



Bildungsbericht Nordwestschweiz

2012



**Bildungsraum
Nordwestschweiz**



**Universität
Zürich** UZH

Lucien Criblez
Flavian Imlig
Isabelle Montanaro

Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012

Herausgegeben vom Bildungsraum Nordwestschweiz
Aarau, Liestal, Basel, Solothurn, 2012



Herausgeber: Bildungsraum Nordwestschweiz
Aarau, Liestal, Basel, Solothurn, 2012



Institut für Erziehungswissenschaft

Lucien Criblez
Flavian Imlig
Isabelle Montanaro

Gestaltung, Satz und Infografiken: Howald Fosco, Basel
Fotos: Iwan Raschle
Druck: Schwabe AG, Muttenz
Auflage: 1500

Elektronische Fassung abrufbar unter www.bildungsraum-nw.ch

Vorwort des Regierungsausschusses	5
Einleitung	8
I Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	14
1 Strukturen, Begriffe und Institutionen	14
2 Angebot	20
3 Frühe Sprachförderung	23
II Kindergarten und Primarschule	28
1 Strukturen, Schülerinnen und Schüler	28
2 Rahmenbedingungen des Unterrichts	37
3 Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse	45
4 Familienergänzende Betreuung	53
5 Übergänge zwischen den Bildungsstufen	58
III Sekundarstufe I	66
1 Strukturen, Schülerinnen und Schüler	66
2 Rahmenbedingungen des Unterrichts	73
3 Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse	79
4 Familienergänzende Betreuung	84
5 Übergänge zwischen den Bildungsstufen	86
6 Bildungssystem und Beschäftigungssystem	88
IV Volksschule	92
1 Schulführung und -aufsicht	92
2 Strukturharmonisierung	96
3 Sonderpädagogik	99
4 Lehrerinnen und Lehrer	102
V Sekundarstufe II	112
1 Strukturen, Schülerinnen und Schüler	112
2 Rahmenbedingungen des Unterrichts	118
3 Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse	124
4 Übergänge zwischen den Bildungsstufen	128
5 Bildungssystem und Beschäftigungssystem	134
VI Tertiärstufe	142
1 Institutionen und Studierende	143
2 Rahmenbedingungen der Lehre	153
3 Übergänge in die Tertiärstufe	157
4 Bildungssystem und Beschäftigungssystem	161
Resümee	168
Anhang A: Glossar	174
Anhang B: Quellen und Literatur	176
Quellen	176
Daten	181
Normative Grundlagen	182
Sekundärliteratur	184

Vorwort des Regierungsausschusses

Mit dem Bildungsbericht Nordwestschweiz liegt erstmals eine vergleichende Gesamtschau der Bildungssysteme der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn vor. Der Bericht dient als Grundlage für eine Diskussion der weiteren Entwicklung der vierkantonalen Zusammenarbeit, in deren Verlauf auch zu entscheiden ist, ob künftig alle vier Jahre ein solcher vierkantonaler Bildungsbericht erscheinen soll.

Aufgabe und Stellenwert des Bildungsberichts Nordwestschweiz

Ein Bildungsbericht soll eine verlässliche Grundlage für die öffentliche Diskussion über die Pflege und Weiterentwicklung des Bildungswesens schaffen. Dazu liefert er datengestützte, systematische Informationen über die Voraussetzungen, den Verlauf und die Wirkung von Bildungsprozessen. Es geht dabei nicht um das individuelle Geschehen im Unterricht, sondern um die Voraussetzungen und Wirkungen auf der Ebene des Bildungssystems als Ganzes, für deren Pflege die Gesellschaft eine besondere Verantwortung trägt.

Der vorliegende Bildungsbericht Nordwestschweiz beansprucht, diese Informationsbasis für den Bildungsraum Nordwestschweiz zu liefern. Ein solcher Bericht ist in der Zusammenarbeitsvereinbarung der vier Kantonsregierungen über den Bildungsraum Nordwestschweiz vorgesehen. In Ergänzung zum Bildungsbericht Schweiz beschreibt der Nordwestschweizer Bildungsbericht detailliert die Schulsysteme der vier Kantone und analysiert ihre Besonderheiten. Er wertet dabei zusätzliche, nur auf Kantonsebene vorhandene Daten aus und ermöglicht Quervergleiche zwischen den vier Kantonen. Diese Vergleichsperspektive ist in der Schweiz bisher einmalig und erlaubt – ganz im Sinne des Grundgedankens des Föderalismus – wichtige Anstösse für ein gegenseitiges Lernen.

Ein Pilotbericht

Beim vorliegenden Bericht handelt es sich um einen Pilotbericht. Auf seiner Grundlage ist zu entscheiden, ob künftig alle vier Jahre ein vierkantonaler Bildungsbericht erarbeitet werden soll, der auch die teilweise bereits bestehenden kantonalen Bildungsberichte ablösen kann.

Für diesen Pilotbericht ist zu berücksichtigen, dass er noch nicht zu allen wünschbaren Themen Aussagen machen kann, da die zur Verfügung stehende Datenbasis noch lückenhaft ist. In den nächsten Jahren werden eine Reihe von weiteren Datenquellen neu erschlossen (namentlich bezüglich individueller Bildungsverläufe, bezüglich der (anonymisierten) Ergebnisse von Leistungstests und möglicherweise bezüglich Finanzdaten), so dass die Aussagekraft bei einer Fortführung erheblich steigen dürfte.

Bildungsberichterstattung braucht eine empirische Grundlage und kann deshalb Bildungssysteme nie in «Echtzeit» abbilden. Zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieses Berichts stand in den meisten Themenbereichen die Datenbasis aus dem Jahre 2010 zur Verfügung. Der vorliegende Bericht zeigt damit im Wesentlichen den Zustand vor den in allen vier Kantonen eingeleiteten Reformen, kommentiert aber jeweils, wo seit 2010 wichtige Entwicklungsschritte eingeleitet sind. Er enthält zudem ein spezielles Teilkapitel, in welchem die wichtigsten laufenden Reformen dargestellt sind. Die eigentlichen Auswirkungen der eingeleiteten Reformen können bei einer Fortführung des Bildungsberichts in vier resp. acht Jahren datenmässig erfasst werden.

Um die vier kantonalen Bildungssysteme miteinander vergleichen zu können, bedient sich der Bildungsbericht Nordwestschweiz «neutraler», allgemein verwendeter Terminologien, beispielsweise derjenigen des Bundesamtes für Statistik. Diese Terminologie entspricht nur teilweise den in den einzelnen Kantonen üblichen Begrifflichkeiten. Wo nötig leistet der Bericht hier eine Übersetzungshilfe.

Wissenschaftliche Perspektive

Die Erarbeitung des vorliegenden Berichts haben die vier Bildungsdepartemente dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich übertragen. Mit dieser externen Vergabe soll gewährleistet werden, dass der Bildungsbericht unabhängig erarbeitet, wissenschaftlich fundiert und auf die nationale und internationale Fachdiskussion abgestimmt ist. Es ist ein wichtiger Vorteil der vierkantonalen Zusammenarbeit, dass sie eine derartige externe Vergabe ermöglicht – für einen einzelnen Kanton wäre der damit verbundene Aufwand zu gross. Die Bildungsdepartemente danken Prof. Dr. Lucien Criblez und seinem Team für die hier geleistete Pionierarbeit. Ein besonderer Dank geht zudem an das Bundesamt für Statistik, das für diesen Bericht in grosszügiger Weise eine Vielzahl von Daten speziell aufbereitet und zur Verfügung gestellt hat.

Anstoss für die weitere Diskussion

Der Bildungsbericht Nordwestschweiz vergleicht die vier Bildungssysteme, zeigt Entwicklungen auf und macht Auffälligkeiten deutlich, ohne aber Wertungen abzugeben oder Handlungsanleitungen zu machen. Denn die Wertung des Berichts und die Festlegung von Konsequenzen für die Pflege und Weiterentwicklung der vier Bildungssysteme ist Sache der Akteure im Schulbereich, der Behörden, der Politik und der Öffentlichkeit. Ob ein Nordwestschweizer Bildungsbericht dafür eine gute Diskussionsbasis bildet und wie das Instrument für eine allfällige kontinuierliche Fortsetzung der Bildungsberichterstattung weiter zu entwickeln wäre, wird sich nun weisen müssen.

Regierungsausschuss Nordwestschweiz
Regierungsrat Alex Hürzeler, Kanton Aargau
Regierungsrat Urs Wüthrich-Pelloli, Kanton Basel-Landschaft
Regierungsrat Dr. Christoph Eymann, Kanton Basel-Stadt
Regierungsrat Klaus Fischer, Kanton Solothurn



Einleitung



Einleitung

In der Regierungsvereinbarung der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn von 2009 wurde die Zusammenarbeit im Bildungsraum Nordwestschweiz auf eine formale Grundlage gestellt. Teil dieser Zusammenarbeit ist die periodische Bildungsberichterstattung:

«1 Der Regierungsausschuss unterbreitet den Regierungen periodisch einen Bildungsbericht zum Bildungsraum Nordwestschweiz.

2 Der Bildungsbericht enthält eine datengestützte Analyse der kantonalen Bildungssysteme, Quervergleiche zu wichtigen Entwicklungsfragen sowie Aussagen zu allfällig erfolgten bildungspolitischen Entwicklungen in den einzelnen Kantonen und deren Auswirkungen auf die Zusammenarbeit.

3 Auf dessen Basis nehmen die Regierungen eine Bewertung der bisherigen Zusammenarbeit vor und beschliessen gegebenenfalls eine Anpassung der Zusammenarbeitsvereinbarung. [...]» (RRA BRNW, 2009, § 7).

Der vorliegende Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 ist als Pilotbericht in der voraussichtlich regelmässigen vierjährigen Bildungsberichterstattung der vier Kantone konzipiert. Im Fokus des Bildungsberichts stehen die vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz sowie der Vergleich relevanter Merkmale zwischen diesen Kantonen und mit den übrigen Kantonen bzw. gesamtschweizerischen Entwicklungen.

Bildungsberichte analysieren Bildungssysteme systematisch. Sie sollen als Grundlage für öffentliche Diskussionen um Bildungsziele und für bildungspolitische Entscheidungen dienen. In Bildungsberichten werden bestehende empirische Daten, Einzelbefunde und Auswertungen zu verschiedenen Bildungsprozessen zu einem Gesamtbild zusammengefügt (Döbert, 2011, S. 159; Rürup, Fuchs & Weishaupt, 2010, S. 377).

Die Bildungsberichterstattung für den Bildungsraum Nordwestschweiz – und insbesondere der Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 – hat als gemeinsames, vierkantoniales Entwicklungsprojekt auch eine Kommunikationsfunktion: Die Bildungssysteme der vier Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn werden 2012 erstmals als Bildungsraum dokumentiert und analysiert. Auf der Grundlage der Bildungsberichterstattung soll es in Zukunft besser möglich sein, vierkantonale Projekte, Ziele und Massnahmen zu definieren, die wiederum die Zusammenarbeit und die weitere Annäherung innerhalb des Bildungsraums fördern.

Im Herbst 2010 wurde dem Erstverfasser des vorliegenden Bildungsberichts der Auftrag zur Erstellung eines Konzepts zur Bildungsberichterstattung für den Bildungsraum Nordwestschweiz erteilt. Das unter Einbezug kantonaler Anspruchsgruppen erstellte Konzept wurde im Juni 2011 durch den Regierungsausschuss der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn genehmigt. Der Auftrag zur Erstellung des Bildungsberichts Nordwestschweiz 2012 ging an das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Auf der Seite des Bildungsraums Nordwestschweiz übernahm eine vierkantonale Steuergruppe die Koordination mit dem Auftragnehmer. Die Ausarbeitung des Bildungsberichts Nordwestschweiz 2012 wurde im August 2012 abgeschlossen.

Bildungsberichterstattung für den Bildungsraum Nordwestschweiz

Die allgemeinen Zielsetzungen der Bildungsberichterstattung für den Bildungsraum Nordwestschweiz aus der Regierungsvereinbarung wurden im Konzept wie folgt konkretisiert: Die Bildungsberichterstattung soll eine datengestützte Analyse der vier kantonalen Bildungssysteme enthalten. Auf der Grundlage vierkantonaler Vergleiche sollen Gemeinsamkeiten und Differenzen dargestellt werden.

Die Bildungsberichterstattung für den Bildungsraum Nordwestschweiz erfasst alle Stufen der kantonalen Bildungssysteme von der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zum Hochschulsystem auf der Tertiärstufe. Die bildungspolitischen Zielsetzungen und das Erkenntnisinteresse der Anspruchsgruppen wurden in Analyseperspektiven gefasst. Die Analyseperspektiven und die Bildungsstufen strukturieren den Untersuchungsgegenstand der Nordwestschweizer Bildungsberichterstattung. Für den Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 wurden 25 Themenfelder zur Bearbeitung ausgewählt und mit Prioritäten versehen. Sowohl die Festlegung der Analyseperspektiven als auch die Priorisierungen der Themenfelder haben normativen Charakter. Beides sollte die sinnvolle Auswahl qualitativer und quantitativer Daten erleichtern; und beides wurde im Vorfeld der Berichterstattung mit verschiedenen Anspruchsgruppen der vier Kantone validiert.

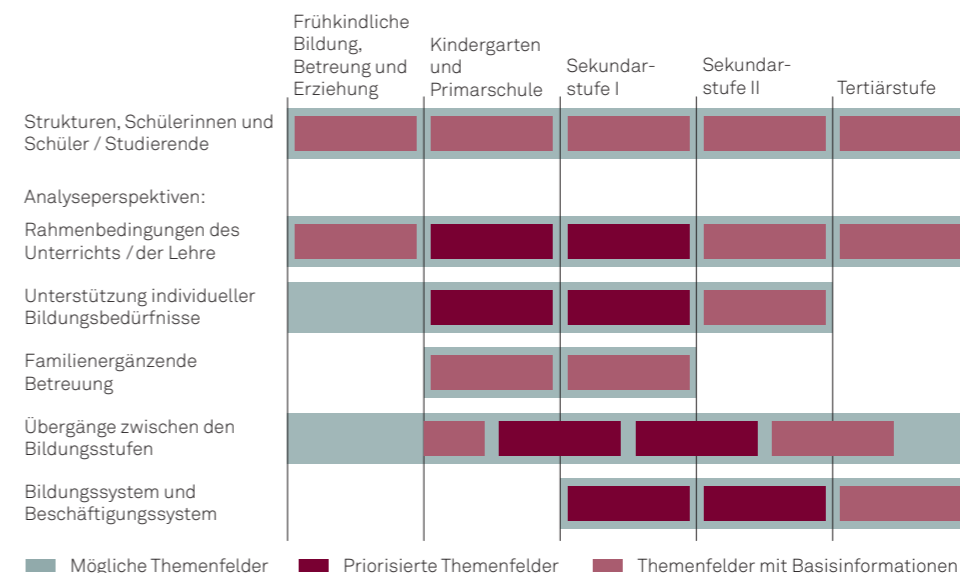


Abbildung 1: Überblick über die Auswahl der Themenfelder für den Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012

Da alle Stufen des Bildungswesens unter denselben Analyseperspektiven betrachtet werden, sollen diese Analyseperspektiven im folgenden Abschnitt näher dargestellt werden.

Strukturen, Schülerinnen und Schüler / Studierende

Obwohl nicht im eigentlichen Sinne als Analyseperspektive definiert, wird für jede der beschriebenen Bildungsstufen deren Struktur beschrieben. Dazu gehört auch ein erster, quantitativer Blick auf die Merkmale der Schülerinnen und Schüler bzw. der Studierenden der jeweiligen Bildungsstufe. Daneben werden stufenspezifische Grundbegriffe und Differenzierungskriterien präsentiert.

Rahmenbedingungen des Unterrichts / der Lehre

In dieser Analyseperspektive wird der Blick auf die Kontexte der Lern- bzw. Bildungsprozesse auf den einzelnen Stufen gerichtet. Die Abbildung von Rahmenbedingungen stellt einen wichtigen Aspekt von Bildungsmonitoring dar (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010, S. 113). Rahmenbedingungen von Unterricht wurden unter anderem auch in den PISA-Untersuchungen erfasst und in Beziehung zu den Schulleistungen gesetzt (z.B. Moser & Angelone, 2008, S. 31 – 37; 2011, S. 31–34). Im Bildungsbericht Nordwestschweiz werden die Rahmenbedingungen unter drei Aspekten untersucht: zeitliche Ressourcen

(Unterrichtszeit, ergänzt in Primarschule und Sekundarstufe I um die inhaltliche Verteilung der Unterrichtszeit), personelle Ressourcen (inkl. Betreuungsverhältnisse, Abteilungsgrösse) und Prozesse (Schulführung, Qualitätsentwicklung, Elternmitwirkung). Insbesondere die beiden Ressourcen-Aspekte, aber auch der Prozess-Aspekt könnten jeweils im Hinblick auf ihre finanziellen Implikationen untersucht werden. Dies wurde für den Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 nicht vorgesehen, weil verlässliche und vergleichbare Finanzdaten vorderhand fehlen.

Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse

Die Kantone stellen für die Schule ein Bildungsprogramm bereit, das durchschnittliche Schülerinnen und Schüler in der dafür vorgesehenen Zeit ohne Schwierigkeiten durchlaufen können sollten. Die Frage, inwiefern dieses «Normprogramm» und die dafür vorgesehene »Bildungszeit« auf den verschiedenen Bildungsstufen den tatsächlichen Bildungslaufbahnen entsprechen und wie Anpassungen individueller Bildungslaufbahnen möglich sind, macht den Kern dieser Analyseperspektive aus. Dabei werden zwei Aspekte untersucht: Die normativ vorgegebenen und die empirisch nachweisbaren Merkmale von Bildungssystemen, aufgrund derer unterschiedliche Bildungslaufbahnen zustande kommen (Promotion, Repetition, Durchlässigkeit) und der Umgang mit besonderem Bildungsbedarf (Sonderpädagogik, individuelle Förderung, Begabungs- und Begabtenförderung). Diese Analyseperspektive ist im Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 wegen teilweise fehlender Datengrundlage stark deskriptiv ausgerichtet.

Familienergänzende Betreuung

Die politisch spätestens seit 2000 immer deutlicher vorgetragene Forderung nach einem Ausbau der familienergänzenden Betreuung basiert auf einem doppelten Motiv: In gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Hinsicht dient die familienergänzende Betreuung der Gleichstellung der Geschlechter und legitimiert sich als Instrument zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (BFS, 2009b; Schweizerischer Bundesrat, 2002). In bildungspolitischer Hinsicht legitimiert sich familienergänzende Betreuung dadurch, dass Schulleistungen generell und Schulleistungen von Kindern aus «bildungsfernen» Familien im Besonderen verbessert werden sollen (Herzog, 2009, S. 30).

Die familienergänzende Betreuung von Kindern und Jugendlichen ist in der Schweiz eng mit dem Begriff der Tagesstrukturen verknüpft, der als Sammelbegriff schulische und auserschulische Betreuungsangebote umfasst. Dementsprechend werden aus dieser Analyseperspektive drei Aspekte untersucht: Blockzeiten, Tagesschulen und Elemente von Tagesstrukturen. Die Analyseperspektive ist auf die Vorschule bzw. den Kindergarten, die Primarschule und – weniger ausgeprägt – auf die Sekundarstufe I ausgerichtet. Zudem ist die gesamte Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung eng mit der familienergänzenden Betreuung verknüpft bzw. besteht zu einem grossen Teil aus familienergänzender Betreuung.

Übergänge zwischen den Bildungsstufen

Bildungsprogramme für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sehen verschiedene Übergänge vor. Das Schulsystem übernimmt dabei eine Allokationsfunktion: Kinder und Jugendliche werden an den Übergängen aufgrund der Beurteilung von Befähigung, Leistungsfähigkeit und Kompetenzen unterschiedlichen Bildungslaufbahnen zugeordnet bzw. von bestimmten Bildungslaufbahnen ausgeschlossen (Selektion) (Fend, 2011, S. 43–46). Im Bildungsbericht Nordwestschweiz werden diese Übergänge zwischen den Bildungsstufen einerseits im Hinblick auf Verfahren, Prozesse und Kriterien der Allokation, andererseits in ihrer quantitativen Dimension untersucht (Verteilung auf Bildungslaufbahnen, Abschlüsse von und Eintritte in Bildungsstufen). Entsprechend der Orientierung der Kapitel des Bildungsberichts an den Bildungsstufen werden die Übergänge sowohl aus der Perspektive der abgehenden als auch aus der Perspektive der aufnehmenden Bildungsstufe dargestellt.

Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Die Analyseperspektive der Übergänge innerhalb des Bildungssystems wird ergänzt um die Betrachtung von Übergängen vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem. In dieser Analyseperspektive wird die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems im Hinblick auf die Versorgung des Arbeitsmarkts mit gut ausgebildetem Personal fokussiert. Einerseits werden Verfahren zur Vorbereitung von Übertritten ins Beschäftigungssystem und die Abschlüsse im Bildungssystem, andererseits die Aufnahme im Beschäftigungssystem untersucht. Insbesondere der zweite Aspekt ist bildungsstatistisch bisher kaum bearbeitet worden. Im Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 werden mit einzelnen explorativen Auswertungen Möglichkeiten zur quantitativen Analyse des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgezeigt.

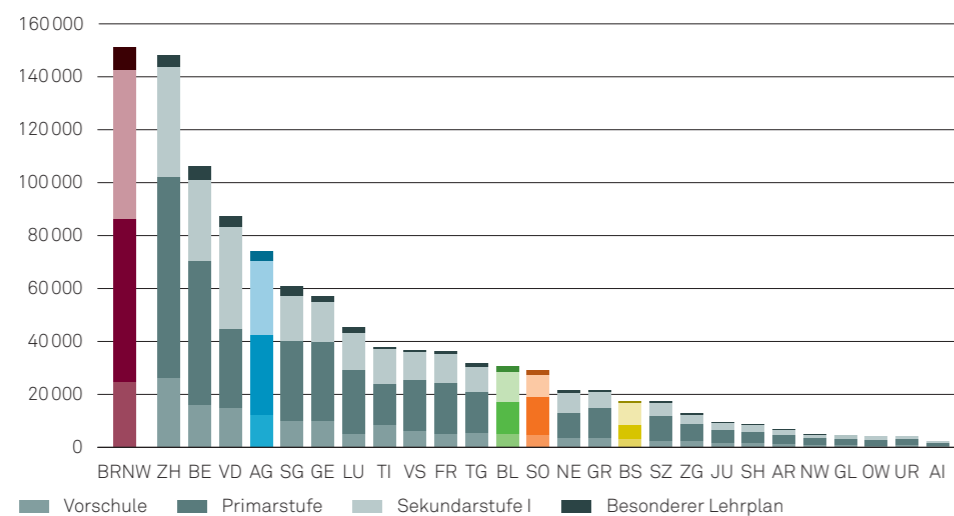
Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012

Im Zentrum des Pilotberichts steht die Herstellung von Vergleichbarkeit durch die Schaffung von auf alle vier Kantone anwendbaren Kategorien und durch die Schärfung bzw. Definition von Begriffen. Erst auf dieser Grundlage wird ein Vergleich der vier Kantone des Bildungsraums überhaupt möglich und erst auf dieser Grundlage können durch vergleichende Beschreibung und Darstellung quantitativer Daten Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Dabei hat die vergleichende Beschreibung im vorliegenden Pilotbericht gegenüber den quantitativen Analysen eigentlich die grössere Bedeutung, da die Daten nur vor dem Hintergrund der Systemvergleiche «gelesen» bzw. interpretiert werden können.

Die aktuellsten, bei der Entstehung des Berichts verfügbaren Daten beziehen sich mehrheitlich auf das Referenzjahr (Schuljahr) 2009/10. Vereinzelt konnte auch auf Daten der Schuljahre 2010/11 oder sogar 2011/12 zurückgegriffen werden. Die deskriptiven Teile des Berichts orientieren sich grundsätzlich an diesen Referenzzeitpunkten. Um die angestrebten Vergleiche überhaupt möglich zu machen konzentriert sich der Bericht im quantitativen Bereich weitgehend auf Daten des Bundesamts für Statistik (BFS). Ausserdem bedingt ein Vergleich auch immer eine Aussenperspektive, eine teilweise Abstraktion von den kantonalen Bezeichnungen und Eigenheiten: Für die vergleichenden Analysen mussten zum Teil neue Kategorien gebildet und Bezeichnungen verwendet werden, die nicht den kantonalen Traditionen entsprechen, die aber in der Lage sind, die Verhältnisse in allen vier Kantonen möglichst eindeutig abzubilden.

Der Bildungsbericht für den Bildungsraum Nordwestschweiz nimmt zwar primär den Bildungsraum in den Blick, bezieht sich im föderalistischen Bildungssystem aber stark auf die bildungspolitische Einheit der Kantone. Grundsätzlich werden drei Vergleichsperspektiven eingenommen: zwischen den Kantonen der Nordwestschweiz, zwischen ihnen und den übrigen Kantonen der Schweiz sowie zwischen ihnen und gesamtschweizerischen Mittelwerten bzw. Entwicklungen. Bei den kantonsvergleichenden Perspektiven ist es wichtig, die Grössendimensionen der Kantone im Blick zu behalten. Die 26 Kantone und insbesondere auch die vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz unterscheiden sich bereits hinsichtlich der Schülerzahlen in der Volksschule mit Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I massgeblich.

Abbildung 2: Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I, Schuljahr 2009/10 (Daten: BFS, 2011g).



In ZH, dem bevölkerungsreichsten Kanton, besuchten im Schuljahr 2009/10 148 300 Schülerinnen und Schüler die Volksschule (inkl. Kindergarten), in AI als zahlenmässig kleinstem Kanton waren es 2269. Der Bildungsraum Nordwestschweiz hat rein quantitativ ein grosses Gewicht: In den Kantonen AG, BL, BS und SO besuchten 151 245 Schülerinnen und Schüler – also mehr als in ZH – die obligatorische Schule und den Kindergarten. Aber auch innerhalb der Nordwestschweiz unterscheiden sich die Schülerzahlen markant: AG (74 218 Schülerinnen und Schüler) ist nach ZH, BE und VD der viertgrösste «Volksschulkanton» der Schweiz. BL (30 550) und SO (29 016) sind ähnlich gross und liegen im Mittelfeld der Kantone. BS (17 461) weist deutlich weniger Schülerinnen und Schüler auf.

Der Aufbau des Bildungsberichts Nordwestschweiz 2012 orientiert sich grundsätzlich an den Bildungsstufen und den Analyseperspektiven. Am Ende jedes Themenfelds werden die wichtigsten Gemeinsamkeiten der vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz, deren wichtigste Differenzen sowie Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit reflektiert. Die vergleichende Darstellung ist bewusst möglichst sachlich und «neutral» gehalten. Die Vergleiche schaffen aber die Grundlage für bildungspolitische Wertungen und Interpretationen. Der Bericht weist zum Beispiel auf sehr unterschiedliche gymnasiale Maturitätsquoten in den vier Kantonen und in der Schweiz hin. Ob die gymnasiale Maturitätsquote besser bei 15%, bei 20%, bei 25% oder sogar bei 30% liegen soll, ist eine normative Frage und somit bildungspolitisch abzuwägen und zu entscheiden. Unabhängig von der bildungspolitischen Interpretation wird damit aber deutlich gemacht, dass die Vorstellungen über die Weiterentwicklung der Schulform Gymnasium in den Kantonen nicht identisch sind. Die potentiellen bildungspolitischen Aufmerksamkeitszonen stellen die Entwicklungen in einzelnen Themenfeldern in einen grösseren Zusammenhang und weisen auf Auffälligkeiten hin, die durch die Bildungspolitik in den nächsten Jahren aufmerksam beobachtet werden sollten.

Für übergreifende Themen der Volksschule wurde ein zusätzliches Kapitel eingefügt. Darin werden einerseits die vierkantonalen Entwicklungen in den Bereichen Schulführung und -aufsicht, Harmonisierung der Schulstrukturen sowie Sonderpädagogik thematisiert. Dieses Kapitel geht explizit auf beschlossene oder laufende Reformen in den vier Kantonen ein, die mit den Daten nicht oder erst teilweise abgebildet werden können. Andererseits sind in diesem Kapitel die Lehrpersonen im Rahmen der Analyseperspektive «Rahmenbedingungen von Unterricht» für die gesamte Volksschule gemeinsam dargestellt. Das Schlusskapitel folgt nicht mehr der Gliederung nach Bildungsstufen, sondern fokussiert die Analyseperspektiven. Die zentralen Erkenntnisse über die vier kantonalen Bildungssysteme und den Bildungsraum Nordwestschweiz werden kompakt und nach Analyseperspektiven gruppiert dargestellt.



Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

I Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Bereits vor dem eigentlichen Eintritt in die Schule bzw. in den Kindergarten bestehen für Kinder Betreuungs- und Bildungsangebote. Da besonders für Kinder im Vorkindergartenalter die Bereiche Betreuung, Bildung und Erziehung kaum voneinander zu trennen sind, wird im Bildungsbericht Nordwestschweiz – entsprechend der Terminologie der Schweizerischen UNESCO-Kommission – von Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gesprochen. Mit diesem Begriff wird die Ganzheitlichkeit unterstrichen, die beim Umgang mit Kindern dieses Alters notwendig ist (Delhaxhe & Motiejunaité, 2009, S. 7). In allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz bestehen Bildungsangebote vor dem Eintritt in den Kindergarten, allerdings unterscheiden sich Formen, Bezeichnungen und Zuständigkeiten stark. Die FBBE – auch Frühbereich oder Betreuung im Vorschulalter genannt – umfasst teilweise ähnliche Angebote, wie sie für Kinder im Kindergarten- oder Schulalter als familienergänzende Betreuung (Horte, Tagesschulen, Mittagstische usw.) an Bedeutung gewinnen (*Familienergänzende Betreuung* → Kapitel Primarschule und Kindergarten, Sekundarstufe I). Trotzdem ist die FBBE von der familienergänzenden Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter abzugrenzen (Menegale & Stern, 2010, S. 6). Der Bildungsbericht sieht für diesen dynamischen Bereich deshalb ein separates Kapitel vor. Besonders fokussiert werden im Folgenden vom Staat (mit-)getragene Angebote der sprachlichen Frühförderung für fremdsprachige Kinder vor dem Eintritt ins Bildungssystem.

Die Aussagen zur FBBE sind in diesem Kapitel weniger deutlich auf ein bestimmtes Schuljahr fokussiert als in den folgenden Kapiteln. Die Gründe dafür liegen in der knappen Datenlage und der dynamischen Entwicklung dieses Bereichs.

1 Strukturen, Begriffe und Institutionen

Im folgenden einleitenden Teil wird die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) im (bildungs-)politischen Umfeld verortet. Dabei wird sowohl auf die vertikale Politikverflechtung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden als auch auf die Aufgabenverteilung zwischen den in den Kantonen horizontal nebeneinander situierten Departementen eingegangen. Der Einbezug der Bundesebene ist notwendig, weil die Bewilligungs- und Aufsichtspflicht für Betreuungsinstitutionen vom Bund vorgeschrieben wird. Neben der Verortung der FBBE wird speziell die frühe Sprachförderung in den Blick genommen, weil ihr in den Kantonen seit dem «Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen» der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (EDK, 2003a) im Nachgang zu den ersten PISA-Veröffentlichungen gerade auch im Bereich der FBBE besondere Aufmerksamkeit zugekommen ist.

1.1 Zuständigkeiten

Eine zentrale Frage im Bereich der FBBE ist jene nach der politischen Zuständigkeit. Sie stellt sich einerseits bezüglich der politischen Ebenen (Bund, Kantone, Gemeinden) und andererseits innerhalb der Kantone bezüglich der Zuordnung zu den Departementen.

Die Zuordnung der Zuständigkeiten zu politischen Ebenen ist geprägt durch eine sehr partikuläre, spezifische Kompetenz des Bundes im Bereich der Heimpflege: Für die «Aufnahme von Unmündigen» sieht der Bund eine Bewilligungs- und Aufsichtspflicht vor. Bewilligung und Aufsicht obliegen den kantonalen Behörden. Die Verordnung über die Aufnahme von Kindern zur Pflege und zur Adoption (PAVO)¹ gilt sowohl für Pflegeeltern und Tagespflegefamilien (Familienpflege, Tagespflege) als auch für Kinderkrippen, Kinderhorte und Kinderheime (Heimpflege) (SR 211.222.338, 2012). In allen vier Kantonen fanden sich 2011 Normen zur Umsetzung der eidgenössischen Verordnung, zur Gestaltung der FBBE und zu familienergänzender Betreuung generell. In einigen Bereichen wurden Kompetenzen an die Gemeinden weitergegeben. In allen vier Kantonen waren die Gemeinden an der Finanzierung beteiligt. In AG waren die gesetzlichen Vorgaben sehr minimal und beschränkten sich auf die Kompetenzdelegation an die Gemeinden (SAR 851.200, 2011, § 39).

	AG	BL	BS	SO
Bewilligung, Aufsicht	Gemeinden	Kanton	Kanton	Kanton
Reglementierung	Gemeinden	Gemeinden	Kanton	Kanton
Finanzierung	Kanton/ Gemeinden	Gemeinden	Kanton/ Gemeinden	Gemeinden

Tabelle I.1: Kompetenzverteilung in der familienergänzenden Kinderbetreuung im Frühbereich zwischen Kanton und Gemeinden, 2011
(Daten: SECO, 2011).

Innerhalb der Kantone stellt sich die Frage nach der **inhaltlichen Zuordnung** zu einem oder mehreren Departementen. Vierkantonal lassen sich drei Modelle unterscheiden: altersabhängige Verteilung der Kompetenzen auf das Sozial- und Bildungsdepartement (BL), gesamthafte Zuordnung zum Sozialdepartement (AG und SO) sowie gesamthafte Zuordnung zum Bildungsdepartement (BS).

In BL fallen die FBBE und die familienergänzende Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter in die Zuständigkeit zweier unterschiedlicher Direktionen. Das Projekt einer gesamtheitlichen Regelung der familienergänzenden Betreuung für alle Altersstufen wurde 2008 in eine Vorlage für den Frühbereich² in der Verantwortung der Sicherheitsdirektion und in eine Vorlage für den Schulbereich in der Verantwortung der Bildungsdirektion aufgeteilt (RR BL, 2009a, S. 22). Diese Verantwortungsaufteilung entsprach auch den Entwicklungen auf interkantonaler Ebene: Die Koordination im Frühbereich wurde 2008 der Sozialdirektorenkonferenz, jene für den Schulbereich der EDK zugewiesen (EDK & SODK, 2008, S. 4). Die Aufteilung der Verantwortung erfolgte in BL aber nicht nur aufgrund des Alters: Aus dem Frühbereich wurden zwei Postulate, die der sprachlichen Frühförderung gewidmet waren, vom Landrat an die Bildungsdirektion überwiesen (LK BL, 2008; LK BL, 2011). Zuständigkeiten werden den Departementen bzw. Direktionen also auch themenspezifisch zugewiesen.

In AG und SO ist der gesamte Bereich der familienergänzenden Betreuung den Sozialdepartementen zugeordnet; in AG ist dafür das Departement für Gesundheit und Soziales verantwortlich. Im Sozialhilfe- und Präventionsgesetz von 2001 wurden die rechtlichen Grundlagen für kommunale Massnahmen und für die Einrichtungen der familienexternen Kinderbetreuung (Tagespflegeplätze, Kinderkrippen, Tagesschulen) geschaffen. Eine Trennung nach Altersbereichen war nicht vorgesehen (RR AG, 1999b). 2011 wurde noch einmal erwogen, die familienergänzende Betreuung über alle Altersstufen hinweg integral zu regeln und trotzdem im Verantwortungsbereich des Gesundheits- und Sozialdeparte-

¹ Die PAVO (SR 211.222.338, 2008) wurde 2008 totalrevidiert. Die revidierte Verordnung trat 2012 in Kraft. Die im Folgenden referenzierten Bestimmungen wurden bei der Revision nicht massgeblich verändert.

² Das Gesetz über die familienergänzende Kinderbetreuung im Frühbereich wurde im März 2012 in der Volksabstimmung abgelehnt.

ments zu belassen (RR AG, 2011a, S. 18) – was der Grosse Rat 2012 jedoch ablehnte. In SO ist die familienergänzende Betreuung dem Amt für soziale Sicherheit im Departement des Innern zugewiesen. Im Sozialgesetz und im entsprechenden Teil des kantonalen Pflegekinderkonzepts werden die Elemente Bildung, Betreuung und Erziehung in Form von Grundsätzen berücksichtigt (ASO SO, 2008, S. 11 – 13; BGS 831.1, 2011, §§ 107; 110-111). In BS ist der gesamte Bereich familienergänzender Betreuung ebenfalls altersunabhängig einem einzigen Departement, dem Erziehungsdepartement, zugeordnet und im Tagesbetreuungsgesetz von 2003 geregelt (SG 815.110, 2010, S. 2). 2001 wurde für diesen Bereich eine eigene Verwaltungsabteilung geschaffen und der Ausbau des Angebots an Tagesbetreuung initiiert (RR BS, 2002, S. 12). Im Frühbereich umfasst die kantonale Strategie Massnahmen verschiedener Departemente, deren Koordination dem Erziehungsdepartement übertragen wurde³.

In AG, BL und SO wird die vollumfängliche oder teilweise Zuordnung der FBBE zu den Sozial- bzw. Sicherheitsdepartementen allerdings im Bereich der frühen Sonderpädagogik relativiert: Die Bildungsdepartemente sind zuständig für die «heilpädagogische Früherziehung» und frühzeitig angewandte pädagogisch-therapeutische Massnahmen, die dementsprechend auch in den Schul- oder Bildungsgesetzen geregelt sind (SAR 401.100, 2011, § 29; SGS 640, 2011, § 44; BGS 413.111, 2011, § 37). In BS wird die «Förderung und Unterstützung von Kindern im Vorschulalter» ebenfalls im Schulgesetz geregelt (SG 410.100, 2011, §§ 64a; SG 412.750, 2011, § 1).

1.2 Formen und Bewilligungspflicht

Die Betreuung von Kindern ist – vor allem in der FBBE – sehr unterschiedlich organisiert. Die entsprechenden Organisationsformen lassen sich grundsätzlich nach drei Kriterien gruppieren: Erstens können sie aufgrund ihres Formalisierungsgrads differenziert werden. Formale Kinderbetreuung umfasst dabei private und öffentliche Betreuungsformen wie Krippen und Tagesmütter/Tageseltern (BFS, 2009b, S. 15) und grenzt sich von informeller Betreuung, etwa durch Verwandte oder Au Pairs, ab. Ein zweites Differenzierungskriterium ist die Dauer der Betreuung in Tagen pro Woche oder Stunden pro Tag (BFS, 2009a). Insbesondere für die Bewilligungspflicht ist die Dauer ein entscheidendes Kriterium. Ein drittes Kriterium ist das Alter der betreuten Kinder. Der FBBE werden in der Schweiz prinzipiell Kinder im Alter von null Jahren bis zum in die Schule bzw. in den Kindergarten zugeordnet (Stamm, 2009, S. 34). Einzelne Formen wie beispielsweise Spielgruppen zielen auf eine altersmässig klarer definierte Zielgruppe ab.

Tabelle I.2: Formen der FBBE nach Formalisierungsgrad (Stamm, 2009, S.35).

formal, institutionalisiert	informell
Kindertagesstätten	Verwandte oder Bekannte
Krippen	Au Pairs, Nannys
Spielgruppen	Haushaltshilfen
Tagesfamilien	Kinderhütendienste

Die Verordnung auf Bundesebene erfasst nicht alle diese Formen. Unter den institutionalisierten Formen sind beispielsweise die Kindertagesstätten («Heimpflege»: Kinderkrippen und Kinderhorte) der Bewilligungspflicht unterworfen (SR 211.222.338, 2012, § 13), die Spielgruppen jedoch nicht. Solche Unterschiede im Umgang mit den unterschiedlichen Formen der FBBE sind auch in den vier Kantonen zu finden, insbesondere im sehr heterogenen Bereich der Spielgruppen. In BS beispielsweise ist ein Angebot nur bewilligungspflichtig, wenn es «regelmässig während mehr als 16 Stunden pro Woche ein Kind oder mehrere Kinder unter 14 Jahren familienergänzend in Tagesbetreuung aufnimmt» (SG 815.110, 2010, § 5). Auch wenn die FBBE eine grosse Formenvielfalt aufweist werden im Rahmen des Bildungsberichts Nordwestschweiz nur institutionalisierte Formen von FBBE

näher beleuchtet.

	PAVO (Heimpflege)	AG	BL	BS	SO ⁴
Behörde		kommunale Vormundschaftsbehörden	Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote	Fachstelle Tagesbetreuung	Amt für soziale Sicherheit
Alter	bis 12 Jahre	keine spezifischen Regelungen	minderjährig	bis 14 Jahre	bis 12 Jahre
Zeitraum/ Intensität	tagsüber, regelmässig		tagsüber, regelmässig	tagsüber, mehr als 16 Stunden pro Woche	mindestens 5 halbe Tage pro Woche, regelmässig

Tabelle I.3: Bewilligungspflicht im Vergleich (Daten: ASO SO, 2008; BKS AG, 2010; SR 211.222.338, 2012, § 13; SGS 850.14, 2008; SG 815.110, 2010).

Die eidgenössische Verordnung (PAVO) wird in den vier Kantonen unterschiedlich umgesetzt: In AG delegiert das Gesetz einerseits die Verantwortung im Bereich der familienergänzenden Betreuung an die Gemeinden (SAR 851.200, 2011, § 39), andererseits enthält es Bestimmungen zur kantonalen Mitfinanzierung der Angebote (SAR 851.211, 2011, § 35). Als Einrichtungen der familienergänzenden Kinderbetreuung sollen nicht nur Kindertagesstätten, Tagesstrukturen, Mittagstische, Tagesfamilien usw. gelten, sondern auch Spielgruppen (SK AG, 2010). Da in AG keine anderen Zuständigkeiten definiert sind, liegen Bewilligung und Aufsicht bei den kommunalen Vormundschaftsbehörden (BKS AG, 2010, S. 4). Zwischen unterschiedlichen Altersgruppen von Kindern in familienergänzender Betreuung wird nicht differenziert.

In BL ist die Bewilligung und Aufsicht grundsätzlich Sache des Kantons (SGS 850, 2010, § 26). Ansonsten fehlt eine kantonale Regelung zu FBBE, insbesondere was deren Finanzierung betrifft. Der Aufbau der FBBE erfolgte durch Gemeinden und Private (RR BL, 2009a, S. 4). Ein Gesetz sollte die öffentliche Finanzierung der FBBE in institutionalisierten professionellen Betreuungsangeboten wie Kindertagesstätten und Tagesfamilien kantonal regeln. Die Spielgruppen waren ausgeschlossen (RR BL, 2009a, S. 6). Unter anderem war vorgesehen, dass der Kanton rund 30% der Kosten übernehmen würde (RR BL, 2012, S. 36–37). Die Gesetzesvorlage wurde 2012 in der Volksabstimmung verworfen.

In BS wird die familienergänzende Betreuung explizit als Gemeinschaftsaufgabe von Kanton, Gemeinden und Arbeitgebern definiert. Dabei sind alle Formen miteingeschlossen, auch die Spielgruppen. Bei Kindertagesstätten und Tagesfamilien ist der Kanton nicht nur für die Bewilligung und Aufsicht zuständig, sondern er erlässt auch Richtlinien mit Mindeststandards⁵. Die finanzielle Unterstützung der Eltern in der Tagesbetreuung wird über die Träger in Form von Leistungsvereinbarungen oder subventionierten Plätzen abgewickelt. Seit August 2010 vergünstigt der Kanton zudem Spielgruppenplätze in Abhängigkeit des Einkommens der Familien. Spielgruppen, die diese Vergünstigungen gewähren dürfen, halten im Gegenzug minimale Standards ein (SG 815.100, 2011, §§ 4–9).

In SO sind primär die Gemeinden für die Förderung der familienergänzenden Tagesbetreuung im Frühbereich zuständig. Das Sozialgesetz nennt als Formen der FBBE explizit Spielgruppen, Kinderhorte und Kindertagesstätten (BGS 831.1, 2011, § 107). Das Amt für soziale Sicherheit regelt praktisch alle Details im Pflegekinderkonzept. Die Bewilligungspflicht gilt für Kindertagesstätten, die Kinderkrippen und Horte einschliessen (ASO SO, 2008, S. 5–6). Die Spielgruppen werden 2012 erstmals mit einer kantonalen Bestandesaufnahme genauer untersucht (ASO SO, 2012a, S. 3).

³ Die Massnahmen werden in fünf Themenbereiche gegliedert: Prävention und Gesundheitsförderung (Gesundheitsdepartement), Elternbildung und Zugang zu spezifischen Gruppen (Erziehungsdepartement), frühe Betreuung und Bildung, Früherkennung (Erziehungsdepartement), Förderung in Deutsch vor der Einschulung (Erziehungsdepartement), Bewegung und Ernährung in der Tagesbetreuung (Erziehungsdepartement) (ED BS, 2012c).

⁴ In SO ist im Rahmen der Überarbeitung des Pflegekinderkonzepts 2012 eine Veränderung der Definition der Bewilligungspflicht geplant: Die Betreuung von Kindern bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit wird bewilligungspflichtig, sofern sie 20 Stunden pro Woche oder mehr beträgt (ASO SO, 2012c, S. 8).

⁵ Die Mindeststandards betreffen die Qualität, das Betreuungsverhältnis sowie die Ausbildung der Leitung und des Betreuungspersonals (SG 815.110, 2010, § 4).

1.3 Frühe Sprachförderung

Da die politischen Zielsetzungen in der FBBE im Bildungsraum Nordwestschweiz insbesondere auf die frühe Sprachförderung ausgerichtet sind (BRNW, 2008, S. 5; BRNW, 2010a), wird im Folgenden dieser Bereich der frühen Sprachförderung fokussiert.

Unabhängig von der Zuordnung der politischen Verantwortung in den Kantonen umfasst die FBBE Bildungs- und Förderaspekte, für die genuin die Bildungspolitik bzw. die Bildungsverwaltung zuständig ist. Dies wird momentan in der frühen Sprachförderung deutlich. Das Programm des Bildungsraums Nordwestschweiz von 2008 enthielt dazu den Programmpunkt «Förderung in Deutsch vor der Einschulung». Ziel der entsprechenden Angebote sollte sein, «dass alle Kinder mit hinreichenden Deutschkenntnissen in die Schule eintreten» (BRNW, 2008, S. 76). Dieses Ziel sollte insbesondere durch die gemeinsam in Auftrag gegebene Entwicklung eines entsprechenden Praxis-Handbuchs erreicht werden (BRNW, 2010a). Der Charakter von FBBE als Konglomerat verschiedener Funktionen (Fürsorge, Betreuung, Entwicklung, Erziehung, Förderung, Bildung, Sozialisation) mit oftmals nicht sehr klaren Zuständigkeiten zeigt sich unter anderem darin, dass drei der vier im Regierungsausschuss vertretenen Bildungs- und Erziehungsdirektoren formal für die FBBE gar nicht oder nur teilweise zuständig sind.

Dass der Bildungsraum Nordwestschweiz der frühen Sprachförderung hohe Bedeutung zumisst, ist bildungspolitisch wesentlich der Förderintention geschuldet. Die frühe Sprachförderung hat aber innerhalb der bestehenden, politisch und funktional komplexen Strukturen zu erfolgen.

Insbesondere wegen der zunehmenden Bedeutung der frühen Sprachförderung kommt Bildungsaspekten innerhalb der FBBE ein immer grösseres Gewicht zu. Der «Perspektivenwechsel von Betreuung zu Bildung» (Stamm, 2009, S. 92) löste allerdings intensive Debatten aus, primär um den Begriff der frühkindlichen Bildung. Dieser Begriff wird einerseits als Vorverlegung von schulischen Inhalten, Methoden und Konzepten in den Frühbereich und damit als frühere Einschulung oder als Verschulung interpretiert. Andererseits wird für frühkindliche Bildung als ganzheitliche, bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene im Umfeld des Kindes plädiert (Stamm, 2009, S. 92).

Die frühe Sprachförderung ist auch ein zentrales Thema der Integrations- und damit der Ausländerpolitik. Ein wesentlicher Teil der Sprachförderangebote wird von dieser Seite her initiiert und finanziert.

Wichtigste Gemeinsamkeiten In allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz hat die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den letzten Jahren stark an Aufmerksamkeit gewonnen und dieser Bereich wird viel stärker als früher auch als Aufgabe der öffentlichen Hand wahrgenommen. Dementsprechend werden für diesen dynamischen Wachstumsbereich zumindest minimale Regelungen vorgenommen. Die bisher insgesamt schwache gesetzliche Normierung hat das Entstehen von vielfältigen Organisationsformen der FBBE im gesamten Bildungsraum Nordwestschweiz ermöglicht. Innerhalb des Aufgabenbereichs kommt der frühen Sprachförderung in allen vier Kantonen besondere Aufmerksamkeit zu. In allen Kantonen kontrastiert zudem die hohe (bildungs-)politische Aufmerksamkeit mit geringem Wissen auf der Grundlage gesicherter statistischer Daten.

Wichtigste Differenzen Die Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz setzen die wenigen nationalen Vorgaben (insbesondere: Bewilligungspflicht) im Bereich der FBBE sehr unterschiedlich um und tragen für die FBBE unterschiedliche Verantwortung. Die Pole bilden BS und AG: BS hat – auch vor dem Hintergrund der Identität von Kanton und Stadt – auf kantonaler Ebene weitgehende Verantwor-

tung für die FBBE übernommen, AG hat die Verantwortung für die FBBE fast vollständig den Gemeinden delegiert.

Auch die Zuordnungen des Aufgabenbereichs zu den Departementen ist vierkantonal unterschiedlich gestaltet: Nur in BS ist für den Bereich der FBBE ausschliesslich das Erziehungsdepartement zuständig. In AG und SO liegt die Zuständigkeit bei den Sozialdepartementen und in BL (teilweise) bei der Sicherheitsdirektion.

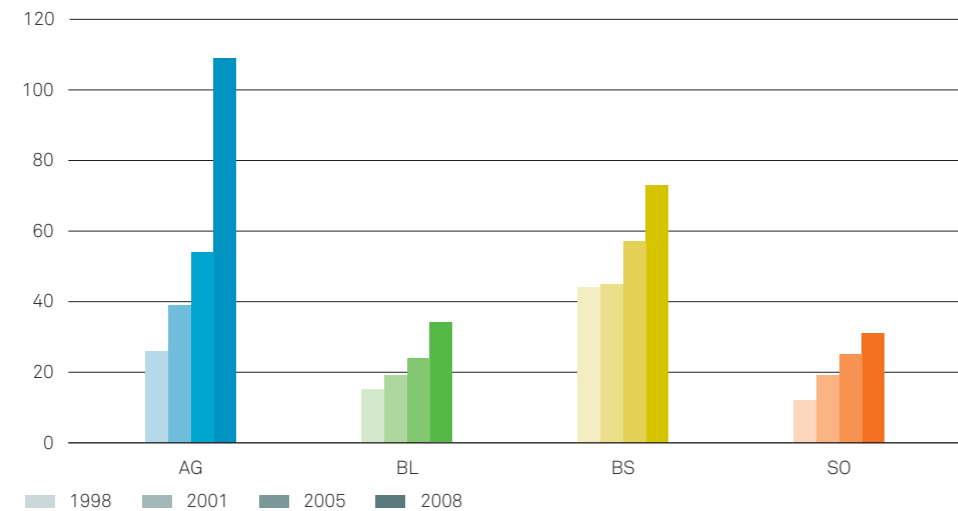
Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Der bildungspolitisch motivierten Harmonisierung der sprachlichen Frühförderung sind Grenzen gesetzt, weil die FBBE mit andern beteiligten Politikfeldern abgestimmt werden muss. Zudem stehen einer Stärkung der Bildungsbemühungen innerhalb der FBBE Bedenken einer möglichen Verschulung entgegen.

Die Datengenerierung im Bereich der FBBE ist gegenüber allen anderen Themenfeldern des Bildungsberichts Nordwestschweiz wegen der uneinheitlichen Begrifflichkeiten, der unterschiedlichen Zuständigkeiten und der geringen Normierung äusserst schwierig. Da es sich um einen starken Wachstumsbereich handelt, in dem die öffentliche Hand zunehmend Verantwortung übernimmt, sollte diesem Bereich in naher Zukunft besondere Aufmerksamkeit zukommen.

2 Angebot

Zum Angebot an Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) liegen vierkantonal und national kaum vergleichbare Daten vor. Das BFS ermittelt aber anhand der Betriebszählung die Anzahl Krippen und Horte: Deren Anzahl hat sich gesamtschweizerisch zwischen 1998 bis 2008 beinahe verdoppelt. Ähnlich dynamisch war die Entwicklung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In BL und SO verlief die Entwicklung relativ gleichmässig und auf ähnlichem Niveau. In beiden Kantonen waren 2008 gut doppelt so viele Kinderkrippen und -horte registriert wie 1998. In AG waren die Zahlen 2008 massiv höher als 2005 und haben sich zwischen 1998 und 2008 vervierfacht. BS wies bis 2005 vierkantonal am meisten Kinderkrippen und -horte auf und verzeichnete zwischen 1998 und 2008 noch eine Steigerung um 60%. Allerdings sind die Daten insgesamt mit Vorsicht zu geniessen: Erstens wurden nur registrierte, öffentliche und private Unternehmen erfasst. Andere Betreuungsformen wie Tagesmütter, Selbsthilfeorganisationen von Eltern sowie betriebsinterne Kinderbetreuungsangebote sind nicht abgebildet (BFS, 2010). Zweitens wurden sowohl dem Frühbereich zugeordnete Krippen als auch dem Vorschul- und Schulbereich zugeordnete Horte registriert (Stamm, 2009, S.36–37). Drittens sind die insbesondere im Jahr vor dem Schuleintritt quantitativ bedeutsamen Spielgruppen nicht erfasst.

Abbildung I.1: Entwicklung der Anzahl Kinderkrippen und -horte, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2008a).



Verglichen mit der potenziellen «Kundschaft» von Krippen und Horten, den Kindern im Alter bis zu sieben Jahren, wies BS seit 1985 in jedem Erhebungsjahr die höchste Dichte auf. Sie war markant höher als die gesamtschweizerischen Werte, aber auch als die Werte innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz. Ähnlich dicht war das Angebot 2008 nur in GE, ZH und NE. In AG, BL und SO waren pro 1000 Kinder unter sieben Jahren deutlich weniger Krippen und Horte registriert.

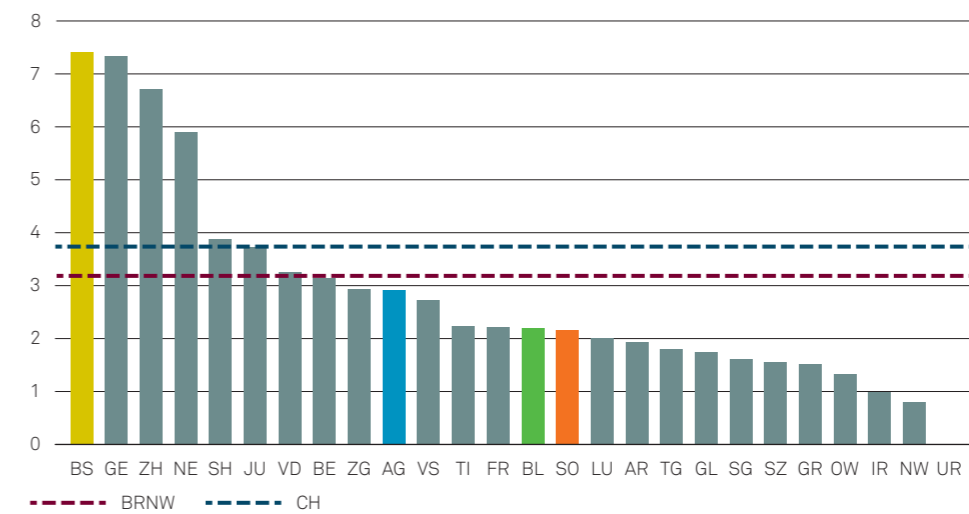


Abbildung I.2: Anzahl Kinderkrippen und -horte pro 1000 Kinder unter sieben Jahren, 2008, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2008a).

Das BFS erfasst auf der Basis der Betriebszählung auch die regionale Erreichbarkeit von Kinderkrippen. Damit wird nicht nur die absolute Anzahl von Kindertagesstätten, sondern auch deren räumliche Verteilung betrachtet. Die Daten geben Auskunft darüber, wie gross die Distanz zur nächsten Kinderkrippe bzw. zum nächsten Kinderhort ist. Dabei sind nicht in erster Linie die Unterschiede zwischen den Kantonen aussagekräftig, sondern es werden kleinere geografische Einheiten, die sogenannten *MS-Regionen* (→ Glossar) betrachtet.

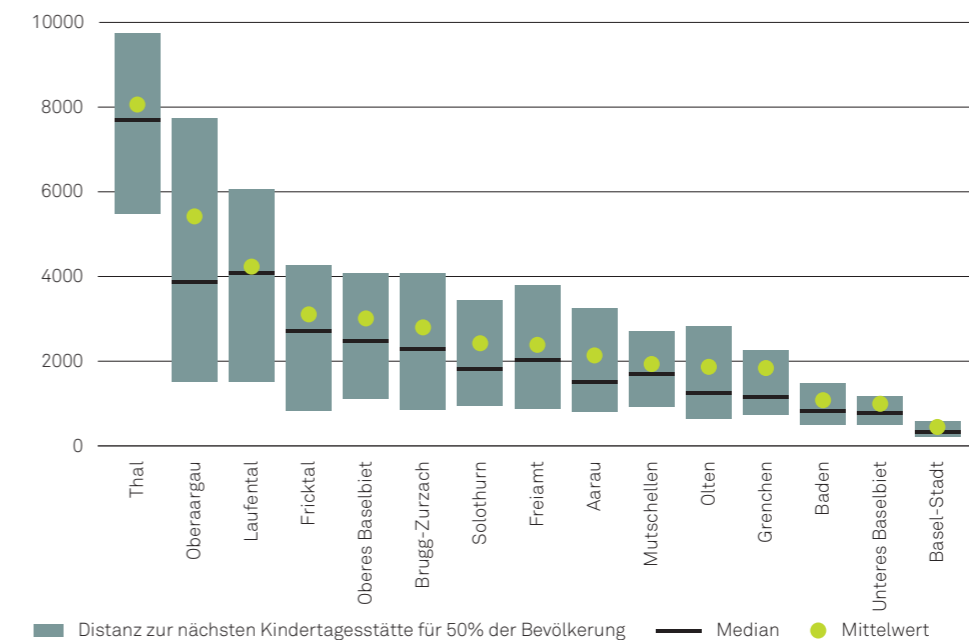


Abbildung I.3: Erreichbarkeit von Kinderkrippen und -horten nach MS-Regionen, 2008, dargestellt als Boxplot mit arithmetischem Mittel (Daten: Weber, 2010).

Lesebeispiel: In der Region Fricktal finden zwei Viertel der Bevölkerung im Umkreis von 800 bis 4200 Metern eine Kindertagesstätte vor. Bei je einem Viertel der Bevölkerung sind die Wege zur nächsten Kinderkrippe weniger weit bzw. weiter. Für die eine Hälfte der Bevölkerung ist die Distanz kleiner als 2,7 km (Median) für die andere grösser. Der Mittelwert liegt bei 3 km.

Die Daten bestätigen die Annahmen einer regional unterschiedlichen Dichte des Angebots. So ist der Weg zur nächsten Kinderkrippe in der Region Basel-Stadt, die deckungsgleich ist mit BS, deutlich kürzer als in den meisten übrigen Regionen. Gewisse Regionen in AG, BL und SO weisen aber ebenfalls vergleichsweise kurze Wege zum nächsten Betreuungsangebot auf. Die drei Regionen mit den weitesten Distanzen liegen in SO und BL. Die Erreichbarkeit von Kinderkrippen und -horten unterscheidet sich also nicht primär zwischen den Kantonen, sondern insbesondere zwischen städtischen und ländlichen Regionen.

Daneben existieren Daten zum Angebot an FBBE auf kantonaler Ebene. Für den Kanton AG wurden per 31. Januar 2011 137 Kindertagesstätten mit 3030 Plätzen, die insgesamt 5215 Kinder im Vorschulalter betreuten, berichtet. Die erfassten Angebote im Frühbereich und im Schulalter verteilten sich auf 108 Gemeinden. Damit gab es in 112 Gemeinden kein Angebot (RR AG, 2011a, S. 8–9). Nicht erfasst wurden allerdings die Spielgruppen.

In BL wurden ebenfalls nur die bewilligungspflichtigen Kindertagesstätten systematisch erfasst. Auf der entsprechenden Liste vom Oktober 2011 waren 51 Kindertagesstätten mit rund 1200 Betreuungsplätzen für Kinder im Alter zwischen null und 16 Jahren aufgeführt, wobei die Altersgrenzen sehr unterschiedlich definiert waren (AKJB BL, 2011). Insgesamt wurde für 2009 eine sehr heterogene Angebotslage in den Gemeinden konstatiert. Dabei waren mittlere und grössere Gemeinden eher besser ausgestattet als kleine (RR BL, 2009a, S. 34).

Für BS wurden per 31. Januar 2002 insgesamt 1640 Tagesbetreuungs-Plätze in Tagesheimen und Tagesfamilien berichtet, die von 2344 Kindern im Alter bis zu 14 Jahren belegt wurden (BKK GR BS, 2009, S. 14). 2011 standen in BS rund 3200 Plätze in 88 Kindertagesstätten zur Verfügung. Betreut wurden rund 4200 Kinder (ED BS, 2011, S. 6). Damit kann bei den Plätzen in Kindertagesstätten zwischen 2002 und 2011 beinahe eine Verdopplung verzeichnet werden. Das Mindestalter für die in BS «Tagesheime» genannten Kindertagesstätten lag 2011 bei rund drei Monaten. Das Angebot der nicht bewilligungspflichtigen Spielgruppen wurde in BS seit 2011 mittels einer Umfrage erfasst, an der die Teilnahme jedoch freiwillig war. Von 79 bekannten Standorten lagen für 2011 Daten zu 48 Standorten vor, an denen per 1. Juni 2011 1068 Kinder betreut wurden (ED BS, 2012d, S. 14; 16). Hochgerechnet auf alle Spielgruppen besuchte Ende des Schuljahres 2010/11 rund die Hälfte der Kinder, die vor dem Eintritt in den Kindergarten standen, eine Spielgruppe. Bei zwei Dritteln dieser Kinder überstieg die Spielgruppenbesuchsdauer ein Jahr. Allerdings besuchten Kinder aus Familien, in denen nicht Deutsch gesprochen wird, seltener eine Spielgruppe (ED BS, 2012d, S. 5).

In SO wurden für Herbst 2011 von net|z, der unabhängigen, privaten Fachstelle für familienergänzende Kinderbetreuung Solothurn, 43 Kindertagesstätten unterschiedlichen Charakters aufgeführt (net|z, 2011). Das kantonale Amt für Soziale Sicherheit wies für Ende 2011 rund 830 Plätze in 45 Kindertagesstätten (Krippen und Horte) nach, wobei ein Platz durchschnittlich von zwei Kindern belegt wurde. Rund 560 Kinder wurden zudem in meldepflichtigen Tagesfamilien betreut. Zudem wurden 94 nicht meldepflichtige Spielgruppen aufgeführt (ASO SO, 2012b).

