als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Der Anteil an ausländischer Bevölkerung in Liechtenstein beträgt aktuell 34 Prozent, wobei von dieser Gruppe der Grossteil eine schweizerische (28%), österreichische (17%) oder deutsche (13.1%) Staatsangehörigkeit besitzt und damit mit rund 60 Prozent einen überwiegend deutschsprachigen Migrationshintergrund aufweist (Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein, 31. Dezember / 2021). Die Verteilung der Schüler*innen auf die Schulen der Sekundarstufe I macht deutlich, wie wichtig die Erstsprache für den Erfolg des weiteren Bildungswegs ist. Während der Anteil an fremdsprachigen Schüler*innen, also Kinder, welche im Elternhaus nicht die Unterrichtssprache Deutsch sprechen, in der Oberschule mit 44.3 Prozent relativ hoch ausfällt, sinkt er mit steigendem schulischem Anforderungsniveau in der Realschule oder private Sekundarschule auf 18.6 Prozent (Kinder mit Deutsch als Erstsprache: 75.8%) und im Gymnasium auf 10.8 Prozent (Kinder mit Deutsch als Erstsprache: 89.2%; Budimir, 2021). Um diese Schüler*innen in das Bildungssystem einzugliedern, sieht das liechtensteinische Schulsystem für alle fremdsprachigen Kinder bis zum Einschulungsalter die Integration in den Kindergarten bzw. in die erste Primarschulklasse am Wohnort vor. Zudem erlernen fremdsprachige Kinder ab der zweiten Primarstufe die Unterrichtssprache vor der Einteilung in eine Regelklasse im einjährigen Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Auch das im Zuge der Integrationsbestrebungen und den damit einhergehenden gesetzlichen Grundlagen neu entwickelte Förderkonzept im obligatorischen Schulbereich dürfte dazu beitragen, das Bildungspotenzial aller Schüler*innen besser auszuschöpfen (Budimir, 2021). Zudem ist das zweite Kindergartenjahr für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache obligatorisch (Schulamts des Fürstentums Liechtenstein, 2022e), was sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann.

Die aktuelle Bildungsstrategie 2025+ (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021) orientiert sich stark am Lernen der Kinder und deren Kompetenzerwerb. Unterschieden werden drei Kompetenzbereiche: Lebens- und Berufskompetenzen, Lern- und Innovationskompetenzen, sowie Informations- und Medienkompetenzen. Um diese zu fördern, werden Stärken beschrieben, die das liechtensteinische Bildungssystem auszeichnen. Dazu gehört eine gute Infrastruktur, der kompetenzorientierte Lehrplan sowie grenzüberschreitende Kooperationen. Als zentrale Entwicklungspotentiale werden «Autonomie der Bildungsinstitutionen», «Zuteilung und Umstufung auf der Sekundarstufe 1» und auch der «Dienstauftrag des Lehrpersonals» identifiziert.

Im Rahmen des Lehrer*innendienstgesetzes (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2020a) wurden kürzlich im Rahmen der Kündigungsregelung unter anderem die Zuständigkeiten bei der Lehrpersonenbeurteilung neu diskutiert. Das Schulamt soll die Kompetenz erhalten, die Lehrpersonenbeurteilung bei Bedarf mit Verordnung an die Schulleitungen übertragen zu können (unter der Bedingung des Erstellens von entsprechenden Richtlinien, Art. 52 Abs. 3). Damit soll die Leitung vor Ort gestärkt und dem Schulamt ermöglicht werden, die Ressourcen vermehrt im Bereich Bildungscontrolling einsetzen zu können (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2020a). Die Anpassungen des Lehrer*innendienstgesetzes beinhaltet im Weiteren die Forderung einer Lohnangleichung der Kindergartenlehrpersonen an die Primarlehrpersonen sowie eine Anpassung des befristeten Dienstverhältnisses der Lehrpersonen in Liechtenstein (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2020b). Mit rund 60 Prozent Teilzeit-

beschäftigten gibt es bei den Lehrpersonen in Liechtenstein doppelt so viele Teilzeitstellen wie in den restlichen Wirtschaftsbereichen (Schädler, 2021). Eine befristete Anstellung erfolgt zunächst für alle neu in den Schuldienst eintretende Lehrpersonen. Aber auch nach Absolvierung der in der Regel auf drei Jahre ausgelegten befristeten Anstellungszeit kommt es nicht immer zu einer unbefristeten Anstellung. Die Anpassung beinhaltet, dass Lehrpersonen nach bestandem Provisorium noch während maximal fünf Jahren befristet angestellt werden können. Danach sind die Dienstverhältnisse unbefristet auszugestalten (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2020b). Aktuell ist nicht klar ersichtlich, wann die zweite Lesung zum Lehrerdienstgesetz im Landtag stattfinden wird.

Aus den Befragungen: Als wichtiger Trend wird der zunehmende Investitionsbedarf im Bereich der Digitalisierung genannt. Einige Schulen seien diesbezüglich auf einem sehr guten Weg. Jedoch gäbe es grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Standorten und der Investitionsbereitschaft der Gemeinden. Auch Eltern sehen dies als Thema, welches sie sehr beschäftigt, weil verschiedene Ängste bestehen. Aus Sicht der Eltern verlaufe die Entwicklung «konzeptlos» und es wurden verschiedene Anläufe unternommen, um die Eltern in diesem Bereich weiterzubilden. Einige Lehrpersonen beschreiben den Digitalisierungsprozess als «unprofessionell aufgegleist» und betonen, dass dieser «wahnsinnig viel Geld schlucke». Ebenso ist die zunehmende «Diversität in einer Klasse» eine Herausforderung aus Sicht einiger Lehrpersonen, weil gleichzeitig eine hohe Erwartung hinsichtlich der Individualisierung bestünde. Die Integration wird aufgrund der fehlenden Ressourcen als Herausforderung beschrieben.

6.10 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Weiterentwicklung der Bildung im Fürstentum Liechtenstein eine zentrale Rolle spielt. Dies zeigen die ausdifferenzierten Bildungsstrategien 2020/2025 (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021). Es lässt sich in dieser Beschreibung eine Tendenz der Orientierung an individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler feststellen sowie auch eine stärkere Betonung und Systematisierung des Bildungsmonitorings. Liechtenstein verfügt insgesamt über ein im Vergleich zu anderen Ländern leistungsfähiges Bildungssystem, dennoch finden sich Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund, was sich insbesondere in einer ungleichen Verteilung der Schüler*innen je nach Erstsprache äussert. Gesetzlich (SchulG) hat der Staat grundsätzlich die Möglichkeit, Bildungsstatistiken zu erstellen und diese auch für das Qualitätsmanagement zu nutzen. Jedoch werden entsprechende Daten nicht allgemein veröffentlicht. Auf gesetzlicher Ebene lässt sich auch feststellen, dass der Staat insbesondere bei den Real-, Oberschulen und Gymnasien eine zentrale Rolle spielt und sich die Aufgaben und Kompetenzen der Schulleitung je nach Schulstufe deutlich unterscheiden können. Der Einfluss des Staates und insbesondere der Schulinspektorate ist weiterhin hoch und wurde durch die Ablehnung der SPES I Gesetzesänderung 2009 nicht angetastet. Hinsichtlich der aktuellen Bildungsziele stellt sich jedoch die Frage, inwiefern eine stärkere Betonung der Autonomie der Einzelschulen im Fürstentum Liechtenstein in Zukunft behandelt werden soll.

7 Niederlande

Die Niederlande zeichnen sich dadurch aus, dass private Trägerschaften im Bereich der Bildung, Gesundheit und Kultur eine bedeutende Rolle spielen und durch hohe staatliche Mittel ausgestattet sind (van Twist et al., 2013, S. 15). Dies hat zur Folge, dass das Angebot zumindest teilweise auf die Nachfrage unterschiedliche sozialer und ethnischer Gruppen sowie bestimmter Interessensgruppen ausgelegt wird (Boterman, 2019). Als Folge eines angebotsorientierten Bildungssystems kann eine hohe Segregation und Ungleichheit der Bildungschancen resultieren. Im folgenden Kapitel werden diese Tendenzen im niederländischen Bildungssystem beschrieben.

7.1 Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund

Das Schulsystem in den Niederlanden hat eine lange Tradition. Bereits Ende des 18. Jahrhunderts mit der Formation zum Einheitsstaat mit zentraler Regierung begann der Staat die Bildung seiner Bürger*innen zu monopolisieren. In der Verfassung von 1814 wurde Bildung zum Verantwortungsbereich der Regierung erklärt (van de Ven, 2015, S. 583). Die Niederlande sind eines der ersten Länder weltweit, welches freie Schulwahl eingeführt hat (Patrinos, 2013, S. 392). Laut Ladd et al. (2010) ist dies auf die sogenannte «Pillarization» («Versäulung») zurückzuführen. Das bedeutet, dass in den Niederlanden keine allgemeine staatliche Schule besteht, sondern einzelne Schulen, die sich in entsprechende Subkulturen oder «Säulen» der konfessionellen Orientierung einteilen lassen. Es gibt also auch kein gemeinsames Bild von Schule, die bestimmte Normen und Haltungen tradiert, sondern eher subkultur-spezifische Werte und Wissensbestände.

Seit 1801 existiert deshalb in den Niederlanden ein Schulsystem aus öffentlichen und privaten Schulen (van de Ven, 2013). Staatliche Schulen waren ursprünglich Gemeinde- und Dorfschulen, aber auch französische und lateinische Schulen, während Kirchen, Stiftungen oder Privatpersonen parallel Privatschulen gegründet haben (van de Ven, 2015). Die Gründung privater Schulen gestaltete sich zunächst als schwierig, weil die Genehmigung der Behörden notwendig war. 1848 wurde sogar die Freiheit jedes Bürgers, eine Schule zu gründen, gesetzlich verankert. Dies bedeutet neben dem Einfluss der Konfessionen auch eine Ausweitung des Einflussbereichs der Bevölkerung auf die Schule. Staatliche Mittel waren jedoch anfänglich noch den öffentlichen Schulen vorbehalten. Die Unterschiede in der Behandlung und Finanzierung von staatlichen und privaten Schulen wurden zum zentralen Streitpunkt des sogenannten «Schulstreits» in den Niederlanden (van de Ven, 2013, S. 60). Dabei spielten auch die Eltern und deren Einbezug eine zentrale Rolle. Ausschlaggebend für diesen Streit waren auch konfessionelle Spannungen, wobei sowohl die protestantische Mehrheit als auch die katholische Minderheit auf eine religiöse Bildung gemäss ihrer jeweiligen Konfession bestanden, während die Liberalen ein einziges, nicht-religiöses Bildungsideal verfolgten (Heemskerk, 2020). Der Schulstreit fand erst 1917 dadurch ein Ende, dass die Freiheit der Bildungseinrichtungen in der Verfassung verankert wurde und die finanzielle Gleichstellung religiöser sowie nicht religiöser Bildung erfolgte (van de Ven, 2013, S. 61).

7.2 Struktur des Bildungssystems

In den Niederlanden besteht Schulpflicht ab dem 5. bis zum 16. Lebensjahr (Eurydice, 2022d). Ausserdem besteht für 16-18-Jährige die Pflicht, eine Basisqualifikation zu erlangen. Bei Verstoss müssen Eltern und/oder Jugendliche ab 12 Jahren mit einer Strafe rechnen (Eurydice, 2022d). Das niederländische Schulsystem ist auf der Sekundarstufe I stark gegliedert und selektiv (Rudolphi & Salikutluk, 2021).

Mit dem Gesetz für den Basisunterricht von 1985 (WBO) wurde eine einheitliche Basisschule etabliert. Die Primarschule (ISCED 1) dauert 8 Jahre lang und wird von den Kindern im Alter zwischen 4 und 12 Jahren besucht (van de Ven, 2013). Danach werden die Schüler*innen verschiedenen Bildungswegen zugeteilt (Dollmann, 2021). Ausschlaggebend für die Einteilung ist die schulische Leistung (Rudolphi & Salikutluk, 2021).

Auf dem Sekundarstufenbereich gibt es insgesamt sechs verschiedene Bildungswege innerhalb der drei Sekundarschultypen: Der berufsvorbereitende Sekundarunterricht, der allgemeine Sekundarschulunterricht und der Universitäts-Vorbereitungs-Unterricht (Eurydice, 2022d). Das niederländische Bildungssystem ist somit hoch stratifiziert. Der Wechsel zwischen den Bildungswegen ist jedoch zu verschiedenen Zeitpunkten möglich (Dollmann, 2021).

- Der berufsvorbereitende Sekundarunterricht dauert vier Jahre und umfasst vier verschiedene Unterrichtsprogramme. Der Abschluss qualifiziert die Schüler*innen für eine weiterführende sekundäre Berufsausbildung, was sie wiederum zur Ausübung eines Berufes oder zum Besuch einer höheren Berufsausbildung befähigt. Ein Wechsel in den allgemeinen Sekundarschulunterricht ist möglich (Eurydice, 2022d).
- Der allgemeine Sekundarschulunterricht, der fünf Jahre dauert, bereitet die Schüler*innen grundsätzlich auf eine höhere Berufsausbildung oder auf eine Hochschule für angewandte Wissenschaften vor. Hiervon führen zwei Wege an die Universität. Der Besuch einer sekundären Berufsausbildung steht Absolvent*innen aber ebenfalls offen (Eurydice, 2022d).
- Der Universitäts-Vorbereitungs-Unterricht mit der Dauer von sechs Jahren bereitet die Schüler*innen auf die Universität vor. Den Absolventen steht jedoch auch die sekundäre Berufsausbildung offen (Eurydice, 2022d).

In allen drei Sekundarschultypen wird zwischen Unter- und Oberstufen unterschieden.

7.3 Schulformen in den Niederlanden

In den Niederlanden gibt es, wie in der Einleitung beschrieben, staatlich finanzierte öffentliche Schulen, staatlich finanzierte Privatschulen, und gänzlich private, kommerzielle Schulen («particuliere school»), die nicht von Staat finanziert werden. Im Primar- und Sekundarbereich sind über 70% der Schulen staatlich finanzierte Privatschulen (van de Ven, 2013, S. 64). Die Mehrheit davon sind katholische oder protestantische Schulen. Es gibt aber auch beispielsweise jüdische Schulen, muslimische Schulen, Montessori Schulen, Jenaplan Schulen etc. (van de Ven, 2015). Im Jahr 2005 wurden nur insgesamt 48 kommerzielle private Schulen («particuliere school») verzeichnet, im Jahr 2010 waren es noch 38

(van de Ven, 2013). Bei solchen Schulen handelt es sich beispielsweise um internationale oder ausländische Schulen, Tagesschulen für Primar- und Sekundarunterricht, Schulen, welche Erwachsene auf das Abitur vorbereiten oder durch Eltern organisierten Hausunterricht (van de Ven, 2013). Um Kinder im obligatorischen Schulalter zu unterrichten, müssen diese gänzlich privaten Schulen vom Staat anerkannt werden. Im Bereich der Berufsausbildung und Erwachsenenbildung ist dies nicht der Fall (Eurydice, 2022d).

7.4 Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems

Das niederländische Bildungssystem ist gleichzeitig in hohem Masse zentralisiert und dezentralisiert (Eurydice, 2022d). Während Regelungen zentral vorgegeben werden (siehe «Rolle des Staates»), wird die Administration und das Management von Schulen dezentral auf Schulebene vorgenommen (Patrinós, 2013). Die hohe Schulautonomie in den Niederlanden basiert auf der in der Verfassung verankerten «Bildungsfreiheit». Diese erlaubt jedem Menschen die Gründung einer Schule, die Gestaltung des Unterrichts und die Festlegung der grundlegenden pädagogischen, religiösen und ideologischen Prinzipien für diese Schulen (Schleicher, 2019, S. 208). In den Niederlanden fällt die Governance-Ebene zwischen dem Staat und den Schulen weitgehend weg, die Provinzen haben diesbezüglich keine Befugnisse (van Twist et al., 2013).

7.4.1 Rolle des Staates

In den Niederlanden liegt die Hauptverantwortung für Bildung beim Staat beziehungsweise dem Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft und dem Staatssekretariat für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Eurydice, 2022d). Dieser Grundsatz ist in der Verfassung verankert («Das Unterrichtswesen ist Gegenstand ständiger Sorge der Regierung» Art. 23; Niederländische Regierung, 2008). Die Aufgaben des Staates in der Bildung umfassen die Strukturierung, die Qualitätssicherung und die Finanzierung. Ausserdem trägt er die Verantwortung für die öffentlichen Schulen, das Schulinspektorat und die Evaluierung und Finanzierung von Schüler*innen (van de Ven, 2015). Das Bildungsministerium setzt allgemeine Qualitätsstandards, welche beispielsweise die zu unterrichtenden Fächer, die Lernziele festlegen (Inspectorate of Education). Das Ministerium erlässt ausserdem Regeln beispielsweise über die Anzahl Unterrichtsstunden pro Jahr, Lehrerausbildung und notwendige Qualifikationen, das Mitbestimmungsrecht von Eltern und Schülern und über die Planungs- und Berichterstattungspflichten von Schulen (Patrinós, 2011).

Laut Frankowski und Kolleg*innen (2018) regelt dieser Staat jedoch nur einen kleinen Teil der Bildungsziele in den Kernfächern und sein Einfluss ist beschränkt, da es auch keinen nationalen Lehrplan gibt. Diese sind angebotsorientiert und nicht kompetenzorientiert formuliert. Weitere staatliche Einflussbereiche sind: Kompetenzanforderungen an das Lehrpersonal, die Löhne und den Rechtsstatus der Lehrpersonen, die Mitbestimmungsrechte der Lehrpersonen, Schüler und Eltern sowie weitere Reglemente hinsichtlich der Strukturen des Bildungsangebots (Eurydice, 2022d). Die Beaufsichtigung des Mittagessens sowie die Nachmittagsbetreuung muss durch die Schule auf Nachfrage der Eltern bereitgestellt werden. Dieses Angebot ist von der Schulform unabhängig (Eurydice, 2022d).

7.5 Aufgaben zentraler Akteure

7.5.1 Ebene Provinzialbehörde und der Gemeinde

Die Aufgabe der Provinzialbehörde bezieht sich sowohl im öffentlichen als auch im privaten Schulbereich auf Aufsichts- und Rechtsaufgaben. Sie stellen zum Beispiel sicher, dass es genügend öffentliche Primar- und Sekundarschulen gibt und ist die Beschwerdestelle für die Privatschulen (Eurydice, 2022d).

Die Gemeinde hat sowohl gegenüber der öffentlichen wie auch gegenüber den Privatschulen Kompetenzen, zum Beispiel hinsichtlich des Besitzes der Gebäude oder Zuteilung von Ressourcen für Kinder mit erhöhtem Bedarf (van de Ven, 2015). Das Verhältnis zwischen Gemeinde und Schulträger wird historisch als schwierig beschrieben mit zunehmendem Handlungsspielraum der lokalen Trägerschaften (2013).

7.5.2 Trägerschaft: Schulvorstand oder Schulbehörde – «School Boards»

Die Führung der Schule wird sowohl im öffentlichen als auch im privaten Schulbereich von sogenannten «school boards» übernommen (Eurydice, 2022d). Ursprünglich oblag die Führung der öffentlichen Schulen den Gemeindebehörden. Heute sind sowohl in privaten als auch öffentlichen Schulen Trägerschaften für die zentralen Schulführungsaufgaben zuständig. Dies Trägerschaften bestehen aus Personen mit unterschiedlicher religiöser oder ideologischer Zugehörigkeit, Privaten oder Stiftungen. Die Beteiligung der Elternschaft ist jedoch laut Frankowski et al. (2018) vor allem bei den öffentlichen und grossen Schulen gering.

Sowohl die Gemeindebehörden als auch die Vorstände der Privatschulen überliessen die Alltagsentscheidungen ursprünglich weitgehend den Schulen selbst und übernahmen primär eine Aufsichtsfunktion. Über die letzten zwei Jahrzehnte jedoch fanden tiefgreifende Veränderungen statt. Die Vorstände der Privatschulen schlossen sich zusehends zu grösseren Organisationen zusammen und bildeten Vorstände, die mehrere Schulen gleichzeitig betreuen. Gleichzeitig wurden die Vorstände zunehmend professionalisiert. Je mehr Schulen unter einem Vorstand zusammengefasst wurden, desto mehr Kompetenzen erhielt auch die Schulleitung und der Vorstand fungierte eher als eine Art «Aufsichtsrat» mit einer erhöhten Distanz zur Einzelschule (van de Ven, 2013). Laut van Twist et al. (2013) managen rund sechs Prozent der School Boards je über 20 Schulen. 46 Prozent sind nur für je eine Schule zuständig.

Im öffentlichen Schulwesen errichteten die Gemeindebehörden ausserdem vermehrt unabhängige Vorstände oder Trägerschaften, welche die öffentlichen Schulen führen (Stevenson et al., 2021). Es handelt sich dabei um private Stiftungen, die Schulen gelten jedoch nach wie vor als öffentlich (Schleicher, 2019). Heute verfügen die Trägerschaften über weitreichende Entscheidungskompetenzen in den meisten Bereichen; bei der Schulorganisation, bei der Bestimmung der pädagogischen Prinzipien, bei der Unterrichtsorganisation, bei der Verfügung über die finanziellen Mittel, und (innerhalb des arbeitsrechtlichen Rahmens) bei Personalentscheidungen, wie bei der Entscheidung hinsichtlich Anzahl Personal, der Einstellung, der konkreten Arbeitsinhalte und der Evaluation und Bezahlung (Moosbrugger et al., 2019). Im Vergleich zu anderen Ländern verfügen die Schulträger im niederländischen Schul-

system damit über eine weitreichende Autonomie und haben Entscheidungskompetenzen in einem Ausmass wie in keinem anderen Land (Stevenson et al., 2021). Heute setzen sich die Schulträgerschaften sowohl der öffentlichen als auch der privaten Schulen nicht mehr ausschliesslich aus Eltern, sondern meist aus Spezialisten mit unterschiedlichem beruflichem Hintergrund zusammen (van Twist et al., 2013, S. 15).

Auf der Ebene der Einzelschule wird ausserdem entschieden, in welchen Altersgruppen zusammengearbeitet wird und wie gross die Klassen sind. Dazu macht das Bildungsministerium keine Vorgaben. Auch bezüglich der Unterrichtsstunden haben die Schulen grosse Freiheiten. Sie können selber über die Anzahl Stunden pro Fach und die Verteilung der Wochenstunden entscheiden. Insgesamt müssen pro Jahr 7520 Unterrichtsstunden geleistet werden (Eurydice, 2022d).

7.5.3 Ebene Schulleitung

Die sogenannten «headteachers» sind verantwortlich für das Management ihrer Schule, sie müssen sich dabei jedoch innerhalb des von der Trägerschaft vorgegebenen Rahmens bewegen (Stevenson et al., 2021). Die Trägerschaft kann Kompetenzen an die Schulleitung abtreten, wobei sie jedoch weiterhin die Verantwortung trägt (Eurydice, 2022d). Laut Jong et al. (2020) sind Schulleitende für die Finanzen, die Gewährleistung des Unterrichts und des Lernens an der Schule zuständig. Ebenfalls haben die Schulleitenden eine wichtige Rolle hinsichtlich des Wettbewerbs zwischen den Schulen und der Ausgestaltung eines entsprechenden Profils. Ebenfalls sind Schulleitende für die Qualität des Unterrichts im Klassenzimmer, das Schulklima, den Kontakt mit den Eltern und teilweise Personaleinsatz und -entwicklung zuständig.

Insbesondere bei den aktuellen Zusammenschlüssen von Trägerschaften verändern sich auch die Kompetenzen der Schulleitenden. Zum Beispiel werden schulübergreifende «Managementteams» gebildet (van de Ven, 2013), die mehr Autonomie für ihre Einzelschule erlangen können, jedoch kollegial zusammenarbeiten müssen. Ebenfalls entwickelte sich in den letzten Jahren das mittlere Management, worin die stellvertretenden Schulleitenden eine stärkere Rolle einnehmen (van de Ven, 2015). Die hohe Autonomie der Schulträger ermöglicht laut van de Ven (2015) eine zunehmende Professionalisierung, da weitere Führungsebenen aufgebaut werden können.

7.6 Finanzierung

In den Niederlanden haben Schulen eine hohe institutionelle Autonomie, die von Staat lediglich beaufichtigt wird. Sowohl öffentliche als auch private Schulen erhalten vom Staat dieselbe Pauschalfinanzierung, vorausgesetzt sie erfüllen die gesetzlich vorgegebenen Qualitätsstandards (Honingh et al., 2020). Diese direkte staatliche Finanzierung soll für die Personal- und Betriebskosten eingesetzt werden, dabei entscheiden die Schulen über die Verteilung der Ressourcen (Eurydice, 2022d). Die Finanzierung erfolgt anhand eines schülerzahlabhängigen Systems. Für Kinder mit speziellen Bedürfnissen werden zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt (Moosbrugger et al., 2019). Um der Ungleichheit entgegenzuwirken, wird in den Niederlanden eine gewichtete Finanzierungsformel angewendet, wonach eine Schule für jeden Schüler einer ethnischen Minderheit 1.9-mal den Standardbetrag für einen

Schüler erhält, und für einheimische Kinder aus benachteiligten Situationen 1.25-mal den Betrag (Patinos, 2011, S. 57). Seit 2012 erhalten Primar- und Sekundarschulen ausserdem zusätzlich ein «Performance Budget», welches zur Leistungssteigerung der Schüler, Lehrer und Schulleiter eingesetzt werden soll (beispielsweise in den Bereichen Sprachen, Technologie oder Weiterbildung des Lehrpersonals; Eurydice, 2022d). Auch in den Niederlanden wird ein Mangel an qualifizierten Lehrpersonen festgestellt. Schon 2004 wurden regionale Absprachen zwischen den Schulen und den Lehrerbildungsinstitutionen abgeschlossen, um der Nachfrage an Lehrpersonen besser gerecht werden zu können. Ausserdem wurden Massnahmen ergriffen, um die Löhne und Karrieremöglichkeiten der Lehrpersonen zu verbessern. Es wird zum Beispiel auf nationaler Ebene zusätzliches Geld für Lehrpersonen-Boni und Entlohnung zusätzlicher Leistungen gesprochen (Eurydice, 2022d).

Den staatlich finanzierten Schulen steht es ausserdem frei, auf eigenem Wege weitere Ressourcen einzuholen (Moosbrugger et al., 2019; OECD, 2017b). So sind beispielsweise private Beiträge und Sponsoring erlaubt. Es ist Schulen jedoch nicht erlaubt, davon abhängig zu werden. Privatschulen erhalten wesentlich mehr solch freiwillige Zuschüsse als öffentliche Schulen (OECD, 2017b, S. 19). Es ist ihnen ausserdem erlaubt, risikoarme Investitionen zu tätigen (Eurydice, 2022d). Die Finanzierung der gänzlich privaten Schulen erfolgt nicht über den Staat, sondern über Dritte, Eltern und Schüler eingeschlossen (Eurydice, 2022d).

Im Bereich der Berufsbildung und der Erwachsenenbildung erhalten die Bildungsinstitutionen ein festgelegtes Budget für die Personal- und Betriebskosten (Eurydice, 2022d).

7.7 Qualitätssicherung

Die Verantwortung für die Bildungsqualität liegt gemäss dem Education Inspection Act bei den Bildungsinstitutionen. Es existieren jedoch rechtlich vorgegebene minimale Qualitätsstandards, denen Bildungsinstitutionen genügen müssen (Eurydice, 2022d). Ein wichtiger Teil dieser staatlichen Steuerung sind die Leistungsvergleichstests. Diese finden beim Abschluss der Primarstufe statt und entscheiden über den Übertritt der Schüler*innen in die folgende Schulform und werden ausserdem für die Bewertung der Schulqualität genutzt (Eurydice, 2022d; siehe auch Kapitel 7.8). Diese Leistungsvergleiche erheben vor allem die Leistungen in Mathematik und Sprache.

Die Aufgaben des Bildungsinspektorates umfassen das Monitoring der Bildungsqualität, der Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben und der ordnungsgemässen Mittelverwendung (Eurydice, 2022d). Mittels vorab festgelegter Kriterien überprüft das Schulinspektorat den Outcome der Schulen und meldet die Schulen bei unzureichenden Ergebnissen dem Bildungsministerium. Die Schulträger haben bei solchen staatlichen Qualitätskontrollen die Verantwortung. Bei schlechten Ergebnissen müssen von den Schulträgerschaften Verbesserungen in die Wege geleitet werden (Moosbrugger et al., 2019).

Für die interne Qualitätsüberprüfung auf Primar- und Sekundarebene existieren verschiedene Instrumente: Der Schulplan, der Schulprospekt und das Beschwerdeverfahren. Für die Qualitätsüberprüfung sind die Schulträgerschaft und die Schulleitenden zuständig. Alle vier Jahre müssen Schulen ihren Schulplan aktualisieren, worin sie ihre Leistung bewerten und Auskunft darüber geben müssen, wie sie die eigene Bildungsqualität zu verbessern gedenken. Der Schulplan ist dem Inspektorat vorzulegen.

Ebenso müssen die Schulen darüber entscheiden, wie sie den Fortschritt der einzelnen Schüler*innen beschreiben und dokumentieren wollen (Eurydice, 2022d).