Die Teilprojektgruppe «Förderung in Deutsch vor der Einschulung» des Bildungsraums Nordwestschweiz kam aufgrund einer Umfrage in AG, BL und SO 2010 zum Schluss, dass die statistisch weniger gut erfassten Spielgruppen und Tagesfamilien im Frühbereich mindestens eine so grosse Rolle spielten wie die statistisch erfassten Kindertagesstätten. Die Spielgruppe war für die Altersgruppe der zwei- bis vier-Jährigen sogar die quantitativ bedeutendste Form. Dem Frühbereich werde hinsichtlich Sprachförderung tendenziell wenig Beachtung geschenkt, auch nicht im Hinblick auf sein Potential zur Verbesserung der Integration und der Bildungschancen von benachteiligten Kindern (BRNW, 2010b). Eine auf Kindertagesstätten fokussierte Studie aus dem Jahr 2007 stellte mit 93% eine hohe Auslastung der Kindertagesstätten im Bildungsraum Nordwestschweiz fest. Unter der Berücksichtigung von Merkmalen des Angebots und der Organisation von FBBE stellt dies eine sehr hohe Auslastung dar, die auf eine hohe Nachfrage und sogar auf einen Mangel an Plätzen in Kindertagesstätten schliessen lässt. Allerdings ist dabei auch auf die Leistungsvereinbarungen zu verweisen, mit denen Beiträge von Kantonen und Gemeinden an die Auflage hoher Auslastungsquoten gebunden sind (KISS & K&F, 2007, S. 13–15).

Wichtigste Gemeinsamkeiten Das Angebot an Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hat sich innerhalb der letzten zehn Jahre rasant entwickelt. In allen Kantonen sind heute bedeutend mehr Institutionen und mehr Betreuungsplätze vorhanden als 1998. Die Dichte des Angebots entscheidet sich nicht primär über die Kantonszugehörigkeit, sondern über den Stadt-Land-Gegensatz.

Wichtigste Differenzen Der Ausbau des Angebots erfolgt in der Stadt, auf dem Land und regional äusserst unterschiedlich und hängt stark von lokalen und teilweise privaten Initiativen ab. Deshalb ist das konkrete Angebot in den Kantonen je nach Wohnort sehr unterschiedlich. BS ist mit deutlichem Abstand am besten mit Angeboten an FBBE versorgt.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Im Bereich FBBE ist die Nachfrage sehr gross. Auf der Ebene der zuständigen kantonalen Departemente wird deshalb im Einverständnis mit den politischen Entscheidungsträgern in allen vier Kantonen der quantitative Ausbau der FBBE durch Unterstützung bestehender Angebote und Schaffung neuer Angebote gefördert. Die Qualitätssicherung ist durch die Aufsichts- und Bewilligungspflicht nur teilweise vorgeschrieben (im Betreuungsbereich). Die Qualität der Angebote wird denn in den vier Kantonen noch sehr unterschiedlich kontrolliert. Neben dem weiteren quantitativen Angebotsausbau kommt deshalb der qualitativen Weiterentwicklung der FBBE-Angebote in naher Zukunft eine hohe Bedeutung zu.

3 Frühe Sprachförderung

Im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) steht die frühe Sprachförderung im Zentrum bildungspolitischer Intentionen. Auch die Zusammenarbeit im Bildungsraum Nordwestschweiz wurde – unter anderem aufgrund der komplexen Zuständigkeiten – auf diesen Inhalt beschränkt. Die frühe Sprachförderung ist ihrerseits ein Bereich, der nicht nur in der Bildungs-, sondern auch in der Sozial- und der Migrationspolitik bearbeitet wurde und wird. Im Folgenden wird der Umgang mit der frühen Sprachförderung auf den Ebenen Bund, Bildungsraum Nordwestschweiz und Kantone dargestellt.

3.1 Bund

Auf nationaler Ebene wurde die revidierte Ausländergesetzgebung, die 2008 in Kraft trat, mit einem vom Bundesamt für Migration (BFM) ausgearbeiteten Schwerpunktprogramm zur Integration verbunden. Der erste Schwerpunkt «Sprache und Bildung» umfasste auch die sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter und damit die frühe Sprachförderung (BFM, 2007, S. 5). Für die Ausgestaltung und Umsetzung dieses Schwerpunktes sind die Kantone zuständig. 2008 reichten sämtliche Kantone ihre Programmkonzepte beim BFM ein (Hammer, Trageser & Ehrler, 2009, S. 5; Jaccard, 2008, S. 4). Die wichtigste Zielgruppe in den kantonalen Konzepten sind junge, nicht-erwerbstätige Frauen mit Betreuungspflichten. In elf Kantonen wurden Kinder fremdsprachiger Eltern im Vorschulalter als Zielgruppe definiert. Als konkrete Massnahme sind in acht Kantonen Angebote der Frühförderung erwähnt (Hammer et al., 2009, S. 14–15). Eine Mehrheit der Kantone sah Massnahmen zur Qualitätssicherung der konkreten Angebote vor, fokussiert auf Anforderungen an die Träger, an die Angebotsgestaltung (Didaktik, Material) sowie an die Leiterinnen und Leiter (Hammer et al., 2009, S. 22–24). Die Vorstellungen über die Umsetzung der Konzepte sind in den Kantonen insgesamt sehr heterogen und die Kantone fokussieren im Rahmen von Integrationsprojekten unterschiedlich stark auf sprachliche Frühförderung.

3.2 Bildungsraum Nordwestschweiz

Der Bildungsraum Nordwestschweiz bezog die frühe Bildung bereits in seinem Programm von 2008 mit ein. Im Rahmen des Kooperationsprojekts «Förderung in Deutsch vor der Einschulung» sollten sprachliche Defizite bereits im Frühbereich behoben werden. Dabei stehen vor allem Kinder fremdsprachiger Eltern im Fokus. Im Rahmen niederschwelliger Förderangebote in bestehenden Strukturen soll der Gebrauch der deutschen Sprache auf spielerische Weise gefördert werden (BRNW, 2008, S.5). Neben der Entwicklung der strukturellen, organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen für die frühe Sprachförderung in den Kantonen wurde 2010 die Schaffung didaktischer Grundlagen gefördert. Der entsprechende Auftrag für ein didaktisches Handbuch ging an die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (RRA BRNW, 2011b, S.3). Das Handbuch soll als roter Faden für Personen dienen, die Kinder in der frühen Förderung unterstützen. Damit soll die frühe Sprachförderung innerhalb bestehender Angebote gestärkt werden (BRNW, 2010a).

Anlässlich einer Tagung in Solothurn wurden 2012 erste Kapitel des Handbuchs einer interessierten Fachöffentlichkeit präsentiert. Das Handbuch stellt den Ausgangspunkt für weitere vierkantonale Entwicklungen im Bereich früher Sprachförderung dar. Denkbar ist beispielsweise eine gemeinsame Qualitätsentwicklung.

3.3 Kantone

In den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz sind verschiedene Projekte der frühen Sprachförderung gewidmet. Im August 2012 ist das Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» in BS am weitesten fortgeschritten. Es ist Teil der kantonalen Strategie im Frühbereich. Vom Projekt werden auch Impulse für weitere Entwicklungen im Themenbereich im ganzen Bildungsraum Nordwestschweiz erwartet.

«Ziel des Vorhabens ist es, dass alle im Kanton Basel-Stadt wohnhaften Kinder bereits beim Eintritt in den Kindergarten über gute Deutschkenntnisse verfügen. Kinder aus fremdsprachigen sowie bildungsfernen Familien sollen ihre Schullaufbahn mit ähnlich guten Chancen beginnen können wie ihre Altersgenossinnen und Altersgenossen aus deutschsprachigen und bildungsnahen Familien» (RR BS, 2009a, S.8).

Das Projekt ist unter anderem vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse zu sehen. Sie zeigten, dass es der Volksschule nicht gelingt, die unterschiedlichen Startbedingungen der Schülerinnen und Schüler auszugleichen und gleiche Bildungschancen für alle gemäss ihren individuellen Fähigkeiten zu gewährleisten (RR BS, 2009a, S.4). Ein Beitrag zur Bearbeitung dieses Problems wird von der Förderung in Deutsch vor dem Kindergarteneintritt erwartet, die an ein selektives Obligatorium gebunden wird: Kinder, die über keine oder nicht ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, müssen im Jahr vor dem Kindergarteneintritt während mindestens zwei Halbtagen pro Woche eine Spielgruppe, ein Tagesheim oder eine Tagesfamilie besuchen (RR BS, 2009a, S.26). Die Kosten für diese Förderung werden vom Kanton übernommen (BKK GR BS, 2009; ED BS, 2010b). Der Zeitpunkt des Inkrafttretens des selektiven Obligatoriums wird durch den Regierungsrat voraussichtlich 2012 festgelegt.

Da die frühe Sprachförderung in bestehenden Betreuungsstrukturen und -angeboten erfolgen soll, wurden 2009 die vorher nicht systematisch erfassten Spielgruppen ins Tagesbetreuungs-gesetz aufgenommen (SG 815.100, 2011, §4).

Die Projektarbeiten umfassten folgende Bereiche:

- Aufbau der Kooperation zwischen Kanton bzw. Gemeinden und bestehenden privaten Anbietern,
- finanzielle Beiträge an den Spielgruppenbesuch für Familien mit geringem Einkommen,
- Qualitätsentwicklung durch Weiterbildung der Leiterinnen und durch das Festlegen von Grundsätzen für die Sprachförderung sowie von Leitsätzen und Standards für die Sprachförderung für die einzelnen Formen von FBBE,
- Entwicklung eines Elternfragebogens zum Sprachstand Deutsch von Kindern, die 18 Monate vor dem Kindergarteneintritt stehen,

- Entwicklung von Verfahren zur Festlegung des selektiven Obligatoriums,
- Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit (RR BS, 2009a, S.16–22),
- Evaluation der Massnahmen und des pädagogischen Handelns in den Institutionen.

Von zentraler Bedeutung ist sicherlich die auf Freiwilligkeit basierende Weiterbildung der Betreuungspersonen. Sie wird von der Berufsfachschule Basel durchgeführt und kann auch von Personen aus anderen Kantonen im Rahmen des Regionalen Schulabkommens der NW-EDK besucht werden. Die Weiterbildung umfasst während zwei Jahren einen Unterrichtstag pro Monat (ED BS, 2012a).

In AG beginnen im Rahmen des kantonalen Integrationsprogramms ab 2012 mehrere Pilotprojekte mit dem Schwerpunkt frühe Sprachförderung. Zwei davon betreffen bestehende Kindertagesstätten und Spielgruppen. In diesen Projekten sollen fremdsprachige Kleinkinder aus Familien mit Migrationshintergrund beim frühen Spracherwerb in Deutsch gezielt unterstützt werden. Dazu wurde ein Sprachförderprogramm entwickelt. Leiterinnen von Kindertagesstätten und Spielgruppen besuchen vorgängig eine Weiterbildung zur Einführung ins Sprachförderprogramm. In den Spielgruppen führt die Spielgruppenleiterin, teilweise unterstützt durch eine Assistentin, die Sprachfördersequenzen durch. In den Kindertagesstätten wird die Sprachförderung durch eine qualifizierte, externe Leiterin in wöchentlichem oder zweiwöchentlichem Rhythmus durchgeführt. Der Kanton unterstützt die einzelnen Spielgruppen und Kindertagesstätten mit verschiedenen didaktischen Materialien, Instrumenten für die Wirkungsmessung und Evaluation, Workshops für den Erfahrungsaustausch sowie finanziellen Beiträgen an die zusätzlichen Personalkosten. Die beiden Projekte werden vom zuständigen Departement Volkswirtschaft und Inneres in Kooperation mit der Fachstelle Kinder&Familien Aargau durchgeführt, die ihrerseits in einer Leistungsvereinbarung mit dem Departement Gesundheit und Soziales steht (DVI AG, 2011a; DVI AG, 2011b).

In BL wurden die Förderschwerpunkte des BFM übernommen. Der Bereich Sprachförderung wird dabei sowohl mit Bundesmitteln als auch kantonal unterstützt. Private Träger-schaften können mit entsprechenden Projekten beim Kanton Unterstützung beantragen. Als Beratungsstelle für Anbieter zahlreicher Integrationsangebote spielt dabei der Ausländerdienst Baselland eine wichtige Rolle (SD BL, 2009).

In SO zählt die Sprachförderung von Erwachsenen und Kindern ebenfalls zu den wichtigen Elementen des Integrationskonzepts. Sie soll primär im Rahmen bestehender Kindertagesstätten stattfinden. Das Angebot umfasste im Jahr 2008 verschiedene Formen der sprachlichen Frühförderung:

- Deutsch-Integrationskurse für Migrantinnen (inkl. Kinderbetreuung),
- Deutsch-Konversationskurs für Frauen und deren Kinder ab vier Monaten bis Schuleintritt,
- MuKi-Deutsch (Deutsch für Mutter und Kind).

Diese Angebote früher Sprachförderung sollen quantitativ weiter ausgebaut werden (ASO SO, 2009, S.13; 28; 33). 2010 wurden im Rahmen von Integrationsmassnahmen fast 600 Kinder in Sprachfördermassnahmen gezählt. Allerdings ist die frühe Sprachförderung ein kommunales Leistungsfeld. Exakte, vollständige Daten zu den Angeboten in den Gemeinden liegen nicht vor. In zahlreichen, teilweise kantonal unterstützten, aber lokal organisierten Projekten sollen weitere Erfahrungen gesammelt werden (RR SO, 2012, S.3–5).

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die frühe Sprachförderung ist vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse und im Kontext des allgemeinen Ausbaus des gesamten Bereichs der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in allen vier Kantonen des Bildungsraums zu einem wichtigen Thema mit hoher bildungspolitischer Aufmerksamkeit geworden. In allen vier Kantonen ist die Förderung stark projektbezogen und nicht nur bildungspolitisch, sondern insbesondere auch integrationspolitisch motiviert.

Wichtigste Differenzen Der Entwicklungsstand der Projekte und die Breite der Einführung unterscheiden sich in den Kantonen des Bildungsraums. BS hebt sich mit der Einführung eines selektiven Obligatoriums in der frühen Sprachförderung ab 2013 deutlich von den anderen Kantonen ab. Aber auch AG, BL und SO bauen ihre fakultativen Angebote wesentlich aus.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Dank des grossen Engagements seitens der Bildungspolitik ist frühe Sprachförderung zu einer wichtigen öffentlichen Aufgabe geworden. Sie muss über die Departemente hinweg sozial-, migrations- und bildungspolitisch bearbeitet werden. Die bildungspolitischen Programme im Bereich FBBE beachten bisher nur teilweise, dass neben Bildung auch Erziehung und Betreuung gleichwertige Ziele der FBBE sind und dass die unterschiedlichen Ziele von Bildungs-, Sozial- und Migrationspolitik gleicherart berücksichtigt werden müssen. Über die Wirksamkeit der eingeleiteten Massnahmen in der frühen Sprachförderung ist bislang wenig bekannt. Soll die bislang vorwiegend in Projektstrukturen organisierte frühe Sprachförderung langfristig abgesichert werden, dürften Nachweise über deren Wirksamkeit erwartet werden.



Kindergarten und Primarschule



II Kindergarten und Primarschule

Der Kindergarten, den fast alle Kinder während zwei Jahren vor dem Eintritt in die Primarschule besuchen, und die Primarschule werden im folgenden Kapitel gemeinsam als erste Stufe der *Volksschule* (→ Glossar) analysiert. Der Status des Kindergartens gegenüber der Volksschule wird in den vier Kantonen der Nordwestschweiz allerdings unterschiedlich definiert. Der Entscheid zu einer gemeinsamen Analyse beruht auf der Beobachtung einer im längeren Zeitverlauf immer stärkeren Einbindung des Kindergartens ins Bildungssystem, auf der normativen Vorgabe der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) (EDK, 2011a, S. 17), die allerdings nicht für alle Kantone verbindlich ist, und auf der etablierten Monitoringpraxis der nationalen Bildungsberichterstattung (Annen et al., 2010, S. 65–87). Die Systembeschreibungen und die statistischen Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2009/10. Auf die wichtigsten aktuellen Entwicklungen in Kindergarten und Primarschule wie beispielsweise die *Strukturharmonisierung* (→ Kapitel Volksschule) wird hier allgemein und im Kapitel Volksschule detaillierter hingewiesen.

In AG, BL und SO sind die Gemeinden Träger von Kindergarten und Primarschule. Sie können Kreisschulen führen bzw. Schulkreise bilden. In BS wurden die Kindergärten und Primarschulen in den beiden Gemeinden Bettingen und Riehen kommunalisiert (Vitelli et al., 2011, S. 27), während in der Stadt Basel der Kanton Träger von Kindergarten und Primarschule bleibt.

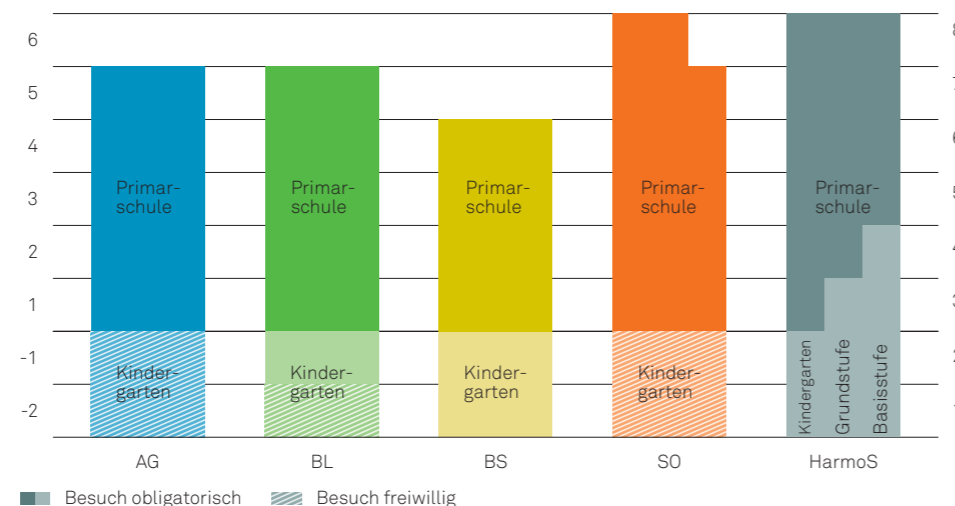
Tabelle II.1: Träger von Kindergarten und Primarschule
(Daten: SAR 401.100, 2009, § 52; SGS 640, 2009, § 13; SG 410.100, 2009, § 4; SG 412.300, 2009; BGS 413.111, 2009, § 5).

Gemeinden / Gemeindeverbände	AG	BL	BS	SO
Kanton / Gemeinden				

1 Strukturen, Schülerinnen und Schüler

Kindergarten und Primarschule unterschieden sich im Bezugsjahr 2009/10 vierkantonal hinsichtlich der Dauer des Kindergartens, der Dauer der Primarschule und der Definition des Beginns der obligatorischen Schulzeit.

Abbildung II.1: Struktur von Kindergarten und Primarschule in den vier Kantonen, Vergleich mit HarmoS
(Daten: EDK, 2011a; SAR 401.100, 2009, §§ 9–11; SGS 640, 2009, § 25; SG 410.100, 2009, § 2; BGS 413.111, 2009, §§ 18, 29).



Die Schulpflicht umfasste in AG und SO im Schuljahr 2009/10 die Primarschule und die Sekundarstufe I. Der Besuch des Kindergartens war freiwillig. In BL gehörte die 2. Kindergartenklasse zur Schulpflicht, während der Besuch der 1. Kindergartenklasse freiwillig war. In BS war der Besuch des zweijährigen Kindergartens obligatorisch. Die Primarschule unterschied sich vierkantonal primär durch ihre Dauer: Sie umfasste in AG die *Bildungsjahre* (→ Glossar) 1 bis 5 (nach traditioneller Zählweise) und dauerte damit fünf Jahre. Ebenfalls eine Dauer von fünf Jahren hatte die Primarschule in BL, wo sie die Bildungsjahre 3 bis 7 (nach HarmoS-Zählweise) umfasste. BS kannte die schweizweit einzige vierjährige Primarschule, die die Bildungsjahre 3 bis 6 umfasste (nach HarmoS-Zählweise). In SO dauerte die Primarschule sechs Jahre. Fünf Gemeinden der Region Leimental orientierten sich mit fünf Primarschuljahren allerdings an der Schulstruktur in BL und wiesen eine fünfjährige Primarschule auf (BGS 413.411, 2009, § 6). Ebenfalls nach der 5. Primarschulklasse war in SO der Übertritt in die Untergymnasien vorgesehen (BGS 414.113, 2007, § 17).

Die Schulträger waren in BL, BS und SO verpflichtet, einen zweijährigen Kindergarten zur Verfügung zu stellen, in AG einen einjährigen. Zwischen dem Besuchsobligatorium für Kinder und dem Angebotsobligatorium für Schulträger bestand in AG, SO und BL eine Differenz von einem Jahr; in BS waren sie deckungsgleich.

Die Strukturen stimmten im Schuljahr 2009/10 im Hinblick auf Dauer und Besuchsobligatorium in keinem der vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz mit der im HarmoS-Konkordat vorgesehenen Struktur überein. In allen vier Kantonen sind die gesetzlichen Vorgaben für die Strukturen von Primarschule und Kindergarten seit dem Referenzjahr 2009/10 im Rahmen der vierkantonalen *Strukturharmonisierung* (→ Kapitel Volksschule) in verschiedenen Bereichen angepasst worden. Die wesentlichen Anpassungen zielen auf eine sechsjährige Primarschule, ein zweijähriges Besuchsobligatorium des Kindergartens und die Vorverlegung des Einschulungsalters. Diese Elemente der vierkantonalen Strukturharmonisierung stimmen mit den vorgesehenen gesamtschweizerischen Strukturharmonisierungen überein.

1.1 Verweildauer im Kindergarten

Die mittlere Kindergartenverweildauer drückt aus, wie lange ein Kind in einem Kanton durchschnittlich den Kindergarten besucht. Sie lag im Schuljahr 2009/10 in allen vier Kantonen und im gesamtschweizerischen Durchschnitt bei rund zwei Jahren. Der Kindergarten wurde also trotz unterschiedlicher normativer Vorgaben in allen vier Kantonen etwa gleich lang besucht.

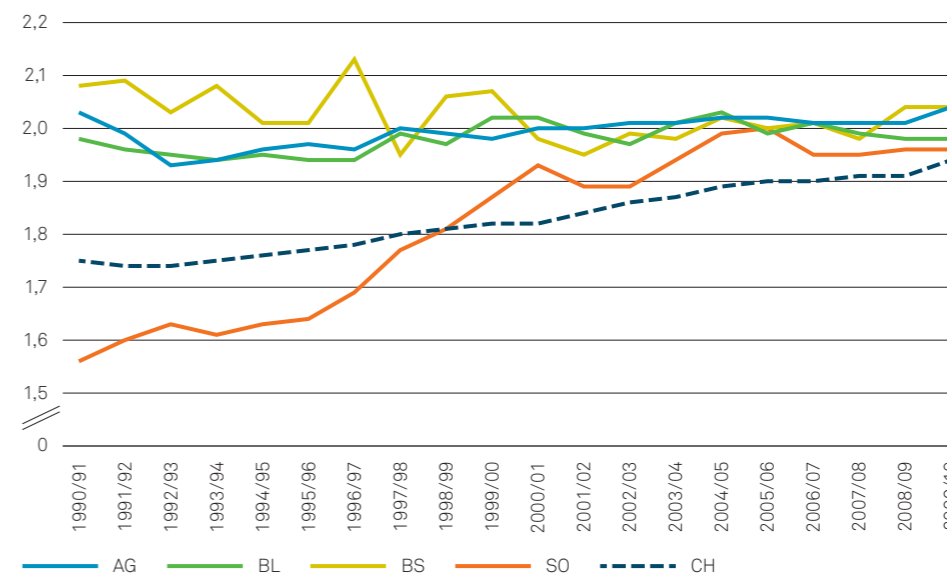


Abbildung II.2: Entwicklung der mittleren Kindergartenverweildauer in Jahren, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011).

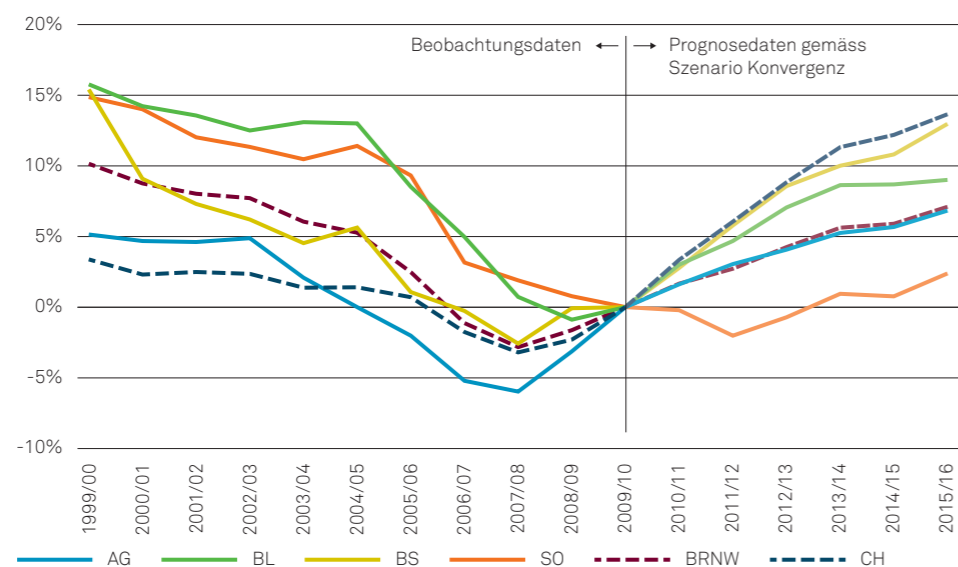
Die Daten zeigen seit 1990 einen gesamtschweizerischen Trend zu längerer Nutzung von Vorschul- bzw. Kindergartenangeboten. In AG, BL und BS ist der Besuch von rund zwei Kindergartenjahren seit 1990 die Regel. In SO näherte sich die mittlere Kindergartenverweildauer seit 1990 den übrigen drei Kantonen und dem Wert von zwei Jahren an. In der Schweiz wiesen im Schuljahr 2009/10 noch neun Kantone eine geringere mittlere Kindergartenverweildauer als 1,9 Jahre auf: die sechs Zentralschweizer Kantone sowie AR, BE und FR. Deutlich länger als zwei Jahre wurde der Kindergarten nur in TI besucht, wo für die Schulträger ein dreijähriges Angebotsobligatorium gilt (Annen et al., 2010, S. 55).

1.2 Schülerinnen und Schüler des Kindergartens

Im Bildungsraum Nordwestschweiz besuchten im Schuljahr 2009/10 fast 25 000 Kinder einen Kindergarten, ungefähr gleich viele wie in ZH. Innerhalb des Bildungsraums wies AG (12 201) praktisch gleich viele Schülerinnen und Schüler im Kindergarten auf wie die anderen drei Kantone zusammen (BL: 4861, BS: 3129, SO: 4522).

Die Entwicklung der Schülerzahlen im Kindergarten bzw. in der Vorschule (→ Glossar) war seit dem Schuljahr 1999/2000 national sowie vierkantonal rückläufig, sehr deutlich in BL, BS und SO, wo 1999/2000 noch rund 15% mehr Schülerinnen und Schüler den Kindergarten besuchten als 2009/10. Die Abnahme ist auf die, bis 2003 während längerer Zeit deutlich sinkenden Geburtenzahlen zurückzuführen. Die Zahl der Geburten steigt seit 2003/04 wieder an (Babel, 2011b, S. 7). Diesem Trend folgen mit zeitlicher Verzögerung auch die Schülerzahlen der Vorschule. Die Entwicklung der Schülerzahlen der Vorschule ist aber nicht nur von der Entwicklung der Geburten abhängig, sondern auch von Veränderungen in den internationalen und interregionalen Migrationsströmen und von Veränderungen der normativen Vorgaben zur Dauer, zum Besuchsobligatorium des Kindergartens sowie zum Eintrittsalter. Auf der Basis der Geburtenzahlen sind bis 2015/16 relativ exakte Prognosen möglich (Babel, 2011b, S. 27). Die national und vierkantonal erwartete Steigerung der Schülerzahlen bis 2015 ist einerseits bedingt durch die steigenden Geburtenzahlen. Andererseits basieren die dargestellten Daten auf dem sogenannten «Szenario Konvergenz», das von einer Umsetzung des HarmoS-Konkordats ausgeht, was für die Vorschule flächendeckend eine obligatorische Verweildauer von zwei Jahren sowie eine Verjüngung beim Eintritt durch die Verschiebung der Stichtage bedeutet (Babel, 2011b, S. 18). Alle Annahmen entsprechen dem aktuellen bildungspolitischen Planungsstand im Bildungsraum Nordwestschweiz (Strukturharmonisierung → Kapitel Volksschule).

Abbildung II.3: Indexierte Entwicklung der Anzahl Schülerinnen und Schüler der Vorschule, Basis 2009, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011u; BFS, 2012h).



Die dynamischste Entwicklung im Bereich des Kindergartens wird in BS erwartet: Im Schuljahr 2015/16 sollen 13% mehr Kinder den Kindergarten besuchen als 2009/10. Diese Entwicklung entspricht den gesamtschweizerischen Prognosen. Da in BS das zweijährige Kindergartenobligatorium bereits eingeführt wurde, entspricht die Entwicklung der Schülerzahlen ziemlich genau der Entwicklung der Geburtenzahlen, die zwischen 2005 und 2010 um 14% zunahm (BFS, 2011f). Etwas moderater wurde die Entwicklung der Schülerzahlen in BL und AG erwartet. Die entsprechende Entwicklung der Geburten ist ebenfalls sehr dynamisch (AG: 14%; BL 8%). In SO wurde zwischen 2005 und 2010 lediglich eine Zunahme der Geburten von 2% registriert. Dementsprechend gingen die Prognosen des BFS zunächst von einem weiteren Rückgang der Schülerzahlen in der Vorschule bis zum Schuljahr 2011/12 aus. Danach sollten die Zahlen wieder ansteigen und 2015/16 gut 2% über dem Niveau von 2009 liegen.

Knapp 4% der Schülerinnen und Schüler besuchten in der Schweiz im Schuljahr 2009/10 eine Vorschulinstitution in privater Trägerschaft. Bildungsstatistisch werden Schulen mit privatem Charakter (→ Glossar) ohne öffentliche Subventionen und Privatschulen, die öffentlich subventioniert sind, unterschieden. Die nicht-subventionierten machten den grösseren (3,5%) und die öffentlich subventionierten Privatschulen (0,3%) den kleineren Teil aus. Die Unterschiede bei den Privatschul-Besuchsquoten waren zwischen den Kantonen sehr gross, sowohl vierkantonal als auch national.

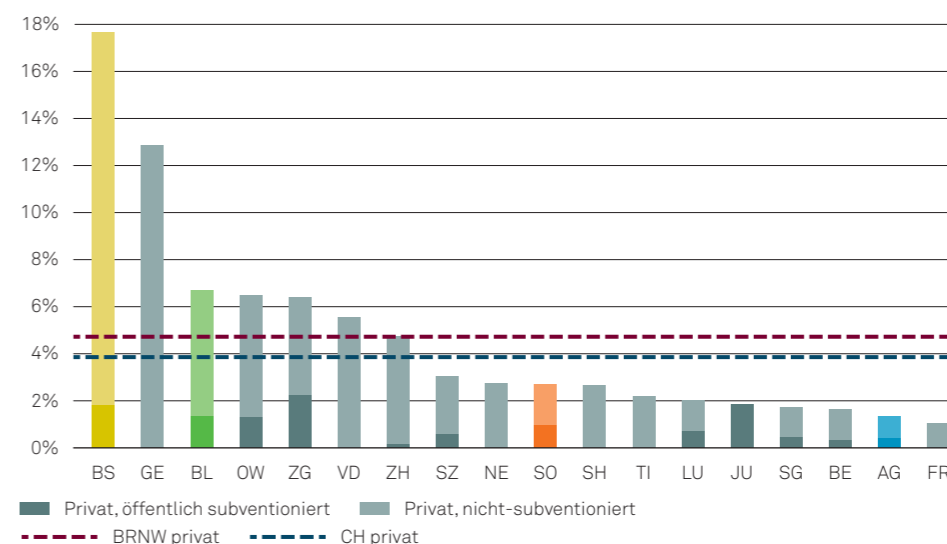


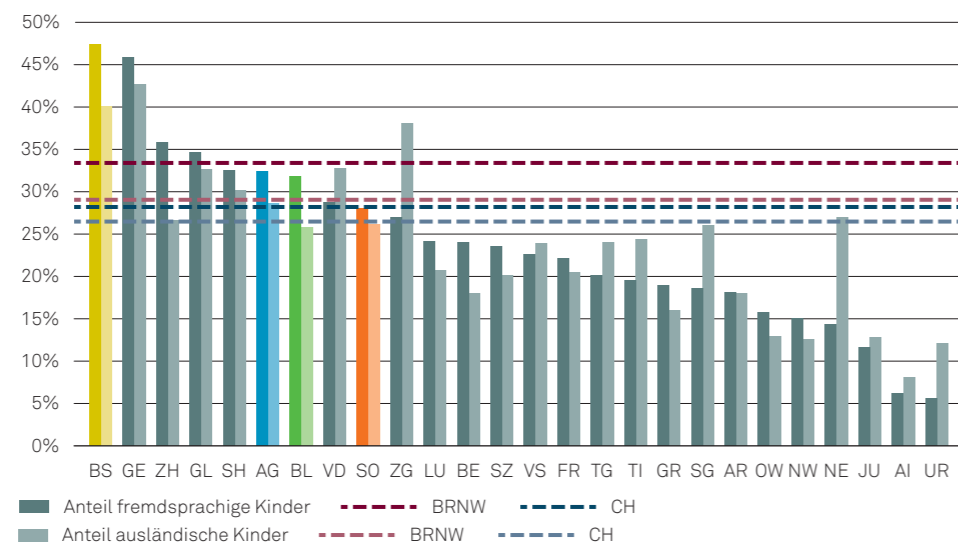
Abbildung II.4: Anteil Schülerinnen und Schüler in Vorschulen mit privatem Charakter, S. 2009/10, nach Standortkanton, nur falls >1% (Daten: BFS, 2012h).

In BS besuchte fast jeder fünfte Vorschüler bzw. jede fünfte Vorschülerin einen Kindergarten mit privatem Charakter. Diese privaten Kindergärten zeichnen sich durch eines oder mehrere der folgenden drei Merkmale aus: Sie nehmen Kinder bereits vor der gesetzlich festgelegten Besuchspflicht auf, der Unterricht findet nicht in deutscher Sprache statt und/oder die Institutionen bieten ein umfassendes Betreuungsangebot an (Vitelli et al., 2011, S. 28). 2% der Kinder besuchten in BS einen Rudolf Steiner-Kindergarten. Ebenfalls überdurchschnittlich hoch war der Anteil an Kindern in privaten Kindergärten in BL. Diese privaten Kindergärten in BL zeichnen sich durch folgende Merkmale aus: Es sind vor allem Rudolf Steiner-Kindergärten, sie bieten fremdsprachigen Unterricht an und/oder haben ein besonderes Konzept wie beispielsweise Waldkindergärten (Schneebeli, Voisard-Horisberger, Albrecht, Suter & Stocker, 2011, S. 28). Die Privatschul-Besuchsquote im Kindergarten war in SO und AG deutlich geringer als in BS und BL. In allen vier Kantonen blieben die Besuchsquoten von Kindergärten mit privatem Charakter über die Jahre hinweg konstant.

Sowohl der Anteil der fremdsprachigen Kinder (*Fremdsprachigkeit* → Glossar) als auch der Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit waren im Schuljahr 2009/10 in BS deutlich höher als in allen anderen Kantonen – mit Ausnahme von GE. Auch in AG waren beide Anteile höher als im nationalen Durchschnitt. In BL war nur der Anteil fremdsprachiger Vorschüler überdurchschnittlich. In SO entsprachen beide Anteile dem nationalen Durchschnitt. Die hohen Anteile in den beiden Stadtkantonen BS und GE und die geringen Anteile in einzelnen Kantonen wie UR oder AI weisen darauf hin, dass sich fremdsprachige Kinder und Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sehr ungleich auf Regionen, Gemeinden oder gar Quartiere verteilen (Annen et al., 2010, S.68; Vitelli et al., 2011, S.28). Deshalb sind Auswertungen auf Kantonsebene eher zu wenig aussagekräftig.

Im Bildungsraum Nordwestschweiz stiegen von 2002/03 bis 2009/10 der Fremdsprachigen- und der Ausländeranteil in der Vorschule insgesamt leicht an (von 29% auf 33% bzw. von 27% auf 29%) während sie auf nationaler Ebene praktisch stabil blieben. Diese Erhöhung kam zustande, weil die absoluten Schülerzahlen insgesamt gesunken, bei fremdsprachigen und ausländischen Schülerinnen und Schülern jedoch konstant geblieben sind.

Abbildung II.5: Anteil fremdsprachiger und ausländischer Kinder in der Vorschule, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011x).



1.3 Schülerinnen und Schüler der Primarschule

Im Bildungsraum Nordwestschweiz besuchten im Schuljahr 2009/10 fast 67 000 Kinder¹ die Primarschule. Innerhalb des Bildungsraums zählte AG (32 197) in seiner fünfjährigen Primarschule ungefähr doppelt so viele Schülerinnen und Schüler wie SO (15 346) in seiner sechsjährigen. In BL (13 485) besuchten wiederum ungefähr doppelt so viele Kinder die fünfjährige Primarschule wie in BS (5742), wo die Primarschule in vier Jahren durchlaufen wurde.

Die Entwicklung der Schülerzahlen der Primarschule war gesamtschweizerisch seit 1999 klar negativ. Nur vier Kantone (GE, FR, ZH, ZG) wiesen im Schuljahr 2009/10 mehr Schülerinnen und Schüler auf als 1999/2000. Gesamtschweizerisch hatten im Schuljahr 1999/2000 9% mehr Kinder die Primarschule besucht als 2009/10. Im Bildungsraum Nordwestschweiz war diese Differenz mit 14% noch grösser, wobei der Rückgang der Schülerzahlen in BS und SO wesentlich deutlicher war, als in AG und BL.

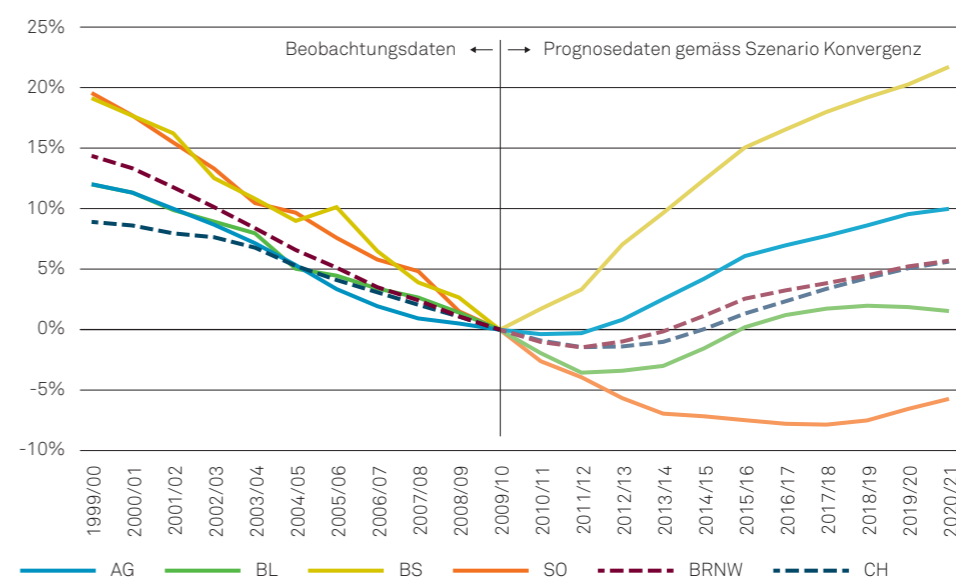


Abbildung II.6: Indexierte Entwicklung der Anzahl Schülerinnen und Schüler in der Primarschule, Basis 2009, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011u; BFS, 2012h).

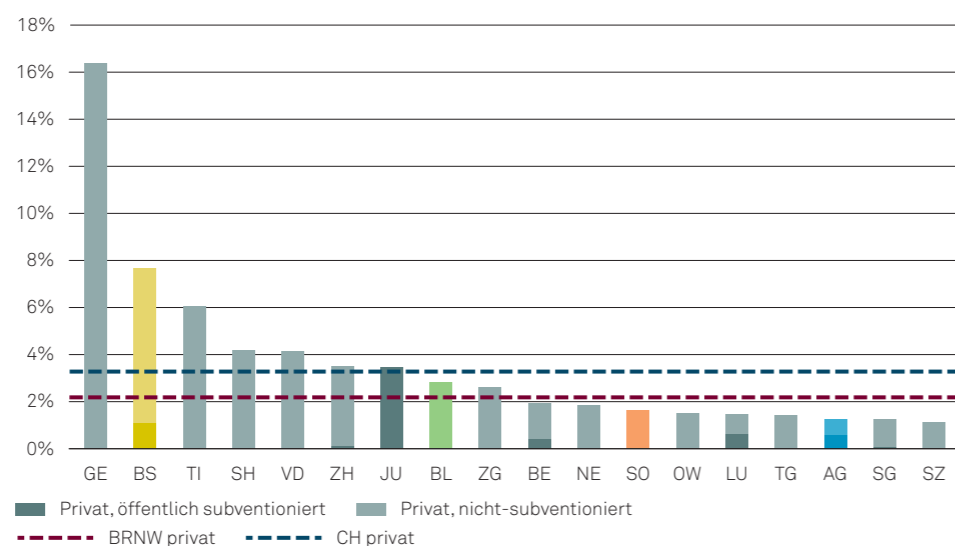
Die «Szenarien 2011 – 2020 für die obligatorische Schule» beschreiben eine deutliche Zunahme der Schülerbestände auf nationaler Ebene ab dem Schuljahr 2013/14. Dies wurde primär mit der erwarteten Bevölkerungsentwicklung begründet (Babel, 2011b, S.9). Voraussichtlich erreichen die Schülerzahlen gesamtschweizerisch 2014/15 oder 2015/16 wieder das Niveau von 2009/10 und steigen dann weiter an. Stärker noch als bei den Prognosen zu den Schülerbeständen in der Vorschule sind diese Zahlen mit Vorsicht zu geniessen, da die Entwicklung der Geburten empirisch noch nicht bekannt ist. Die Prognoseunsicherheit ist zum Teil gross (Babel, 2011b, S.47) und die kantonalen Projekte zur *Strukturharmonisierung* (→ Kapitel Volksschule) und damit die Verlängerung der Primarschule in AG, BL und SO wurden nicht berücksichtigt.

In AG, BL und SO wird – wie auf nationaler Ebene – ein Wiederanstieg der Schülerzahlen erwartet, wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten: In AG sollten die Schülerbestände in der Primarschule bereits seit 2011/12 wieder ansteigen und bis 2020/21 ein Niveau von 10% über den Beständen von 2009/10 erreichen. Die aktuellsten Schülerdaten von Juni 2012 für das Schuljahr 2010/11 belegen ein minimales Schülerwachstum gegenüber 2009/10 von 0,1% (BFS, 2012e), dies bei einem prognostizierten Rückgang von -0,4%. In BL wird der Wiederanstieg ab 2013/14 erwartet. Allerdings erreicht das Wachstum bis 2020 voraussichtlich nicht das prognostizierte gesamtschweizerische Wachstum von gut 5%. Der Rückgang der Schülerzahlen fiel 2010/11 mit -1,1% geringer aus als prognostiziert (-1,9%). In SO wird ein deutlich stärkerer Rückgang der Schülerzahlen erwartet, der erst ab 2017 wieder in ein Wachstum übergehen soll. Der Bestand von 2009/10 wird aber bis 2020/21 nicht wieder erreicht. Im Schuljahr 2010/11 fällt der Rückgang mit -3,9% deutlicher aus als prognostiziert (-2,6%). In BS liessen die Prognosen des BFS bereits für 2010 ein kräftiges Wachstum der Schülerzahlen erwarten, das sich bis 2020/21 fortsetzen und dazu führen soll, dass 2020/21 rund 20% mehr Schülerinnen und Schüler die Primarschule besuchen werden als 2009. Für das Schuljahr 2010/11 wird anstelle der prognostizierten 1,7% ein deutlich stärkerer Anstieg der Schülerzahlen von 6,5% festgestellt.

Im Schuljahr 2009/10 besuchten in der Schweiz knapp 3,3% der Primarschülerinnen und -schüler eine *Privatschule*. Davon machten die Schulen mit privatem *Charakter* (→ Glossar) und ohne öffentliche Subventionen den grösseren (3,1%) und die öffentlich subventionierten Privatschulen (0,2%) den kleineren Teil aus. Die Unterschiede zwischen den Kantonen waren – abgesehen von GE – kleiner als in der Vorschule.

¹ Für die absoluten Schülerzahlen wurden sämtliche Schülerinnen und Schüler in der Primarschule berücksichtigt (inkl. Privatschulen, Sonderschulen und -klassen). Die folgenden Auswertungen beschränken sich aber auf öffentliche und private Primarschulen mit Normallehrplan.

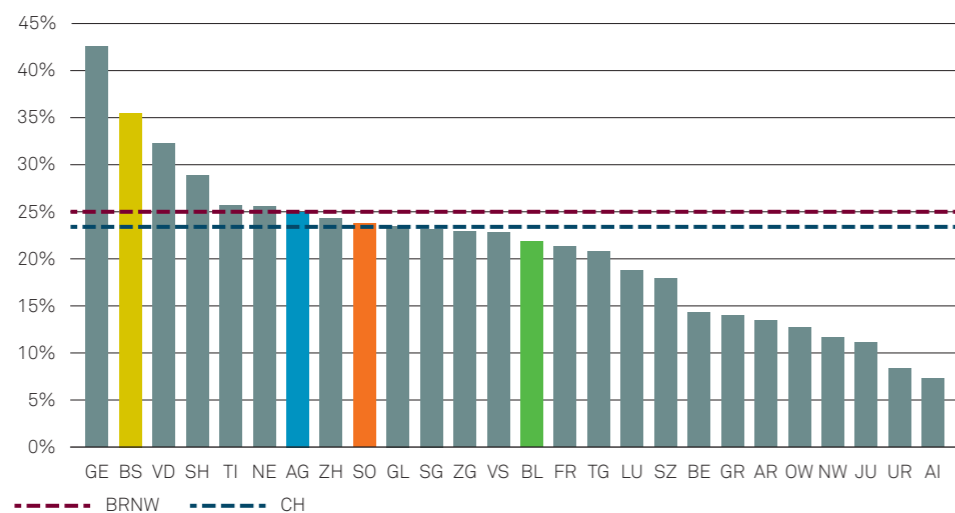
Abbildung II.7: Anteil Schülerinnen und Schüler in Primarschulen mit privatem Charakter, Sj 2009/10, nach Standortkanton, nur falls >1% (Daten: BFS, 2012h).



In BS war der Anteil der Kinder in Primarschulen mit privatem Charakter (rund 7,7%) deutlich geringer als im Kindergarten. Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Privatschulen besuchte eine Rudolf Steiner-Schule. Auch in BL besuchte ein grosser Teil der Privatschülerinnen und -schüler eine Rudolf Steiner-Schule, die Privatschul-Besuchsquote war insgesamt aber mit knapp 3% wesentlich geringer als in BS. Die Privatschulanteile in AG und SO lagen unter 2%. In allen vier Kantonen waren die Anteile der Privatschulen über die Jahre hinweg konstant, was auf eine hohe Stabilität kantonaler oder gar regionaler Privatschultraditionen hinweist.

Ähnlich wie im Kindergarten lag der Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit in der Primarschule in BS markant höher als in anderen Kantonen – wiederum mit Ausnahme von GE. Die entsprechenden Anteile lagen in AG und SO leicht über, in BL leicht unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. Wiederum ist davon auszugehen, dass die sprach- und herkunftsbezogene Heterogenität im Allgemeinen und der Anteil der Kinder mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Speziellen innerhalb der Kantone regional stark differiert.

Abbildung II.8: Anteil Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit in der Primarschule mit Normallehrplan, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011n).



Im AG, BL und SO stieg der Anteil Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit zwischen 1999/2000 und 2009/10 um rund drei Prozentpunkte. In BS nahm der Anteil bis 2004/05 stetig zu, erreichte 42% und sank bis 2008/09 wieder auf ca. 35% und damit unter das Niveau von 1999/2000.

Für die Berechnung des Anteils sehr heterogener Abteilungen (→ Glossar) werden sowohl die Nationalität als auch die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Eine Abteilung gilt als sehr heterogen, wenn 30% oder mehr Schülerinnen und Schüler eine nicht-schweizerische Nationalität haben und/oder fremdsprachig sind (BFS, 2012n).

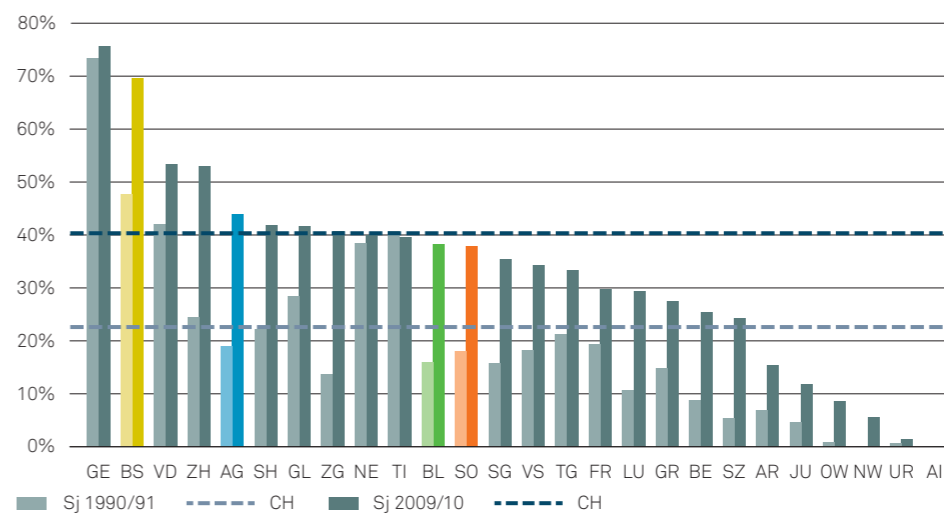


Abbildung II.9: Anteil sehr heterogener Primarschul-Abteilungen, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011i).

Der Anteil sehr heterogener Abteilungen lag 2009/10 gesamtschweizerisch bei 40%. BS verzeichnete mit GE die Spitzenwerte vor ZH und VD. Ebenfalls höher als in den meisten anderen Kantonen war der Anteil sehr heterogener Abteilungen in AG. BL und SO bewegten sich im Mittelfeld, lagen jedoch deutlich über den grossen Nachbarkantonen LU und BE. Den geringsten Anteil sehr heterogener Abteilungen wiesen UR und AI auf. Der Anteil sehr heterogener Abteilungen steigt seit 1990/91 in beinahe allen Kantonen stetig an. Schweizweit lag der Anteil im Schuljahr 2009/10 rund 18 Prozentpunkte über demjenigen von 1990/91. Diese Entwicklung zeigte sich im Bildungsraum Nordwestschweiz durchwegs stärker und betrug in den vier Kantonen zwischen 20 und 25 Prozentpunkte.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Träger von Kindergarten und Primarschule sind im Bildungsraum Nordwestschweiz die Gemeinden oder Gemeindeverbände. Von dieser Regel weicht lediglich BS ab – der Stadtkanton ist da auch Schulträger. Die Gemeindeautonomie ist in den vier Kantonen allerdings unterschiedlich ausgeprägt – am stärksten ist sie wohl in SO. Dies hat für verschiedene andere Themenbereiche Konsequenzen, zum Beispiel für den Bereich der familienergänzenden Betreuung.

Obwohl im Schuljahr 2009/10 das Angebotsobligatorium für die Träger des Kindergartens und die Kindergarten-Besuchspflicht unterschiedlich definiert waren, besuchten die Kinder in allen vier Kantonen den Kindergarten während rund zwei Jahren. Die Kindergarten-Verweildauer hat sich in den letzten Jahren vierkantonal weitgehend angenähert. Durch unterschiedliche Massnahmen im Rahmen der vierkantonalen Strukturharmonisierung werden in naher Zukunft auch die Strukturunterschiede abgebaut werden (*Strukturharmonisierung* → Kapitel Volksschule).

Wichtigste Differenzen Die Schulstrukturen in den Bereichen Kindergarten und Primarschule wiesen im untersuchten Schuljahr 2009/10 noch sehr grosse Unterschiede auf, neben den Bereichen Kindergarten-Angebotsobligatorium und Dauer der Kindergarten-Besuchspflicht vor allem hinsichtlich der Dauer der Primarschule: In SO besuchten die Kinder die Primarschule während sechs Jahren, in AG und BL während fünf und in BS während vier Jahren. In allen Bereichen sind inzwischen im Rahmen der vierkantonalen Strukturharmonisierung Angleichungen beschlossen worden oder bereits in Umsetzung begriffen.

Markante vierkantonale Differenzen zeigen sich im Bereich der sprach- und herkunftsbezogenen Heterogenität. Vor allem BS als Stadtkanton hebt sich gegenüber den übrigen drei Kantonen mit einer Durchmischung von städtischen und ländlichen Regionen und auch im gesamtschweizerischen Vergleich durch sehr hohe Werte ab.

Die Privatschul-Besuchsquote war im Schuljahr 2009/10 in Kindergarten und Primarschule vor allem in BS vergleichsweise hoch, im Kindergarten war sie auch in BL stark überdurchschnittlich, in AG und SO gering. Unabhängig von der Privatschul-Besuchsquote waren die Rudolf Steiner-Schulen der wichtigste Anbieter im Privatschulbereich.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit

Das prognostizierte Wachstum bei den Schülerzahlen in Kindergarten und Primarschule dürfte in BL und SO geringer ausfallen und in SO zudem später einsetzen als in der Schweiz insgesamt. In AG und BS wird das Wachstum früher und überdurchschnittlich erwartet. In beiden Fällen sind starke Auswirkungen auf die Finanzierung bzw. den Ressourcenbedarf zu erwarten: Eröffnung neuer Klassen, erhöhter Personalbedarf (Auswirkungen auf die Lehrerbildung), erhöhter Schulraumbedarf sowie erhöhter Verwaltungsaufwand. Als Sekundäreffekt ist zu berücksichtigen: Die Finanzierung von Reformen und der Ausbau des Bildungssystems konnte in den letzten Jahren mindestens teilweise über Ressourcengewinne durch Schülerrückgang finanziert werden. Bei steigenden Schülerzahlen wird dies nicht mehr möglich sein. Die vier Kantone werden davon unterschiedlich schnell und in unterschiedlichem Ausmass betroffen sein, BS am schnellsten und am stärksten, SO eher mittelfristig und weniger stark.

2 Rahmenbedingungen des Unterrichts

Weil sich Unterricht von Abteilung zu Abteilung und von Lehrperson zu Lehrperson unterscheidet, kann er nicht für ganze Kantone und schon gar nicht kantonsvergleichend analysiert und dargestellt werden. Aber die Kantone definieren über die Schulgesetzgebung Rahmenbedingungen für das Unterrichten bzw. das Unterrichtsgeschehen. Im folgenden Teilkapitel werden solche Rahmenbedingungen des Unterrichts analysiert und dargestellt. Dabei wird angenommen, dass die in Unterricht und Betreuung investierte Zeit, die Klassengrösse und -zusammensetzung, die Betreuungsverhältnisse und die aufgewendeten Mittel die Lernmöglichkeiten und -angebote in Kindergarten und Primarschule massgeblich beeinflussen. Das Lernangebot ist inhaltlich in Fächer aufgeteilt; deren zeitliche Verteilung wird ebenfalls dargestellt.

Massgeblichen Einfluss auf das Lernangebot in Primarschule und Kindergarten haben neben solchen Input-Faktoren aber auch Prozess-Faktoren. Die berufliche Kompetenz der Lehrpersonen ist ein solcher zentraler Prozess-Faktor, der jedoch für die gesamte Volksschule zusammengefasst fokussiert wird (*Lehrerinnen und Lehrer* → Kapitel Volksschule).

2.1 Unterrichtszeit

Die Zeit, die Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 in Kindergarten und Primarschule verbrachten, lässt sich mit drei Faktoren bemessen: der Anzahl Schulwochen pro Schuljahr, der Normaldauer einer Lektion sowie der Anzahl der wöchentlich besuchten Lektionen.

Im Schulkonkordat von 1970 sind für die Volksschule pro Jahr minimal 38 Schulwochen festgeschrieben (REDK 1.1., 1970, Art. 2). Diese Bestimmung erfüllten im Schuljahr 2009/10 24 Kantone, unter ihnen auch die vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz mit 38 oder 39 Schulwochen.

AI, AR, SG, TG	40
AG, BL, BS, GL, JU, NE, SH, SZ, ZH	39
BE, GE, NW	38 bis 39
SO, FR, GR, LU, OW, UR, VD, ZG	38

Tabelle II.2: Schuljahreswochen in Kindergarten und Primarschule, Sj 2009/10
(Daten: EDK, 2011d).

Eine Unterrichtslektion, definiert in den Stundentafeln, dauerte im Schuljahr 2009/2010 in 20 Kantonen – darunter BS und SO – 45 Minuten, in weiteren fünf – darunter BL – 50 Minuten. Die Ausnahme stellte AG dar, wo eine Unterrichtslektion am Vormittag 45 und am Nachmittag 50 Minuten dauerte². Für den Vergleich wird für AG eine durchschnittliche Lektionsdauer von 47 Minuten angenommen. Im Kindergarten wurde in AG, BS und SO mit vollen Stunden, in BL dagegen mit 50-Minuten-Lektionen gerechnet.

Als dritter Faktor werden aufgrund der Stundentafeln die Wochenlektionen ermittelt. Dem Vergleich der Stundentafeln werden folgende Annahmen zugrunde gelegt: Die dargestellten Wochenlektionen sind Minimalwerte (ohne Blockzeiten). Dabei fliessen nur Fächer in die Berechnung ein, die in den Stundentafeln des Schuljahres 2009/10 ausgewiesen sind. Die Ausnahme stellt der kirchliche Religionsunterricht dar, der in AG, BL und SO mit einer Wochenlektion berücksichtigt wird. In BS ist dieser bereits in der Stundentafel enthalten.

² In AG wird ab dem Schuljahr 2013/14 die Differenzierung der Lektionsdauer zwischen Vormittags- und Nachmittagslektionen aufgehoben und eine einheitliche Lektionsdauer von 45 Minuten eingeführt.

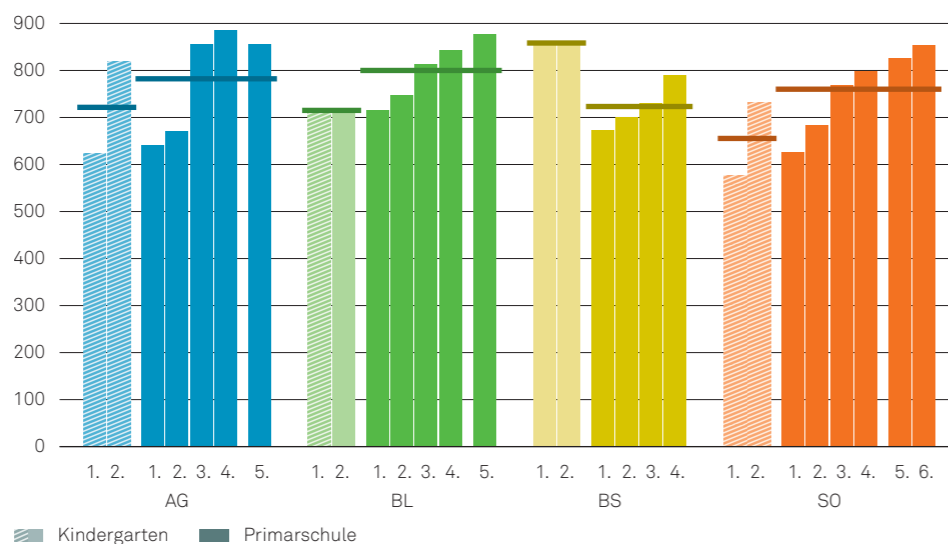
Tabelle II.3: Unterrichtslektionen (Unterrichtsstunden) pro Woche in Kindergarten und Primarschule, Sj 2009/10
(Daten: EDK, 2010; EDK, 2011d).

	AG	BL	BS	SO
1. KG	16 (16)	22 (18,3)	22 (22)	15% (15,25)
2. KG	21 (21)	22 (18,3)	22 (22)	19% (19,25)
1. Kl.	21 (16,5)	22 (18,3)	23 (17,25)	22 (16,5)
2. Kl.	22 (17,2)	23 (19,2)	24 (18)	24 (18)
3. Kl.	28 (21,9)	25 (20,8)	25 (18,75)	27 (20,25)
4. Kl.	29 (22,7)	26 (21,7)	27 (20,25)	28 (21)
5. Kl.	28 (21,9)	27 (22,5)		29 (21,75)
6. Kl.				30 (22,5)

Durch die Verrechnung von Jahreswochenzahl, Lektionsdauer und Wochenlektionen entstehen vergleichbare Werte der jährlichen Unterrichtszeit pro Kanton und Klasse. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Differenzen sichtbar.

Die Grafik zeigt mindestens zwei vierkantonale **Gemeinsamkeiten**: Erstens stieg die jährliche Unterrichtszeit in der Primarschule mit aufsteigender Klasse an. In AG und SO – beide im Schuljahr 2009/2010 ohne obligatorischen Kindergartenbesuch – war eine derartige Stufung bereits in den beiden Kindergartenklassen realisiert. Ausser in BL lag allerdings die Unterrichtszeit im ersten Primarschuljahr wesentlich unter derjenigen des zweiten Kindergartenjahres. Zweitens war die Unterrichtszeit in der 3. Klasse, verglichen mit der 2. Klasse, in AG, BL und BS markant erhöht. Am deutlichsten war dieser Sprung der Unterrichtszeit in AG, wo er unter anderem durch den Beginn der ersten Fremdsprache erklärt werden kann.

Abbildung II.10: Jährliche Unterrichtszeit in Kindergarten und Primarschule, in Stunden, Sj 2009/10
(Daten: EDK, 2010).



Markante vierkantonale **Unterschiede** sind in der 1. Klasse festzustellen: AG und SO wiesen da rund 100 Stunden weniger Unterrichtszeit auf als BL. AG übertraf die Werte von BL und BS ab der 3. Klasse durch den erwähnten Anstieg der Unterrichtszeit. SO erreichte erst in der 4. Klasse die Marke von 800 Unterrichtsstunden, BS blieb auch in der 4. Primarklasse unterhalb dieser Marke. Im Durchschnitt über sämtliche Klassen der Primarschule erhielt ein Primarschüler in BL am meisten Unterricht: Er besuchte pro Schuljahr Unterricht im Umfang von rund 800 Stunden, was mit den vergleichsweise längeren Lektionen zu tun hat. Die durchschnittliche, jährliche Unterrichtszeit in der Primarschule war in BL rund 20 Stunden länger als in AG sowie 40 Stunden länger als in SO. Die vergleichsweise kürzere jährliche Unterrichtszeit in BS kommt bei allgemein zunehmender Unterrichtszeit primär aufgrund der vierjährigen Primarschule zustande. Die im Vergleich mit AG und

BL kürzere durchschnittliche jährliche Unterrichtszeit in SO ist vor diesem Hintergrund erstaunlich, da die Primarschule in SO bei ansteigender Unterrichtszeit eine bzw. zwei Klassen mehr umfasste als in AG, BL und BS. Sie kann jedoch erklärt werden mit dem um eine Woche kürzeren Schuljahr.

Auch im Kindergarten lag der Durchschnitt der jährlichen Unterrichtszeit in SO tiefer als in den übrigen drei Kantonen. Im interkantonalen Vergleich auffällig sind die lange Unterrichtszeit im Kindergarten und die deutliche Differenz zwischen Kindergarten und Primarschule zugunsten des Kindergartens in BS, was auf die allgemein stärkere Nachfrage nach Betreuung in städtischen Zentren zurückgeführt werden kann.