Der Schulprospekt richtet sich an Eltern und Schüler*innen und wird jährlich aktualisiert. Er gibt Auskunft über die Schule und informiert beispielsweise über ihre erzielten Leistungen (Leistungstests und Übertrittstests), die Verteilung der Unterrichtslektionen sowie über Rechte und Pflichten der Eltern und der Schüler*innen. Auch der Schulprospekt muss dem Inspektorat vorgewiesen werden und wird auf der Homepage des Inspektorats veröffentlicht und ist einsehbar (Eurydice, 2022d). Jede Schule hat ausserdem die Pflicht, die Eltern auf die Beschwerderegulung aufmerksam zu machen, wonach es sowohl Eltern als auch Angestellten der Schule möglich ist, ihre Beschwerden vorzubringen (van de Ven, 2015, S. 587).

7.8 Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung

Da die finanziellen Mittel den Schulen auf Basis der Schülerzahl zugewiesen werden, stehen die Schulen im Wettbewerb um Schüler*innen. Eltern steht es frei, eine Schule für ihr Kind aus dem Angebot auszuwählen. Jedoch können private Schulen Schüler*innen ablehnen, wenn sie nicht genügend Plätze haben. Laut Eurydice (2022d) ist die geographische Mobilität der Schüler*innen eingeschränkt und die meisten gehen in ihrer Nachbarschaft zur Schule.

Dieser Wettbewerb zwischen den einzelnen Schulen in Kombination mit einem umfassenden System staatlicher Qualitätsüberprüfung soll sich positiv auf die Bildungsqualität auswirken (Moosbrugger et al., 2019). Das Bildungsinspektorat veröffentlicht jährlich für jede Schule ein Qualitätszertifikat mit Informationen unter anderem über Prüfungsergebnisse, der Anzahl Schüler*innen, welche höhere Bildungswege eingeschlagen haben oder der Wiederholungsquote um der Öffentlichkeit und den Eltern einen Überblick über die Leistungen verschiedener Schulen zu bieten. Es wird ausserdem versucht, nur zwischen Schulen mit ähnlicher Schülerzusammensetzung zu vergleichen (van de Ven, 2015, S. 589). Im Weiteren können die Gemeinden, um Ungleichheiten bei der Schülerzusammensetzung auszugleichen, die Schulanmeldungen bis zu einem gewissen Grad regulieren (Schleicher, 2019). Die Schulwahl wird auch beim Übergang in die Sekundarstufe durch die Empfehlungen der Lehrpersonen etwas eingegrenzt.

Hinsichtlich der Aufnahme von Schüler*innen oder der Anstellung von Lehrpersonen können private Schulen Kriterien bezüglich Ideologie oder Religion stellen. Dies ist den öffentlichen Schulen untersagt (Government of the Netherlands).

Laut Patrinos (2013) besteht zwischen den Schulen ein starker Wettbewerbsgedanke, der sich auf die staatliche Veröffentlichung der Qualitätszertifikate bezieht. Dies führe zu guten akademischen Leistungen und Effizienz. Ausserdem wird betont, dass trotz der hohen Schulautonomie und freien Wahl sowie dem ausgedehnten Privatschulensektor, die Kontrolle der Öffentlichkeit als hoch angeschaut wird. Der Staat behält seine starke Rolle insbesondere in der Gestaltung der Rahmenbedingungen und Reglementen (Policy) für das Bildungssystem, Evaluation und Information. Weiter betont Boterman (2019), dass trotz der Wahlfreiheit die geographische Verankerung der Familien bei der Schulwahl eine

bedeutende Rolle spielt. Somit ist auch ein Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Segregation hinsichtlich der Wohnkontexte und der Schulwahl zu beachten.

7.9 Aktuelle Entwicklungen

Wie oben beschrieben behält der Staat in den Niederlanden eine starke Rolle in der Qualitätssicherung und Entwicklung des Bildungssystems. Herausfordernd sind die bei PISA festgestellte hohe Leistungsvarianz zwischen den Schulen. Dies wirft Fragen hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit auf (Schleicher, 2019, S. 210). Die Lehrpersonen werden als Fachpersonen angesehen. Obwohl im internationalen Vergleich die Rechenschaftslegung und Qualitätssicherung in den Niederlanden gut zu funktionieren scheint, steht die Rolle der Schulträgerschaft und Schulverwaltung in Kritik. Dabei stehen die Transparenz und die Kompetenzen der Schulleitungen im Vordergrund. Hinsichtlich der Bildungschancen zeigen verschiedene aktuelle Berichte, dass einzelne Gruppen von Minoritäten im niederländischen Schulsystem benachteiligt werden. Dies hat mit den Bildungsaspirationen unterschiedlicher Gruppen und den Förderungsmöglichkeiten bestimmter Schulformen zu tun (Rudolphi & Salikutluk, 2021). Die hohe Stratifizierung des Bildungssystems scheint dieser Tendenz bei bestimmten Minoritätsgruppen mit hohen Bildungsaspirationen jedoch teilweise entgegenwirken zu können, da die Übertrittsmöglichkeiten fast ausschliesslich durch die Leistung bestimmt werden. Ausserdem ist die Leistung der Schüler*innen abhängig von der gewählten Schule, was ebenfalls zu systematischen Ungleichheiten führen kann (Frankowski et al., 2018). Die frühe Aufteilung in Leistungsgruppen wird ebenfalls kritisiert, da die Segregation eher zuzunehmen als abzunehmen scheint (Ladd et al., 2010).

7.10 Fazit

Grundlegend für das niederländische Bildungssystem ist die in der Verfassung verankerte Bildungsfreiheit, wonach es jedem erlaubt ist, eine Schule zu gründen, das Lehren und Lernen zu organisieren und die Schule an bestimmten Prinzipien auszurichten (Moosbrugger et al., 2019). Dies bedeutet, dass innerhalb eines gesetzlich festgelegten Rahmens von den Schulen entschieden werden kann, auf welche Weise unterrichtet wird (Patrinos, 2011). Die meisten Schulen sind an bestimmten religiösen oder ideologischen Überzeugungen oder zu einem kleineren Teil auf pädagogische Ideen ausgerichtet (Eurydice, 2022d). Die staatliche Steuerung ist durch den fehlenden nationalen Lehrplan gering und die Schulträgerschaften haben eine sehr hohe Autonomie. Somit ist festzustellen, dass in den Niederlanden der Input (Finanzierung) sowie der Prozess (Ausgestaltung der Schule) sehr wenig gesteuert wird (van Ackeren et al., 2016). Es werden konkrete Instrumente, wie das Schulprogramm und das Qualitätszertifikat eingesetzt, um eine Vergleichbarkeit der Schulen und Qualitätsmanagement zu sichern. Jedoch ist auch hier die Beurteilung der Einzelschule und die interne Qualitätsentwicklung wichtiger als die nationale Vergleichbarkeit.

Die Schulträger bestimmen über die Ausrichtung der Schule, Formen der Elternpartizipation und Unterrichtsgestaltung. Es stellt sich jedoch die Frage, wie hoch die Segregation ist und ob die Schulen ihre Qualitätsversprechungen auch einhalten können. Umstritten ist die Frage der Bildungsge-

rechtigkeit und sozialen Durchmischung, wobei dazu unterschiedliche Daten vorliegen. Die Eltern haben in den Niederlanden sehr hohe Wahl- und Entscheidungsfreiheiten zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Dies und die starke Rolle des Staates führen dazu, dass die Schulen ins interne Qualitätsmanagement investieren und Konzepte entwickeln.

8 Schweden

In Schweden hat sich das Bildungssystem seit den 90er-Jahren stark verändert. Zusammenfassend können diese Veränderungen als ein Wechsel von einem der zentralisiertesten Systeme zu einem der dezentralisiertesten in den OECD-Ländern beschrieben werden (Voyer, 2019).

8.1 Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund

Schweden ist eine repräsentative und parlamentarische Demokratie, die im 20. Jahrhundert vor allem durch sozialdemokratische Regierungen, zu Beginn des 21. Jahrhundert dann auch durch konservative und neoliberale Kräfte geprägt war (Werler et al., 2015, S. 780). In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg hat Schweden stark ins Bildungssystem investiert, vor allem bis Mitte der 90er Jahre. Es gab eine Reihe von Reformen, diese waren gekoppelt an ein umfangreiches Wohlfahrtsstaats-Projekt, das Volksheim-Projekt («Folkhemsprojektet») – eine sozialdemokratische Metapher für den Staat als ein «Zuhause für alle». Dazu gehörte auch das Motto «one school for all» (Werler et al., 2015). 1962 wurde die Gesamtschule für Kinder von sechs bis 16 Jahre eingeführt (Eurydice 2022), durch den gemeinsamen Schulbesuch sollten gleiche Chancen für alle gegeben sein (Beach, 2018). Wichtigstes Ziel war es also, ein Schulsystem zu haben, das allen Kindern den gleichen Zugang, gleichen Unterricht und Lernbedingungen bietet, ohne Einfluss des Wohnorts, kulturellen, sozialen und finanziellen Hintergrunds (Werler et al., 2015). Weiter wurde auch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler in den 60er-Jahren im Education Act festgeschrieben, die Mitsprache in Schülerräten sollte dazu dienen, ein Verständnis von und Erfahrung mit Demokratie zu entwickeln (Eurydice, 2022e).

Im klassischen «Nordic welfare model», mit Mitte-Links-Koalitions-Regierungen und einer hohen Umverteilung, gab es neben der starken Unterstützung für Investitionen in die Primar- und Sekundarschulbildung auch einen Ausbau der schulergänzenden Betreuung und der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Die Zuweisung zu den Schulen erfolgte nach Wohnort (Varjo et al., 2018). Zu diesem Zeitpunkt gab es nur sehr wenige Privatschulen, einige davon (mit alternativen pädagogischen Profilen) wurden staatlich unterstützt. Ansonsten gab es nur die Möglichkeit der Schulwahl durch Umzug ins Einzugsgebiet der gewünschten Schule (Wondratschek et al., 2013).

Im Herbst 1991 gab es grössere Reformen im Bildungssystem, nachdem im Frühling desselben Jahres eine rechte Koalition die Wahlen knapp gewonnen hatte. Das Hauptziel dieser Reformen war eine grösstmögliche Freiheit für Eltern und Kinder bezüglich Schulwahl (Wondratschek et al., 2013). Neben der Liberalisierung in Bezug auf die Schulwahl wurde gleichzeitig die Verantwortung für die öffentlichen Schulen an die Gemeinden übertragen. Diese Dezentralisierungsreform wollte die lokale Autonomie erhöhen, so dass Bildung besser an den lokalen Kontext adaptiert werden kann. Nationale Ziele werden durch die zentrale Bildungsadministration vorgegeben, Entscheidungen und Verantwortung liegen auf der Ebene der Gemeinde (Blanchenay et al., 2014). Die staatliche Regulierung der Anstellung von Lehrpersonen und Schulleitenden in den Gemeinden wurde abgeschafft und die volle Verantwortung an die Gemeinden übergeben.

Das heutige System in Schweden ist also geprägt durch die Reformen in den 90er-Jahren, die von Marktpolitik und neoliberaler Governance ausgingen (Beach, 2018), insbesondere 1) Deregulierung und Dezentralisierung von der Ebene Staat auf die Ebene der Gemeinde, 2) Liberalisierung der Regeln zur Eröffnung und Führung unabhängiger Schulen und 3) Einführung freier Schulwahl (Blanchenay et al., 2014, S. 11). Das Ziel war, das System effizienter zu machen und einen besseren Umgang mit individuellen Bildungsbedürfnissen zu finden. Gemäss Beach (2018, S. 235–236) wurden die Einführung von Wettbewerb, die Dezentralisierung und aus der Wirtschaft übernommene Managementstile in staatlichen Dokumenten und Regelungen als Mittel beschrieben, um Inklusion und Effizienz zu erhöhen. Dies sollte durch die Einführung eines kostengünstigeren Angebots geschehen, das Wettbewerb und Privatisierung nutzt mit einem Fokus auf Qualitätsverbesserung, Chancengerechtigkeit und verbessertem Unterricht und Lernen. Die Reformen wurden durch neoliberale Werte gestützt, nicht zuletzt durch den starken Glauben, dass Wettbewerb eine positive Kraft ist und zu Schul- und Qualitätsentwicklung beiträgt sowie Wahlfreiheit, die als Recht jedes Individuums betrachtet wird (Lundahl et al., 2013). Gleichzeitig sind immer auch noch viele sozialdemokratisch geprägte Werte im Schulsystem zu finden, beispielsweise der Fokus auf Inklusion und Demokratie, die im Swedish Education Act verankert sind, auch diese Werte wurden teilweise beigezogen zur Begründung der Reform. Ein übergeordnetes Ziel des schwedischen Systems ist die Stärkung der Grundlagen für lebenslanges Lernen bei den Schüler*innen. Schweden hat ein gut ausgebautes Erwachsenenbildungs-System («folkbildning»).

8.2 Struktur des Bildungssystems

In Schweden gibt es eine lange Tradition von Gesamtschulen («grundskola») ohne Selektion auf den Stufen Primarschule und Sekundarstufe I. Laut Education Act sollen alle Kinder gleichen Zugang haben zu Schulen und Bildung, unabhängig von Geschlecht, Wohnort und sozioökonomischem Hintergrund (Eurydice, 2022e). Die obligatorische Schulzeit dauert neun Jahre, die meisten Schüler*innen besuchen die Schule länger, also zusätzlich zu den neun Jahren auch die Preschool vorher und anschliessend drei Jahre die Sekundarstufe II und viele gehen weiter in den tertiären Sektor.

Die Preschool («förskola») ist ein Angebot für Kinder im Alter von eins bis fünf Jahren. Eine Preschool muss angeboten werden durch die Gemeinden und jedes Kind hat das Recht auf einen Platz. Die Preschool ist stark subventioniert und wird von über 90 Prozent der Kinder besucht (Eurydice, 2022e). Der Lehrplan für die obligatorische Schule wurde auch auf die Preschool ausgedehnt, um den Übergang zu verbessern. Das Ziel ist es, die Entwicklung der Kinder zu fördern, insbesondere auch sprachlich (für Nicht-Muttersprachler). In der Preschool gibt es mindestens zweimal pro Jahr Entwicklungsgespräche mit den Eltern. Seit 2018 ist die Preschool-Class («förskoleklass») obligatorisch für alle Kinder in dem Jahr, in dem sie sechs Jahre alt werden. Diese Kinder haben zudem das Recht auf schulergänzende Betreuung (Werler et al., 2015).

Die Gesamtschule («grundskola») besuchen die Kinder im Alter von sieben bis 16 Jahren, die Schule ist obligatorisch und kostenfrei, es gibt keine interne Separierung nach Fähigkeiten. Die Schulen können den Schultag nach ihren eigenen Wünschen organisieren (z.B. bzgl. Lektionendauer) und Methoden und Mittel frei wählen. Rund sechs Prozent der Zeit können die Schüler*innen nach ihren Interessen auswählen (z.B. Musik, Sport, Sprachen etc.). Wahlfächer der Schüler*innen werden in deren

Entwicklungsplan eingetragen, dieser dient auch als Lernwerkzeug und beschreibt unter anderem Sozialkompetenz oder Fachwissen. Ein grosser Anteil der Schüler*innen besucht die schulergänzende Betreuung («fritidshem»). Es ist üblich, dass Mitarbeitende aus der schulergänzenden Betreuung auch in der Schule mitarbeiten während dem Unterricht.

Auf der Sekundarstufe II gibt es 18 nationale Programme, davon sechs vorbereitend auf die Universität, die anderen 12 berufsbildend. Anschliessend folgen auf tertiärer Ebene Universität, Hochschulen und Fachhochschulen (siehe auch Werler et al., 2015).

8.3 Schulformen

In Schweden gibt es sowohl öffentliche Schulen als auch subventionierte unabhängige Schulen («friaende skola») auf den Stufen Preschool, Preschool-Class, Gesamtschule und auch schulergänzende Betreuung. Die unabhängigen Schulen müssen durch das schwedische Schulinspektorat bewilligt werden, wobei Grundlagen dafür die Erfüllung der Vorgaben an die obligatorische Schule und eine Mindestzahl von 20 Schüler*innen sind. Unabhängige Schulen erhalten von der Wohnsitzgemeinde der Schüler*innen einen Beitrag (eine Art Bildungsgutschein) und dürfen keine zusätzlichen Schulgelder verlangen. 17 Prozent der Schulen waren im Schuljahr 2016/17 subventionierte unabhängige, die anderen von Gemeinden getragene (Eurydice, 2022e).

Unabhängige Schulen haben unterschiedliche Betreiber, diese können religiös sein, Non-Profit-Genossenschaften oder profitorientierte Gesellschaften. Die ersten unabhängigen Schulen nach der Reform waren vor allem solche mit spezieller Pädagogik, religiöse oder von Elternkooperativen getragene Schulen. Später hatten die meisten unabhängigen Schulen allgemeinere Profile, ähnlich wie die öffentlichen Schulen, diese sind nun die häufigsten unabhängigen Schulen (Böhlmark et al., 2015). 60 Prozent der subventionierten unabhängigen Schulen gehören gewinnorientierten Aktiengesellschaften, der Rest gehört Stiftungen, Vereinen oder religiösen Gruppierungen (Meissl Arebo, 2022). Ein Drittel der Schüler*innen, die eine unabhängige Schule besuchen, absolvieren dabei eine, die von einem der zehn grössten Schulkonzerne (gewinnorientierte Aktiengesellschaften) betrieben wird (Falkenberg et al., 2015).

8.4 Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems

8.4.1 Rolle des Staates

Schweden hat ein dezentralisiertes Bildungssystem, in dem der Staat zentral Ziele und Bildungs-Outcomes im Education Act vorgibt. Der Staat ist zuständig für die Aufsicht, Überwachung und Evaluation des Bildungssystems. Im Schulsystem gibt es grossen lokalen Handlungsspielraum, die Hauptverantwortung für die Bildung liegt bei den Gemeinden, diese sind für die Organisation der Schulen zuständig (ausser den Hochschulen, Eurydice, 2022e) und den Behörden, die für die subventionierten unabhängigen Schulen zuständig sind.

Alle Einrichtungen des Bildungssystems stehen unter der Aufsicht des Bildungsministeriums. Die Nationale Bildungsagentur («Skolverket») ist die grösste zentrale Institution. Sie ist zuständig für die Führung des Bildungswesens in Übereinstimmung mit den Kriterien, welche durch die Legislative/Gesetzgeber festgelegt wurden, dazu gehören Preschool, schulergänzende Betreuung, obligatorische Schule (Gesamtschule), Sekundarstufe II und Erwachsenenbildung. Die Bildungsagentur macht Vorschläge und überwacht die Bildung. Eine Hauptaufgabe ist die Untersuchung und die Überwachung der Qualität und Bildungsergebnisse in Gemeinden und in den unabhängigen subventionierten Schulen. Weiter entwickelt die Bildungsagentur Steuerungsmittel, wie Lehrpläne und Beurteilungskriterien, und ist zuständig für die Zuweisung von Mitteln für Bildungsforschung sowie die Aus-/Weiterbildung von Schulleitenden und Lehrpersonen. Zudem sind sie zuständig für offizielle Statistiken und Evaluationen (Eurydice, 2022e).

Das Schulinspektorat ist seit 2008 eine von der Nationalen Bildungsagentur unabhängige Stelle (The Swedish Schools Inspectorate, 2015). Das Inspektorat stellt sicher, dass lokale Behörden und unabhängige Schulen Gesetze und Regeln befolgen und dass alle Kinder eine gute Bildung in sicherer Umgebung bekommen. Sie führen regelmässige Überprüfungen aller Schulen durch und sind auch zuständig für die Vergabe von Bewilligungen an unabhängige Schulen und Untersuchungen und Entscheidungen als Antwort auf individuelle Beschwerden.

8.5 Aufgaben zentraler Akteure

8.5.1 Ebene Gemeinde

Die Gemeindebehörden sind zuständig für Bildung von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II. Gemeinden haben Bildungsdepartemente, die zuständig sind für die Planung, die Vergabe von Plätzen in Vorschule und Schule, Ressourcen, Personal, Weiterbildung und Qualitätssicherung (Eurydice, 2022e).

Jede Gemeinde muss einen lokalen Schulplan erstellen, der die Finanzierung, Organisation, Entwicklung und Überprüfung der Aktivitäten in den Schulen enthält, dieser soll aufzeigen, wie die Gemeinde die staatlichen Vorgaben erfüllen will. Auf der Gemeindeebene ist der Gemeinderat das höchste Gremium, die Verantwortung für die Schule wird an eine Kommission (board/committee) delegiert. Dieses ist verantwortlich für die Sicherstellung, dass die Ziele des Lehrplans erreicht und Regeln eingehalten werden, wie die Gemeindemittel eingesetzt werden für Schulaktivitäten und dass qualifiziertes Personal eingestellt wird und Weiterbildung erhält sowie für die Schulinfrastruktur. Jede Gemeinde ist Anstellungsbehörde für Schulmitarbeitende und damit auch verantwortlich für deren Weiterbildung (Eurydice, 2022e).

8.5.2 Ebene Schulleitung

In den Primar- und Sekundarschulen liegt die Führungsverantwortung bei den Schulleitenden (Eurydice, 2022e). Die Schulleitung muss – in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und weiteren Mitarbeitenden – einen Arbeitsplan für die Schule erstellen, basierend auf den staatlichen Zielen und auf

dem lokalen Schulplan. Dieser Arbeitsplan soll Themen regeln, die nicht zentral vorgegeben sind, beispielsweise Kursinhalte, Organisation und Unterrichtsmethoden. Die Schule oder meistens die Lehrpersonen bestimmen, welche Materialien und Methoden sie einsetzen wollen. Die Schulleitung ist verantwortlich dafür, dass nationale und Gemeinde-Ziele in konkrete Lernziele umgesetzt werden. Die Schulleitung wird durch die Gemeinde oder die Betreiber von unabhängigen subventionierten Schulen rekrutiert und angestellt. Schulleitende müssen ein nationales Schulleitungs-Ausbildungsprogramm absolvieren. Dieses Angebot wird durch die nationale Bildungsagentur finanziert, die Ausbildung ist offen für alle Schulleitenden in öffentlichen oder unabhängigen subventionierten Schulen (Eurydice, 2022e).

8.5.3 Pädagogische Freiheit

Die Schulen entwickeln eigene Profile. Es gibt zwar eine vorgegebene Anzahl von Unterrichtsstunden, aber die Gemeinden und Schulen bestimmen selbst, wie diese in wöchentliche und tägliche Stundenpläne umgesetzt werden sollen. Im Weiteren liegen Vorgaben zur maximalen Länge von Schultagen und minimalen Lektionenzahl pro Fach vor (über alle 9 Jahre hinweg). Es besteht Flexibilität, ab wann (welche Stufe) ein gewisses Fach eingeführt wird, wobei die vorgegebene Anzahl Stunden Unterricht durchgeführt werden muss. Weiter gibt es Vorgaben für Ziele im Lehrplan, die minimal erreicht werden sollen. Die Lehrmittel und Methoden sind durch die Lehrpersonen jedoch frei wählbar (Eurydice, 2022e). Der Lehrplan empfiehlt entdeckendes Lernen und Schüler*innen-zentrierte Methoden sowie fachbasiertes und interdisziplinäres Unterrichten. Lehrpersonen und Schüler*innen bestimmen die passendsten Lernmethoden gemeinsam. Auch die Lernziele werden in Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen festgelegt auf Basis von individuellen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen. Aktuell ist ein Trend zu schülerzentrierten Methoden festzustellen, das kann so aussehen, dass die Schüler*innen ihre eigenen Aufgaben und Methoden im Rahmen ihres eigenen individuellen Lernplans wählen (Eurydice, 2022e). Der Schulträger (entweder unabhängig oder öffentlich) muss fortlaufend die Qualität der Schulleistungen sicherstellen.

Gemeindeschulen und unabhängige subventionierte Schulen können, wenn sie wollen, alternative Unterrichtsmethoden einsetzen (Montessori, Waldorf/Steiner oder Freinet). Zum Teil nutzen die Schulen auch altersgemischtes Lernen als pädagogisches Konzept oder auch zur Verhinderung von Schulschliessungen, wenn diese sehr klein sind (Eurydice, 2022e).

8.5.4 Gesetzliche Grundlagen

Im Education Act von 2011 sind die Grundprinzipien und Bestimmungen für das Bildungssystem, mit- samt schulgängender Betreuung, festgehalten (Rapp, 2022). Der Lehrplan «Curriculum for compulsory school, preschool class and the school-age educare» wurde 2011 erneuert (vgl. Werler et al., 2015, S. 784) und liegt aktuell in einer überarbeiteten Version von 2018 vor (Skolverket, 2018). Hauptunterschiede zu früheren Lehrplänen sind neue Anforderungen bezüglich Wissen und nationalen Bildungsstandards. In den verschiedenen vorliegenden Fachlehrplänen wird die generelle Ausrichtung vorgegeben sowie Ziele, die in den Jahren drei, fünf und neun erreicht werden sollen. Es bestehen keine Vorgaben zu Unterrichtsmethoden oder Lehrmitteln (Eurydice, 2022e). Schulen haben also einen gewissen Spielraum und können spezifische Profile entwickeln, häufige Profile sind Musik, Kultur, Sport, Sprachen oder Naturwissenschaften.

8.6 Finanzierung

Grundsätzlich finanziert die Gemeinde den Schulbesuch ihrer Schüler*innen in einer öffentlichen oder einer unabhängigen Schule via eines Bildungsgutschein-Systems. Der staatliche Betrag ergänzt die Gemeinde-Steuerereinnahmen und muss eingesetzt werden, um die allgemeinen Standards aufrecht zu erhalten (Gebäude, Lehrpersonen-Löhne, Materialien) und nicht für organisationale Zwecke. Der grösste Anteil der Schulfinanzierung stammt aus Steuerereinnahmen der Gemeinden, dies sowohl für die Gemeindeschulen als auch für die subventionierten unabhängigen Schulen (Eurydice, 2022e). Die subventionierten unabhängigen Schulen können pro Schüler*in einen Betrag bei dessen/deren Wohn-gemeinde einfordern. Der Betrag muss nach denselben Kriterien bezahlt werden, die auch angewendet werden, wenn die Gemeinde Schüler*innengelder innerhalb der Gemeinde für die öffentlichen Schulen zuweist (Eurydice, 2022e, siehe auch Wondratschek et al., 2013). Das Schulgeld schwankt zwischen den Gemeinden beachtlich, so dass gewisse Gemeinden fast doppelt so viel Geld pro Schüler*in einsetzen als andere, aktuell will die Regierung das Finanzierungsmodell vereinheitlichen (Meissl Arebo, 2022). Die Löhne der Lehrpersonen werden individuell und vor Ort festgelegt. Die meisten Lehrpersonen werden von einer Gemeinde angestellt und der Verband der Gemeinden und Regionen verhandelt mit den Lehrpersonengewerkschaften über Löhne und Arbeitsbedingungen. Bei der Festlegung der Löhne der Lehrpersonen, die von unabhängigen Schulen angestellt werden, spielen Verhandlungen zwischen der Trägerschaft und der Gewerkschaft eine wichtige Rolle (Eurydice, 2022e).

Der Schulbesuch an der Gesamtschule sowie Sekundarstufe II ist kostenlos. In den Gesamtschulen sind ebenso Materialien, Schulmahlzeiten, der Transport und Schwedischlektionen für Immigranten kostenfrei, auch so bei den meisten Sekundarschulen, nicht aber bei den privaten. Insgesamt ist Bildung in Schweden kostenfrei, auch die Hochschulen und höhere Berufsbildung, weiter auch die Erwachsenenbildung, Schwed*innen können Unterstützung für Bildung erhalten, bis sie 56 Jahre alt sind (Eurydice, 2022e).

8.7 Qualitätssicherung

Nationale Leistungstests werden in Schweden in den Schuljahren drei, sechs und neun und in der Sekundarschule in Schwedisch, Mathematik sowie Natur- und Sozialwissenschaften durchgeführt (Eurydice, 2022e).

Für Schulinspektionen ist der Staat verantwortlich, und zwar in erster Linie die Bildungsagentur («skolverket»). Die nationale Bildungsagentur ist zudem zuständig für Schwedens Teilnahme an verschiedenen Leistungsassessments (wie PISA, ICCS; TIMSS). Das Schulinspektorat («Skolinspektionen») ist zuständig für Durchführung der Qualitätskontrollen, die Schulen sind verantwortlich für Selbstevaluationen, die Gemeinden sind verantwortlich für die Evaluationen der Schulen in der Gemeinde, die Schulleitung ist verantwortlich dafür, wie die internen Selbstevaluationen durchgeführt werden. Evaluationen der Lehrpersonen sind nicht gesetzlich geregelt, jedoch müssen alle Schulmitarbeitenden regelmässig mit der Schulleitung Gespräche führen und Lohn wird individuell festgelegt in Übereinstimmung mit den Arbeitsmarktregeln (Eurydice, 2022e)

2003 wurde ein Inspektionssystem eingeführt, um dem Bedarf einer nationalen Evaluation, Inspektion und Rechenschaft in einem stark dezentralisierten System zu begegnen. Die lokalen Behörden sind nach wie vor zuständig für die Evaluation ihrer Bildungsangebote, werden aber selbst auch evaluiert. Die Inspektionen erfolgen alle drei Jahre. Hauptziel ist die Erhebung der aktuellen Situation in der Schule und Bild der Situation in der Gemeinde oder Schule bezogen auf die nationalen Bildungsziele (The Swedish Schools Inspectorate, 2015). Die Resultate dienen dazu, Anforderungen oder Empfehlungen festzulegen für die Qualitätsverbesserung. Der Fokus der Inspektionen liegt auf Wissen und Entwicklung (insb. Übereinstimmung mit nationalen Rahmenbedingungen), Lernende, Standards und Werte (Fokus auf «ethical educational work»), sowie Governance, Management und Qualität (Werler et al., 2015).

8.8 Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung

Schulen in Schweden erhalten eine fixe Summe pro Schüler*in. Dieses Prinzip hat den Wettbewerb zwischen den Schulen erhöht, es kam dabei zu Profilbildung aber auch zu Schulschliessungen. Dabei sind vor allem ländliche Regionen betroffen, da diese höhere Kosten haben und weniger Möglichkeit zur Anwerbung von Schüler*innen (Werler et al., 2015). Aus diesem Grund ist der Anteil der Schüler*innen, die eine unabhängige Schule besuchen, in urbanen Gebieten viel höher als auf dem Land (Varjo et al., 2018, siehe auch Edmark, 2018).

Falls eine Schule mehr Anmeldungen hat als Plätze, dann muss mindestens eines der folgenden Prinzipien berücksichtigt werden: Anmeldetermin, Geschwister in der Schule, Nähe zum Wohnort, bei den öffentlichen Schulen (zwischen denen man im Prinzip auch wählen kann) gehen dabei die Plätze erst an die Kinder im Einzugsgebiet und dann können auch Kinder von ausserhalb aufgenommen werden, bei Sek II-Schulen spielt auch der Notendurchschnitt eine Rolle (Varjo et al., 2018).

Normalerweise kommt ein Kind in die am Wohnort nächstgelegene Schule, die Eltern können jedoch eine andere öffentliche oder eine unabhängige subventionierte Schule wählen. Die Wohnsitzgemeinde muss die Kosten für den Schüler/die Schülerin decken, egal welche Schule die Eltern wählen, müssen aber nicht für den Transport zur anderen Schule aufkommen. Das Ausmass und die Administration der Wahl ist je nach Gemeinde unterschiedlich ausgestaltet: in manchen Gemeinden müssen alle Eltern in jedem Fall wählen, in anderen wird das Kind zugeteilt und wer will, kann sich für einen Platz in einer anderen Schule bewerben/anmelden. Eine Wahl garantiert nicht, dass man dann dort einen Platz bekommt, dies ist abhängig von Anmeldezahlen und möglichen Einschränkungen (wie Vorrang für nähergelegene Schüler*innen oder solche mit Geschwistern). Die Wohnsitzgemeinde kann auch ablehnen, falls die Wahl grosse finanzielle oder organisatorische Probleme für die Gemeinde mit sich bringt (Eurydice, 2022e). Schüler*innen können nicht von Schulbesuch ausgeschlossen werden, Schulbesuch ist Pflicht und Recht.

Um sich zu präsentieren, veranstalten Schulen Informationsabende, Tage der offenen Tür, stellen sich auf Messen und im Internet vor und machen Werbung. Es gibt weiter eine Webseite, wo Testergebnisse von Einzelschulen eingesehen werden können (Falkenberg et al., 2015).

8.9 Aktuelle Entwicklungen

2018 beauftragte die Regierung Forschende, um zu analysieren, wie Schulsegregation reduziert werden kann. Die Forschung wurde publiziert und machte verschiedene Vorschläge wie Zentralisierung der Platzverteilung der freien Schulwahl oder neue Selektionskriterien. Die geplante Umsetzung ist jedoch aktuell nicht ersichtlich (Eurydice, 2022e).

8.10 Fazit

Grundidee der Einführung von Marktmechanismen im Bildungssystem war, dass diese zu einer Verbesserung der Qualität im Gesamtsystem führen sollten. «Die Annahme war, dass die Schulen dann um diese Kundschaft konkurrieren und sich stetig verbessern würden, um attraktiv zu bleiben; schlechte Schulen würden so von selbst vom Markt verschwinden» (Falkenberg et al., 2015, S. 106). Diese Annahme hat sich nur teilweise erfüllt, denn die Schulwahl ist stark abhängig von Wohnort. So besuchen beispielsweise bis zu 50 Prozent der Schüler*innen in grossen Städten Schwedens unabhängige Schulen aber nur drei Prozent in wenig bewohnten Gegenden (Varjo et al., 2018). Insgesamt besuchen 180'000 Schüler*innen unabhängige Gesamtschulen, das entspricht einem Anteil von 15 Prozent (Meissl Arebo, 2022). Gemäss Tarazona und Brückner (2016) sind die Erfahrungen in Schweden ambivalent: Auf der einen Seite stehen verbesserte Leistungen der Schüler*innen, auf der anderen Seite jedoch eine gestiegene Ungleichheit sozioökonomisch und regional (Falkenberg et al., 2015, S. 106).

Gemäss Blanchenay et al. (2014) wurde die Reform (Dezentralisierung) zu rasch eingeführt, mit zu wenig Unterstützung der zentralen Behörden für die Gemeinden. Auf Gemeindeebene war zu wenig «capacity» vorhanden und vieles wurde entschieden aufgrund von Tradition und lokaler Politik statt auf Basis von Daten. Aktuell im Fokus der Kritik stehen insbesondere die hohen Gewinne der unabhängigen Schulen, tendenziell landesweit steigende Notendurchschnitte (die nicht auf insgesamt steigende Leistungen zurückgehen) sowie die freie Schulwahl, die teilweise eingeschränkt ist. Beispielsweise existieren für «beliebte» Schulen Wartelisten, die eine Anmeldung des Kindes bereits als Baby notwendig machen (siehe Meissl Arebo, 2022), sowie die Vergrösserung der Segregation durch das System.

Die Studie von Wondratschek et al (2013) untersuchte langfristige Outcomes der schwedischen Reform für öffentliche und unabhängige subventionierte Schulen. Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt die Schulwahl (zwischen allen Schularten) zugenommen hat. Sie fanden sehr kleine positive Effekte der vergrösserten Wahlmöglichkeiten auf die Noten am Ende der obligatorischen Schulzeit und kaum Effekte auf längerfristige Outcomes wie Universitätsbildung, Beschäftigung, Kriminalität oder Gesundheit. Die in PISA gemessenen Leistungen haben jedoch zwischen 2000 und 2012 stark abgenommen, von nahe des OECD-Durchschnitts zu signifikant darunter (Meissl Arebo, 2022; OECD, 2015).

Es gibt verschiedene Hinweise, dass die Schulwahl in Schweden zu gesellschaftlicher und bildungsbezogener Segregation beiträgt (z.B. Brandén & Bygren, 2018; Granvik Saminathen et al., 2018), was zu verstärkter Homogenität der Schüler*innen in gewissen Schulen führt und die Wahl ist eingeschränkt für Schüler*innen, die spezielle Unterstützung brauchen (Magnússon, 2020). Schüler*innen mit besser

ausgebildeten Eltern gehen mit höherer Wahrscheinlichkeit (fast doppelt) in unabhängige Schulen (Böhlmark et al., 2015): In Regionen, in denen Schulwahl verbreiteter ist, hat die schulische Segregation zwischen Migrant*innen und Einheimischen und zwischen Kindern aus bildungsnahen vs. bildungsfernen Familien stärker zugenommen als in Regionen mit eingeschränkter Wahl (geht über das Mass der Segregation hinaus, die rein aufgrund der Wohnsituation entsteht, wenn alle Kinder ihre lokale Schule besuchen), im internationalen Vergleich ist die Segregation in Schweden aber immer noch relativ gering (Varjo et al., 2018).

Gemäss Beach (2018) haben sich die Erwartungen der Reform (wie mehr Qualität, Bildungsgerechtigkeit) nicht erfüllt, die Effekte auf Qualität und Chancengerechtigkeit waren negativ. Leistungen in internationalen Evaluationen wie PISA zeigen fallende Standards über die letzten 15 Jahre, Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen mit höherem und niedrigerem sozioökonomischem Status haben sich vergrössert und liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt (Beach, 2018, S. 236). Trotz grösserer Schulwahlfreiheit sind Wohnsituation, sozialer Hintergrund, kulturelles Kapital und Ethnizität immer noch entscheidende Faktoren für die Frage, in welche Schule der Sekundarstufe II ein Kind kommt und damit verbunden, welche weiteren Möglichkeiten ihm im Leben offenstehen (Beach, 2018, S. 257).

9 Hamburg

9.1 Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund

Anfangs des 21. Jahrhunderts wurden in Hamburg neue Wege für die Schulen gesucht, nachdem die Ergebnisse in PISA sehr schlecht ausgefallen waren («Pisa-Schock», Behörde für Bildung und Sport Hamburg, 2007). Das Schulentwicklungsprojekt «Selbstverantwortete Schule», in dessen Rahmen die Autonomie der Einzelschule erhöht wurde, schloss an die Schulentwicklungs- und Autonomiedebatte an, die in Deutschland in den 70er-Jahren ihren Anfang genommen hatte und in verschiedene Projekte mündete. Autonomie wird dabei als Motor für die Weiterentwicklung und Verbesserung der Schule gesehen (Behörde für Bildung und Sport Hamburg, 2007). Die schlechten PISA-Ergebnisse zeigten einen starken Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Leistungen der Schüler*innen und geringe Aufstiegschancen für sozial Benachteiligte. Kritiker sahen das dreigliedrige Schulsystem mit geringer Durchlässigkeit als Teil des Problems. In verschiedenen deutschen Bundesländern gab es Umstellungen von drei- auf zweigliedrige Systeme, verbunden mit der Hoffnung, der Trennung der Schülerschaft entgegenzuwirken, Bildungsungleichheiten abzubauen und Bildungschancen zu erhöhen (Lenz et al., 2019).

In Hamburg gab es ab Schuljahr 2010/2011 ebenfalls eine Schulstrukturreform, bei der neben dem Gymnasium die Stadtteilschule eingeführt wurde (und die Haupt- und Realschule abgeschafft wurden). Diese Veränderung entstand im Rahmen eines Koalitionsvertrags zwischen CDU und Grünen und wurde 2009 durch das Parlament beschlossen. 2010 gab es eine Volksentscheidung (aufgrund einer Volksinitiative), der zu gewissen Änderungen führte: die ursprünglich geplante Ausweitung der Primarschule von vier auf sechs Jahre sowie die Abschaffung des Elternwillens wurden abgelehnt (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019; Wikipedia - Die freie Enzyklopädie, 2022).

Weitere Massnahmen im Rahmen der Umstrukturierung waren die Verkleinerung der Klassen, die Schaffung zusätzlicher Lehrpersonenstellen, die Förderung einer neuen Lernkultur, eine verstärkte Weiterbildung der Lehrpersonen sowie die Einrichtung weiterer Ganztageschulen und die Integration von Kindern mit Behinderung.

Laut dem Hamburgischen Schulgesetz (Art. 2; HMBSG, 2021/16. April 1997) sollen Unterricht und Erziehung die Schülerinnen und Schüler befähigen, an einer demokratischen Gesellschaft mitzuwirken, Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität zu lernen und Mitverantwortung für das eigene Wohlbefinden und das Wohlbefinden der Mitmenschen zu übernehmen. Schon in diesem Artikel kommt eine deutliche Orientierung an partizipativen Gedanken zum Ausdruck. Ebenso geht es um die Entfaltung der individuellen Leistungsfähigkeit, die Vorbereitung auf das Berufsleben und erst in einem letzten Punkt um die Förderung akademischer Kompetenzen. Im Artikel drei wird dann betont, dass die Schule auf «das verfassungsmässige Recht der Sorgeberechtigten auf die Erziehung ihrer Kinder» achten müsse, dabei jedoch von den Eltern ebenso eine vertrauensvolle Zusammenarbeit erwartet werde.

Die Schulentwicklung und deren Planung ist durch das «moderne und leistungsfähige» Schulsystem geleitet. Die Schulstrukturreform von 2010, die zum heute umgesetzten zweigliedrigen Schulsystem

geführt hat (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019) habe zu einer Neuausrichtung der Hamburger Schulpolitik sowie Verbesserung der Schulleistungen geführt. Hamburg rechnet mit einem deutlichen Bevölkerungszuwachs und auch einer zunehmenden Geburtenrate. Dadurch gibt es aktuell verschiedene Bau- und Investitionsprojekte im Bildungssystem (Raum, Ausstattung). Im Schulentwicklungsplan (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019) wird dargelegt, wie sich die Schüler*innenzahlen an den einzelnen Schulen voraussichtlich entwickeln werden, unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schülerzahlen, des Elternwahlverhaltens und der vorhandenen Ressourcen.

9.2 Struktur des Bildungssystems

Seit 2013 haben Kinder ab dem ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf fünf Stunden Betreuung pro Tag in einer Kita, diese ist kostenfrei und mit einem Gutscheinsystem geregelt. Werden mehr Stunden beansprucht, wird das einkommensabhängig verrechnet. Im letzten Jahr vor der Einschulung kann eine Vorschulklasse an einer Grundschule besucht werden (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020).

Die Grundschule dauert vier Jahre (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019). Am Ende der Grundschule wird eine Empfehlung für die weiterführende Schule abgegeben, die Eltern können jedoch frei entscheiden, in welchen Schultypus sie ihr Kind schicken wollen. Das Hamburger Schulsystem hat ein Zwei-Säulen-Modell mit Gymnasium oder Stadtteilschule. Im Gymnasium kann nach der 12. Klasse Abitur gemacht und in der Stadtteilschule können alle Schulabschlüsse absolviert werden (Erster Allgemeinbildender Schulabschluss, Mittlerer Allgemeinbildender Schulabschluss und Abitur nach der 13. Klasse). Der Weg zum Abitur dauert also an der Stadtteilschule ein Jahr länger als am Gymnasium. Die Stadtteilschule ging aus den Schulformen Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Aufbaugymnasium hervor (hamburg.de).

Die Wahl der Schulform, der regionalen Schule und die Verteilung von prozentualen Anteilen pro Schulform ist sehr unterschiedlich je nach Region Hamburgs. Insbesondere in der Innenstadt sei der Raum für Schulerweiterungen knapp und es gibt eher grosse Schulen mit vielen Parallelklassen. Insgesamt werden die Stadtteilschulen besser mit Ressourcen ausgestattet als Gymnasien, beispielsweise hinsichtlich Klassengrösse, und Lehrpersonen erhalten hier auch zusätzliche Zeitressourcen für die Kooperation (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019).

Insgesamt werden für die fünfte Klasse Stadtteilschulen und Gymnasien etwa gleich häufig gewählt, 22.5 Prozent der Schüler*innen an Gymnasien haben jedoch keine entsprechende Empfehlung und nur gut vier Prozent mit Gymnasialempfehlung werden an Stadtteilschulen unterrichtet (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020). Am Ende der Klassen 5 und 6, die sogenannte Beobachtungsstufe, wird eine Übergangentscheidung getroffen, diese ist abhängig von den Schulleistungen. Sind die Leistungen nicht ausreichend für den Verbleib am Gymnasium, müssen Schüler*innen an die Stadtteilschule wechseln (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020)

Das Ganztageschulsystem ist in Hamburg flächendeckend vorhanden und die Eltern haben einen Rechtsanspruch auf kostenlose Betreuung zwischen acht und 16 Uhr, eine Betreuung darüber hinaus ist kostenpflichtig buchbar (Languth, 2018).

Aus den Befragungen: Die Stadtteilschule habe den Vorteil, dass sie alle Bildungsgänge anbieten kann und die Schüler*innen ein Jahr mehr Zeit zu haben bis zum Abitur. Es sei jedoch schade, dass nicht eine Schule für alle gemacht wurde, aber das war ein politischer Entscheid. Das zweigliedrige System sei ein Kompromiss gewesen. Durch die Inklusion bekamen alle Stadtteilschulen Inklusionsklassen dazu, das war eine neue pädagogische Herausforderung. Eine Person findet, dass es eine Überforderung war für die Stadtteilschulen, gleichzeitig die Mittelschulreform und die Inklusion umzusetzen. Es wird berichtet, dass der «Run» auf das Gymnasium recht gross ist, insbesondere bei bildungsnahen Familien. Dadurch hätten die Stadtteilschulen im oberen Bereich nicht die Heterogenität, die sie gerne hätten. Meist werde es als «Abstieg» empfunden, wenn das Gymnasium nicht geschafft wird und der Wechsel an die Stadtteilschule wird nicht als Chance wahrgenommen.

9.3 Schulformen

Als zentrales Recht gilt laut Artikel 28 des HMBSG (HMBSG, 2021/16. April 1997) das Schulverhältnis zwischen Schüler*in und Schule. Dieses öffentlich-rechtliche Verhältnis wird durch die Aufnahme eines Schülers oder einer Schülerin begründet. Dieses besteht so lange, bis ein Schulwechsel oder Austritt aus dem staatlichen Schulsystem erfolgt ist.

Nach der Grundschule haben die Eltern ein Wahlrecht und bestimmen, welche Schulform ihr Kind besuchen soll. Die Sorgeberechtigten sollen sich aufgrund des Schülerbogens und «fachlich-pädagogischer Beratung durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer» für eine Laufbahn entscheiden können (Artikel 42). Wenn die Anzahl der Anmeldungen die Aufnahmefähigkeit der Schule übersteigt, werden die Schüler*innen in einer anderen Schule aufgenommen. Jedoch können bei der Aufnahme von Schüler*innen der altersangemessene Schulweg oder die Betreuung von Geschwistern als Argumente vorgebracht und berücksichtigt werden (Artikel 42 und 43)

9.4 Grundlagen, Organisation und Governance des Bildungssystems

9.4.1 Rolle des Staates

Alle Schulen des Stadtstaates Hamburg sind der Behörde für Bildung und Berufsbildung unterstellt. Die Behörde wird vom Schulsenator geführt. Der Schulsenator setzt schulpolitische Schwerpunkte, die sich direkt auf die Ebene der Einzelschule auswirken können, wie beispielsweise 2016, als im Rahmen der «Qualitätsoffensive Mathematik» nach schlechten Ergebnissen verschiedene Massnahmen in den Schulen umgesetzt wurden (Languth, 2018).

9.5 Aufgaben zentraler Akteure

9.5.1 Schulaufsicht

Hamburg ist in Schulbezirke aufgeteilt, für die jeweils eine Schulaufsicht zuständig ist. Diese übernimmt im Bezirk für die Schulen die Kontroll- und Beratungsfunktion. Jede Schulleitung ist einem Schulaufsichtsbeamten zugeordnet, dieser hat die Vorgesetztenfunktion der Schulleitung und muss diese auch beurteilen (Languth, 2018).

Einmal pro Jahr gibt es eine Kontrolle der Einzelschule, die Schulleitung muss Rechenschaft ablegen zur Ressourcenverwendung, den Schüler*innenleistungen sowie zu den Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Diese Ziel- und Leistungsvereinbarungen ersetzen frühere Schulprogramme und sind konkreter und kurzfristiger (Languth, 2018).

9.5.2 Institute auf Landesebene

Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung ist zuständig für die Bildungsberichtserstattung und führt regelmässige Schulinspektionen durch. Weiter organisiert das IfBQ die Schulleistungstests und steuert zentrale Prüfungen (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022).

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ist verantwortlich für die Weiterbildung und Beratung für die Schulen. Für die Lehrpersonen gibt es eine Fortbildungsverpflichtung von 30 Stunden pro Jahr. Schulleitende oder Abteilungsleitungen besuchen die Weiterbildung «Neu im Amt» mit einer Dauer von drei Jahren (Languth, 2018).

9.5.3 Schulleitung

Die Schulleitung wird durch die Behörde unter Einbezug der anderen Akteure (Eltern, Schüler*innen, Lehrpersonen) im Rahmen der Schulkonferenz gesucht (HMBSG 2021, Artikel 89ff, HMBSG, 2021/16. April 1997). Die Schulleitung ist Vorgesetzte*r aller in der Schule mitarbeitenden Personen. Sie hat die Dienstaufsicht und Verantwortung für alle in der Schule ablaufenden Prozesse, ist verantwortlich für die Personalentwicklung innerhalb der Schule und die Weiterentwicklung des Schulprogramms und für die Qualitätsentwicklung. Zum innerschulischen Personalmanagement gehört die Beurteilung der Lehrpersonen (2 Unterrichtshospitationen und ein Beurteilungsgespräch alle 4 Jahre), die Schulleitung selbst wird durch Schulaufsicht beurteilt (HMBSG, 2021/16. April 1997).

Die schulische Selbstverwaltung wird durch verschiedene Gefässe und Gremien gesteuert. In einem Schulprogramm legt die Schule sowohl die Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit als auch Kriterien für die Zielerreichung fest (HMBSG, 2021/16. April 1997, Artikel 51). Das oberste Beratungs- und Beschlussgremium der Schule ist die Schulkonferenz, mit Beteiligung von Eltern, Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulleitung. Die Schulkonferenz bestimmt bei pädagogischen strategischen und organisatorischen Fragen mit. Bei Veränderung der Klassenstrukturen oder Schulform sowie bei baulichen Massnahmen hat die Schulkonferenz ein Anhörungsrecht (Artikel 54). In der Lehrerkonferenz wird vor allem über den Unterricht, dessen Gestaltung und Verteilung

entschieden (unter Berücksichtigung der von der Schulkonferenz beschlossenen Grundsätze). Die Mitwirkung der Schüler*innen ist institutionalisiert im Rahmen des Schülerrats und der Schulsprecher*innen und die Mitwirkung der Eltern findet über Elternrat und Klassenelternvertretung statt (HMBSG, 2021/16. April 1997).

Aus den Befragungen: Eine Person findet, dass das Amt der Schulleitung aus verschiedenen Gründen nicht attraktiv ist und sich die Behörde etwas überlegen sollte. Bezüglich Personalauswahl und auch bezüglich Finanzen wird der Handlungsspielraum der Schulleitenden als hoch eingeschätzt (beispielsweise im Vergleich zu früher, vor der Reform). Damit einher geht auch die Einschätzung, dass es starke Leitungspersonen braucht, die auch Verantwortung übernehmen wollen und sich nicht wie früher als Verwaltende sehen. Damit dies möglich wird braucht es auch eine entsprechende Qualifizierung.

In Bezug auf das Personalmanagement findet eine Person, es gebe zu wenig Mobilität bei den Lehrpersonen, die Leute sollten häufiger wechseln, das würde frischen Wind geben und wäre pädagogisch sinnvoll. Die Schulen würden sich teilweise gegenseitig die Lehrpersonen abjagen, damit verbunden stelle sich die Frage, ob man nur für eigene Schule Verantwortung hat/übernimmt oder auch für das Gesamtsystem. Insgesamt liegt die Verantwortung für die Personalauswahl komplett bei den Schulleitenden, diese finden es wichtig, das Personal selbst auswählen zu können, nur so finde man Personen, die zur Schule passen und mitdenken. Später haben Lehrpersonen Beamtenstatus, dies kann problematisch sein, wenn es nicht gut läuft. Insgesamt wird der Aufwand für Personalfragen als gross eingeschätzt, es bräuchte eine Personalabteilung an der Schule.

Zwischen Schulautonomie und Freiheit der Lehrpersonen besteht ein Spannungsfeld. Lehrpersonen und Eltern haben eine starke Rolle in der Schule durch die Mitwirkung in der Schulkonferenz, diese macht Grundsatzbeschlüsse. Auch die Personalräte sind ein wichtiges Gremium, sie haben Mitbestimmung bei der Jahresplanung, bei Einstellungen und der Gesamtpersonalrat macht mit der Behörde Dienstvereinbarungen, dadurch ist eine Art Nebensteuerung entstanden.

Die Elternmitwirkung ist formalisiert, ebenso die Mitwirkung der Schüler*innen (Schüler*innenkammer und Elternkammer), es gibt eine wirklich starke Tradition der Mitwirkung in Hamburg. Die Eltern werden als sehr mächtig wahrgenommen, durch die Mitwirkung und auch durch die Elternwahl, sie können fordernd sein, öfters gibt es auch Klagen.

9.5.4 Pädagogische Aspekte

Jede Schule beschliesst die Ausrichtung aufgrund des individuellen Schulprogramms, dies wird durch die Schulkonferenz erarbeitet / verabschiedet

9.6 Finanzierung

Die Schulen haben keine eigenen Schulkonten, die staatlichen Schulen sind organisatorisch und finanziell Teil der Behörde für Schule und Berufsbildung (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg). Für das Personal werden den Schulen Ressourcen zugewiesen im Umfang von Stellen oder Wochenarbeitszeit, nicht durch Einstellungen genutzte Kapazität wird in ein schulisches Vertretungsbudget

(Gelder, die für die Anstellung von Stellvertretungen eingesetzt werden können) umgewandelt. Personalressourcen können weiter in Sachressourcen umgewandelt werden. Für die Sachkosten werden den Geldern Zuweisungen aufgrund von Kennzahlen (Schüler-, Klassenzahlen, Kostensätze, Festbeträge, Verbrauch im Vorjahr, Schulform) gemacht. Überschüsse in beiden Bereichen (Personal und Sachmittel) stehen auch über das Jahresende zur Verfügung (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg)

Stadtteilschulen werden mit mehr Ressourcen ausgestattet als Gymnasien, da sie einen höheren Integrations- und Förderanspruch haben, beispielsweise kleinere Klassen und mehr Zeitressourcen für die Kooperation (Languth, 2018)

Aus den Befragungen: Es besteht Handlungsspielraum bei den Schulleitenden bezüglich Ressourceneinsatz, beispielsweise können sie Lehrpersonen-Ressourcen in sozialpädagogische oder Erzieherstunden umwandeln und somit flexibel reagieren. Wichtig ist es, dass sie nicht an die Limite kommen von € 50'000.- minus, sonst gibt es eine Untersuchung der Schulbehörde. Es gibt weiter die Möglichkeit, Mittel einzuwerben und es gibt Kooperationspartner (z.B. Firmen), die Schulen mit Infrastruktur oder auch finanziell unterstützen.

9.7 Qualitätssicherung

In Artikel 85, 4 (HMBSG, 2021/16. April 1997) ist festgelegt: «Die zuständige Behörde überprüft schulübergreifend und vergleichend den Erfolg der pädagogischen Arbeit, um die Gleichwertigkeit und Qualität sowie die Durchlässigkeit und Vielfalt des schulischen Bildungs- und Erziehungsangebots zu gewährleisten.» Externe Evaluationen werden durch das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IFBQ) durchgeführt, es gibt flächendeckende Unterrichtsbesuche, Befragungen von Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern, ein Interview mit der Schulleitung sowie der Einbezug von Datenmaterial der Schule. Die Ergebnisse werden teilweise öffentlich dargestellt (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2023; Languth, 2018; Warnt et al., 2020).

Um den Leistungsstand der Schüler*innen in den Stufen zwei, drei, fünf, sieben und acht sowie im Jahrgang neun im Gymnasium und Jahrgang 10 in Stadtteilschulen zu erheben und in Bezug zu setzen zu den nationalen Bildungsstandards und den Hamburger Bildungsplänen werden standardisierte Tests (KERMIT - Kompetenzen ermitteln) durchgeführt (Languth, 2018). Die Daten sollen von den Schulen auch für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden können. Zusätzlich nehmen die Schüler*innen in den Jahrgangsstufen drei und acht an der bundesweiten Schulleistungsstudie VERA teil (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020).

Aus den Befragungen: Bei den befragten Personen gibt es unterschiedliche Meinungen in Bezug darauf, inwiefern die Berichte der Schulinspektion für die Schulentwicklung nutzbar sind. Für eine Person sind sie nicht so gut nutzbar, da kleinschrittige Vorgehensweisen gebraucht werden, eine andere Person findet, es gebe einen guten Überblick, wo die Schule steht. Dies ermöglicht einen Vergleich und den Abgleich mit internen Sichtweisen, dadurch sind das für diese Person hilfreiche Daten für Entwicklungsstrategien.

Durch die Inspektionen sei der Ruf der Schule im Fünf-Jahres-Rhythmus bestimmbar und der Ruf bleibt so lange bestehen. Wenn eine Schule unter Druck ist, hat eine Inspektion/Evaluation oft negative Folgen, die Vergleiche zwischen den Schulen werden als schwierig wahrgenommen.

Für die innerschulische Qualitätssicherung dient das Qualitätshandbuch der Schule als Grundlage, auch die Ergebnisse von Vergleichsprüfungen werden von den Schulen genutzt zum Sehen, wo sie stehen.

9.8 Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung

Die Schulen in Hamburg unterscheiden sich bezüglich ihrer Lage, der Zusammensetzung der Schüler*innen, ihrer Schwerpunktsetzung und Profile. Durch die freie Schulwahl und der daraus entstehenden Konkurrenz zwischen den Schulen sind sie in der Pflicht, ein Profil oder einen pädagogischen Schwerpunkt auszubilden (Mayer & Koinzer, 2019). Wie bereits im Abschnitt zu Struktur des Bildungssystems beschrieben, wird der «freie Elternwille» bei der Wahl der Einzelschule aber auch der Schulform wirksam, dabei zeigt sich tendenziell eine starke Wahl des Gymnasiums. Wer die Anforderungen des Gymnasiums nicht erfüllt, muss in die Stadtteilschule, was mit einer Versagenserfahrung verbunden sein kann (Languth, 2018).