2.2 Unterrichtsfächer

Auf der Basis der kantonalen Stundentafeln wird im Folgenden die Verteilung der Unterrichtszeit auf Fächer oder Fachbereiche in der Primarschule für das Schuljahr 2009/10 untersucht. Zur Gewährleistung der vierkantonalen Vergleichbarkeit werden die unterschiedlich strukturierten und benannten kantonalen Fächer übergeordneten Fachbereichen zugewiesen. Die Unterrichtszeit der Primarschule verteilte sich dabei auf drei fachliche Schwerpunkte und eine Restgruppe, die im Folgenden vergleichend präsentiert werden.

Ein erster fachlicher Schwerpunkt in der Primarschule lag auf den **Sprachen und den natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern (NSG)**³. Die entsprechenden Fächer beanspruchten in AG, BL und SO mehr als 35% und in BS mehr als 30% der gesamten Unterrichtszeit der Primarschule. In BS ist der «Sach- und Heimatunterricht» zwar in der Stundentafel aufgeführt, erhält aber keine Wochenlektionen zugewiesen. Die Themen sollten sämtliche Fachbereiche durchdringen, am stärksten jedoch die Schulsprache. Trotz dieser Spezialität in der Fächerdefinition entfiel in BS ein vergleichsweise geringer Anteil der Unterrichtszeit auf die Schulsprache und den NSG-Bereich. In SO war mit dem Fach «Deutsche Sprache inkl. Schreiben/Sachunterricht/Musik» in der 1. bis 3. Klasse ebenfalls ein Sammelfach aufgeführt. Die ungefähren Anteile der drei enthaltenen Fächer können jedoch geschätzt werden⁴. In allen vier Kantonen beanspruchte die Schulsprache als Einzelfach jeweils den grössten Anteil der Unterrichtszeit.

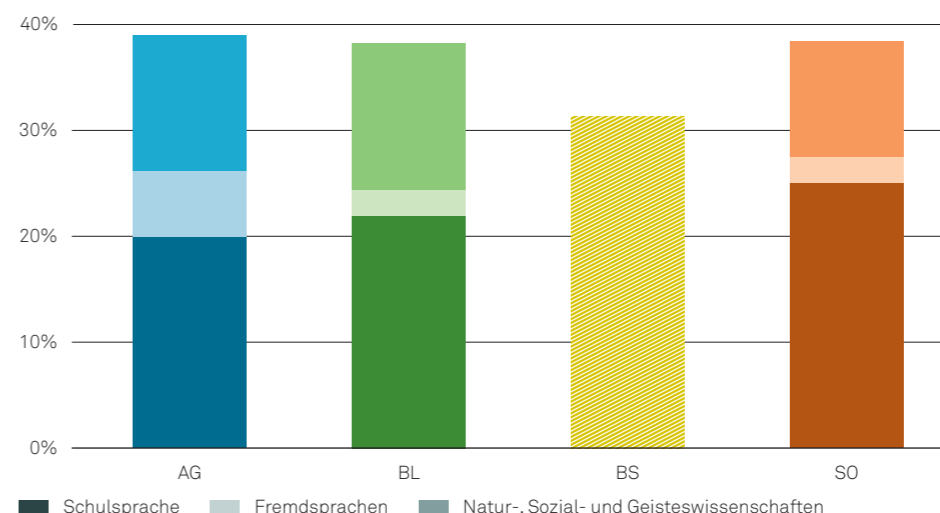


Abbildung II.11: Anteile der Sprachen sowie der natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer an der Unterrichtszeit der Primarschule, Sj 2009/10
(Daten: EDK, 2010).

³ Bezeichnung gemäss nationalem Bildungsbericht 2010 (Annen et al., 2010, S. 71). Im Lehrplan 21 wird dieser Fachbereich mit «Natur, Mensch, Gesellschaft» bezeichnet (D-EDK, 2011).

⁴ Aufteilung des Sammelfachs in der 1. bis 3. Klasse in SO äquivalent zur Verteilung auf die einzelnen Fächer in der 4. bis 6. Klasse.

In den drei Kantonen AG, BL und SO erfolgte im Schuljahr 2009/10 der Beginn der ersten Fremdsprache in die Primarschule. In AG handelte es sich dabei um Englisch ab der 3. Klasse⁵, in BL um Französisch ab der 4. Klasse und in SO um Französisch in der Regel ab der 5. Klasse⁶. In BS wurden in der Primarschule keine Fremdsprachen unterrichtet. Die Einführung der Fremdsprache war in AG ohne kompensierende Reduktionen in anderen Fachbereichen erfolgt. Im Gegensatz dazu wurde in BL und SO die Unterrichtszeit der Schulsprache reduziert. Durch den früheren und von der Anzahl der Wochenlektionen her intensiveren Einstieg in den Fremdsprachenunterricht war der Anteil der Fremdsprache an der Unterrichtszeit in AG im vierkantonalen Vergleich am höchsten⁷.

In AG, BL und SO wurden dem NSG-Unterricht in der Primarschule zwei bis viereinhalb Wochenlektionen gewidmet. In allen drei Kantonen steigt die Anzahl der Wochenlektionen mit aufsteigender Klasse an. Der NSG-Unterricht wird vierkantonal offensichtlich übereinstimmend als voraussetzungsreich angesehen: Er erhält deshalb in den Stunden- tafeln erst nach dem Erwerb der basalen Kulturtechniken⁸ mehr Platz. Diese Grundidee wird in den Lehrplänen der vier Kantone allerdings unterschiedlich umgesetzt: im Modell der Durchdringung aller Fächer durch den Sachunterricht in BS, im Sammelfachbereich in SO und in der ansteigenden Wochenstundenzahl in AG, BL und SO.

Ein zweiter fachlicher Schwerpunkt der Primarschule lag im Schuljahr 2009/10 auf dem Fach **Mathematik**. Es beanspruchte vierkantonal zwischen 17% und 19% der Unterrichtszeit. Die Anzahl der Wochenlektionen blieb im Verlauf der Primarschule konstant.

Einen dritten fachlichen Schwerpunkt bildeten die **gestalterischen und musischen Fächer**, die vierkantonal 23% bis 30% der Unterrichtszeit beanspruchten. Bei den gestalterischen Fächern waren die Anteile vierkantonal fast identisch. Die Unterschiede lagen in der Differenzierung dieser Fächer und in der Verteilung der Wochenlektionen auf die Klassen der Primarschule. Generell wurden bildnerisches und technisches Gestalten unterschieden. In AG und BL wurde mit aufsteigender Klasse zusätzlich in textiles und nicht-textiles Gestalten differenziert, verbunden mit einem Anstieg der Wochenlektionen. In BS stieg die Unterrichtszeit in der 3. und 4. Klasse ebenfalls deutlich an, jedoch ohne feststellbare Differenzierung. In SO blieben sowohl die Wochenlektionen als auch die Fächerdifferenzierung in den gestalterischen Fächern über die Schulklassen hinweg konstant. Die musikalischen Fächer nahmen in AG, BL und SO mit einer bis zwei Wochenlektionen bzw. einem Anteil von 6% bis 7% eine marginale Position ein. Die Ausnahme bildete hier BS mit zweieinhalb bis dreieinhalb Wochenlektionen bzw. 12% der Unterrichtszeit. Dies ist auf den musikalischen Grundkurs zurückzuführen, der aufgrund seiner Verankerung in der Stundentafel in BS ebenfalls eingerechnet wurde und der im Gegensatz zur Musikgrundschule in AG und zum musikalischen Grundkurs in BL während der gesamten Primarschule angeboten wurde.

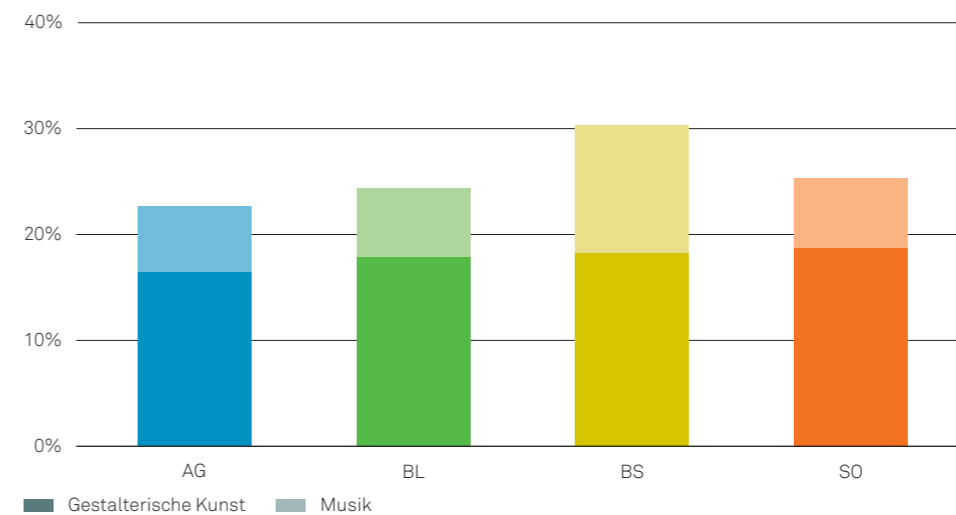


Abbildung II.12: Anteile von Gestalterischer Kunst und Musik an der Unterrichtszeit der Primarschule, Sj 2009/10 (Daten: EDK, 2010).

Der Restgruppe werden **Religion, Sport und kantonale Spezialfächer** zugewiesen. Die Fächer, die sich mit Religion, religiöser Geschichte und ethischen Fragen beschäftigen, machen vierkantonal ein bis zwei Wochenlektionen aus. In allen vier Kantonen ist die Verantwortung für den kirchlichen Religionsunterricht gesetzlich den kirchlichen Institutionen zugewiesen. Er gehört also nicht zum Pflichtpensum aller Schülerinnen und Schüler. In BS ist es den Primarlehrpersonen gestattet, im Auftrag der Kirchen den kirchlichen Religionsunterricht zu erteilen (SAR 401.100, 2009, § 72; SGS 640, 2009, § 20; SG 410.100, 2009, § 77; BGS 413.111, 2009, § 20). In AG und BL wird der kirchliche durch schulischen Religionsunterricht ergänzt (AG: «Ethik und Religionen»; BL: «Biblische Geschichte»). Im Sport ist die Sachlage eindeutig und einheitlich, da von Bundesseite her drei Wochenlektionen vorgeschrieben sind (SR 415.01, 2008). In SO existiert ab der 3. Klasse zusätzlich das Fach «Medienbildung», welches inhaltlich am ehesten dem NSG-Bereich zugeordnet werden könnte, für die Auswertung jedoch der Restkategorie zugewiesen wurde⁹.

2.3 Abteilungsgrosse und Betreuungsverhältnisse

Die Rahmenbedingungen von Unterricht werden quantitativ mittels zweier Kennzahlen charakterisiert: Einerseits gibt die *Abteilungsgrosse* (→ Glossar) Auskunft über die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in einer überwiegend gemeinsam unterrichteten Gruppe von Kindern (Graber, 2011, S.9). Andererseits informiert das *Betreuungsverhältnis* (→ Glossar) über «den Zugang der Lernenden zur Ressource «Lehrkraft»» (Deppierraz, 2010, S.20). Beide Kennzahlen sind neben demographischen Faktoren direkt beeinflusst durch normative Vorgaben in den Bereichen Finanzen und Organisation.

Die durchschnittliche *Abteilungsgrosse* und damit die Grösse der überwiegend gemeinsam unterrichteten Gruppen von Schülerinnen und Schüler in der Primarschule verringerte sich gesamtschweizerisch zwischen 1999/2000 und 2009/10 ziemlich genau um ein Kind.

⁵ In AG war Englisch als Fach der Primarschule ab dem Schuljahr 2008/09 eingeführt worden. Im Schuljahr 2009/10 wurde in der 3. und 4. Klasse Englisch unterrichtet (EDK, 2010).

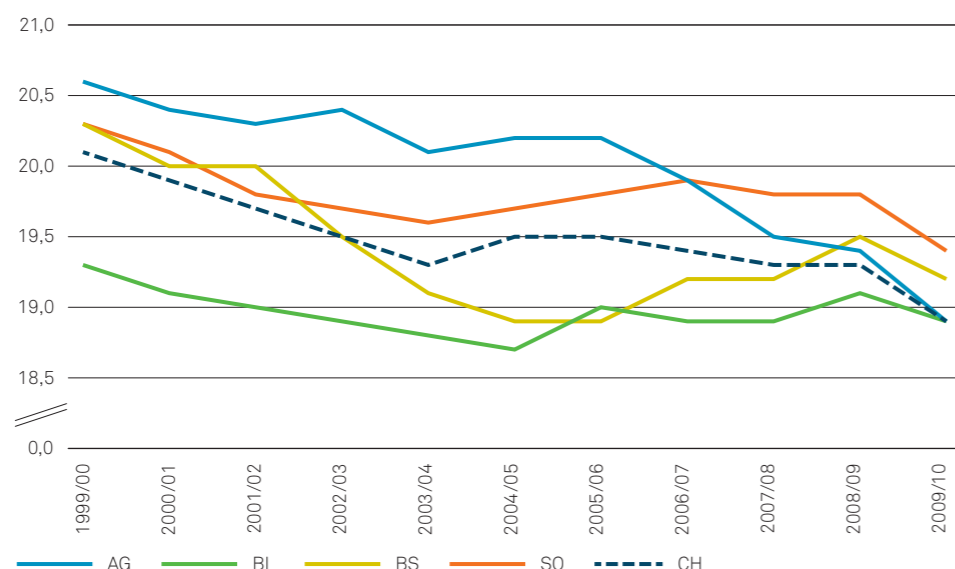
⁶ In SO besuchen die Kinder den Französischunterricht in den Bezirken Dorneck und Thierstein ab der 4. Klasse.

⁷ Die Kantone SO und BS führten im Schuljahr 2011/12 Französisch als erste Fremdsprache ab der 3. Klasse im Rahmen des Projekts «Passepartout» koordiniert ein (AVK SO, 2011b; ED BS, 2012b). In BL wird das 2012/13 der Fall sein (BKS BL, 2011a). Als zweite Fremdsprache wird in diesen drei Kantonen Englisch ab der 5. Klasse eingeführt werden.

⁸ Mit dem Begriff der Kulturtechniken sind konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die kulturelle bzw. gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und deshalb in der Schule von allen Kindern erworben werden sollen (Steininger, 2010, S.12). Traditionell sind damit Lesen, Schreiben und Rechnen gemeint.

⁹ In BS wurde ab dem Schuljahr 2010/11 mit der in der Orientierungs- und in der Weiterbildungsschule bereits üblichen «Klassenstunde» Unterrichtszeit reserviert, die nicht explizit an ein Fach gebunden ist (BFS, 2011w).

Abbildung II.13: Entwicklung der Abteilungsgrösse an öffentlichen Primarschulen, nach Standortkanton
(Daten: BFS, 2011o; StA BS, 2010).



Die im vierkantonalen Vergleich deutlichste Verkleinerung der Abteilungen weist AG auf. Diese beträgt deutlich mehr als ein Kind und übertrifft damit die gesamtschweizerische Entwicklung. In BS nahmen die Abteilungsgrössen ungefähr gleich stark ab wie im nationalen Durchschnitt, allerdings mit stärkeren Schwankungen. Eine geringere Reduktion der Abteilungsgrössen ist in BL und SO festzustellen. Die direkte Abhängigkeit der Abteilungsgrösse von normativen Vorgaben zeigt sich beispielsweise in AG und SO, wo die Entwicklung hin zu kleineren Abteilungen mit dem Inkrafttreten der entsprechenden Verordnungsänderungen 2005 bzw. 2006 einsetzte (SAR 421.336, 2008; BGS 413.631, 2006). Der Vergleich aller Kantone im Schuljahr 2009/10 zeigt die vier Kantone des Bildungsraums bezüglich der durchschnittlichen Abteilungsgrösse geschlossen (durchschnittliche Klassengrössen zwischen 18,9 und 19,4 Kindern) im gesamtschweizerischen Mittelfeld. Abgesehen von ZH mit den grössten und NW, GR und GE mit sehr kleinen Abteilungen waren die interkantonalen Unterschiede gering.

Die Abteilungsgrössen der Primarschule sind in allen vier Kantonen normativ festgelegt. Die statistisch erhobenen Werte bewegten sich 2009 vierkantonal deutlich unter den Maximalwerten und in BL und SO auch unter den Richtwerten.

Tabelle II.4: Normative Vorgaben hinsichtlich Abteilungsgrösse in der Primarschule, Sj 2009/10
(Daten: SAR 421.336, 2008, § 1; SGS 640, 2009, § 11; SGS 641.11, 2009, § 24; SG 410.100, 2009, § 20; BGS 413.631, 2006, § 4).

	AG	BL	BS	SO
Min.	12	14		16
Max.	25 ¹⁰	26	25	26
Richtwert		22		22

Beim **Betreuungsverhältnis** und damit bei der Anzahl Kinder, die von einer Lehrperson mit Vollzeit-Pensum betreut werden, zeigen sich national deutlichere Unterschiede zwischen den Kantonen als bei der Abteilungsgrösse. Im vierkantonalen Vergleich kamen in SO auf ein *Vollzeitäquivalent (VZÄ)* (→ Glossar) deutlich am meisten Schülerinnen und Schüler. Ziemlich genau im vierkantonalen Durchschnitt lag das Betreuungsverhältnis in AG und BL. Deutlich tiefer war es in BS.

¹⁰ In AG liegt die maximale Abteilungsgrösse in der Primarschule gemäss regierungsrätlicher Verordnung bei 25. Im Schulgesetz wird eine maximale Abteilungsgrösse von 28 festgelegt (SAR 401.100, 2009, § 14).

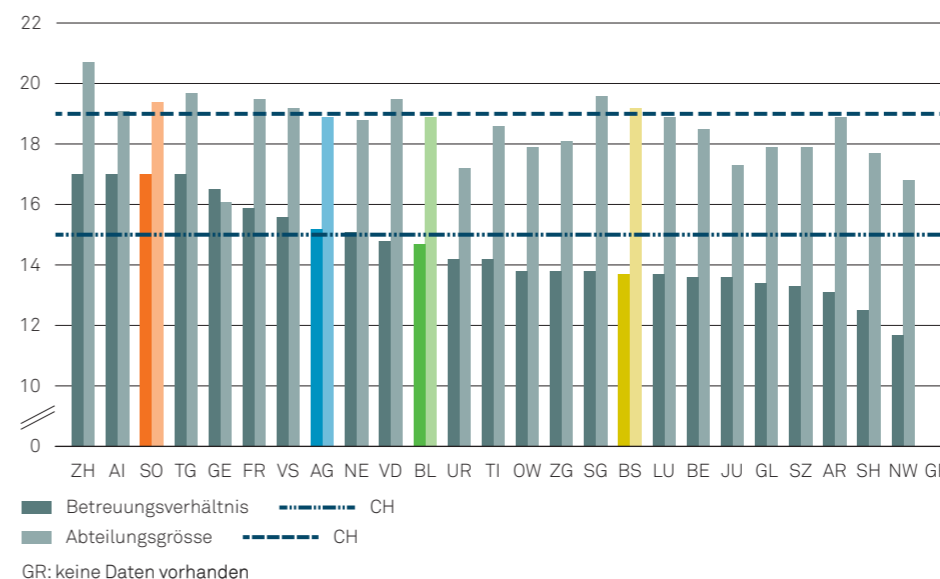


Abbildung II.14: Betreuungsverhältnis und Abteilungsgrösse an öffentlichen Primarschulen, Sj 2009/10, nach Standortkanton
(Daten: BFS, 2011j).

Die Kennzahl, die **Abteilungsgrösse und das Betreuungsverhältnis kombiniert**, gibt Auskunft darüber, in welchem Umfang Personalressourcen für eine Abteilung eingesetzt werden. In sämtlichen Kantonen ausser GE lagen die Werte für die Abteilungsgrösse im Schuljahr 2009/10 höher als diejenigen für das Betreuungsverhältnis. Das bedeutet, dass für die Betreuung einer Abteilung mehr als ein VZÄ eingesetzt wurde. Der nationale Durchschnitt lag bei 1,3 VZÄ pro Abteilung, die kantonalen Werte streuten von 1,0 bis 1,4. Überdurchschnittlich war der Personaleinsatz pro Abteilung in BS (1,4). Ungefähr dem Durchschnitt entsprechend fiel er in BL (1,29) und AG (1,25) aus. Deutlich unter dem Durchschnitt lag diese Kennzahl in SO (1,14).

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Anteile der einzelnen Fachbereiche an der Unterrichtszeit der Primarschule stimmen vierkantonal weitgehend überein, insbesondere in der Schulsprache, in der Mathematik und in den gestalterischen Fächern. Im Verlauf der Primarschule nimmt die jährliche Unterrichtszeit in der Regel in allen vier Kantonen schrittweise zu, allerdings beginnen die Kantone in der 1. Primarschulklasse auf unterschiedlichem Niveau. Auch wenn die normativ definierten Mindestgrößen der Abteilungen zwischen den vier Kantonen stark variieren, waren die Differenzen zwischen den durchschnittlichen Abteilungsgrößen der Primarschule gering.

Wichtigste Differenzen Im vierkantonalen Vergleich verbringen die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich viel Zeit im Unterricht. Die Differenzen sind im Kindergarten, insbesondere im ersten Kindergartenjahr, deutlicher als auf der Primarstufe. Aber sowohl in der 1. als auch in der 4. Primarschulklasse unterscheidet sich die in der Schule verbrachte Unterrichtszeit um knapp 100 Stunden jährlich.

Der Bereich «Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften» (NSG) ist in den Lehrplänen der vier Kantone unterschiedlich konzipiert. Ein quantitativer Vergleich ist deshalb schwierig. Eine Differenz zwischen den Kantonen kann vor allem im Hinblick auf die Konzeption von Fächern und Fachbereichen im NSG-Bereich festgestellt werden: Während AG und BL ab der 1. Klasse spezifische NSG-Lektionen ausweisen, sind die NSG-Inhalte in SO einem unspezifischeren Sammelfachbereich zugeordnet und werden in BS integriert in sämtlichen Fachbereichen behandelt. Der Einstieg in den Fremdsprachenunterricht erfolgte im Schuljahr 2009/10 vierkantonal zu unterschiedlichen Zeitpunkten und nicht mit derselben Fremdsprache.

Den vierkantonal relativ homogenen Abteilungsgrößen stehen markante Unterschiede beim Betreuungsverhältnis gegenüber: Auf ein Vollzeitäquivalent (VZÄ) einer Lehrperson kommen in BS rund drei Kinder weniger als in SO. Ähnliche Differenzen zeigen sich auch, wenn die Anzahl VZÄ pro Abteilung verglichen werden. Konkret bedeutet dies, dass pro Schulklasse und Schulkind in BS wesentlich mehr Personalressourcen für den Unterricht zur Verfügung stehen als in SO.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die bildungspolitische Aufmerksamkeit im Bereich der Rahmenbedingungen von Unterricht konzentrierte sich bislang auf die Abteilungsgröße bzw. die diesbezüglichen Minimal-, Maximal- oder Richtwerte. Für die Qualität von Unterricht sind aber die Betreuungsverhältnisse bzw. die Anzahl Kinder pro VZÄ aussagekräftiger. Während sich die Abteilungsgrößen der Primarschule vierkantonal weitgehend angenähert haben, bleiben zwischen den Kantonen hinsichtlich der Betreuungsverhältnisse relativ grosse Differenzen.

Die unterschiedliche Anzahl Schulwochen pro Schuljahr, die unterschiedliche Lektionendauer und die unterschiedliche Anzahl wöchentlicher Unterrichtslektionen führen dazu, dass Kindern in Kindergarten und Primarschule unterschiedlich lange Unterrichtszeit zur Verfügung steht. Falls politisch erwünscht, können Angleichungen in dieser Hinsicht ebenso wie Angleichungen bei den unterschiedlichen Konzepten der Fächerdefinition im NSG-Bereich im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 vorgenommen werden.

3 Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse

Der Umgang der vier Kantone mit individuellen Bildungsbedürfnissen, auf dem in diesem Themenfeld der Fokus liegt, wird in zwei Bereichen vergleichend analysiert: Neben Selektionsentscheiden werden individuelle Bildungslaufbahnen einerseits durch individuelle Anpassung der Übertrittszeitpunkte und individuelle Massnahmen wie Repetition geprägt. Andererseits stellen die Kantone integrative und separative Schulungsformen zur individuellen Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zur Verfügung. Dabei wird sowohl auf den objektiv erfassbaren besonderen Bildungsbedarf, wie er beispielsweise im Rahmen des Sonderpädagogik-Konkordates verwendet wird, als auch auf individuell und subjektiv begründete Massnahmen, wie zum Beispiel eine freiwillige Repetition, eingegangen.

3.1 Individuelle Bildungslaufbahnen

Die vier kantonalen Bildungssysteme des Bildungsraums Nordwestschweiz sehen je eine «Normallaufbahn» für Schülerinnen und Schüler vor. Wegen unterschiedlicher Bildungsbedürfnisse weichen individuelle Laufbahnen in verschiedener Hinsicht von diesen «Normallaufbahnen» ab; sie werden zum Beispiel beschleunigt oder verzögert. Die vergleichende Analyse fokussiert die 2009/10 gültigen, normativen Grundlagen in den Bereichen des Eintritts bzw. des Übertritts in die Primarschule, der Promotion sowie der Repetition und ergänzt diese mit quantitativen Daten zur Repetition. Eine ausführliche, statistische Analyse von Bildungslaufbahnen setzt Individualdaten voraus, die noch nicht in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz vorliegen (Döbert, 2011; Tresch & Zubler, 2009, S. 6).

Der Zeitpunkt des «normalen» Eintritts bzw. Übertritts in die 1. Klasse der Primarschule wird in allen vier Kantonen durch das Alter des Kindes bestimmt¹¹: In allen vier Kantonen übereinstimmend traten 2009 Kinder in die erste Primarklasse ein, die per Stichtag 30. April/1. Mai sechs Jahre alt waren¹² (SAR 401.100, 2009, § 4; SGS 641.11, 2009, § 8; SG 410.100, 2009, § 19; BGS 413.111, 2009, § 19). Der Eintritt bzw. Übertritt in die Primarschule ist traditionell mit Kriterien der Schulfähigkeit¹³ verbunden, die herangezogen werden, um die konkrete Form des Eintritts bzw. Übertritts in die Primarschule zu bestimmen. Dabei stehen in allen vier Kantonen drei Alternativen zum regulären Übertritt in die Primarschule zur Verfügung: Verzögerung, Beschleunigung sowie Eintritt in eine Einführungs- oder Einschulungsklasse. In BL und BS wurde der Entscheid je nach Form des Eintritts bzw. Übertritts von zwei verschiedenen Instanzen getroffen. In AG und SO traf eine einzige Instanz den Einschulungsentscheid für alle möglichen Varianten, wobei in SO ein spezifisches Einschulungsteam gebildet wurde.

¹¹ Da in BS und BL bereits für beide bzw. ein Kindergartenjahr ein Besuchsobligatorium bestand, muss von einem Übertritt in die Primarschule gesprochen werden. In AG und SO war der Charakter des Eintritts in die Primarschule aufgrund der Freiwilligkeit des Kindergartens 2009/10 formal gegeben. Vor dem Hintergrund der durchschnittlichen Verweildauer im Kindergarten von knapp zwei Jahren könnte man aber auch da von einem Übertritt sprechen.

¹² Im Rahmen der Strukturharmonisierung (→ Kapitel Volksschule) werden die Stichtage verschoben.

¹³ Schulfähigkeit ist im 20. Jahrhundert zunächst als reifungs- bzw. eigenschaftstheoretisches Konstrukt verstanden worden. Später wurden lerntheoretische sowie entwicklungspsychologische Aspekte betont. Die neuesten theoretischen Konzeptionen verstehen Schulfähigkeit einerseits als soziokulturelles Konstrukt und andererseits als Erziehungsziel für alle Kinder (Kammermeyer, 2000, S. 30). Allerdings wird spätestens seit 2000 im Zusammenhang mit nicht-selektiven, integrativen Modellen des Schulanfangs eine individuelle Kompetenzentwicklung aller Kinder ohne kompetenzbezogene Schuleingangsschwelle postuliert (Liebers, 2008, S. 252–254). Dem entspricht auch das HarmoS-Konkordat, in dem der Eintritt in die obligatorische Schule ausschliesslich über das Alter definiert wird (EDK, 2011a, S. 17).

Tabelle II.5: Entscheidungsinstanzen beim Eintritt bzw. Übertritt in die Primarschule, 2009
(Daten: SAR 421.352, 2010, §§ 8–9; SGS 641.11, 2009, §§ 12–15; SG 410.100, 2009, § 19; BGS 413.151, 2007, § 10; BGS 413.111, 2009, § 19).

	AG	BL	BS	SO
Verzögerter Eintritt	Kommunale Schulpflege	Schulleitung KG	Schulleitung KG	Kommunale Aufsichtsbehörde, Einschulungsteam ¹⁵
Eintritt in Einführungsklasse		Schulleitung Primarschule ¹⁴	Schulleitung Primarschule	
Beschleunigter Eintritt				

Der Entscheid über die Form des Eintritts bzw. Übertritts wurde in allen vier Kantonen fachlich von der Kindergarten-Lehrperson vorstrukturiert. Ihre Beurteilung und Empfehlung war zentral, selbst in den Einschulungsteams in SO.

Eine wichtige Rolle, insbesondere beim Eintritt in Einführungsklassen oder bei der Verschiebung des Eintritts in die Primarschule, spielten Schulfähigkeitsabklärungen, die primär von den Schulpsychologischen Diensten durchgeführt wurden. Diese sind in allen vier Kantonen als kantonale Dienste etabliert und in AG, BL und SO auf verschiedene regionale Zentren (SAR 405.110, 2009, § 6), Kreisstellen (SGS 146.95, 2004, § 2) oder Regionalstellen (BGS 413.151, 2007, § 2) aufgeteilt. In BS erbrachte der kantonale Schulpsychologische Dienst auch Dienstleistungen für die Schulen der beiden Gemeinden Bettingen und Riehen (SG 412.300, 2009, Anhang). In AG, BL und BS waren zusätzlich weitere kantonale Dienste¹⁶ in die Abklärungen involviert. Für die Eltern sind diese Abklärungen in allen vier Kantonen kostenlos (SAR 405.110, 2009, § 1; SGS 645.21, 2008, § 3; SG 415.700, 2005; BGS 413.151, 2007, § 12).

Mit **Promotion** (→ Glossar) wird das Aufsteigen in die nächstfolgende Klasse innerhalb der Primarschule bezeichnet. Das zentrale Kriterium für die Promotion war im Schuljahr 2009/10 in allen vier Kantonen die Schulleistung bzw. der Grad der Lernzielerreichung. Beurteilt wurden die Schulleistungen einerseits aufgrund klassischer Schulnoten und daraus errechneter Durchschnitte, andererseits mittels Lernberichten über die Lernzielerreichung. Berichtsverfahren kamen in jenen Klassen zur Anwendung, in denen nicht mit Schulnoten beurteilt wurde. Sowohl in AG als auch in SO wurden die Promotionsbestimmungen seit 2009/10 verändert, in BS werden sie im Rahmen der Strukturharmonisierung an die neuen Schulstrukturen angepasst werden¹⁷.

Tabelle II.6: Schulleistungsbezogene Entscheidungsgrundlagen zur Promotion in der Primarschule, Sj 2009/10
(Daten: SAR 421.351, 2004, §§ 5–6; SGS 640.21, 2008, §§ 19–21; SG 412.500, 2009, §§ 1–3; BGS 413.411, 2009, §§ 12–14).

	AG	BL	BS	SO
Noten	ab 1. Klasse	ab 3. Klasse	keine	ab 4. Klasse
Promotionsrelevante Fächer	Deutsch	x	x	x
	Mathematik	x	x	x
	NSG	x (ab 4. Klasse)	x	x
	übrige Fächer		x	

Als Alternative zur regulären Promotion sehen die vier Kantone das Überspringen einer Klasse vor. Diese Möglichkeit war in AG, BL und BS gesetzlich vorgesehen (SAR 401.100, 2009, § 15; SGS 640.21, 2008, § 57; SG 410.110, 2009, §§ 10–11). In BS war das Überspringen auch Teil des Konzepts zur Begabungs- und Begabtenförderung (ED BS, 2009b, S. 3). Auch in SO war das Überspringen von Klassen eine mögliche Massnahme im Umgang mit besonderen Begabungen, jedoch gesetzlich nicht festgehalten (AVK SO, o.J.).

Die **Repetition** (→ Glossar) stellt die zweite Alternative zur regulären Promotion dar. In der Primarschule, in der keine Schultypen unterschieden werden, kommt nur die stabile Repetition vor. Dabei besucht eine Schülerin oder ein Schüler dieselbe Klasse im gleichen Schultyp ein zweites Mal.

Obligatorische bzw. unfreiwillige Repetition ist die Folge nicht erreichter Promotionsvoraussetzungen. In AG und BL wurde Repetition explizit mit Nicht-Promotion am Ende eines Schuljahres gleichgesetzt. Nicht erfüllte Promotionsbedingungen führten direkt zur Repetition (SAR 421.351, 2004, § 7; SGS 640.21, 2008, § 22). In BS und SO wurden zweistufige Verfahren angewandt: Schülerinnen und Schüler, die die Promotionsbedingungen bzw. -voraussetzungen nicht erfüllten, wurden provisorisch promoviert bzw. kamen ins Provisorium. Falls sich der Eindruck ein Semester später bestätigte, konnten sie eine Klasse zurückversetzt werden (SG 412.500, 2009, § 4; BGS 413.411, 2009, §§ 14–19).

Neben der obligatorischen Repetition war in BL und SO auch freiwillige Repetition gesetzlich vorgesehen, die von den Eltern beantragt werden kann. Konkret geht es um persönliche Umstände wie beispielsweise Wohnortwechsel oder Krankheit (SGS 640.21, 2008, § 24; BGS 413.411, 2009, § 22). In AG und BS waren freiwillige Repetitionen in der Primarschule im Schuljahr 2009/10 nicht geregelt.

Die Repetition wird in der pädagogischen Theorie und Praxis sehr unterschiedlich bewertet. Insbesondere die in der Praxis geläufige Bewertung als Massnahme der individuellen Förderung wird theoretisch kritisch hinterfragt, auch vor dem Hintergrund der empirischen Feststellung, dass sich Klassenwiederholungen in individuellen Bildungslaufbahnen erheblich kumulieren. Repetition wird aber nicht nur durch individuelle Leistungsdefizite begründet, sondern auch als Mittel zur Schaffung leistungshomogener Abteilungen (König & Darge, 2010, S. 89–91). Die Verlängerung von Schullaufbahnen durch Repetition wird auch hinsichtlich Effektivität, Effizienz und Chancengleichheit negativ bewertet oder gar als potentiell «kritisches Lebensereignis» eingestuft (Tresch & Zubler, 2009, S. 76–79). Auch im nationalen Bildungsbericht wurden Laufbahnbrüche infolge von Repetition als effizienzmindern betrachtet (Annen et al., 2010, S. 133). Trotz der Förderintention, mit der Repetition verbunden wird, ist eine hohe Repetitionsquote deshalb eher nicht erstrebenswert.

Die **Repetitionsquote** (→ Glossar) in der Primarschule ist sehr starken jährlichen Schwankungen ausgesetzt. Insgesamt war sie gesamtschweizerisch seit 1990/91 nie höher als 2%. Im Schuljahr 2009/10 lag sie bei 1,5%, was ca. 6500 Schülerinnen und Schülern entspricht. Das langjährige nationale Mittel (1990/2000 bis 2009/10) lag bei 1,7%. Die Repetitionsquoten lagen seit 1990/91 in BS und BL deutlich sowie in SO knapp unter dem langjährigen nationalen Durchschnitt. In SO überschritt die Repetitionsquote insbesondere in den Jahren 1997 bis 2003 den langjährigen schweizerischen Mittelwert. In AG lag das langjährige Mittel wegen hoher Werte zwischen 1997/98 und 2005/06 über dem langjährigen gesamtschweizerischen Durchschnitt.

Für die Querschnittbetrachtung werden aufgrund der starken Schwankungen kantonale Mittelwerte der Schuljahre 2005/06 bis 2009/10 herangezogen. Diese Mittelwerte zeigen AG, BL und SO im gesamtschweizerischen Mittelfeld. Die Repetitionsquote der Schüler lag – mit Ausnahme von SO – generell über derjenigen der Schülerinnen. Sie bewegte sich für Schüler aus AG und BL leicht, für Schülerinnen aus AG, BL und SO etwas stärker über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt, lag für Schüler aus SO und BS sowie für Schülerinnen aus BS jedoch wesentlich unter dem nationalen Durchschnitt.

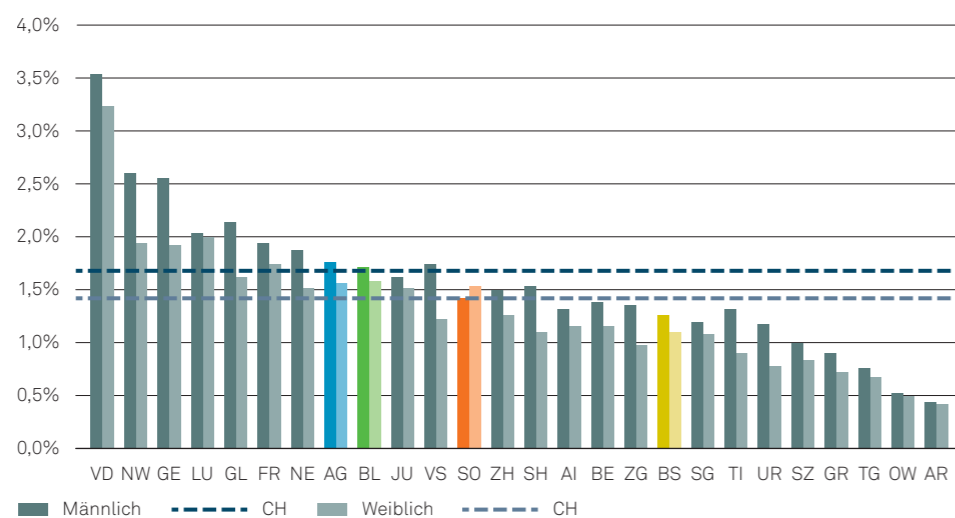
¹⁴ Da ein Grossteil der Schulen in BL für Kindergarten und Primarschule eine gemeinsame Schulleitung haben, ist diese Unterscheidung praktisch nicht mehr relevant.

¹⁵ Ein Einschulungsteam besteht aus einem Mitglied der zuständigen Aufsichtsbehörde, je einer Lehrperson aus Kindergarten, Einführungsklasse und Unterstufe sowie einer Vertretung des Schulpsychologischen Dienstes.

¹⁶ Kinder- und jugendpsychiatrischer Dienst (AG, BL), logopädische und vorschulheilpädagogische Dienste, sonderpädagogische Fachstellen (BL, BS).

¹⁷ Auf das Schuljahr 2011/12 hin trat in AG die neue Laufbahnverordnung in Kraft, die Noten ab der 2. Klasse und die Promotionsrelevanz für alle Fächer vorsieht (SAR 421.352, 2010, §§ 11–12). In SO trat ebenso auf das Schuljahr 2011/12 eine neue Laufbahnverordnung in Kraft, mit der auf der Primarstufe die Schulnoten in zwei Fächern wieder eingeführt und die leistungsbezogenen Promotionsbedingungen abgeschafft wurden (BGS 413.412, 2011, § 10). Die neue Schullaufbahnverordnung in BS wird auf das Schuljahr 2013/14 hin in Kraft treten.

Abbildung II.15: Stabile Repetitionsquote in der Primarschule, Mittelwerte Sj 2005/06 bis 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011v).



3.2 Individuelle Förderung

Weil im Bereich der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz unterschiedliche Begriffe verwendet werden, ist vorab die Klärung der Begriffe notwendig, wenn kantonale Förderstrukturen verglichen werden sollen. Aus diesem Grund wird hier zunächst das Begriffsfeld geklärt, insbesondere die Unterscheidung zwischen integrativen und separativen Förderformen. Die individuelle Förderung im Bildungsraum Nordwestschweiz wird anschliessend für separative und integrative Förderformen getrennt dargestellt.

Die **begriffliche Grundlage** im Bereich der individuellen Förderung basiert gesamtschweizerisch auf einer Reihe von Definitionen der EDK, die sie 2007 im Zusammenhang mit dem Sonderpädagogik-Konkordat veröffentlichte. Die Grundlage für individuelle Förderung sonderpädagogischer Prägung ist nicht ein subjektiv empfundenes oder zugeordnetes Bildungsbedürfnis, sondern ein objektiv feststellbarer, besonderer Bildungsbedarf. Ein solcher liegt gemäss EDK-Umschreibung in drei Fällen vor:

- «bei Kindern vor der Einschulung, bei denen festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung aller Wahrscheinlichkeit nach nicht werden folgen können;
- bei Kindern und Jugendlichen, die dem Lehrplan der Regelschule ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich nicht, nicht mehr oder nur teilweise folgen können;
- in weiteren Situationen, in denen die zuständige Schulbehörde bei Kindern und Jugendlichen nachweislich grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen feststellt» (EDK, 2007a, S. 2).

Beim sonderpädagogischen Angebot kann grob nach integrativen und separativen Formen differenziert werden. Als separative Formen gelten Sonderschulen und Sonderklassen. Bei integrativen Formen können integrative Schulungsformen und ambulante Förderangebote unterschieden werden (Häfeli & Walther-Müller, 2005, S. 70).

Im Folgenden wird besonderer Bildungsbedarf sehr breit verstanden. Neben den physischen und psychischen Beeinträchtigungen, die beim sonderpädagogischen Angebot im Vordergrund stehen, sind auch besondere Begabungen, leichte Beeinträchtigungen in einzelnen Lernbereichen oder Fremdsprachigkeit eingeschlossen. Dementsprechend beschreibt dieses Themenfeld nicht nur sonderschulische bzw. heilpädagogische Angebote, sondern auch Begabungsförderung, pädagogisch-therapeutische Angebote wie Logopädie oder Psychomotorik, die nur teilweise als ambulante Sonderpädagogik verstanden werden, und Integrationsmassnahmen für fremdsprachige Kinder.

In **separativen Förderformen** werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in Sonderklassen oder Sonderschulen zusammengefasst (Ryser & von Erlach, 2007, S. 42). Im Bildungsraum Nordwestschweiz existierte im Schuljahr 2009/10 eine Vielzahl an Sonderschulen und Sonderklassen. Im Rahmen des Bildungsberichts Nordwestschweiz 2012 werden vor allem die Sonderklassen in den Blick genommen und vierkantonal verglichen.

Die separativ geführten Sonderklassen waren in der Primarschule vierkantonal identisch als Kleinklassen konzipiert. Sie ermöglichen spezifische, teilweise heilpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder anderen Schwierigkeiten, die dem regulären Unterricht nicht zu folgen vermögen (SAR 401.100, 2009, § 15; SGS 640, 2009, §§ 480: 44; SG 410.100, 2009, § 23; BGS 413.111, 2009, § 36). Die Kleinklassen zeichneten sich durch folgende Merkmale aus: Wie ihre Bezeichnung schon andeutet, wiesen Kleinklassen eine wesentlich geringere Abteilungsgrösse auf. Dadurch ergibt sich ein günstiges Betreuungsverhältnis. Zudem folgten Kleinklassen nicht der Jahrgangssystematik der Regelklassen mit jährlicher Promotion, sondern wiesen besondere Regelungen im Bereich der Promotion und des Wiedereinstiegs in Regelklassen auf.

Als spezielle Form von Kleinklassen in der Primarschule existierten in allen vier Kantonen die sogenannten Einführungsklassen oder Einschulungsklassen. Sie bereiteten in zwei Schuljahren auf den Eintritt in die 2. Klasse vor, verteilten also den Schulstoff der 1. Klasse auf zwei Schuljahre. In SO wurde die Kleinklasse E als Vorbereitung auf die 2. oder die 3. Klasse definiert (AVK SO, 2007a, S. 174).

Eine weitere Form von Kleinklassen waren Sonderklassen zur Integration fremdsprachiger Kinder. Sie waren Teil der Förderung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler und bildeten da die Förderstufe mit der höchsten Intensität. Sie lehnten sich in BL und SO explizit sowie in BS implizit an die Organisationsformen der Kleinklassen an und dauerten maximal ein Jahr. Dem Besuch einer Integrationsklasse folgte jeweils weitere Sprachförderung für fremdsprachige Schüler und Schülerinnen auf einer tieferen Intensitätsstufe (SGS 641.11, 2009, § 46; BGS 413.671, 2007, § 12).

	AG	BL	BS	SO
Abteilungsgrösse	8–12	6–13	10,1 ¹⁸	8–12
Wiedereinstieg in reguläre Klasse	auf neues Schuljahr hin	jederzeit in der Regel auf neues Schuljahr hin	keine Bestimmung	auf neues Semester hin

Tabelle II.7: Definition von Kleinklassen in der Primarschule, ohne Einführungsklassen

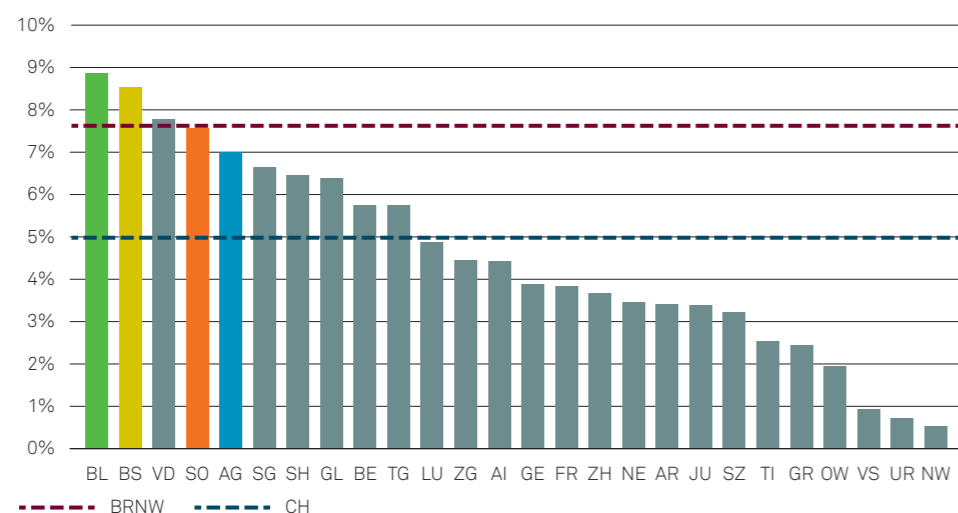
(Daten: SAR 421.336, 2008, § 3; SGS 640, 2009, § 11; SGS 641.11, 2009, § 19; BGS 413.631, 2006, § 4).

Der **Anteil von Schülerinnen und Schülern in Sonderklassen und Sonderschulen** an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler gibt Auskunft darüber, wie stark ein kantonales Bildungssystem zu separativen Formen der Individualisierung von Bildungsverläufen tendiert.

Alle vier Kantone wiesen 2009/10 in der Primarschule vergleichsweise hohe Überweiserungen in Sonderklassen und Sonderschulen auf. Sie lagen bei Werten von über 7% bei einem nationalen Durchschnitt von 5%. Damit hatten separative Formen der Förderung im Bildungsraum Nordwestschweiz einen hohen Stellenwert.

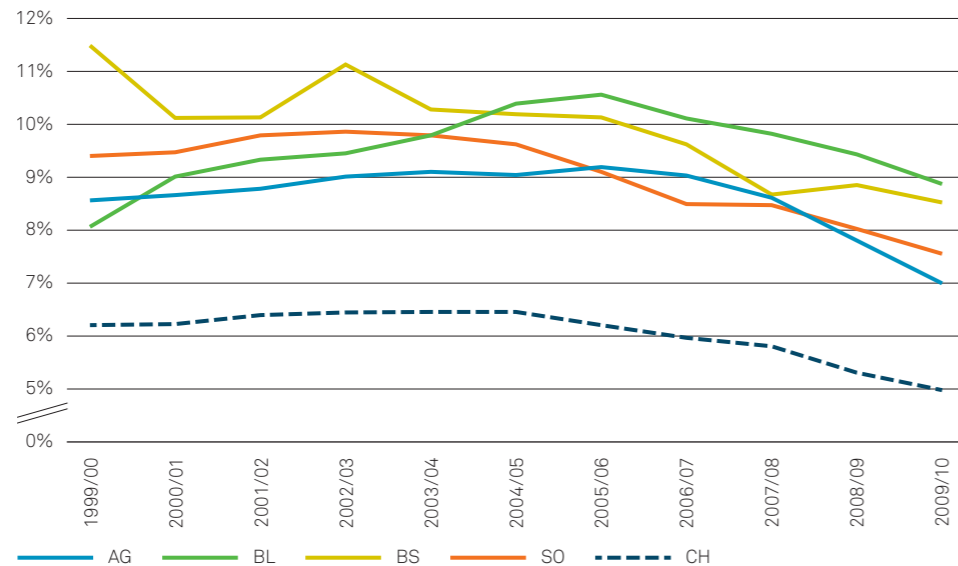
18 In Ermangelung normativer Vorgaben wird ein statistischer Wert (Schuljahr 2009/10) verwendet (ED BS, 2009c, S. 7, 14).

Abbildung II.16: Überweisungsrate in Sonderklassen und Sonderschulen, Primarschule, Sj 2009/10, nach Standortkanton
(Daten: BFS, 2011m; BFS, 2012g).



Dies zeigten auch die Resultate einer Studie von 2005, die für AG und BS eine starke Ausprägung des separativen sonderpädagogischen Angebots in Form von Sonderschulen und Sonderklassen feststellte (Häfeli & Walther-Müller, 2005, S. 71). Generell kann festgehalten werden, dass sowohl das Angebot an Sonderklassen und -schulen als auch regionale oder gar kommunale Zuteilungspraxen die Überweisungsraten beeinflussen (Annen et al., 2010, S. 85). Vor allem die geografische Verteilung des Angebots wurde in den Portraits zum Thema «Umgang mit Heterogenität», die im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz 2008 erstellt wurden, ebenfalls herausgestrichen (Moser Opitz & Julius, 2008a; 2008b; 2008c; 2008d).

Abbildung II.17: Entwicklung der Überweisungsrate in Sonderklassen und Sonderschulen, Primarschule, nach Standortkanton
(Daten: BFS, 2011m; BFS, 2012g).



Die Überweisungsrate in Sonderklassen und Sonderschulen nahm in allen vier Kantonen seit 2005 deutlich ab. Damit wird die Tendenz weg von separativer Förderung hin zu integrativen Förderkonzepten in den statistischen Daten bestätigt.

Das Angebot an **integrativen Förderformen** für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf umfasste 2009/10 in allen vier Kantonen die gleichen Massnahmen und war damit inhaltlich sehr ähnlich. Die meisten Elemente waren in allen vier Kantonen vorhanden, werden jedoch unterschiedlich gruppiert, organisiert und geregelt. Für die vergleichende Analyse kann das Angebot grob in vier Kategorien eingeteilt werden:

- integrative Schulungsformen
- ambulante Förderangebote bzw. pädagogisch-therapeutische Massnahmen
- Förderung fremdsprachiger Kinder
- Begabungsförderung

Die auf Integration ausgerichtete Sonderpädagogik mit integrativen Schulungsformen wird als Alternative zu separativen Formen der Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf betrachtet. Sie ist teilweise deckungsgleich mit dem Angebot an pädagogisch-therapeutischen Massnahmen bzw. ambulanten Förderangeboten. In der Praxis können die beiden Kategorien folgendermassen unterschieden werden: Integrative Sonderpädagogik findet innerhalb einer Abteilung statt und ermöglicht die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Pädagogisch-therapeutische Massnahmen finden als Einzel- oder Gruppensitzungen meist ausserhalb des Schulzimmers statt.

In AG umfassten die pädagogisch-therapeutischen Massnahmen heilpädagogische Früherziehung im Vorschulalter, Sprachheilunterricht sowie Psychomotorik und wurden damit explizit abgegrenzt von schulisch integrativer Sonderpädagogik (SAR 428.513, 2008, § 12). In BL wurde Förderung im schriftsprachlichen (Legasthenie) und mathematischen (Dyskalkulie) Bereich als pädagogisch-therapeutische Massnahmen von der integrativen Sonderpädagogik abgegrenzt (SGS 641.11, 2009, § 40). In SO umfasste das pädagogisch-therapeutische Angebot heilpädagogische Früherziehung, Logopädie bei Sprachentwicklungsverzögerungen und Sprachgebrechen sowie Psychomotorik bei Bewegungsstörungen (BGS 413.111, 2009, § 37). In BS wurden integrative Sonderpädagogik und pädagogisch-therapeutische Massnahmen nicht unterschieden und Förderung in den Bereichen Schulische Heilpädagogik, Psychomotorik, Logopädie, Legasthenie und Dyskalkulie unter dem Begriff Sonderschulung vereint (SG 412.750, 2008, § 6).

Zur Förderung fremdsprachiger Kinder wurden in der Primarschule aller vier Kantone Konzepte mit gestufter Förderungsintensität angewendet. In BS umfasst das Förderkonzept zwei Intensitätsstufen: die Förderung mittels Zusatzunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DAZ) und die Fremdsprachenklassen. Ebenfalls zweistufig ist die Förderung fremdsprachiger Kinder in SO angelegt: Neben den Aufbaukursen können die Schulgemeinden zwischen Intensivkurs oder Klasse für Fremdsprachige entscheiden. In AG und BL ist das Förderkonzept dreistufig angelegt. Auf den beiden tieferen Intensitätsstufen werden fremdsprachige Kinder mit zusätzlichem Deutschunterricht in Kleingruppen gefördert. Die dritte, intensivste Stufe ist separativ in Kleinklassen organisiert.

	AG	BL	BS	SO
Intensität zunehmend ↓	Stützkurs 2 Wochen- lektionen (WL)	Kurs Deutsch als Zweitsprache (DAZ) 2 WL	Kurse DAZ	Aufbaukurs 2 – 3 WL
	Intensivkurs 4 – 6 WL	Intensivkurse 4 – 8 WL		Intensivkurs 3 – 5 WL
	Integrationskurs	Integrations- klasse	Fremdsprachen- klasse	Klasse für Fremdsprachige

Tabelle II.8: Intensitätsstufen der Förderung fremdsprachiger Kinder in der Primarschule
(Daten: SAR 421.331, 2007, §§ 11 – 18; SGS 641.11, 2009, §§ 44 – 45; SG 412.750, 2011, § 4; BGS 413.671, 2007, §§ 6 – 13).

Im vierkantonalen Vergleich deutlich heterogener zeigte sich im Schuljahr 2009/10 die Begabungsförderung: In AG lag sie in der Kompetenz der kommunalen Schulpflege. Mögliche Massnahmen waren integrative Bereicherung, der Besuch von Lektionen in höheren Klassen oder spezifische Einzel- und Gruppenangebote mit finanzieller Unterstützung durch den Kanton (SAR 421.331, 2007, §§ 19 – 23). Integrative Begabungsförderung war zudem explizit Teil der normativ definierten Pflichten der Lehrpersonen (BGS 413.121.1, 2009, § 67). In BL waren Hinweise auf besondere Leistungsfähigkeiten (kognitiv, musisch,

sportlich) von Schülerinnen und Schülern von den lokalen Schulleitungen an die kantonalen Behörden weiterzuleiten, die spezifische Abklärungen in Auftrag gaben. Besondere Formen des Schulbesuchs waren wiederum durch die Schulleitung zu organisieren und durch die Gemeinde zu finanzieren. Im Falle besonderer sportlicher Leistungsfähigkeit gilt eine Spezialverordnung (SGS 640.51, 2009; SGS 641.11, 2009, § 42). In BS war die Förderung besonderer Begabung nicht gesetzlich¹⁹, sondern auf Departementsebene definiert (ED BS, 2009b). In SO erfolgte Begabungsförderung grundsätzlich integrativ. Zusätzlich konnten auch spezielle Massnahmen ergriffen werden: vertiefte qualitative Anreicherung des Lernstoffs auf einer intellektuell anspruchsvolleren Ebene, Bewältigung des Lernpensums in kürzerer Zeit als üblich, z.B. durch Überspringen von Klassen, oder Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler in speziellen Gruppen zu besonderen Themenbereichen (AVK SO, o.J.).

3.3 Integratives Grundprinzip und Angebotsstrukturierung

Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) haben die Kantone 2008 die Verantwortung im Bereich der Sonderpädagogik vollständig übernommen und als Instrument der Harmonisierung wurde von der EDK das Sonderpädagogik-Konkordat (*Sonderpädagogik* → Kapitel Volksschule) verabschiedet, das nach dem Beitritt von 11 Kantonen 2011 in Kraft getreten ist. Obwohl viele Kantone, darunter auch AG und SO, dem Konkordat bis Juni 2012 nicht beigetreten sind, stellt es voraussichtlich die Grundlage für die künftige gesamtschweizerische Harmonisierung im Bereich der Sonderpädagogik dar. Das Konkordat stellt das Grundprinzip «integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen» ins Zentrum und sieht eine Gliederung des sonderpädagogischen Angebots in ein Grundangebot und zusätzliche «verstärkte Massnahmen» vor (EDK, 2007b).

In AG wurde der integrative Grundsatz des Sonderpädagogik-Konkordats bereits 2006 auf Verordnungsebene realisiert (SAR 428.513, 2008, § 1). Das sonderpädagogische Angebot wird jedoch nicht nach Grundangebot und «verstärkten Massnahmen» differenziert. In BL ist das Grundprinzip der Integration ebenfalls realisiert, allerdings erscheint in der entsprechenden Verordnung integrative Förderung lediglich als mögliche Alternative zu einer Kleinklasse (SGS 641.11, 2009, § 39). Obwohl BL dem Konkordat beigetreten ist, ist die Differenzierung der Angebotsstrukturen (noch) nicht in die kantonale Gesetzgebung übernommen worden. In BS ist die Gesetzgebung auf Anfang 2011 hin angepasst worden. Sie enthält sowohl das Prinzip der integrativen Schulung als auch die im Konkordat vorgesehene Differenzierung des Angebots (SG 410.100, 2009, §§ 63a-64). Die entsprechende Verordnung gilt für Schulkinder und Jugendliche im Alter bis 20 Jahre und geht vom erwähnten breiten Verständnis von besonderem Bildungsbedarf aus:

«Ein besonderer Bildungsbedarf kann sich ergeben aufgrund von Leistungsschwäche, Behinderungen, mangelnden Deutschkenntnissen, auffälligen Verhaltensweisen, besonderen Biografien oder besonderer Leistungsfähigkeit» (SG 412.750, 2011, § 2).

In SO wurden 2011 die gesetzlichen Grundlagen im Bereich der Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse angepasst und die integrativen Massnahmen gestärkt. So ersetzten die Artikel zur «Speziellen Förderung» jene zum ausgebauten System an separativen Formen. Auf Gesetzesebene erfolgt mit der Unterscheidung zwischen «Spezieller Förderung» und Sonderpädagogik eine ähnliche Differenzierung wie sie im Sonderpädagogik-Konkordat vorgesehen ist (BGS 413.111, 2011, §§ 36–39).

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Unterstützung individueller Bildungsverläufe unterscheidet sich zwischen den Kantonen auf der inhaltlichen Ebene kaum. Das Angebot ist vierkantonal sehr ähnlich. Dies gilt insbesondere etwa für die Massnahmen zu Beschleunigung und Verzögerung des Schuleintritts, für Angebote der individuellen Begabungsförderung oder für Angebote zur Integration von fremdsprachigen Kindern. Die Differenzen bei den Repetitionsquoten sind innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz gering und die Quoten im Bildungsraum entsprechen ungefähr dem nationalen Durchschnitt. In allen vier Kantonen ist jedoch die Überweisungsrate in Sonderklassen und Sonderschulen im gesamtschweizerischen Vergleich sehr hoch.

Wichtigste Differenzen Das Angebot der individuellen Förderung unterscheidet sich innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz vor allem im Hinblick auf Entscheidungskompetenzen, Struktur und Organisation. So sind beispielsweise im Bereich der Begabungsförderung Kompetenzen unterschiedlich verteilt und Angebote unterschiedlich ausgestaltet.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Auffällig sind die, im nationalen Vergleich, sehr hohen Überweisungsraten in Sonderschulen und Sonderklassen. Der Bildungsraum Nordwestschweiz zeigt sich deutlich separativer als die übrige Schweiz. Allerdings ist im Bereich der individuellen Förderung in allen vier Kantonen eine grosse Dynamik sichtbar, die deutlich in Richtung einer Stärkung integrativer Ansätze geht. Es kann deshalb in den nächsten Jahren ein weiterer Rückgang des Anteils der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen und Sonderschulen erwartet werden.

4 Familienergänzende Betreuung

Im folgenden Teilkapitel wird der gesamte Bereich der familien- und schulergänzenden Betreuung für Kinder im Kindergarten- und Primarschulalter thematisiert. Dabei wird zwischen nicht-institutionalisierten Formen der Betreuung bei Verwandten, Bekannten oder anderen Drittpersonen und institutionalisierten Betreuungsformen wie Tagesheimen, Horten, Tageseltern oder Mittagstischen unterschieden (Banfi et al., 2008, S. II). Dieser zweite Bereich wird im vorliegenden Bericht unter dem Begriff der *Tagesstrukturen* (→ Glossar) fokussiert. Dieser Begriff wird sehr weit gefasst, damit verschiedene Betreuungsformen als Tagesstrukturelemente analysiert werden können. Tagesstrukturen werden damit als Kombination von schulischen und ausserschulischen Bildungs- und Betreuungsangeboten verstanden. Dieses Verständnis entspricht der Entwicklung in der Schweiz, die durch einen starken quantitativen Ausbau des Angebots geprägt ist (Schüpbach, 2009, S. 208; 216).

Charakteristika	Betreuung von Kindern und Jugendlichen ab Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schule
	Qualifiziertes Personal
	Zeitlicher Umfang erfüllt Bedürfnisse der Familien
Vorgaben des HarmoS-Konkordates	Angebotsobligatorium für die Schulträger, freiwillige Nutzung
Tagesstrukturelemente	Blockzeiten
	Frühbetreuung
	Mittagsbetreuung und -verpflegung
	Nachmittagsbetreuung

Tabelle II.9: Charakteristika von Tagesstrukturen und Tagesstrukturelemente
(Daten: EDK & SODK, 2008, S. 1; Banfi et al., 2008, S. 8-9; 35).

¹⁹ Die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf, die auch besonders begabte Kinder einschliesst, wurde 2011 gesetzlich verankert (SG 410.200, 2009, § 4).

Bei der institutionalisierten, familienergänzenden Betreuung können zudem verschiedene Organisationsformen unterschieden werden: Tagesstrukturen als Unterrichtszeit in Form von Blockzeiten, ausserunterrichtliche Betreuung in der Schule und schulexterne Betreuung. Diesen drei Organisationsformen entlang wird die familienergänzende Betreuung im Folgenden dargestellt.

4.1 Blockzeiten

Blockzeiten werden als Schulzeit definiert, während der gewährleistet ist, dass alle Kinder in der Obhut der Schule stehen. Allerdings ist der Obhutsbegriff etwas zu schwach, da Blockzeiten in der Primarschule meist als Unterrichtszeit gestaltet werden und damit mehr als schulinterne, ausserunterrichtliche Betreuung darstellen. Gemäss HarmoS bedeuten «umfassende Blockzeiten» Obhutszeiten an fünf Vormittagen pro Woche während mindestens dreieinhalb Stunden (EDK, 2011a, S. 90). Blockzeiten sind deshalb ein Teil der familienergänzenden Betreuung, weil sie den Unterricht (zumindest partiell) als Teil der durchgehenden Betreuung von Schülerinnen und Schülern definieren. Dies war in der traditionellen Stundenplangestaltung mit Unterricht in Halbklassen und entsprechender unterrichtsfreier Zeit nicht der Fall (Herzog, 2009, S. 24–25).