Eine Studie (Pietsch & Leist, 2019) weist darauf hin, dass Wettbewerb zwischen den Schulen einen Einfluss auf das Schulleitungshandeln hat, in dem Sinne, dass in Schulen, die stärkerem Wettbewerb ausgesetzt sind, das Schulleitungshandeln stärker ausgeprägt ist.

Aus den Befragungen: Profilbildung und Wettbewerb werden tendenziell als wichtig und gut angesehen, Konkurrenz belebt das Geschäft und es entsteht mehr Qualität. Es werden aber auch Nachteile beschrieben. Schwierig sei es, wenn eine Schule voll ist und mehr Nachfrage besteht, dann müsste in die Infrastruktur investiert werden. Weiter gibt es auch Probleme mit Abwärtsspiralen von Schulen mit einem schlechten Ruf. Schwierigkeiten treten weiter bei Neugründungen von Schulen auf, es ist nicht einfach, direkt in den Markt einsteigen, wenn man noch nichts vorzuweisen hat. Der Aufwand für die Schulen für Werbung und Öffentlichkeitsarbeit ist sehr gross, es werden Tage der offenen Türe und Marktplätze organisiert.

Viele Schulen hätten versucht, sich mit einem bestimmten Profil attraktiv zu machen, mit der Hoffnung, leistungsstärkere Schüler*innen anzuziehen. Dies sei teilweise gelungen. Viele haben das als Spezialisierung verstanden und führen einzelne Profilklassen an der Schule, was dann zu einer Segregation innerhalb der Schule und zu «Restklassen» führen kann.

Bei der Schulwahl spielt die Distanz des Wohnorts von der Schule dann wieder eine Rolle, wenn zu viele Anmeldungen vorhanden sind. Dabei kann es um 100 Meter gehen und im Extremfall dazu führen, dass Eltern ihr Kind vorübergehend bei den Grosseltern anmelden oder gar eine Wohnung anmieten. Eine Person berichtet, dass die Eltern die Schule eher nach sozialen Kriterien auswählen und darauf achten, wo die Freunde des Kindes hingehen. Manche suchen auch die soziale Segregation und melden ihr Kind an derjenigen Schule an, die von den vermeintlich besseren Schüler*innen besucht wird, sie wählen nicht nach objektiven Kriterien aus.

9.9 Aktuelle Entwicklungen

Aktuell hat Hamburg eine stark wachsende Bevölkerung, geplant sind gemäss Schulentwicklungsplan 44 Schulgründungen in den kommenden Jahren (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019), zudem leben immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund in Hamburg und die Bildungsausgaben sind deutlich gestiegen (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020). Immer beliebter werden die Campus-Stadteilschulen, welche neben gymnasialen Klassen mit Gymnasium-Stundenplan auch Stadteilschulklassen mit dem Stundenplan der Stadteilschule anbieten (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019)

Aus den Befragungen: Als Trend wird die neue Schulform Campusschule wahrgenommen, Stadteilschule und Gymnasium am gleichen Standort. Allgemein wird über grosses Wachstum berichtet. Dabei tritt als neuer Akteur Schulbau Hamburg auf von staatlicher Seite, die Schulen sind Mieter bei ihnen, nach Einschätzung der Befragten bedeutet dies einen Rückgang der Autonomie. Es ist ein Entscheid des Senators, wenn eine neue Schule gegründet werden soll.

9.10 Fazit

Laut Languth (2018) besteht in Hamburg ein Spannungsfeld zwischen schulischer Autonomie und staatlicher Qualitätssicherung. Die Schulen sind selbstverwaltet und haben viel Gestaltungsfreiraum. Gleichzeitig ist ein Trend in Richtung verstärkter Output-Orientierung und vergleichende Analysen (Lernergebnisse, Vergleichsarbeiten) festzustellen. Die Schulleitung hat viele Koordinationsfunktionen so auch bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Lehrpersonen sind verantwortlich für die Qualitätsentwicklung im Unterricht. Viele Schulen werden als sehr progressiv und «erfolgreich» beschrieben, Erfolg wird auf Handlungsspielraum der Schulleitenden und Lehrpersonen zurückgeführt und weniger auf «Reformen des Senators». Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass das Netz des Controllings nicht zu eng werden soll, denn sonst leidet «die Akzentsetzung» der Schulen.

Die Befunde im aktuellen Bildungsbericht zeigen, dass sich die Leistungen der Schüler*innen in den letzten Jahren verbessert haben (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020). Nach wie vor bestehen jedoch Zusammenhänge zwischen der sozialen Lage und den Kompetenzen der Schüler*innen, auch zwischen Schulabschluss und sozialer Herkunft.

10 Salzburg

Salzburg ist als Bundesland Österreichs wesentlich durch nationale Vorgaben geprägt. Insgesamt steht Österreich für ein Pflichtschulsystem, das sich in den letzten Jahren besonders um den Ausbau von Schulautonomie bemüht und eine umfassende Reform dazu lanciert hat, die als Masterplan auch für andere nationale Kontexte inspirieren kann. Diese Reform ist 2017 mit dem «Autonomie-Paket» angestoßen worden, um die Transition von einem hierarchisch bürokratisch organisierten System, das zudem seit den 1960er Jahren dem gesellschaftlichen Wandel nur langsam angepasst wurde, zu einem durch Autonomie vor Ort gekennzeichneten und über Output-Steuerung gelenkten effektiven und effizienten System zu ermöglichen. Dieser Wandel ist im Gang und systembezogene Anpassungen sind erfolgt. Die Praxis der relevanten Akteur*innen wandelt sich jedoch langsamer und ist auch durch Unklarheit, Verunsicherung und einen eingeschränkten Willen zur Veränderung geprägt.

10.1 Geschichte und gesellschaftlicher Hintergrund

Historisch gesehen ist das österreichische Schulsystem ein «föderalistisch geprägtes, vergleichsweise hochgradig bürokratisches, stark reguliertes und hierarchisches System der Schulverwaltung» mit einer «geringen Schulautonomie» (K. Schmid & Hafner, 2011, S. 114). Historische Stationen der Entwicklung des Schulwesens umfassen 1869 das erste Reichsschulgesetz mit einer Erweiterung der Pflichtschule von sechs auf acht Jahren. Die von Otto Göckel 1918 angestossene Schulreform bringt neu die Koedukation, ohne Einschränkung nach sozialer Herkunft, die Abschaffung des Schulgelds und Massnahmen zur Unterstützung für sozial benachteiligte Schüler*innen. 1927 wird die Hauptschule als Pflichtschule für 10-14-jährige Schüler*innen eingeführt. Eine umfassende Neuregelung des Schulgesetzes mit der Festlegung der Schulpflicht auf neun Jahre und der Ausbildungspflicht für Lehrpersonen in pädagogischen Akademien erfolgt 1962.

Da früher eine 2/3-Mehrheit im Nationalrat für Änderungen im Schulgesetz nötig war, ist die Zeit zwischen 1960 und 1980 von Stagnation im Volksschulbereich gezeichnet, obwohl im öffentlichen Diskurs gleichzeitig ausgeprägte Zweifel an der Wirksamkeit von Schule und das Thema einer nationalen Bildungskatastrophe sehr präsent waren.

1993 wird der integrative Unterricht im Primar- und 1997 im Sekundarbereich eingeführt. 2007 erfolgt die Gründung der Pädagogischen Hochschule, die nun für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zuständig wird. Die 1927 eingeführte Hauptschule wird 2009 durch die Einführung der Mittelschule abgelöst. 2015 werden die Bildungsdirektionen in den Bundesländern eingeführt und das Bildungsgesetz von 2017 bringt mit dem «Autonomie-Paket» tiefgreifende Massnahmen in den Bereichen Unterrichtsorganisation, Organisations-, Personalentwicklung und der individualisierten Unterrichtsentwicklung mit Instrumenten, die auf der Ebene der Lehrpersonen eingeführt werden.

10.2 Struktur des Bildungssystems

Für den Pflichtschulbereich sind in Österreich folgende Strukturen gelegt. Für die äussere Organisation gibt der Bund die Grundsatzgesetzgebung vor und die Länder formulieren Ausführungsgesetze und vollziehen diese. Die «Schulerhalterschaft» (d.h. der Schulträger) liegt bei den Gemeinden. Der Bund ist zuständig für das Dienstrecht des Lehrpersonals und die Länder vollziehen dieses. Die Schulaufsicht und Vorgaben der Schulqualität sind Aufgabe des Bundes ebenso wie die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals (Eurydice, 2022a).

Schulbeginn ist für alle schulpflichtigen Kinder ist der 1. September jeden Jahrs und umfasst neun Schuljahre (6.-15. Lebensjahr). 90 Prozent der Kinder absolvieren diese Schulpflicht in öffentlichen Schulen. Daneben gibt es ein kostenpflichtiges Privatschulangebot und auch «home schooling» ist möglich. Sowohl Regel- als auch Sonderschulen bieten integrative Angebote. Eltern, Schüler*innen haben gesetzliche Rechte und formen zusammen mit Lehrpersonen Schulpartnerschaften, die im Klassenforum³ und in Schul- oder Clusterforen⁴ wahrgenommen werden.

Die Schulstatistik des Bundeslands Salzburg weist 2018/19 für alle Schulen im Pflichtschulwesen 285 Schulen mit 2094 Klassen und 37192 Schüler*innen aus. 21408 besuchen die Volksschule, 13933 die Neue Mittelschule (inkl. Hauptschulen), 917 Polytechnische Schulen und 1654 Sonderschulen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2022d). Die öffentlichen Schulen sind gratis und die Schulen stellen den Schüler*innen auch die Lehrmittel gratis zur Verfügung. Die Schüler*innen, welche die Schultransporte nutzen, beteiligen sich jährlich mit knapp 20 Euro an deren Kosten.

10.3 Schulform – Erweiterung der Schulautonomie

Im Vorfeld der Schulreform von 2017 stellt Andreas Schleicher (Direktor für Bildung und Kompetenzen der OECD) fest:

«Qualität und Chancengleichheit im österreichischen Schulsystem bleiben weit hinter dem zurück, was Eltern und Steuerzahler erwarten dürfen. Das Land sollte seine Pläne umsetzen, die eine Reform der Schulverwaltung und -finanzierung vorsehen. Es müssen außerdem mehr Anstrengungen unternommen werden, um Ressourcenflüsse transparenter zu gestalten» (OECD, 2016).

Schmid und Pirolt (2005, S. 10) sehen die Gründe dafür vor allem darin, dass das österreichische Pflichtschulsystem ein «hierarchisches und von föderalistischen Elementen geprägtes input-gesteuertes Schulgovernance-Modell» abbildet, das es zu überwinden gilt.

³ In der Klassenkonferenz werden Angelegenheiten, die die gesamte Klasse betreffen, besprochen und teilweise beschlossen. Die Klassenkonferenz wird von den Eltern aller Schüler*innen und der Klassenlehrperson gebildet.

⁴ Das Schulforum (Schulkonferenz) soll die Schulgemeinschaft stärken und fördern. Sie wird durch die Schulleitung, die Klassenlehrpersonen und die Eltern konstituiert. Sie entscheidet über Aspekte des Schulgeschehens, die über die Ebene der einzelnen Klasse hinausgehen. Dazu gehören schulische Veranstaltungen, die Schullaufbahnberatung und die Gesundheitsvorsorge sowie die Hygiene. Weiter werden wichtige Fragen der Erziehung und des Unterrichts beraten.

Das «Autonomie-Paket»⁵ als Reaktion leitet ab 2017 auf nationaler Ebene einschneidende Massnahmen ein, um die Verwaltung des Schulsystems zu reformieren (BMBWF, 2017a, 2017b). Dazu zählen eine Neuregelung der Reifeprüfung, die Festlegung von Bildungsstandards, die Einführung einer evidenzbasierten Qualitätssicherung, Angebote der ganztägigen Schulbildung, Reform für die Arbeit der Schulbehörden und die Einrichtung von Schulräten, die Reform der Lehrer*innenausbildung sowie neu rechtliche Grundlagen für die Beschäftigung von Lehrpersonen. Zudem wird auch die Partizipation der Eltern ausgebaut und gestärkt. Im Wesentlichen beziehen sich die Reformvorhaben auf die Unterrichtsorganisation (flexible Unterrichtsstunden und liberale Öffnungszeiten, Bildung von pädagogisch und didaktisch motivierten, unterschiedlich zusammengesetzten Schüler*innengruppen im Schulalltag), die Organisationsentwicklung (pädagogische Konzepte, professionelle Kommunikation, nutzenstiftende Kooperation wie z.B. Schulcluster), die Personalauswahl und -entwicklung (Professionalisierung der Auswahl, Entwicklung und Weiterbildung) und schliesslich die Individualisierung des Unterrichts (Diagnoseinstrumente, erweiterte Unterrichtsformen, kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung; BMBWF, 2022a).

10.3.1 Pädagogische Ziele

Die pädagogischen Prinzipien der Reform zielen auf die Verbesserung der Chancengleichheit beim Zugang zur Bildung unabhängig von der Erstsprache oder einer Behinderung. Für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sollen der Entwicklungsstand und die Sprachkenntnisse jedes einzelnen Kindes erfasst und im Hinblick auf eine individuelle Förderung berücksichtigt werden. Die Schulautonomie bei Entscheidungen über die Organisation des Unterrichts (Klassen mit homogenen oder heterogenen Altersgruppen) und die Leistungsbewertung der Schüler soll erweitert werden. Zudem sollen Ganztagschulen landesweit ausgebaut werden.

Gemäss dem Weissbuch (BMBWF, 2019c, S. 5–6) werden dabei drei Wirkungsziele fokussiert: 1) Die Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung; 2) die Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen und 3) die Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung.

⁵ «Das Konzept der Schulautonomie bezieht sich auf die Bildungsinhalte, die Haushaltsführung und die Schulgesetzgebung (insbesondere schulautonome Schwellenwerte für die Eröffnung neuer Klassen oder die Teilung von Klassen, curriculare Bestimmungen und Fragen der Schulzeit) und impliziert eine Mitbestimmung bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lehrens, Lernens und Zusammenlebens auf der lokalen Schulebene. Die Schulautonomie soll ein gewisses Mass an Pluralität und lokaler bzw. regionaler Eigenständigkeit durch curriculare Autonomie unter Wahrung der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Ansprüchen ermöglichen. Die Schulen können zwischen besonderen Schwerpunkten des Lehrplans wählen, ihr eigenes Schulprofil entwickeln und auf wirtschaftliche und regionale Anforderungen reagieren» (Eurydice (2022a)).

10.4 Grundlagen, Organisation und Governance

10.4.1 Schule als Verbundaufgabe

Die gesetzgeberischen Aufgaben für den Pflichtschulbereich und deren Implementierung sind in Österreich zwischen Bund, Länder und Gemeinden aufgeteilt. Bundesgesetze regeln auf Schulebene die Schulorganisation und die Organisation des Schulunterrichts. Weiter werden Rahmenbedingungen für Privatschulen festgelegt und diese werden zudem beaufsichtigt. Das Bildungsreformgesetz 2017 löst eine tiefgreifende Reform und Neuordnung der Schulverwaltung aus.

10.4.2 Bundesministerium

Heute ist im Bildungswesen der Bund (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) für die Bundesschulen, die allgemeine Erwachsenenbildung und die strategische Steuerung des Hochschulwesens zuständig. Die Formulierung der wesentlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen obliegt dem Bund.

10.4.3 Bildungsdirektionen

Für die Pflichtschulen und das Lehrpersonals sind die Länder zuständig. Deren Bildungsdirektionen sind seit 2019 als Landesbehörden die für die österreichweite einheitliche Vollziehung des Schulrechts, der Qualitätssicherung, Schulaufsicht und des Bildungscontrollings zuständig. Die Bildungsdirektion umfasst einen Präsidialbereich, zuständig für die Personalverwaltung und das Rechnungswesen, sowie einem Pädagogischen Dienst, der für die Schulaufsicht und das Qualitätsmanagement verantwortlich ist. Die Zuweisung von Ressourcen für die Schulen erfolgt ebenfalls durch die Bildungsdirektion nach gesetzlich festgelegten Kriterien. Der Pädagogische Dienst und seine Führung sind an die Weisungen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung bzw. der jeweiligen Landesregierung gebunden. Weiter gehören die «Schulpsychologische und pädagogische Beratungsstelle» zu den Bildungsdirektionen, deren Dienste allen am Schulprozess beteiligten Personen und Institutionen zur Verfügung steht (BMBWF, 2019b, S. 42).

10.4.4 Bildungsregion

Ab dem 1. Januar 2019 nehmen Bildungsdirektionen als gemeinsame Behörde von Bund und Ländern ihre Arbeit auf und es wurden insgesamt 31 Bildungsregionen als Aussenstellen der Bildungsdirektionen eingerichtet. Je nach Grösse des Bundeslandes umfasst ein solches zwischen zwei und sieben Regionen; Salzburg ist aufgeteilt in zwei Bildungsregionen (Nord und Süd). Diese werden aufgrund von Schüler*innenzahlen und regionalen Strukturen festgelegt. Entscheidend ist, dass die bis dato relativ geringe Autonomie im Bereich der Finanzen, Studentafeln und Lehrplaninhalten der Schulen nun erweitert wird. Diese Autonomie betrifft die Organisation des Unterrichts und der Schule sowie die Auswahl und Entwicklung des Personals. Schulen können zudem mit dem Ziel der effizienteren Ressourcennutzung Cluster bilden. Cluster sollen zwei bis maximal acht Schulen umfassen. Damit sollen zwei Ziele erreicht werden. Als Antwort auf die Tatsache, dass in dreiviertel der Pflichtschulen weniger als 200 Schüler*innen unterrichtet werden (BMBWF, 2019b, S. 42), sollen zum einen mit der

Clusterbildung Organisationsgrößen erreicht werden, die eine professionelle und effiziente Führung ermöglichen. Zudem sollen die Bildungsangebote innerhalb der Cluster so aufeinander abgestimmt werden, dass ein vielfältigeres Angebot entsteht, das die Bedürfnisse innerhalb der Cluster bezogen auf Schulformen besser abdeckt.

10.4.5 Gemeinde

Die 2093 Gemeinden (2022) sind zuständig für die nötige Infrastruktur im Bereich der Bildung, des Sozialwesens, der Gemeindedienst und des kulturellen Angebots. Die Gemeinde ist der gesetzliche Schulerhalter und kann diese Aufgabe auch in einem Bildungscluster von Schulen unterschiedlicher Gemeinden wahrnehmen.

10.5 Governancestruktur und Aufgaben zentraler Akteure

10.5.1 Governancestruktur

Die Governance bindet die relevanten Akteur*innen der unterschiedlichen hierarchischen Ebenen in ein Gesamtsystem ein und regelt deren Rollen und Interaktion. Sie alle sind in die nationale Gesetzgebung und den normativ vorgegebenen Qualitätsrahmen, der bestimmt, was gute Schule und guter Unterricht in Österreich ist, eingebunden und müssen sich an diesen Rahmenbedingungen orientieren. Die operative Steuerung des Pflichtschulbereichs erfolgt durch die Bildungsdirektion und ihre Organe auf Länderebene auf der Basis der Richtlinien der nationalen Schulgesetzgebung. Die Bildungsdirektion, die durch ein*e Direktor*in geleitet wird, umfasst neben einem Präsidialbereich (Bildungsverwaltung) auch einen Pädagogischen Dienst. Dieser ist einerseits für die Schulaufsicht (Inspektion und externe Evaluation) verantwortlich und unterstützt zusammen mit Fachpersonen der Pädagogischen Hochschulen die Schulentwicklung vor Ort durch Beratungs- und Weiterbildungsangebote. Für Bildungsregionen werden Bildungspläne entworfen, die wiederum Entsprechung in den Entwicklungsplänen der einzelnen Schulen finden. Wo sich Schulen zu Clustern zusammengeschlossen haben, wird auch auf dieser Ebene ein Planungsdokument entworfen (BMBWF, 2019b, S. 11).

10.5.2 Gliederung öffentliche Schulen

Das Land Salzburg, das für diese Fallstudie besonders untersucht wurde, ist wie andere Länder auch für seine Volksschule und Mittelschule zuständig (Bildungsdirektion Salzburg, 2022; Land Salzburg, 2022). Der gesetzliche Schulerhalter («Schulträger») ist im Pflichtschulbereich die Gemeinde. Die Schulen können sich in sogenannten «Pflichtschulclustern» organisieren. Dies war ein zentraler Teil der Schulreform 2017, die festlegt, dass solche Cluster aus möglichst unterschiedlichen Schulformen bestehen und auch Sonderschulen umfassen sollen.

Aus den Befragungen: Alle Befragten bestätigen, dass die angestrebte Clusterbildung bisher in Salzburg noch wenig ausgeprägt ist.

Der Regelbereich umfasst die Volksschule, die (Neue) Mittelschule, Sonderschulen und inklusiver Unterricht, polytechnische Schulen sowie allgemeinbildende höhere Schulen. Parallel dazu sind die berufsbildenden Schulen angelegt.

Unterschieden werden die Grundstufe eins (Vorschulstufe und 1. sowie 2. Schulstufe) und die Grundstufe zwei (3. und 4. Schulstufe). Daran schliesst die Mittelschule an (5. bis 8. Schulstufe), die als Gesamtschule mit Leistungsgruppen von der sechsten bis achten Stufe organisiert sein kann. Es sind also sowohl Modelle der Trennung und Integration der Leistungsniveaus auf der Sekundarstufe eins möglich. Die beiden Schultypen Mittelschule und Gymnasium können im selben Sprengel vorhanden und auch im selben Schulgebäude untergebracht sein. Sie unterscheiden und konkurrenzieren sich (RIS/07.11.2022).

Aus den Befragungen: Die Schulen sind angehalten, ein eigenes Profil zu entwickeln. Im Fall der Mittelschule weisen die Profile in der Regel einen stärkeren Praxisbezug als Alleinstellungsmerkmal gegenüber allgemeinbildenden Gymnasien aus. Der Spielraum der Profilbildung ist durch die Schulgrösse bestimmt. Schulleitende können über mehr oder weniger frei zu definierende Unterrichtsstunden zur Profilbildung verfügen. Der Übertritt erfolgt zwischen der 5. und 6. Stufe.

Der Kindergarten steht Kindern von drei bis sechs Jahren offen. Diese gehören formell erst ab dem sechsten Altersjahr zum Volksschulsystem. Die Regulierung liegt bei den Ländern und aktuell werden etwa 60 Prozent der Angebote durch die Gemeinden angeboten, der Rest durch private Träger (darunter auch kirchliche sowie zivilgesellschaftliche Gruppierungen). Ab dem sechsten Altersjahr ist der Besuch des Kindergartens obligatorisch und gratis (minimal 20 Stunden an 4 Tagen die Woche). Ab 2013 wird das Angebot durch Bundesmittel erweitert.

10.5.3 Schulaufsicht

Schulaufsicht ist Sache des Bundeslandes (ausgenommen Kiga / Kindergarten) und wird durch in der Bildungsdirektion im Bereich Pädagogischer Dienst ansässige Schulqualitätsmanager (SQM, vorher Schulinspektor*innen) ausgeübt. Sie sind Anlaufstelle für Beschwerden und werden durch pädagogische und juristische Fachpersonen unterstützt. Die Bildungsdirektionen sind auch zuständig für die Einstellung von Lehrpersonen auf Bundes- und Landesebene. Die Schulaufsicht beaufsichtigt die Umsetzung bildungspolitischer Reform- und Entwicklungsvorhaben in ihren Zuständigkeitsregionen. Das sind regionale Strategien, Konzepte und Massnahmen, die helfen sollen, die Qualität von Schule und Unterricht zu fördern und die Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit zu sichern. Der Schulaufsicht obliegt das regionale Qualitätsmanagement und die Vorgaben und Aufsicht der Steuerung der standortbezogenen Schulentwicklung. Sie hat die Fachaufsicht des Controllings der Schulqualität, das durch eine von der Schulaufsicht getrennte externe Evaluation durchgeführt wird (BMBWF, 2019b, S. 36).

10.5.4 Schulleitung

Das nationale Profil «Schulleitung» will ein einheitliches Führungsverständnis begünstigen (BMBWF, 2019a). Es dient als Rahmen für die gute Praxis vor Ort und deren Überprüfung durch die Schulaufsicht sowie für die Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden. Demnach liegt im Verantwortungsbereich der Schulleitung der richtige Einsatz die Ressourcen der Schule (Lehrpersonen, Unterstützungs- oder

Verwaltungspersonal, Infrastruktur, Sachaufwand) um so den Bildungserfolg der Schüler*innen zu ermöglichen. Die Schulleitung ist direkte Vorgesetzte des Schulpersonals (Lehrpersonen, weitere Angestellte). Ihre Aufgaben umfassen im Einzelnen die strategische Ausrichtung des Angebots, die kontinuierliche Entwicklung der Schule und des Unterrichts mittels geeigneter Strukturen und Prozesse, die Planung des Personal- und Mitteleinsatzes, die Führung und Entwicklung des Schulpersonals, die interne und externe Kommunikation und das Krisen- und Konfliktmanagements. Zudem soll sich die Schulleitung auch laufend selber reflektieren und entwickeln (BMBWF, 2018, 2019b, S. 25–26).

Zu den expliziten, pädagogisch relevanten Befugnissen der Schulleitung gehört in Österreich, die Festlegung der Klassengrößen (d.h. auch die Eröffnung resp. Teilung von Klassen), die Festlegung der Unterrichtszeiten, die schulspezifische Festlegung von Aufnahmeverfahren (Kriterien, Auswahl) und die Festlegung von Öffnungszeiten der Schule. Im Personalbereich sind das laut Gesetz die Auswahl von Lehrpersonen, die Mitarbeitengespräche, die Genehmigung von Fortbildung, die Festlegung von Klausurtagen ausserhalb der Schulzeit. Formell hat die Schulleitung im Rekrutierungsprozess nur ein Vorschlagsrecht. Anstellungsbehörde ist die Bildungsdirektion. Im Bereich der Finanzen können Schulleitungen Kustodiate (Verwaltung von Lehrmitteln oder anderer Nebenleistungen; siehe BMBWF, 2022b) flexibler gestalten, bestimmen den Einsatz des Sachaufwands in Abhängigkeit vom Schulerhalter und haben die Möglichkeit Drittmittel zu generieren resp. zu erhalten, sofern der Schulerhalter der Schulleitung diese Kompetenz überträgt.

Aus den Befragungen: Aktuell scheint im Personalwesen durch Beamtenwesen (Versetzung) und die Rolle der Gewerkschaften die Auswahl und Rekrutierung von Lehrpersonen stark eingeschränkt zu sein. Zudem herrscht aktuell ein Mangel an Lehrpersonen. Schulleitende im Pflichtschulbereich sehen sich eher als Verwalter*innen und nicht als Gestalter*innen. Zudem haben Schulleitende oft nur sehr kleine Pensen und unterrichten zusätzlich. Weiterführende Schulen bilden oft grössere Schuleinheiten, erhalten Unterstützung durch Sekretariate und ermöglichen Schulleitende grössere Gestaltungsspielräume. In der Praxis hat die Schulleitung drei verschiedene Vorgesetzte: bezogen auf die Schulinfrastruktur ist es die Gemeinde, für Fragen der Administration von Stunden die Schulamtsleitung im Bezirk und für pädagogische Fragen die Schulqualitätsmanager*innen (SQM). Eine Person berichtet, dass es relativ schwierig sei für neue Schulleitende, sich da zurechtzufinden. Schulamt und SQM gehören beide der Bildungsdirektion des Landes an.

Die Wahl der Schulleitung erfolgt durch das Schulforum. Die Anstellung erfolgt vorerst auf drei Jahre und erst danach wird über die Entfristung entschieden. Die Schulleitenden sind in Österreich nur lose miteinander vernetzt.

Aus den Befragungen: Eine eigentliche Berufsorganisation, die auch Lobbyarbeit für die Schulleitungen und deren Interessen übernehmen könnte, existiert zurzeit nicht. Eine erste Initiative für einen solchen überregionalen Verband scheint in Oberösterreich im Entstehen begriffen.

10.6 Finanzierung

Insgesamt hat Österreich beispielsweise 2016 19.6 Milliarden Euro für die Bildung aufgewendet, daran beteiligten sich die nationale Regierung mit 52.9%, die Länder mit 34.6% und die Gemeinden mit 12.5

Prozent. Sowohl auf Länder- als auch auf Gemeindeebene ist Sponsoring der Schule möglich und es können «finanzielle Beiträge Dritter» entgegengenommen werden. Die Pflichtschulen haben keine Finanzhoheit im engeren Sinn. Die Zuteilung der Mittel ist im Wesentlichen einheitlich national geregelt. Deshalb ist die Variation in der Unterstützung auf Gemeindeebene etwa durch Umfang und Qualität der Infrastruktur ein wesentlicher Faktor des Autonomiespielraums der Einzelschule. Eine für die Schule wohlwollende Gemeinde im Rücken zu haben, ist für Schulleitende entscheidend. Wesentlich ist auch das Engagement der Elternschaft und möglicher Sponsoren. Gerade die Eltern sind aktive Fundraiser, die frei einsetzbare Mittel in die Schule einbringen (Eurydice, 2022a).

Aus den Befragungen: Die Befragten berichten über einen geringen Spielraum in Bezug auf die Finanzen. Stunden werden von der Bildungsdirektion zugewiesen. Das Budget lässt einen geringen Gestaltungsspielraum. Nicht ausgegebene Beträge können nicht ins neue Budgetjahr mitgenommen werden. Es sind meist die Eltern, die sich intensiv um zusätzliche Mittel für ihre Schule bemühen. Diese Aktivitäten erweitern die finanzielle Autonomie einer Schule erheblich. Schulen mit grösserem finanziellem Handlungsspielraum sind allgemein Schulen mit engagierten Eltern oder solche mit einer «grosszügigen» Gemeinde. Schulleitende betonen, dass ihre Handlungsspielraum wesentlich vom Engagement der Eltern abhängt.

10.7 Qualitätssicherung

Allgemeine Elemente, welche die Qualitätssicherungsbemühungen an den Schulen Österreichs unterstützen, umfassen den Einsatz von «Lerndesigner» (d.h. Lehrpersonen mit entsprechender Weiterbildung, die auf Peer-Ebene Kolleg*innen unterstützen), schulinterne Strukturen (z.B. Steuergruppen) und Beauftragte im Rahmen des Qualitätsmanagements der Schulen (QMS, vgl. BMBWF, 2022c), Spezialist*innen für DIMA (Diversitätsmanagement), diese sind verantwortlich für Inklusion und Diversität, die Möglichkeit von Schulen sich zu Cluster zusammenzuschliessen, um gemeinsame Interessen besser verfolgen zu können (z.B. im Bereich der Betreuung), sowie der formelle Einbezug der Eltern in Klassen- und Schulforen zu Themen wie Leitbildentwicklung oder der Erarbeitung pädagogischer Konzepte und um generell für die Anliegen der Schule zu sensibilisieren. Weiter bestehen fachliche und beratende Angebote sowohl der Bildungsdirektion wie auch der Pädagogischen Hochschule.

Aus den Befragungen: Mit der Neuausrichtung der Schulaufsicht in der Form von Schulqualitätsmanager*innen (SQM) und der Festlegung von Vorgaben für die Schul- und Qualitätsentwicklung ergeben sich auf der Ebene der Einzelschule wichtige und tiefgreifende Veränderungen. Diese Vorgaben werden durch die SQM kontrolliert. Weiter steht auch das Fachpersonal der PHs für Beratungs- und Coachingdienstleistungen den Schulen vor Ort zur Verfügung. In Salzburg wird das fachliche Supportangebot für die Schulentwicklung vor Ort, im Gegensatz zur Situation in anderen Bundesländern, als gut und hilfreich eingeschätzt.

Je nach Stufe sind unterschiedliche Massnahmen der Qualitätssicherung vorgesehen.

10.7.1 Frühkindliche Bildung und Betreuung

Qualitätssicherungsmaßnahmen umfassen - neben dem laufenden von Bund und Ländern vorange-triebenen Ausbau der Angebote - den nationalen Bildungsrahmenplan, Leitfaden zur Vermittlung von Werten, Gütesiegel für Tagespflegeeltern, Instrumente zur Sprachstandfeststellung, Ausbildungsstan-dards für Fachkräfte, das Kindergarteninspektorat und Instrumente der Selbstevaluation.

10.7.2 Primar- und Sekundarstufen

Hier bestehen die systemübergreifenden Massnahmen in der Neuausrichtung der Schulaufsicht (Schul-qualitätsmanager*innen, SQM), der externen Schulevaluation, einem Schulqualitätsrahmen, Vorgaben für das Qualitätsmanagement der Schulen (QMS), sowie Aspekte des staatlichen Bildungsmonitorings. Daneben gibt es schulformspezifische Massnahmen für die Allgemeinbildung (SQA, Schulqualität All-gemeinbildung; Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, 2022) und berufliche Bildung.

10.8 Rolle Marktwirtschaft, Wettbewerb und Profilbildung

10.8.1 Privatschulen

Neben der öffentlichen Schule gibt es im Privatschulbereich zwei Typen: Privatschulen, die keine ent-sprechende Angebote im öffentlichen Schulwesen haben und Statutschulen, die das gleiche anbieten, wie das öffentliche Schulwesen (Eurydice, 2022a). In Österreich besuchen ca. 100'000 der 1.2. Millio-nen Schüler*innen eine der rund 600 Privatschulen. Zwei Drittel aller Privatschulen sind katholische Schulen. Kirchliche Schulen erhalten ebenfalls öffentliche Gelder. Diese decken in der Regel 100 Pro-zent der Kosten des Lehrpersonals. Etwa 40 Prozent der Kindergärten sind durch private Träger orga-nisiert. Auch die privaten Primar- und Sekundarschulen müssen sich an den gesetzlichen Rahmenbe-dingungen für den Pflichtschulbereich orientieren und werden durch die staatlichen Behörden beauf-sichtigt. Einige der Privatschulen werden offiziell anerkannt, etwa die Waldorf Schulen. Andere gelten als alternative Schule und zeichnen sich durch Selbstadministration, konfessionelle Neutralität, ganz-heitliche und integrative pädagogische Konzepte, die Beteiligung der Eltern am Schulalltag und finan-zielle Unabhängigkeit aus. Waldorfschulen und alternative Schulen erhalten staatliche Beiträge, die sich nach der Zahl der Schüler*innen richten, aber bei weitem nicht die Kosten decken.

10.8.2 Profilbildung

Alle Schulen sind angehalten, spezifische Profile auszubilden. Sie tun dies in der Regel, durch eine Schwerpunktsetzung mittels frei bestimmbarer Lektionen (z.B. zusätzliche Stunden im Englischunter-richt). Dieser Handlungsspielraum variiert nach Art und Grösse der Schule. Am Beispiel der Mittelschu-len soll kurz erläutert werden, wie Profile ausgebildet werden. Wesentlich ist in Mittelschulen, dass im Gegensatz zum Vorläufermodell «Hauptschule», bei dem in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch die Schüler*innen nach Leistungsgruppen getrennt wurden, heute die Schüler*innen wieder

gemeinsam unterrichtet werden. Das ermöglicht in erster Linie eine Profilierung im «Innern» der Schule und nicht eine Profilierung unter verschiedenen Schulen.

Aus den Befragungen: Mit Ausnahmen von Sportschulen und Schulen mit einem musischen Schwerpunkt, die regionale Einzugsgebiete über mehrere Sprengel hinweg bedienen, führt die Profilbildung der Mittelschule nicht zu einer automatischen freien Schulwahl unter Mittelschulen, sondern setzt diese mit ihrem Praxisbezug – Sport, musische, handwerklich, technische und sprachliche Profilbildung (z.B. Englisch) – deutlich von den Gymnasien ab. Beide Schulen rekrutieren Schüler*innen im selben Alter und ermöglichen gleichwertige Bildungsabschlüsse. Eltern können so zwischen einem eher «akademisch orientierten» und einem eher «praktisch orientierten» Profil wählen, das im für sie massgebenden Sprengel angeboten wird. Insgesamt ist die Profilbildung noch nicht weit fortgeschritten und meist vor allem auf der Klassen- und nicht auf der Schulebene (Ausnahme Sport und Musik) sichtbar.

10.8.3 Schulsprengel und «Freie» Schulwahl

Der Volksschulsprengel bezeichnet das Einzugsgebiet von Volksschulen. Dafür sind meistens die Grenzen der Gemeinden massgebend. Grössere Gemeinden können in mehrere Schulsprengel aufgeteilt werden. Formell ist eine freie Schulwahl, sofern Platz vorhanden ist, angelegt, deren Praxis ist aber wenig ausgebildet.

Aus den Befragungen: Insbesondere ist nicht klar wie Zulassungsprozesse zu gestalten sind, da es weiterhin regionale (d.h. sprengelspezifische) Kriterien und Wartelisten gibt. Mittelschulen machen Aufnahmeprüfungen. «Sprengelfremder Schulbesuch» ist möglich, muss von den erziehungsberechtigten Personen beantragt werden und erfordert eine Zustimmung des gesetzlichen Schulerhalters der Wahlschule und der Bewilligung durch die Bildungsdirektion. Obschon schulsprengelfremde Kinder nicht einfach abgelehnt werden dürfen, sind der freien Schulwahl enge Grenzen gesetzt. Beispielsweise kommen in einer konkreten kleinen Volksschule einer grösseren ländlichen Gemeinde mit drei Schulsprengel von 27 Schüler*innen drei aus einem anderen Sprengel der Gemeinde und zwei aus einer benachbarten Gemeinde. Alle mussten dafür auf Antrag die Erlaubnis der Gemeinde und der Bildungsdirektion einholen, wobei die Begründung durch psychologisches Fachpersonal im Interesse des Kindes formuliert war. Gleichzeitig wurden sechs andere Gesuche mit der Begründung die Gemeinde wollen «keinen Schülertourismus» und wegen befürchteter Zunahme der Kosten für Schuler*innentransporte abgelehnt.

Konkurrenzdruck zwischen den Schulen mit unterschiedlichen Profilen aber auch im eher weiterhin einheitlichen Volksschulbereich (Primarstufe) ist grösser geworden. Dazu haben auch Vergleichstest und die Ansätze zu freier Schulwahl beigetragen.

10.9 Aktuelle Entwicklungen

Die 2017 angestossene Reform soll weitergeführt werden. Zudem ist ein neuer Lehrplan, der auf einer Kompetenzorientierung basiert, für das Schuljahr 2022/23 angekündigt worden. Die Vernehmlassung dazu läuft seit Juli 2022 (schule.at - Mein digitales Schulportal, 2022). Dieser neue Lehrplan wird seitens der Vertretung der Lehrer*innen, der Elternverbände und auch diverser Parteien heftig als

«unleserlich verfasst» und «ohne ausreichenden Praxisbezug» kritisiert ein rasches Inkrafttreten sei deshalb nicht realistisch (orf.at, 2022).

10.10 Fazit

Österreichs Pflichtschulen und damit auch jene des Bundeslands Salzburg sind auf dem Weg zu mehr Autonomie. Die dazu nötigen einschneidenden, von oben initiierten Reformmassnahmen sind seit 2017 eingeleitet und werden zurzeit umgesetzt. Ältere Traditionen und Rollen im Kontext des Personalwesens und der Rekrutierung von Personal in öffentlichen Schulen – vor allem für Lehrpersonen aber auch Schulleitungen – erweisen sich aktuell weiterhin als Hemmschuhe für eine klarer ausgeprägte Autonomie der Einzelschule. Damit werden auch Forderungen der Profilbildung und grösserer Konkurrenz zwischen Schulen eingeschränkt. Beides sind Elemente der Reform, die zu mehr Effizienz und Effektivität im Pflichtschulbereich führen sollen.

Vor diesem Hintergrund ist die Rolle der Schulleitung als schwach einzuschätzen, obschon gerade dieser ein wesentlich Angel- und Hebelfunktion in der Transformation des Schulsystems zugeschrieben wird.

Der finanzielle Handlungsspielraum der Schulen vor Ort und damit auch das Potential der Profilbildung ist abhängig vom Engagement der Gemeinde bezogen auf die Infrastruktur und der Elternschaft bezogen auf operativ einsetzbar Mittel.

Die freie Schulwahl ist grundsätzlich möglich, wird aber durch verschiedene praktische (z.B. Transportkosten) und formelle (z.B. Zulassungs- und Auswahlkriterien) Aspekte weiterhin vor allem im Volksschulbereich eingeschränkt. Am klarsten ist die freie Schulwahl in Mittelschule, beziehungsweise in Gymnasien, ausgeprägt.

11 Diskussion

Laut internationaler und nationaler Gesetzgebung ist der Staat verantwortlich dafür, dass seine Angehörigen eine kostenlose und uneingeschränkt zugängliche Grundausbildung besuchen können. Dieser Besuch ist obligatorisch und der Staat stellt sicher, dass diese Prinzipien nicht durch Dritte verletzt werden. Liechtenstein hat die einschlägigen Rechtsnormen ratifiziert, sie gelten als Referenzrahmen, an dem sich das aktuelle und zukünftige Pflichtschulwesen orientieren und messen lassen müssen. In den nächsten Jahren und Jahrzehnten kommen verschiedene Herausforderungen auf die Bildungssysteme zu. Megatrends wie beispielsweise der Wandel der Familienstrukturen, die Globalisierung oder auch New Work erfordern, dass sich Schulen entwickeln, um sogenannte «Kompetenzen des 21. Jahrhunderts» vermitteln zu können (siehe Kapitel 2). In der aktuellen Bildungsstrategie des Fürstentums werden diese Themen angesprochen (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021). Einleitend (vgl. Kapitel 2.3) haben wir festgestellt, dass obwohl das Bildungssystem in Liechtenstein zurzeit gut funktioniert, Entwicklungsbedarf festzustellen ist. Einerseits sollen Probleme bezüglich Chancengerechtigkeit fokussiert werden und andererseits ist eine Entwicklung erforderlich, die den Umgang mit den angesprochenen zukünftigen Herausforderungen erlaubt.

In diesem Kapitel werden nun die Erkenntnisse der Literaturanalyse (Kapitel 3 und 4) sowie die Ergebnisse des internationalen Vergleichs (Kapitel 5 bis 10) zusammengefasst und die aktuelle Position des Bildungssystems des Fürstentums Liechtenstein reflektiert. Es soll ersichtlich werden, wo Liechtenstein insgesamt und im Vergleich zu den anderen Ländern steht. Für den Vergleich werden Bewertungen der fünf Länder und Städte anhand der Kategorien der «Governance-Regler» zusammengefasst und mit den theoretischen Grundannahmen verknüpft. Ebenso werden sie mit dem jeweiligen identifizierten «Erfolg» (bezüglich der Erreichung der angestrebten Ziele in den jeweiligen Systemen und auch in Bezug auf Ergebnisse wie Schüler*innenleistungen oder Chancengerechtigkeit) dieser Bildungssysteme in Verbindung gebracht.

11.1 Erkenntnisse aus der Literaturanalyse

Allgemein ist in Europa und anderswo ein Wechsel zu Formen der Output-Steuerung des Pflichtschulbereichs erfolgt, jedoch unterscheiden sich nationale Systeme durch den Grad und die Form der Dezentralisierung und der damit verbundenen Autonomie der Schulen vor Ort. Dabei ist nicht überall, wo von Schulautonomie gesprochen wird, vom Gleichen die Rede, da Schulautonomie durch unterschiedliche Merkmale geprägt ist und für die Umsetzung von Massnahmen eine Reihe von lokalen Faktoren eine Rolle spielen. Das heisst, dass einheitliche Massnahmen nicht automatisch zu homogenen Umsetzungen führen. Bei stark dezentralisierten Systemen steigt im Weiteren auch die Chance, dass offen oder verdeckt «Re-Zentralisierungsprozesse» eingeleitet werden, um den Kontrollverlust der zentralen Behörde zu kompensieren. Auch Liechtenstein ist von diesen Umwälzungen im Pflichtschulbereich beeinflusst und befindet sich vor diesem Hintergrund in einem spezifischen Entwicklungsstadium. Es ist hier eine gewisse Stagnation festzustellen, weil Entwicklungsimpulse hin zu einer vergrösserten

Schulautonomie im Rahmen der Ablehnung der SPES-Reform ein wenig ins Stocken geraten sind (vgl. Kapitel 2.3).

Mit der freien Schulwahl sind verschiedene Annahmen verbunden, beispielsweise dass Wettbewerb unter den Schulen zu besserer Schulqualität führt, dass Eltern sich rational für die «besten» Schulen entscheiden und mit ihrer Auswahl wiederum auf die Entwicklung der Qualität Einfluss nehmen. Die Literatur zeigt jedoch, dass diese Annahmen nur bedingt bestätigt werden können und die Prozesse komplex und von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängig sind. Weiter ist es wichtig, festzuhalten, dass es nicht *die* freie Schulwahl gibt, sondern unterschiedliche Systeme mit verschiedenen Rahmenbedingungen, beispielsweise in Bezug darauf, zwischen welchen Schulen überhaupt gewählt werden kann. Eng damit verbunden ist die Frage der Schulfinanzierung. Hier wird unterschieden zwischen eher staatlich dominierten und eher marktorientierten Modellen. Auch eher marktliche Modelle können sich in ihrer Ausgestaltung stark unterscheiden. Insgesamt zeigen Forschungsergebnisse, dass Schulwahl an sich weder positiv noch negativ mit Bildungsqualität verbunden ist, es kommt auf die jeweilige Ausgestaltung der damit verbundenen Massnahmen und Regelungen an. Wichtig ist dabei, dass staatliche Mittel an alle Schulen gehen, damit alle Schüler*innen gleiche Wahlmöglichkeiten haben respektive alle Eltern das Recht auf Wahl ausüben können. Weiter müssen Mechanismen eingesetzt werden, die verhindern, dass erhöhte Wahlmöglichkeiten zu verstärkter Segregation führen.

Eine Voraussetzung dafür, dass Schulen Profile entwickeln können – und dadurch eine Vielfalt an Angeboten entsteht, eine reales und sich unterscheidendes Angebot, aus dem im Rahmen der freien Schulwahl ausgewählt werden kann – ist eine Erhöhung der Schulautonomie. Nur wenn der Handlungsspielraum vor Ort gross genug ist, können Schulen sich entfalten und lokale Schwerpunkte und Profile entwickeln.

Eine Erhöhung der Autonomie auf der Handlungsebene der Einzelschule (und eine allfällige Erhöhung der Wahlfreiheit respektive des Wettbewerbs) ist verbunden mit dem Bedarf an verstärkter Output-Steuerung, respektive Qualitätssicherung. Diese wird in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen Zielen (Art der Führung und ihrer Kompetenzen, Rechenschaftslegung, Überprüfung, Entwicklung des Systems, Entwicklung der Einzelschule) umgesetzt.

11.2 Liechtenstein: Wohlfahrts- und binnenorientiertes und meritokratisches Schulsystem

Die vergleichende Analyse zeigt auf, dass das Fürstentum Liechtenstein aktuell über ein «wohlfahrtsliberal» ausgerichtetes Bildungssystem verfügt. Wie im Kapitel 3.1. beschrieben, nimmt der Staat eine zentrale Rolle hinsichtlich der Inputsteuerung ein. Bildung wird als öffentliches Gut verstanden, soll allen Mitgliedern des Volkes frei zugänglich sein und deren Potentialentfaltung als demokratische Bürger*innen bestmöglich stützen und fördern. Wie schon die rechtlichen Grundlagen (siehe Kapitel 6) zeigen, kommt der Bildung eine zentrale Bedeutung hinsichtlich des wirtschaftlichen Erfolges und Zusammenhalts der Gesellschaft zu. Im Rahmen des Fallbeispiels konnte aufgezeigt werden, dass die hohe Inputsteuerung anhand der personellen, organisatorischen, wie auch pädagogisch-inhaltlichen Vorgaben des Schulamtes von unterschiedlichen Akteur*innen nicht nur positiv wahrgenommen wird.

Aus der Tradition hat sich ergeben, dass Schulen in Liechtenstein zentral gesteuert sind und die Fäden beim Schulamt zusammenlaufen. Dies mag unter anderem der geographischen Kleinräumigkeit und Gedanken einer effizienten Schulführung geschuldet sein. So scheint es sinnvoll, die vergleichsweise wenigen Schulen zentral zu steuern. Der starke Staat wird jedoch in der Folge der Einführung der geleiteten Schulen zunehmend kritisiert. Leitungspersonen wünschen sich mehr Handlungsspielraum auf der Ebene der Einzelschule, insbesondere hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung und Beurteilung der Lehrpersonen. Aktuell sind diese Massnahmen auf der Ebene des Schulamtes angesiedelt. Auch die Autonomie der Lehrpersonen und der kommunalen Steuerung sind gleichermassen eingeschränkt. Die Gemeinden fungieren eher als beratende Behörde für Fragen des Budgets und der Planung und können nur wenig mitbestimmen, wie sich die Schule als Repräsentantin der kommunalen Bedürfnisse und Vorlieben positionieren soll. Die Lehrpersonen wünschen sich insbesondere inhaltliche Mitbestimmungsmöglichkeiten, zum Beispiel hinsichtlich der Zuteilung von Ressourcen und der Entscheidung für oder gegen bestimmte Schulmodelle oder Unterrichtsformen.

Die Abbildung 3 zeigt ebenso auf, dass die staatliche Outputsteuerung eher mittel eingestuft wird. Das heisst, es werden zwar Entwicklungsziele in der Zusammenarbeit von Schulaufsicht und Schulleitung erarbeitet, diese werden jedoch weder verbindlich überprüft, noch sanktioniert. Ebenso besteht eine grosse Hemmung, Daten von Leistungen der Einzelschulen öffentlich zu publizieren, da das soziale Netzwerk im Kleinstaat sehr dicht ist und eine Abwertung einzelner Schulen zu befürchten wäre. Dieser Gedanke könnte auch die Unlust, sich dem internationalen Vergleich zu stellen mit bedingen. So liess das Fürstentum verlauten, dass man weniger an den internationalen Vergleich anschliessen möchte, sondern eher die nationalen Traditionen und Werte zu pflegen und errungene Erfolge zu zementieren. Vergleich und Anschlussfähigkeit an die Nachbarländer sind wichtig, weil sie die Berufsbildungs- und Studienmöglichkeiten direkt beeinflussen.

Die liechtensteinische Tradition im Bildungswesen ist auch wenig auf Wettbewerb ausgerichtet, sondern eher auf Chancengleichheit beim Eintritt und gleiche Bildungsmöglichkeiten am Anfang und zunehmend meritokratisch motivierter Selektion im Verlauf der Bildungsbiographie. Hier zeigt sich ansatzweise eine liberale Idee, die sich eher an der individualisierten Leistungsbereitschaft, als an der internationalen Wettbewerbsfähigkeit orientiert. Dies erklärt dann möglicherweise auch, weshalb nur wenig Wettbewerb zwischen den Schulen existiert, Profilierung noch skeptisch betrachtet wird und eine Reform hin zu mehr Autonomie (SPES) im Volk nicht mehrheitsfähig war.

		schwach <-----> stark		
Staatliche Inputsteuerung	Inhaltliche Vorgaben durch LiLe, Zentralisierte Steuerung der Finanzierung (Landesschulen); einheitliche Vorgaben in den Bereichen Finanzen, Personal, Organisation, Unterricht.			
Staatliche Outputsteuerung	Leistungstests zum Vergleich der Schulen möglich, werden aber nicht veröffentlicht oder konkret zur Weiterentwicklung der Schule genutzt. Schulinspektorat nicht externe Kontrolle, eher als «Entwicklungshelfer».			
Steuerung durch Trägerschaft / kommunale Steuerung	Einfluss der Gemeindebehörden (Primarschulen) ist beschränkt auf Finanzierung und Beratung der Schulleitung, keine Schulbehörde vorhanden, Elternmitwirkung wenig ausgebaut.			
Autonomie auf Ebene Einzelschule	Schulleitung hat Einfluss auf pädagogische Leitlinien und Ziele, aber keine Möglichkeiten für Unterrichtsbesuche, vorwiegend administrative Aufgaben und Management der Schule. Lehrpersonen können mitbestimmen im Rahmen der Vorgaben, wenig Raum bei Finanzen, mehr Einfluss im Bereich Personal (Schulamt zieht sich zurück).			
Wettbewerb	Wenig Wettbewerb zwischen den Schulen, eher zwischen den verschiedenen Schulformen (Gymnasium/Realschule), Markt evtl. zu klein da nur ein Gymnasium und grosse Verbundenheit der Eltern mit der Wohngemeinde, wenig Motivation für Wahl einer anderen Schule (ausser bei Konflikten des Kindes).			

Abbildung 3: Governance-Regler Liechtenstein

11.3 Niederlande: Klassisch-liberaler Schulmarkt mit formativer Bewertung des Outputs und starkem Wettbewerbsgedanken

Wie die Abbildung 4 zeigt, können die Niederlande als klassisch liberales Bildungssystem beschrieben werden. Das heisst, dass der Staat traditionell möglichst wenig Einfluss nimmt und Bildung als mehrheitlich «privates Gut» verstanden wird. Die Geschichte des Landes zeigt eine frühe Privatisierung und darauffolgende «Versäulung» der Bildungslandschaft in Privatschulen mit unterschiedlichem konfessionellem Hintergrund. Auch hinsichtlich der Outputsteuerung greift der Staat nur geringfügig ein. Gerade so viel, dass ein objektiver Vergleich zwischen den Schulen ermöglicht wird. Die Schulleitungen und Lehrpersonen haben im Rahmen der pädagogischen Unterrichtsgestaltung professionelle Freiheit. Als Spezifikum der Niederlande gilt jedoch der hohe Einfluss der kommunalen Steuerung durch eine meist privatisierte und professionelle Trägerschaft. Dieses Gremium bestimmt über die Ausrichtung der Schule, gewährt dem Schulpersonal Freiheiten – oder eben auch nicht. Durch den Wettbewerb zwischen den Schulen sind die Trägerschaften gezwungen, ihre Versprechungen zum Erfolg und zur inhaltlichen Ausrichtung der Schule zu halten.

Der Wahlfreiheit des Individuums sind nur wenige Grenzen gesetzt. Eltern und Kinder werden als unabhängige und rationale Personen betrachtet, die eine bewusste Wahl für oder gegen eine bestimmte Ausrichtung der Schulbildung treffen können. Die Eltern tragen die Verantwortung für die Wahl der Schule und orientieren sich dabei an staatlich aufbereiteten, vereinheitlichten Informationsbroschüren. Diese geben begrenzt Auskunft über die objektive «Leistung» der Schule und auch ein konkretes Ranking von besser und schlechter ist nicht direkt möglich. Auch hier ist die liberale Grundhaltung konsistent mitgedacht. Den Eltern wird die Fähigkeit zugesprochen, inhaltlich beurteilen zu können, was am besten zu ihren Wünschen passt. Die aktuelle Entwicklung zeigt, dass vermehrt Anreize für die Schulen und Lehrpersonen wie Boni und Leistungslöhne eingesetzt werden, um die Attraktivität der Leistungsorientierung der Schule zu erhöhen. Des Weiteren werden Massnahmen ergriffen, um den Herausforderungen der Chancengerechtigkeit im Zugang anhand von gewichteten Beiträgen für benachteiligte Schüler*innen zu begegnen.

		schwach <-----> stark		
Staatliche Inputsteuerung	Keine einheitlichen Vorgaben, vage formulierte Bildungsziele; starker Sektor der staatlich finanzierten, Privatschulen, wenige Vorgaben, jede Person kann eine Schule gründen, Schulpflicht (wird überprüft/geahndet), direkte Finanzierung der Schüler*innenbeiträge, Einführung von Leistungsbudgets für Schulen und Boni für Lehrpersonen.			
Staatliche Outputsteuerung	Starkes Schulinspektorat, nur grundsätzliche Regelungen in den Kernfächern, Übergänge stark an Leistung ausgerichtet, klare Gliederung der Bildungswege (hohe Stratifizierung), Leistungsvergleichstests möglich, Profile werden durch die Schulen erstellt, kein «Ranking» der Schulen».			
Steuerung durch Trägerschaft / kommunale Steuerung	School Boards führen die öffentlichen Schulen, Aufsichtsfunktion, heute z.T. sogar Unterrichtsorganisation & Personalverantwortung, Aufteilung des Finanzbudgets und pädagogische Ausrichtung der Schule (Entwicklungsplan).			
Autonomie auf Ebene Einzelschule	Management der Schule, Umsetzung des Finanz-Budgets, können nur die Aufgaben übernehmen, die die Trägerschaft abgeben möchte.			
Wettbewerb	Gewichtete Finanzierungsformel, Qualitätszertifikat, Überblick über die Leistungen der Schulen, Leistungsvarianz zwischen den Schulen.			

Abbildung 4: Governance-Regler Niederlande

11.4 Schweden: Wohlfahrtsstaat mit hoher Autonomie und Wettbewerbsorientierung

Schweden (Abbildung 5) zeichnet sich durch eine Kombination von Wohlfahrtsorientierung, Autonomie und Wettbewerb aus. Diese interessante Trias ist auch historisch gewachsen. Der Einfluss des Staates ist auf die Outputsteuerung beschränkt und soll damit eine möglichst hohe Wahlfreiheit der Bürger*innen garantieren. Die Bildungsziele sind klar definiert und werden regelmässig überprüft. Diese Daten werden möglichst objektiv zur Verfügung gestellt und müssen von den Eltern entsprechend interpretiert werden. Ähnlich wie in den Niederlanden ist die Elternschaft für die Bildungsentscheidung zuständig und verfügt ausserdem über Bildungsgutscheine, die frei einsetzbar sind. Im Gegensatz zu den Niederlanden sind die Bildungsgutscheine einheitlich und nicht je nach Bedürfnissen und Herkunft der Schüler*innen gewichtet. Die Gemeindebehörde übernimmt ebenfalls eine wichtige Aufgabe in der Bereitstellung des «gerechten» oder «ausgeglichenen» Bildungsangebots.