In den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz wurden Blockzeiten im Schuljahr 2009/10 unterschiedlich geregelt. Das Regelungsspektrum reicht von einer weitgehenden Delegation der entsprechenden Kompetenzen an die Gemeinden (AG) bis hin zu detaillierten Bestimmungen zu Unterrichtszeiten (BS).

Tabelle II.10: Kantonale Bestimmungen zu Blockzeiten während der obligatorischen Schule, S. 2009/10

(Daten: (ED BS, 2009d, S. 17; SAR 401.100, 2009, § 7; SGS 640, 2009, §§ 12; 109; SG 410.100, 2009, §§ 67a; BGS 413.111, 2009, § 10).

AG	Schulträger entscheiden
BL	Kanton definiert Normalblockzeiten, Schulträger können abweichende Unterrichtszeiten haben
BS	Kanton beschreibt Unterrichtszeiten detailliert ²⁰
SO	Kanton definiert Minimalblockzeiten, Schulträger organisieren Umsetzung

In allen vier Kantonen existieren **Modellvorschläge, Normal- oder Standardmodelle** zu Blockzeiten. Sie sind sehr unterschiedlichen Charakters und sollen an dieser Stelle deshalb nur in groben Zügen verglichen werden.

Tabelle II.11: Blockzeitenmodelle und wöchentliche Blockzeit für die Primarschule, S. 2009/10

(Daten: BKS AG, 2011a; ED BS, 2009d, S. 17; RR AG, 2006; SGS 641.11, 2009, §§ 26–33; BGS 413.111, 2009, § 10).

	AG	BL	BS	SO
Anzahl Vormittage	5	5	5	5
Dauer	4 mal 45 Min.	4 mal 50 Min.	4 Std.	3,5 Std.
Anzahl Nachmittage	2	2–3	1–2	
Dauer	2 mal 50 Min.	2 mal 50 Min.	2 Std.	
Wöchentliche Blockzeit (minimal)	1100 Min.	1200 Min.	1350 Min.	1050 Min.

Die Blockzeiten waren gemäss diesem Vergleich im Schuljahr 2009/10 in BS rein quantitativ am umfangreichsten. Insbesondere die lange Blockzeit von vier Stunden an fünf Vormittagen ist für die Differenz zu den anderen Kantonen wesentlich. Allerdings wurde in BS und SO mit der Gesamtzeit, in AG und BL dagegen mit den Unterrichtslektionen und ohne Pausen gerechnet. Von der Abdeckung der Wochenhalbtage her waren die Blockzeiten in BL am umfangreichsten, wo sie ab der 4. Klasse fünf Vormittage und drei Nachmittage umfassten. Die zeitlich weniger umfangreichen Blockzeiten in SO sind damit zu erklären, dass auf kantonaler Ebene explizit ein Minimalmodell ausschliesslich mit Vormittagsblöcken definiert wurde. In der Stadt Solothurn wurden beispielsweise deutlich umfangreichere Blockzeiten realisiert (Schüpbach, 2008, S. 243).

Laut der EDK-Kantonsumfrage betrug der Anteil an Kindergärten und Schulen mit Blockzeiten in AG seit dem Schuljahr 2007/08 26% bis 50%. In BL waren es für das Schuljahr 2009/10 51% bis 75% der Kindergärten und Primarschulen (EDK, 2011d). Eine kantonsinterne Auswertung für das Schuljahr 2006/07 zeigte, dass 79% der Kinderkatenkinder in 60% der Gemeinden und 85% der Primarschülerinnen und Primarschüler in 74% der Gemeinden mit umfassenden Blockzeiten beschult wurden (BKS BL, 2006b). In BS sind die Blockzeiten seit 1997 für Kindergarten und Primarschule (EDK, 2005, S. 62), in SO seit dem Schuljahr 2007/08 flächendeckend eingeführt (RR SO, 2010b, S. 13).

4.2 Tagesschulen

Die Definition einer Schule als *Tagesschule* (→ Glossar) setzt ein Angebot von Betreuungsangeboten voraus, das über den Unterricht hinaus geht und einen grossen Teil des Tagesablaufes abdeckt. Das Angebot an Tagesschulen kann zusätzlich nach der Nutzungsverpflichtung differenziert werden: In gebundenen Tagesschulen ist der Besuch während der Kernzeit, die Unterricht und weitere Betreuungszeit umfasst, obligatorisch. Allfällige zusätzliche Betreuungszeiten vor und nach der Kernzeit sind freiwillig. Die Tagesschule in offener Form ergänzt den obligatorischen Schulunterricht durch einen Mittagstisch und durch Betreuungsangebote an den für die Kinder unterrichtsfreien Nachmittagen. Das modular aufgebaute Angebot kann von Eltern und Kindern ihren jeweiligen Bedürfnissen entsprechend genutzt werden (Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK, 2005, S. 51). In der Schweiz werden in bildungspolitischen Debatten Tagesschulen in der Regel als freiwillig nutzbares, modular aufgebautes und verschiedene Tagesstrukturelemente umfassendes Angebot verstanden (Schüpbach, 2008, S. 241). Damit kommt der Begriff im Sinne offener Tagesschulen zur Anwendung.

Zu **Tagesschulangebot und -nutzung** liegen kaum Daten vor, die gesamtschweizerisch und vierkantonal vergleichbar sind: Die einzige schweizweite Erfassung stellt die EDK-Kantonsumfrage der Schuljahre 2009/10 sowie 2010/11 dar. Demnach wies eine Mehrheit der Kantone in der Primarschule nur vereinzelte Tagesschulen aus (EDK, 2011d; EDK, 2012a). Seit 2010 wird der Bereich der Tagesschulen und der familienergänzenden Betreuung im Rahmen des Nationalen Forschungsprogrammes NFP 60 intensiver erforscht. Ergebnisse lagen jedoch im August 2012 noch nicht vor (SNF, 2010).

Die flächendeckende Einführung von Tagesschulen und Tagesstrukturen in AG war ein Teil der Bildungskleeblatt-Vorlage, die 2009 vom Volk verworfen worden ist (RR AG, 2009). Deshalb existiert in AG keine Gesetzesgrundlage für Tagesschulen. In der EDK-Kantonsumfrage wurden für das Schuljahr 2009/10 drei Tages-Primarschulen sowie zwölf Sprachheilkindergärten mit Tagesschulcharakter und 14 Tageskindergärten für behinderte Kinder nachgewiesen (EDK, 2011d). Zudem weisen rund zehn private Schulen Tagesschulcharakter auf, beispielsweise die Rudolf Steiner-Schule in Schafisheim, die Tagesschulen Wannenhof oder die Montessori-Schule in Brugg. In BL wurde die Einführung von Tagesschulen und Tagesstrukturen vom Regierungsrat 2007 zu einer bildungspolitischen Priorität erklärt:

«Die neue Legislaturperiode soll nach dem Willen des Regierungsrates ausserdem intensiv genutzt werden, um die Schulen des Kantons Basel-Landschaft flächendeckend zu Tagesschulen zu machen» (RR BL, 2007b, S. 10).

In diesem Zusammenhang nahmen 2009 in Allschwil ein öffentlicher Tageskindergarten und 2011 eine Tagesschule ihren Betrieb auf (BKS BL, 2011b). Bereits seit 2004 existiert eine Tagesschule in Bottmingen (Blösch, 2006).

²⁰ In BS wurden Blockzeiten bzw. Unterrichtszeiten 2010 gesetzlich festgelegt, aber die entsprechenden Regelungen sind bis Juni 2012 nicht in Kraft getreten (GR BS, 2010, § 73).

In SO wurde die Schaffung von Tagesstrukturen auf der politischen Ebene mehrfach angeregt, unter anderem durch die Volksinitiative «Familienfreundliche Tagesstrukturen in den Solothurner Gemeinden». Die Initiative wurde in der Volksabstimmung 2011 jedoch deutlich verworfen (SK SO, 2011). Damit liegt die Einrichtung von Tagesschulen – wie aller familienergänzender Betreuungsangebote – nach wie vor in der Kompetenz der Schulträger (BGS 831.1, 2009, § 107). Dabei schlossen sich die Gemeinden teilweise zusammen: 2010 wurde über eine offene Tagesschule in Niederwil berichtet, an der sich Gemeinden des Unterleberbergs (Hubersdorf, Kammersrohr, Niederwil) beteiligen. Daneben waren in SO rund ein halbes Dutzend Privatschulen als Ganztageschulen konzipiert (RR SO, 2010b, S. 19). Auch die Stadt Solothurn führt seit 2008 eine freiwillige Tagesschule (SR Stadt Solothurn 212, 2011).

In BS wurden bis im Schuljahr 2011/12 sämtliche Aspekte der familienergänzenden Betreuung im Tagesbetreuungsgesetz und der entsprechenden Verordnung geregelt²¹. Tagesschulen sind ein Teil des Angebots an Tagesbetreuung, das durch den Kanton mitfinanziert wird (SG 815.100, 2009, §§ 4–10). Im Rahmen des «Projekt Tagesschulen» wurden seit 2007 Pilotschulen mit Tagesschulangeboten in Form von Frühhort, Mittagstisch und Nachmittagsangebot geführt (Baier et al., 2009, S. 1). 2011 konnte von einem flächendeckenden Angebot in Kindergarten und Primarschule gesprochen werden. Im Januar 2012 waren auf der entsprechenden Liste acht Standorte des Kindergartens und 15 der Primarschule aufgeführt (ED BS, o.J.b). In BS ist damit die Einführung von Tagesschulen im vierkantonalen Vergleich am weitesten fortgeschritten, sowohl auf der normativen als auch auf der praktischen Ebene.

4.3 Elemente von Tagesstrukturen

Im Folgenden sollen die einzelnen Tagesstrukturelemente fokussiert werden. Es werden partielle Angebote bzw. Institutionen oder Einrichtungen, die einen Teil der Elemente von Tagesstrukturen anbieten, erfasst.

Die Nachfrage nach und die Nutzung von Tagesstruktur-Elementen im Bildungsraum Nordwestschweiz wurde 2008 durch eine Arbeitsgruppe (INFRAS/MecoP/Tassinari Beratungen) erfasst. 905 Familien mit mindestens einem Kind im Kindergarten- oder Schulalter wurden zur aktuellen Betreuung dieser Kinder sowie zur Nachfrage nach Betreuung unter der Annahme, dass ein Angebot an Tagesstrukturen bestehen würde, telefonisch befragt (Banfi et al., 2008, S. 16–18). Dabei wurde festgestellt, dass die Nachfrage die aktuelle Nutzung weit übersteigt (Banfi et al., 2008, S. 87). Es kann deshalb angenommen werden, dass kaum ungenutzte Angebote existieren und die aktuelle Nutzung das vorhandene Angebot ziemlich genau abbildet²² (Angebot → Kapitel FBBE). Obwohl gegenüber den Ergebnissen dieser Erhebung gewisse Vorbehalte anzubringen sind²³, geben die deskriptiven Auswertungen einige Hinweise zur Nutzung von Betreuungsangeboten:

Eine Mehrheit (52.8%) der Kinder aus den befragten Familien wurde ausschliesslich durch die Eltern betreut. Von den übrigen Kindern erfuhren deutlich weniger als 10% eine Betreuung in einer der erfassten, institutionalisierten Betreuungsformen (Tagesmutter, Mittagstisch, Kindertagesstätte) (Banfi et al., 2008, S.26). Die Kinder mit regelmässiger Betreuung ausserhalb des Elternhauses wurden mehrheitlich in nicht-institutionellen Formen, am häufigsten durch Verwandte, Bekannte oder Nachbarn, betreut. Ausserdem war ein deutlicher Alterseffekt festzustellen: Kinder im Alter von Kindergarten und Unterstufe wurden häufiger familienextern betreut als Kinder im Alter der Mittelstufe. Die Ausnahme stellte der Mittagstisch dar, bei dem die ältere Gruppe einen höheren Anteil aufwies.

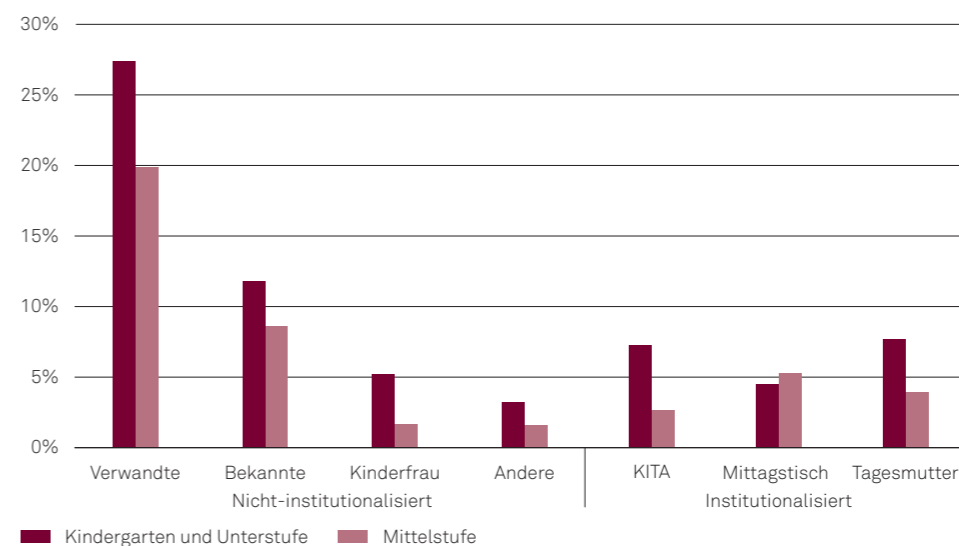


Abbildung 11.18: Nutzung unterschiedlicher Formen der familienergänzenden Betreuung im Bildungsraum Nordwestschweiz, Anteil an befragten Familien (N=427), Mehrfachnennungen möglich, Erfassung 2007 (Daten: Banfi et al., 2008).

Die vergleichende Betrachtung der institutionalisierten Formen in den vier Kantonen zeigt, dass in den Bereichen Kindertagesstätten und Mittagstische die Nutzung in BS mit Abstand am höchsten war, was einerseits auf die höhere Angebotsdichte von Kindertagesstätten in städtischen Regionen und andererseits auf die, mit privaten und staatlichen Mitteln seit 2001 kontinuierlich ausgebauten Versorgung mit Tagesschulen und entsprechenden Mittagstischen zurückzuführen ist (RR BS, 2002, S. 11–14). Abgesehen von den Kindertagesstätten (inkl. offener Tagesschulen) in BS und den Tagesmüttern in AG wurde keines der Angebote in einem Kanton von mehr als 5% der Stichprobe genutzt.

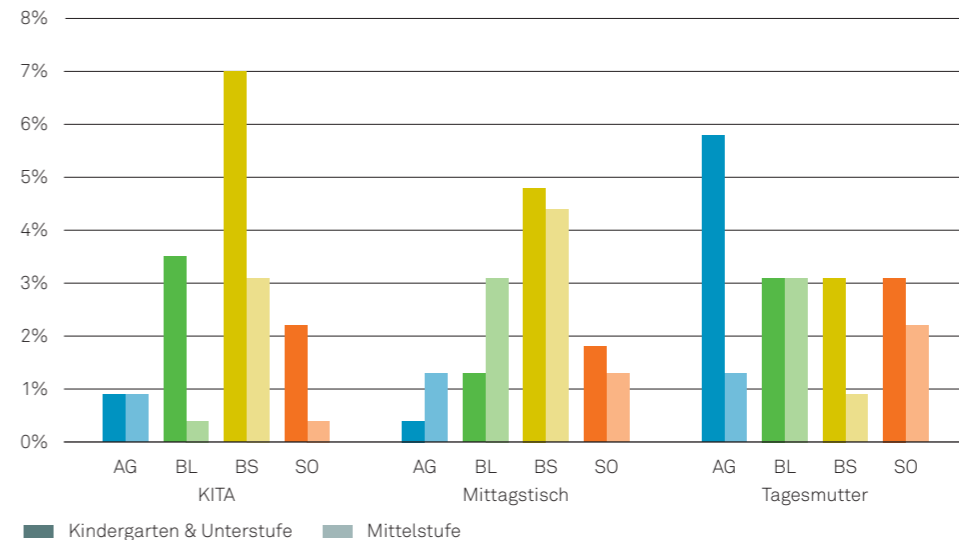


Abbildung 11.19: Nutzung institutionalisierter Formen der familienergänzenden Betreuung, Anteil an befragten Familien (N=905), Mehrfachnennungen möglich, Erfassung 2007, nach Wohnkanton (Daten: Banfi et al., 2008).

Neben der Nutzung von familienergänzender Betreuung erfasste die Studie auch die potentielle Nachfrage bei entsprechendem Angebot. Diese liegt um ein Vielfaches höher als das entsprechende Angebot: Lediglich ein Viertel der befragten Familien würde keines der institutionalisierten Tagesstruktur-Angebote nutzen. Knapp die Hälfte würden eine Kombination von Mittagstisch und Nachmittagsbetreuung nutzen (Banfi et al., 2008, S. 34), wie sie in offenen Tagesschulen angeboten wird.

21 Ab dem Schuljahr 2012/13 werden die schulischen Tagesstrukturangebote in BS im Schulgesetz und in einer entsprechenden Verordnung (SG 412.600, 2011) geregelt.

22 Umgekehrt wird in der Studie postuliert: «Gäbe es Tagesstrukturen, würden die Eltern sie vermehrt nutzen» (Banfi et al., 2008, S.47).

23 Festzustellen sind eine theoriearme Operationalisierung der Konzepte sowie die Stichprobenbildung durch Selbstselektion, was zu einer Beeinträchtigung der Stichprobenrepräsentativität führen kann.

Wichtigste Gemeinsamkeiten In allen vier Kantonen sind Blockzeiten auf der kantonalen Ebene thematisiert und zumindest teilweise umgesetzt. Dem weiteren Ausbau von anderen Tagesstrukturelementen kommt in allen vier Kantonen zwar grosse Aufmerksamkeit zu, gleichzeitig fehlt mit Ausnahme von BS der politische Konsens für die Realisierung. Generell sind die Angebote an Tagesstrukturen in städtischen Ballungsgebieten stärker verbreitet als in ländlichen Regionen.

Wichtigste Differenzen Abgesehen von den Blockzeiten ist der Bereich der familienergänzenden Betreuung vierkantonal deutlich heterogener als andere Bereiche. So wird in BS von einem flächendeckenden Angebot an Tagesstrukturen gesprochen, während in AG, BL und SO auf einzelne, nur zum Teil öffentliche Tagesschulen verwiesen wird.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Das Tempo der Weiterentwicklung von familienergänzenden Betreuungsangeboten ist in den vier Kantonen sehr unterschiedlich. Da familienergänzende Betreuung auch in anderen Politikfeldern als der Bildungspolitik, insbesondere in der Sozialpolitik, ein wichtiges Thema ist, sind die politischen Entscheidungsprozesse komplex und andere als nur bildungspolitische Akteure sind an diesen Entscheidungen massgeblich beteiligt. Der Aufwand für Koordination ist in diesem Bereich auch innerkantonal besonders gross. In diesem Themenfeld zeigen sich auch grosse (partei)politische Differenzen in den Grundüberzeugungen, etwa zur Bedeutung der familienergänzenden Betreuung als öffentlicher Aufgabe. Die Weiterentwicklung der familienergänzenden Kinderbetreuung ist in AG, BL und SO derzeit politisch blockiert.

5 Übergänge zwischen den Bildungsstufen

Der Eintritt in den Kindergarten, der Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule und der Eintritt in die obligatorische Schulzeit werden als erste Gruppe von Übergängen zwischen den Stufen des Bildungssystems gemeinsam dargestellt. Die Gestaltung der Schuleingangsstufe wurde in den vergangenen Jahren intensiv diskutiert. Deshalb wird der Stand dieser Diskussion in den vier Kantonen präsentiert.

Ein zweiter Übergang ist derjenige von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Die Vorbereitung auf diesen Übergang findet in der Primarschule statt und die massgeblichen Beurteilungen für die Zuweisung nimmt die Primarlehrerschaft vor. Dabei kommt der *Allokation* (→ Glossar) bzw. der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu den *Schultypen* (→ Glossar) der geteilten Sekundarstufe I besondere Aufmerksamkeit zu.

5.1 Eintritt(e) ins Bildungssystem

Die vierkantonal heterogenen Strukturen der Volksschule wirken sich auch auf die Zeitpunkte der drei Eintritte bzw. Übertritte in Kindergarten, Primarschule und Schulpflicht aus. Diese drei Eintritte bzw. Übertritte waren im Schuljahr 2009/10 vierkantonal nicht synchronisiert. Ihre Harmonisierung ist ein wesentliches Ziel des HarmoS-Konkordats sowie der *Strukturharmonisierung* (→ Kapitel Volksschule) innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz.

Tabelle II.12: Normativ vorgegebenes Alter für die Eintritte in Kindergarten, Primarschule und Schulpflicht, Sj 2009/10
(Daten: SAR 401.100, 2009, § 4; SGS 641.11, 2009, § 11; SG 410.100, 2009, § 19; BGS 413.111, 2009, § 19).

	AG	BL	BS	SO
Kindergarten (frühestens)	4	4	4	4
Primarschule	6	6	6	6
Schulpflicht	6	5	4	6

Der Eintritt bzw. Übertritt in die Primarschule war im Schuljahr 2009/10 vierkantonal identisch festgelegt: Kinder, die per Stichtag 30. April/1. Mai das sechste Altersjahr zurückgelegt hatten, traten in die 1. Klasse der Primarschule ein. Das durchschnittliche Alter, in dem Schülerinnen und Schüler in die 1. Klasse eintreten, lag im Schuljahr 2009/10 gesamtschweizerisch bei sechs Jahren und etwas mehr als sieben Monaten. Im Bildungsraum Nordwestschweiz traten die Schülerinnen und Schüler in einem Alter von durchschnittlich sechs Jahren und acht Monaten in die Primarschule ein, was dem Eintrittsalter in den meisten Kantonen entsprach. Markant tiefer lag das Primarschul-Eintrittsalter nur in GE, TI und NE.

Das durchschnittliche Eintrittsalter in die Primarschule blieb vierkantonal zwischen den Schuljahren 1999/2000 und 2009/10 stabil, was vor allem auf die unveränderten Stichtage zurückzuführen ist. Die abgebildeten Differenzen in AG und BS kamen primär durch die Umrechnung von Monatswerten in Dezimalwerte zustande. Der Eintritt in den Kindergarten erfolgte in allen vier Kantonen und für praktisch alle Kinder zwei Jahre vor dem Eintritt in die Primarschule.

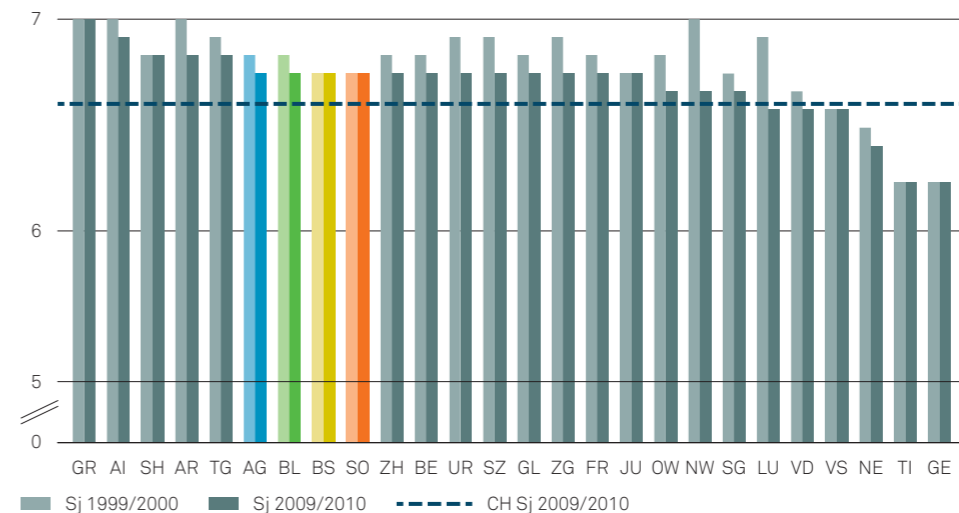


Abbildung II.20: Durchschnittliches Eintrittsalter in die Primarschule, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2012i).

In AG und SO, den beiden Kantonen mit Kindergarten ohne Besuchsobligatorium, erfolgte der Eintritt der Kinder in die Schulpflicht zeitgleich mit dem Eintritt in die Primarschule. In BS, wo der Besuch des zweijährigen Kindergartens obligatorisch ist, beginnt die Schulpflicht für die Schülerinnen und Schüler dementsprechend mit vollendetem vierten Altersjahr. In BL, wo das Besuchsobligatorium nur für die 2. Kindergartenklasse galt, lag der Eintritt in die Schulpflicht zwischen den Eintritten in den Kindergarten und die Primarschule.

5.2 Schuleingangsmodelle

Die traditionellen Vorstellungen einer klaren Trennung zwischen Vorschule bzw. Kindergarten und Primarschule auf institutioneller, organisatorischer und funktionaler Ebene wurden 1997 von einer Prospektivstudie der EDK herausgefordert (EDK, 1997), die eine bildungspolitische Diskussion um die Schulung von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren auslöste (Stöckli & Stebler, 2011, S. 13–18). Diese Diskussion mündete in ein Entwicklungsprojekt der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost). Zunächst werden im Folgenden die Idee der neuen Schuleingangsstufe und ihre Realisierung im Rahmen des interkantonalen Entwicklungsprojekts präsentiert. Anschliessend wird die Position der vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz gegenüber den Konzepten und dem Projekt dargestellt.

In der Studie der EDK und im *Entwicklungsprojekt der EDK-Ost* wurden die Stärken von Modellen wie der Grundstufe oder der Basisstufe in der Kontinuität ohne Stufenübertritt, in der Individualisierung von Bildungslaufbahnen und in der integrativen Förderung in altersgemischten Gruppen gesehen. In die Schuleingangsstufe sollen Kinder im Alter von vier Jahren eintreten und sie in der Regel während drei (Grundstufe) oder vier Jahren (Basisstufe) besuchen. In altersheterogenen Gruppen werden die Kinder individuell auf den Eintritt in die entsprechend verkürzte Primarschule vorbereitet (EDK, 1997). Im Rahmen des 2002 initiierten Entwicklungsprojekts der EDK-Ost wurden in zehn Kantonen Schulversuche mit Grund- und Basisstufenmodellen durchgeführt und evaluiert (EDK, 2004, S. 5; EDK-Ost, 2010, S. 17; EDK-Ost, 2010, S. 24). Das Projekt wurde 2010 abgeschlossen und die allfällige Weiterentwicklung und Einführung von neuen Schuleingangsmodellen den Kantonen überlassen.

Die Basisstufe war auch Teil des 2008 vorgelegten Programms für den **Bildungsraum Nordwestschweiz** (BRNW, 2008, S.6). Allerdings wurde die vierkantonale Zusammenarbeit aufgrund der Vernehmlassungsergebnisse nicht aufgenommen:

«Die Gestaltung und Weiterentwicklung des Schuleingangsbereichs ist weiterhin ein zentrales Thema im Bildungsraum. Die Basisstufe wird als vierkantonales Element nicht mehr weiterverfolgt. Der Kindergarten soll als Teil einer achtjährigen Primarstufe weiterentwickelt werden. Die Ergebnisse des Schulentwicklungsprojekts EDK-Ost zur Grundstufe/Basisstufe werden bei der Weiterentwicklung des Schuleingangsbereichs berücksichtigt» (BRNW, 2009, S.2).

Folgerichtig erschien das Thema im Tätigkeitsbericht 2010 nicht mehr (RRA BRNW, 2011b). Die einzelnen Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz gingen die Erprobung neuer Modelle der Schuleingangsstufe unterschiedlich an: AG schloss sich sehr früh dem Entwicklungsprojekt der EDK-Ost an. Erste Schulversuche mit zehn Abteilungen begannen im Schuljahr 2003/04 (EDK, 2004, S.13). Die flächendeckende Einführung der Basisstufe war Teil des sogenannten «Bildungskleeblatts», das 2009 in der Volksabstimmung abgelehnt worden ist (EDK-Ost, 2010, S.39; RR AG, 2009). Damit war auch eine Weiterführung der Schulversuche nicht mehr möglich. 2010 wurden die Versuchsklassen aufgelöst (EDK-Ost, 2010, S.40). In BL wurde die gesamtschweizerische Entwicklung zwar aufmerksam beobachtet, eine Beteiligung an konkreten Projekten war jedoch nicht vorgesehen und Schulversuche wurden nicht durchgeführt (EDK, 2004, S.14; RR BL, 2007a, S.71). Die kantonale Entwicklung des Bildungssystems sollte jedoch eine allfällige Schaffung von Basis- oder Grundstufe nicht verunmöglichen (RR BL, 2005, S.6). In BS wurde 2004 in einem ersten Schritt hin zur Flexibilisierung der Schuleingangsphase der zweijährige Kindergartenbesuch obligatorisch. Die Einführung von neuen Schuleingangsmodellen wurde als möglicher zweiter Schritt präsentiert (RR BS, 2004, S.4). Im Entwicklungsplan 2006 wurde das Thema des Schuleingangs wieder aufgenommen und für die zukünftige Gestaltung der Schuleingangsphase wurden zwei Varianten präsentiert:

«Die Variante Kooperation belässt es bei der heutigen Struktur und verlangt eine stärkere Verbindung von Kindergarten und Primarschule. Bei der Variante Grundstufe wird der Kindergarten durch eine neu zu schaffende Schulorganisation ersetzt, die aus der Verbindung des Kindergartens mit dem ersten Primarschuljahr entsteht» (ED BS, 2006, S.49).

Das Vorprojekt Eingangsstufe mit entsprechenden Schulversuchen wurde 2006 in einer Vernehmlassung kritisch bewertet, vor allem durch die betroffenen Lehrpersonen (Schmocker, 2007). 2007 entschied der Regierungsrat, keinen Pilotversuch durchzuführen (ED BS, 2009a, S.3; RR BS, 2008, S.190). Auch in SO wurde dem Projekt der EDK-Ost grosse Aufmerksamkeit geschenkt, jedoch ohne eigene Versuchsklassen (Bechir, 2005; EDK, 2004, S.16). Die Entwicklung des Kindergartens als Teil der obligatorischen Schule war als erster Schritt vorgesehen, auf den die Einrichtung einer Grund- oder Basisstufe folgen könnte (RR SO, 2009a, S.7).

Nachdem der Projekt-Schlussbericht der EDK-Ost keine deutlichen (lern- und entwicklungsbezogenen) Vorteile der neuen Schuleingangsstufe aufgezeigt hat, wurden Grund- und Basisstufenmodelle im Bildungsraum Nordwestschweiz vorerst nicht weiter diskutiert (EDK-Ost, 2010, S.34, 100–101). Die Weiterentwicklung der Schuleingangsstufe ist deshalb mittelfristig in Richtung der 2004 in BS präsentierten «Variante Kooperation» zu erwarten.

5.3 Übergang auf die Sekundarstufe I

In den drei Kantonen AG, BL und SO mit einem geteilten Schulmodell auf der Sekundarstufe I im Schuljahr 2009/10 hat die Primarschule mindestens im Schuljahr vor dem Übergang eine Allokationsfunktion (*Allokation* → Glossar) zu übernehmen: Sie hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Leistungen den verschiedenen Bildungslaufbahnen zuzuweisen²⁴ (Fend, 2011, S.43). Die Verfahren der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu den Schultypen der geteilten Schulmodelle der Sekundarstufe I werden im Folgenden für AG, BL und SO beschrieben²⁵. Da Allokationsentscheide auf Schulleistungen abgestützt werden müssen, wird zudem die Nutzung von standardisierten Leistungstests in der Primarschule der vier Kantone dargestellt.

Die **Zuweisung (Allokation)** der Schülerinnen und Schüler zu den *Schultypen* (→ Glossar) der Sekundarstufe I ist primär Aufgabe der abgebenden Primarschule. In BS folgt bis zur Reform im Schuljahr 2014/15 (*Strukturharmonisierung* → Kapitel Volksschule) auf die Primarschule mit der Orientierungsschule ein nicht-selektionierender Schultyp. In der Primarschule sind deshalb keine Zuweisungsverfahren vorgesehen. Für die Kantone AG, BL und SO werden die Grundlagen des Zuweisungsentscheides, die Akteure und Verfahren der Zuweisung sowie die Möglichkeit der Revision des Zuweisungsentscheides durch eine Prüfung dargestellt.

In allen drei Kantonen spielten im Schuljahr 2009/10 die **Schulleistungen** in der Primarschule eine zentrale Rolle für den Zuweisungsentscheid. In AG und SO wurden die drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und Realien bzw. Sachkunde deutlich stärker gewichtet als die übrigen Fächer. In BL basierte die Zuweisung auf den Leistungsbeurteilungen in allen Fächern. In BL und SO waren neben den Schulleistungen die Leistungen in standardisierten Leistungstests in den Fächern Deutsch und Mathematik mitentscheidend. Als drittes Element flossen weitere Beurteilungen mit ein: In AG betrafen diese die Selbstkompetenz und Entwicklungsprognosen. In BL umfasste die Gesamtbewertung die Persönlichkeitsentwicklung und die Lernvoraussetzungen im Hinblick auf die mutmassliche weitere Entwicklung der Schülerin oder des Schülers. In SO wurde nur in Grenzfällen eine Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens einbezogen.

	AG	BL	SO
Schulleistungen	Kernfächer gewichtet	x	x
	alle/übrige Fächer ungewichtet	x	
Standardisierte Leistungstests in Deutsch und Mathematik		Orientierungsarbeiten (OA 5)	Vergleichsarbeiten (VA 6)
Weitere Beurteilungen	x	x	(x)

Tabelle II.13: Grundlagen für den Zuweisungsentscheid
(Daten: SAR 421.352, 2010, § 13; SGS 640.21, 2008, § 25; BGS 413.451, 2009, §§ 3–5).

Unter den **Akteuren und in den Verfahren der Zuweisung** kam der Primarlehrperson in allen drei Kantonen die entscheidende Rolle zu. Sie gab in AG die Empfehlung ab, die zum prüfungsfreien Übertritt in den entsprechenden Schultyp der Sekundarstufe I berechtigt. In BL legte sie einen Vorschlag für die Schultypenzuweisung vor, der von den Eltern zum Antrag erhoben werden konnte. In SO stellte sie den Zuweisungsantrag selbst. In allen drei Kantonen wurde mit den Eltern rund ein Semester vor dem Übertritt ein Übertrittsgespräch geführt. Bei Uneinigkeit zwischen Lehrperson und Eltern führte in SO die Schulleitung der Primarschule ein zusätzliches Übertrittsgespräch durch.

²⁴ Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler findet die Allokationsfunktion im Bildungssystem eine individuelle Entsprechung in der Möglichkeit, die eigene Bildungsbiografie durch Lernanstrengungen und schulische Leistungen zu gestalten (Fend, 2011, S.46).

²⁵ In BS wird mit der Neustrukturierung die Primarschule im Rahmen der Strukturharmonisierung ebenfalls eine Allokationsfunktion übernehmen.

Die abschliessende Entscheidungskompetenz lag in den drei Kantonen bei unterschiedlichen Akteuren. In AG entschied im Falle von Uneinigkeit zwischen Eltern und empfehlender Lehrperson die kommunale Schulpflege. In BL war das für den abschliessenden Entscheid zuständige Organ die Schulleitung der Primarschule. In SO lag die Entscheidungskompetenz bei der Schulleiterkonferenz, in der die Schulleitungen der abgebenden und der aufnehmenden Schulen eines Sekundarschulkreises vertreten sind. Die Leitung übernahm dabei die Sekundarschulleitung. Damit entschied in AG und BL die abgebende Primarschule über die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den Schultypen der Sekundarstufe I während in SO die Entscheidungskompetenz auf beide Schulstufen verteilt war.

Tabelle II.14: Akteure und Verfahren der Zuweisung zu den Schultypen der Sekundarstufe I
(Daten: SAR 421.355, 2005, §§ 1; 13-15; SAR 421.352, 2010, § 14; SGS 640.21, 2008, §§ 25-26; BGS 413.451, 2009, §§ 6-17).

	AG	BL	SO
Primarlehrperson	Empfehlung	Vorschlag	Antrag
Eltern		Antrag	
Schulleitung		Entscheid	
Schulpflege	Entscheid bei Uneinigkeit		
Schulleiterkonferenz			Entscheid

In AG und BL kann zusätzlich eine **Eintrittsprüfung** absolviert werden, die es Schülerinnen und Schülern im Erfolgsfall ermöglicht, in einen Schultyp mit höheren Anforderungen einzutreten als dies mit der Zuweisung seitens der Primarschule der Fall wäre. Die Prüfung in AG umfasst mündliche und schriftliche Teile, ist den Fächern Deutsch und Mathematik gewidmet und wird von den Schulen der aufnehmenden Sekundarstufe I durchgeführt. In BL besteht sie aus einem mathematischen und einem sprachlichen Teil und wird vom kantonalen Volksschulamt durchgeführt. Damit können in den beiden Kantonen Zuweisungsentscheide der abgebenden Stufe in dem Sinne korrigiert werden, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler einen Schultyp mit höheren Ansprüchen besuchen kann als dies die abgebende Stufe vorsieht. Die umgekehrte Korrektur ist dagegen nicht möglich: Die aufnehmende Stufe kann niemandem mit entsprechender Empfehlung den Eintritt verwehren.

Sämtliche **standardisierten Schulleistungstests** in der Primarschule haben unter anderem die Funktion, die Leistung der Schülerinnen und Schüler anhand einer kriterialen *Bezugsnorm* (→ Glossar) einzuordnen. Die Schulleistungstests mit über Abteilungen und Schulen hinweg identischer Vorbereitung, standardisierter Durchführung und Auswertung sollen die soziale Bezugsnorm der traditionellen internen Leistungstests, die von einer Lehrperson oder innerhalb eines Teams vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden, ergänzen oder gegebenenfalls relativieren. Dazu werden die Leistungen an einem sachlichen Massstab gemessen, der an inhaltlichen Zielen ausgerichtet ist (Tresch, 2007, S. 111 – 112). Mit den freiwilligen Übertrittsprüfungen in AG und BL sind solche Leistungstests explizit Teil des Zuweisungsverfahrens. Ihre Durchführung durch die aufnehmende Stufe bestätigt den Allokations- bzw. Selektionscharakter. Die bereits erwähnten Orientierungs- und Vergleichsarbeiten in BL und SO sind zwar auch Teil des Zuweisungsentscheides, allerdings deutlich weniger direkt als die Übertrittsprüfungen, da sie nur ein Element des Zuweisungsentscheids bilden. Sie werden jedoch von allen Schülerinnen und Schülern absolviert und sind insbesondere aufgrund ihrer kriterialen Bezugsnorm ein objektivierender Teil des Zuweisungsverfahrens.

	AG	BL	BS	SO
Anwendung einer kriterialen Bezugsnorm	Check 5 (5.)	Orientierungsarbeit (5.)	Klassencockpit (3.) Lernlot (2.)	Vergleichsarbeit (6.) Orientierungsarbeit (5.)
Explizite Allokationsfunktion	optionale Übertrittsprüfung (5.)	optionale Übertrittsprüfung (5.)		

Tabelle II.15: Standardisierte Schulleistungstests in der Primarschule (Klasse in Klammer).

Die Funktion, die Gestaltung und der Einsatz standardisierter Schulleistungstests soll in den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz durch die Einführung **vierkantonaler Checks** bis 2016/17 sukzessive harmonisiert werden. Die aktuell in den Volksschulen der vier Kantone eingesetzten acht verschiedenen, standardisierten Leistungstests werden durch vierkantonal einheitliche Checks abgelöst. Die Leistungstests in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften werden jeweils am Anfang des Schuljahres in den Bildungsjahren 5, 8, 10 und 11 (nach HarmoS-Zählweise) durchgeführt und dienen der Erfassung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und deren Einordnung einer vierkantonal einheitlichen, kriterialen Bezugsnorm. Die Leistungstests werden ergänzt durch eine Aufgabensammlung, die den Tests entsprechende Lern- und Prüfungsaufgaben enthält. Die flächendeckende Umsetzung der Checks soll bis 2016/17 abgeschlossen sein (BRNW, 2011; BRNW, 2012).

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Eintritte in den Kindergarten und in die Primarschule sind in den vier Kantonen sehr ähnlich gestaltet. Das Eintrittsalter in die Primarschule ist vierkantonal praktisch identisch. Grund- und Basisstufenmodelle stiessen in den vier Kantonen zwar auf unterschiedliche Resonanz, das Thema wird jedoch in allen vier Kantonen nicht weiterdiskutiert. Der abschliessende Entscheid über die Zuweisung zu den Schultypen der Sekundarstufe I wird in AG und BL von der abgebenden Primarstufe und in SO von beiden Stufen gemeinsam getroffen. Keiner der Kantone weist die Allokations- bzw. Selektionskompetenz ausschliesslich der aufnehmenden Stufe zu.

Wichtigste Differenzen Die strukturellen Unterschiede zwischen den vier Kantonen des Bildungsraums zeigen sich bei den Eintritten in Kindergarten, Primarschule und Schulpflicht: Formal beginnt die Besuchspflicht für Kinder in BS mit vier Jahren, in BL mit fünf und in AG und SO mit sechs Jahren.

Die Funktion der Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu Schultypen der Sekundarstufe I wird in AG und BL grundsätzlich der Primarstufe zugeordnet, aber durch ein Verfahren ergänzt, in dem die aufnehmende Sekundarstufe I die Möglichkeit hat, mit einer Übertrittsprüfung Entschiede der abgebenden Primarstufe zu korrigieren. In SO ist ein solcher Revisionschritt vor dem Hintergrund der geteilten Verantwortung beider Stufen nicht vorgesehen. In BS wechseln die Kinder nach der Primarschule in die nicht-selektionierende Orientierungsschule. Damit ist keine

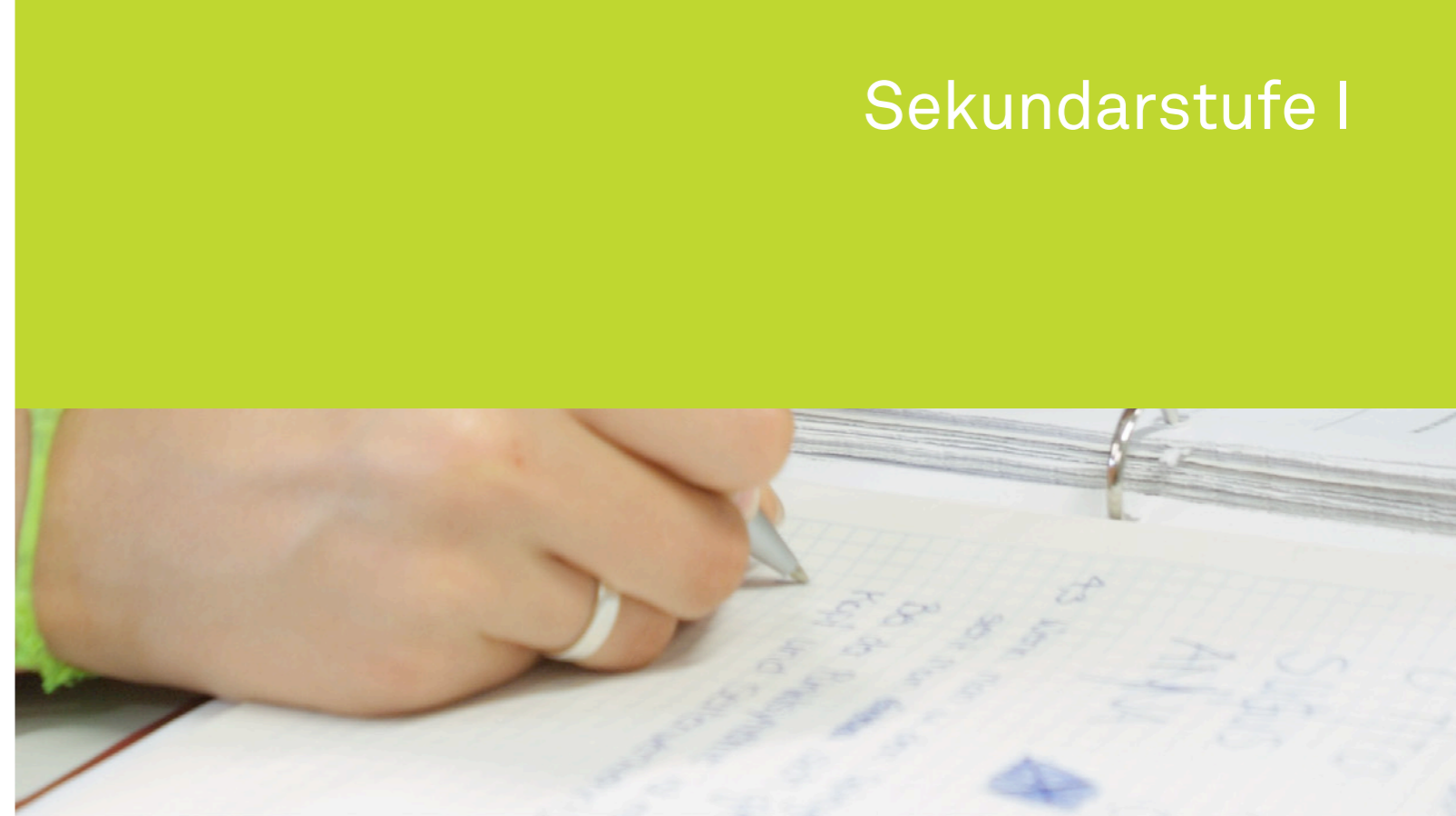
Zuweisung notwendig.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die beschlossene Strukturharmonisierung wird insbesondere durch die flächendeckende Einführung der sechsjährigen Primarschule zu weiteren Harmonisierungen führen, unter anderem im Bereich der Übergänge zwischen den Schulstufen. Unabhängig von der Dauer der Primarschule zeigen sich beim Übertritt in die Sekundarstufe I relevante Unterschiede zwischen den Kantonen des Bildungsraums hinsichtlich der inhaltlichen Basis von Übertrittsentscheiden («Promotionsfächer»), hinsichtlich der Zuweisung von Entscheidungskompetenzen an Akteure bzw. Gremien sowie hinsichtlich der Übertrittsverfahren. Im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 wird die Möglichkeit bestehen, zumindest die inhaltliche Basis von Übertrittsentscheiden zu überprüfen.

Übertrittsverfahren, die Leistungsbeurteilungen auf der Basis kriterialer Bezugsnormen einbeziehen, sind anderen Verfahren im Hinblick auf die Verbesserung der Chancengerechtigkeit vorzuziehen. Bei den für den gesamten Bildungsraum Nordwestschweiz geplanten Leistungstests besteht allerdings die Gefahr, dass sich Lehrpersonen in ihrem Unterricht zu stark an den Inhalten der Leistungstests (sogenanntes *teaching to the test*) orientieren.



Sekundarstufe I



III Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I als letzte Stufe der *Volksschule* (→ Glossar) schliesst die obligatorische Unterrichtszeit ab und bereitet die Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt in die nachobligatorischen Bildungsangebote vor. Auf dieser Stufe ist das Bildungssystem deutlich differenzierter als in der Primarschule. Die Differenzierung zeigt sich in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz in der Unterscheidung von *Schultypen* (→ Glossar) und in der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf diese Schultypen. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl Schultypen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau und unterschiedlichen Formen der Leistungsdifferenzierung lassen sich im Bildungsraum Nordwestschweiz *Schulmodelle* (→ Glossar) unterscheiden. Diese Unterscheidungen von Schultypen und Schulmodellen werden im vierkantonalen Vergleich speziell fokussiert. Die Systembeschreibung und die statistischen Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2009/10. Auf die wichtigsten aktuellen Entwicklungen auf der Sekundarstufe I – insbesondere im Rahmen der *Strukturharmonisierung* (→ Kapitel Volksschule) – wird hier allgemein und im Kapitel Volksschule detaillierter hingewiesen.

1 Strukturen, Schülerinnen und Schüler

Zur systematischen Beschreibung von Schulen der Sekundarstufe I eignet sich die Unterscheidung von Schultypen und Schulmodellen. Im Folgenden werden die Schulmodelle der vier Kantone und die entsprechenden Schultypen vorgestellt sowie die quantitative Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen und die Entwicklung der Schülerzahlen dargestellt. Anschliessend wird auf den Anteil an Schülerinnen und Schülern in Schulen mit privatem Charakter, auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft und auf den Anteil sehr heterogener Abteilungen eingegangen.

Im Bildungsraum Nordwestschweiz lassen sich zwei unterschiedliche **Trägerschaftsmodelle** für die Schulen der Sekundarstufe I unterscheiden: In AG und SO sind die Gemeinden oder Zusammenschlüsse von Gemeinden in Gemeindeverbänden Träger der Schulen der Sekundarstufe I, in BL und BS ist der Kanton Schulträger.

Tabelle III.1: Träger der Schulen der Sekundarstufe I

(Daten: SAR 401.100, 2009, §§ 52 – 56; SGS 640, 2009, § 14; SG 410.100, 2009; BGS 413.111, 2009, § 5).

Gemeinden / Gemeindeverbände	AG	BL	BS	SO
Kanton				

Die Sekundarstufe I schliesst an die Primarschule an und umfasste im Schuljahr 2009/10 im Bildungsraum Nordwestschweiz zwischen drei und fünf Bildungsjahre. In BS dauerte die Sekundarstufe I fünf Jahre, sie war in zwei Stufen, die Orientierungsschule (drei Jahre) und die Weiterbildungsschule (zwei Jahre), unterteilt und umfasste die *Bildungsjahre* (→ Glossar) 7 bis 11 (nach HarmoS-Zählweise). Nach der Orientierungsschule und damit nach dem 9. Bildungsjahr ist der Wechsel an die Gymnasien möglich, die damit zwei Bildungsjahre der obligatorischen Schulzeit abdecken. Die Sekundarstufe I dauerte in AG und BL vier Jahre und umfasste die Bildungsjahre 6 bis 9 (nach traditioneller Zählweise) bzw. 8 bis 11 (nach HarmoS-Zählweise).¹ In SO dauerte sie drei Jahre und umfasste die Bildungsjahre 9 bis 11 (nach HarmoS-Zählweise) (EDK, 2011d).

1.1 Differenzierung nach Schultypen und Schulmodellen

Bei der Beschreibung der Sekundarstufe I sind – neben der Dauer – die zwei wichtigsten Kriterien der Lehrplan und die Art der *Allokation* (→ Glossar) bzw. der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen in unterschiedlichen Schulmodellen.

Schultypen unterscheiden sich im Prinzip in den Lehrplänen bzw. Lernzielen, die mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus verbunden sind. Das BFS verwendet im Rahmen des schweizerischen Klassifikationssystems dafür den Begriff «Programm» und unterteilt die Schulen in drei Schultypen: Schulen mit Grundansprüchen, Schulen mit erweiterten Ansprüchen und nicht-selektionierende Schulen (Graber, 2011, S. 5–11). Für den vorliegenden Bildungsbericht werden die Schulen, die in der nationalen Bildungsstatistik als Schultypen mit erweiterten Ansprüchen definiert sind, wegen der komplexen Schulstrukturen in den vier Kantonen zusätzlich differenziert, so dass die Schulverhältnisse in den Nordwestschweizer Kantonen besser abgebildet werden können: In der «Nordwestschweizer» Systematik werden die BFS-Schultypen mit erweiterten Ansprüchen zusätzlich differenziert in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen, Schultypen mit progymnasialen Ansprüchen, die einen Übertritt an ein Gymnasium ermöglichen, und gymnasialen Schultypen².

Schultyp (BFS-Systematik)	Schultyp (Nordwestschweizer Systematik)	AG	BL	BS	SO
Grundansprüche	Grundansprüche	Realschule	Sekundarschule Niveau A	Weiterbildungsschule A-Zug	Oberschule
Erweiterte Ansprüche	Erweiterte Ansprüche	Sekundarschule	Sekundarschule Niveau E	Weiterbildungsschule E-Zug	Sekundarschule
	Progymnasiale Ansprüche	Bezirksschule	Sekundarschule Niveau P		Bezirksschule
	Gymnasiale Schultypen			Gymnasium	Untergymnasium, Gymnasium
Nicht-selektionierend	Nicht-selektionierend			Orientierungsschule	

Tabelle III.2: Systematisierung der Schultypen der Sekundarstufe I im Bildungsraum Nordwestschweiz, Sj 2009/10.

Die Tabelle bildet die Schultypen der Sekundarstufe I im Bildungsraum Nordwestschweiz im Schuljahr 2009/2010 ab. In den Kantonen sind in diesem Bereich gegenwärtig besonders weit gehende Reformen geplant, in Umsetzung begriffen oder bereits durchgeführt (*Strukturharmonisierung* → Kapitel Volksschule), die nicht abgebildet sind. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass in allen Kantonen einzelne Schulen von der kantonalen Struktur abweichen.

² Die gymnasialen Schulen folgen der Lehrplanlogik der Sekundarstufe II, wie sie das Maturitätsanerkennungsreglement vorsieht (REDK 4.2.1.1., 2007). Da in diesem Kapitel jedoch die Bildungsjahre im Zentrum stehen, werden in einigen Bereichen auch die gymnasialen Schultypen in die Analyse einbezogen. Sie werden jedoch in den Analysen, die sich auf die Lehrpläne beziehen, ausgeschlossen.

¹ Die Sekundarstufe I dauert in AG und BS ab 2015/16 und in BL ab 2016/17 neu drei Jahre und umfasst die Bildungsjahre 7 bis 9.

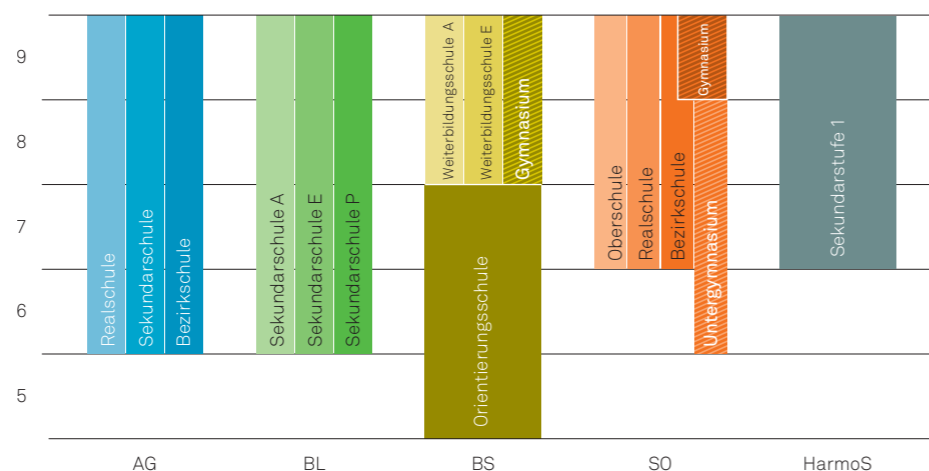
Schulmodelle unterscheiden sich im Mass an Selektion. Dabei wird zwischen integrativen, kooperativen und geteilten Schulmodellen differenziert:

- Das integrierte Modell zeichnet sich durch nicht-selektionierte Stammklassen aus; in zwei oder drei Fächern werden anspruchsb- bzw. leistungsdifferenzierte Niveaueurse geführt.
- Im kooperativen Modell werden Schülerinnen und Schüler auf zwei (oder drei) Stammklassen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus aufgeteilt; eine Fremdsprache, Mathematik und evtl. ein drittes Fach werden in anspruchsb- bzw. leistungsdifferenzierten Niveaueursen angeboten.
- Im geteilten Modell werden Schülerinnen und Schüler auf zwei bis vier Schultypen aufgeteilt und in leistungsdifferenzierten *Abteilungen* (→ Glossar) oder Schulen mit unterschiedlichen Lehrpersonen, Lehrplänen, Lehrmitteln und Fächerangeboten unterrichtet (Annen et al., 2010, S. 93).

AG, BL und SO kannten im Schuljahr 2009/10 nur das geteilte Modell. In BS war die Situation komplizierter: Die dreijährige Orientierungsschule war grundsätzlich integriert organisiert. Die darauffolgende zweijährige Weiterbildungsschule war geteilt gestaltet (A- und E-Zug). Alternativ zur Weiterbildungsschule erfolgte nach der Orientierungsschule der Übertritt ins Gymnasium (SG 410.100, 2009).

Einen Sonderfall innerhalb von SO stellte das Oberstufenzentrum Leimental dar: Aufgrund der geografischen Nähe der Region Leimental zum Kanton BL orientierte sich die Schule teilweise an den Lehrplänen und an der Struktur des Nachbarkantons (Zweckverband Schulen Leimental, o.J.). Ausserdem wurden in SO im Bezugsjahr zwei kooperative Oberstufenschulen (KOS) geführt: KOS Dorneckberg und KOS Langendorf (Gemeinde Langendorf, 2012; Kooperative Oberstufe Kreisschule Dorneckberg, o.J.).

Abbildung III.1: Struktur der Sekundarstufe I in den vier Kantonen, Vergleich mit HarmoS, Sj 2009/10
(Daten: EDK, o. J.; SAR 401.100, 2009; SGS 640, 2009; SG 410.100, 2009; BGS 413.111, 2009).



1.2 Schülerinnen und Schüler

Im Bildungsraum Nordwestschweiz besuchten im Schuljahr 2009/10 fast 60 000 Schülerinnen und Schüler³ eine Schule auf der Sekundarstufe I. Innerhalb des Bildungsraums zählte AG (29 838) deutlich am meisten Schülerinnen und Schüler, ungefähr gleich viele wie BL (12 204), SO (9148) und BS (8590) zusammen. Für einen vierkantonalen Vergleich werden die Schülerzahlen des 9. und 10. *Bildungsjahres* (→ Glossar) (nach HarmoS-Zählweise) herangezogen. Im Schuljahr 2009/10 besuchten die Schülerinnen und Schüler dieser Bildungsjahre in allen vier Kantonen Schulen auf der Sekundarstufe I. Die Auswahl umfasst alle Schülerinnen und Schüler, die nach Normallehrplan unterrichtet wurden sowie alle Schultypen und Schulmodelle. Die Darstellung zeigt für den Bildungsraum Nordwestschweiz die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen für das Schuljahr 2009/2010 (BFS, 2011g).

³ Für die absoluten Schülerzahlen wurden sämtliche Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I berücksichtigt. Die folgenden Auswertungen beschränken sich jedoch auf die Sekundarstufe I gemäss Normallehrplan.

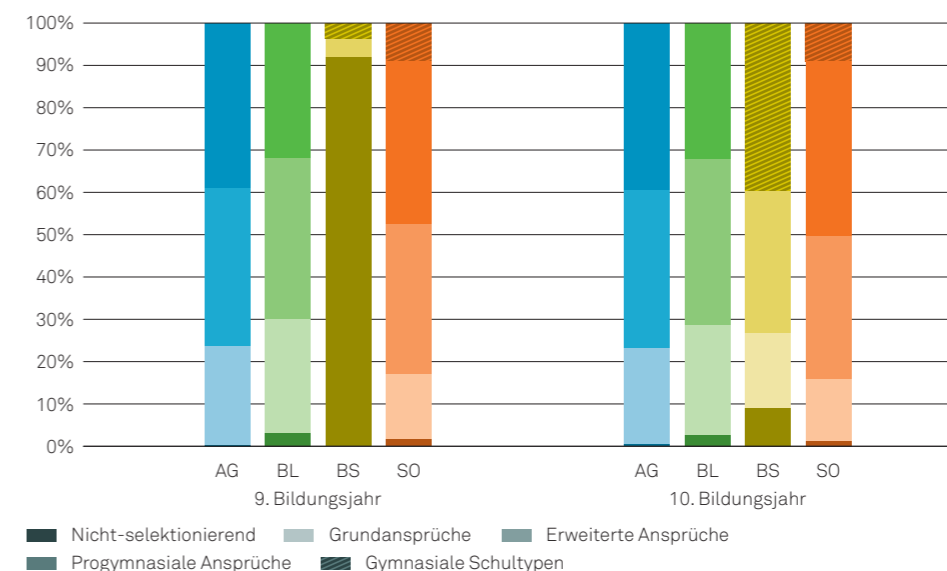


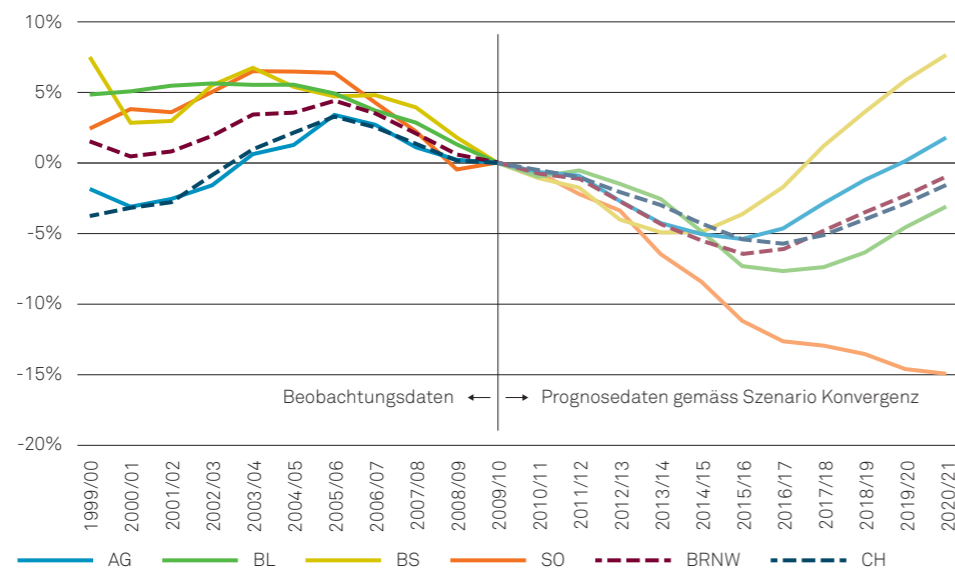
Abbildung III.2: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im 9. und 10. Bildungsjahr (nach HarmoS-Zählweise), Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011g).

In AG, BL und SO besuchten die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I je nach Leistungsfähigkeit Schulen unterschiedlicher Schultypen. In BS besuchten die Schülerinnen und Schüler in den Bildungsjahren 7 bis 9 (nach HarmoS-Zählweise) die nicht-selektierende Orientierungsschule und in den Bildungsjahren 10 und 11 mit den beiden Abteilungen der Weiterbildungsschule und dem Gymnasium ein geteiltes Schulmodell. Der dargestellte Vergleich weist deshalb für das 9. Bildungsjahr wiederum auf die Strukturunterschiede zwischen den vier Kantonen hin. Im 9. Bildungsjahr besuchten 92% aller Schülerinnen und Schüler in BS die nicht-selektierende Orientierungsschule. Ab dem 10. Bildungsjahr wurden die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schultypen aufgeteilt, besuchten also leistungsdifferenzierte Schultypen in einem geteilten Schulmodell. Vom 9. ins 10. Bildungsjahr erfolgte denn für die Schülerinnen und Schüler in BS auch der erste selektionierende Übertritt.⁴

Im 10. Bildungsjahr (nach HarmoS-Zählweise) betrug der maximale vierkantonaler Unterschied beim Anteil der Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundansprüchen 11 Prozentpunkte: In SO besuchten 15% diesen Schultyp, während es in BL 26%, in AG 23% und BS 18% waren. Bei den Schultypen mit erweiterten oder progymnasialen Ansprüchen (nach Nordwestschweizer Systematik) und den gymnasialen Schulen betrug diese Maximaldifferenz im 10. Bildungsjahr 13 Prozentpunkte: In SO besuchten 84% der Schülerinnen und Schüler Schulen dieser Schultypen, in AG 77%, in BS 73% sowie in BL 71%. Betrachtet man nur den Schultyp mit progymnasialen Ansprüchen und die gymnasialen Schultypen, machten diese zwischen 32% (BL) und 50% (SO) der Schülerinnen und Schüler des 10. Bildungsjahres aus. In AG und BS waren es je 40%. In BS gab es keine Schulen des progymnasialen Schultyps und in AG und BL kein gymnasiales Schulangebot in den obligatorischen Bildungsjahren.