Die grosse Autonomie auf Ebene der Einzelschule ermöglicht die Bildung konkreter Schulprofile, die sich inhaltlich stark voneinander unterscheiden können. Innerhalb der Schulen besteht eine grosse Freiheit hinsichtlich Lehrmittel und Methoden. Jedoch eröffnet sich hinsichtlich der Verteilung der Schüler*innen auf die einzelnen Schulen und Platzvergabe eine Grenze der Autonomie und es stellt sich die Frage, inwiefern der Staat in diesen Prozess eingreifen muss oder kann. Ebenfalls scheint sich ein Spannungsfeld zu eröffnen zwischen der Gewinnorientierung der Schulen und dem wohlfahrtstaatlichen Gedanken der Chancengerechtigkeit. Eine verstärkte Segregation ist zu beobachten.

		schwach <----->- stark		
Staatliche Inputsteuerung	Vorgaben: Lehrplan; Vergabe von Bewilligungen an unabhängige Schulen.			
Staatliche Outputsteuerung	Ziele und Bildungsauscomes im Education Act vorgegeben; regelmässige Überprüfung aller Schulen.			
Steuerung durch Trägerschaft / kommunale Steuerung	Hauptverantwortung für die Bildung liegt bei den Gemeinden und den Trägerschaften, die für die subventionierten unabhängigen Schulen zuständig sind; Anstellungsbehörde für Schulmitarbeitende.			
Autonomie auf Ebene Einzelschule	Globalbudget (Mittel von der Gemeinde pro SuS, Bildungsgutschein); grosser Handlungsspielraum bzgl. Organisation und Unterricht.			
Wettbewerb	Schulen entwickeln eigene Profile, freie Schulwahl zwischen allen Schulen.			

Abbildung 5: Governance-Regler Schweden

11.5 Hamburg: Stadtstaat gezeichnet durch Wettbewerb und Outputsteuerung

Ähnlich wie Schweden ist auch Hamburg (Abbildung 6) durch Wettbewerb und Outputsteuerung geprägt. Traditionell sind die Bildungsinstitutionen des Stadt-Staates gefordert, einer sehr heterogenen Bevölkerung geeignete Bildungsangebote bereitzustellen. Die allgemeinen Leistungstests erhöhen den Druck auf die Einzelschulen, das Leistungsversprechen an die Schüler*innen und Eltern zu erfüllen.

Vorteil des Wettbewerbs ist die gelungene Profilbildung einzelner Schulen, wobei die Selbstverantwortung auf der Ebene Einzelschule relativ hoch einzuschätzen ist. Gleichzeitig bestehen gewisse Spannungsfelder zwischen der Autonomie der Schulleitung und der Lehrpersonen, beispielsweise durch den Beamtenstatus der Lehrpersonen oder dem grossen Einfluss der Personalräte. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern im Bereich der schulischen Ausgestaltung sind in Hamburg im internationalen Vergleich am höchsten. Dies erinnert an das Beispiel aus Chicago – dem demokratischen Lokalismus – der stark von den lokalen Interessensgemeinschaften gezeichnet ist. Das heisst, dass sich in den einzelnen Stadtteilen Schulen entwickeln, die genau zum dort wohnhaften «Klientel» passen und den Bildungsaspirationen der ortsansässigen Eltern möglichst gerecht werden.

Die Wahlfreiheit der Eltern in Bezug auf die geeignete Schule ist trotz vielversprechender Theorie in der Praxis doch eingeschränkt. So zeigen vor allem die Interviews mit den Personen aus der Praxis auf, dass Eltern selten eine Schule am anderen Ende der Stadt wählen oder dass die gewünschte Schule zu viele Anmeldungen hat und dann das Kriterium der Distanz zum Wohnort zum Tragen kommt. Dennoch gibt es Berichte, dass die Segregation der Bevölkerungsmilieus durch die Wahlfreiheit eher akzentuiert wird, als dass gleiche Zugangschancen ermöglicht werden. Die Selektion in die verschiedenen Niveaustufen hat in Hamburg eine bestimmte Schulwahl zur Folge. Das heisst, dass nur Kinder das Gymnasium besuchen dürfen, die die Leistungserfordernisse auch nachhaltig erbringen können. Andernfalls ist teilweise ein Schulwechsel notwendig. Das Bildungssystem in Hamburg ist somit ähnlich wie das in Schweden ausgerichtet, wobei weniger Autonomie auf Ebene der Einzelschule möglich ist. Insbesondere scheint die Inputsteuerung des Ministeriums durch die Verbeamtung der Lehrpersonen und Personalverantwortung im liberalen System eher störend als zielführend.

		schwach<-----> stark		
Staatliche Inputsteuerung	Vorgaben in den Bereichen Finanzen, Personal, Organisation, Unterricht.			
Staatliche Outputsteuerung	Zielvorgaben (Bildungsstandards) und Überprüfung (Leistungstests, Inspektionen mit Veröffentlichung der Ergebnisse).			
Steuerung durch Trägerschaft / kommunale Steuerung	Steuerung durch Gemeindebehörden, Schulrat, sowie starker Einfluss von Eltern in unterschiedlichen Gremien.			
Autonomie auf Ebene Einzelschule	Einfluss und Entscheidungsmöglichkeiten der Schulleitung in den Bereichen Finanzen, Personal, Organisation und Unterricht relativ gross; Mitwirkung der Lehrpersonen, der Eltern und der Schüler*innen ist stark ausgeprägt.			
Wettbewerb	Freie Schulwahl, Schulen entwickeln eigene Profile.			

Abbildung 6: Governance-Regler Hamburg

11.6 Salzburg: Autonomiereform bei gleichzeitiger Inputsteuerung

In Salzburg (Abbildung 7) befindet sich das Bildungssystem aus Sicht des Forschungsteams in einer bedeutenden, von der staatlichen Bildungsverwaltung initiierten Umbruchphase, in der der Handlungsspielraum der Einzelschule erhöht werden sollte. Ähnlich wie in Hamburg ist jedoch die Autonomie der Schulleitung durch den Eingriff des Staates im Bereich des Personalwesens eingeschränkt. Schulleitende sind noch weniger stark für die Leistungsfähigkeit der eigenen Schulen aktiv. Sie müssen sich mit dem sogenannten Schulforum bei Initiativen und Entwicklungen abgleichen und werden somit im Gestaltungsspielraum eingeschränkt.

Der Staat greift hinsichtlich der pädagogischen Steuerung auch deutlich ein. Die hohe Inputsteuerung und gleichzeitig moderate Outputsteuerung scheint somit eher einschränkend auf die Autonomie zu wirken, auch wenn formal Gestaltungsmöglichkeiten vorhanden wären. Die Schulen sollen ausserdem regionale Netzwerke (Cluster) bilden – eine weitere Steuerungsmassnahme, die praktisch nur zögernd aufgenommen wird.

Das Beispiel zeigt auf, dass in diesem eher wohlfahrts-liberal ausgerichteten Modell die formelle Vergabe von Autonomie an die Schulen nur wenig in Schwung kommt. Es scheint, als blieben von Seiten des Staates zu viele «Stellschrauben» (weiterhin) angezogen, sodass der Handlungsspielraum der Schulleitung auf die Entscheidung der Lektionentafel reduziert wird. Dies könnte erklären, warum aus Sicht der Befragten die Reformidee in Stocken geraten ist und auch die Idee des Wettbewerbs und der Profilierung der Schulen nur zögerlich oder in begrenztem Rahmen aufgenommen wird.

		schwach <-----> stark		
Staatliche Inputsteuerung	Vorgaben in den Bereichen Finanzen, Personal, Organisation, Unterricht; Zuweisung von Schulgeld, Personal (Anstellungsbehörde Land, Beamtentum).			
Staatliche Outputsteuerung	Zielvorgaben (z.B. Bildungsstandards) und Überprüfung (z.B. Externe Evaluation, Leistungstests).			
Steuerung durch Trägerschaft / kommunale Steuerung	alle öffentlichen Schulen kommunal verankert und verwaltet, Möglichkeit der Bildungsregionen (Cluster): Kommune zuständig für Infrastruktur.			
Autonomie auf Ebene Einzelschule	Einfluss und Entscheidungsmöglichkeiten der Schulleitung in den Bereichen Finanzen, Personal, Organisation und Unterricht; Mitbestimmung der Lehrpersonen; Einfluss von Eltern.			
Wettbewerb	Ansätze zu mehr Wettbewerb, Konkurrenzdruck sind angelegt. Marktmechanismen betreffen vor allem die Rolle des ergänzenden, durch Eltern initiierte Sponsoring. Die weiterhin geltende Schulsprengelpflicht ermöglicht eine begrenzte Schulwahl. Die Profilierung erfolgt vorerst vor allem auf Klassenebene (mit Ausnahme der Sport- und Musikschulen).			

Abbildung 7: Governance-Regler Salzburg

12 Synthese anhand der Steuerungsdimensionen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden theoretische und empirische Grundlagen sowie internationale Entwicklungen in den Bereichen Schulautonomie und freie Schulwahl dargestellt. Nun sollen die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal aufgearbeitet werden. Diese werden anhand der Steuerungsdimensionen des Governance-Reglers beschrieben.

Zu Beginn der Recherche stand insbesondere die Frage im Vordergrund, inwiefern sich der Staat im Bildungssystem engagieren soll (Projektziel 1). Laut Schmid (2009) ist es die Aufgabe eines Wohlfahrtsstaates, seine Bevölkerung hinsichtlich der «klassischen Standardrisiken der modernen Gesellschaft» abzusichern. Das staatliche Engagement im Bildungsbereich ist insbesondere zur Gewährung und Aufrechterhaltung der Chancengerechtigkeit beim Zugang der Schüler*innen mit unterschiedlichen Herkünften zu den Bildungsmöglichkeiten notwendig. Diese Aufgabe übernimmt der Staat in Liechtenstein. Er sieht Bildung als öffentliches Gut und ihr Hauptziel ist darauf gerichtet, Kinder und Jugendliche zu mündigen, demokratischen Bürger*innen zu erziehen. Im Kapitel 11.2. wurde festgehalten, dass das Bildungs- und Schulsystem in Liechtenstein von den Konzepten eines eher konservativ orientierten Wohlfahrtsstaates geprägt ist. Staatliche Praktiken, die Glatters (2003) Idealtypus des «Quality Control»-Modell zugeordnet werden, sind im Liechtensteinischen Bildungssystem noch tief in traditionellen Vorstellungen verankert. Ebenso zeigt die Fallanalyse zu Liechtensteins Bildungssystem auf, dass seine Schulverwaltung weiterhin die zentrale Rolle im Qualitätsmanagement und im Bildungsmonitoring spielt.

Wichtig scheint, beispielsweise im Vergleich zur Lage in Österreich vor 2017, dass im Fürstentum Liechtenstein keine Bildungskrise zu identifizieren ist. Jedoch wird das System als starr wahrgenommen und verschiedene Akteur*innen wünschen sich Veränderungen (Kapitel 2.3). Die Bildungsausgaben in Liechtenstein sind stabil (siehe Kapitel 6.6., Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein 2021) und liegen im OECD-Durchschnitt. Der Bildungsbericht (Budimir, 2021, S. 81) zeigt zudem, dass die Leistungen in Mathematik in Liechtenstein ähnlich sind wie in der Schweiz und deutlich besser als etwa in den Vergleichsländern Finnland, Deutschland oder Österreich (der Bericht bezieht sich auf Daten aus PISA 2012). Der Bericht zeigt auch, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht unbedingt schlechter abschneiden als in den Nachbarländern. Jedoch erwerben sie im Vergleich mit Schüler*innen ohne Migrationshintergrund signifikant geringere Kompetenzen (Budimir, 2021, siehe auch Kapitel 2.3).

In liberalen Wohlfahrtsstaaten wie den USA, Kanada oder Australien wurde der Wettbewerb zwischen Schulen mit dem Ziel der Leistungsverbesserung im Bildungssystem bewusst eingeführt. Im Folgenden zeigen wir auf, warum in Liechtenstein bislang nicht in ähnlicher Weise ein freier Markt und Wahlfreiheit für die Erziehungsberechtigten besteht, obschon in anderen wirtschaftsrelevanten Sektoren in Liechtenstein wie z.B. im Service Public eine zunehmende Liberalisierung und Privatisierung zu beobachten ist (Quaderer et al., 2021). Es stellt sich die Frage, inwiefern die Organisation des Bildungssystems die zunehmend liberalen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen im Land spiegeln soll und inwiefern deshalb eine Weiterentwicklung notwendig sein könnte.

Allgemein ist festzuhalten, dass hauptsächlich die starke Rolle des Staates die Liechtenstein-bezogenen Ausprägungen des Governance-Reglers erklärt (vgl. Abbildung 3): Die Inputsteuerung wird als stark und die Autonomie auf kommunaler/lokaler Ebene sowie auf Ebene der Einzelschule als schwach ausgeprägt eingeschätzt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welchen Dimensionen der Steuerung das Bildungssystem im Fürstentum Liechtenstein sich weiterentwickeln kann und soll. Für das Verständnis der weiteren Ausführungen sind drei Hinweise zu bedenken:

- 1) Aus dem vorliegenden Ländervergleich gibt es keine Hinweise darauf, welche Ausprägung des Reglers als ideal im Sinne einer übertragbaren «Best Practice» zu verstehen wäre. Jedoch geben die Forschung und dieser Bericht Hinweise darauf, welche Auswirkungen mit verschiedenen Ausprägungen der unterschiedlichen Steuerungsformen verbunden sind (vgl. Kapitel 4). Das bedeutet, dass die im Folgenden diskutierten Möglichkeiten nicht als «allgemeine Verbesserung der aktuellen Lage» interpretiert werden sollen, sondern eher als Möglichkeiten der Weiterentwicklung, die auf den Kontext Liechtenstein abgestimmt werden müssen.
- 2) Für diese Studie war nicht vorgesehen, die Bildungsakteur*innen (Behörden, Lehrpersonen, Schulleitende) in Liechtenstein umfassend und repräsentativ zu befragen. Auch von den Schüler*innen wurden keine Einschätzungen ihrer Zufriedenheit und ihres Wohlbefindens in der Schule erhoben. Bevor über Änderungen bestimmt wird, müssten die Einschätzungen und Erwartungen dieser Anspruchsgruppen systematisch erhoben und in die Planung der Entwicklung einbezogen werden.
- 3) Der Regler zeigt auch, dass Veränderung in einer der Dimensionen immer auch eine Anpassung der anderen Dimensionen zur Folge hat. Diese gegenseitigen Abhängigkeiten müssen bei möglichen Entwicklungsschritten berücksichtigt werden.

Die folgenden Entwicklungsempfehlungen nutzen Erkenntnisse des Governance-Reglers und beziehen die Modelle der schulischen Governance (Glatter, 2003; OECD, 2003; K. Schmid et al., 2007) mit ein.

12.1 Ein starker Staat für ein chancengerechtes Bildungsangebot (Projektziel 1)

Die liberale Sicht befürwortet, dass der Einfluss des Staates auf die Kontrolle und Outputsteuerung im Bildungsbereich beschränkt wird. Insbesondere im Bildungssystem der Niederlande ist eine solche Anpassung erfolgt. Dies ist etwa daran zu erkennen, dass die Eltern über die Bildung ihrer Kinder bestimmen und lokale Trägerschaften das Angebot gestalten. Im Gegenzug muss aber der Staat spezifische Steuerungsinstrumente wie die Gewichtung der Schüler*innenkosten und die Kontrolle der Angemessenheit des Angebots verschiedener Schulformen einsetzen.

- Für die staatlichen Schulen spricht, dass mit einer Privatisierung auch der Einfluss der Gesellschaft via die Bildungspolitik auf die Lerninhalte eingeschränkt wird. Mittelfristig wird damit auch das demokratische Verständnis der gesellschaftlichen Mündigkeit, Demokratie zu leben, beeinflusst. In den Niederlanden beispielsweise gibt es wenige staatliche Vorgaben zum Curriculum und viele privat geführte Schulen mit religiöser Ausrichtung können deshalb eigene

Curricula ausarbeiten, die sich eher an Vorstellungen der Religion als an den Bedürfnissen einer demokratischen Gesellschaft orientieren können.

- Auch die einheitlichen Vorgaben für die Ausbildung von Lehrpersonen sind eine wichtige Aufgabe des Staates.
- Die Garantie einer hohen Bildungsqualität und damit auch der Anschlussfähigkeit an Nachbarländer und an den internationalen Bildungsmarkt insbesondere im tertiären Bereich ist ein übergeordnetes nationales Ziel, für das sich der Staat verantwortlich zeigen muss (Projektziel 1 und Projektziel 4).

Wie im Kapitel 3.4.1. beschrieben, ist die staatliche Mittelzuweisung eine wichtige Form der Steuerung, die in Liechtenstein aktuell klar geregelt ist: Die Schulen werden vom Land oder den Gemeinden finanziert oder getragen, die Schüler*innen der Gemeinde besuchen die ihnen zugewiesene Schule. Sowohl die Entlohnung der Lehrpersonen wie auch die Finanzierung der Schulen anhand der Schüler*innenbeiträge sind zentral geregelt und es besteht diesbezüglich keine Flexibilität. Die Schulverwaltung steuert die Mittelzuweisung zentral, auf der Ebene der weiterführenden Schulen sogar hinsichtlich der Infrastruktur. Im Bereich der Primarschulen haben die Gemeinden die Möglichkeit, hinsichtlich der schulischen Infrastruktur etwas Einfluss zu nehmen.

12.2 Weniger Inputsteuerung, mehr Gestaltungsfreiheiten

Die gesetzlichen Grundlagen in Liechtenstein sind momentan noch stark auf die Inputsteuerung ausgerichtet. Deshalb wurde die Frage gestellt, inwiefern in Liechtenstein die Praxis der Inputsteuerung angepasst werden könnte (Projektziel 2).

- Aktuell liegt die Verantwortung für die Qualitätssicherung und -kontrolle bei der zentralen Schulbehörde und die Schulaufsicht ist für die Unterrichtsentwicklung verantwortlich.
- Aktuell sehen die Vorgaben keine Wahlfreiheit der Eltern vor und die Schüler*innen müssen, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die ihrem Wohnort zugeordnete Schule besuchen.
- Die Vorgaben für die Rollen und Zuständigkeiten der Schulleitung und auch für die Gemeinden erlauben nur eine geringe Gestaltungautonomie.
- Die Fallanalyse zeigt, dass in Liechtenstein die lokalen Interessen und Bedürfnisse – beispielsweise durch die Partizipation der Eltern oder lokalen Bevölkerung, oder Schüler*innen – nur eingeschränkt in die Gestaltung der Schulen einfließen.

Im Gegensatz dazu ist der Einbezug unterschiedlicher Akteursgruppen in eher liberal- oder neoliberal-orientierten Ländern deutlich ausgeprägter. In Liechtenstein hat das Volk erste Ansätze von liberal-geprägten Reformen der Schule, wie zum Beispiel im Rahmen der SPES-Reform, abgelehnt. Dies spricht in Bezug auf verschiedene Bildungsformen und möglicherweise auch Zugänge zu Bildung für eine konservative «Bewahrungshaltung».

In Liechtenstein haben die Gemeinden traditionell nur wenig Handlungsmacht. Ein stärkerer Einbezug der Gemeinden im Bereich der weiterführenden Schulen (Oberschule, Realschule, Gymnasium) und damit eine Stärkung der Gemeinde im Sinne des «Local Empowerment-Modells» ist aus Sicht des Forschungsteams eher nicht umsetzbar.

Wichtig ist, dass eine Reduktion der Inputsteuerung auf nationaler Ebene unweigerlich zu einer Verschiebung der Kompetenzen und Verantwortung auf die unteren Ebenen führt. Somit müsste bei solchen Überlegungen zur Reduktion des staatlichen Einflusses die Autonomie der Einzelschule und der Gemeinde zwingend mitgedacht werden. Die Fallbeispiele zeigen, dass diese Entwicklung als Prozess zu verstehen ist, wobei grosse Anteile der Steuerung schrittweise vom nationalen in den lokalen oder einzelschulischen Kontext übertragen werden. Dabei erhält insbesondere die Schulleitung eine wichtige Rolle, zu der sie entsprechend berechtigt (Normen) und befähigt (Professionalität, Kompetenzen, Handlungsspielraum) werden muss.

12.3 Outputsteuerung, die Vergleichbarkeit ermöglicht

Das Kapitel 3.5. zeigt auf, dass die staatliche Outputsteuerung im Bildungssystem in vielen Ländern zunehmend wichtig geworden ist. Im Rahmen der neuen Steuerung erhielten Schulen mehr Handlungsspielraum und müssen deshalb Ziele für ihr Handeln festlegen und aufzeigen, dass sie die Ziele erreichen. Empfehlenswert wäre, dass dieser gegenläufigen Verschiebung – also ein Hochfahren der Outputsteuerung, wenn die Inputsteuerung reduziert wird – die nötige Beachtung in Liechtenstein geschenkt wird.

- In Liechtenstein wird aktuell vor allem in die Outputsteuerung auf der Ebene der Lernenden investiert (Checks, siehe Kapitel 6.7). Die Ergebnisse daraus werden nicht für den Vergleich zwischen Schulen genutzt.
- Weil sich Liechtenstein aus internationalen Leistungsvergleichsstudien zurückgezogen hat, ist es im Moment schwierig, die Effizienz des liechtensteinischen Bildungssystems im europäischen Vergleich einschätzen zu können.
- Mit der Einführung des liechtensteinischen Lehrplans (LiLe) wurde sichergestellt, dass die Leistungen liechtensteinischer Schüler*innen mit den Schweizer Schüler*innen verglichen werden können. Dadurch wird auch die Anschlussfähigkeit ans Schweizer Bildungssystem gewährleistet.
- Im Rahmen der Bildungsstrategie 2020 wurden entsprechende Mindeststandards formuliert.

Die beschriebenen Befunde der Bildungsforschung hinsichtlich der Outputsteuerung und Qualitätsüberprüfung zeigen, dass die entsprechenden Massnahmen sehr landes- und schulsystemspezifisch ausgestaltet werden müssen (Projektziel 4). Die Befunde zeigen auch, dass hoch standardisierte Testsysteme, die mit Benchmarking konkrete Auswirkungen auf die Schulen haben, keine erfolgversprechende Lösung darstellen (Kapitel 4.6.). Konkret sollen also die Leistungen der Schüler*innen keinen direkten Einfluss auf die Finanzierung oder den Ruf der Schule haben, weil das – wie etwa in den USA – zum Versagen eines Teils der Schulen führen kann. Schulen, die schlechte Leistungen aufweisen und denen Ressourcen zur Bewältigung der Ursachen fehlen, sind in einer Abwärtsspirale gefangen, von der sie sich nicht mehr selbst retten können. Das heisst, es ist wichtig, dass die Ergebnisse der Leistungstests nicht für ein Ranking der Schulen, sondern einerseits als Grundlage für die Entwicklung des nationalen Systems und andererseits für die Entwicklung der Einzelschule genutzt werden. Die Literatur empfiehlt zudem, dass die verschiedenen Formen der Qualitätssicherung und -entwicklung

(Leistungstests, externen Evaluationen, interne Evaluationen) verknüpft und formativ, das heisst, entwicklungsorientiert ausgestaltet und genutzt werden.

Die Beispiele von Schweden, Hamburg und der Niederlande zeigen, dass Outputsteuerung auch Herausforderungen bergen kann. Zum Beispiel können Chancengerechtigkeit, schulische Integration oder Schutz vor Indoktrinierung nicht mehr vollumfänglich vom Staat gesteuert und garantiert werden, sondern werden Akteur*innen des freien Markts überlassen.

Werden die Schwierigkeiten, die sich aufgrund einer starken Fokussierung von Leistung ergeben können (z.B. Teaching to the Test, Failing Schools in den USA) berücksichtigt, ist eher davon abzuraten, die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen beispielsweise in Form eines Rankings öffentlich sichtbar zu machen. Dies kann zu Abwertung einzelner Schulen führen, was den Druck auf Lehrpersonen und Schulleitung zu stark erhöhen würde. Wichtiger wäre es, das System so zu gestalten, dass die Ergebnisse der externen Evaluation in den Schulen wirklich für die Schulentwicklung genutzt und sinnvoll mit Systemen der internen Evaluation verbunden werden können. Ähnlich wie der Abbau des Inputsteuerungsmodells (und parallel dazu), muss auch die Outputsteuerung schrittweise aufgebaut werden. Schliesslich ist zu bedenken, dass neben den konkreten Leistungen der Schüler*innen auch andere Indikatoren zur «Beurteilung» der Qualität der Schulen einbezogen werden können. Das könnten zum Beispiel Messgrössen der Zufriedenheit, des Wohlbefindens, der Integration oder Inklusion sowie der Partizipation (Lehrpersonen, Eltern, Schüler*innen) sein.

12.4 Passung zwischen lokalem Angebot und Bedürfnissen der Schüler*innen und Eltern: eine Frage der Finanzierung?

Im Vergleich mit den Fallstudien fällt auf, dass in Liechtenstein das lokale Bildungsangebot eher wenig ausgeprägt an die Bedürfnisse der lokalen Bevölkerung angepasst wird. Ein in der Literatur formuliertes Ziel des Ausbaus der Autonomie auf Ebene der Schule und der Wahlfreiheit der Eltern ist der Anspruch, dass das Angebot der Schule möglichst gut auf die lokale Situation und die Bedürfnisse der Eltern und Schüler*innen ausgerichtet wird.

- In Liechtenstein können nur wenige Entscheidungen, wie die oben erwähnte Möglichkeit der Wahl des Schulmodells, wirklich auf der Schulebene oder der lokalen Ebene getroffen werden.
- Die Gemeinden in Liechtenstein haben relativ (je nach Schulform) hohe Aufwände hinsichtlich der Infrastruktur, können jedoch nur wenig im Bereich der strategischen Ziele der Schule mitreden.
- Gleichzeitig wurde aus Interviews ersichtlich, dass teilweise deutliche Unterschiede zwischen den Bildungsangeboten der Gemeinden bestehen.
- Aktuell besteht zwischen den Schulen kein Wettbewerb, da sie sich auch hinsichtlich der Profile nicht unterscheiden.

Zur Frage der Vorzüge unterschiedlicher Finanzierungsformen (vgl. Projektziel 5) sind die Ergebnisse aus der Forschung nicht eindeutig. Eine Subjektfinanzierung, wie dies bei den Bildungsgutscheinen angedacht ist, kann laut Jabbar et al. (2022) zu höherem Wettbewerb zwischen den Schulen beitragen, jedoch haben diese Finanzierungsformen nur einen indirekten und geringen Effekt auf die Leistung der

Schüler*innen. Die Leistungen von Schüler*innen können an gewinnorientierten und privaten Schulen höher sein, jedoch verschwinden diese Unterschiede meistens, wenn der Einfluss der sozialen Herkunft in der Analyse kontrolliert wird. Zusammenfassend kann anhand der OECD-Daten (2017b) festgestellt werden, dass Bildungsgutscheine für benachteiligte Schüler*innen dann einen Mehrwert für die Chancengerechtigkeit bieten können, wenn diese für private und öffentliche Schulen gleichermaßen gelten und die Schulen keine zusätzlichen Gebühren erheben dürfen.

Die Forschungsbefunde zeigen jedoch auch, dass verschiedene spezifische Formen der Finanzierung nur geringe Effekte für die schulische Leistung erzielen können, die zudem über die verschiedenen Länder hinweg unterschiedlich ausfallen. In den Niederlanden bestehen traditionell mehrheitlich religiös-orientierte Privatschulen, die ihre Angebote weitgehend selbst entwickelten. Als Konsequenz muss der Staat in den Niederlanden wegen diesen inhaltlichen und organisatorischen Freiheiten der Schule mehr geeignete Kontrollmöglichkeiten einsetzen, die auch den entsprechenden Zielen der Vergleichbarkeit genügen.

Die Fallanalysen zeigen, dass die Subjektfinanzierung (z.B. in den Niederlanden) nicht unbedingt für mehr Chancengerechtigkeit oder weniger Segregation sorgt, da die Eltern häufig die wohnortnächste Schule wählen. Auch in Hamburg wählen die Eltern eher die Schulform (Gymnasium oder Stadtteilschule) und weniger das Profil. Das lässt schliessen, dass unterschiedliche Finanzierungsformen nur unter bestimmten Kontrollbedingungen des Staates Sinn machen. Das heisst, je mehr Freiheiten bezüglich Finanzierung und Schulwahl bestehen, desto mehr muss der Staat wiederum regulierend eingreifen, damit Effekte der Selektion nicht kontraproduktiv sind. Die zunehmende Differenzierung von Profilen der Schulen, Leistungsgruppen oder privaten und öffentlichen Schulen bedeutet also eine Gefahr, dass diese Unterschiede die Segregation in der Gesellschaft weiter verstärken. In diesem Zusammenhang ist die Fallstudie Salzburg aufschlussreich. In der Autonomiereform haben die lokalen Akteure mehr Handlungsspielraum bekommen und gleichzeitig werden aber auch mehr Anforderungen an die regionale Vernetzung der Schulen gestellt. Das heisst, dass sich Schulen und Gemeinden in Netzwerken austauschen müssen, um ihre Angebote abzugleichen und auch gemeinsam weiterzuentwickeln. Diese regionale oder lokale Vernetzung könnte in Liechtenstein weiter vorangetrieben werden.