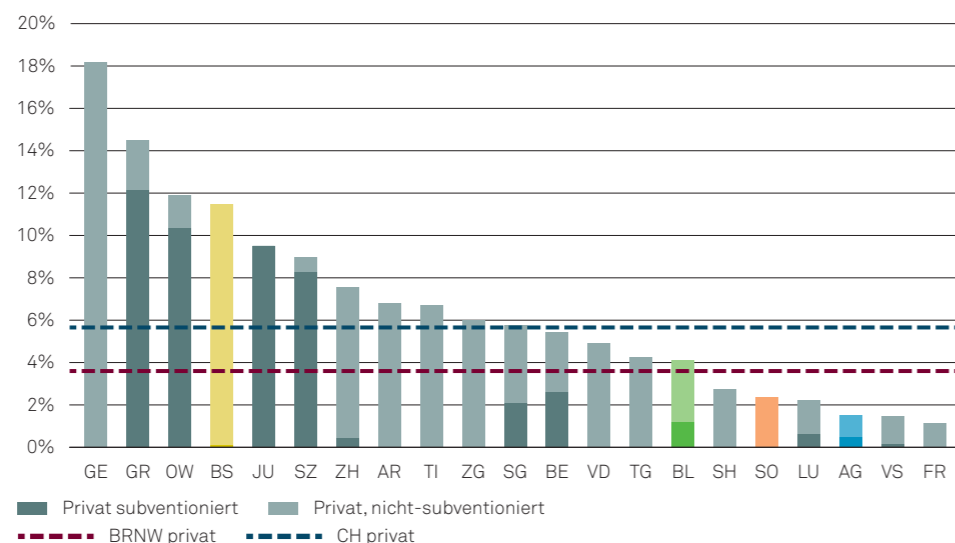
⁴ Auf das Schuljahr 2015/16 hin wird in BS die Primarschule auf sechs Bildungsjahre verlängert und es wird eine dreijährige dreigeteilte Sekundarstufe I eingeführt.

Abbildung III.3: Indexierte Entwicklung der Anzahl Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, Basis 2009, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011m; BFS, 2011u).



Die Schülerzahlen der Sekundarstufe I stiegen gesamtschweizerisch von 1999 bis 2005 an. Seither sind sie kontinuierlich zurückgegangen, wobei im Schuljahr 2009/10 immer noch mehr Schülerinnen und Schüler eine Schule der Sekundarstufe I besuchten als 1999/2000. Diese Entwicklung war in einer Mehrheit der Kantone zu beobachten, etwa in den quantitativ bedeutsamen Kantonen ZH, VD und innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz in AG. Eine Minderheit der Kantone wies 1999/2000 mehr Kinder auf der Sekundarstufe I auf als 2009/10. Zu dieser Gruppe gehörten die Kantone BE und SG sowie im Bildungsraum Nordwestschweiz BL, BS und SO. Die «Szenarien 2011–2020 für die obligatorische Schule» des BFS beschreiben, auf der Basis der erwarteten Bevölkerungsentwicklung, eine Fortsetzung der Negativentwicklung der Schülerzahlen auf der Sekundarstufe I bis 2016 und danach einen starken Wiederanstieg (Babel, 2011b, S. 9). Die vier Kantone unterscheiden sich in Zeitpunkt und Intensität des Wiederanstiegs. In BS soll dieser zeitlich früher und steiler erfolgen, so dass die Schülerzahlen 2020 voraussichtlich im vierkantonalen Vergleich am deutlichsten über dem Niveau von 2009/10 liegen werden. Wenige Jahre später wird der Wiederanstieg in AG und BL erwartet, wobei er in BL später beginnt und geringer ausfällt als gesamtschweizerisch. SO stellt hier den Sonderfall dar: Der Wiederanstieg der Schülerzahlen auf der Sekundarstufe I bleibt bis 2020 voraussichtlich aus, da er auf der Primarstufe gemäss Prognosen erst 2017 einsetzt. 2020 werden rund 15% weniger Schülerinnen und Schüler erwartet als 2009. In den Prognosen nicht berücksichtigt sind die kantonalen Projekte zur Strukturharmonisierung und damit die Verkürzungen der Sekundarstufe I in AG, BL und BS.

Abbildung III.4: Anteil Schülerinnen und Schüler in Schulen auf der Sekundarstufe I mit privatem Charakter, Sj 2009/10, nach Standortkanton, nur falls >1% (Daten: BFS, 2012h).



Auf nationaler Ebene betrug im Schuljahr 2009/10 der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I, die eine Schule mit **privatem Charakter** (→ Glossar) besuchten, 5,7%. Damit war der Privatschulanteil auf der Sekundarstufe I gesamtschweizerisch höher als in der Vor- und Primarschule, sowohl was die öffentlich-subventionierten (4,6%) als auch die vollumfänglich privat finanzierten Privatschulen (1,1%) betraf.

In BS war der Anteil an Schülerinnen und Schülern in Privatschulen im Schuljahr 2009/10 fast doppelt so hoch wie im nationalen Durchschnitt. BL, SO und AG dagegen lagen deutlich unterhalb des nationalen Durchschnitts. In AG, BL und BS blieben die Anteile der Privatschulen über die Jahre hinweg konstant. In SO stieg die Privatschulquote auf der Sekundarstufe I zwischen 2004 und 2007 von 0,9% auf 2,3% und ist seither konstant. Im vierkantonalen Vergleich war der Anteil der Privatschülerinnen und Privatschüler in BS am höchsten. Dabei boten in BS verschiedene Privatschulen Unterricht in anderen Schul-sprachen an und das private, freie Gymnasium Basel spielte quantitativ eine bestimmte Rolle. Gerade in diesem Bereich zeigen sich auch Mobilitätsphänomene: Mehr als 50% der Schülerschaft am freien Gymnasium stammten aus BL. In BL lag der Privatschulanteil auf der Sekundarstufe I aber aus der Standortperspektive deutlich unter dem nationalen Durchschnitt. Ziemlich genau die Hälfte der Privatschülerinnen und Privatschüler besuchten in BL eine Rudolf Steiner-Schule. In AG lag der Privatschulanteil unter 2%, in SO bei 2,4%, wobei auch hier rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in Privatschulen eine Rudolf-Steiner-Schule besuchte.

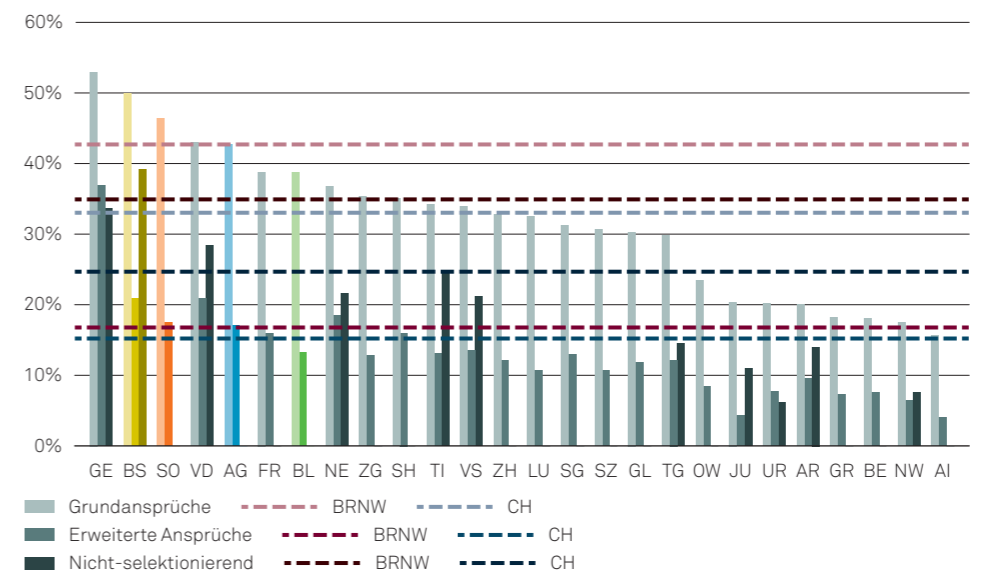


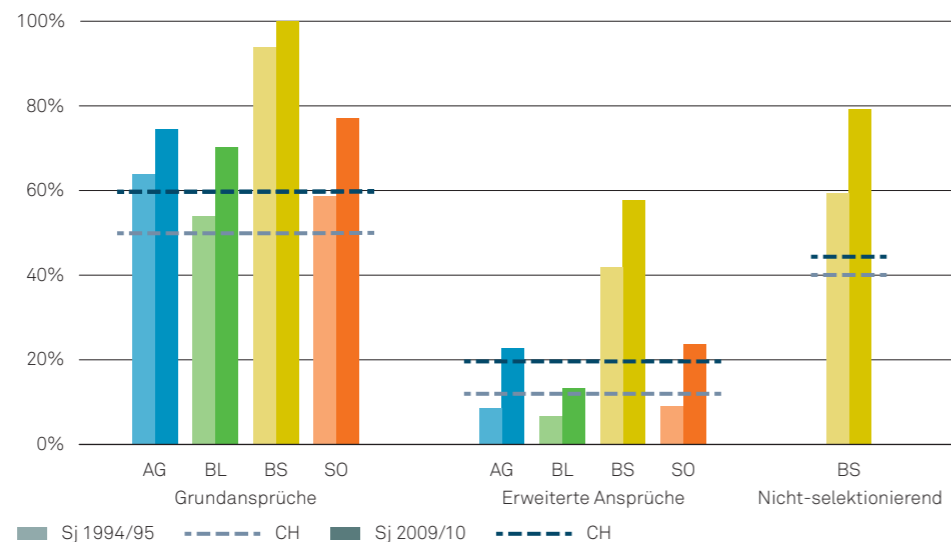
Abbildung III.5: Anteil Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft in Schulen auf der Sekundarstufe I mit Normallehrplan, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011n).

Auf der Sekundarstufe I unterschied sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Herkunft im Schuljahr 2009/10 zwischen den Schultypen ebenso deutlich wie zwischen den Kantonen. Schweizweit lag er in den Schultypen mit Grundansprüchen bei 33%, in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (nach BFS-Systematik) bei 15%, war in letzteren also rund halb so hoch. In nicht-selektionierenden Schultypen lag er gesamtschweizerisch bei 25%. Die Differenz zwischen Schultypen mit Grundansprüchen und solchen mit erweiterten Ansprüchen war im Bildungsraum Nordwestschweiz deutlich ausgeprägter.

Die Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz verzeichneten gemeinsam mit den Kantonen GE, VD und FR schweizweit die höchsten Anteile an Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Herkunft im Schultyp mit Grundansprüchen. Der Schüleranteil der Schultypen mit erweiterten Ansprüchen lag in AG, BL und SO im Umfeld des gesamtschweizerischen Anteils, in BS war er auch hier überdurchschnittlich hoch. In den Schulen des nicht-selektionierenden Schultyps hatte BS schweizweit mit Abstand den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Herkunft. Insgesamt waren die Schulen der Sekundarstufe I im Bildungsraum Nordwestschweiz mit stark überdurchschnittlicher, herkunftsbezogener Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert.

Gesamtschweizerisch ist im Zeitraum zwischen 1999/2000 und 2009/10 eine leichte Erhöhung des Ausländeranteils in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen festzustellen. Da im gleichen Zeitraum der Anteil in Schultypen mit Grundansprüchen leicht sank, wird die Schultypendifferenz geringer. Diese Entwicklung ist auch in AG, SO und besonders deutlich in BS feststellbar. Damit wird sichtbar, dass sich die Zuweisung zu Schultypen mit Grundansprüchen ansatzweise vom Merkmal der Migration ablöst. Entsprechende Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Migrationshintergrund die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Schultypen immer weniger erklären kann, sondern sie mit anderen Faktoren wie ökonomische und kulturelle Ressourcen des Elternhauses verbunden werden muss (Beck, Jäpel & Becker, 2010, S. 333).

Abbildung III.6: Anteil sehr heterogener Abteilungen der Sekundarstufe I, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011).



Beim Anteil sehr heterogener Abteilungen (→ Glossar) zeigte sich ein ähnliches Bild. Eine Abteilung gilt als sehr heterogen, falls mindestens 30% der Schülerinnen und Schüler eine nicht-schweizerische Nationalität haben und/oder fremdsprachig sind (BFS, 2012n). Der Anteil sehr heterogener Abteilungen in Schultypen mit Grundansprüchen war im Schuljahr 2009/10 vierkantonal und gesamtschweizerisch deutlich höher als jener in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (nach BFS-Systematik). In BS wiesen sämtliche Abteilungen des Schultyps mit Grundansprüchen (A-Zug der Weiterbildungsschule) eine sehr hohe Heterogenität auf. In den Schultypen mit Grundansprüchen lag der Anteil sehr heterogener Abteilungen zudem in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz deutlich höher als gesamtschweizerisch. In den Schultypen mit erweiterten Ansprüchen lag der Anteil sehr heterogener Abteilungen in AG, SO und BL nahe beim nationalen Durchschnitt, in BS erreichte er wiederum – mit GE – einen schweizweiten Spitzenwert.

Der Anteil sehr heterogener Abteilungen stieg zwischen den Schuljahren 1994/95 und 2009/10 stetig an. Dadurch ergaben sich – gerade in BS – aufgrund der Definition des Indikators massive Deckeneffekte (→ Glossar). Eine allfällige Steigerung der Heterogenität innerhalb von Abteilungen kann damit statistisch nicht mehr abgebildet werden.⁵

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Schülerprognosen für die Sekundarstufe I weisen auch für den Bildungsraum Nordwestschweiz auf steigende Schülerzahlen hin. Verglichen mit der gesamtschweizerischen Entwicklung (Wiederanstieg ab 2017/18) wird in BS und AG ein früher und überdurchschnittlich starker Wiederanstieg der Schülerzahlen erwartet. Für BL gehen die Prognosen von einem durchschnittlichen Wachstum aus, das etwas später einsetzt. In SO wird bis 2020 nicht mit einem Wiederanstieg gerechnet. In allen vier Kantonen des Bildungsraums finden sich in Schulen mit Grundansprüchen hohe Anteile an Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Nationalität.

Wichtigste Differenzen Die Sekundarstufe I wies im Schuljahr 2009/10 innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz sehr unterschiedliche Strukturen auf. Diese grossen Strukturunterschiede hatten zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I sehr unterschiedlich auf die Schultypen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus

verteilt waren. In SO war beispielsweise der Anteil der Schülerinnen und Schüler in Schultypen mit progymnasialen Ansprüchen 18 Prozentpunkte höher als in BL.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die Heterogenität der Schülerschaft der Sekundarstufe I sowie der gesamten obligatorischen Schule ist in den letzten Jahren in allen vier Kantonen weiter angestiegen, in BS auf einem massgeblich höheren Niveau als in den anderen drei Kantonen. Der Umgang mit Heterogenität bleibt deshalb eine zentrale pädagogisch-didaktische Herausforderung. Allerdings deuten sich, insbesondere in BS, Veränderungen in den Bildungsaspirationen ausländischer Kinder bzw. deren Eltern an. Tendenziell dürften – als Folge veränderter Migrationspolitik – in Zukunft mehr ausländische bzw. fremdsprachige Schülerinnen und Schüler in Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (nach BFS-Systematik) beschult werden.

2 Rahmenbedingungen des Unterrichts

Für das Themenfeld, das im folgenden Teilkapitel im Mittelpunkt steht, wird angenommen, dass die in Unterricht und Betreuung investierte Zeit, die Klassengrösse und -zusammensetzung sowie die Betreuungsverhältnisse und die aufgewendeten Ressourcen das Lernangebot beeinflussen. Dieses Lernangebot ist inhaltlich in Fächer mit je unterschiedlichem Status als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfächer aufgeteilt. Die Breite des Bildungsangebots und dessen Nutzung wird beschrieben und analysiert.

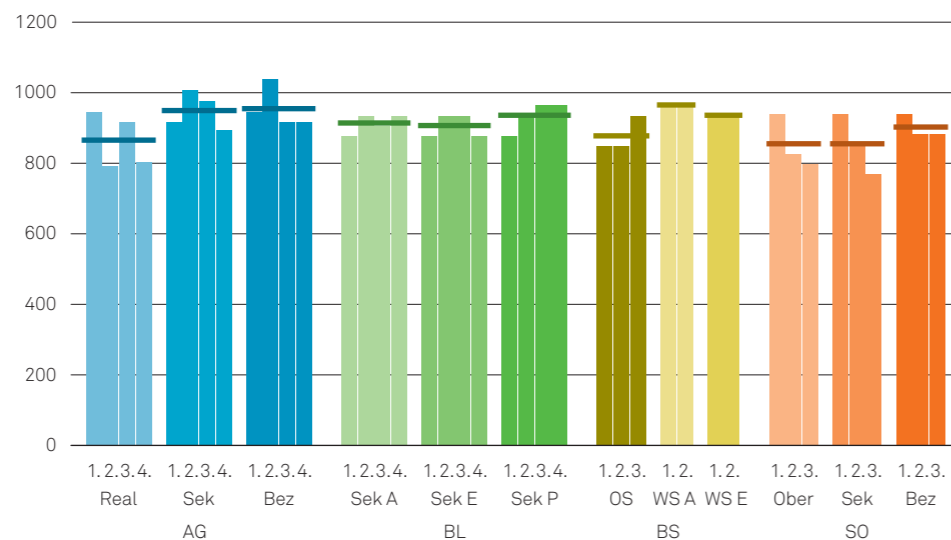
2.1 Unterrichtszeit

Die Zeit, die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I verbringen, bemisst sich auf der Grundlage von drei Werten: der Anzahl Schulwochen pro Schuljahr, der Normaldauer einer Lektion sowie der Anzahl der wöchentlich besuchten Lektionen. Im Schulkonkordat von 1970 sind pro Schuljahr minimal 38 Schulwochen festgeschrieben (REDK 1.1., 1970). Diese «Mindestnorm» wird in 24 Kantonen, einschliesslich der Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz, eingehalten. In AG, BL und BS dauert das Schuljahr mit 39 Wochen eine Woche länger.

Der auf der Grundlage von Jahreswochenzahl, Lektionsdauer und Wochenlektionen errechnete Wert der jährlichen Unterrichtszeit zeigt im Bildungsraum Nordwestschweiz grosse Differenzen. Auf der Sekundarstufe I wurden jährlich zwischen 770 und 1039 Stunden Unterricht erteilt (zur Berechnung siehe *Rahmenbedingungen des Unterrichts* → Kapitel Kindergarten und Primarschule).

⁵ In BS und GE sind die Deckeneffekte am deutlichsten. In beiden Kantonen lagen 2009/10 die Anteile fremdsprachiger und die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule insgesamt bei über 30% (BFS, 2012f) und damit über dem Anteil, der eine Abteilung gemäss BFS-Definition als sehr heterogen charakterisiert.

Abbildung III.7: Jährliche Unterrichtszeit auf der Sekundarstufe I, in Stunden, Sj 2009/10
(Daten: EDK, 2010).



In den geteilten Schulmodellen in AG, BL und SO steigt die jährliche Unterrichtszeit tendenziell mit dem Anspruchsniveau an. Der Schultyp mit progymnasialen Ansprüchen weist jeweils am meisten jährliche Unterrichtszeit auf. Dieser Anstieg ist in AG besonders deutlich, wo Schülerinnen und Schüler der Bezirksschule jährlich 90 Stunden länger unterrichtet werden als jene der Realschule. In BL und SO sind die Unterschiede zwischen den Schultypen weniger markant. In BS ist in der geteilten Weiterbildungsschule das Verhältnis umgekehrt: Im A-Zug werden die Schülerinnen und Schüler jährlich rund 30 Stunden länger unterrichtet als im E-Zug.

Die vierkantonalen Unterschiede in der jährlichen Unterrichtszeit waren in den Schultypen mit höheren Ansprüchen deutlich geringer als in den Schultypen mit Grundansprüchen: Die Schülerinnen und Schüler, die Schulen mit Grundansprüchen besuchten, erhielten in BS durchschnittlich pro Jahr rund 110 Stunden mehr Unterricht als jene in SO. Im Schultyp mit erweiterten Ansprüchen (nach Nordwestschweizer Systematik) wurden in AG (Sekundarschule) rund 94 Stunden mehr abgehalten als in SO (Sekundarschule). In AG erhielten die Schülerinnen und Schüler des Schultyps mit progymnasialen Ansprüchen (Bezirksschule) rund 52 Stunden mehr Unterricht als in SO (Bezirksschule).

2.2 Unterrichtsfächer

Auf der Basis der kantonalen Stundentafeln wird im Folgenden die Verteilung der Unterrichtszeit auf Fächer oder Fachbereiche auf der Sekundarstufe I für das Schuljahr 2009/10 untersucht. Zur Gewährleistung der vierkantonalen Vergleichbarkeit werden die unterschiedlich strukturierten und benannten kantonalen Fächer übergeordneten Fachbereichen zugewiesen. Die Anteile der Fachbereiche an der gesamten Unterrichtszeit der Sekundarstufe I berechnen sich aus dem Anteil der Pflichtfächer und in AG, BL und BS dem Anteil am Wahlpflichtbereich⁶. Die Wahlfächer werden nicht in die Berechnung einbezogen, da sie nicht Teil der obligatorischen Unterrichtszeit sind. Die Unterrichtszeit auf der Sekundarstufe I verteilte sich dabei auf vier fachliche Schwerpunkte und eine Restgruppe, die im Folgenden vergleichend präsentiert werden.

Einen ersten fachlichen Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I bilden die **Sprachen**. Sie machten im Schuljahr 2009/10 zwischen 20% und 40% der gesamten Unterrichtszeit auf der Sekundarstufe I aus.⁷

⁶ Berechnungsbeispiel für die Anteile der Fachbereiche am Wahlpflichtbereich: In beiden Klassen der Weiterbildungsschule in BS umfasst der Wahlpflichtbereich vier Wochenlektionen (WL). Das Angebot besteht aus sechs WL Gestalten und zwei WL Musik. Dem gestalterischen Fachbereich werden deshalb drei WL, dem musikalischen eine WL zugeordnet.

⁷ Auf das Schuljahr 2011/12 hin wurde in SO die neue Sekundarstufe I eingeführt. Dabei wurden auch neue Lektionentafeln gültig, die unter anderem ein Wahlpflichtangebot beinhalten (EDK, 2011b).

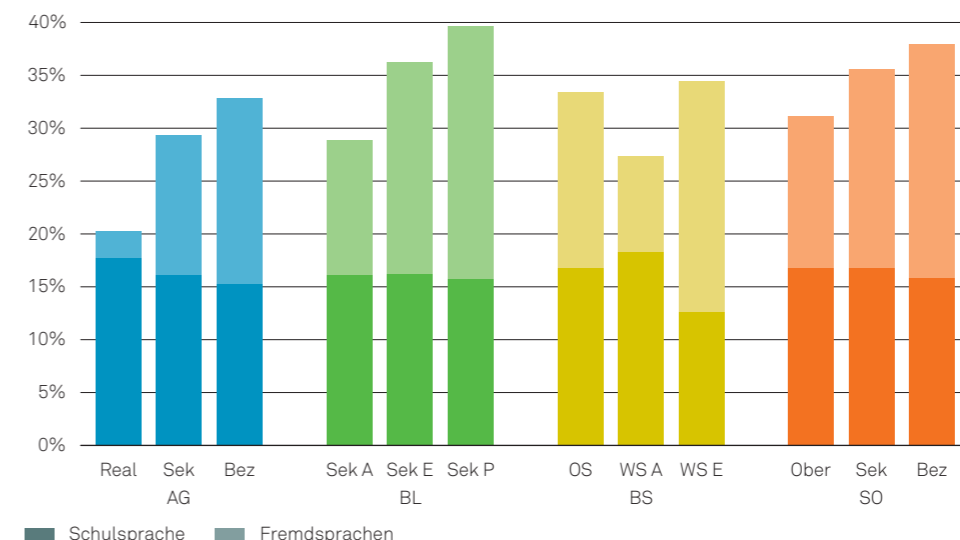
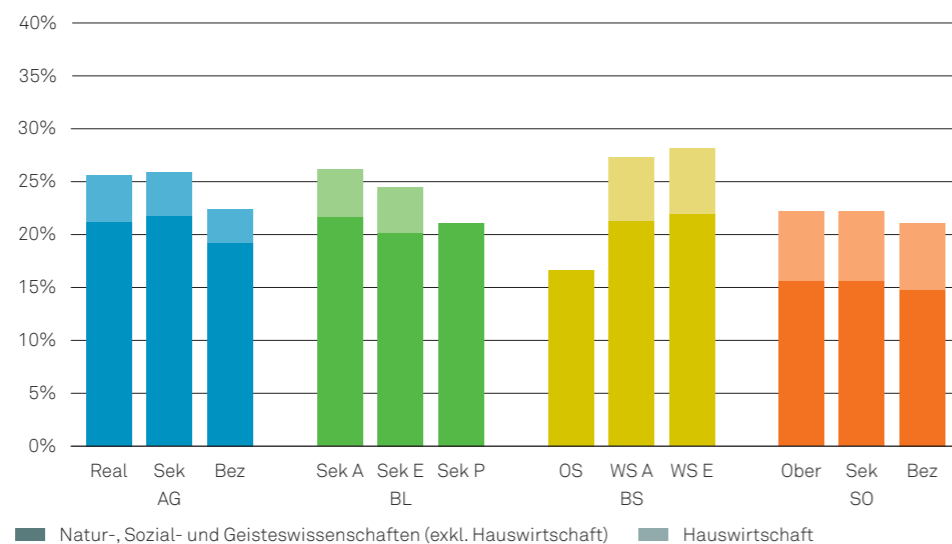


Abbildung III.8: Anteile der Sprachen an der Unterrichtszeit der Sekundarstufe I, Sj 2009/10
(Daten: EDK, 2010).

Der Schulsprache Deutsch wurden zwischen 13% und 18% der Unterrichtszeit auf der Sekundarstufe I gewidmet. Dies waren praktisch immer fünf Wochenlektionen. Einzige Ausnahme war die 2. Klasse der Bezirksschule in AG mit vier Wochenlektionen. Der Fremdsprachenanteil an der Unterrichtszeit dagegen variierte vierkantonal und über die Schultypen hinweg zwischen 3% und 24%. Die markantesten Differenzen waren zwischen den Schultypen zu finden: In den Schulen mit Grundansprüchen bewegte sich der Anteil der Fremdsprachen (inkl. Anteile am Wahlpflichtbereich) im vierkantonalen Vergleich zwischen 3% (Realschule AG) und 14% (Oberschule SO). Im Schultyp mit erweiterten Ansprüchen (nach Nordwestschweizer Systematik) betrug der Anteil der Fremdsprachen zwischen 13% (Sekundarschule AG) und 22% (Weiterbildungsschule E-Zug BS) und im Schultyp mit progymnasialen Ansprüchen variierte er zwischen 18% (Bezirksschule AG) und 24% (Sekundarschule P BL). Die Schülerinnen und Schüler in AG wurden in allen Schultypen weniger in Fremdsprachen unterrichtet als in den anderen Kantonen. Der Anteil der Fremdsprachen stellte ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen den Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (nach BFS-Systematik) und jenen mit Grundansprüchen dar.

Der zweite Schwerpunkt lag auf dem Fachbereich der **Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften (NSG)**. Die diesem Fachbereich zugeordneten Fächer machten Anteile zwischen 17% und 28% an der gesamten Unterrichtszeit der Sekundarstufe I aus. Zu den Fächern dieses Fachbereichs zählt auch die Hauswirtschaft, der ein Anteil von bis zu 7% gewidmet war. Sie hat damit einen Einfluss insbesondere auf den vierkantonalen Vergleich der NSG-Anteile und wird deshalb separat dargestellt.

Abbildung III.9: Anteile der natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer und der Hauswirtschaft an der Unterrichtszeit der Sekundarstufe I, Sj 2009/10 (Daten: EDK, 2010).

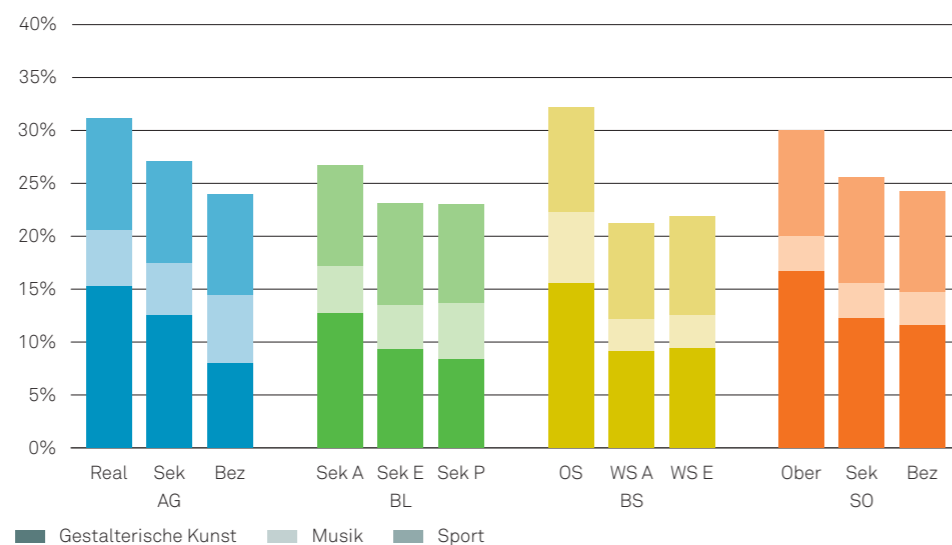


Den höchsten Anteil an der Unterrichtszeit hatte der Fachbereich NSG (exkl. Hauswirtschaft) mit 22% an der Sekundarschule in AG, an der Sekundarschule A in BL sowie an der Weiterbildungsschule E in BS. Den niedrigsten NSG-Anteil (exkl. Hauswirtschaft) wies mit 15% die Bezirksschule in SO auf. Hauswirtschaft war an der Orientierungsschule in BS sowie an der Sekundarschule P in BL nicht Teil des Pflicht- oder Wahlpflichtbereichs. In den restlichen Schultypen sind die Anteile der Hauswirtschaft in BS und SO leicht höher als in AG und BL.

Auf der Sekundarstufe I wurde zwischen vier und sechs Wochenlektionen **Mathematik** erteilt. Der Anteil dieses dritten fachlichen Schwerpunktes variierte vierkantonal zwischen 13% und 21%. Den höchsten Anteil wies mit 21% die Realschule in AG auf, den niedrigsten mit 13% die Weiterbildungsschule E in BS, in deren Stundentafel die Mathematik in keiner Klasse mehr als vier Wochenlektionen zugeteilt erhält und die damit eine Ausnahme darstellt. In allen anderen Schultypen wurden durchschnittlich zwischen fünf und sechs Wochenlektionen Mathematik unterrichtet und nur in einzelnen Klassen vier Wochenlektionen.

Den vierten fachlichen Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I bilden die Fachbereiche **Gestalterische Kunst, Musik und Sport**. Sie machten im Schuljahr 2009/10 zwischen 21% und 32% der gesamten Unterrichtszeit auf der Sekundarstufe I aus. Der Anteil der beiden künstlerischen Fachbereiche lag zwischen 12% und 22%.

Abbildung III.10: Anteile von Gestalterischer Kunst, Musik und Sport an der Unterrichtszeit der Sekundarstufe I, Sj 2009/10 (Daten: EDK, 2010).

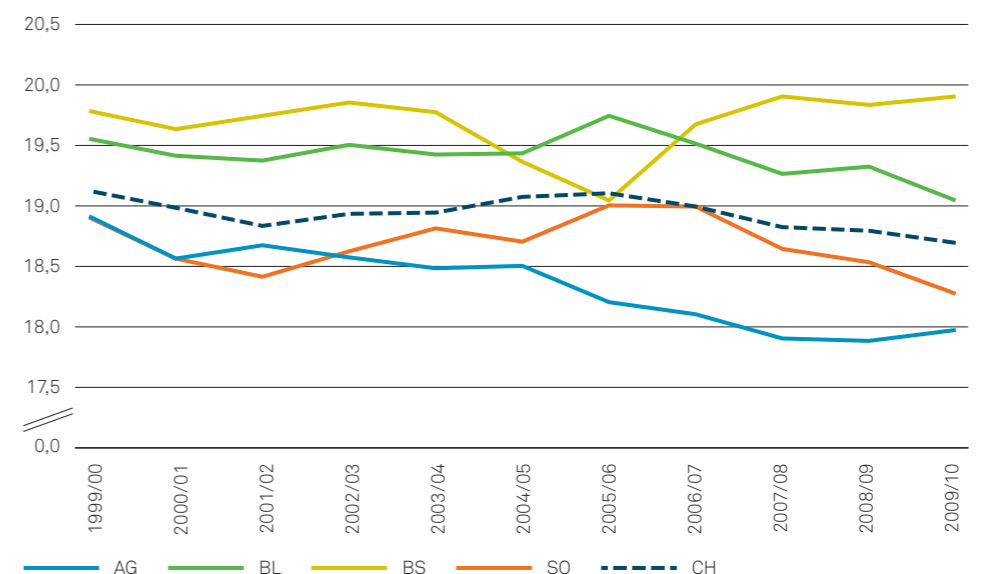


Den höchsten Anteil des Fachbereichs Gestalterische Kunst wies mit 17% die Oberschule in SO auf, den geringsten mit 8% die Bezirksschule in AG sowie die Sekundarschule P in BL. In allen vier Kantonen nahm der Anteil der Gestalterischen Kunst mit steigendem Anspruchsniveau ab. Die Anteile des musikalischen Fachbereichs bewegten sich vierkantonal zwischen 3% und 7%. Der Unterricht umfasste eine bis zwei Wochenlektionen. Den höchsten Anteil mit 7% hatte die Musik an der Orientierungsschule in BS, den niedrigsten mit 3% an den beiden Zügen der Weiterbildungsschule in BS und in allen Schultypen in SO. Der Anteil des Fachbereichs Sport war über alle vier Kantone und sämtliche Schultypen hinweg praktisch identisch. Dies liegt daran, dass auf Bundesebene drei Wochenlektionen Sportunterricht vorgeschrieben sind (SR 415.01, 2008).

Die Restgruppe der **weiteren Fächer** macht maximal 9% der Unterrichtszeit aus. In AG fällt darunter der Unterricht im Fach «Ethik und Religionen», dem in den ersten beiden Klassen jeweils eine Wochenlektion gewidmet wurde. Weitere Fächer in dieser Restgruppe sind Klassen- oder Klassenlehrerstunden (Bezirksschule AG, Orientierungsschule BS) sowie das «Lernen am Projekt» der Weiterbildungsschule in BS. Aus den Stundentafeln von BL und SO wurden keine Fächer dieser Restgruppe zugewiesen.

2.3 Abteilungsgrosse und Betreuungsverhältnis

Die quantitativen Rahmenbedingungen von Unterricht lassen sich auf der Grundlage der BFS-Daten mittels zweier Kennzahlen charakterisieren. Einerseits gibt die *Abteilungsgrosse* (→ Glossar) Auskunft über die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in der Abteilung. Andererseits informiert das *Betreuungsverhältnis* (→ Glossar) über die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die auf ein *Vollzeitäquivalent (VZÄ)* (→ Glossar) kommen.



Zwischen 1999 und 2009 verringerte sich die durchschnittliche *Abteilungsgrosse* auf der Sekundarstufe I im Bildungsraum Nordwestschweiz und auch gesamtschweizerisch: Der nationale Durchschnitt sank um 0,2 Schülerinnen und Schüler. Die deutlichste Abnahme im Bildungsraum Nordwestschweiz wies AG mit 0,9 Schülerinnen und Schülern auf. Weniger stark war diese Entwicklung in BL und SO mit 0,3 bzw. 0,6, lag damit aber immer noch über dem nationalen Durchschnitt. In BS blieben die Abteilungsgrossen konstant, allerdings mit einem deutlichen Ausschlag nach unten im Schuljahr 2005/06. Dies lässt sich durch eine Änderung im Schulsystem erklären: In BS wurden in diesem Schuljahr der A- und E-Zug der Weiterbildungsschule eingeführt und die Anzahl der Kleinklassen reduziert (RR BS, 2006, S. 94).

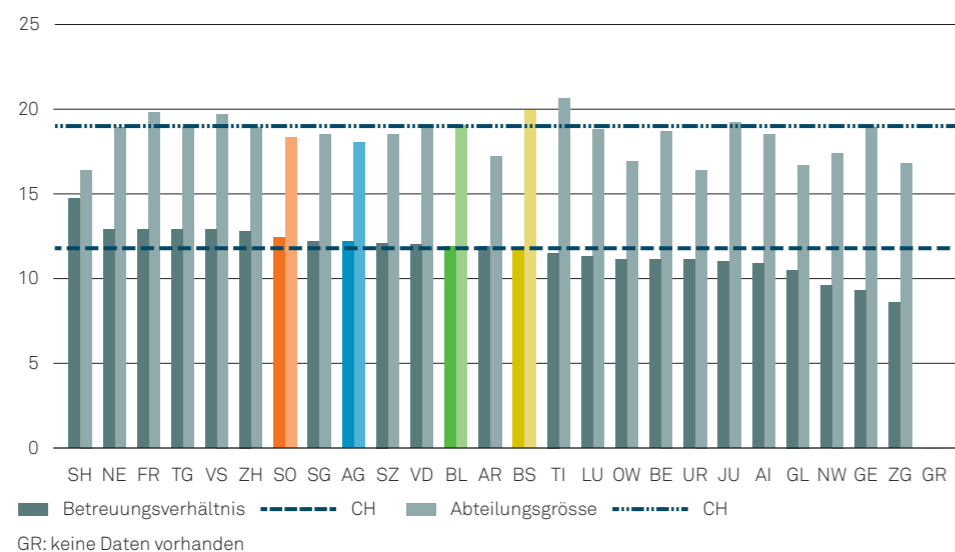
Die normativ festgelegten Minimal-, Maximal- bzw. Richtwerte für die Abteilungsgrößen lassen fürs Schuljahr 2009/10 zwei Aussagen zu: Erstens zeigt die Tabelle die unterschiedlichen Steuerungsmechanismen der vier Kantone: über Minimalwerte in AG, über Maximalwerte in BS oder über je unterschiedlich ausgeprägte Kombinationen in BL und SO. Zweitens lag der normativen Festlegung der Abteilungsgrößen im Schuljahr 2009/2010 in allen vier Kantonen offensichtlich die Überzeugung zugrunde, dass die Abteilungsgrößen in unterschiedlichen Schultypen variieren sollen: Je höher das Anspruchsniveau, desto grösser dürfen die Abteilungen sein.

Tabelle III.3: Gesetzliche Vorgaben zur Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Abteilung
(Daten: RR SO, 2007b, S.9; SAR 421.336, 2008, § 2; SGS 640, 2009, § 11; SG 410.100, 2009, § 29; BGS 413.631, 2006, § 4).

Schultyp	AG	BL	BS	SO
Ohne Selektion			max. 25	
Grundansprüche	min. 11	max. 20	max. 20	min. 14 Richtzahlen: 10 – 18
Erweiterte Ansprüche	min. 13	Richtzahl: 22 max. 26	max. 20	min. 22 Richtzahlen: 16 – 26
Progymnasiale Ansprüche	min. 18	Richtzahl: 22 max. 26		min. 22 Richtzahlen: 16 – 26
Gymnasiale Schultypen			max. 25	Richtzahl: 22

Das **Betreuungsverhältnis** auf der Sekundarstufe I war in den Nordwestschweizer Kantonen trotz unterschiedlicher normativer Vorgaben praktisch identisch und lag bei zwölf Schülerinnen und Schülern pro Vollzeitäquivalent (VZÄ). Dieser Wert entsprach ziemlich genau dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. Anders als auf der Primarstufe ist vierkantonal keine grosse Varianz festzustellen, obwohl die gesamtschweizerische Bandbreite ähnlich hoch war wie auf der Primarstufe und von neun (ZG) bis 15 (SH) Schülerinnen und Schüler pro VZÄ reichte.

Abbildung III.12: Betreuungsverhältnis und Abteilungsgrösse an öffentlichen Schulen der Sekundarstufe I, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011).



Wichtigste Gemeinsamkeiten Im Bildungsraum Nordwestschweiz machen Mathematik, Schulsprache, Fremdsprachen und Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften (NSG) zusammen den weitaus grössten Anteil an der Unterrichtszeit aus. Deren Anteil steigt in allen Kantonen des Bildungsraums mit zunehmendem Anspruchsniveau des Schultyps an. Umgekehrt sinkt in allen vier Kantonen die Bedeutung der gestalterischen Kunst mit zunehmendem Anspruchsniveau des Schultyps. Trotz unterschiedlicher normativer Vorgaben sind die Abteilungsgrößen und Betreuungsverhältnisse in den vier Kantonen auf der Sekundarstufe I sehr ähnlich und bewegen sich ungefähr auf dem Niveau des gesamtschweizerischen Durchschnitts.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit In den Schultypen mit Grundansprüchen unterscheiden sich die Bildungsprogramme (Stundentafeln) der vier Kantone massgeblich, bei Schultypen mit erweiterten Ansprüchen (nach BFS-Systematik) sind die Schulprogramme einheitlicher. In den Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz werden die Fachbereiche unterschiedlich gewichtet. Aus den sehr unterschiedlichen Stundentafeln der Schultypen mit Grundansprüchen lässt sich schliessen, dass dem Unterricht für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I in den vier Kantonen unterschiedliche Bildungskonzepte zugrunde liegen. Diesen Differenzen kann im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 vertieft nachgegangen werden. Auch die unterschiedliche Gewichtung von Fächern und Fächergruppen kann im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 überprüft werden.

Wichtigste Differenzen Die jährliche Unterrichtszeit variiert nach Kanton und Anspruchsniveau beträchtlich. Die grössten Unterschiede finden sich bei den Fremdsprachen und im NSG-Bereich. Insbesondere in Schultypen mit Grundansprüchen wird den Fremdsprachen in den vier Kantonen des Bildungsraums sehr unterschiedliche Bedeutung zugeordnet.

3 Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse

Die Sekundarstufe I ist – als Abschluss der obligatorischen Schulzeit einerseits und als Schulstufe mit Schultypen unterschiedlicher Anspruchsniveaus andererseits – eine entscheidende Phase in der Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern. Ihr Ziel ist die optimale Vorbereitung auf berufliche oder weiterführende schulische Anforderungen (BRNW, 2008, S. 139). Deshalb erhält auch die Anpassung des Angebots an die individuellen Voraussetzungen ein besonderes Gewicht. Im Zentrum dieser Analyseperspektive stehen die Möglichkeiten der Individualisierung von Bildungsverläufen. Dazu gehören die Möglichkeiten der Durchlässigkeit und die Angebote gezielter, auf individuelle Bedürfnisse abgestimmter Förderung.

3.1 Individualisierung von Bildungsverläufen

Nach Mauthe und Rösner (1998) stellen sich Fragen der **Durchlässigkeit** (→ Glossar) sowohl beim Wechsel des schulischen Anspruchsniveaus im Verlauf der Sekundarstufe I als auch beim Übergang in weiterqualifizierende Bildungsgänge der allgemeinbildenden und berufsbildenden Sekundarstufe II (Mauthe & Rösner Ernst, 1998, S. 88). Deshalb wird zwischen der vertikalen (zwischen den Schulstufen) und der horizontalen (innerhalb der Schulstufe) Durchlässigkeit unterschieden (Mauthe & Rösner Ernst, 1998, S. 99). Die vertikale Durchlässigkeit und deren Förderung zeigt sich auf der Sekundarstufe I in der mobilen Repetition und der Berufswahlvorbereitung. Beide Massnahmen verbessern die Anschlussmöglichkeiten auf der Sekundarstufe II. Die horizontale Durchlässigkeit unterscheidet sich in ihren Ausprägungen nach Schulmodell und Promotionsregelungen: In den geteilten Modellen in AG, BL, BS und SO konnten die Schülerinnen und Schüler je nach Leistungsbefund zwischen den einzelnen Schultypen wechseln, im integrierten Modell der Orientierungsschule in BS zwischen den leistungsdifferenzierten Niveauebenen.

Das jeweilige Schulmodell beeinflusst also wesentlich die Möglichkeit der Durchlässigkeit. Im Bildungsraum Nordwestschweiz kannten im untersuchten Schuljahr 2009/2010 mit Ausnahme der Basler Orientierungsschule alle Kantone geteilte Schulmodelle. Die horizontale Durchlässigkeit (zwischen den Schultypen) ist abhängig von Promotionsregelungen, Repetitionsmöglichkeiten und der Definition von Umstufungszeitpunkten, die in diesem Themenfeld im Zentrum stehen.

Tabelle III.4: Ausgewählte Faktoren und Ausprägungen der Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I

		AG	BL	BS	SO	
Schulmodell	geteilt	x	x	x	x	
	integriert			x		
	kooperativ					
Repetition	möglich, verordnet durch Lehrerkonferenz/Schulleitung	x	x		x	
	möglich, auf Antrag der Eltern	x	x	x	x	
Abstufung	nach Repetition der angestammten Anspruchsstufe	x	x		x	
	1. Klasse: Repetition nur in den Grundansprüchen möglich	x	x			
	sofort	x	x	x	x	
Aufstufung	auf Antrag der Eltern und Empfehlung der Lehrpersonen	x	x	x	x	
	mit Gesamtbeurteilung	x	x		x	
	Zeugnisnotendurchschnitt	x	x	x	x	
	mit Repetition des Schuljahres der nächst höheren Anspruchsstufe	x	x	x	x	
	sofort bzw. ohne Repetition des Schuljahres	x	x	x		
Umstufungszeitpunkt	Aufstufungen	Ende des 1. Semesters		x		
		Ende des Schuljahres	x	x	x	x
	Abstufungen	Ende des 1. Semesters		x	x	x
		Ende des Schuljahres	x	x	x	x

Der Promotionsentscheid innerhalb der Sekundarstufe I basierte in allen vier Kantonen auf den Zeugnisnoten. In AG und SO war der Durchschnitt der Zeugnisnoten für die *Promotion* (→ Glossar) von Bedeutung. In BL und BS musste das Zeugnis für die Beförderung ins nächste Schuljahr mindestens doppelt so viele Plus- wie Minuspunkte aufweisen. In BL waren zudem höchstens drei Noten unter vier erlaubt.

Sowohl in AG als auch in BL wurde die *Repetition* (→ Glossar) von den Lehrpersonen oder Lehrerkonferenzen, in SO von den Schulleitungen verordnet. In allen vier Kantonen konnten Schülerinnen und Schüler auch auf Antrag der Eltern repetieren. In AG und BL konnte die 1. Klasse der Sekundarstufe I nur in Schulen mit Grundansprüchen, die übrigen Klassen in allen Schultypen repetiert werden. Bei Abstufungen sind zwei Vorgehensweisen erkennbar: Abstufung nach Repetition und sofortige Abstufung. In BL und BS wurden Abstufungen sofort, also ohne vorangehende Repetition vorgenommen. In AG wurde bei Nichtpromotion am Ende der 1. Klasse der Sekundarschule und der Bezirksschule direkt und ohne Repetition abgestuft. In den übrigen Fällen repetierten die Schülerinnen und Schüler die Klasse im gleichen Schultyp. In SO waren keine Begrenzungen hinsichtlich Schultyp oder Klasse vorgesehen: Den Schülerinnen und Schülern stand bei Nichtpromotion sowohl die Repetition als auch die Abstufung offen. Über die Promotion entschieden in allen vier Kantonen die Lehrer und Lehrerinnen oder die Lehrerkonferenzen.

Aufstufungen fanden in allen Kantonen auf Antrag der Eltern und auf Empfehlung der Lehrpersonen statt. In AG musste der Aufstufungsentscheid durch eine positive Gesamtbeurteilung begründet sein. Im 6. und 9. Bildungsjahr (nach traditioneller Zählweise) war die Aufstufung auch über eine Prüfung zu erreichen. Grundsätzlich wurde dabei die besuchte Klasse auf der nächst höheren Anspruchsstufe repetiert. In BL war die Aufstufung

vom Zeugnisdurchschnitt und einer Gesamtbeurteilung abhängig und war mit oder ohne Repetition der Klasse möglich. In BS waren die Aufstufungen auf Grund des Schulmodells auf die Weiterbildungsschule begrenzt. Aufstufungen waren probeweise im ersten Semester des 10. Bildungsjahres (nach HarMoS-Zählweise) bis Ende Oktober auf Antrag des Lehrerteams ohne Repetition und am Ende des zweiten Semesters des 10. Bildungsjahres auf Grund des Zeugnisdurchschnitts, auf Antrag der Eltern und mit einer Klassenwiederholung möglich. In SO war eine Aufstufung im 9. Bildungsjahr (nach HarMoS-Zählweise, 1. Klasse der Sekundarstufe I) bis November auf Antrag der Lehrperson möglich. Die Schulleitung entschied über alle Aufstufungen. Aufstufungen auf Ende des Schuljahres basierten auf der Empfehlung der Lehrperson oder auf dem Antrag der Eltern. Sie waren mit der Repetition der Klasse verbunden.

Als Zeitpunkt der Umstufungen galt in allen vier Kantonen das Ende des Schuljahres. In BL waren Umstufungen zudem auch am Ende des ersten Semesters des Schuljahres möglich. SO und BS nahmen auf Ende des ersten Semesters nur Abstufungen vor. In BS betraf dies die Abstufung in den A-Zug im 10. Bildungsjahr (nach HarMoS-Zählweise) (BKS AG, 2011c; SAR 421.352, 2010; SGS 640.21, 2008; SG 413.310, 2007; BGS 413.411, 2009).⁸

3.2 Repetition

Bei der Repetition wird zwischen stabil und mobil unterschieden. Wenn die Schülerin oder der Schüler im Referenzjahr die gleiche Klasse im gleichen kantonalen Schultyp wie im Vorjahr besucht, das Lernziel sich also nicht verändert, dann wird von stabiler Repetition gesprochen. Besucht die Schülerin oder der Schüler im Referenzjahr die gleiche Klasse in einem kantonalen Schultyp mit höherem Anspruchsniveau als im Vorjahr, also mit verändertem Lernziel, dann handelt es sich um mobile Repetition oder eine «Aufwärts-Repetition» (BFS, 2011y). Eine hohe Quote der mobilen Repetition zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten der Aufstufung auch wirklich wahrnehmen.

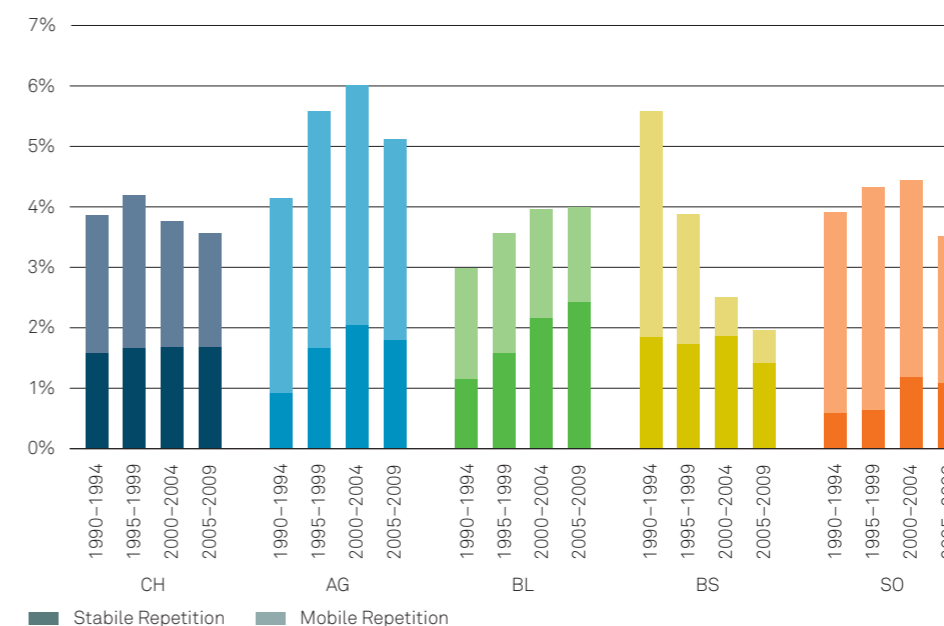


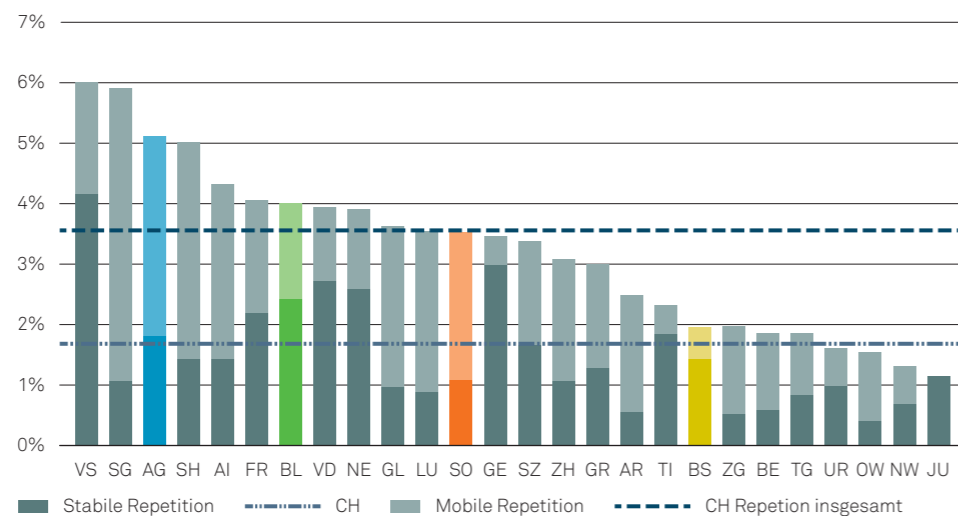
Abbildung III.13: Entwicklung der Repetitionsquote auf der Sekundarstufe I, 5-Jahres-Mittelwerte, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011y).

Die kantonalen Daten zur Repetition auf der Sekundarstufe I zeigen starke Schwankungen im Zeitverlauf. Zur Glättung dieser Schwankungen wurden die Daten, die seit dem Schuljahr 1990/91 vorliegen, zu vier Mittelwerten über je fünf Schuljahre hinweg zusammengefasst.

⁸ Im Rahmen der Einführung der dreiteiligen Sekundarstufe I führt BS auch eine neue Schullaufbahnverordnung ein. Damit ändern sich die Bedingungen der Durchlässigkeit ab dem Schuljahr 2015/16.

Die Entwicklung über die vier Mittelwerte hinweg weist im vierkantonalen Vergleich drei unterschiedliche Verläufe auf: In AG und SO stiegen die Repetitionsquoten zuerst an, der Mittelwert von 2005/06 bis 2009/10 lag dann aber tiefer. In BL stiegen die Repetitionsquoten stetig an, während sie in BS über die vier Zeitperioden hinweg deutlich abnahmen. Für 2005/06 bis 2009/10 zeigte sich für AG eine deutlich überdurchschnittliche Repetitionsquote, während sie in BL, BS und SO nahe am gesamtschweizerischen Durchschnitt lag. Gesamtschweizerisch kamen stabile und mobile Repetition ungefähr gleich oft vor. Im Bildungsraum Nordwestschweiz unterschieden sich die Kantone AG und SO deutlich von BL und BS: Die mobile Repetition war hier deutlich häufiger als die stabile. Repetition wurde also sehr viel häufiger als Möglichkeit des Stufenaufstiegs genutzt als in BL und BS, wo die Quoten der stabilen Repetition höher waren. In BS verringerte sich der Anteil der mobilen Repetition über die vier Zeitperioden hinweg deutlich, was auf die Einführung der Orientierungsschule mit integriertem und der Weiterbildungsschule mit geteiltem Schulmodell zurückzuführen ist.

Abbildung III.14: Repetitionsquote auf der Sekundarstufe I, Mittelwerte Sj 2005/06 bis 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011v).



Auch die Repetitionsquote nach Geschlecht zeigt Unterschiede im vierkantonalen Vergleich: In AG und SO nutzten die weiblichen Jugendlichen die Möglichkeit der mobilen Repetition weitaus häufiger als die männlichen Jugendlichen. Bei der stabilen Repetition war das Geschlechterverhältnis in den beiden Kantonen beinahe ausgeglichen. Die Quote der stabilen Repetition war in BL und BS bei den männlichen Jugendlichen sehr hoch und deutlich höher als bei den weiblichen Jugendlichen. Im Gegensatz zum Bildungsraum Nordwestschweiz standen die mobile und die stabile Repetitionsquote im gesamtschweizerischen Durchschnitt in einem beinahe ausgeglichenen Verhältnis (BFS, 2011v).

3.3 Individuelle Förderung

Da die gesetzlichen Vorgaben hinsichtlich individueller Förderung für die gesamte *Volkschule* (→ Glossar) gelten und sie umfassend im vorangehenden Kapitel zu Kindergarten und Primarschule besprochen wurden, sollen hier nur die für die Sekundarstufe I spezifischen Regelungen dargestellt werden. Wie auch auf der Primarstufe wurden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf im Schuljahr 2009/10 auf der Sekundarstufe I entweder integrativ beschult oder in Sonderklassen und/oder Sonderschulen zusammengefasst (Ryser & von Erlach, 2007, S. 42). Im Folgenden werden die unterschiedlichen Kategorien von Sonderklassen untersucht.

	AG	BL	BS	SO
Kleinklassen	Kleinklasse	Kleinklasse B	Kleinklasse	Kleinklasse W
Integrationsklassen	Integrationskurs, Einschulungsbegleitung	Integrations- und Berufsfindungsklasse IBK	Integrationsklasse	Klasse für Fremdsprachige
Berufsfindungsklassen	Berufswahljahr, Werkjahr	Werkjahr		

Tabelle III.5: Sonderklassen auf der Sekundarstufe I (Daten: BFS, 2011g).

Auf der Sekundarstufe I lassen sich die **separativen Angebote** für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in Kleinklassen, Integrationsklassen und Berufsfindungsklassen unterteilen. Klein- und Integrationsklassen existieren in ähnlicher Form auch in Primarschulen, sie werden hier deshalb nicht näher beschrieben, sondern im Folgenden wird auf die für die Sekundarstufe I spezifischen Sonderklassen eingegangen. Die Berufsfindungsklassen sind eine solche stufenspezifische Form von Sonderklassen: Sie haben zum Ziel, die Schülerinnen und Schülern beim Einstieg in die Berufsausbildung auf der Sekundarstufe II zu unterstützen. In AG existierten drei spezifische Sonderklassenangebote für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I: die Integrations- und Berufsfindungsklasse, das Berufswahljahr und das Werkjahr. Letzteres wurde auch im Kanton BL angeboten. Die Integrations- und Berufsfindungsklasse in AG war auf Schülerinnen und Schüler, die seit weniger als zwei Jahren in der Schweiz sind und vor dem Schulabschluss stehen, ausgerichtet. Im Mittelpunkt stand der Erwerb der deutschen Sprache mit dem Ziel einer Berufsausbildung. Das Berufswahljahr hilft bei der Berufsfindung, führt zur Berufswahlreife und bereitet auf den gewählten Beruf vor. Schülerinnen und Schüler der Kleinklassen, welche weder in die 4. Realklasse noch in ein Berufswahljahr eintraten, besuchten das Werkjahr. Es hat zum Ziel, die Chancen für das Absolvieren einer beruflichen Grundbildung mit Attest oder mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis oder einer Anlehre zu verbessern. In BL war das Werkjahr das 11. Bildungsjahr (nach HarMoS-Zählweise) der Kleinklassen auf der Sekundarstufe I und diente der Berufsfindung und Laufbahnvorbereitung (BKS AG, o.J.b; BKS AG, 2008b; BKS BL, 2012).

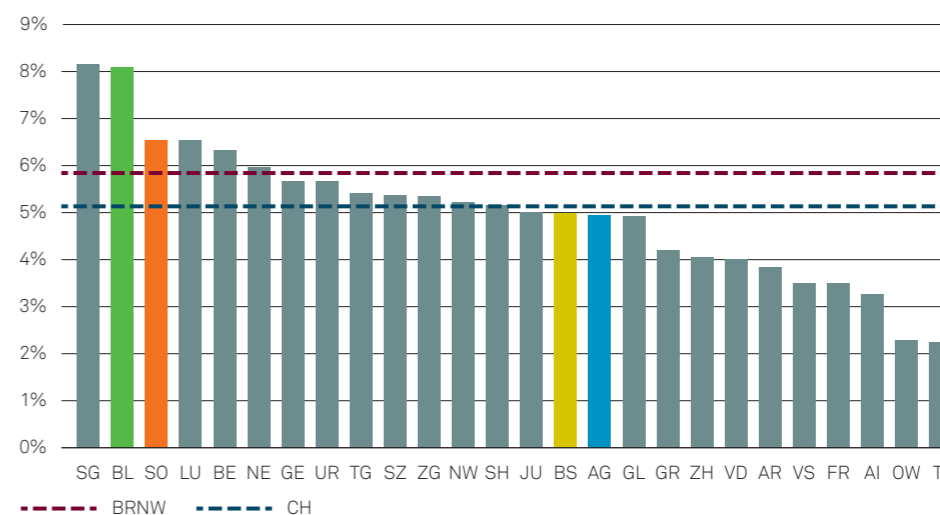


Abbildung III.15: Überweisungsrate in Sonderklassen und Sonderschulen auf der Sekundarstufe I, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011m; BFS, 2012g).

Die Überweisungsrate in Sonderklassen und Sonderschulen der Sekundarstufe I lag im Schuljahr 2009/10 in BS und AG leicht unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt von 5,1%. BL mit 8,1% und SO mit 6,5% gehörten zu den Kantonen mit den höchsten Überweisungsrate. In allen vier Kantonen lag die Überweisungsrate auf der Sekundarstufe I tiefer als in der Primarschule, besonders deutlich in AG und BS.

Wichtigste Gemeinsamkeiten In allen vier Kantonen wird die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen der Sekundarstufe I durch unterschiedliche Massnahmen unterstützt. Die Promotionsbestimmungen der vier Kantone sind sich in den Grundbestimmungen recht ähnlich. In allen vier Kantonen besteht auf der Sekundarstufe I ein differenziertes Angebot an separativen Sonderklassen.

Wichtigste Differenzen Zum Untersuchungszeitpunkt 2009/10 unterschied sich BS mit seinem Schulmodell wesentlich von den anderen drei Kantonen. Mit der integrierten Orientierungsschule kannte BS ein Schulmodell für das 7. bis 9. Bildungsjahr (nach HarmoS-Zählweise), in dem sich Fragen der Durchlässigkeit nicht stellten. In AG und SO wird die mobile Repetition im gesamtschweizerischen Vergleich überdurchschnittlich stark als Mittel zum Aufstieg auf ein höheres Anspruchsniveau genutzt. In BS war einerseits aufgrund des Schulmodells (Orientierungsschule), andererseits aufgrund der Promotionsbestimmungen (Weiterbildungsschule) die mobile Repetition stark

rückläufig. Entsprechende Reformen sind in BS bereits eingeleitet. Hinsichtlich Überweisungsdaten in Sonderschulen und Sonderklassen liegen BL und SO wesentlich über den gesamtschweizerischen Durchschnittswerten, AG und BS etwa im schweizerischen Durchschnitt.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die bislang unterschiedlichen Schulmodelle und die unterschiedliche Nutzung von Möglichkeiten der Durchlässigkeit zwischen den Schultypen lassen auf Differenzen in Schullaufbahnmustern und – damit verbunden – auf unterschiedliche, systembedingte Bildungschancen schliessen. Allerdings sind valide Aussagen erst möglich, wenn individualstatistische Daten für alle vier Kantone vorliegen. Obwohl Massnahmen zur stärkeren Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf eingeleitet sind, gilt es insbesondere in den bislang stark separativen Kantonen BL und SO die Entwicklungen gut zu beobachten.

4 Familienergänzende Betreuung

Bedarfsgerechte Betreuungsangebote, welche über die eigentliche Unterrichtszeit hinausgehen, sind auch auf der Sekundarstufe I ein Thema; die familienergänzende Betreuung betrifft die gesamte Volksschulzeit, wenn sich auch die Bedeutung der Angebote auf der Sekundarstufe stark ändert. Grundsätzlich gelten die für die Kindergarten- und Primarschulstufe dargestellten Erkenntnisse mehrheitlich auch auf der Sekundarstufe I. Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Besonderheiten der Sekundarstufe I. Fokussiert werden drei Elemente von *Tagesstrukturen* (→ Glossar): *Tagesschulen* (→ Glossar), Blockzeiten und Mittagstische.

4.1 Tagesschulen

Tagesschulen sind Schulen, die Betreuungsangebote für einen grossen Teil des Tagesablaufs anbieten (EDK, 2005). Sowohl in AG als auch in BL gab es auf der Sekundarstufe I im Schuljahr 2009/10 keine Tagesschulen (EDK, 2011d). In AG können sie jedoch von den Gemeinden eingeführt werden (SAR 401.100, 2009, § 7). In BS werden Tagesschulen für Kinder und Jugendliche angeboten und so bis zu zehn Stunden Betreuung pro Schultag garantiert. SO erlaubt die Veränderung der Tagesstruktur, wenn die Einnahme des Mittagessens an der Schule möglich ist und ein Grossteil der Schülerinnen und Schüler einen weiten Schulweg zurücklegen muss. Konkret wurden in BS elf Tagesschulen an Orientierungsschulen und in SO zwei Tagesschulen auf der Sekundarstufe I geführt (Kooperative Oberstufe Kreisschule Dorneckberg, o.J.; Schuldirektion Stadt Solothurn, 2012).

4.2 Blockzeiten und Mittagstische

Grundsätzlich ist die Einführung der **Blockzeiten** in der Volksschule auf der Sekundarstufe I nicht problematisch, da diese mit den Pflichtstunden abgedeckt werden können. Dies zeigt sich auch daran, dass die Blockzeiten in der Kantonsumfrage der EDK für diese Stufe nicht erfasst wurden (EDK, 2012a). Trotzdem existieren kantonspezifische Regelungen. In den Kantonen BL und BS sind Blockzeiten vorgeschrieben und gesetzlich verankert. BL verlangt mindestens vier Lektionen am Morgen und bestimmt, dass an Nachmittagen nicht mehr als vier Lektionen gehalten werden dürfen (SGS 640, 2009, S. 12). BS verfügt, dass für die Orientierungsschule und die Weiterbildungsschule dieselben Bestimmungen wie für die Kindergärten und Primarschulen gelten. Am Morgen gelten daher Blockzeiten (ED BS, 2009d). AG und SO legen fest, dass die kommunale Aufsichtsbehörde auf Grund der lokalen Verhältnisse über die Gestaltung der Betreuungszeit bestimmt. Damit liegt die Regelung der Blockzeiten in AG und SO in der Verantwortung der Gemeinden (BGS 413.111, 2009). Im Kanton AG wird zudem empfohlen, dass den Schülerinnen und Schülern für allfällige Zwischenstunden ein gut ausgestatteter Arbeits- und Aufenthaltsraum zur Verfügung gestellt wird (BKS AG, 2011a).

Die **Mittagsverpflegung** wird in den vier Kantonen unterschiedlich verbindlich geregelt. Während im Kanton BL eine Verpflegungsmöglichkeit angeboten werden muss, besteht in BS das Anrecht auf einen Mittagstischplatz. In AG und SO bestehen keine diesbezüglichen Vorgaben, ein entsprechendes Angebot der Gemeinden ist jedoch möglich. In AG wird den Gemeinden empfohlen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule verpflegen können sollten, wenn die Mittagspause nur 45 Minuten oder sogar kürzer ist (BKS AG, 2011a; SGS 642.15, 2008; SGS 640, 2009; SG 815.100, 2009; BGS 413.121.1, 2009). Auch wenn es gesetzlich nicht vorgesehen ist, kann davon ausgegangen werden, dass es auch in AG und SO für die Schülerinnen und Schüler Angebote zur Mittagsverpflegung von Seiten der Gemeinden oder Privaten gibt.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die familienergänzende Betreuung wird in allen vier Kantonen auf der Sekundarstufe I fortgesetzt, wenn auch stufenspezifisch angepasst, und ist wie auf der Kindergarten- und Primarschulstufe geregelt. Durch die hohe Lektionenzahl auf der Sekundarstufe I können Blockzeiten in der Regel ohne zusätzliche Betreuung gewährleistet werden.

Wichtigste Differenzen Der Bereich der familienergänzenden Betreuung unterscheidet sich vierkantonal stark hinsichtlich der gesetzlichen Grundlagen. In BS gibt es klare Vorgaben, AG und SO delegieren die Verantwortung weitgehend an die Gemeinden. Ein ausgebautes Tagesschulangebot existiert nur in BS. Dies zeigt sich insbesondere in den Vorgaben zur Mittagsverpflegung deutlich.

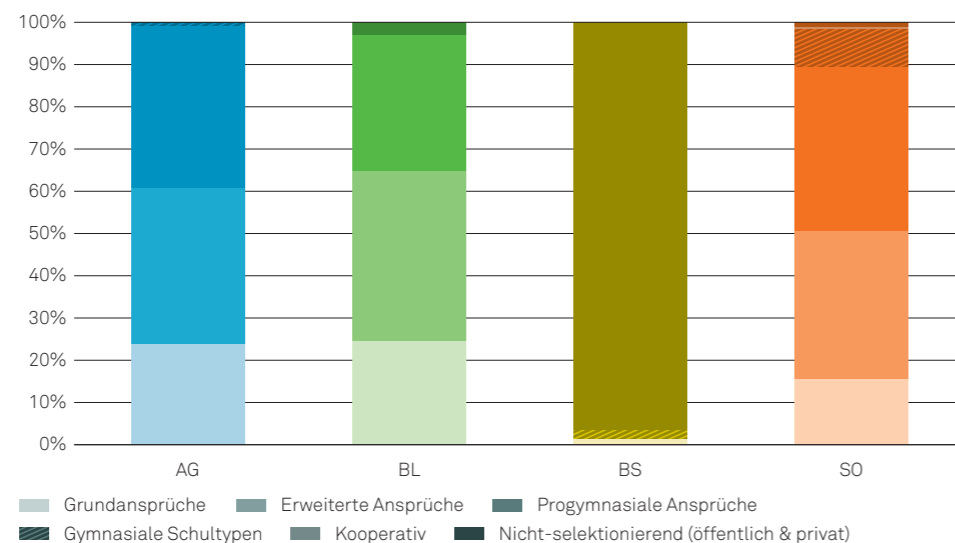
5 Übergänge zwischen den Bildungsstufen

In diesem Themenfeld werden Übergänge in die und Übergänge aus der Sekundarstufe I beschrieben. Die Sekundarstufe I ist sowohl aufnehmende Stufe für Primarschülerinnen und Primarschüler als auch abgebende Stufe an die Sekundarstufe II. Zum Übergang in die Sekundarstufe I wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler durch Allokationsprozesse in die unterschiedlichen Schultypen betrachtet. Zum Übergang aus der Sekundarstufe I werden die Abschlüsse der Sekundarstufe I dargestellt.

5.1 Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der 1. Klasse der Sekundarstufe I

Die 1. Klasse auf der Sekundarstufe I beginnt in den vier Kantonen zu unterschiedlichen Zeitpunkten: In BS im 7., in AG und BL im 8. und in SO im 9. Bildungsjahr (nach HarmoS-Zählweise).

Abbildung III.16: Schülerinnen und Schüler in der 1. Klasse der Sekundarstufe I, Sj 2009/2010, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011g).



Neben dem geteilten Schulmodell, das in AG, BL und SO das Regelmodell ist, besuchten im Schuljahr 2009/10 auch in diesen Kantonen Schülerinnen und Schüler nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I Schulen mit einem nicht-selektionierenden Schulmodell in privater Trägerschaft. In AG lag deren Anteil jedoch unter 1%, in SO bei 1% und in BL bei 3%. In BS besuchten 97% aller Schülerinnen und Schüler einen nicht-selektionierenden Schultyp; einerseits die Orientierungsschule (91%) und andererseits nicht-selektionierende, private Angebote (6%). In BL wurden im Schuljahr 2009/10 25% der Schülerinnen und Schüler dem Schultyp mit Grundansprüchen (Sekundarschule A) zugeteilt; in AG (Realschule) waren es 24% und in SO (Oberschule) 16%. Den grössten Anteil an Schülerinnen und Schülern in einer Schule mit erweiterten Ansprüchen (nach Nordwestschweizer Systematik) verzeichnete mit 40% die Sekundarschule E in BL. In SO (Sekundarschule) betrug der Anteil 35%, in AG (Sekundarschule) 37%. Der Schultyp mit progymnasialen Ansprüchen und die gymnasialen Schultypen machten im Schuljahr 2009/10 in SO rund 48% der Schülerinnen und Schüler in der 1. Klasse der Sekundarstufe I aus. Damit liegen die Anteile dieser anspruchsvollsten Schultypen in SO in der 1. Klasse der Sekundarstufe I deutlich höher als in AG (39%), BL (32%) und BS (Privates Progymnasium: 2%).

5.2 Leistungsbeurteilung am Ende der Sekundarstufe I

In diesem Abschnitt wird der aktuelle Stand der Leistungsbeurteilung am Ende der Sekundarstufe I beschrieben. Dabei wird insbesondere auf spezifische Leistungsmessungen eingegangen, die gegenüber potentiellen Arbeitgebern und weiterführenden Schulen den Leistungsstand am Ende der obligatorischen Schulzeit ausweisen.

AG	BL	BS	SO
Zeugnis (Leistungen im zweiten Semester der letzten Klasse), Bezirksschule: Abschlussprüfung	Abschlussqualifikation	Abschlussprüfung	Zeugnis (Leistungen im zweiten Semester der letzten Klasse)

Tabelle III.6: Leistungsbeurteilung am Ende der Sekundarstufe I, Sj 2011/12.

AG kannte im Schuljahr 2009/10 Leistungsmessungen in der Form von Abschlussprüfungen an den Bezirksschulen, die Aufschluss über das Erreichen der Lernziele geben und als Qualifikation für die Anschlusslösung auf der Sekundarstufe II dienen (SAR 421.751, 2008). In den anderen Schultypen der Sekundarstufe I wurden keine Abschlussprüfungen durchgeführt und somit auch keine spezifischen Abschlusszeugnisse erteilt. In BL fanden am Ende der Sekundarstufe I keine Leistungsmessungen in Form von Abschlussprüfungen statt. Es wurde jedoch ein Abschlusszeugnis mit Abschlussqualifikation ausgestellt, wenn die Schülerinnen und Schüler der Schultypen A (Grundansprüche) und E (erweiterte Ansprüche) im letzten Semester der obligatorischen Schulzeit definitiv befördert worden sind. Schülerinnen und Schüler des Schultyps P (progymnasiale Ansprüche) müssen in beiden Semestern der letzten Klasse definitiv befördert worden sein. Jugendliche, die den Abschluss nicht erreichen, erhalten anstelle des Abschlusszeugnisses mit Abschlussqualifikation ein normales Semesterzeugnis und können nur provisorisch ins Gymnasium aufgenommen werden (SGS 640.21, 2008, §§ 42, 44). In BS fanden im zweiten Semester des letzten Jahres in beiden Zügen der Weiterbildungsschule Abschlussprüfungen statt, die je nach besuchtem Niveau zu unterschiedlichen Anteilen aus einer Projektarbeit und praktischen, schriftlichen und mündlichen Prüfungen bestehen. Die Ergebnisse der Abschlussprüfungen werden im zweiten Semesterzeugnis separat ausgewiesen (SG 413.310, 2007, §§ 24f). In SO fanden am Ende der Sekundarstufe I keine Abschlussprüfungen statt. Dementsprechend werden auch keine besonderen Abschlusszeugnisse ausgestellt. Spezifische Schulendprüfungen kannten also im Schuljahr 2009/10 nur BS und AG in der Bezirksschule. Hinsichtlich Dokumentation des Leistungsstandes von Schülerinnen und Schülern am Ende der obligatorischen Schulzeit lassen sich in den vier Kantonen der Nordwestschweiz drei unterschiedliche Modelle unterscheiden: BL und BS sehen für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom besuchten Schultyp, eine spezifische Dokumentation des Leistungsstandes am Ende der obligatorischen Schulzeit im Sinne eines Schulabschlusszeugnisses vor. In AG ist dies nur für die Schülerinnen und Schüler der Bezirksschulen vorgesehen. Die Schülerinnen und Schüler der anderen Schultypen in AG und alle Schülerinnen und Schüler in SO erhalten am Ende der obligatorischen Schulzeit ein «normales» Zeugnis, das über die erbrachten Leistungen des letzten Semesters Auskunft gibt.

Im Bildungsraum Nordwestschweiz werden ab dem Schuljahr 2013/14 vierkantonale Leistungstests in der Volksschule eingeführt. Die Ergebnisse der Checks auf der Sekundarstufe I sollen dabei Teil des Abschlusszertifikats sein, das die Vergleichbarkeit der Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I verbessern soll und in erster Linie als Kommunikationsinstrument zwischen Sekundarstufe I und den Lehrbetrieben gedacht ist.

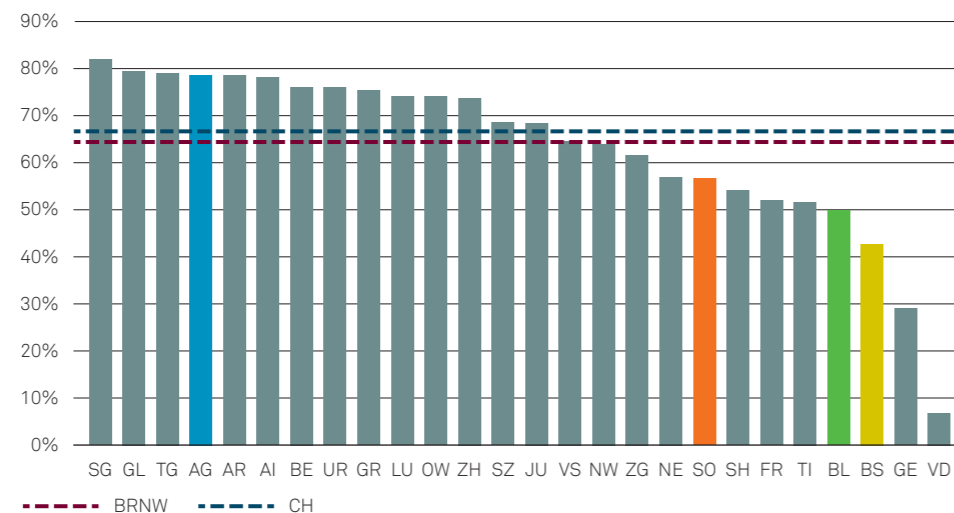
Wichtigste Differenzen Die Schülerinnen und Schüler werden in den vier Kantonen am Schluss der Primarschule sehr unterschiedlich den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I zugewiesen, obwohl die Kantone AG, BL und SO eine ähnliche Typengliederung kennen. Dies weist insbesondere auf unterschiedliche Selektionspraxen hin. Alle vier Kantone verfügen über ein eigenes Vorgehen, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I zu dokumentieren.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die Abschlüsse der Sekundarstufe I sind im Bildungsraum Nordwestschweiz zum Erhebungszeitpunkt nicht vergleichbar. Die Einführung eines einheitlichen Abschlusszertifikats mit entsprechender Leistungsüberprüfung in der letzten Klasse der Volksschule ist beschlossen, aber noch nicht umgesetzt.

6 Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Die Schülerinnen und Schüler, die nach der Sekundarstufe I in eine dual bzw. tripartit organisierte berufliche Grundbildung auf der Sekundarstufe II übertreten, treten damit gleichzeitig ins Beschäftigungssystem ein. Als Lernende oder Auszubildende werden sie einer spezifischen Kategorie in der Gesamtheit der Beschäftigten zugeordnet. Der Übergang zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem am Ende der Sekundarstufe I hat für Schülerinnen und Schüler eine grosse Bedeutung. Insbesondere die letzte Klasse der Volksschule widmet sich stark der Berufs- und Schulwahl (Annen et al., 2010, S.94). Die quantitative Bedeutung dieses Übergangs kann nur näherungsweise geschätzt werden, da nicht für alle vier Kantone der Nordwestschweiz individualstatistische Daten zur Verfügung stehen. Es ist damit nicht möglich festzustellen, welche Laufbahnen die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit tatsächlich wählen. Der dargestellte Berufsbildungsanteil gibt aber näherungsweise Auskunft darüber, welche quantitative Bedeutung der Übergang ins Beschäftigungssystem im Anschluss an die Sekundarstufe I hat. Des Weiteren wird das Abschlusszertifikat beschrieben, das für die ausbildenden Betriebe und aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe II die Volksschulabschlüsse vergleichbar machen soll.

Abbildung III.17: Berufsbildungsanteil der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, die im Vorjahr die Sekundarstufe I oder Brückenangebote besuchten, Sj 2009/10, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2011b).



Die verfügbaren Daten des BFS ermöglichen es, diejenigen Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II, die im Vorjahr noch Schulen der Sekundarstufe I oder Brückenangebote besuchten bezüglich ihrer Verteilung auf allgemeinbildende Schule und berufliche Grundbildung hin zu untersuchen. Der entsprechende Berufsbildungsanteil lag im Schuljahr 2009/10 gesamtschweizerisch bei 64%. Das bedeutet, dass unter den Schülerinnen und Schülern, die im Vorjahr die Sekundarstufe I oder Brückenangebote und im Referenzjahr die Sekundarstufe II besuchten, knapp zwei Drittel eine berufliche Grundbildung absolvierten und gut ein Drittel allgemeinbildende Schulen besuchte. Dieser Berufsbildungsanteil, der näherungsweise Auskunft darüber gibt, wie gross der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die ins Beschäftigungssystem übertreten, wies zwischen den Kantonen sehr grosse Unterschiede auf, auch innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz. In AG hatte der Übertritt ins Beschäftigungssystem eine deutlich höhere quantitative Bedeutung als in SO, BL und BS. In BL und BS hatten 2009/10 weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II einen solchen Übertritt absolviert.

6.1 Berufs- und Schulwahl

In allen vier Kantonen waren im Schuljahr 2009/10 die Vorbereitung auf die Sekundarstufe II und die Auseinandersetzung mit der Berufs- und Schulwahl im Lehrplan vorgesehen. In SO ist die Förderung der Berufsreife als besondere Aufgabe in der letzten Klasse der Volksschule sogar im Schulgesetz festgelegt.

Die Vorbereitung bestand in allen vier Kantonen aus den gleichen vier Elementen: Auseinandersetzung im Unterricht, Zusammenarbeit mit den Eltern, Berufsberatung und Schnupperlehre. Der Berufs- und Schulwahlunterricht fand während des 8. und 9. Bildungsjahres statt (AVK SO, 2007a; BKS AG, 2011b; BKS BL, 2006a; ED BS, o.J.a; BGS 413.111, 2005).

6.2 Abschlusszertifikat

Das Abschlusszertifikat ist Teil des Tätigkeitsprogramms des Bildungsraums Nordwestschweiz (RRA BRNW, 2012, S. 6). Es soll primär eine Kommunikationsfunktion zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem wahrnehmen. Am Ende der Sekundarstufe I können die Schülerinnen und Schüler darin ihre Leistungen in überkantonaler vergleichbarer Form ausweisen. Es stellt damit eine vom Beschäftigungssystem und den aufnehmenden Schulen der Sekundarstufe II gewünschte Orientierungshilfe dar, indem die Leistungen schultypenunabhängig und transparent ausgewiesen werden (RR BL, 2009b, S. 57).

Das geplante Abschlusszertifikat des Bildungsraums Nordwestschweiz wird drei verschiedene Elemente enthalten: Standardisierte Leistungstests geben Auskunft über die Kompetenzen in Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Die Schülerinnen und Schüler stellen in einer Projektarbeit ihre Fähigkeiten zu längerem und selbständigem Arbeiten unter Beweis. Zudem werden die Zeugnisnoten der letzten obligatorischen Klasse ausgewiesen (AVK SO, 2011a, S. 7). Ab dem Schuljahr 2013/14 werden mit der Einführung der vierkantonalen Checks – insbesondere der beiden Leistungstests auf der Sekundarstufe I in den Bildungsjahren 10 und 11 (nach HarmoS-Zählweise) – auch die Abschlusszertifikate vierkantonal realisiert werden. Die flächendeckende Umsetzung der Checks und die Einführung der Abschlusszertifikate soll bis 2016/17 abgeschlossen sein (BRNW, 2011; BRNW, 2012).

Wichtigste Gemeinsamkeiten Im Anschluss an die Sekundarstufe I tritt ein wesentlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler in eine berufliche Grundbildung ein, die dual bzw. triale organisiert ist. Damit verbunden ist ein (partieller) Eintritt ins Beschäftigungssystem. Die Vorbereitung dieses Eintrittes in Form von vertiefter Auseinandersetzung mit Berufs- und Schulwahl ist in allen vier Kantonen Lehrplanbestandteil der Sekundarstufe I.

Wichtigste Differenzen Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in die berufliche Grundbildung eintreten, ist in den vier Kantonen sehr unterschiedlich: Von den Übertretenden aus der Sekundarstufe I und aus Brückenangeboten wählten in AG 2009/10 knapp 80% eine berufliche Grundbildung. In SO, BL und vor allem BS lagen diese Berufsbildungsanteile deutlich tiefer.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Der Übertritt in duale bzw. triale Berufsausbildungen ist verbunden mit einer höheren Mobilität der Schülerinnen und Schüler (*Strukturen, Schülerinnen und Schüler* → Kapitel Sekundarstufe II): Eine berufliche Grundbildung wird häufiger in einem andern als dem Wohnkanton absolviert als eine Schule der Sekundarstufe I. Eine kantonsübergreifend einheitliche und für die «Abnehmer» lesbare Zertifizierung der Leistungen auf der Sekundarstufe I als Kern des geplanten Abschlusszertifikats stellt deshalb insbesondere aus der Sicht der Lehrbetriebe einen Mehrwert dar. Die Einführung und die Art und Weise der Leistungsdokumentation sollten sorgfältig vorbereitet werden.



Volksschule



IV Volksschule

Bei bestimmten Themen drängt sich anstelle einer stufenbezogenen Darstellung eine Betrachtung der gesamten *Volksschule* (→ Glossar) auf. Solche Themen werden losgelöst von der stufenbezogenen Kapitelstruktur des Bildungsberichts thematisiert. Es handelt sich dabei primär um die vierkantonalen Entwicklungen in den Bereichen Führung der Einzelschulen, Strukturharmonisierung und Sonderpädagogik. Da Entwicklungen dargestellt werden, sind die zeitlichen Bezüge flexibler als in den vorangegangenen Kapiteln. Zusätzlich werden unter der Analyseperspektive der Rahmenbedingungen von Unterricht die Merkmale der Lehrpersonen von Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I gemeinsam dargestellt. Die Daten dazu stammen mehrheitlich aus dem Schuljahr 2009/10.

1 Schulführung und -aufsicht

Im Folgenden werden die Organisationsstrukturen der einzelnen Schulen fokussiert. Die Analyse erfolgt vor dem generellen Hintergrund der Verschiebung von Kompetenzen von kantonalen zu kommunalen Entscheidungsträgern und damit auf die Ebene der Einzelschulen während der letzten zwanzig Jahre unter dem Stichwort «Schulautonomie». Dies betrifft auf der Ebene der Einzelschulen erstens die in diesem Zeitraum neu entstandenen oder neu definierten, operativen Schulführungsorgane und zweitens die Gremien der Steuerung mit dem Auftrag der Schulaufsicht. Mit der Neuorganisation von Schulführung und Schulaufsicht veränderten sich zudem die (Instrumente der) Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung sowie das Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft.

1.1 Schulleitungen

Seit 2002 sind im Bildungsraum Nordwestschweiz geleitete Schulen entstanden. Die Projekte verliefen zwar teilweise zeitlich parallel, trotzdem weist jeder der vier Kantone seine eigene Entwicklung auf. Gemeinsam ist diesen Reformprojekten, dass in allen vier Kantonen die Ebene der Einzelschulen gestärkt wurde.

Tabelle IV.1: Meilensteine der Einführung von Schulleitungen in der Volksschule

(Daten: AVK SO, 2007b; BKS AG, 2005a; BKS BL, 2002; Lischer, 2009; Reck Schöni, 2011; SAR 401.115, 2011; SGS 640, 2006; SG 410.100, 2011, §§ 78b).

	AG	BL	BS	SO
Gesetzliche Verankerung (politischer Entscheid)	2002	2002	2008	2005
Flächendeckende Einführung	2007	2004	2011	2010

In BL und BS haben sich die Schulleitungen aus bereits bestehenden, jedoch sehr unterschiedlich ausgestalteten lokalen «Schulhausvorsteher»-Funktionen heraus entwickelt. In BL war die Einrichtung von Schulleitungen Teil der Vorlage zur neuen Bildungsgesetzgebung, die 2002 verabschiedet wurde und 2003 in Kraft trat. Die seit 1979 in der Volksschule bestehenden Rektorate oder Schulhausvorstände mit planerischer, organisatorischer und administrativer Verantwortung (Rindlisbacher, Herren & Quesel, 2008, S. 6) wurden dabei zu Schulleitungen ausgebaut, die ihre Schulen in pädagogischer, organisatorischer, administrativer und personeller Hinsicht in eigener Kompetenz führen sollen (RR BL, 2001, S. 90). Neben den operativ tätigen Schulleitungen gewährleisteten strategisch tätige Schulräte den Einbezug aller Akteure (u.a. Öffentlichkeit und Eltern) (RR BL, 2001, S. 101). In BS wurde 2005 das geleitete Schulhaus im Schulleitbild mit einem hohen Mass an operativem Gestaltungsspielraum als zentrale Organisationseinheit definiert (ED BS, 2005a, S. 29). Das Ziel der entsprechenden Vorlage war eine Stärkung der Handelnden und der Gemeinschaft im Schulhaus (RR BS, 2007, S. 4–5). Dazu wurden die bestehenden Formen lokaler Standortleitungen, die bereits seit 1994 nicht mehr nur administrative Aufgaben

wahrgenommen hatten, ausgebaut und zu teilautonomen Schulleitungen weiterentwickelt (Rindlisbacher et al., 2008, S. 6). Neben den Schulleitungen wurden 2008 auf Kantonsebene eine Volksschulleitung geschaffen und auf Schulebene Schulräte eingesetzt, die primär vermittelnde Funktionen zwischen den Schulen und der Öffentlichkeit wahrnehmen (RR BS, 2007, S. 13).

In AG und SO sind lokale Schulleitungen neben den bestehenden, demokratisch gewählten, lokalen Laiengremien entstanden. Bereits im «Leitbild Schule Aargau» wurde 1996 die Führung der Schule vor Ort in diesem Sinne verstanden, wobei die neu einzusetzenden Schulleitungen auch – wie in BL und BS – die damals bestehenden, administrativ tätigen Rektorate ablösen sollten (RR AG, 2001a, S. 3). In einem Pilotprojekt wurden 1998 bis 2001 an fünf Projektschulen erste Erfahrungen gesammelt. Dabei sollten die lokalen Führungsaufgaben zwischen der neu strategisch ausgerichteten Schulpflege und der neuen, operativ tätigen Schulleitung aufgeteilt werden (RR AG, 2001b, S. 8–14). Nach positiven Erfahrungen im Pilotprojekt wurden die Vorlage zur Einrichtung von Schulleitungen und die Grundsätze der Aufgabenteilung zwischen Schulleitung und Schulpflege (BKS AG, 2005a; BKS AG, 2005b) 2002 verabschiedet und traten 2005 in Kraft (SAR 411.200, 2005). In SO wurde zwischen 1995 und 1997 ebenfalls ein Pilotprojekt in zwölf Schulen durchgeführt (Rieger, 2000, S. 105). Die Forderung nach geleiteten Schulen wurde 2002 durch eine Initiative auf politischer Ebene erneut artikuliert. Der direkte Gegenvorschlag dazu, der unter anderem auf dem Pilotprojekt beruhte, wurde in der Volksabstimmung 2005 angenommen und die entsprechenden normativen Grundlagen traten 2006 in Kraft (BGS 413.111, 2006, § 78). Die mit operativen Kompetenzen ausgestatteten Schulleitungen haben einen Grossteil der Aufgaben des nebenamtlichen Inspektorats und der lokalen Schulkommissionen, die bis 2006 mit der lokalen Leitung beauftragt waren, übernommen (BGS 413.111, 2005, §§ 71–72). Als kommunale Aufsichtsbehörde mit strategischen Kompetenzen wurden neu die kommunalen Exekutivbehörden definiert. Die Schulkommissionen erscheinen seit 2006 nicht mehr im Volksschulgesetz. Die Exekutivbehörden können für die Aufsichtsfunktion eine Schulkommission in Form einer Fachkommission einsetzen (RR SO, 2005, S. 3; BGS 413.111, 2006, § 70), können die strategische Führung und Aufsicht aber auch anders organisieren.

	AG	BL	BS	SO
Pädagogik Leitbild, Schulprogramm, Kommunikation, Anlässe	x	x	x	x
Qualität Qualitätsentwicklung, -management, interne Evaluation	x	x	x	x
Finanzen Budget, Mittelallokation	x	x	x	x
Organisation Führung, Administration, Klassen, Stundenpläne	x	x	x	x
Personal Förderung, Entwicklung, Betreuung	x	x	x	x
Auswahl, Anstellung	teilweise	teilweise	x	x

Tabelle IV.2: Kompetenzen der Schulleitungen der Volksschule (Kategorien: VSLCH, 2005; Daten: AVK SO, 2007b; ED BS, 2005b; RR AG, 2001b; RR BL, 2001; RR BS, 2007).

Die Schulleitungen haben in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz in den Bereichen Pädagogik, Qualität, Finanzen und Organisation sehr ähnliche Aufgaben- und Kompetenzprofile. Die entscheidenden Unterschiede liegen in den Bereichen der Personalauswahl, -anstellung und -entlassung, die in AG und in BL nur bei befristeten Anstellungen im Kompetenzbereich der Schulleitungen liegen.

1.2 Schulaufsicht

Die Aufsicht der Kantone im Volksschulbereich bezog sich primär auf die Lehrerinnen und Lehrer, deren Anstellung sowie die Lehrplankonformität des Unterrichts. Die Aufsicht erfolgte in den meisten Kantonen in Form von Unterrichtshospitationen durch die kantonalen Inspektorate (Lange, 2003, S. 144). Parallel zur Einrichtung von lokalen Schulleitungen wurde auch die Schulaufsicht neu gestaltet, insbesondere deren Rolle im Bereich der Qualitätssicherung. Allgemein sind die Entwicklungen in den Bereichen Schulaufsicht und Qualitätssicherung durch Bemühungen geprägt, Schulaufsicht und Schulevaluation möglichst klar zu trennen (Kotthoff & Böttcher, 2010, S. 297–299).

In AG wurde 2002 im Rahmen der Neuorganisation des kantonalen Inspektorats die Aufsicht und Beratung der Schulen vor Ort ausgebaut (RR AG, 2001b, S. 4). In BL wurde ebenfalls 2002 das Schulinspektorat zum Amt für Volksschulen (AVS) umgestaltet. Innerhalb dieses Amtes übernahm eine Aufsichtsabteilung die kantonale, pädagogisch-fachliche Aufsicht, während die operativen Aufgaben anderen Abteilungen im neu geschaffenen AVS übertragen wurden (RR BL, 2001, S. 99–105). In BS wurde im Rahmen des Reformprojekts 2008 anstelle der bisherigen, stufenbezogenen Rektorate eine kantonale Volksschulleitung geschaffen. Sie übernahm die strategische und operative Führung auf kantonaler Ebene sowie die Aufsichtsfunktion (RR BS, 2007, S. 2; 13-15). In SO wurde 2006 das bestehende Schulinspektorat in die Abteilungen Schulaufsicht und Schulbetrieb umgewandelt. Während die Abteilung Schulbetrieb primär beratend und unterstützend wirkt, obliegen der Abteilung Schulaufsicht Aufsichts- und Schulcontrolling-Funktionen (RR SO, 2005, S. 3).

Tabelle IV.3: Zuständigkeit und Aufgaben der Schulaufsicht, Stand nach der Einrichtung von geleiteten Schulen

(Daten: RR AG, 2001b; Walter, 2010; SAR 401.115, 2007; SGS 146.41, 2009; SG 411.300, 2010).

	AG	BL	BS	SO
Zuständigkeit	Inspektorat	Abteilung Aufsicht	Volksschulleitung	Abteilung Schulaufsicht
Aufgaben	Aufsicht und Beratung/Support der Schulen, Massnahmen im Anschluss an externe Evaluationen	Beurteilung der Schulleitungen, Klassenbildung, Übertrittsprüfungen, Austauschprojekte	Zielvereinbarungen mit Schulleitungen, Unterstützung und Beratung, Überwachung Qualitätsmanagement	Qualitätsvorgaben und Schulcontrolling, Leistungsvereinbarungen mit Gemeinden, Massnahmen im Anschluss an Evaluationen

1.3 Interne Evaluation und Autonomie

Die Projekte zur Einführung von Schulleitungen umfassten in allen vier Kantonen auch Teilprojekte zur Schulentwicklung und zum Qualitätsmanagement. In AG, BL und BS wurden die Qualitätsentwicklung bzw. die interne Evaluation und die Veränderung der Organisationsstruktur inhaltlich miteinander verbunden: Das Qualitätsmanagement wird als Kernaufgabe der Schulleitungen angesehen (BKS AG, 2005b, S. 7; BKS AG, 2008a; ED BS, 2005b, S. 16–22; Widmer, 2010). In SO wurden die beiden Bereiche Schulleitung und internes Qualitätsmanagement nicht nur inhaltlich, sondern auch formal verknüpft: Die Einführung von Schulleitungen beinhaltete den Aufbau eines Qualitätsmanagements (AVK SO, 2005, S. 9). Die kantonale Unterstützung von geleiteten Schulen setzte eine entsprechende Zertifizierung voraus (BGS 413.215.5, 2011, § 6). Der Weg dazu bzw. die Einführung von geleiteten Schulen war in vier Phasen mit einem Zeitfenster von je einem Schuljahr ab 2006/07 vorgesehen: In der Vorbereitungsphase schafften die Schulträger die Stelle der Schulleitung und besetzten sie. Als zweiter Schritt wurden Leitbild und Organisationsform entwickelt. In der dritten Phase wurde das interne Qualitätsmanagement aufgebaut. In der vierten Phase wurden die Schulen einer Fremdevaluation unterzogen und im Erfolgsfall als geleitete Schulen zertifiziert (AVK SO, 2006). Den Status einer «Geleiteten Schule in Normalbetrieb» hatten im November 2009 61% der Schulen erreicht (Lischer, 2009).

In allen vier Kantonen wird in den entsprechenden Konzepten explizit erwähnt, dass die interne Schulevaluation Aufgabe der Schulen sei, ihnen einerseits als Grundlage für die Qualitätsentwicklung, aber auch der Rechenschaftslegung der Schulleitung gegenüber den lokalen und kantonalen Aufsichtsgremien dienen soll (AVK SO, 2007b, S. 25; BKS AG, 2008a; ED BS, 2005b, S. 21; Widmer, 2010). Insofern bestätigt sich im Bildungsraum Nordwestschweiz, dass mit der Schulautonomie auch die Rechenschaftspflicht steigt: Zwar verändert sich die Ausprägung des staatlichen Kontrollsystems, aber mit der grösseren Schulautonomie ist keine generelle, sondern nur eine politische Entregelung verbunden, die sich unter anderem im Ersatz von Input- durch Output-Kontrollregeln zeigt (z.B. Heinrich & Kussau, 2010; Kussau, 2002; Trachsler, 2004).

1.4 Externe Evaluation

In allen vier Kantonen wird die interne Evaluation der geleiteten Schulen durch eine externe Sicht auf die Schulen ergänzt. Die externe Evaluation bzw. das Qualitätsmanagement auf kantonaler Ebene dient einerseits der Qualitätskontrolle und andererseits der Beschaffung von Steuerungswissen. Die kantonalen Vorgaben definieren primär Verfahren und Themen der Evaluationen (AVK SO, 2007b, S. 35–37; BKS AG & FHNW, 2010, S. 7; BKS BL, 2009; ED BS, 2005b, S. 23–27). Während AG, BS und SO mit der an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) angesiedelten Fachstelle für Externe Schulevaluation eine verwaltungsunabhängige Stelle mit der Durchführung der externen Schulevaluation beauftragt haben, ist in BL die Abteilung Evaluation des Amtes für Volksschulen dafür zuständig.

	AG	BL	BS	SO
Durchführung durch	Fachstelle Externe Schulevaluation der PH FHNW	Abteilung Evaluation	Fachstelle Externe Schulevaluation der PH FHNW	Fachstelle Externe Schulevaluation der PH FHNW
Periodizität	4 bis 6 Jahre	4 bis 5 Jahre	noch offen	4 bis 6 Jahre

Tabelle IV.4: Periodizität und Durchführung der externen Evaluation der Schulen

(Daten: BKS AG & FHNW, 2010; BKS BL, 2009; DBK SO & FHNW, 2011; SAR 401.115, 2011, § 21; BGS 413.121.1, 2011, §§ 13quater).

1.5 Elternmitwirkung

Die Neugestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus war in BL und SO Teil der Projekte zur Einrichtung von Schulleitungen. In AG und BS wurde dieses Verhältnis in einem separaten politischen Prozess verändert. Die Veränderung bestand in AG, BL und BS in der Aufnahme von Elternpflichten in die Schulgesetze, die vorher primär Elternrechte umschrieben. Elternorgane sind in AG und BS gesetzlich vorgesehen. Die Elternversammlung in AG wird allerdings nur auf Initiative der Eltern eingerichtet und ist eher ein Anhörungs- als ein Mitwirkungsorgan (SAR 401.100, 2009, § 36). Als einziger Kanton im Bildungsraum Nordwestschweiz schreibt BS mit den Elterndelegierten auf Klassen- und den Elternräten auf Schulebene detaillierte Formen der Elternmitwirkung kantonal vor (SG 410.100, 2011, §§ 91a). In BL und SO wird die konkrete Gestaltung des Verhältnisses zwischen Schule und Eltern und die allfällige Schaffung von Elternräten oder ähnlichen Gremien in die Verantwortung der geleiteten Schulen gegeben (AVK SO, 2007b, S. 19; SGS 640, 2009, § 59).

Wichtigste Gemeinsamkeiten In allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz sind seit 2002 geleitete Schulen eingeführt worden. Die lokale Schulführung ist relativ einheitlich ausgestaltet, gerade was die Kompetenzen der Schulleitungen betrifft. Auf lokaler Ebene existieren neben den operativ ausgerichteten Schulleitungen strategische Gremien, die mit der Schulaufsicht vor Ort betraut sind. Die interne Evaluation ist in allen vier Kantonen Aufgabe der Schulen mit den Zielen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Im ganzen Bildungsraum Nordwestschweiz werden die Schulen periodisch extern evaluiert.

Wichtigste Differenzen Die Aufgaben der Schulleitungen sind zwar weitgehend deckungsgleich, unterscheiden sich vierkantonal aber bezüglich der Komponenten der Personalrekrutierung und -anstellung. Der Bereich der Aufsicht mit Aufgaben wie beispielsweise der Beratung der lokalen Schulträger und Schulleitungen oder der Kontrolle der Qualitätsentwicklungsmassnahmen ist vierkantonal sehr unterschiedlich gestaltet. SO sieht zwar nach wie vor Gremien der lokalen Schulaufsicht vor, im Vergleich mit den anderen drei Kantonen sind die Gemeinden in deren Organisation aber freier. BL beauftragt eine Verwaltungsabteilung mit der ex-

ternen Schulevaluation, die anderen drei Kantone delegieren diese Aufgabe an die Pädagogische Hochschule der FHNW. Die Elternmitwirkung ist unterschiedlich geregelt: Nur in BS sind Elternmitwirkungsgremien zwingend einzusetzen.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Durch die Einführung von Schulleitungen und die Verstärkung der Schulautonomie für die einzelnen Schulen haben sich die Regelungen in diesen Bereichen und in Bezug auf die Schulaufsicht zwischen den vier Kantonen angenähert. Differenzen bestehen vor allem noch in grundlegenden Fragen: Was soll unter Schulaufsicht verstanden werden? Wie sollen die Aufgaben in diesem Bereich zwischen Gemeinden und Kanton verteilt werden? Wie wird auf kantonaler Ebene zwischen Steuerung und Aufsicht unterschieden? In allen Themenbereichen zeigt sich unter anderem die unterschiedliche Stellung der Gemeinden in den vier Kantonen bzw. die unterschiedlich ausgeprägte Gemeindeautonomie. Ein ähnliches Phänomen wird in der Elternmitwirkung sichtbar: Nur BS schreibt die Elternmitwirkung zwingend vor und regelt sie einheitlich. In den anderen Kantonen kommen den Gemeinden in dieser Hinsicht relativ grosse Handlungsspielräume zu.

2 Strukturharmonisierung

Vor dem Hintergrund der gesamtschweizerisch und im Bildungsraum Nordwestschweiz angestrebten Harmonisierung der Volksschulstrukturen wurden in allen vier Kantonen entsprechende Reformprozesse in Gang gesetzt. Die Veränderungen betreffen einerseits den Beginn der Schulzeit und andererseits die Struktur der Volksschule mit Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I, insbesondere deren Dauer. Im Folgenden werden prospektiv diejenigen Veränderungen in den vier Kantonen dargestellt, die im primären Bezugsjahr des Bildungsberichts (2009/10) noch nicht in Kraft getreten waren und sich noch nicht in den empirischen Daten zeigen.

Die entsprechenden politischen Entscheidungsprozesse wurden in AG mit der Volksabstimmung zur Strukturharmonisierung (SK AG, 2012) am 11. März 2012 abgeschlossen. In BS wurden die Strukturharmonisierung sowie der Beitritt zum HarmoS-Konkordat und zum Sonderpädagogik-Konkordat 2010 vom Grossen Rat verabschiedet und am 23. Juni 2010 rechtskräftig (ED BS, 2010c). In BL wurde die Strukturharmonisierung am 26. September 2010 zusammen mit dem Beitritt zum HarmoS- und zum Sonderpädagogik-Konkordat in der Volksabstimmung verabschiedet (LK BL, 2012). Am gleichen Tag stimmte die Bevölkerung in SO dem Beitritt zum HarmoS-Konkordat und der entsprechenden Verfassungsänderung zu (SK SO, 2010).

Die im Folgenden beschriebenen Strukturveränderungen werden voraussichtlich bis 2018 zu vierkantonal sehr viel stärker harmonisierten Schulstrukturen führen.

	AG	BL	BS	SO
Politischer Entscheid	2012	2010	2010	2010
Zweijähriger Kindergarten ab/seit	2013	2012	2004	2012
31. Juli als Stichtag für den Eintritt in die Schulpflicht ab	2018	2017	2016	2014
Dreijährige Sekundarstufe I (erster Eintritt)	2015	2016	2015	bestehend

Tabelle IV.5: Meilensteine der vierkantonalen Strukturharmonisierung
(Daten: RR AG, 2011b; RR AG, 2012; RR BL, 2009b; RR BS, 2009b; RR SO, 2011b)

2.1 Schuleingangsstufe

Auf dieser Stufe werden drei Merkmale harmonisiert: Erstens wird der Kindergarten integraler Teil der Volksschule. Die entsprechenden Definitionen auf Verfassungs- und Gesetzesebene wurden in BL 2002, in BS 2004, in SO 2010 und AG 2012 realisiert (RR AG, 2012; RR BL, 2001, S. 41; RR BS, 2004, S. 5; RR SO, 2010a, S. 14).

Zweitens wird der Eintritt in die Schulpflicht auf ein Alter von vier Jahren festgelegt und der entsprechende *Stichtag* (→ Glossar) verschoben. Die Schulpflicht soll in allen vier Kantonen mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnen. Es treten diejenigen Kinder ein, die per Stichtag 31. Juli das vierte Altersjahr vollendet haben (GR BS, 2010, S. 3; RR AG, 2012, S. 27; RR BL, 2009b, S. 76; RR SO, 2009c, S. 21). In AG ist die Verschiebung des Stichtages von den Gemeinden bis zum Schuljahr 2018/19 zu vollziehen (RR AG, 2012, S. 15). In den übrigen drei Kantonen erfolgt die Stichtagsverschiebung kantonaleinheitlich: In BL und BS in Halbmonatsschritten während sechs Jahren (SGS 641.11, 2011, § 8; SG 410.101, 2010), in SO in Monatsschritten während drei Jahren (RR SO, 2011b, S. 8).

Drittens werden die Stufen der Volksschule neu definiert und der Kindergarten wird – wo er es nicht schon ist – aufgrund der verlängerten Schulpflicht Teil der Primarstufe und damit der obligatorischen Schule. Der Kindergarten bleibt vierkantonal in seiner pädagogischen Form und Ausrichtung bestehen. Auf die Einführung der Basisstufe wird verzichtet (BRNW, 2009; DBK SO, 2009, S. 19; RR AG, 2010, S. 14; RR BL, 2009b, S. 27). Der Kindergarten wird also in naher Zukunft im ganzen Bildungsraum Nordwestschweiz die ersten beiden Bildungsjahre der Volksschule bzw. der obligatorischen Schule umfassen.

2.2 Struktur und Dauer der Primarschule und der Sekundarstufe I

Mit der 2012 angenommenen Vorlage «Stärkung der Volksschule Aargau» wird in AG die Primarschule um ein Jahr auf sechs Jahre verlängert und die Sekundarstufe I entsprechend auf drei Jahre verkürzt. Dabei behalten sowohl Primarschule als auch Sekundarstufe I ihren bisherigen Charakter und ihre innere Strukturierung. Insbesondere bleibt die geteilte Sekundarstufe I mit Bezirks-, Sekundar- und Realschule bestehen. Die Umstrukturierung soll auf den 1. August 2014 hin mit dem Eintritt der ersten Schülerinnen und Schüler in die 6. Klasse der Primarschule erfolgen (RR AG, 2010, S. 16-18; 26; 37). Im Schuljahr 2015/16 werden Schülerinnen und Schüler erstmals die erste Klasse der neu dreijährigen Sekundarstufe I besuchen.

Die Strukturharmonisierung wird – insbesondere was die geteilte Sekundarstufe I betrifft – von BL und BS im Rahmen einer bikantonalen Departementsvereinbarung enger koordiniert. Die beiden Kantone wollen ihre Volksschulstrukturen weitgehend identisch gestalten und zeitlich koordiniert umstrukturieren (RR BS, 2009b, S. 16).

In BL muss wie in AG die Primarschule um ein Jahr verlängert und die Sekundarstufe I entsprechend verkürzt werden. Die ersten Schülerinnen und Schüler werden im Schuljahr 2015/16 die 6. Primarklasse besuchen (RR BL, 2009b, S. 28). Der Eintritt in die auf drei Jahre verkürzte Sekundarstufe I erfolgt demzufolge auf das Schuljahr 2016/17 hin. Die bisherige Struktur der dreigeteilten Sekundarschule wird beibehalten (RR BL, 2009b, S. 32). In BS sind im Rahmen der Strukturharmonisierung die grössten Veränderungen vorgesehen. Die bisher vierjährige Primarschule wird um zwei Jahre verlängert und die bisher fünfjährige Sekundarstufe I, die ihrerseits in Orientierungs- und Weiterbildungsschule

unterteilt war, entsprechend verkürzt. Die Sekundarstufe I erhält eine dreigeteilte Struktur, analog jener in BL. Sie integriert die bisherige 3. Klasse der Orientierungsschule, die gesamte Weiterbildungsschule sowie die ersten beiden Klassen der Gymnasien (RR BS, 2009b, S. 31–33). Der Übergang vom bisherigen zum neuen Schulsystem wird mit der Schülerkohorte vollzogen, die im Schuljahr 2012/13 die 4. Klasse der Primarschule besucht (ED BS, 2010a, S. 4). Im Schuljahr 2013/14 besuchen die ersten Schülerinnen und Schüler die 5. Primarklasse, im Schuljahr 2015/16 treten die ersten in die neue Sekundarstufe I ein (RR BS, 2009b, S. 46).

In SO sind für die bereits dreijährige Sekundarstufe I ebenfalls strukturelle Veränderungen beschlossen worden, die seit dem Schuljahr 2010/11 umgesetzt werden: Die bisher viergeteilte Sekundarstufe I wird zu einer dreigeteilten. Neu werden drei Schultypen unterschieden: Sek B, E und P. Die bisherigen Schultypen Untergymnasium, Bezirksschule, Sekundarschule und Oberschule werden schrittweise in die neue Struktur überführt. Der Übertritt in die Sekundarstufe I findet für alle Anforderungsniveaus nach der sechsten Klasse statt (AVK SO, 2011a, S. 2; RR SO, 2009b). Eine Ausnahme bildet die Region Leimental, wo bis zur Umstellung in BL der Übertritt noch nach der fünften Klasse erfolgt.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Voraussichtlich 2018 wird eine vierkantonal harmonisierte Volksschule mit folgenden gemeinsamen Eckwerten entstanden sein:

- Kindergarten: Dauer 2 Jahre, Eintritt im vierten Altersjahr, Stichtag 31. Juli;
- Primarschule: Dauer 6 Jahre;
- Sekundarstufe I: Dauer 3 Jahre, geteiltes Schulmodell mit drei Schultypen.

Wichtigste Differenzen Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsstrukturen weisen die Reformen der kantonalen Schulstrukturen unterschiedliche Schwerpunkte auf, greifen in sehr unterschiedlichem Ausmass in Bildungsstrukturen mit zum Teil sehr langen Traditionen ein und benötigen für die Umsetzung unterschiedliche Zeitfenster. Beispielsweise fällt in BS mit der bisherigen Orientierungsschule eine ganze Schulstufe weg, während im Bereich des Kindergartens lediglich der Stichtag verschoben werden muss.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit In den vier Kantonen der Nordwestschweiz sind weitreichende Strukturharmonisierungen eingeleitet worden. Um neue Disparitäten verhindern und unerwartete bzw. unvorhersehbare Folgen der zum Teil weitreichenden Reformen frühzeitig wahrnehmen zu können, sollten die Effekte der Reform aufmerksam beobachtet werden.

3 Sonderpädagogik

Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) haben die Kantone die Verantwortung im Bereich der Sonderpädagogik vollständig übernommen:

«Die Kantone sorgen für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr» (SR 101, 2008, S. Art. 62 Absatz 3).

Als Folge dieser neuen Rechtslage sind in allen Kantonen – gesamtschweizerisch und im Bildungsraum Nordwestschweiz – Anpassungen im Bereich der Sonderpädagogik notwendig. Im Folgenden wird der Vollzug der NFA in den vier Kantonen im sonderpädagogischen Bereich dargestellt. Die Reformen werden in AG und BL im Rahmen der kantonalen Projekte zur Strukturharmonisierung durchgeführt, in BS werden sie parallel dazu vorbereitet und zu einer gemeinsamen Gesetzesvorlage zusammengefasst. In SO wird ein eigenständiger politischer Prozess initiiert.

3.1 Sonderpädagogik-Konkordat

Um den notwendigen Anpassungen in den neu für den sonderpädagogischen Bereich zuständigen Kantonen einen gesamtschweizerischen Rahmen zu geben, wurden in der «Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik» die wichtigsten Massnahmen sowie die Entwicklung und Anwendung gemeinsamer Instrumente festgelegt (EDK, 2007b, S. 3).

Dem Sonderpädagogik-Konkordat sind per August 2012 13 Kantone beigetreten, unter ihnen BL und BS. Es ist für die beigetretenen Kantone am 1. Januar 2011 in Kraft getreten (EDK, 2012b). Die beigetretenen Kantone verpflichten sich, ihre kantonalen Sonderpädagogik-Konzepte am Konkordat auszurichten. In AG und SO ergibt sich aus der NFA jedoch ebenfalls Veränderungsbedarf im sonderpädagogischen Bereich, auch wenn sie dem Konkordat nicht beigetreten sind.

3.2 Umsetzung in BL und BS

Die Kantone BL und BS traten 2010, ebenfalls koordiniert im Rahmen der bikantonalen Departementsvereinbarung, dem Sonderpädagogik-Konkordat bei und legten ein gemeinsames Sonderpädagogik-Konzept vor. Das Konzept geht für die Sonderpädagogik in der Volksschule davon aus, dass nach der Feststellung eines individuellen, besonderen Bildungsbedarfs Massnahmen nach einem Kaskadenmodell mit drei Angebotsstufen zum Tragen kommen. Der zentrale Leitsatz auf allen drei Stufen ist derjenige der integrativen Förderung. Das Grundangebot (erste Stufe) entspricht dem regulären Unterrichtsangebot, das alle Schülerinnen und Schüler fördert und auf der Basis von Stundentafeln und Unterrichtslektionendächern mit Ressourcen versorgt wird. Das Förderangebot (zweite Stufe) bietet zusätzlich schul- und unterrichtsnahe Förderung, beispielsweise in Form von Sprachförderung, Begabtenförderung, schulischer Heilpädagogik oder Logopädie. Die Ressourcenzuteilung erfolgt kollektiv an eine Schuleinheit, die über den Ressourceneinsatz autonom und situationsgerecht entscheiden kann. Damit verbunden ist auch die Einrichtung einer schulinternen Erfassung von individuellem Bildungsbedarf sowie die Definition der Ansprüche auf der Basis dieser Erfassung. Die dritte Stufe bilden die verstärkten Massnahmen, die sich vom Grund- und vom Förderangebot durch die Förderintensität¹, durch den Grad an Spezialisierung sowie durch die Art und Weise der Ressourcenzuteilung und der Feststellung von besonderem Bildungsbedarf unterscheiden. Selbst bei den verstärkten Massnahmen sollen integrative Formen bzw. soll die Förderung innerhalb der einzelnen Schuleinheit möglich sein. Die verstärkten Massnahmen werden individuell finanziert.

¹ Gemäss Sonderpädagogik-Konkordat sind verstärkte Massnahmen charakterisiert durch lange Dauer, hohe Intensität, hohen Spezialisierungsgrad der Fachpersonen sowie einschneidende Konsequenzen für den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf des Kindes oder des Jugendlichen (EDK, 2007b, S. 10).

Der individuelle Bedarf an verstärkten Massnahmen wird auf der Basis eines gesamtschweizerisch angewendeten, standardisierten Abklärungsverfahrens ermittelt (BKS BL & ED BS, 2010), das von kantonalen Abklärungsstellen durchgeführt werden soll. Es wurde im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zwischen 2006 und 2010 entwickelt. Das neue Verfahren strukturiert den Abklärungsprozess mittels standardisierter Elemente bzw. Items (Hollenweger & Lienhard, 2011). Die verstärkten Massnahmen sollen subsidiäre Funktion haben: Sie kommen erst zum Tragen, falls die Massnahmen auf den ersten beiden Stufen nicht ausreichen. Zudem wird im Konzept eine engere Koordination der bis anhin getrennten Unterstützungssysteme empfohlen, unter anderem um – zusammen mit einer ausreichenden Ressourcenausstattung der Förderangebote – zu verhindern, dass eine steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern nur noch mit verstärkten Massnahmen getragen wird (BKS BL & ED BS, 2010).

Tabelle IV.6: Kaskadenmodell im Sonderpädagogischen Konzept BL/BS

(Daten: BKS BL & ED BS, 2010).

	Organisationsform	Ressourcenzuteilung	Diagnostik
1. Grundangebot (reguläres Unterrichtsangebot)	integrativ	kollektiv	intern
2. Förderangebot (pädagogisch-therapeutisches Angebot)	integrativ	kollektiv	intern
3. Verstärkte Massnahmen (Sonderschulung)	integrativ/separativ	individuell	extern

In BL ist die Umsetzung des bikantonalen Sonderpädagogik-Konzeptes im Gange. Das kantonale «Konzept Integrative Schulung» lag 2011 in einer Entwurfsfassung vor. In Zukunft soll sowohl bei den Angeboten als auch bei den Prozessen und bei der Ressourcenzuteilung zwischen Förderangeboten und verstärkten Massnahmen unterschieden werden (BKS BL, 2011c, S. 9–13). Vorgesehen ist die Erstellung der Vorlage zuhanden des Kantonsrates im Sommer 2012 (BKS BL, 2011c, S. 18–21). In BS wurden die normativen Grundlagen im sonderpädagogischen Bereich bereits 2010 mit der Vorlage zum Konkordatsbeitritt geschaffen und traten 2011 in Kraft (RR BS, 2009b, S. 23; SG 412.750, 2011). Noch deutlicher als in BL steht in BS der integrative Grundsatz im Zentrum. Das Angebot an separativen Massnahmen wurde eingeschränkt: Einführungs- und Kleinklassen werden abgeschafft, die Förderangebote sind allesamt integrativ angelegt, die verstärkten Massnahmen sind in der Regel integrativ und nur in begründeten Fällen separativ ausgestaltet (RR BS, 2009b, S. 36–38; SG 410.100, 2011, § 64). Damit nimmt BS im Bereich der Sonderpädagogik sowohl zeitlich als auch bezüglich des integrativen Grundsatzes eine vierkantonale Vorreiterrolle ein.

3.3 Entwicklungen in AG und SO

Obwohl AG und SO dem Sonderpädagogik-Konkordat bis August 2012 nicht beigetreten sind, musste der Bereich der Sonderpädagogik im Rahmen des Vollzugs der NFA verändert werden.

In AG wurden 2006 die normativen Grundlagen im sonderpädagogischen Bereich konsolidiert: Die zahlreichen gesetzlichen Grundlagen wurden in einem neuen Betreuungsgesetz, einer Teilrevision des Schulgesetzes sowie entsprechenden Ausführungsbestimmungen zusammengefasst. Inhaltlich wurde primär der Bereich neu geregelt, der bisher vom Bund durch die Invalidenversicherung geregelt war. Vorgesehen sind unter anderem Ambulatorien für besondere Förder- und Stützmassnahmen zugunsten von Kindern im Vorschulalter und in der Volksschule sowie Tagessonderschulen und stationäre Sonderschulen (RR AG, 2005, S. 8–15). Zudem wurden die integrativ eingesetzten Fördermassnahmen wie beispielsweise die Psychomotorik-Therapie ins Schulgesetz aufgenommen (RR AG, 2005, S. 61–63). Die Änderungen traten 2007 in Kraft (RR AG, 2007, S. 17).

In SO wurden Anpassungen aufgrund der NFA im Bereich der Sonderpädagogik 2007 durch eine Teilrevision des Volksschulgesetzes vorgenommen. Dabei werden – ähnlich wie im Sonderpädagogik-Konkordat – zwei Stufen unterschieden: Die Stufe der «speziellen Förderung» umfasst die «bestehenden, sehr differenzierten, aber teilweise unkoordinierten Kleinklassen-, Einzelförderungs- und Therapiestrukturen», für die kollektiv Ressourcen zugeteilt werden (RR SO, 2007a, S. 5). Zur «speziellen Förderung» gehören auch alle Massnahmen in Kindergarten und Regelschule, mit denen auf die zunehmend heterogene Schülerschaft reagiert wurde. Die zweite Stufe der «Sonderpädagogik» umfasst integrative und separative Massnahmen, die den Kindern je individuell zugesprochen werden (RR SO, 2007a, S. 5–6). Als markanteste Veränderungen waren die Aufhebung der Kleinklassen ab 2010, beginnend mit der 1. Klasse, sowie die Abschaffung der Repetition aufgrund ungenügender Schulleistungen vorgesehen (RR SO, 2007a, S. 27–29). Die Vorlage trat zwar 2008 in Kraft. Die vom Regierungsrat erlassenen Übergangsbestimmungen für den Sonderpädagogikbereich (RR SO, 2008) wurden jedoch 2010 vom Kantonsrat mit dem Veto belegt, primär aufgrund von Differenzen in Finanzierungsfragen. Dadurch wurde die geplante Inkraftsetzung per 1. Januar 2011 verunmöglicht, dies trotz grundsätzlicher Zustimmung zur «speziellen Förderung» (RR SO, 2011a, S. 1). Daraufhin schlug der Regierungsrat 2011 einen Schulversuch vor: Für die Schuljahre 2011/2012 bis 2013/2014 setzen die Schulen die «spezielle Förderung» in integrativer Form als Versuchsschule oder in separativer Form in Kleinklassen als Vergleichsschule um. Die Gemeinden entscheiden über den Modus. So sollen die Handlungsfähigkeit der Schulen erhalten, eine erfahrungsgestützte und sachliche Diskussion ermöglicht und die Grundlagen für eine zukünftige, politische Entscheidung verbessert werden (RR SO, 2011a).

Wichtigste Gemeinsamkeiten Auslöser der Veränderungen im Sonderpädagogik-Bereich war gesamtschweizerisch die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA). Da die Kantone die volle Finanzierungsverantwortung für die Sonderpädagogik übernehmen mussten, liegt der politische Fokus auf den Finanzierungsmodellen. Dabei kristallisieren sich – innerhalb des oder in Anlehnung an das Sonderpädagogik-Konkordat – Stufen- oder im Falle von BL und BS Kaskadenmodelle heraus.

Wichtigste Differenzen Die Umsetzung der NFA erfolgt innerhalb des Bildungsraums sehr unterschiedlich: Während BL und BS in einer bikantonalen Partnerschaft die Neugestaltung entlang dem Sonderpädagogik-Konkordat vorantreiben, ist in AG und SO eine ähnliche Entwicklung nicht feststellbar.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit In BL und BS haben die kantonalen Organe die Gestaltung des sonderpädagogischen Bereichs weitgehend übernommen, der Integrationsidee einen hohen Stellenwert zugeordnet, die Finanzierung definiert und die Angebotspalette festgelegt. In AG dagegen wird auf kantonaler Ebene lediglich so viel definiert, wie für den Betrieb der Sonderpädagogik in den Gemeinden notwendig ist. In SO scheiterte der Versuch einer kantonalen Neukonzeption. In einem Schulversuch wird die Gestaltungskompetenz wiederum den Gemeinden zugewiesen. Die Sonderpädagogik scheint ein Bereich zu sein, in dem nach dem Rückzug des Bundes im Bildungsraum Nordwestschweiz neue Disparitäten entstehen.