Das Beispiel Hamburg zeigt, dass es schwierig ist, wenn Eltern das Gymnasium auswählen können, die Kinder aber später aufgrund der Leistung die Schule wieder verlassen müssen, weil es die Effektivität und die Effizienz des Systems belastet. Ausserdem müssten sich die Profile der Schulen deutlich unterscheiden, weil ansonsten die Wahlmotivation der Eltern als eher gering einzustufen wäre. Konkret hiesse dies auch, dass Privatschulen dieselben staatlichen Beiträge erhalten müssten, wie die öffentlichen Schulen. Würde man Zuzahlungen von Eltern bei Privatschulen erlauben, so würde sich daraus wiederum eine Selektion nach Herkunft ergeben.

12.5 Autonomie-Konzept und Schulleitung als Leader*innen

Im Bereich der Schulleitung und Schulführung spielt die Landesverwaltung des Fürstentums Liechtenstein noch eine starke Rolle, zum Beispiel bei der Anstellung der Schulleitung und auch bei der Weiterentwicklung der Schulen (vgl. Kapitel 6.5.1.).

- Das Schulamt ist mitunter für Konfliktfälle auf Ebene des Schulpersonals aber auch der Schüler*innen die zentrale Verwaltungsstelle.
- Die Interviews mit unterschiedlichen Bildungsakteur*innen Liechtensteins zeigen, dass sie den Handlungsspielraum der Schulleitung als eingeschränkt wahrnehmen.
- Ihre Hauptaufgaben werden insbesondere bei der Umsetzung behördlicher Vorgaben, Administration und Verwaltung gesehen. Hinsichtlich des Personalmanagements, der pädagogischen und strategischen Entwicklung der Schule wird der Einfluss als «begrenzt» wahrgenommen.
- Es sind Frustrationen spürbar, dass nicht die Schulleitung die entwicklungsrelevanten Unterrichtsbesuche macht, sondern die Schulaufsicht. Die Schulleitung ist nicht befugt, die Leistung der Lehrpersonen zu beurteilen und die individuelle Weiterentwicklung zu thematisieren, teilweise fehlen dazu Grundlagen im Mitarbeitendengespräch.
- Gleichzeitig hat aber die externe Aufsicht über den Unterricht den Vorteil, dass externe und unabhängige Fachpersonen vielleicht weniger befangen und objektiver sein können als die Schulleitung.

Diesbezüglich ist es spannend, einen Vergleich zur Entwicklung in der Schweiz zu ziehen: Die Funktion Schulleitung war zu Beginn der 1990er Jahre erst eine Zusatzfunktion von Lehrpersonen und hat sich erst in den 2000er Jahren (je nach Kanton auch etwas früher) mit der Formulierung des Berufsauftrags als eigenständige Profession herausgebildet. Seither haben sich in der Schweiz in den letzten Jahren Berufsverbände etabliert, es gibt einen regen professionellen Austausch von Schulleitungen (VSLCH, auch regionale Verbände) und auch die Ausbildung zur Schulleitung wird zunehmend von der Lehrpersonenausbildung abgekoppelt. Im Vergleich mit der Schweiz ist zum Beispiel auch Salzburg hinsichtlich der Funktion der Schulleitung noch wenig entwickelt. Die Professionalisierung der Schulleitung braucht Zeit und auch in der Schweiz ist die Profilierung der Schulleitung von Schule zu Schule unterschiedlich. Das Forschungsteam empfiehlt diesbezüglich, dass in Liechtenstein die rechtlichen Grundlagen geschaffen werden, damit sich die Funktion «Schulleitung» als eigenständige Profession etablieren kann. Dies würde die Leitplanken dafür legen, dass in Zukunft der Handlungsspielraum der Schulleitungen erweitert und wo schon vorhanden ausgestaltet wird. Dabei ist der Einfluss konservativ-bürokratischer Traditionen zu berücksichtigen, die die Lehrpersonen als Expert*innen und Schulleitende als «Gleiche*r unter Gleichen» (Primus inter pares) verstehen. Die Forschung zeigt jedoch deutlich, dass Schulleitende, die über Handlungsspielräume verfügen, wesentlich zur Qualität der Schule beitragen (vgl. Kapitel 4.5). Gleichzeitig zeigt auch die Fallstudie Salzburg, dass der Ausbau der Kompetenzen der Schulleitung ein langer Prozess ist. Zudem sind oft bereits bestehende Handlungsspielräume den Verantwortlichen zu wenig bewusst oder werden nicht ausgeschöpft.

12.6 Unterstützung der Profilbildung und öffentliche Sichtbarkeit der Verdienste und Leistungen einzelner Schulen

In Liechtenstein gibt es aktuell wenige Hinweise auf eine zunehmende Liberalisierung, die sich zum Beispiel hinsichtlich der Profilentwicklung einzelner Schulen oder des zunehmenden Einflusses der Eltern abzeichnen würde.

- Bestrebungen, das dreigliedrige Sekundarschulsystem in ein zweigliedriges umzuwandeln, scheiterten im Rahmen von SPES 1 (2009).
- Laut den Interviewpartner*innen lag dies unter anderem daran, dass die prestigeträchtigen Gymnasien nicht aufgegeben werden sollten. Die Profilbildung mit obligatorischen Kernprogramm wurde abgelehnt.

Bildungssysteme, die stärker effizienz- und marktorientiert sind – wie zum Beispiel in England, Ungarn oder Australien (Olssen et al., 2014; K. Schmid et al., 2007) – haben bewusst marktähnliche Situationen im Bildungssystem gestaltet, um den Wettbewerb zu fördern. Es bleibt jedoch unklar, inwiefern diese Modelle tatsächlich eine höhere Qualität von Bildung bereitzustellen vermögen und mögliche negative Auswirkungen sind nicht zu unterschätzen (vgl. Projektziel 3). Die Autoren zeigen auf, dass die Auswirkungen der Freiheit bezüglich der Gestaltung von Schulprofilen und der Ausrichtung des Unterrichts nicht nur als positiv zu beurteilen ist. Herausforderungen sind das opportunistische Verhalten von Schulen oder der zunehmende Druck auf die Professionalität der Lehrpersonen (vgl. Olssen et al., 2014). Ebenfalls ist die Gefahr der zunehmenden Segregation der Bevölkerung zu berücksichtigen, da Bevölkerungsschichten im Rahmen des eigenen Statuserhalts bekannte Bildungsformen wählen und somit Bildungsungleichheiten intergenerational reproduzieren können.

Die Fallbeispiele von Salzburg und Hamburg zeigen, dass die Gefahr von «Restschulen» oder «Restklassen» entsteht, wenn spezialisierte Klassenzüge und fachliche oder pädagogische Profile aufgebaut werden. Diese werden dann von Schüler*innen mit weniger Wahlmöglichkeiten (zum Beispiel aufgrund des sozio-ökonomischen Hintergrunds) «gewählt». Die Spezialisierung in thematischen Profilen ist ebenfalls staatlich zu kontrollieren. Eine Profilbildung sollte nicht nur strukturell oder thematisch, sondern vor allem pädagogisch motiviert sein.

Um eine Profilbildung zu fördern, wurden Hamburg die drei- in zweigliedrige Schulsysteme umgewandelt. Dies lässt den Schluss zu, dass bei zunehmender Profilbildung weniger Selektion anhand der Leistung durch unterschiedliche Schularten sinnvoll ist (siehe ebenfalls Fallstudie Schweden). Ebenso ist hier auf die Forschungsergebnisse zu verweisen, die zeigen, dass die Separierung nach Leistung in homogene Klassen für die Schüler*innen keine Vorteile bringt (vgl. Kapitel 4.2.). Somit kann es sinnvoll sein, die Differenzierung stärker innerhalb der Klasse zu vollziehen. Eine stärkere Gliederung der weiterführenden Schulen ist wahrscheinlich mit grösseren Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungschancen der Schüler*innen verbunden.

Zu den Aspekten der Digitalisierung, Inklusion oder auch Aufgaben der Lehrpersonen im Rahmen der Länder und Regionen mit freier Schulwahl ist die Forschungsliteratur wenig aussagekräftig. Wichtig ist jedoch, dass Massnahmen getroffen werden, damit alle Schulformen auch von Schüler*innen mit unterschiedlichem Hintergrund besucht werden können (siehe Beispiel Gewichtung Niederlande).

Ebenfalls ist die Debatte der freien Schulwahl nicht nur bezogen auf die fehlende Autonomie der Schulen, sondern auch aufgrund des Wahlverhaltens der Eltern mit Vorsicht und genau zu betrachten. Auch in Schweden, den Niederlanden und Hamburg, wo die Schulwahl freigestellt ist, wählen viele Eltern die lokalen Schulloptionen. Ausserdem ist zu bedenken, dass in den drei Fallstudien auch Hinweise auf die Gefahr der zunehmenden Ungleichheiten und Segregation zu finden sind.

13 Entwicklungsszenarien für Liechtenstein

In den vorangehenden Kapiteln wurde beschrieben, wo das Fürstentum Liechtenstein hinsichtlich der Entwicklung des Bildungssystems steht. Klar geworden ist aus dem Vergleich der Länder und Regionen, dass es nicht möglich ist, ein «fremdes Modell» im Fürstentum zu übernehmen, weil die nationalen Traditionen sehr unterschiedlich sind. Somit wäre die Einführung eines stark marktorientierten Ansatzes im traditionell bürokratisch und meritokratisch geprägten Bildungssystem Liechtensteins wenig sinnvoll. Eine Reform würde ein langsames Umdenken aller Akteur*Innen erfordern, welche in Bildung involviert sind. So zeigte sich am Beispiel der SPES-Reform, dass eine Kombination von Forderungen – in diesem Fall mehr Schulautonomie, Auflösung der Gliederung des Schulsystems und gleichzeitig mehr Wettbewerb und Wahlfreiheit zwischen den Schulen – nicht zielführend waren, weil Gegenargumente aber auch Hinderungsgründe unterschiedlich motiviert sind. Schon einzelne Veränderungen der Bildungsangebote sind in sich sehr komplex und würden viele weitere Schritte nach sich ziehen. Die folgenden Entwicklungsszenarien sollen deshalb «kleine» dafür realistische Schritte beschreiben und dadurch Veränderungen des Bildungssystems Liechtenstein anstossen und in Bewegung bringen. Daran schliesst eine Beschreibung möglicher Entwicklungsschritte an und deren Umsetzbarkeit wird eingeschätzt.

13.1 Moderates Entwicklungsszenario (kurz- und mittelfristig): Mehr Autonomie der Einzelschulen – weniger Inputsteuerung

Eine Verringerung der Inputsteuerung ist nicht ohne Erhöhung von Autonomie möglich. Ein erster Schritt für eine Bildungsreform ist deshalb die Verringerung der Inputsteuerung des Schulamtes in Bezug auf die pädagogisch-inhaltlichen Vorgaben. Das heisst nicht, dass keine nationalen Bildungsziele mehr formuliert oder der Lehrplan (LiLe) abgeschafft werden sollte, sondern die Möglichkeit, gewisse Vorgaben etwas zu lockern und Kompetenzen an die Schulen abzugeben. Zum Beispiel, die Schulen (Schulleitung und Lehrpersonen) über die Art und Weise der Umsetzung von Schul- und Unterrichtsformen bestimmen zu lassen wie etwa zu Themen im Bereich der Integration oder Inklusion. So würden die Schulen ein eigenes Umsetzungskonzept erarbeiten, worin definiert wird, wie die Ressourcen für Speziallehrpersonen und Unterstützungsunterricht zugeteilt und eingesetzt würden (vgl. Kapitel 12.2).

Die Schulleitung müsste insbesondere hinsichtlich des Personalmanagements (Einstellung, Beurteilung, Honorierung, Entwicklung etc.) der Lehrpersonen und der Finanzierung mehr Spielraum erhalten. Möglich wäre hier zum Beispiel die Einführung eines Globalbudgets, über dieses die Schulleitung verfügen könnte. Dies würde der Schulleitung erlauben, die Mittel gezielt und in Verbindung mit dem strategischen Entwicklungsprogramm einzusetzen oder sogar Mittel zu sparen und für Anschaffungen oder für die Honorierung herausragender Leistungen der Mitarbeitenden einzusetzen. Ein Globalbudget gibt also der Schulleitung hinsichtlich Personalmanagement einen grossen Handlungsspielraum und sie müsste über den Einsatz der Mittel der übergeordneten Behörde (Gemeinde oder Schulamt) Rechenschaft ablegen. Diese Veränderung liesse sich mittelfristig durch die Ausdifferenzierung des Berufsauftrags der Schulleitung und der Lehrpersonen erreichen. Die Entwicklung eines gewerkschaftlichen

Verbandes würde die Zusammenarbeit zwischen den Schulleitenden fördern und es könnten auf dieser Stufe auch gemeinsame Führungs- und Qualitätsstandards erarbeitet werden, die für alle Berufsleute gelten. Als zentrales Entwicklungsziel wird Liechtenstein demnach empfohlen, die Autonomie auf der Ebene Einzelschule auszubauen und entsprechend die Rolle der Schulleitung in ihrer Schule zu stärken.

Gleichzeitig müssten die Einflussbereiche der Schulaufsicht eingeschränkt werden, so dass diese hauptsächlich mit der Schulleitung die Entwicklungsziele bespricht, die sich die Schule selbst gegeben hat (zum Beispiel im Rahmen eines Schulentwicklungsprogrammes). In dieser Hinsicht wird Liechtenstein empfohlen, die bestehenden Praktiken weiter auszubauen und nachhaltiger zu verankern (Kapitel 4.6.). Die Schulinspektion kann vor allem durch die Festlegung von Erwartungen, die sich an die Schulen richten und die Sicherstellung der schulinternen Verarbeitung von Evaluationsergebnissen Einfluss nehmen. Schulen, welche die Standards noch nicht erreichen und Unterstützung in der Schulentwicklung benötigen, sollen entsprechend für ihre Weiterentwicklung mit den nötigen Ressourcen unterstützt und mit fachlicher Beratung begleitet werden.

Liechtenstein hat weiter Potenzial für den Ausbau der Outputsteuerung. Dabei wird für die Schulinspektion und externe Evaluationen empfohlen, den Fokus neben den Outcomes insbesondere auch auf die schulischen Prozesse zu richten. Lehrpersonen und Schulleitung wären in diesem Fall gemeinsam verantwortlich für die Umsetzung und Erreichung der eigens formulierten Ziele. Damit dies gelingt, müssen die Ziele der Outputsteuerung geklärt werden. Geht es beispielsweise vor allem um Rechenschaftslegung, um den Vergleich zwischen den Schulen oder um die Unterstützung der Schulentwicklung vor Ort oder auch um die Vergleichbarkeit mit Nachbarstaaten? Im letzteren Fall wäre eine Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien sinnvoll. Für die Vergleichbarkeit mit der Schweiz wäre diesbezüglich eine Teilnahme an der Überprüfung der Grundkompetenzen in Betracht zu ziehen (Konsortium ÜGK, 2019a, 2019b). Dies wäre sinnvoll, weil die Lehrpläne LiLe und Lehrplan 21 vergleichbar sind und es im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit ans Schweizer System wichtig ist, dass viele Liechtensteiner Schüler*innen weiterführende Schulen in der Schweiz besuchen. Interessant wäre auch zu prüfen, ob Schulen formative interne Evaluationen nutzbringend für ihre Entwicklung umsetzen können. Diese Resultate solcher Bemühungen könnten dann – ähnlich wie in den Niederlanden – im Rahmen von Portraits der Schulen für die Eltern und Bürger*innen Liechtensteins sichtbar gemacht werden. Ausserdem wäre dies auch eine datengestützte Grundlage für konkrete Unterstützungsmassnahmen.

Mit diesem ersten Szenario wäre die Grundlage dafür gelegt, dass sich Schulen selbstständiger entwickeln und als agile Schulen eigene Lösungen für die Herausforderungen des schulischen Kontextes finden, gerade auch in Bezug auf die in Kapitel 2.2 angesprochenen Herausforderungen für die Bildung der Zukunft. Vieles, was in diesem ersten Szenario angesprochen wird, wird in der Bildungsstrategie (Regierung Fürstentum Liechtenstein, 2021) bereits thematisiert.

13.2 Ambitioniertes Entwicklungsszenario (eher langfristig): Weniger Selektion nach Leistung, personenabhängige Finanzierung, externe Überprüfung und Wettbewerbsgedanke

Wie im Kapitel 11 gezeigt, ist das Bildungssystem Liechtensteins wenig auf Wettbewerb ausgerichtet und baut mit dem dreigliedrigen System noch stark auf die Differenzierung nach Leistung (insbesondere bei den weiterführenden Schulen). Um damit einhergehenden Selektionsmechanismen entgegenzuwirken, könnte das dreigliederige Schulsystem in der Sekundarstufe 1 (Oberschule, Realschule, Gymnasium) aufgelöst werden und in ein zweigliedriges System (oder sogar wie in Schweden ein Gesamtschulsystem ohne Gliederung) umgewandelt werden (alle Vergleichsländer ausser den Niederlanden haben zwei oder weniger Leistungsgruppen in der Sekundarstufe 1). Dies wurde auch schon bei SPES angestrebt, nur ohne vorher die Autonomie der Einzelschulen zu verankern. Das würde ebenso bedeuten, dass Modelle der inneren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts stärker in den Vordergrund rücken müssten. Und dafür ist die im Szenario eins genannte Schulautonomie grundlegend.

Die Einführung eines zweigliedrigen Systems hätte den Effekt, dass mehr Wettbewerb zwischen den Schulen entstehen könnte, da nun unterschiedliche didaktische und organisatorische Möglichkeiten gefunden werden müssen, um den unterschiedlichen Leistungsständen der Schüler*innen gerecht zu werden und die Schule nicht in erster Linie aufgrund der Schulart ausgewählt werden müsste. Darauf aufbauend könnten Schulen dazu motiviert werden, sich stärker auszudifferenzieren und ein ganz spezifisches Bildungsangebot zu entwickeln. Erst nach diesen beschriebenen Entwicklungsschritten könnte die freie Schulwahl Sinn machen, weil die Eltern tatsächlich zwischen unterschiedlichen Schul- und Unterrichtsmodellen entscheiden könnten. Es ist in Frage zu stellen, ob der «freie Schulmarkt» in Liechtenstein, einem Land mit konservativ-bürokratischer Tradition, überhaupt funktionieren könnte, respektive, wie stark die Wahlmöglichkeiten effektiv genutzt werden würden. So sind sich Eltern nicht gewohnt, die Schulen hinsichtlich der Bildungsqualität zu beurteilen und danach abzuwägen und zu wählen. Aufgrund der bisherigen Tradition der hierarchischen Steuerung und auch des Vertrauens in die Institutionen vor Ort ist es eher unwahrscheinlich, dass Eltern eine andere Schule als jene in ihrer lokalen Gemeinde wählen würden. Wenn wir den Gedanken von mehr Freiheit in der Schulwahl weiterverfolgen, dann müsste eine personenzentrierte Finanzierung möglich werden. Das heisst, dass alle Schulen, also auch solche mit privater Trägerschaft, pro Schüler*in gleich viel Geld vom Staat beziehungsweise Schulamt erhalten würden. Ein Vorteil einer Subjektfinanzierung für die Schulen in Liechtenstein würde dann eintreten, wenn tatsächlich alle Schulen zur freien Wahl stehen würden und nicht nur die Schulen einer bestimmten Leistungsgruppe.

Wie aber anhand des Bildungssystems der Niederlande gezeigt werden konnte, werden nun verstärkte Kontrollmechanismen (Outputsteuerung) notwendig, da eine erhöhte Gefahr der Segregation nach Bildungsstand und Einkommen der Eltern bestehen würde. Das heisst, dass eine Instanz (zum Beispiel das Schulamt) beobachten müsste, wie sich die Schüler*innenzahlen an den Schulen entwickeln und inwiefern Massnahmen zur gerechten Verteilung (z.B. Gewichtung der Kostenbeiträge pro Schülerin basierend auf bestimmten Merkmalen etc.) ergriffen werden müsste. Ebenso ist ein gänzlich freier Markt hier unwahrscheinlich, weil die aufwendig erbauten und erhaltenen Schulinfrastrukturen nicht

aufgegeben werden sollen, wenn eine Schule nicht mehr genügend Schüler*innen anziehen würde. Weiter müssten klare Regeln eingeführt werden, die bestimmen, wie bei der Platzvergabe vorgegangen wird, wenn sich mehr Schüler*innen anmelden, als Plätze an der Schule vorhanden sind (z.B. Distanz zum Wohnort als Kriterium). Diese letztgenannten Massnahmen für zunehmende Wahlfreiheit zeigen auf, dass entsprechende Kontrollsysteme wieder mehr Gewicht erhalten würden, sei dies hinsichtlich des Bildungsausputs (Leistung und Vergleichbarkeit), wie auch des Inputs (Kontrolle der Finanzierungsvorteile etc.).

13.3 Abschliessende Einschätzung

Insgesamt muss die freie Schulwahl aus Perspektive der Forschung immer noch skeptisch betrachtet werden. Auch wenn die Wahlfreiheit weder per se positiv noch negativ ist, sind umfassende Reformen und Kontrollmechanismen notwendig, damit die freie Schulwahl nicht zu mehr Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs zu Bildung und einer zunehmenden Segregation der Bevölkerung führt. Das Forschungsteam empfiehlt also die Umsetzung des Szenarios eins und erst zu einem späteren Zeitpunkt die Überprüfung, inwiefern das Szenario zwei überhaupt sinnvoll umgesetzt werden kann. Von einer sofortigen Einführung der freien Schulwahl wird abgeraten. In jedem Fall müssten vorgängig die Entscheidungskompetenzen der Eltern gestärkt und den Schulen ermöglicht werden, individuelle Schulprofile zu entwickeln und nach aussen zu zeigen. In der vorliegenden Studie konnte festgestellt werden, dass Liechtenstein ein grosses Interesse an der internationalen Anschlussfähigkeit im Bereich Bildung hat. Es wird empfohlen in einem ersten Schritt die Schulautonomie zu entwickeln und zu festigen, bevor weitere Schritte in Richtung liberaler Marktbedingungen für Schulen in Angriff genommen werden. Im Fokus stehen dabei Fragen der Abschwächung der Zentralisierung und Inputsteuerung. Ausserdem ist die bestehende bürokratische Tradition und der hohe Wert von Bildung im Fürstentum Liechtenstein bei allen Anpassungsbemühungen im Bildungssystem zu im Auge zu behalten. Eine sehr weitreichende Liberalisierung und Marktorientierung würde wahrscheinlich auf grossen Widerstand aufgrund der starken lokalen Verankerung der Familien stossen.

In der folgenden Abbildung (Abbildung 8) wird abschliessend kurz dargestellt, welche konkreten Massnahmen denkbar wären, wenn ein Bildungssystem schrittweise liberalisiert werden sollte. Auf der rechten Seite der Tabelle sind einschneidende Veränderungen beschrieben, die in diesem Bereich angestrebt werden könnten. Aus Sicht des Forschungsteams ist es nicht sinnvoll, das gesamte Spektrum der Entwicklungsmöglichkeiten auszunutzen. In der Tabelle werden wichtige Entwicklungsschritte, die als sinnvoll für Liechtenstein erachtet werden, grau hinterlegt. In jedem Fall braucht es kleine Schritte, die politisch breit abgestützt sind und die sich zu einem späteren Zeitpunkt allenfalls weiter in Richtung «grosse Umwälzung» bewegen könnten.

	Erste Entwicklungsschritte-----> grosse Umwälzung (in Richtung Liberalisierung)		
Staatliche Inputsteuerung	Weniger Vorgaben im Bereich Finanzen, Entwicklung eines «Globalbudgets» für die Schulen, Schulgebäude als Gemeindeeigentum und Hauswarte der Schulleitung unterstellt.	Freiheit im Bereich Unterrichtsorganisation (Schulmodell >z.B. Integration/Inklusion, EK, Unterrichtslektionen, Lehrmittelwahlfreiheit etc.).	Nationaler Lehrplan nur als «lockerer» Orientierungsrahmen, mehr Möglichkeiten für Schulgründungen ausserhalb der öffentlichen Volksschule, Schüler*innenbeiträge an Gemeinden/Schulen vergeben.
Staatliche Outputsteuerung	Schulaufsicht übernimmt weniger Aufgaben direkt mit den Lehrpersonen, sondern diskutiert Schulentwicklungsthemen mit der Schulleitung.	Sinnvolle Verzahnung von interner und externer Evaluation für die qualitative Beschreibung von Erfolg, Veröffentlichung im Rahmen eines Berichts für jede Schule.	Quantitative Leistungstests, Vergleichbarkeit zwischen den Schulen und Qualitätsranking, Anreize für gute Leistungen (Incentives).
kommunale Steuerung	Mitspracherecht der Gemeinde und Mitgestaltung bei Schuljahresplanung und Ausrichtung.	Gestaltung von Mitwirkungsgefässen für Eltern, Lehrpersonen und Schüler*innen.	Kompetenzen für lokale Behörden/Trägerschaft in Bezug auf Anstellung der Schulleitung sowie Erarbeitung des Schulprofils
Autonomie auf Ebene Einzelschule	Schulleitung bestimmt Unterrichtsentwicklung, beurteilt Lehrpersonen und hat personelle Führung (betrifft den gesamten Zyklus des Personalmanagements, zum Beispiel hinsichtlich Rekrutierung und Freistellung, Entwicklung (Weiterbildungsplanung etc.).	Gestaltungsfreiheit auf Ebene Einzelschule, Zusammenarbeit mit der Gemeinde für eine optimale Passung und Positionierung des Schulangebots (pädagogische Schwerpunktsetzung, z.B. Tagesschule, altersdurchmisches Lernen).	Erarbeitung von Schulprofilen.
Wettbewerb	Profilbildung auf Schulebene, Auszeichnung / Exzellenz in bestimmten Themen, Möglichkeit des Schulwechsels auf Anfrage.	Werbung und Vermarktung des schulischen Angebots, zusätzliche finanzielle Mittel (Sponsoring). Umsetzung von Formen freier Schulwahl (z.B. auf Antrag)	Vollkommen freie Schulwahl, Öffentliches Ranking der Schulen nach Bildungsleistungen der Schüler*innen und kostenfreie Transporte zwischen Wohnort & Schule.

Abbildung 8: Massnahmen zur schrittweisen Liberalisierung

15 Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (Hrsg.). (2017). Gutachten / Aktionsrat Bildung. Bildung 2030 – veränderte Welt: Fragen an die Bildungspolitik : Gutachten (1. Aufl.). Waxmann.
- Altrichter, H [Herbert]. (2019). School Autonomy Policies and the Changing Governance of Schooling. In H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger (Hrsg.), *Springer eBook Collection: volume 14. Geographies of Schooling* (1. Aufl., Bd. 14, S. 55–73). SpringerOpen. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_4
- Altrichter, H [Herbert] & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Altrichter, H [Herbert], Rürup, M. & Schuchart, C. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein. (31. Dezember / 2021). *Bevölkerungsstatistik: Vorläufige Ergebnisse 31. Dezember 2021*. Vaduz.
- Amt für Statistik Fürstentum Liechtenstein. (2021). *Bildungsstatistik 2021*.
- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational Trajectories Through Secondary Education in Luxembourg: How Does Permeability Affect Educational Inequalities? *Swiss Journal of Educational Research*, 39(3), 437–460. <https://doi.org/10.24452/sjer.39.3.5040>
- Beach, D. (2018). *Structural Injustices in Swedish Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95405-9>
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg — Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 11–45). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91173-1_1
- Behörde für Bildung und Sport Hamburg (Hrsg.). (2007). *Selbstverantwortete Schule* (Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte).
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2020). *Bildungsbericht Hamburg 2020*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992998>
- Hamburgisches Schulgesetz (2021 & i.d.F.v. 16. April 1997).
- Ben-Porath, S. R. (2009). School Choice as a Bounded Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 527-544.
- Berkemeyer, N. (2010). Die Steuerung des Schulsystems: Theoretische und praktische Explorationen. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2009 (1. Aufl.). Educational governance: Bd. 10. VS Verl. für Sozialwiss.
- Berkemeyer, N., Müller, S. & van Holt, N. (2016). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (209-234). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bildungsdirektion Salzburg. (2022). *Startseite*. <http://www.bildung-sbg.gv.at/>
- Blanchenay, P., Burns, T. & Köster, F. (2014). *Shifting Responsibilities: 20 years of education devolution in Sweden: A governing complex education systems case study* (OECD Education Working Papers Nr. 104). <https://doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en>

- BMS Liechtenstein. (2022). *Startseite*. <https://www.berufsmittelschule.li>
- Boeskens, L. (2016). *Regulating publicly funded private schools: A literature review on equity and effectiveness* (OECD Education Working Papers). <https://doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en>
- Böhlmark, A., Holmlund, H. & Lindahl, M. (2015). *School choice and segregation: Evidence from Sweden* (Working paper Nr. 8). Uppsala.
- Boterman, W. R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094. <https://doi.org/10.1177/0042098019832201>
- Böttcher, W. & Keune, M. (2012). Externe Evaluation und die Steuerung der Einzelschule: Kontrolle oder Entwicklung. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Governance von Schul- und Elementarbildung* (S. 63–80). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brandén, M. & Bygren, M. (2018). *School Choice and School Segregation: Lessons from Sweden's School Voucher System* (The IAS Working Paper Series Nr. 1). Linköping.
- Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Univ. of Chicago Press.
- Budimir, K. (2021). Bildungsbericht Liechtenstein - Pilotstudie. Bendern.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2017a). *Bildungsreformgesetz 2017 - Erläuterungen*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2017b, 8. September). Bildungsreform. Wichtige Gesetzesanpassungen zusätzlich zum Autonomiepaket und zur Behördenorganisation.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018). Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2019a). Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2019b). *Weißbuch Steuerung des Schulsystems in Österreich*. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (Juli 2019c). *Steuerung des Schulsystems in Österreich*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2022a). *Autonomiepaket*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022b). *Blog zur Schulautonomie: Kustodiate - Was sagt das Gesetz?* <https://www.schulautonomie.at/2019/01/kustodiate-was-sagt-das-gesetz/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022c). *Qualitätsmanagementsystem für Schulen*. <https://www.qms.at/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022d). *Schulen, Klassen und Schüler/innen - Salzburg 2018/19*. (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd/schulstat_szbq.html)
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. *Schulfinanzierung und Budgetpraxis für die staatlichen Schulen in Hamburg: Grosse Anfrage und Antwort des Senats*.