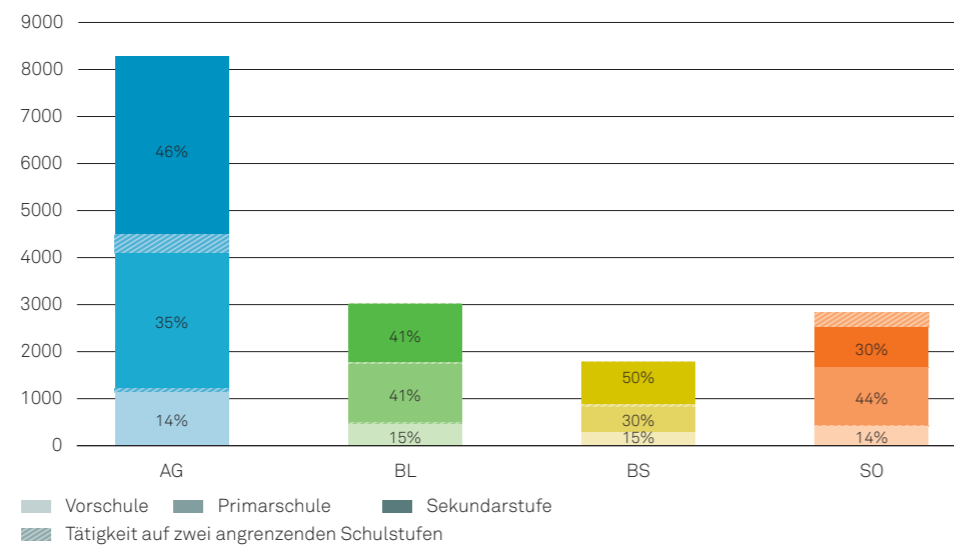
4 Lehrerinnen und Lehrer

Im Fokus des folgenden Teilkapitels stehen die Lehrpersonen im Bildungsraum Nordwestschweiz. Da sich der Bildungsbericht auf die Systemebene beschränkt, Unterricht also nicht Gegenstand des Bildungsberichts Nordwestschweiz ist, konzentriert sich die Darstellung auf grundlegende Charakteristika (Klemm, 2011) der Zusammensetzung des Lehrkörpers, der Anstellungsbedingungen und der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, für die quantitative Daten vorliegen. Die Mikroebene von Schule, die unter den Stichworten Unterrichtsqualität, unterrichtliches Handeln (Lipowsky, 2006, S.64), Klassenmanagement und Lernklima (Helmke, 2011, S.637–640) in den letzten Jahren vermehrt Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung war (Seidel, 2011, S.624), kann nicht abgebildet werden.

4.1 Zusammensetzung des Lehrkörpers

Die Anzahl der Lehrpersonen und deren Verteilung auf die Schulstufen weist primär auf die unterschiedliche Dauer der einzelnen Schulstufen hin und widerspiegelt gleichzeitig die Grössenverhältnisse der vier Kantone. Der Anteil der Lehrpersonen des Kindergartens war im Schuljahr 2009/10 in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz identisch. Dies entspricht der praktisch identischen, durchschnittlichen Verweildauer im Kindergarten in den vier Kantonen. In der Primarschule und der Sekundarstufe I sind die Anteile der Lehrpersonen von den Strukturen und insbesondere von der Dauer der Schulstufen abhängig. Dementsprechend ist in SO der Anteil der Primarlehrpersonen und in BS derjenige der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I am höchsten. Die deutliche Differenz zwischen AG und BL mit einer je fünfjährigen Primarschule kann mit dem durchschnittlich günstigeren Betreuungsverhältnis in BL erklärt werden. Auf der Sekundarstufe I ist die Differenz der Anteile zwischen AG und BL primär auf Unterschiede beim durchschnittlichen Beschäftigungsgrad zurückzuführen.

Abbildung IV.1: Lehrpersonen der Volksschule, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011j).



Lehrpersonen, die gleichzeitig auf zwei aneinander angrenzenden Stufen unterrichten, werden den gemischten Kategorien zugewiesen (Deppierraz, 2010, S. 23). Diese Mischkategorien machten weder auf gesamtschweizerischer Ebene noch in den vier Kantonen mehr als 5% der Lehrpersonen aus. Eine Ausnahme war SO, wo rund 10% der Lehrpersonen gemischt auf den Stufen Sek I und Sek II arbeiteten. Es handelte sich dabei vor allem um die Lehrpersonen an den Untergymnasien in Solothurn und Olten. Erwähnenswert sind auch die 4% der Personen, die in AG sowohl an Primarschulen als auch auf der Sekundarstufe I unterrichteten. Der vergleichsweise hohe Anteil dieser Lehrerinnen und Lehrer ist erklärbar mit der entsprechenden Doppelqualifikation für Primar- und Realschulen in der Ausbildung, die in AG bis Ende der 1990er-Jahre angeboten wurde (RR AG, 1999a).

Die Verteilung der Lehrpersonen auf Altersklassen zeigt, dass in AG, BL und SO im Kindergarten bzw. in der Vorschule die jüngeren Altersklassen wesentlich grössere Anteile aufwiesen als in der Primarschule oder auf der Sekundarstufe I. Mit steigender Stufe wuchsen die Anteile der älteren Altersgruppen. In BS dagegen war der Lehrkörper der Primarschule – verglichen mit den anderen beiden Schulstufen – am jüngsten.

Gesamtschweizerisch betrug der Anteil der über 50-jährigen Lehrpersonen an der Volksschule (inkl. Kindergarten) 34%. Dabei gilt: Je höher die Schulstufe, desto älter sind die Lehrpersonen. Dieses Bild zeigt sich auch im Bildungsraum Nordwestschweiz. Die Anteile der Lehrpersonen über 50 Jahren lagen in BL auf allen Stufen, in BS im Kindergarten und auf der Sekundarstufe I, in AG in der Primarschule und auf der Sekundarstufe I sowie in SO in der Primarschule über dem gesamtschweizerischen Wert. Nur in der Primarschule in BS war der Anteil der über 50-jährigen Lehrerinnen und Lehrer markant geringer als im gesamtschweizerischen Durchschnitt. Über alle drei Stufen hinweg betrachtet wies BL im vierkantonalen Vergleich den höchsten Anteil über 50-jähriger Lehrpersonen auf, gefolgt von AG und SO, die beide ebenfalls über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt lagen. Knapp unter dem Durchschnitt lag der entsprechende Anteil in BS.

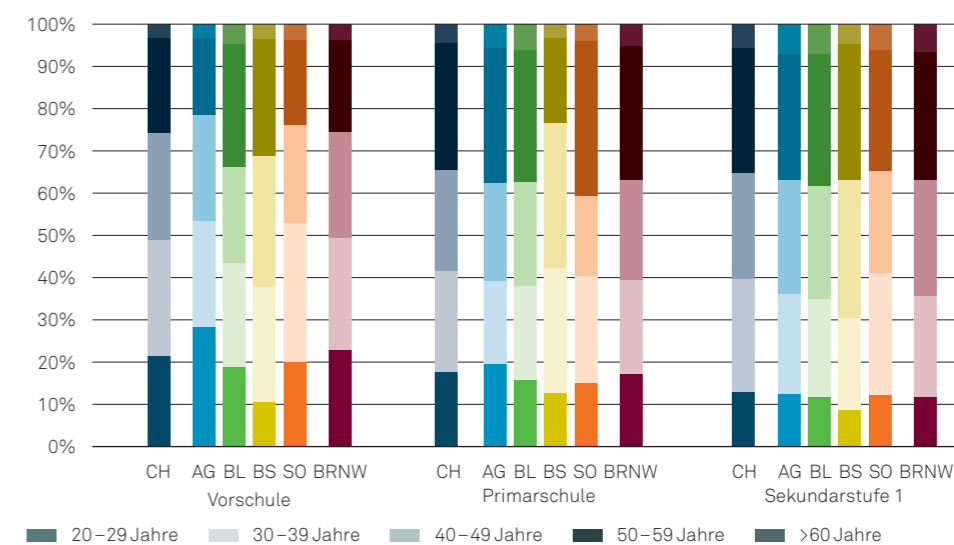
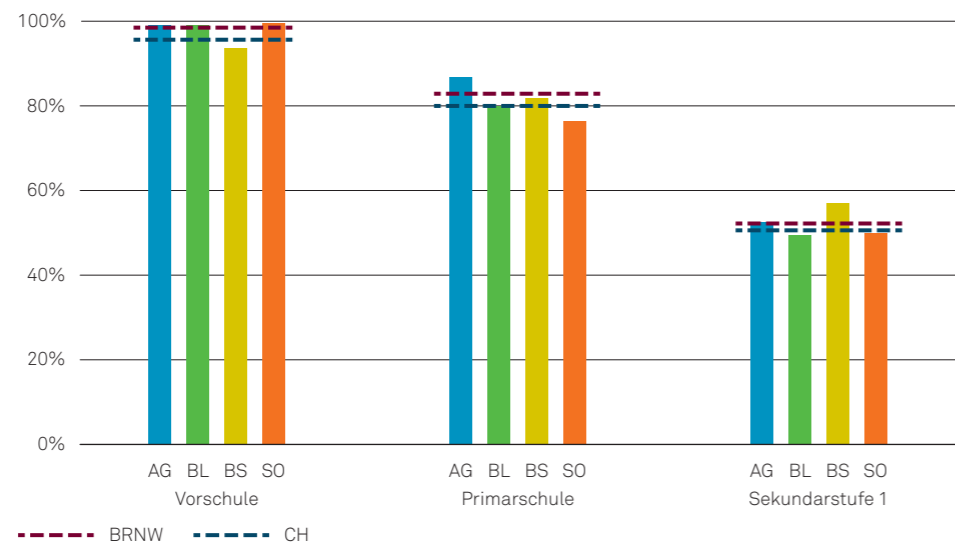


Abbildung IV.2: Verteilung der Lehrpersonen der Volksschule auf Alterskategorien, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011j).

Der Anteil der Lehrpersonen unter 30 Jahren betrug national 16%. Nur in AG lag er in der Vor- und Primarschule über dem nationalen Durchschnitt. Ansonsten bestätigte sich das Bild einer im gesamtschweizerischen Vergleich eher alten Lehrerschaft des Bildungsraums Nordwestschweiz auch in den Anteilen dieser jüngsten Alterskategorie.

Die Verteilung auf die Geschlechter und damit das quantitative Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern ist gesamtschweizerisch abhängig von der Schulstufe: je höher die Schulstufe, desto niedriger der Frauenanteil bei den Lehrpersonen. Dies war im Schuljahr 2009/10 in sämtlichen Kantonen der Fall. Schweizweit am wenigsten deutlich war der sinkende Frauenanteil mit aufsteigender Schulstufe in BS, was am unterdurchschnittlichen Anteil im Kindergarten und am überdurchschnittlichen Anteil auf der Sekundarstufe I lag. Letzteres kann auf die kantonale Schulstruktur zurückgeführt werden: Das 5. und 6. Bildungsjahr (nach traditioneller Zählweise) gehörte als Orientierungsschule zur Sekundarstufe I. Im Vergleich mit den gesamtschweizerischen Geschlechterverteilungen sind in der Primarschule der vergleichsweise hohe Frauenanteil in AG sowie der vergleichsweise hohe Männeranteil in SO auffällig.

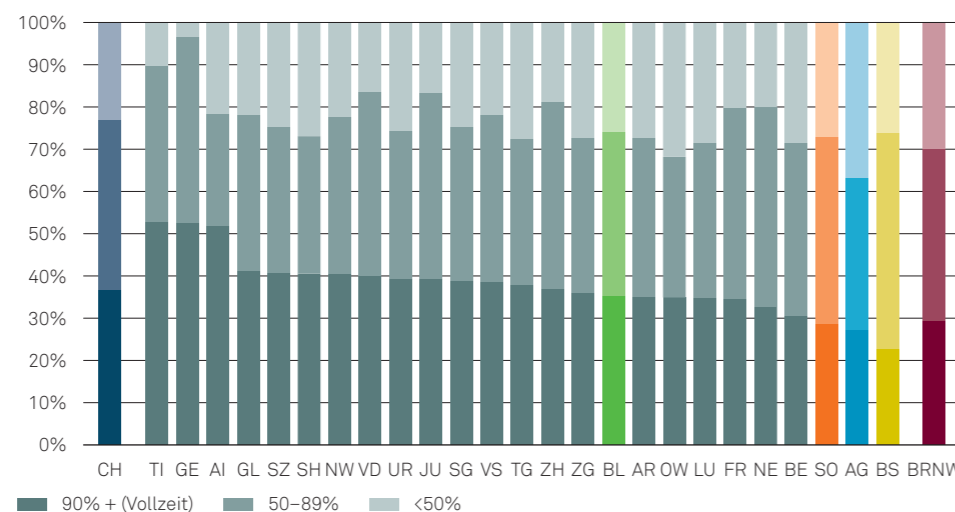
Abbildung IV.3: Anteil der Frauen an den Lehrpersonen der Volksschule, Sj 2009/10, nach Standortkanton
(Daten: BFS, 2011j).



Lehrpersonen mit ausländischer Staatsangehörigkeit machten auf der Vorschulstufe sowie in der Primarschule in praktisch allen Kantonen nicht mehr als 3% aus, so auch im Bildungsraum Nordwestschweiz. Anders sah es auf der Sekundarstufe I aus: BS hatte mit 19,7% mit Abstand den schweizweit höchsten Ausländeranteil im Lehrkörper der Sekundarstufe I, insbesondere in der Weiterbildungsschule (30%). Die Mehrheit der ausländischen Lehrpersonen stammte aus Deutschland, in der Weiterbildungsschule waren es 25% aller Lehrpersonen und in der Orientierungsschule 11% (Vitelli et al., 2011, S. 87). Auch in AG (10,2%) und BL (9,6%) unterrichtete ein vergleichsweise hoher Anteil ausländischer Lehrpersonen. In AG stammten 70% der ausländischen Lehrpersonen auf der Primar- und Sekundarstufe I aus Deutschland (StA AG, 2010, S. 8). In SO war der Anteil ausländischer Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I massgeblich geringer (2,1%). Für BL und SO liegen keine Daten zu einzelnen Nationalitäten vor.

Hinsichtlich Beschäftigungsgrad zeichnete sich der Bildungsraum Nordwestschweiz durch vergleichsweise hohe Anteile an Lehrpersonen mit kleinen Pensen und geringe Anteile an Lehrpersonen in Vollzeit-Beschäftigung aus: Die vier Kantone gehörten zu denjenigen mit dem kleinsten Anteil an *Vollzeit-Lehrpersonen* (→ Glossar) (BS: 23%, AG: 27%, SO: 29% und BL: 35%). Der nationale Anteil der Vollzeit-Lehrpersonen lag bei 36%. In BS war der schweizweit höchste Anteil an Lehrpersonen mit mittleren Pensen zwischen 50% und 89% beschäftigt (51%), AG dagegen nahm schweizweit mit 37% mit Abstand die Spitzenposition bei den kleinen Pensen (Beschäftigungsgrade kleiner als 50%) ein (zum Vergleich: SO: 27%, BL und BS: 26%).

Abbildung IV.4: Verteilung der Lehrpersonen der Volksschule auf Beschäftigungsgrade, Sj 2009/10, nach Standortkanton
(Daten: BFS, 2011j).



Die Entwicklung der Beschäftigungsgrade zeigte gesamtschweizerisch, soweit Daten zu den Lehrkräften verfügbar sind, deutlich nach unten. Auch in den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz ist diese Entwicklung feststellbar: Der Anteil an Vollzeit-Lehrpersonen der Volksschule nahm deutlich ab, allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Schweizweit am deutlichsten war die Abnahme in SO. Die Gründe dafür liegen unter anderem in der Datenerhebung².

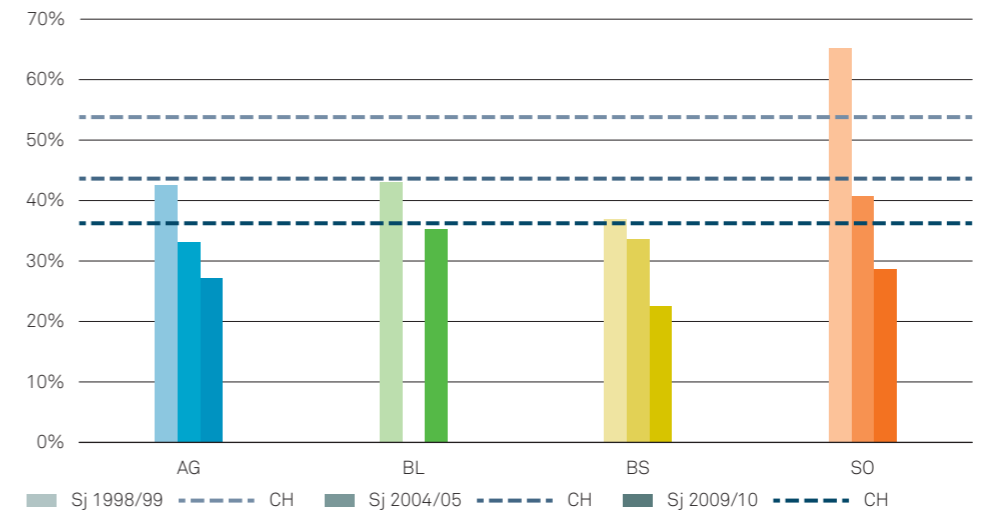


Abbildung IV.5: Entwicklung des Anteils von Vollzeit-Lehrpersonen der Volksschule, nach Standortkanton
(Daten: Olgiati, 2000; Deppierraz, 2006; BFS, 2011j).

Sowohl der Anteil an Vollzeit-Lehrpersonen als auch der durchschnittliche Beschäftigungsgrad unterscheiden sich nicht nur zwischen den Kantonen, sondern in den Kantonen auch zwischen den Schulstufen. Auf nationaler Ebene war der durchschnittliche Beschäftigungsgrad im Kindergarten am geringsten und auf der Sekundarstufe I am höchsten. Er stieg also mit aufsteigender Schulstufe an.

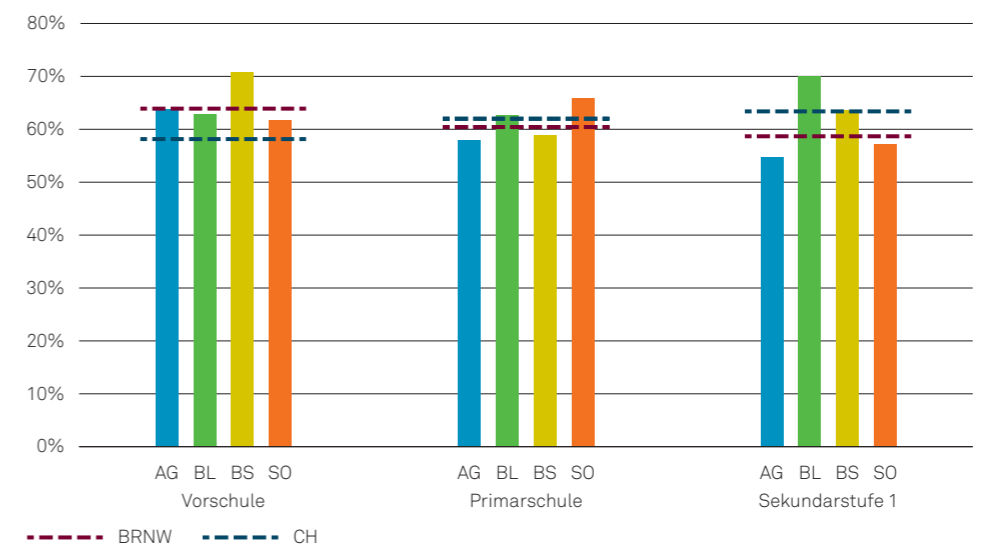


Abbildung IV.6: Durchschnittlicher Beschäftigungsgrad der Lehrpersonen der Volksschule, Sj 2009/10, nach Standortkanton
(Daten: BFS, 2011j).

Im Bildungsraum Nordwestschweiz war ein ansteigender, durchschnittlicher Beschäftigungsgrad mit aufsteigender Schulstufe nur in BL festzustellen, jedoch auch da nicht sehr deutlich: Die durchschnittlichen Beschäftigungsgrade in Kindergarten und Primarschule waren fast identisch. In allen vier Kantonen lagen jedoch die durchschnittlichen Beschäftigungsgrade im Kindergarten über dem nationalen Durchschnitt, besonders deutlich in BS. Auf der Primarschule gruppierten sich die Beschäftigungsgrade vierkantonal auf ähnlichem Niveau um den nationalen Durchschnitt. Auf der Sekundarstufe I fiel vierkantonal

² Möglicherweise haben sich in den 1990er-Jahren auch Bundesgerichtsurteile im Zusammenhang mit den Beschäftigungsgraden und der Besoldung von Kindergärtnerinnen in SO (u.a. SKG, o.J.) auf die Berechnungsgrundlagen für die Beschäftigungsgrade ausgewirkt.

vor allem BL mit einem hohen durchschnittlichen Beschäftigungsgrad auf. Aufgrund von Abgrenzungsproblemen im Bereich der Sonderschulen und Sonderklassen sind die stufenspezifischen, durchschnittlichen Beschäftigungsgrade nicht über die Zeit vergleichbar³.

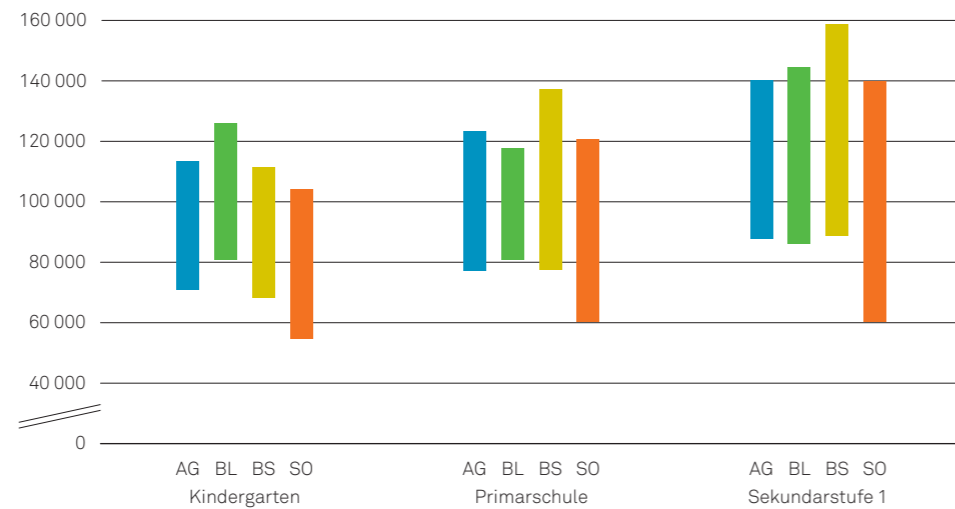
4.2 Anstellung

Die Anstellung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule wird im Bildungsbericht anhand der normativen Vorgaben in zwei Bereichen vierkantonal vergleichend dargestellt. Diese Bereiche sind die Besoldung und die *Pflichtunterrichtszeit* (→ Glossar). Dargestellt wird die Situation im Referenzjahr 2011.

Die **Besoldung** von Lehrpersonen ist im Rahmen der kantonalen Lohnsysteme definiert, in AG und BL auf Dekrets-, in BS auf Gesetzesebene. In SO gilt ein Gesamtarbeitsvertrag. Die Lehrpersonen werden aufgrund ihrer Qualifikationen und der Schulstufe, auf der unterrichtet wird, in eine Lohnklasse eingeteilt. In BL, BS und SO werden in jeder Lohnklasse Erfahrungsstufen unterschieden (BL: 27, BS: 24 und SO 16 Stufen; SGS 150.1, 2011, § 15; SG 164.100, 2011, § 4; BGS 126.3, 2011, § 133), der Stufenanstieg erfolgt aufgrund der Dienstjahre. In AG sind keine festen Stufen, sondern es ist eine Normalkurve mit einem Stufenanstieg bis zum 60. Altersjahr definiert (SAR 411.210, 2011, § 6). In BL und SO ist der Stufenanstieg jährlich vorgesehen, in BS in den ersten 18 Jahren jährlich, dann zweijährlich. SO weist im Bildungsraum Nordwestschweiz den höchsten möglichen Lohnanstieg innerhalb einer Lohnklasse auf: Im 15. Praxisjahr beträgt der Erfahrungsanteil 45% des Grundlohns, in BL und BS sind es je etwa 30% und in AG 25%.

Abbildung IV.7: Varianz der Bruttolöhne der Lehrpersonen der Volksschule, 2011, inkl. 13. Monatslohn

(Daten: FD BS, 2004; FD BS, 2010; FD SO, 2010; SAR 411.210, 2011; SGS 150.1, 2011; SG 164.100, 2011; BGS 126.3, 2011).



2011 stiegen die Bruttogehälter von Lehrpersonen der Volksschule grundsätzlich in allen vier Kantonen mit aufsteigender Schulstufe an. Die Differenz zwischen Minimal- und Maximallohn war auf der Sekundarstufe I deutlich grösser als auf den anderen Schulstufen. Damit spiegelten sich die Vielfalt an Schultypen dieser Stufe und die entsprechend heterogenen Qualifikationen dieser Lehrpersonen in der Besoldung wider. Die Besoldungsdifferenzen zwischen den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz waren 2011 in verschiedener Hinsicht gross, insbesondere zwischen BS und SO. Die Differenzen zwischen Minimal- und Maximallohn waren im vierkantonalen Vergleich in BS und SO in der Regel höher als in AG und BL.

Für einen vierkantonalen Vergleich der Anstellung von Lehrpersonen können neben den Besoldungsnormen auch die Bestimmungen zur *Pflichtunterrichtszeit* in Form von Normalpensum (AG), wöchentlicher Unterrichtsverpflichtung (BL), Pflichtstunden (BS) oder wöchentlichen Unterrichtspensen (SO) herangezogen werden.

	AG	BL	BS	SO
Lektionsdauer (Min.)	45 (Vormittag) / 50 (Nachmittag)	50 (KG & Primarschule) / 45 (Sek I)	45	45
Pflichtpensum (Wochenlektionen)	Kindergarten	32 (25 Std.)	27	32
	Primarschule	29	27	28
	Sekundarstufe I	28 / 27 (Bez.)	26	25
Pflichtunterrichtszeit (Std./Sj.)	Kindergarten	975	878	936
	Primarschule	886	878	819
	Sekundarstufe I	855 / 825 (Bez.)	761	731

Tabelle IV.7: Jährliche Pflichtunterrichtszeit der Lehrpersonen an der Volksschule, 2011 (Daten: SAR 411.211, 2011; SAR 421.311, 2011; SGS 150.1, 2011; SGS 641.11, 2011; SGS 642.11, 2011; SG 410.100, 2011; BGS 126.3, 2011).

Die höchste jährliche Pflichtunterrichtszeit unter Berücksichtigung der Lektionsdauer und der Anzahl Wochen pro Schuljahr hatten 2011 die Lehrpersonen im Kindergarten in AG und BS. In BL war die Pflichtzeit von Kindergartenlehrpersonen gleich lang wie jene der Primarlehrpersonen und länger als jene der Sekundarstufe I. In SO war das Pflichtpensum im Kindergarten deutlich geringer, sowohl im Vergleich mit den anderen Stufen innerhalb des Kantons als auch im Vergleich mit den Kindergartenlehrpersonen der anderen drei Kantone. Im vierkantonalen Vergleich am homogensten war die Pflichtzeit in der Primarschule, trotz der unterschiedlichen Schuljahres- und Lektionsdauer. Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I hatten in AG, BL und BS ein massgeblich tieferes Pflichtpensum als diejenigen der anderen Schulstufen.

4.3 Ausbildung

Die Darstellung der quantitativen Dimension der Ausbildung von Lehrpersonen erfolgt aus zwei Perspektiven: Einerseits geht es aus einer Standortperspektive um die Ausbildungsgänge der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), die von den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz getragen wird, und andererseits aus einer Herkunftsperspektive um die Ausbildung der Studierenden mit *Wohnort* (→ Glossar) im Bildungsraum Nordwestschweiz. Neben dem Blick auf Studierende und Abschlüsse werden auch die Berufseintrittsquoten dargestellt.

Der aus der **Standortperspektive** fokussierten PH FHNW kommt in der Ausbildung von Lehrpersonen für Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I gesamtschweizerisch eine hohe quantitative Bedeutung zu. Sie gehört mit den Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich zur Gruppe der drei schweizweit grössten Ausbildungsinstitutionen von Lehrpersonen für die Volksschule. Von den 2010 national 2772 ausgestellten Lehrdiplomen für die Vorschul- und die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I fielen 13% bzw. 356 Abschlüsse auf die PH FHNW, davon 277 Abschlüsse für die Vorschul- und Primarstufe⁴ und 79 für die Sekundarstufe I. Die PH FHNW war, gemessen an den Abschlüssen 2010, die grösste Ausbildungsinstitution für die Vorschul- und Primarstufe. In der Ausbildung für die Sekundarstufe I hatten andere Ausbildungsinstitutionen (Pädagogische Hochschulen Bern, Zürich und Zentralschweiz sowie Universität Genf) deutlich mehr Abschlüsse zu verzeichnen (BFS, 2011a).

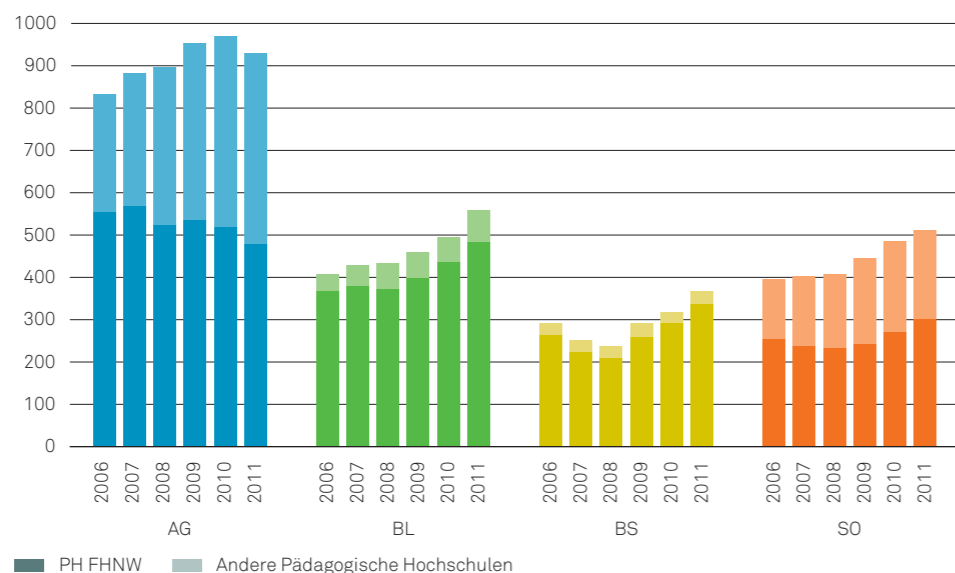
3 2003 wurden die Erhebungsgrundlagen der Lehrkräftestatistik massgeblich verändert, insbesondere hinsichtlich der Abgrenzung der Schulstufen (BFS, 2003).

4 Sammelkategorie für die gesamtschweizerisch unterschiedlichen Abschlussprofile. Im Falle der PH FHNW umfasst sie seit 2009 die Lehrdiplome für die Vorschule/Primarunterstufe und für die Primarstufe (FHNW, 2010, S. 19).

Die Abschlusszahlen der Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarlehrpersonen waren nach einer kontinuierlichen Steigerung in der Folge der Reform der Lehrerbildung seit 2008 gesamtschweizerisch rückläufig, so auch an der PH FHNW. In den «Bildungsperspektiven» rechnet das BFS bis 2020 allerdings mit einer Steigerung der jährlichen Lehrerbildungsabschlüsse⁵. Dabei sollten im Bereich der Ausbildung für die Vorschul- und Primarstufe die Abschlüsse bis 2013 gesamtschweizerisch um rund 450 gesteigert werden und danach das Niveau von 2100 Bachelorabschlüssen bis zum maximalen Prognosehorizont 2020 ungefähr beibehalten werden (Babel, 2011a, S. 15). Demnach sollten ab 2013 an der PH FHNW jährlich rund 350 Abschlüsse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Vorschul- und Primarstufe zu erwarten sein. Die Anzahl der Eintritte in die Ausbildung zur Vorschul- und Primarlehrperson entsprach 2010 ziemlich genau diesem Wert und stieg 2011 auf 380 (BFS, 2012j). Die neueren Entwicklungen und die Prognosen bei den Lehrdiplomen für Lehrpersonen der Sekundarstufe I sind mit grossen Verzerrungen und Unsicherheiten behaftet, da die diesbezüglichen Masterabschlüsse an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten erst seit 2008 erfasst sind. 2010 machten die Masterabschlüsse national zwei Drittel der für die Sekundarstufe I qualifizierenden Abschlüsse aus. Die Umstellung von Diplom- auf Masterstudiengänge ist also noch nicht abgeschlossen. An der PH FHNW wurden bis 2010 noch keine entsprechenden Masterabschlüsse erreicht, da die ersten Studierenden erst 2009 in den reformierten Studiengang eintraten (FHNW, 2010, S. 45).

Aus der Wohnortperspektive betrachtet waren im Jahr 2011 2367 Studierende mit Wohnort im Bildungsraum Nordwestschweiz an einer Pädagogischen Hochschule eingeschrieben⁶. Mehr als 85% der Studierenden aus BS und BL besuchten die PH FHNW. Die entsprechenden Anteile aus AG und SO lagen dagegen unter 60%.

Abbildung IV.8: Herkunft der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen, 2011, nach Wohnort vor dem Studium (Daten: BFS, 2012j).



Seit 2006 konnte die Zahl der PH-Studierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz insgesamt gesteigert werden, wobei zunächst die Anzahl der Studierenden aus AG und BL anstieg, ab 2009 auch diejenige aus BS und SO. Von den steigenden Studierendenzahlen aus BL und BS profitierte vor allem der Studienort PH FHNW, von denjenigen aus AG profitierten dagegen primär die Studienorte ausserhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz. Die Zunahme der PH-Studierenden aus SO verteilte sich ungefähr gleich auf die PH FHNW und die anderen Pädagogischen Hochschulen.

5 Die Prognosen beziehen sich auf die regulären Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen (PH) sowie der Universitäten Genf und Freiburg. Nicht berücksichtigt sind die Massnahmen, die mehrere Kantone ergriffen haben, um ab Herbst 2011 Personen mit Berufserfahrung (sogenannten Quereinsteigenden) den Einstieg in die PH zu erleichtern (Babel, 2011a, S. 15).

6 Die Studierendenzahlen nach Wohnort umfassen sämtliche zeitliche Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen.

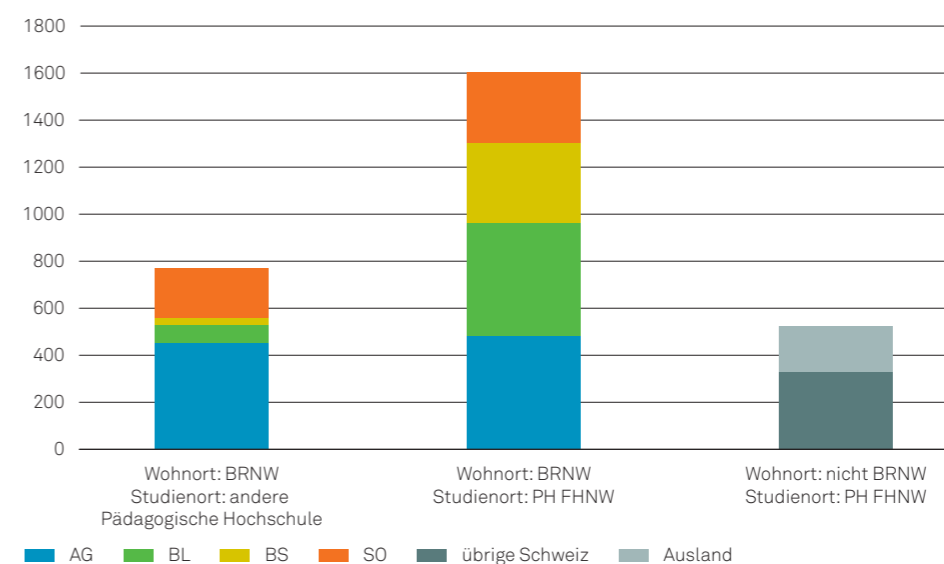


Abbildung IV.9: PH-Studierende mit Wohnort und/oder Studienort im Bildungsraum Nordwestschweiz, 2011 (Daten: BFS, 2012j).

Vergleicht man die Studierenden an der PH FHNW mit den PH-Studierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz, zeigt sich für 2011 und auch für die Entwicklung seit 2006, dass deutlich mehr PH-Studierende mit Wohnort im Bildungsraum Nordwestschweiz an Pädagogischen Hochschulen ausserhalb des Bildungsraums studierten als PH-Studierende mit Wohnort ausserhalb des Bildungsraums an der PH FHNW. Die Studierenden an der PH FHNW aus anderen Kantonen machten 2011 15% aus. Im Vergleich dazu war der entsprechende Anteil an der Pädagogischen Hochschule Zürich mit 30% deutlich höher. Dagegen war der Anteil Studierender aus dem Ausland an der PH FHNW mit 9% höher als an der Gesamtheit aller Pädagogischer Hochschulen mit 7%.

Die mit den Reformen seit den 1990er-Jahren eingeführte freie Studienortwahl wird in der Lehrerbildung von PH-Studierenden aus AG und SO stärker genutzt als von PH-Studierenden aus BL und BS.

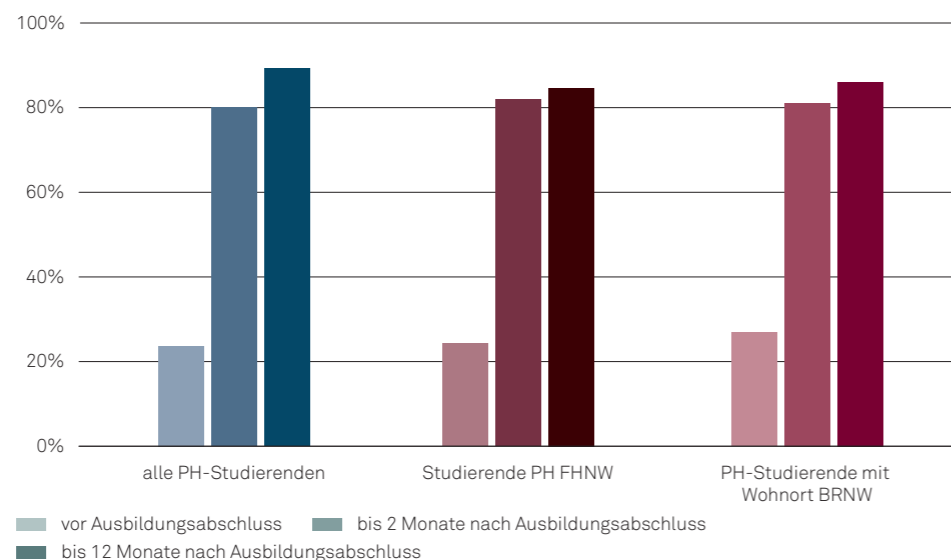
Für die Berufseintrittsquote der Studienabgänger der Pädagogischen Hochschulen liegen Daten für eine Darstellung aus beiden Perspektiven (Wohnort und Standort) vor. Die Berufseintrittsquote zeigt, welcher Anteil der Absolventinnen und Absolventen nach einer bestimmten Anzahl Monate eine qualifizierte Stelle innehat. Als qualifizierte Stelle gilt in diesem Zusammenhang eine Beschäftigung, für die der Arbeitgeber einen Hochschulabschluss verlangt (Koller & Meffre, 2010, S. 12).

Die Lehrerbildung ist derjenige Fachbereich der Fachhochschulen mit den höchsten Berufseintrittsquoten. Bereits 2 Monate nach Ausbildungsabschluss hatten 2009 80% der Absolventinnen und Absolventen eine qualifizierte Stelle. 12 Monate nach Ausbildungsabschluss waren es fast 90%. Der steile Anstieg der Quote in den ersten beiden Monaten nach Ausbildungsabschluss kam zustande durch die zeitliche Ausrichtung der Abschlüsse an den Pädagogischen Hochschulen an den üblichen Stellenbesetzungsterminen im Schuljahr. Im Vergleich mit den anderen Fachbereichen war auch der Anteil der qualifizierten Erwerbstätigkeit während des Studiums mit 24% sehr hoch. Das bedeutet, dass rund ein Viertel der diplomierten Lehrpersonen bereits während der Ausbildung eine qualifizierte Stelle innehatte.

Die Gemeinsamkeiten der Berufseintrittsquoten zwischen der Gesamtheit aller PH-Studierenden und den beiden Perspektivgruppen waren sehr gross. Differenzen ergaben sich bei der höheren fortgesetzten Studierenerwerbstätigkeit der PH-Studierenden mit Wohnort im Bildungsraum Nordwestschweiz⁷ sowie beim Anteil qualifizierter Erwerbstätigkeit 12 Monate nach Ausbildungsabschluss. Sowohl bei den Studierenden der PH FHNW als auch bei jenen aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz erhöhte sich die Berufseintrittsquote ab dem 3. Monat nach Ausbildungsabschluss deutlich weniger stark als bei der Gesamtheit der PH-Studierenden.

7 Aufgrund tiefer Fallzahlen sind die kantonsspezifischen Berufseintrittsquoten der PH-Studierenden statistisch nicht zuverlässig.

Abbildung IV.10: Berufseintrittsquoten der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen, 2009 (Daten: BFS, 2011d).



Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Lehrpersonen der Primarschule und der Sekundarstufe I im Bildungsraum Nordwestschweiz unterrichten – gemessen am gesamtschweizerischen Durchschnitt – in unterdurchschnittlichen Beschäftigungsgraden, die Lehrpersonen des Kindergartens eher in überdurchschnittlichen. In allen vier Kantonen ist im Zeitverlauf ein klarer Trend hin zu Teilzeitarbeit festzustellen. Der Anteil der Vollzeit-Lehrpersonen liegt in allen vier Kantonen unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. Die älteren Lehrpersonen sind in AG, BL und SO – wiederum verglichen mit der gesamtschweizerischen Altersstruktur – übervertreten. Dies bedeutet, dass die bevorstehende Pensionierungswelle beim Lehrpersonal diese drei Kantone stärker treffen wird als andere. Der Frauenanteil ist in allen vier Kantonen hoch, auch auf der Sekundarstufe I unterrichten inzwischen mehr Frauen als Männer. Die Ausländeranteile im Lehrkörper der Sekundarstufe I sind in AG, BL und BS überdurchschnittlich hoch, erklärbar durch die Grenznähe und die Rekrutierungskampagnen einzelner Kantone im süddeutschen Raum in der Vergangenheit. Durch die Vereinheitlichung unter dem Dach der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) ist die Lehrerbildung als weitere wichtige Gemeinsamkeit zu betrachten. Ein wichtiges Merkmal der Lehrerbildung ist zudem, dass der allergrösste Teil der Studierenden direkt nach der Ausbildung in den Lehrberuf eintritt.

Wichtigste Differenzen Die Lehrpersonen einzelner Kantone weisen einige, im vierkantonalen und gesamtschweizerischen Vergleich auffällige Charakteristika auf. Dies ist allerdings zumindest teilweise auf die unterschiedlichen Stufendefinitionen mit entsprechend unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen ans Lehrpersonal zurückzuführen. Die Strukturharmonisierung dürfte in dieser Hinsicht ebenfalls zu Harmonisierungen führen. Sowohl Bezahlung als auch Pflichtunterrichtszeit differieren zwischen

den vier Kantonen deutlich. Dies betrifft sowohl die Minimal- als auch die Maximalgehälter sowie die Pflichtpensen. Die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen aus AG und SO nutzen die freie Studienortwahl stärker als diejenigen aus BL und BS und wählen deutlich häufiger eine ausserkantonale Ausbildungsinstitution. Die Qualifikation der neu ins Schulsystem eintretenden Lehrpersonen ist dadurch in BL und BS einheitlicher als in AG und SO.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Der hohe Anteil älterer Lehrpersonen ist im Bildungsraum Nordwestschweiz auffällig. Wenn die Schülerzahlen wie prognostiziert ansteigen, der Nachwuchsmangel an Lehrpersonen sich fortsetzt und die Pädagogischen Hochschulen ihre Ausbildungskapazität nicht wesentlich steigern können, kann diese Situation im Bildungsraum Nordwestschweiz zu ernsthaften Versorgungsproblemen führen. Da die Attraktivität des Lehrberufs auch (natürlich nicht nur) von den Anstellungsbedingungen abhängig ist, diese Anstellungsbedingungen aber im Hinblick auf Gehalt und Pflichtunterrichtszeit im Bildungsraum Nordwestschweiz sehr unterschiedlich ausgestaltet sind, werden nicht alle Kantone in gleicher Weise vom allfälligen Lehrermangel betroffen sein. Die PH FHNW bildet – verglichen beispielsweise mit der Pädagogischen Hochschule Zürich – relativ wenige Studierende mit Wohnort ausserhalb der Trägerkantone aus. Aus AG und SO studieren zudem viele zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an anderen Pädagogischen Hochschulen als jener der FHNW. Rund die Hälfte der PH-Studierenden aus AG und rund zwei Fünftel derjenigen aus SO absolvieren ihr PH-Studium nicht an der PH FHNW.



Sekundarstufe II



V Sekundarstufe II

Die an die *Volksschule* (→ Glossar) anschliessende Sekundarstufe II umfasst berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsangebote. In den allgemeinbildenden Ausbildungsgängen finden sich rein schulische Angebote. Dagegen kombiniert die berufliche Grundbildung in der Regel schulische, überbetriebliche und praktisch-betriebliche Unterweisung. Gemeinsam ist ihnen, dass es über beide Wege möglich ist, Zugangsqualifikationen für Ausbildungs- und Studiengänge im tertiären Bildungsbereich zu erlangen.

1 Strukturen, Schülerinnen und Schüler

Auf der Sekundarstufe II existiert eine Vielfalt an verschiedenen Bildungsangeboten. Diese sollen im Folgenden im Hinblick auf Strukturen, Schülerzahlen und – für die berufliche Grundbildung – Ausbildungsplätze beschrieben werden.

1.1 Bildungsangebote

Die grundlegenden Strukturen, Ziele und Abschlüsse der Bildungsangebote der Sekundarstufe II sind national und/oder interkantonal geregelt. Daher sind die strukturellen Differenzen zwischen den Kantonen eher gering. Deutliche Differenzen auf der rechtlichen Ebene zeigen sich jedoch zwischen der Allgemeinbildung und der beruflichen Grundbildung und deren Angeboten.

Zu den allgemeinbildenden Bildungsangeboten gehören die gymnasialen Maturitätsschulen und die Fachmittelschulen. Die gymnasiale Maturität wird interkantonal durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) auf der Grundlage der «Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» und zusammen mit dem Bund über die «Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAV/MAR)» geregelt (REDK 4.2.1.1., 2007; REDK 4.1.1., 2008). Der Fachmittelschulabschluss und die Fachmaturität werden interkantonal durch das «Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen» der EDK definiert (REDK 4.2.1.2., 2007). Die Bildungsangebote der beruflichen Grundbildung werden im Bundesgesetz für Berufsbildung geregelt (SR 412.10, 2008).

		Bildungsjahr				Erwachsenenbildung
		1	2	3	4	
Allgemeinbildende Schulen bzw. Abschlüsse	Gymnasium/gymnasiale Maturität	■				Dauer variiert
	Maturitätsschule für Erwachsene	■				
	Fachmittelschule	■				
	Fachmaturität	■				
	Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung	■	■			
	Zulassung zu den universitären Hochschulen mit dem Berufsmaturitätsausweis (Passerelle)	■				
Berufliche Grundbildung	Berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)	■				
	Berufsmaturität während der beruflichen Grundbildung mit EFZ (BM I)	■				
	Berufsmaturität nach der beruflichen Grundbildung (BM II)	■				
	Berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)	■				
	Anlehre	mind. ein Jahr				

Tabelle V.1: Angebotsstruktur und Bildungsjahre auf der Sekundarstufe II, Sj 2009/10.

Den allgemeinbildenden Bildungsangeboten werden die gymnasiale Maturität, der Fachmittelschulabschluss, die Fachmaturität, die Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung (Brückenangebote) und die Passerelle im Anschluss an eine Berufsmaturität mit dem Ziel der allgemeinen Hochschulreife¹ zugeordnet. Die berufliche Grundbildung mit EFZ, die Berufsmaturität, das Berufsattest und die Anlehre gehören zur beruflichen Grundbildung. Die Angebote der beruflichen Grundbildung führen zur Berechtigung, den entsprechenden Beruf ausüben zu können. Die Maturität als Abschluss eines allgemeinbildenden Bildungsangebots eröffnet den Weg zu den universitären Hochschulen, den Pädagogischen Hochschulen und teilweise zu den Fachhochschulen. Die Angebote zur Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung werden im Berufsbildungsgesetz des Bundes geregelt, gehören jedoch aufgrund ihrer Inhalte und Ziele zur Allgemeinbildung (SR 412.101, 2009, § 7). Die Ausbildung an allgemeinbildenden Schulen ist in der Regel vollzeitschulisch und an einem Bildungsstandort organisiert, die berufliche Grundbildung findet an zwei oder drei Bildungsorten (dual bzw. trial) statt: Die Jugendlichen erlernen ihren Beruf in einem Betrieb und besuchen zusätzlich die Berufsfachschule sowie überbetriebliche Kurse, die sowohl Allgemeinwissen als auch fachspezifische Kenntnisse vermitteln. Daneben existieren auch Berufsbildungsangebote, die als berufliche Vollzeitschulen organisiert sind, wie beispielsweise die Handelsmittelschulen.

Im Folgenden werden zuerst die allgemeinbildenden Angebote, danach diejenigen der beruflichen Grundbildung detaillierter dargestellt. Die Beschreibung fokussiert Dauer, Ziele und die zu erreichende Abschlussqualifikation der jeweiligen Bildungsangebote.

Die Ausbildung bis zur gymnasialen Maturität dauert mindestens zwölf Jahre (REDK 1.1., 1970, § 2), wovon mindestens die letzten vier Jahre nach einem eigens auf die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang in einer Vollzeitschule zu absolvieren sind. Ein dreijähriger Lehrgang ist möglich, wenn auf der Sekundarstufe I eine gymnasiale Vorbildung erfolgt ist. An Maturitätsschulen für Erwachsene muss der Lehrgang mindestens drei Jahre dauern. Die anerkannten Maturitätsausweise ermöglichen den Zugang zu

¹ Das in der Regel einjährige Berufspraktikum, das Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Maturität vor dem Eintritt in bestimmte Fachhochschulstudiengänge absolvieren müssen, ist nicht dargestellt. Es handelt sich dabei nicht um ein formalisiertes Angebot, sondern eher um eine Eintrittsbedingung (SR 414.71, 2007, § 5).

den universitären Hochschulen, den Pädagogischen Hochschulen und zu verschiedenen Studiengängen der Fachhochschulen (SR 413.11, 2007). Für die Zulassung zu anderen Fachhochschulstudiengängen muss zusätzlich zur gymnasialen Maturität ein Praktikum im entsprechenden Berufsfeld absolviert werden (SR 414.71, 2007, § 5).

Die Ausbildung an **Fachmittelschulen** dauert bis zum Erwerb des Fachmittelschulabschlusses drei Jahre und bereitet auf den Eintritt in die höheren Fachschulen vor. Darauf aufbauend kann die Fachmaturität erlangt werden, die zum Besuch von Studiengängen an Fachhochschulen im an der Fachmittelschule gewählten Berufsfeld befähigt (REDK 4.2.1.2., 2007, §§ 3, 9). Die Fachmittelschulen sind aus den ehemaligen Diplommittelschulen hervorgegangen (EDK, 2003b).

Im Berufsbildungsgesetz erteilt der Bund den Kantonen den Auftrag, Massnahmen zur **Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung** zu ergreifen, um Personen mit individuellen Bildungsdefiziten am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die berufliche Grundbildung vorzubereiten (SR 412.10, 2008, § 12). Als Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung gelten praxis- und arbeitsweltbezogene Angebote nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit, die das Programm der obligatorischen Schule im Hinblick auf die Anforderungen der beruflichen Grundbildung ergänzen. Die Vorbereitungsangebote dauern höchstens ein Jahr (SR 412.101, 2009, § 7).

Für die **Zulassung zu den universitären Hochschulen mit der Berufsmaturität** muss ein Vorbereitungskurs mit entsprechender Abschlussprüfung (Passerelle) absolviert werden, der an einer gymnasialen Maturitätsschule angeboten wird und in der Regel ein Jahr dauert (SMK, 2008, S. 3; REDK 4.3.1.3., 2004).

Die **berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)** dauert drei oder vier Jahre und schliesst mit einer Lehrabschlussprüfung ab. Die Ausbildung findet in der Regel dual bzw. teilw. an verschiedenen Lernorten (Betrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse) statt, kann aber nach Bundesgesetz über die Berufsbildung auch in Handelsmittelschulen oder in anderen zu diesem Zweck anerkannten Institutionen organisiert werden (SR 412.10, 2008, §§ 16–17, 21–23, 38).

Das EFZ führt zusammen mit dem Abschluss einer erweiterten Allgemeinbildung zur **Berufsmaturität (BM)**. Die eidgenössische Berufsmaturität qualifiziert für ein fachspezifisches Studium an einer Fachhochschule. Die entsprechende Allgemeinbildung kann parallel zum (BM I) oder nach dem Erwerb des EFZ (BM II) erworben werden. Das eidgenössische Berufsmaturitätszeugnis erhält, wer ein EFZ besitzt und die vom Bund anerkannte Berufsmaturitätsprüfung bestanden oder ein gleichwertiges Qualifikationsverfahren erfolgreich durchlaufen hat (SR 412.10, 2008, §§ 25, 39). Bei der Berufsmaturität handelt es sich um eine Art «Doppelabschluss»: Die Jugendlichen erwerben mit der Berufsmaturität einerseits eine (höhere) berufliche Qualifikation und andererseits einen Hochschulzulassungsausweis.

Die Ausbildung zum **eidgenössischen Berufsattest (EBA)** dauert zwei Jahre und wird in der Regel mit einer Prüfung abgeschlossen. Sie ist so ausgerichtet, dass die Angebote den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden besonders Rechnung tragen und ermöglicht anschliessend den Einstieg in die berufliche Grundbildung mit EFZ. Auch bei der beruflichen Grundbildung mit EBA handelt es sich in der Regel um eine duale bzw. triale Ausbildung (SR 412.10, 2008, §§ 17, 21–23).

Die **Anlehre** vermittelt Jugendlichen, die vornehmlich praktisch begabt sind, die notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse zur Beherrschung einfacher Fabrikations- und Arbeitsprozesse. Sie dauert mindestens ein Jahr und hat den Eintritt in den Arbeitsmarkt zum Ziel. Die Berufsfachschulen vermitteln den Unterricht für Jugendliche in einer Anlehre in besonderen Klassen (SR 412.10, 1980, § 49). Die Anlehre wird mit dem neuen Berufsbildungsgesetz seit 2004 schrittweise durch das EBA abgelöst.

1.2 Schülerinnen und Schüler

Im Folgenden wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II auf die allgemeinbildenden Schulen und die berufliche Grundbildung betrachtet. Dabei stehen die Kantone – analog zu den übrigen Kapiteln – zunächst als Schulträger im Vordergrund. Die gegenüber der Volksschule deutlich höhere Mobilität der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II wird mit der Gegenüberstellung von Wohnort- und Standortdaten illustriert. Für die berufliche Grundbildung wird zudem das Lehrstellenangebot etwas genauer analysiert.

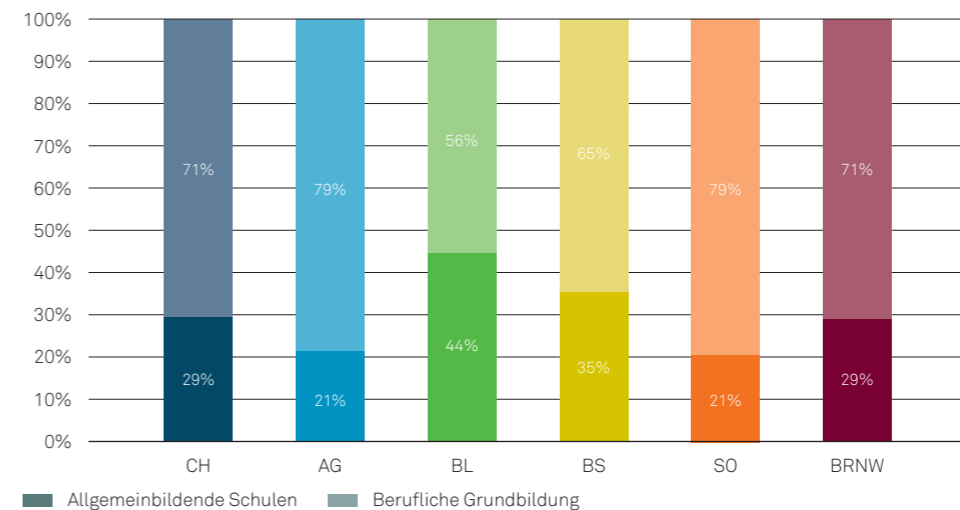


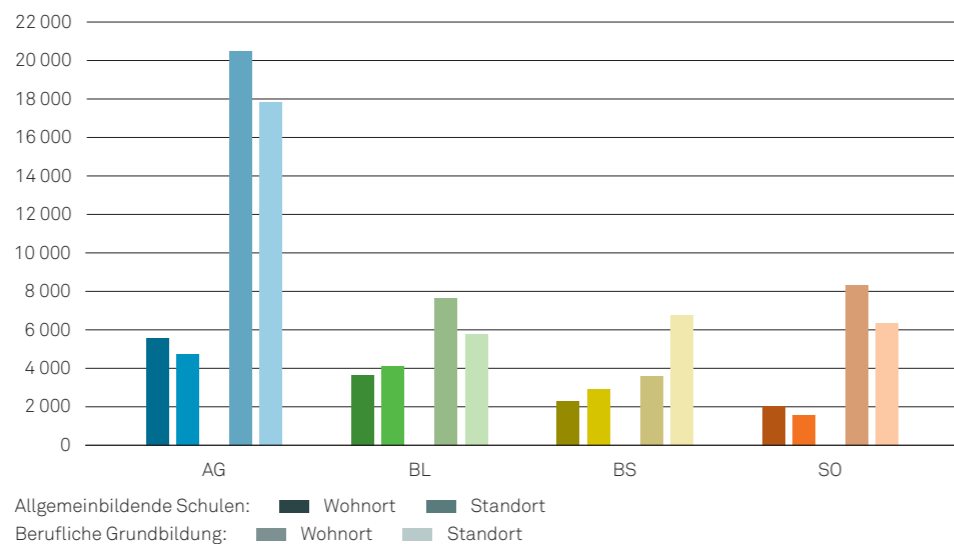
Abbildung V1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II auf Bildungsbereiche, Sj, 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011g).

Die Anteile der Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen und in der beruflichen Grundbildung auf der Sekundarstufe II im Schuljahr 2009/10 zeigten deutlich, dass in allen vier Kantonen – verstanden zunächst als Schulträger – die berufliche Grundbildung ein höheres Gewicht erhält als die allgemeinbildenden Schulen. Dabei sind innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz zwei Gruppen von Kantonen auszumachen: In SO und AG war der Anteil der beruflichen Grundbildung im gesamtschweizerischen Vergleich überdurchschnittlich, in BS und BL unterdurchschnittlich. Entsprechend umgekehrt verhält es sich mit dem Anteil der allgemeinbildenden Schulen. In BS und BL waren zudem die Anteile der schulischen Vollzeitausbildungen der beruflichen Grundbildung deutlich höher als in AG und SO².

Bedingt durch die – im Vergleich mit der Primar- und der Sekundarstufe I – geringere Dichte der Schulstandorte und die höhere Mobilität der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II ergibt sich eine Differenz zwischen Wohnort- und Standortdaten: Schülerinnen und Schüler absolvieren in vielen Fällen eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II oder besuchen zumindest die Berufsfachschule in einem anderen als dem Wohnkanton. Die Bildungsangebote der Sekundarstufe II werden dementsprechend auch von Schülerinnen und Schülern aus anderen Kantonen als dem Standortkanton besucht. Der **Vergleich von Wohnort- und Standortdaten** kann einerseits auf der Basis der absoluten Zahlen und andererseits anhand des Nettoausbildungsanteils erfolgen.

² Der Anteil der unter 20-jährigen Schülerinnen und Schüler im ersten Ausbildungsjahr einer mehrjährigen, schulischen Vollzeitausbildung der beruflichen Grundausbildung lag 2010 in BL bei 16%, in BS bei 10%, in AG bei 3% und in SO bei 0% (gesamtschweizerisch bei 11%) (BFS, 2012c).

Abbildung V.2: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, Vergleich von Wohnort- und Standortdaten, Sj 2009/10 (Daten: BFS, 2011b; BFS, 2011g).



Der Nettoausbildungsanteil errechnet sich als Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Standortkanton an der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler nach Wohnkanton³. Als Ausbildungskanton kann ein Kanton bezeichnet werden, wenn die Zahl der Schülerinnen und Schüler nach Standort jene nach Wohnort übertrifft und damit der Nettoausbildungsanteil über 100% liegt.

Tabelle V.2: Nettoausbildungsanteile auf der Sekundarstufe II, Sj 2009/10 (Daten: BFS, 2011b; BFS, 2011g).

	AG	BL	BS	SO	BRNW	AI	LU, ZH	AI, AR, NW, OW, SZ, TG, UR
Allgemeinbildende Schulen	86%	114%	129%	76%	99%	> 110%		
Berufliche Grundbildung	87%	76%	187%	76%	92%		> 110%	< 70%

BS wies im Schuljahr 2009/10 in beiden Bildungsbereichen und BL bei den allgemeinbildenden Schulen einen Nettoausbildungsanteil von über 100% auf. In der beruflichen Grundbildung war in BS die Anzahl der Jugendlichen gezählt nach Wohnort fast halb so gross wie jene gezählt nach Standort. BS hatte schweizweit in beiden Bildungsbereichen die jeweils höchsten Nettoausbildungsanteile. Ausgesprochene Ausbildungskantone mit einem Nettoausbildungsanteil von über 110% waren zudem AI im allgemeinbildenden Bereich sowie LU und ZH in der beruflichen Grundbildung. Aus Kantonen mit Nettoausbildungsanteilen unter 100% besuchen viele Schülerinnen und Schüler ausserkantonale Bildungseinrichtungen. Im Bildungsraum Nordwestschweiz traf dies bei den allgemeinbildenden Schulen auf AG und SO und bei der beruflichen Grundbildung auf AG, BL und SO zu. Die geringsten Nettoausbildungsanteile sind in der beruflichen Grundbildung kleiner Kantone zu finden (AI, AR, NW, OW, SZ, TG, UR).

Die berufsbildende Sekundarstufe II ist aber nicht nur durch das schulische, sondern vor allem durch das **Lehrstellenangebot** gekennzeichnet. Die Anteile der Lehrstellen und der ausbildenden Betriebe an der jeweiligen Gesamtheit von Arbeitsstellen und Betrieben geben Auskunft über die Dichte dieses Angebots.

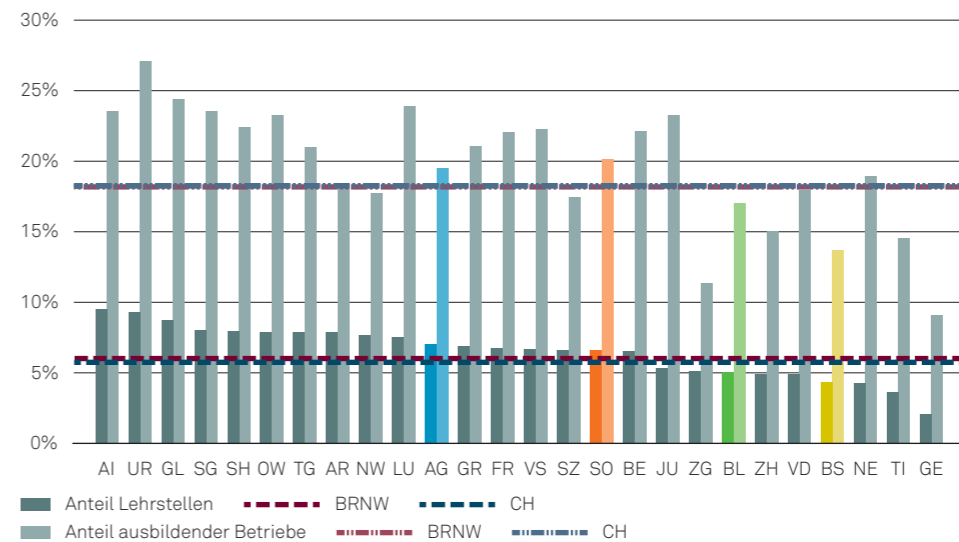


Abbildung V.3: Anteil Lehrstellen an Arbeitsstellen und Anteil ausbildender Betriebe an Betrieben, 2008, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2012l; BFS, 2012m).