- <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/54480/schulfinanzierung-und-budgetpra-xis-f%C3%BCr-die-staatlichen-schulen-in-hamburg.pdf>
- Büsser, R. (2016). Parlamentarisches Policy-Agenda-Setting des monarchischen Staatsoberhauptes in Liechtenstein. In S. Wolf (Hrsg.), *State Size Matters: Politik und Recht im Kontext von Kleinstaatlichkeit und Monarchie* (S. 59–82). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07725-9_4
- Coleman, J. S. (1992). Some Points on Choice in Education. *Sociology of Education*, 4(63), 260–262.
- Coleman, J. S., Kilgore, S. B. & Hoffer, T. (1982). Public and private schools. *Society*, 19(2), 4–9. <https://doi.org/10.1007/BF02712901>
- D-EDK. (2022). *Lehrplan 21: Grundkompetenzen*. <https://www.lehrplan21.ch/grundkompetenzen>
- Dettling, D. (2020). *Trendguide: Schulen der Zukunft*. <https://schulen-der-zukunft.freiheit.org>
- Diem, A. & Wolter, S. C. (02.2011). *Wer hat Angst vor Schulwahl?* SKBF Staff Paper 3. Aarau. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Ditton, H. & Müller, A. (2011). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (1. Aufl., S. 99–111). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_9
- Dohmen, D. (2007). Empirische Erfahrungen mit Bildungsgutscheinen: Was können wir für die deutsche Diskussion lernen? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*(1).
- Dollmann, J. (2021). Ethnic inequality in choice- and performance-driven education systems: A longitudinal study of educational choices in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *The British journal of sociology*, 72(4), 974–991. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12854>
- Edmark, K. (2018). *Location choices of Swedish independent schools* (Working paper Nr. 16). Uppsala. <https://doi.org/10.1007/s00168-019-00933-y>
- Ehren, M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H [H.], Skedsmo, G., Kemethofer, D. & Huber, S. G [S. G.] (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>
- Epple, D., Romano, R. & Zimmer, R. (2015). *Charter Schools: A Survey of Research on Their Characteristics and Effectiveness* (NBER Working Paper Series Nr. 21256). Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w21256> <https://doi.org/10.3386/w21256>
- Eurydice. (2022a). *Austria*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/overview>
- Eurydice. (2022b). *Liechtenstein: 3. Funding in education*.
- Eurydice. (2022c). *Liechtenstein de: Aufbau der allgemeinbildenden Sekundarstufe I*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/de/national-education-systems/liechtenstein/liechtenstein-deaufbau-der-allgemeinbildenden>
- Eurydice. (2022d, 21. Juni). *Netherlands*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/overview>
- Eurydice. (2022e, 15. Juli). *Sweden*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden>
- Falkenberg, K., Vogt, B. & Waldow, F. (2015). Bildungsmarkt in Bullerbü: Zur aktuellen Debatte über die «Schulkrise» in Schweden. *Die Deutsche Schule*, 107(2), 104–118.

- Feldhoff, T., Durrer, L. & Huber, S. G [Stephan G.] (2012). Steuerung eines Schulsystems: Eine empirische Analyse, wie Akteure die Steuerungskonfigurationen des Schulsystems wahrnehmen und sich deren zukünftige Gestaltung wünschen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 104(1), 71–78.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Schulische Ungleichheit in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 8. <http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1096>
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*(41), 55–72. <https://doi.org/10.25656/01:8485>
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung: Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 27–50). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Frankowski, A., van der Steen, M., Bressers, D., Schulz, M., Shewbridge, C., Fuster, M. & Rouw, R. (2018). *Dilemmas of central governance and distributed autonomy in education* (OECD Education Working Papers Nr. 189). Paris. <https://doi.org/10.1787/060260bf-en>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2019). Schulentwicklungsplan für die staatlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien in Hamburg: Referentenentwurf.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. (2022). *Zahlen - Daten - Fakten: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung*. <https://www.hamburg.de/bsb/ifbq/>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung. (2023). *Schulinspektion: Inspektionsberichte*. <https://www.hamburg.de/inspektionsberichte>
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. In R. A. Solo (Hrsg.), *Economics and the Public Interest*. Rutgers University Press.
- Friedman, M. (1997). Public Schools: Make Them Private. *Education Economics*, 5(3), 341–344. <https://doi.org/10.1080/09645299700000026>
- Gärtner, H. (2013). Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(4), 693–712. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0444-7>
- Giesinger, J. (2009). Freie Schulwahl und Bildungsgerechtigkeit: Eine Problemskizze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 170–187. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0071-5>
- Glatzer, R. (2003). Models of governance and their implications for autonomy, accountability and leadership. In OECD (Hrsg.), *Schooling for tomorrow. Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems* (S. 66–73).
- Government of the Netherlands. *Freedom of education*. <https://www.government.nl/topics/freedom-of-education/public-authority-and-private-schools>
- Granvik Saminathen, M., Brolin Låftman, S., Almquist, Y. B. & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 464–484. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1470988>
- Grissom, J. A., Egalite, A. & Lindsay, C. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. New York. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- hamburg.de (Hrsg.). *Stadtteilschule*. <https://www.hamburg.de/stadtteilschule/>

- Harris, A. (2009). Improving Schools in Challenging Contexts. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *Springer International Handbooks of Education: Bd. 23. Second International Handbook of Educational Change* (S. 693–706). Springer Science+Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_39
- Heemskerck, K. (2020). The multidimensionality of conflict in supervisory boards in education in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(3), 549–569. <https://doi.org/10.1177/1741143219827302>
- Heilpädagogisches Zentrum Liechtenstein. (2022). *Sonderpädagogische Schule*. <https://www.hpz.li/schule/>
- Heise, H. (2010). Chancengleichheit durch «Neue Steuerung»? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:3382>
- Herrmann, U. G. (2009). „Alte“ und „neue“ Steuerung im Bildungssystem.: Anmerkungen zu einem bildungshistorisch problematischen Dualismus. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen: Theorie und Empirie lebenslangen Lernens* (S. 57–77). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holmes Erickson, H. (2017). How do parents choose schools, and what schools do they choose? A literature review of private school choice programs in the United States. *Journal of School Choice*, 11(4), 491–506. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395618>
- Honingh, M., van Genugten, M., van Thiel, S. & Blom, R. (2020). Do boards matter? Studying the relation between school boards and educational quality. *Public Policy and Administration*, 35(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/0952076718789739>
- Hostettler, U. & Hofmann, H. (2020). Interne Evaluation - Schulen verantworten Evaluationsprozesse. In H. Hofmann, P. Hellmüller & U. Hostettler (Hrsg.), *Eine Schule leiten: Grundlagen und Praxis* (S. 102–118). hep verlag.
- Hostettler, U. & Windlinger, R. (2020). Schulleitung - Profession und Forschung. In H. Hofmann, P. Hellmüller & U. Hostettler (Hrsg.), *Eine Schule leiten: Grundlagen und Praxis* (S. 12–24). hep verlag.
- Human Rights Council 16/1. (2011). UN Declaration on Human Rights Education and Training (A/HRC/RES/16/1).
- humanrights.ch (Hrsg.). (2023). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/aemr/>
- Inspectorate of Education. *The Dutch educational system*. Ministry of Education, Culture and Science. <https://english.onderwijsinspectie.nl/inspection/the-dutch-educational-system>
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. (2022). *Formative Evaluation der Initiative SQA – Schulqualität Allgemeinbildung (2013–2019)*. <https://www.igs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/abgeschlossene-evaluationen/formative-evaluation-der-initiative-sqa-schulqualitaet-allgemeinbildung>
- Jabbar, H., Fong, C. J., Germain, E., Li, D., Sanchez, J., Sun, W.-L. & Devall, M. (2022). The Competitive Effects of School Choice on Student Achievement: A Systematic Review. *Educational Policy*, 36(2), 247–281. <https://doi.org/10.1177/0895904819874756>

- Jong, W. A. de, Lockhorst, D., Kleijn, R. A. de, Noordegraaf, M. & van Tartwijk, J. W. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322096209. <https://doi.org/10.1177/1741143220962098>
- Juranek, M. (2019). Eigenverantwortlich – selbstständig – autonom. Was wir aus einem Rechtsvergleich hinsichtlich schulischer Entscheidungsfreiräume lernen können. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, P. Heißenberger & Erwin Rauscher et al. (Hrsg.), *Schulautonomie - Perspektiven in Europa: Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 21–60). Waxmann.
- Kellermann, K. & Schlag, C.-H. (2006). Bildung als öffentliche Aufgabe in Liechtenstein: Eine ökonomische Analyse des Bildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Hochschule.: Studie im Auftrag der Regierung des Fürstentums Liechtenstein und der Hochschule Liechtenstein (KOFL-Studien Nr. 3). Vaduz.
- Klemm, K. (2011). (Neue) Modelle der Steuerung: Bildungsfinanzierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S1), 137–148. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0148-1>
- Konsortium ÜGK. (2019a). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2016: Mathematik 11. Schuljahr*. Bern und Genf. EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und SRED.
- Konsortium ÜGK. (2019b). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Bern und Genf. EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und SRED.
- Kopp, B. von. (2015). Liechtenstein. In W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter & B. von Kopp (Hrsg.), *The Education Systems of Europe* (S. 457–472). Springer International Publishing.
- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3., durchgesehene Aufl.). Beltz.
- Kunstschule Liechtenstein. (2022). *Gestalterischer Vorkurs*. <https://www.kunstschule.li/DE/Vorkurs/Vorkurs/tblid/123/Default.asp>
- Ladd, H., Fiske, E. & Ruijjs Nienke. (2010). *Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation* (Sanford Working Papers Series SAN10-02). Duke Sanford School of Public Policy.
- Land Salzburg. (2022). *Schulen im Land Salzburg*. <https://www.salzburg.gv.at/themen/bildung/schulen>
- Landesrecht konsolidiert Salzburg: Gesamte Rechtsvorschrift für Salzburger Schulorganisations-Ausführungsgesetz 1995, Rechtsinformationssystem des Bundes.
- Verfassung des Fürstentums Liechtensteins, Liechtensteinisches Landesgesetzblatt (1921 & i.d.F.v. 01.02.2021).
- Verordnung über die Aufnahme in die sowie die Promotion und den Übertritt auf der Sekundarstufe I, Liechtensteinisches Landesgesetzblatt (2001). 01.08.2012
- Landesverwaltung Fürstentum Liechtenstein (Hrsg.). (2022). *Menschenrechte und humanitäres Völkerrechte: Kinderrechte*. <https://www.llv.li/inhalt/114745/amtstellen/kinderrechte>
- Lang, D. W. (2005). Approaches to the funding of schools and their effect on capacity. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Hrsg.), *Springer International Handbooks of Education: Bd. 13. International handbook of educational policy* (S. 351–370). Springer.

- Languth, M. (2018). Schulautonomie und Steuerung der Schulqualität.: Regionale Schulentwicklung im Stadtstaat Hamburg. *Bildung und Erziehung*, 71, 346–361.
- Lenz, S., Holtmann, M., Rjosk, C. & Stanat, P. (2019). Soziokulturelle Segregation an weiterführenden Schulen – Analysen zur Rolle der Gliederung des deutschen Schulsystems und schulstruktureller Reformmaßnahmen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(6), 1333–1358. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00913-0>
- Lenz, S., Rjosk, C. & Stanat, P. (2022). Schulische Segregation und ihre Veränderung im Zuge von Schulstrukturereformen in Berlin, Bremen und Hamburg. *ZSE*, 42(1).
- LG Liechtensteinisches Gymnasium. (2022). *Beschreibung Liechtensteinisches Gymnasium*. <https://www.lg-vaduz.li/schule/beschreibung>
- Liechtenstein-Institut. (2022). *Bildungsbericht Liechtenstein*. <https://www.liechtenstein-institut.li/forschungsprojekte/bildungsbericht-liechtenstein>
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A.-S. & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 22620. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>
- Maag Merki, K. (2016). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 151–181). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maag Merki, K. & Schwippert, K. (2008). Systeme der Rechenschaftslegung und Schulentwicklung. *Editorial*, 54(6), 773–776.
- Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603601>
- Mayer, T. & Koinzer, T. (2019). Schulwahl und Bildungsungleichheit – Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzelschulwahl. *Pädagogische Rundschau*, 73. Jahrgang / 2019(3), 265–280. <https://doi.org/10.3726/PR032019.0025>
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken (6. Aufl.). Pädagogik. Beltz.
- Meissl Arebo, I. (19. Oktober 2022). Der Schulmarkt birgt sozialen Zündstoff. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 6. <https://www.pressreader.com/switzerland/neue-zuercher-zeitung/20221019/page/6/text-view>
- Ministerium für Äusseres, Bildung und Kultur (Hrsg.). (Mai 2016). *Schulleistungserhebungen in Liechtenstein: 2000-2014*. Vaduz.
- Moosbrugger, R., Altrichter, H [Herbert] & Brauckmann, S. (2019). Regelungsstrukturen in verschiedenen Schulsystemen - Fallbeispiele. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch, P. Heißenberger & Erwin Rauscher et al. (Hrsg.), *Schulautonomie - Perspektiven in Europa: Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 215–228). Waxmann.
- Musikschule Liechtenstein. (2022). *Startseite*. <https://www.musikschule.li/>
- Nelson, R., Ehren, M. & Godfrey, D. (2015). *Literature review on internal evaluation*. London.
- next-step Bildung. Beruf. Liechtenstein. (2022a). *Berufsmatura*. <https://www.next-step.li/aus-und-weiterbildung/berufsmatura>
- next-step Bildung. Beruf. Liechtenstein. (2022b). *Brückenangebote*. <https://www.next-step.li/aus-und-weiterbildung/brueckenangebote>

- next-step Bildung. Beruf. Liechtenstein. (2022c). *Mittel- und höhere Schulen*. <https://www.next-step.li/aus-und-weiterbildung/mittel-und-hoehere-schulen>
- Niederländische Regierung. (2008). *Verfassungsartikel 23*. https://www.denederlandsegrondwet.nl/id/vi5kn3s122s4/artikel_23_het_openbaar_en_bijzonder
- OECD (Hrsg.). (2003). *Schooling for tomorrow. Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems*.
- OECD. (2004). *How student performance varies between schools and the role that socio-economic background plays in this* (Learning for tomorrow's world - First results from PISA 2003). <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment-pisa/33918016.pdf>
- OECD (Hrsg.). (2013). *PISA 2012 Ergebnisse im Fokus: Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können*.
- OECD (Hrsg.). (2015). *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*.
- OECD. (2016). *Bildungsressourcen in Österreich: Reform der Schulverwaltung nötig, um die Wirksamkeit der eingesetzten Mittel zu erhöhen*. <https://www.oecd.org/berlin/presse/bildungsressourcen-in-oesterreich-reform-der-schulverwaltung-noetig-um-wirksamkeit-der-eingesetzten-mittel-zu-erhoehen.htm>
- OECD. (2017a). *The funding of school education: Connecting resources and learning. OECD reviews of school resources*. OECD.
- OECD (Hrsg.). (2017b). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. Paris. <https://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>
- OECD (Hrsg.). (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. Paris. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en> <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective policies, successful schools*. Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v_ca768d40-en <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OECD (Hrsg.). (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Trends Shaping Education 2022* (1. Aufl.). *Trends Shaping Education Series*. Organization for Economic Cooperation & Development. <https://doi.org/10.1787/22187049>
- OECD. (2023). *Liechtenstein/Switzerland - PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/liechtensteinswitzerland-pisa.htm>
- Oehry, D. (2022, 30. November). *Kleine Anfrage: Schulversuche*.
- Olssen, M., O'Neill, A.-M. & Codd, J. A. (2014). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. SAGE Publications Ltd.
- orf.at. (2022). *Lehrerkritik an neuen Lehrplänen*. <https://orf.at/stories/3285995/>
- Patrinos, H. A. (2011). *School Choice in The Netherlands: CESifo DICE Report*. ifo Institut - Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/167039/1/ifo-dice-report-v09-y2011-i2-p55-59.pdf>
- Patrinos, H. A. (2013). *Private education provision and public finance: the Netherlands. Education Economics*, 21(4), 392–414. <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.568696>

- Pietsch, M. & Leist, S. (2019). The effects of competition in local schooling markets on leadership for learning. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 109–134. <https://doi.org/10.1007/s35834-018-0224-9>
- Quaderer, D., Lorenz, T. & Eisenhut, P. (2021). *Service public: Weniger Staat - mehr privat*. Ruggell.
- Rapp, S. (2022). The Education Act and the norms in Swedish education: power struggles between students' knowledge development and personal development. *Educational Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2083080>
- Schulgesetz (1972 & i.d.F.v. 01.01.2021).
- Regierung Fürstentum Liechtenstein. (2008). Abstimmungsvorlage für die Volksabstimmung vom 27./29. März 2009.
- Regierung Fürstentum Liechtenstein. (2009). Information zur Volksabstimmung: vom 27. und 29. März 2009 über des Referendumsbegehren.
- Regierung Fürstentum Liechtenstein. (2011). Bericht und Antrag der Regierung an den Landtag des Fürstentums Liechtenstein betreffend die Revision des Schulgesetzes, des Lehrerdienstgesetzes, des Subventionsgesetzes und des Besoldungsgesetzes (Nr. 57).
- Regierung Fürstentum Liechtenstein. (2020a). Bericht und Antrag der Regierung an den Landtag des Fürstentums Liechtenstein betreffend Abänderung des Lehrerdienstgesetzes (Nr. 93).
- Regierung Fürstentum Liechtenstein. (2020b, 1. September). Bericht und Antrag der Regierung an den Landtag des Fürstentums Liechtenstein betreffend: Die Abänderung des Lehrerdienstgesetzes. Vaduz.
- Regierung Fürstentum Liechtenstein. (2021). *Bildungsstrategie2025plus: Fürstentum Liechtenstein*. Vaduz.
- Reichenbach, R. (2017). Der Staat und die Bildung: von Platons antiliberalen Vorstellungen bis zur „pädagogischen Panik“ in der aktuellen Bildungspolitik. <https://doi.org/10.5167/UZH-143755>
- Robert, P. (2010). The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement. In J. Dronkers & J. Dronkers (Hrsg.), *Quality and inequality of education: Cross-national perspectives* (S. 13–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3993-4_2
- Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–29). Beltz.
- Rudolphi, F. & Salikutluk, Z. (2021). Aiming High, No Matter What? *Comparative Sociology*, 20(1), 70–100. <https://doi.org/10.1163/15691330-bja10025>
- Schädler, P. (1. Mai 2021). Debatte um Lehrerdienstgesetz: Der familienfreundlichste Arbeitgeber: Das Schulamt. *Liechtensteiner Vaterland*.
- Schiess Rütimann, P. M. (2019, 30. Juni). *Kommentar zur liechtensteinischen Verfassung*. https://verfassung.li/Einf%C3%BChrende_Bemerkungen_zur_Bildung?marker=Bildung
- Schleicher, A. (2019). *Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. wbv Publikation; OECD.
- Schmid, J. (2009). Wohlfahrtsstaat in Europa. In M. Große Hüttmann & H.-G. Wehling (Hrsg.), *Das Europalexikon: Begriffe, Namen, Institutionen*. Dietz. [https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-europalexikon/177357/wohlfahrtsstaat-in-europa/#:~:text=Ein%20Wohlfahrtsstaat%20\(W.\),%C2%BBsozialer%20Fortschritt%C2%AB%20bezeichnet%20wird.](https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-europalexikon/177357/wohlfahrtsstaat-in-europa/#:~:text=Ein%20Wohlfahrtsstaat%20(W.),%C2%BBsozialer%20Fortschritt%C2%AB%20bezeichnet%20wird.)
- Schmid, K. (2005). *Schulgovernance im internationalen Vergleich*. Wien. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

- Schmid, K. & Hafner, H. (2011). Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen (Forschungsbericht Nr. 161). Wien.
- Schmid, K., Hafner, H. & Pirolt, R. (März 2007). Reform von Schulgovernance-Systemen: Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern (Ibw-Schriftenreihe Nr. 135). Wien. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schmid, K. & Pirolt, R. (2005). Österreichs Schulgovernance im internationalen Vergleich. In *Schulgovernance im internationalen Vergleich* (S. 9–10). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. *LiLe kurz erklärt*.
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (Juni / 2017). *Übertritt von der Realschule in das liechtensteinische Gymnasium*. <https://www.llv.li/files/sa/4220-ubertritt-von-der-realschule-ins-gymnasium-auf-sj1718-informationsblatt.pdf>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2019). *Liechtensteiner Lehrplan LiLe*. fl.lehrplan.ch
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (April / 2019). *Die Sekundarschulen: Bildungsauftrag und Übertrittsmöglichkeiten*. <https://www.llv.li/files/onlineschalter/Dokument-1925.pdf>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2021). *Förderkonzept der öffentlichen Kindergärten und Pflichtschulen: Grundlagen*. <https://www.llv.li/files/sa/forderkonzept.pdf>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (Juni / 2021). *Das Übertrittsverfahren: Informationen für Eltern über den Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule*.
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022a). *«Checks» Leistungserhebungen: Informationen für Eltern*. https://www.llv.li/files/sa/checks_infobroschure.pdf
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022b). *Bildungswesen / Schularten*. <https://www.llv.li/inhalt/1947/amtstellen/bildungswesen-schularten>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022c). *Freiwilliges 10. Schuljahr*. <https://www.llv.li/inhalt/110/amtstellen/freiwilliges-10-schuljahr>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022d). *Gemeindeschulrat*. <https://www.llv.li/inhalt/110982/amtstellen/gemeindeschulrat>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022e). *Kindergarten*. <https://www.llv.li/inhalt/12561/amtstellen/kindergarten>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022f). *Lehrpläne*. <https://www.llv.li/inhalt/11860/amtstellen/lehrplane>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022g). *Primarschule*. <https://www.llv.li/inhalt/1774/amtstellen/primarschule>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022h). *Realschule*. <https://www.llv.li/inhalt/12333/amtstellen/realschule>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022i). *Schulaufsicht*. <https://www.llv.li/inhalt/110893/amtstellen/schulaufsicht-pflichtschule-und-kindergarten>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022j). *Schulen (und Aussenstellen) des Schulamtes im Überblick*.

- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022k). *Überblick - Das liechtensteinische Bildungswesen*. <https://www.llv.li/files/sa/4000%20Grafik%20Aufbau%20Bildungswesen%20deutsch%20140411.pdf>
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2022l). *Übertritt/Schullaufbahnen*. https://www.serviceportal.li/de/privatpersonen/bildung/kindergarten-schule-und-studium/_uebertritt-schullaufbahnen
- Schulamts des Fürstentums Liechtenstein. (2023). *Schulleistungserhebungen in Liechtenstein*. <https://www.llv.li/inhalt/117476/amtstellen/schulleistungserhebungen-in-liechtenstein>
- schule.at - Mein digitales Schulportal. (2022). *Neue Lehrpläne gehen in Begutachtung*. <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/neue-lehrplaene-gehen-in-begutachtung>
- SKBF. (2018). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau.
- Skolverket. (2018). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011: Revised 2018*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/curriculum-for-the-compulsory-school-preschool-class-and-school-age-educare-revised-2018?id=3984>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Stevenson, L., Honingh, M. & Neeleman, A. (2021). Dutch boards governing multiple schools: navigating between autonomy and expectations. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 370–386. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1945024>
- Stiftung Zukunft.li. (Juni 2020). *Liechtenstein und die Schweiz: Eine gute Freundschaft - auch mit Ecken und Kanten*.
- The Swedish Schools Inspectorate (Hrsg.). (2015). *The Swedish Schools Inspectorate for international audiences*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/other-languages/the-swedish-schools-inspectorate.pdf>
- Tarazona, M. & Brückner, Y. (2016). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management und Globalbudgets. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 75–105). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N. & Riecke-Baulecke, T. (2019). Strategien datenbasierter Steuerung zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität in den 16 Ländern - Zusammenfassung und Diskussion. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen* (S. 313–325). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thiel, F., Tarkian, J., Lankes, E.-M., Maritzen, N., Riecke-Baulecke, T. & Kroupa, A. (Hrsg.). (2019). *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5>
- UNRIC - Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen (Hrsg.). (2022). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. <https://unric.org/de/17ziele/>
- van Ackeren, I., Brauckmann, S. & Klein, E. D. (2016). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 29–51). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- van de Ven, B. (2013). Die Entwicklung von Privatschulen und staatlichen Schulen in den Niederlanden. In A. Gürlevik, C. Palentien & R. Heyer (Hrsg.), *Privatschulen versus staatliche Schulen* (S. 59–72). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- van de Ven, B. (2015). Netherlands. In W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter & B. von Kopp (Hrsg.), *The Education Systems of Europe* (S. 581–601). Springer International Publishing.
- van Twist, M., van der Steen, M., Kleiboer, M., Scherpenisse, J. & Theisens, H. (2013). Coping with Very Weak Primary Schools: Towards Smart Interventions in Dutch Education Policy: OECD Education Working Paper No. 98. OECD.
- Varjo, J., Lundström, U. & Kalalahti, M. (2018). The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. *Research in comparative and international education*, 13(4), 481–498. <https://doi.org/10.1177/1745499918807038>
- Voyer, A. (2019). 'If the students don't come, or if they don't finish, we don't get the money.' Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden. *Ethnography and Education*, 14(4), 448–464. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1445540>
- Warmt, M., Pietsch, M., Graw-Krausholz, S. & Tosana, S. (Hrsg.). (2020). *Schulinspektion in Hamburg: Der zweite Zyklus 2012-2020: Perspektiven aus Theorie, Empirie und Praxis*. wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Weiss, M. (2008). Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 168–182. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0022-6>
- Werler, T., Claesson, S. & Strandler, O. (2015). Sweden. In W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter & B. von Kopp (Hrsg.), *The Education Systems of Europe*. Springer International Publishing.
- Wikipedia - Die freie Enzyklopädie (Hrsg.). (2022, 27. April). *Schulreform in Hamburg*. https://de.wikipedia.org/wiki/Schulreform_in_Hamburg
- Wildfeuer, A. G. (2000). Um der Freiheit willen: Zur legitimationstheoretischen Rekonstruktion eines originären Erziehungs- und Bildungsauftrages des freiheitlich-demokratischen Verfassungsstaates. In U. Nothelle-Wildfeuer & N. Glatzel (Hrsg.), *Christliche Sozialethik im Dialog. Zur Zukunftsfähigkeit von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft*, (S. 297–316).
- Windlinger, R. & Hostettler, U. (2014). Schulleitungshandeln im Kontext: Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien. Beiträge für die Praxis: Band 2. hep.
- Woessmann, L. (2007a). Extern überprüfte Standards, Schulautonomie und Wettbewerb: Chancen für das deutsche Schulsystem. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*(1), 64–83.
- Woessmann, L. (2007b). Letzte Chance für gute Schulen: Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. Wie lernen unsere Kinder besser? (ZS-Debatten).
- Woessmann, L. (2009). International Evidence on School Tracking: A Review. *CESinfo DICE Report*.
- Woessmann, L. (2011). Wettbewerb durch öffentliche Finanzierung von Schulen in freier Trägerschaft als wichtiger Ansatzpunkt zur Verbesserung des Schulsystems. *ifo Schnelldienst*, 64, 259–278. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18978-9_18
- Woessmann, L. (2014). *The Economic Case for Education* (EENEE Analytical Report No. 20).
- Wolf, P. J. (2012). The Comprehensive Longitudinal Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program: Summary of Final Reports (Report Nr. 36).
- Wolf, P. J. & Egalite, A. J. (2016). *Pursuing Innovation*.

- Wolter, S. C. (2007). Purpose and limits of a national monitoring of the education system through indicators. In N. C. Soguel & P. Jaccard (Hrsg.), *Governance and Performance of Education Systems* (S. 57–84). Springer Netherlands.
- Wondratschek, V., Edmark, K. & Frölich, M. (2013). The Short- and Long-term Effects of School Choice on Student Outcomes — Evidence from a School Choice Reform in Sweden. *Annals of Economics and Statistics*(111/112), 71–101.