Der Anteil der Lehrstellen am Total aller Arbeitsstellen betrug 2008 gesamtschweizerisch 6%, der Anteil der ausbildenden Betriebe lag bei 18%. Sowohl auf der Ebene der Lehrstellen als auch der Betriebe ist in AG und SO eine überdurchschnittliche, in BL und BS eine unterdurchschnittliche Dichte des Lehrstellenangebots festzustellen. Unter der Annahme, dass die gesamtschweizerischen Werte eine ungefähr erwünschte Dichte des Lehrstellenangebots repräsentieren (BBT, 2009b, S. 2), ist in BS eine deutliche Unterversorgung und in AG und SO eine leichte Überversorgung festzustellen.

Die folgende Analyse der berufsbildenden Sekundarstufe II nach Ausbildungsfeldern zeigt die Vielgestaltigkeit der beruflichen Grundbildung.

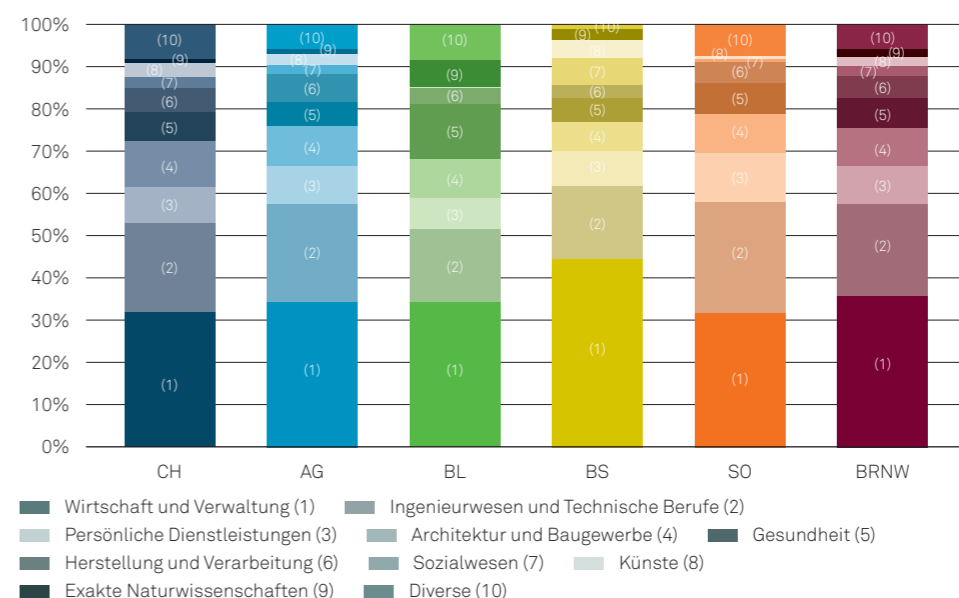


Abbildung V.4: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der beruflichen Grundbildung auf Ausbildungsfelder, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011g).

³ Konkret werden zur Errechnung des Nettoausbildungsanteils die Schülerzahlen nach Standort dividiert durch die Schülerzahlen nach Wohnort.

In der Verteilung der Schülerinnen und Schüler der beruflichen Grundbildung auf Ausbildungsfelder werden inhaltliche Charakteristika und Schwerpunkte der kantonalen Berufsbildungssysteme sichtbar. In BS hat beispielsweise das in allen Kantonen wichtigste Ausbildungsfeld «Wirtschaft und Verwaltung» deutlich überdurchschnittliche Anteile, ebenso das Sozialwesen. BL wird dagegen durch hohe Anteile des Gesundheitsbereichs charakterisiert. In AG und SO haben die Ausbildungsfelder «Ingenieurwesen und Technische Berufe» sowie «Herstellung und Verarbeitung» höheres Gewicht als in BL und BS.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Sekundarstufe II ist im Gegensatz zur Volksschule in ihrer Grundstruktur interkantonal und/oder vom Bund reglementiert. Die Grundstrukturen sind deshalb vergleichbar.

Wichtigste Differenzen Der Anteil der Jugendlichen, die eine Ausbildung im berufsbildenden Bereich absolvieren, variiert zwischen den vier Kantonen des Bildungsraum stark: In SO und AG waren es 79%, in BL 56% und in BS 65%. Beim Besuch allgemeinbildender Schulen zeigt sich ein entsprechend umgekehrt äquivalentes Bild. BS und BL stehen sehr viel stärker in der Tradition der allgemeinbildenden Schulen als AG und SO. Auch in anderen Merkmalen zeigt sich diese Differenz deutlich, etwa bei den Anteilen der Lehrstellen an den Arbeitsstellen oder bei den Anteilen der ausbildenden Betriebe. BL und BS sind zudem wichtige Standortkantone von allgemeinbildenden Schulen; BS auch für Schulen der beruflichen Grundbildung.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die unterschiedlichen Traditionen der vier Kantone mit unterschiedlichen Wirtschaftsstrukturen und damit unterschiedlichem Qualifikationsbedarf führen zur Profilierung deutlicher Schwerpunkte bei den allgemeinbildenden Schulen in BL und BS und bei den berufsbildenden Schulen in AG und SO. Die Unterschiede sind unter anderem auf die unterschiedliche Struktur der Sekundarstufe I, auf den Stellenwert und die Tradition von Gymnasium und Fachmittelschule sowie auf den spezifischen Qualifikationsbedarf in einzelnen Wirtschaftsregionen des Bildungsraums Nordwestschweiz zurückzuführen.

2 Rahmenbedingungen des Unterrichts

Um die Rahmenbedingungen des Unterrichts auf der Sekundarstufe II zu erfassen, werden die jährliche Unterrichtszeit, das Bildungsangebot, die Betreuungsverhältnisse, die Zusammensetzung des Lehrkörpers sowie die Lehrerbesoldung beschrieben und analysiert.

2.1 Unterrichtszeit, Unterrichtsfächer und Betreuungsverhältnis

Die Unterrichtszeit im Bereich der beruflichen Grundbildung (EFZ und EFZ mit Berufsmaturität) ist im Berufsbildungsgesetz bzw. in den jeweiligen Verordnungen über die berufliche Grundbildung mit mindestens 1800 Lektionen für den berufskundlichen und den allgemeinbildenden Unterricht an Berufsfachschulen definiert, die auf die drei oder vier Ausbildungsjahre verteilt werden. Die genauen Vorgaben zur Unterrichtszeit und ihrer Verteilung auf Inhalte und Ausbildungsjahre sind für jeden Ausbildungsberuf einzeln in einer Verordnung über die berufliche Grundbildung und in entsprechenden Bildungsplänen geregelt. Dabei werden die Minimalvorgaben bezüglich der Unterrichtszeit teilweise deutlich überschritten. Die Berufsmaturität umfasst zusätzlich zu den 1800 Lektionen der beruflichen Grundbildung mindestens 1440 Lektionen Berufsmaturitätsunterricht.

Berufliche Grundbildung mit EFZ	3-jährig	600
	4-jährig	450
Berufliche Grundbildung mit EFZ & BM	3-jährig	1080
	4-jährig	810

Tabelle V.3: Minimale jährliche Unterrichtszeit in der beruflichen Grundbildung, in 45-Minuten-Lektionen, Sj 2009/10 (Daten: SR 412.103.1, 2009, § 5)

Im Gegensatz dazu wird die jährliche Unterrichtszeit in allgemeinbildenden Schulen von den Kantonen definiert. Daher waren hier markante Unterschiede zwischen den Kantonen festzustellen. Die mittlere jährliche Unterrichtszeit in den Gymnasien, von der EDK erfasst in den nachobligatorischen Klassen der Gymnasien (EDK, 2011d), war im vierkantonalen Vergleich einerseits abhängig von der Dauer der nachobligatorischen Ausbildung bis zur gymnasialen Maturität: BS, wo zwei der fünf gymnasialen Ausbildungsjahre (Klassen) Teil der obligatorischen Schulzeit waren sowie SO, wo dies für eines von vier gymnasialen Ausbildungsjahren der Fall war, wiesen höhere jährliche Unterrichtszeiten auf als AG und BL. Die Differenz zwischen BS und SO ist andererseits erklärbar durch das kürzere Schuljahr in SO. Für den Erwerb des Fachmittelschulenausweises besuchten die Schülerinnen und Schüler in SO deutlich weniger Unterricht als jene in AG, BL oder BS, wobei vor allem in der 2. und 3. Klasse die Unterrichtszeit in SO um zwei bis vier Wochenlektionen tiefer ist. Die durchschnittliche Unterrichtszeit an den Gymnasien variierte zwischen den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz um maximal 54 Jahres- bzw. um 1,4 Wochenlektionen. Bei den Fachmittelschulen war diese maximale Differenz im Bildungsraum Nordwestschweiz mit 140 Jahres- oder rund 3,6 Wochenlektionen wesentlich grösser.

	AG	BL	BS	SO
Gymnasium (nur nachobligatorische Klassen)	1292 (4 Jahre)	1299 (3.5 Jahre)	1346 (3 Jahre nachobligatorisch)	1305 (3 Jahre nachobligatorisch)
Fachmittelschule	1300	1343	1334	1203

Tabelle V.4: Mittlere jährliche Unterrichtszeit an allgemeinbildenden Schulen, in 45-Minuten-Lektionen, Sj 2009/10 (Daten: EDK, 2011d).

Die Fächeranteile an den gymnasialen Maturitätsschulen werden im Reglement der EDK bzw. der Verordnung des Bundesrats über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen geregelt (REDK 4.2.1.1., 2007, §§ 6, 8, 11). Die Fachmittelschulen orientieren sich am Rahmenlehrplan der EDK. Dieser legt die zu unterrichtenden Fächer und die möglichen beruflichen Ausrichtungen des Bildungsgangs fest. Die Ausbildung an Fachmittelschulen kann sich insbesondere auf Berufsfelder oder weiterführende Studiengänge in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Pädagogik, Kommunikation und Information (Angewandte Linguistik), Gestaltung und Kunst, Musik und Theater sowie Angewandte Psychologie beziehen (REDK 4.2.1.2., 2007).

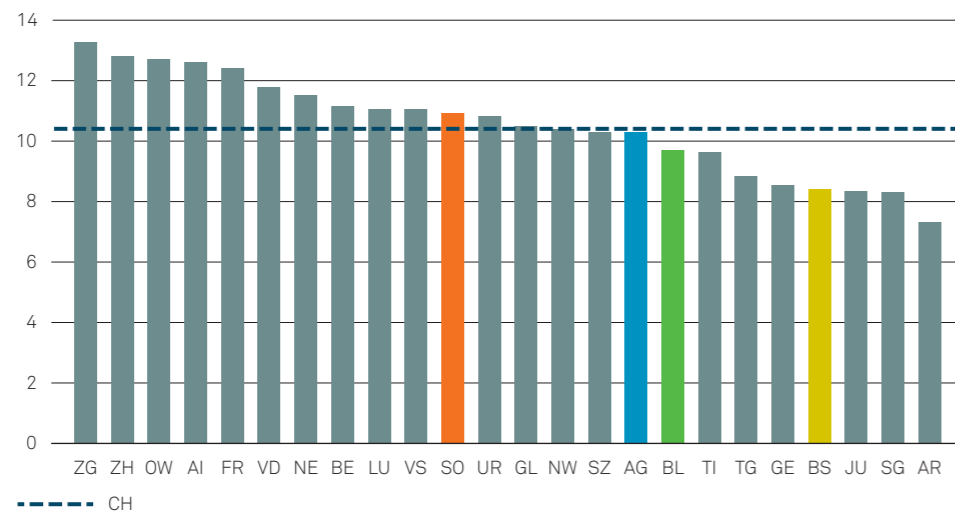
EDK-Bezeichnung der Studiengänge (Berufsfeld)	Kantonale Bezeichnung der Studiengänge	AG	BL	BS	SO
Pädagogik	Pädagogik		x	x	x
Kunst	Erziehung und Gestaltung	x			
	Kunst (Gestalten/Musik/Theater)		x		
	Gestaltung/Kunst			x	
	Musik/Theater/Tanz			x	
Gesundheit	Gesundheit	x	x		x
	Gesundheit/Naturwissenschaften			x	
Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	x	x	x	x
Kommunikation	Kommunikation	x			
	Kommunikation/Medien			x	

Tabelle V.5: Fachbereichsangebot der Fachmittelschulen, 2011 (Daten: BKS AG, o.J.a.; EDK, 2011c; REDK 4.2.1.2., 2007).

Das Angebot an den Fachmittelschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz insgesamt sowie in AG und BS deckt alle fünf Fachbereiche ab. Das Berufsfeld Kommunikation wird nicht in BL und SO, der künstlerische Bereich nicht in SO angeboten. In AG werden im Studiengang «Erziehung und Gestaltung» pädagogische und künstlerische Inhalte kombiniert.

Die Daten des BFS zum *Betreuungsverhältnis* (→ Glossar) auf der Sekundarstufe II beschränken sich auf die Gymnasien und Fachmittelschulen. Zur beruflichen Grundbildung wurden seit 2004 keine Daten mehr veröffentlicht.

Abbildung V.5: Betreuungsverhältnis auf der Sekundarstufe II in allgemeinbildenden (öffentlichen) Schulen, nach Standortkanton, Sj 2009/10 (Daten: BFS, 2011n).



Im Schuljahr 2009/10 kamen in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II gesamtschweizerisch 10,4 Schülerinnen und Schüler auf ein Vollzeitäquivalent (VZÄ). Innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz wurde dieser Wert in AG, BL und BS unterschritten. In SO hatte eine Lehrperson (VZÄ) dagegen überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler zu betreuen. Zwischen 2003/04 und 2009/10 hat sich das Betreuungsverhältnis in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz in Richtung einer intensiveren Betreuung der Schülerinnen und Schüler entwickelt, in AG um -0,2, in SO um -2,0 und in BS um -4,7. Die gesamtschweizerische Entwicklung lag bei einer Entwicklung von -0,6 Schülerinnen und Schüler (BFS, 2011n; Deppierraz, 2005). Für BL lagen auf der Sekundarstufe II ab 2005/06 Daten zu den Betreuungsverhältnissen vor. Bis 2009/10 war eine Entwicklung von -0,2 Schülerinnen und Schüler zu verzeichnen (Deppierraz, 2008).

Zur *Abteilungsgrösse* (→ Glossar) auf der Sekundarstufe II können im Gegensatz zu den vorangehenden Kapiteln keine genauen Angaben gemacht werden, da für die jeweiligen Schulen unterschiedliche Vorgaben bestehen, die nicht vergleichbar sind. Ausserdem hat die Schüler- bzw. Auszubildendenzahl (Ausbildungsgänge mit vielen bzw. wenigen Lernenden) im Bereich der beruflichen Grundbildung einen wesentlichen Einfluss auf die jeweilige Klassengrösse. Daher wird hier auf eine Darstellung der Abteilungsgrösse auf der Sekundarstufe II verzichtet.

2.2 Lehrerinnen und Lehrer

Im zweiten Abschnitt dieses Themenfeldes werden die Unterrichtenden und ihre Arbeitsbedingungen beschrieben. Dabei wird auf das Alter, die Pensenverteilung, die Besoldung und die Pflichtpensen für ein VZÄ, jeweils nach allgemeinbildenden Schulen und beruflicher Grundbildung differenziert, eingegangen.

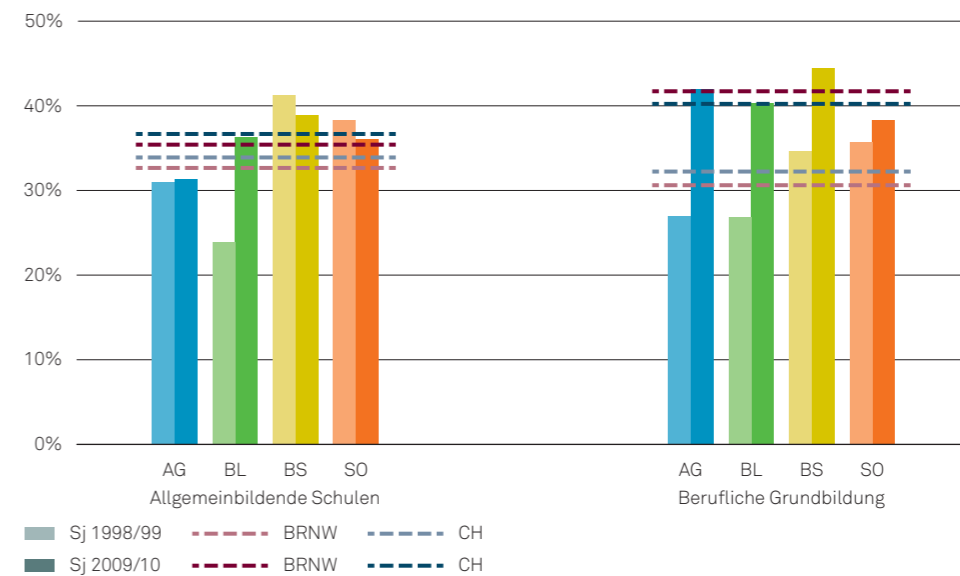


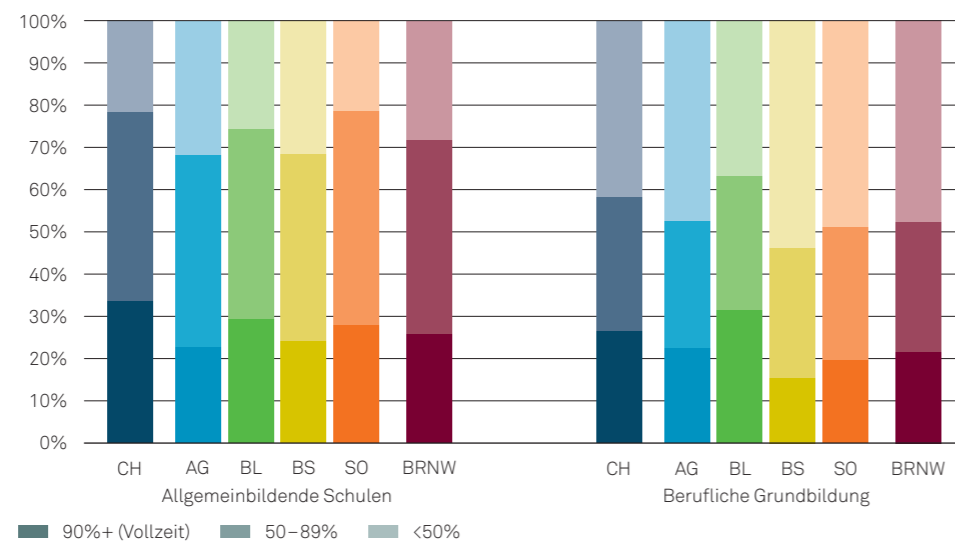
Abbildung V.6: Anteil der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II im Alter über 50 Jahre, Sj 2009/10, nach Standortkanton (Daten: Olgiati, 2000; BFS, 2011j).

Eine wichtige Kennzahl, die die *Altersstruktur des Lehrkörpers* beschreibt, ist der Prozentsatz der Lehrpersonen, die älter als 50 Jahre sind. Sie ermöglicht eine Aussage darüber, wie gross die Anzahl an Lehrkräften ist, die – bei stabilen anderen Faktoren – kurz- bis mittelfristig aus dem Lehrdienst ausscheiden (Annen et al., 2010, S. 227). Gesamtschweizerisch näherte sich diese Kennzahl seit 2000 kontinuierlich der 40%-Marke an und erreichte sie 2009/10 im Bereich der beruflichen Grundbildung. In den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II blieb sie unter dieser Marke. Die Differenz zwischen allgemeinbildenden Schulen und beruflicher Grundausbildung, die unter anderem erklärbar ist durch unterschiedliche Konzepte bei der Ausbildung der Lehrpersonen, war 2009/10 im Bildungsraum Nordwestschweiz ebenfalls ausgeprägt. Mit Ausnahme der allgemeinbildenden Schulen in AG lag der Anteil der über 50-jährigen Lehrpersonen in allen vier Kantonen über 35%, im berufsbildenden Bereich sogar mehrheitlich über 40%.

In absoluten Zahlen ausgedrückt waren 2009/10 in AG 545, in BL 352 in BS 406 und in SO 261 Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II über 50 Jahre alt. Sie scheiden innerhalb der kommenden zehn bis 15 Jahre aus dem Schuldienst aus. Die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen nahm insgesamt in allen vier Kantonen zu, in AG und BS stärker bei den unter 50-Jährigen als bei den über 50-Jährigen. In SO war das quantitative Wachstum der Lehrpersonen gleichmässig über die Altersklassen verteilt, während in BL die Gruppe der über 50-Jährigen stärker wuchs. Der Lehrkörper der beruflichen Grundbildung nahm in AG, BL und BS zu. Dazu trugen die über 50-Jährigen einen Grossteil bei. Der Rückgang der entsprechenden Lehrerzahlen in SO verteilte sich gleichmässig auf die beiden Gruppen.

Die *Verteilung nach Beschäftigungsgrad* kann sowohl kantons- als auch bereichsspezifisch beschrieben werden. Über alle Lehrpersonen der Sekundarstufe II hinweg betrachtet ergibt sich, dass der Anteil an *Vollzeit-Lehrpersonen* (→ Glossar) auf der Sekundarstufe II im Referenzjahr 2009/10 in allen Kantonen des Bildungsraums unter einem Drittel lag. Bereichsspezifisch bzw. im Vergleich zwischen allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Grundbildung waren gesamtschweizerisch und im Bildungsraum Nordwestschweiz die Anteile der Vollzeit-Lehrpersonen an den allgemeinbildenden Schulen höher.

Abbildung V.7: Verteilung der Lehrpersonen der Sekundarstufe II auf Beschäftigungsgrade, S_j 2009/10, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011).



In der beruflichen Grundbildung machten im Schuljahr 2009/10 gesamtschweizerisch und in allen Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz die Lehrpersonen mit Beschäftigungsgraden von unter 50% die jeweils grösste Gruppe aus. An allgemeinbildenden Schulen dagegen wiesen die Lehrpersonen mit Beschäftigungsgraden zwischen 50% und 89% die höchsten Anteile auf. Sowohl an allgemeinbildenden Schulen als auch in der beruflichen Grundbildung hatten die Vollzeit-Lehrpersonen jeweils den kleinsten Anteil. Daraus lässt sich schliessen: Der Lehrberuf auf der Sekundarstufe II ist vorwiegend ein Teilzeitberuf und ist insbesondere in der beruflichen Grundbildung stark durch eher kleine Pensen geprägt. Der hohe Anteil an Lehrpersonen mit kleinen Pensen in der beruflichen Grundbildung lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass es sich bei Fachkunde-Lehrpersonen meist um Berufsleute handelt, die neben ihrer Haupttätigkeit im entsprechenden Beruf zusätzlich an der Berufsschule unterrichten.

Die **Besoldung** der Lehrpersonen der Sekundarstufe II erfolgt an kantonalen Schulen im Rahmen der kantonalen Lohnsysteme. Für die Sekundarstufe II gelten dieselben normativen Grundlagen, wie sie bereits im Kapitel «Volksschule» beschrieben wurden. Lehrpersonen an Fachmittelschulen und Gymnasien müssen grundsätzlich über die gleichen Qualifikationen (Hochschulstudium und Lehrdiplom für Maturitätsschulen) verfügen, fallen deshalb in allen Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz auch in dieselbe Lohnkategorie. In der folgenden Abbildung zeigen die Balken die mögliche Varianz der Löhne zwischen dem jeweiligen Einstiegslohn und dem maximal zu erreichenden Lohnniveau in den vier Kantonen der Nordwestschweiz an. Nicht abgedeckt sind dabei nicht kantonal geführte Schulen der Sekundarstufe II wie beispielsweise zahlreiche Berufsschulen in AG (SAR 422.200, 2008, §§ 15–17).

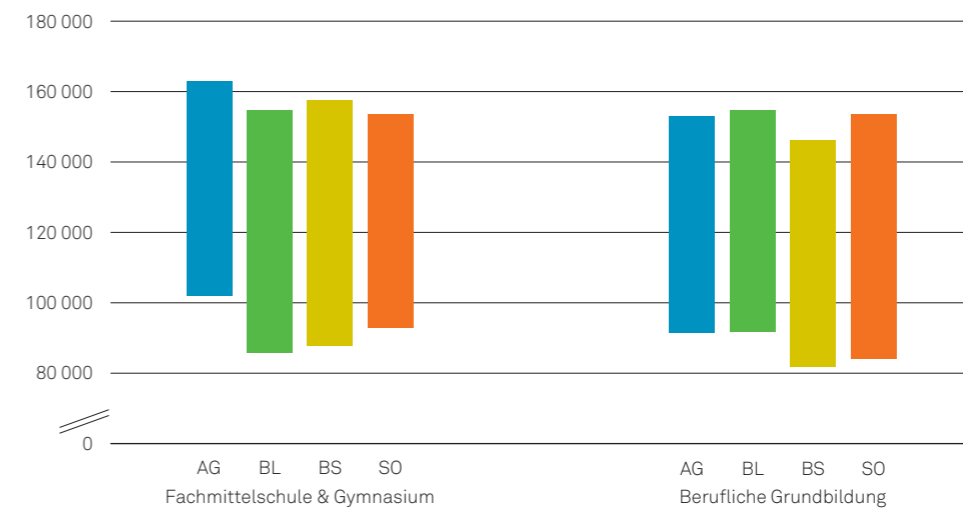


Abbildung V.8: Varianz der Bruttolöhne der Lehrpersonen der Sekundarstufe II, 2011, inkl. 13. Monatslohn

(Daten: FD BS, 2004; FD BS, 2010; FD SO, 2010; SAR 411.210, 2011; SGS 150.1, 2011; SG 164.100, 2011; BGS 126.3, 2011).

Die Besoldung bewegte sich 2011 im Bildungsraum Nordwestschweiz zwischen 81 711 CHF als niedrigstem Jahresgehalt an Berufsfachschulen in BS und 163 291 CHF als höchstem Jahresgehalt an allgemeinbildenden Schulen in AG. Allgemein zeigt sich, dass die Lehrpersonen der Berufsfachschulen besoldungsmässig schlechter gestellt sind als diejenigen der allgemeinbildenden Schulen (Ausnahme: Einstiegslohn in BL) und dass die Besoldungsdifferenz zwischen den Kantonen mehr als 20 000 CHF betragen kann.

Auch beim **Pflichtpensum** für ein *Vollzeitäquivalent (VZÄ)* (→ Glossar) wird, wie schon beim Jahreslohn, von den gleichen Annahmen für die Gymnasial- und Fachmittelschullehrer ausgegangen. Die Erfüllung des Berufsauftrags erfolgt zudem in allen vier Kantonen im Rahmen der festgelegten Jahresarbeitszeit. Das Pflichtstundenpensum für ein VZÄ betrug 2011 in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II zwischen 21 und 27 Wochenlektionen: in BL und BS je 21, in SO 23.5 Wochenlektionen. In AG mussten je nach Fach bzw. Fächerkategorie zwischen 22 und 27 Wochenlektionen unterrichtet werden. In der beruflichen Grundbildung variierte das wöchentliche Pflichtstundenpensum für ein VZÄ zwischen 23 und 26.5 Lektionen (AG: 26, BL: 23, BS: 25 und SO: 26.5). Das Pflichtpensum für ein VZÄ war für die Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung also generell höher als für die Lehrpersonen der allgemeinbildenden Schulen (SAR 411.211, 2011; SGS 150.1, 2011; SG 410.100, 2009; BGS 126.3, 2006). Die Differenz zwischen den beiden Bildungsbereichen kann bis zu fünf, diejenige zwischen den Kantonen maximal sechs Wochenlektionen betragen.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Auf der Sekundarstufe II sind die Rahmenbedingungen bei den untersuchten Indikatoren Unterrichtszeit und Unterrichtsfächer vierkantonal ähnlich gestaltet, was mit der im Vergleich zur Volksschule sehr viel stärkeren interkantonalen oder nationalen Reglementierung zusammenhängt. Gerade in der beruflichen Grundbildung sind Differenzen weniger zwischen Kantonen als vielmehr zwischen den Berufen zu finden.

Wichtigste Differenzen Trotz der interkantonalen Harmonisierung bleiben insbesondere bei den allgemeinbildenden Schulen in den untersuchten Rahmenbedingungen Differenzen bestehen. So sind die Unterrichtszeiten sowohl an Gymnasien als auch Fachmittelschulen in den vier Kantonen nicht gleich lang. Ausserdem differiert das Betreuungsverhältnis deutlich. An den Fachmittelschulen sind Differenzen

im Studienangebot festzustellen. Schliesslich unterscheiden sich – wie in der Volksschule – die Anstellungsbedingungen für Lehrpersonen in den vier Kantonen massgeblich.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Ähnlich wie in der Volksschule entwickelte sich auch auf der Sekundarstufe II ein hoher Anteil über 50-jähriger Lehrpersonen, in der beruflichen Grundbildung deutlicher als in den allgemeinbildenden Schulen. Massnahmen zur Rekrutierung von mehr Lehrpersonen konzentrieren sich bislang aber auf die Volksschule und auf der Sekundarstufe II auf die MINT-Lehrkräfte. Bei mobilem Personal könnten auch hier die unterschiedlichen Anstellungsbedingungen (Gehalt und Pflichtunterrichtszeit) in den Fokus rücken.

3 Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse

Sowohl in der beruflichen Grundbildung als auch in den allgemeinbildenden Schulen werden die Bemühungen der vorangehenden Stufen, die Lernenden in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten individuell zu unterstützen, auf der Sekundarstufe II fortgesetzt. In diesem Zusammenhang sind insbesondere Fragen der *Durchlässigkeit* (→ Glossar) zentral, aber auch Massnahmen zur individuellen Gestaltung von Bildungsverläufen und zur Unterstützung bei Übergängen im Bildungssystem, wie etwa Brückenangebote.

3.1 Durchlässigkeit zwischen den Bildungsangeboten

Auf der Sekundarstufe II muss – wie schon auf der Sekundarstufe I – zwischen horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit unterschieden werden. Unter normativen Gesichtspunkten stellen sich unter anderem Fragen nach den Möglichkeiten eines Wechsels innerhalb der allgemeinbildenden Schulen bzw. innerhalb der beruflichen Grundbildung oder zwischen diesen beiden Bereichen.

Der Schulwechsel in einen anderen Schultyp im Bereich der allgemeinbildenden Schulen im Sinne der **horizontalen Durchlässigkeit** wird kantonal und schultypspezifisch unterschiedlich gehandhabt. Der Übertritt aus einer anderen Schule der Sekundarstufe II ans Gymnasium ist in allen vier Kantonen prinzipiell möglich⁴. In AG und SO ist der Übertritt aus allen Schulen möglich, während in BL nur der Übertritt aus der Wirtschaftsmittelschule geregelt ist. Ausser in BS kann man in jedem Kanton auch in einen laufenden Lehrgang der Fachmittelschule eintreten (SAR 423.121, 2010, § 30; SGS 640.22, 2007, §§ 3–7; BGS 414.135, 2009, § 13). Innerhalb der beruflichen Grundbildung und von den allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Grundbildung ist ein Wechsel während der Ausbildung ebenfalls möglich. Die bereits erbrachten Leistungen werden angerechnet (SR 412.101, 2009, § 4). Der Wechsel von der beruflichen Grundbildung in einen laufenden Ausbildungsgang der allgemeinbildenden Schulen ist gesetzlich nicht geregelt. Es ist davon auszugehen, dass er in Einzelfällen in Absprache mit der Schulleitung möglich ist. Die Mobilität zwischen allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Grundbildung ist also nur begrenzt reziprok: Sie besteht vor allem von den allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Grundbildung.

Das Postulat **vertikaler Durchlässigkeit** kann auch mit der Formel «kein Abschluss ohne Anschluss» (Fasel, 2007, S.1) umschrieben werden. Je grösser die Wahlmöglichkeiten für die weitere Ausbildung nach einem Abschluss auf der Sekundarstufe II sind, desto grösser ist die vertikale Durchlässigkeit. Sie ist innerhalb der Sekundarstufe II sowie zwischen Sekundarstufe II und tertiärem Bildungsbereich mit den Bildungsreformen seit den 1990er-Jahren stark erweitert worden: Abschlüsse der Sekundarstufe II können durch weitere Abschlüsse derselben Stufe ergänzt werden, um einerseits die individuelle Qualifikation zu verbessern und um andererseits (weitere) Möglichkeiten zur Weiterqualifikation im tertiären Bildungsbereich zu eröffnen. Die Regelungen zur vertikalen Durchlässigkeit gelten für alle Kantone gleichermassen, da sie entweder vom Bund oder interkantonal normiert sind (SR 412.10, 2008; REDK 4.2.1.2., 2007). Die vertikale Durchlässigkeit ist auf der Sekundarstufe II sowohl im Bereich der allgemeinbildenden Schulen als auch in der beruflichen Grundbildung, aber auch zwischen diesen beiden Bereichen gegeben. Nach jeder abgeschlossenen Ausbildung existiert die Möglichkeit der Weiterqualifizierung und zur Erreichung eines höheren Abschlusses, meist verbunden mit weiteren Möglichkeiten der Zulassung zu Studiengängen im tertiären Bildungsbereich (höhere Berufsbildung, Hochschulen). Die Ausnahme stellt die Fachmaturität dar, die formal nicht mit einer Zusatzqualifikation zu einem allgemeinen Hochschulzugang erweitert werden kann. Allerdings ist mit dem Fachmittelschulabschluss ein Einstieg in die 3. Klasse des Gymnasiums möglich.

⁴ Der Übertritt ins Gymnasium (konkret in die 3. Klasse) erfolgt relativ häufig im Anschluss an einen Fachmittelschulabschluss und stellt in AG und SO eine gängige Praxis dar. Da diese Form der Durchlässigkeit über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II realisiert wird, muss dabei eher von vertikaler als von horizontaler Durchlässigkeit gesprochen werden.

	Zugang zu Tertiärstufe	Weiterqualifikationsoptionen innerhalb der Sekundarstufe II
Eidgenössisches Berufsattest (EBA)		→ EFZ
Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ)	höhere Berufsbildung	→ Berufsmaturität (BM II)
Berufsmaturität (BM I oder BM II)	Fachhochschulen (sektoriell)	→ Passerelle (allg. Hochschulzugang)
Fachmittelschulabschluss	höhere Berufsbildung	→ Fachmaturität → Einstieg ins Gymnasium
Fachmaturität	Fachhochschulen (sektoriell, inkl. Pädagogische Hochschulen)	
Gymnasiale Maturität	Universitäre Hochschulen und Pädagogische Hochschulen	→ Berufspraktikum (sektorieller Fachhochschulzugang)

Tabelle V.6: Vertikale Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe II (Daten: SR 412.10, 2008; REDK 4.2.1.2., 2007).

Die Nutzung der vertikalen Durchlässigkeit kann teilweise durch den Anteil der Lernenden in den entsprechenden Ausbildungsangeboten erfasst werden. Die näherungsweise errechnete Übertrittsquote⁵ von der Fachmittelschule zur Fachmaturität war 2009/10 im Bildungsraum Nordwestschweiz überdurchschnittlich (AG 32%, BL 80%, BS 62%, SO 81%, CH 19%). Allerdings ist die gesamtschweizerische Quote dadurch beeinflusst, dass im Referenzjahr 2009/10 in vielen Kantonen keine Fachmaturitätsklassen geführt wurden (BFS, 2011g). Der näherungsweise errechnete Anteil der Berufsmaturität nach abgeschlossener Berufsausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) an den Berufsmaturitäten⁶ hatte im Bildungsraum nicht ganz dieselbe quantitative Bedeutung wie auf nationaler Ebene (AG 31%, BL 50%, BS 32%, SO 49%, CH 51%). Zum Anteil der Berufslernenden, die nach dem Erwerb des Berufsattests eine berufliche Grundausbildung mit EFZ begannen, liegen keine Daten vor. Zu Passerelle und Berufspraktikum liegen Auswertungen des BFS auf nationaler Ebene vor: Die Passerelle wurde von 3,5% der Berufsmaturitätskohorte 2006 absolviert, wovon schliesslich 2,8% in eine universitäre Hochschule eintraten. Von den Absolventinnen und Absolventen der gymnasialen Maturität im Jahr 2002 traten 7,2% über ein Berufspraktikum in eine Fachhochschule ein (Gallizzi, 2011, S.9). Die Möglichkeiten der vertikalen Durchlässigkeit werden also vor allem mit dem Erwerb einer Berufsmaturität nach der beruflichen Grundbildung und mit dem Erwerb einer Fachmaturität im Anschluss an eine Fachmittelschule intensiv genutzt.

3.2 Individuelle Förderung

Pädagogisch-therapeutische Angebote in der beruflichen Grundbildung sind in Form von Stützmassnahmen im Berufsbildungsgesetz und in der Verordnung zum Berufsbildungsgesetz des Bundes verankert. Auch in der beruflichen Grundbildung können individuelle Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden: Die Dauer der Ausbildung kann verkürzt oder verlängert werden. Zudem erhalten Personen mit Lernschwierigkeiten in zweijährigen Grundbildungen (Berufsattest) fachkundige individuelle Begleitung.

⁵ Die Übertrittsquote wurde auf der Basis der Schülerzahlen errechnet. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der 4. Klasse der Fachmittelschulen (Fachmaturitätsklasse) im Schuljahr 2009/10 wurden durch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der 3. Klasse der Fachmittelschulen im Schuljahr 2008/09 dividiert.

⁶ Der Anteil der Berufsmaturitäten nach abgeschlossener beruflicher Grundbildung wurde auf der Basis der Schülerzahlen errechnet. Als Grundgesamtheit wurden die Schülerzahlen im 3. und 4. Bildungsjahr der Berufsmaturitätsausbildung während der beruflichen Grundbildung sowie die Schülerzahlen der Berufsmaturitätsausbildung nach der beruflichen Grundbildung verwendet.

Die zweijährige Grundbildung vermittelt spezifische und einfachere berufliche Qualifikationen. Sie trägt den individuellen Voraussetzungen der Lernenden mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung. Zudem kann sie um höchstens ein Jahr verlängert werden. Die fachkundige individuelle Begleitung umfasst nicht nur schulische, sondern sämtliche bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der Lernenden. Die Stützkurse der Berufsfachschule sind so anzusetzen, dass der Besuch ohne wesentliche Beeinträchtigung der Ausbildung in der beruflichen Praxis möglich ist. Ihr Umfang darf während der Arbeitszeit durchschnittlich einen halben Tag pro Woche nicht übersteigen (SR 412.10, 2008, § 18; SR 412.101, 2009, §§ 10, 20).

Auf dieser Grundlage bieten alle Kantone fachkundige individuelle Begleitung für Berufslernende mit Lernschwierigkeiten in zweijährigen Grundbildungen und die Möglichkeit der Verlängerung oder der Verkürzung der Bildungsdauer an. In BL und BS stehen die Stützangebote allen Lernenden der beruflichen Grundbildung mit ungenügenden schulischen Leistungen offen. In SO kann eine entsprechende Begleitung auch in der beruflichen Grundausbildung mit EFZ angeboten werden. In AG können Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen individuell begleitet werden (SAR 422.200, 2008, § 9; SGS 681.11, 2009, § 35; SG 420.200, 2008, § 31; BGS 416.111, 2009, § 11).

Im allgemeinbildenden Bereich (Gymnasium und FMS) sind keine derart intensiven Stützmassnahmen vorgesehen. Die Ausbildung kann einerseits durch *Repetition* (→ Glossar) verlängert werden, individuelle Förderung findet andererseits mit tieferem Unterstützungsgrad, beispielsweise in Form von Förder- und Lernzentren an Gymnasien statt.

Im Bereich der beruflichen Grundbildung sind **Massnahmen der Bereicherung und Beschleunigung** vorgesehen. Begabte Lernende können die Ausbildung in kürzerer Zeit als vorgesehen absolvieren und Freikurse besuchen. Ausserdem besteht die Möglichkeit, die Ausbildung durch den Besuch des Berufsmaturitätsunterrichts zu bereichern (SR 412.10, 2008, § 18). Weder am Gymnasium noch an der Fachmittelschule gibt es aus rechtlicher Sicht die Möglichkeit, die Ausbildung in kürzerer Zeit abzuschliessen. Bereicherung ist über Freikurse und weitere Angebote möglich.

3.3 Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung

Unter Brückenangeboten werden Massnahmen zur Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung für Schülerinnen und Schüler mit individuellen Bildungsdefiziten am Ende der obligatorischen Schulzeit verstanden (SR 412.10, 2008, § 12). Das untersuchte Feld wird im Rahmen des vorliegenden Bildungsberichts jedoch breiter gefasst. Es werden alle schulischen Angebote berücksichtigt, die auf eine berufliche Ausbildung vorbereiten. Zur Differenzierung dieses Schnittstellenbereichs zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II werden zwei Kriterien eingeführt: Es wird erstens anhand der Ausrichtung auf konkrete Ausbildungen der Sekundarstufe II zwischen spezifischen und unspezifischen Brückenangeboten unterschieden. Zweitens werden die Angebote danach differenziert, ob sie Praktika oder Vermittlung von praktischen Kompetenzen beinhalten.

Tabelle V.7: Differenzierungskriterien für Angebote zur Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung.

		Spezifität unspezifisch	spezifisch
Vermittlung praktischer Kompetenzen / Praktika	ohne	A	C
	mit	B	D

Das Kriterium der Spezifität unterscheidet Angebote anhand ihrer Ausrichtung: Unspezifische Brückenangebote bieten eine Vielzahl an Einstiegsmöglichkeiten in die berufsbildende (oder in Einzelfällen auch in die allgemeinbildende) Sekundarstufe II. Ihr inhaltlicher Fokus liegt auf der Berufswahl, die vorbereitet und unterstützt wird. Daneben werden allgemeinbildende Inhalte vermittelt. Spezifische Angebote sind in der Regel einer Berufswahl nachgelagert und auf den Eintritt in eine definierte Ausbildung fokussiert. Sie umfassen meist die Aneignung von spezifischem Fachwissen. Das Kriterium der Vermittlung praktischer Kompetenzen unterscheidet rein schulische von teilschulischen Angeboten. Da die auf spezifische berufliche Grundbildungen ausgerichteten Brücken-

angebote fast immer auch praktische Kompetenzen umfassen, sind in den Daten des Referenzjahres 2009/10 nur drei Formen (A, B, D) realisiert. Um die Formen besser fassen zu können, wird im Folgenden jede Kategorie mit einem Beispiel aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz beschrieben:

Im «Weiterbildungsjahr» an der kantonalen Schule für berufliche Grundbildung in AG (A) stehen das Fachwissen, das Lern- und Arbeitsverhalten, die Berufsfindung und die Berufsvorbereitung im Zentrum. Der Unterricht findet an fünf Tagen in der Woche (ohne freie Nachmittage oder Freistunden) statt. Es werden individuelle Lern- und Arbeitsmethoden eingesetzt (Kantonale Schule für Berufsbildung, o.J.).

In der «berufsorientierenden Vorlehre» in BL und BS (B) steht die Berufswahl im Zentrum. Die Schülerinnen und Schüler besuchen während zwei Tagen pro Woche die Schule und arbeiten dabei an ihren Deutsch- und Mathematikkenntnissen, an ihrer Allgemeinbildung und an persönlichen Zielen. In den restlichen drei Tagen absolvieren sie ein betreutes Praktikum in einem Betrieb. Sie lernen die Arbeitswelt kennen und erwerben dabei Erfahrungen, die bei der Berufswahl weiterhelfen sollen. Dabei werden sie von den Lehrerinnen und Lehrern der Schule für Brückenangebote beider Basel begleitet und unterstützt (Schule für Brückenangebote, o.J.).

Der «Vorkurs Gestaltung und Kunst» der Schule für Gestaltung Basel (D) bietet einen Einstieg in Berufsfelder der visuellen Gestaltung und Kunst. Er vermittelt die Basis für professionelles gestalterisches Schaffen und mit einem breiten und differenzierten Fächerangebot praktische und theoretische Grundlagen. Die Kernthemen der Vorbildung sind handwerkliche Kompetenzen, methodisches Denken, die Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Entwicklung der Kreativität, der Selbstständigkeit und der sozialen Kompetenzen (Schule für Gestaltung Basel, o.J.).

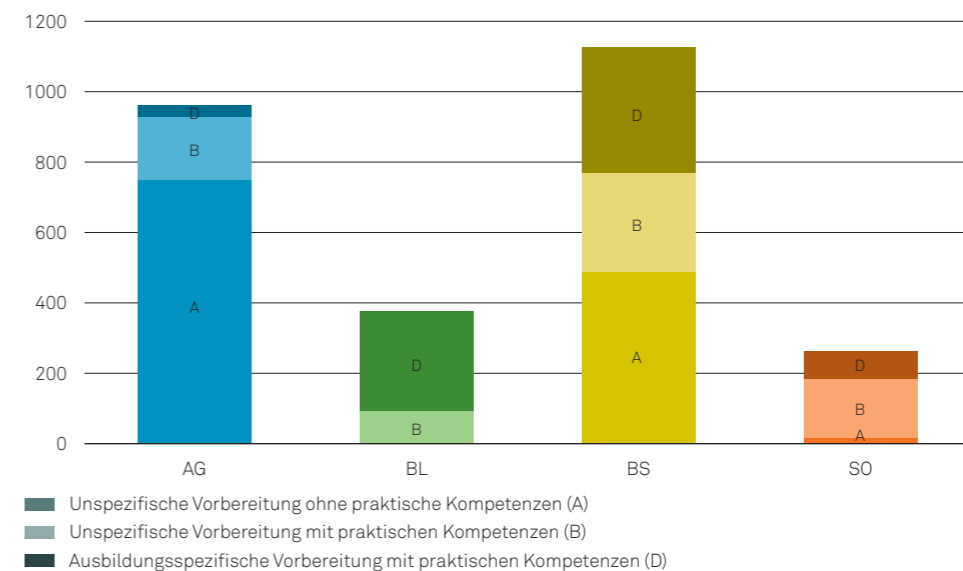


Abbildung V.9: Schülerinnen und Schüler in Brückenangeboten, nach Standortkanton, S.J. 2009/10 (Daten: BFS, 2011g).

Die Grafik bildet die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ab, die im Jahr 2009/10 ein Brückenangebot im Bildungsraum Nordwestschweiz besucht haben⁷. Dabei werden die Kantone als Standortkantone der Brückenangebote dargestellt. In AG und BS besuchten am meisten Schülerinnen und Schüler ein Brückenangebot und es wurden alle drei Formen angeboten. Die Standortdaten illustrieren sehr gut, dass Standortkonzentration und Schülermobilität auch für den Bereich der Brückenangebote charakteristisch sind. Die Standortkonzentration wird beispielsweise sichtbar in der gemeinsamen Trägerschaft der Schule für Brückenangebote durch BL und BS mit Standort in BS (Schule für Brückenangebote, o.J.). In AG, BL und SO überwog der Besuch von unspezifischen Brückenangeboten, beispielsweise zur Vorbereitung der Berufswahl. In BL machen spezifische Brückenangebote, beispielsweise zur Vorbereitung auf den Eintritt in die Handelsmittelschule einen vergleichsweise hohen Anteil aus.

⁷ Zur Quantifizierung des Bereichs der Brückenangebote werden absolute Zahlen dargestellt. Verlaufsdaten, die Auskunft geben könnten über den Anteil Jugendlicher, die im Anschluss an die Sekundarstufe I ein Brückenangebot besuchen, sind nicht für alle vier Kantone verfügbar.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Durchlässigkeit ist auf der Sekundarstufe II gesamtschweizerisch sehr hoch. In den berufsbildenden Bereichen kann bei entsprechender Qualifikation der Ausbildungsgang gewechselt werden, was als horizontale Durchlässigkeit verstanden wird. Nach jedem Abschluss der Sekundarstufe II besteht zudem die Möglichkeit der Weiterqualifikation und damit vertikale Durchlässigkeit.

Die nur spärlich vorhandenen Daten weisen darauf hin, dass in allen Kantonen des Bildungsraums die Möglichkeiten der Weiterqualifikation (vertikale Durchlässigkeit) genutzt werden.

Wichtigste Differenzen Alle Kantone bieten unterschiedliche Formen von Brückenangeboten an, um den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II besser zu ge-

währleisten. Die Konzepte unterscheiden sich zwischen den Kantonen allerdings wesentlich im Hinblick auf schulische und praktische Ausbildungsanteile sowie im Hinblick auf deren Zielsetzung (Einmündung in eine berufliche Grundbildung oder Vorbereitung auf eine weiterführende, allgemeinbildende Schule).

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die Quote der Ausbildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II kann nur weiter gesteigert werden – wie Bund und Kantone dies als bildungspolitisches Ziel festgelegt haben (Abschlussquote bis 2015: 95%) – wenn den schwächeren Schülerinnen und Schülern grosse Aufmerksamkeit und Unterstützung zukommt. Die Unterstützung individueller Bildungsverläufe (Durchlässigkeit, sonderpädagogische Massnahmen) hat in dieser Hinsicht grosse Bedeutung.

4 Übergänge zwischen den Bildungstufen

Das Kapitel der Übergänge ist auf der Sekundarstufe II wiederum zweigeteilt. Für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe I werden primär die Aufnahmebedingungen der aufnehmenden Sekundarstufe II dargestellt. Die Sekundarstufe II ist ihrerseits abgebende Stufe für die Tertiärstufe A (universitäre Hochschulen, Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen) und die Tertiärstufe B (höhere Fachschulen und höhere Berufsbildung).

Der Übergang von der Sekundarstufe II in die Tertiärstufe A ist in der Regel an einen Abschluss mit allgemeiner Hochschulreife (gymnasiale Maturität), eine Berufsmaturität oder eine Fachmaturität gebunden. Für die Aufnahme in eine höhere Fachschule der Tertiärstufe B ist mindestens eine abgeschlossene berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis Voraussetzung (Annen et al., 2010, S. 172ff).

4.1 Aufnahme in die Sekundarstufe II

Für den Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II findet ein Teil des Allokationsprozesses bereits beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I statt, weil der Übertritt in weiterführende Schulen und unterschiedliche Berufslehren nicht aus jedem *Schultyp* (→ Glossar) der Sekundarstufe I gleich gut möglich ist. Im Vergleich mit dem Übertritt während der Volksschule in einen Schultyp der Sekundarstufe I ist derjenige in die Sekundarstufe II für die Jugendlichen trotzdem mit mehr Wahlmöglichkeiten verbunden. Sie müssen sich entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen für eine Ausbildung im allgemeinbildenden oder im berufsbildenden Bereich entscheiden. Falls sie sich auf eine berufliche Grundbildung festlegen, stehen sehr viele unterschiedliche Möglichkeiten offen und die Jugendlichen treten ins Beschäftigungssystem ein. Im Folgenden wird zuerst die Aufnahme in die Mittelschulen dargestellt um danach auf die Aufnahme in die berufliche Grundbildung einzugehen.

Die **Aufnahme in Mittelschulen**, die Gymnasien, Fachmittelschulen, Berufsmaturitätsschulen sowie Berufsmittelschulen (Handelsmittelschulen, Informatikmittelschulen) umfassen, ist in allen vier Kantonen des Bildungsraums ohne Aufnahmeprüfung möglich. Jeder Kanton bestimmt je unterschiedlich, aus welchem Schultyp und mit welchen schulischen Leistungen der Zugang ohne Prüfung gewährt wird. Daneben existiert in allen Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz die Möglichkeit, eine Aufnahmeprüfung zu absol-

vieren, wenn die Bedingungen zur Aufnahme ohne Prüfung nicht erfüllt werden. Die Aufnahme erfolgt entweder definitiv oder provisorisch, was wiederum kantonspezifisch in Abhängigkeit vom besuchten von Schultyp und den Schulleistungen auf der Sekundarstufe I definiert ist (SAR 422.251, 2009; SAR 423.121, 2010; SGS 640.21, 2008; SG 413.610, 2005; SG 413.800, 2009; SG 424.100, 2010; BGS 414.441.5, 2007; BGS 414.135, 2009; BGS 416.113, 2009).

Die **Aufnahme in die berufliche Grundbildung** wird im Berufsbildungsgesetz des Bundes geregelt (SR 412.10, 2008). Deshalb gibt es im Hinblick auf Aufnahmebedingungen bzw. den Abschluss des Lehrvertrags und dessen Form und Inhalt keine Unterschiede zwischen den Kantonen. Unterschiede sind aber zwischen den Betrieben festzustellen. Sie betreffen die Ausschreibung und Vermittlung von Lehrstellen sowie die Aufnahmekriterien. Die Ausschreibung von Lehrstellen der beruflichen Grundbildung erfolgt einerseits online auf spezialisierten Portalen, die meist auf die kantonalen Lehrstellennachweise zugreifen (Verein Lehrstellenboerse.ch, 2012). Andererseits bedienen sich insbesondere grosse Unternehmen zusätzlich oder alternativ eigener Kommunikationskanäle. Die Aufnahmekriterien, die von Betrieben bei Bewerberinnen und Bewerbern um Lehrstellen angewandt werden, sind disparat und letztlich betriebsabhängig. Zwei Entwicklungen können herausgestrichen werden: Erstens verlangen Arbeitgeber zur Information über die Leistungen der Bewerberinnen und Bewerber zunehmend Ergebnisse standardisierter Leistungstests. Diese werden damit neben den Zeugnisnoten zu einem leistungsbezogenen Aufnahmekriterium (SDBB, 2012). Zweitens bestätigen empirische Untersuchungen die Bedeutung von askriptiven Merkmalen wie Migrationshintergrund in Auswahlverfahren (Beck et al., 2010, S. 324).

4.2 Abschlüsse der allgemeinbildenden Schulen

Im Folgenden wird zunächst die absolute Entwicklung der allgemeinbildenden Abschlüsse⁸ im Bildungsraum Nordwestschweiz analysiert. Anschliessend wird auf jeden Abschlusstyp einzeln eingegangen und dessen Entwicklung im Kantonsvergleich dargestellt. Im Fall der gymnasialen Maturität und der Berufsmaturität wird zudem die anteilmässige Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schwerpunktfächer bzw. Fachbereiche aufgezeigt. Am Schluss dieses Abschnitts werden die Abschlussquoten nach Geschlecht dargestellt.

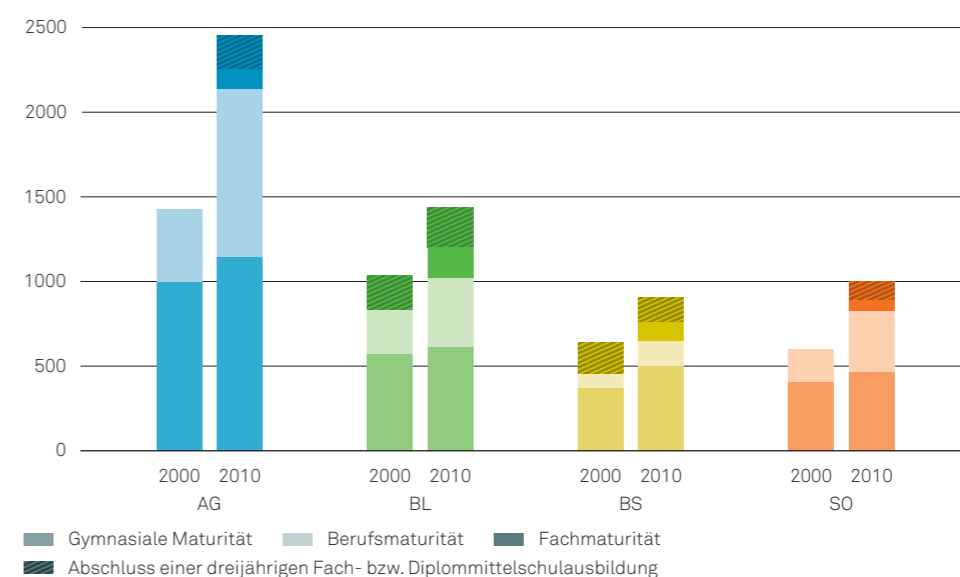
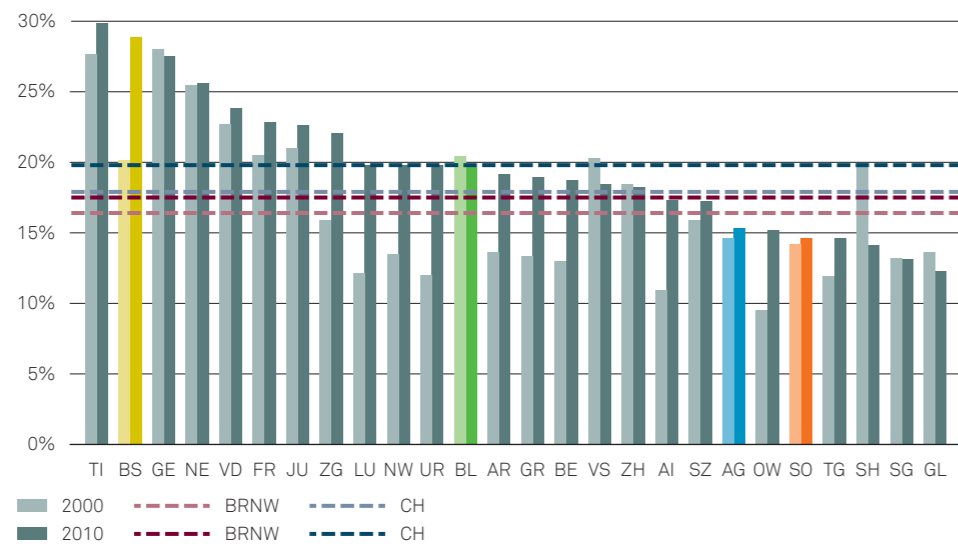


Abbildung V.10: Anzahl Maturitäts- und Fachmittelschulabschlüsse auf der Sekundarstufe II, 2010, nach Wohnkanton bzw. Standortkanton (FMS)
(Daten: BFS, 2012k).

⁸ Die Berufsmaturität wird hier zu den allgemeinbildenden Abschlüssen der Sekundarstufe II gezählt, die zum Besuch einer Hochschule qualifizieren, weil sie die berufliche Grundbildung mit EFZ mit einer erweiterten Allgemeinbildung ergänzt.

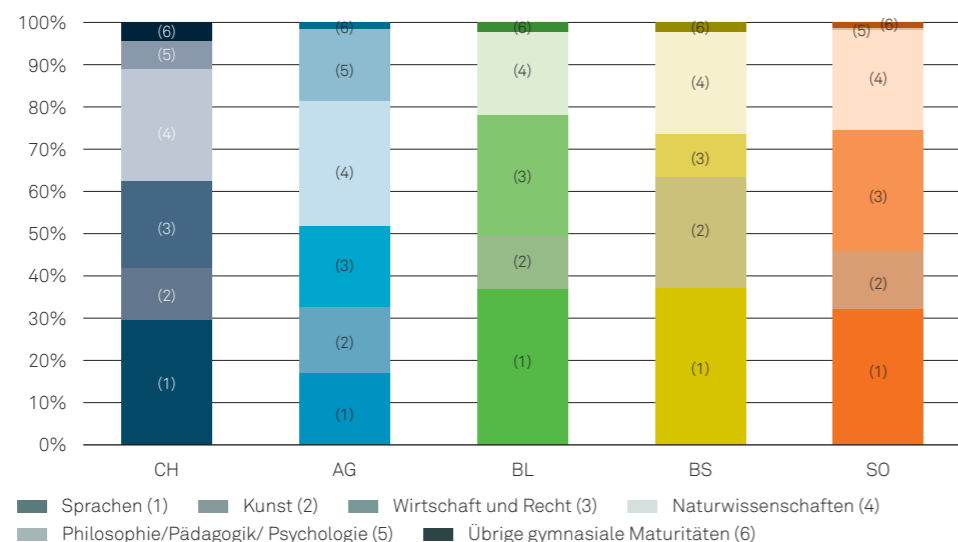
In allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz hat die Anzahl der allgemeinbildenden Abschlüsse zwischen 2000 und 2010 stark zugenommen. Die Abschlüsse der gymnasialen Maturität machen in allen vier Kantonen die grössten Anteile der allgemeinbildenden Abschlüsse auf der Sekundarstufe II aus. Im Zeitraum zwischen 2000 und 2010 sind die absolute Anzahl und der Anteil der Berufsmaturitäten stark angestiegen. Die Fachmaturitätsabschlüsse, die schweizweit erstmals 2008 erworben werden konnten, machen in allen vier Kantonen die kleinsten Anteile an der Gesamtheit der Maturitäten aus. Die Abschlüsse an Fachmittelschulen bzw. ihren Vorgängerinstitutionen, den Diplommittelschulen, nehmen in BL tendenziell zu, in BS eher ab. In AG und SO wurden erst ab 2004 Abschlüsse dreijähriger Diplom- oder Fachmittelschulabsbildungen registriert.

Abbildung V.11: Gymnasiale Maturitätsquote, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2011k).



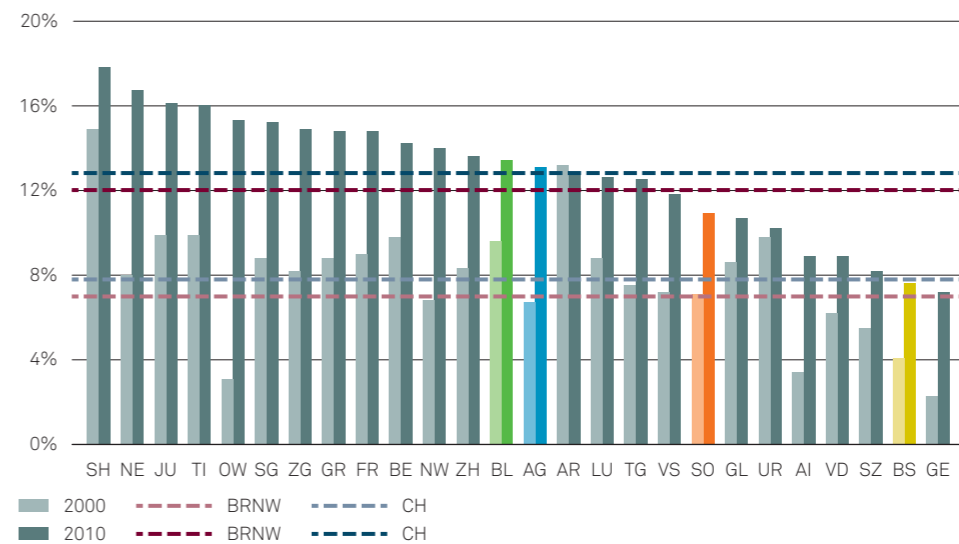
Zwischen 2000 und 2010 nahm die gymnasiale Maturitätsquote (→ Glossar) schweizweit kontinuierlich um insgesamt zwei Prozentpunkte zu. Gesamtschweizerisch den höchsten Anstieg verzeichnete BS mit neun Prozentpunkten, wobei die Entwicklung von starken Schwankungen geprägt war. Die Maturitätsquote lag in BL 2010 leicht unter der Quote von 2000 und im gesamtschweizerischen Durchschnitt. In AG und SO bewegte sich die Maturitätsquote zwischen 2000 und 2010 mit leichten Schwankungen immer deutlich unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt und erhöhte sich in diesem Zeitraum im interkantonalen Vergleich nur marginal.

Abbildung V.12: Verteilung der gymnasialen Maturitäten auf Schwerpunktfächer, 2010, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012k).



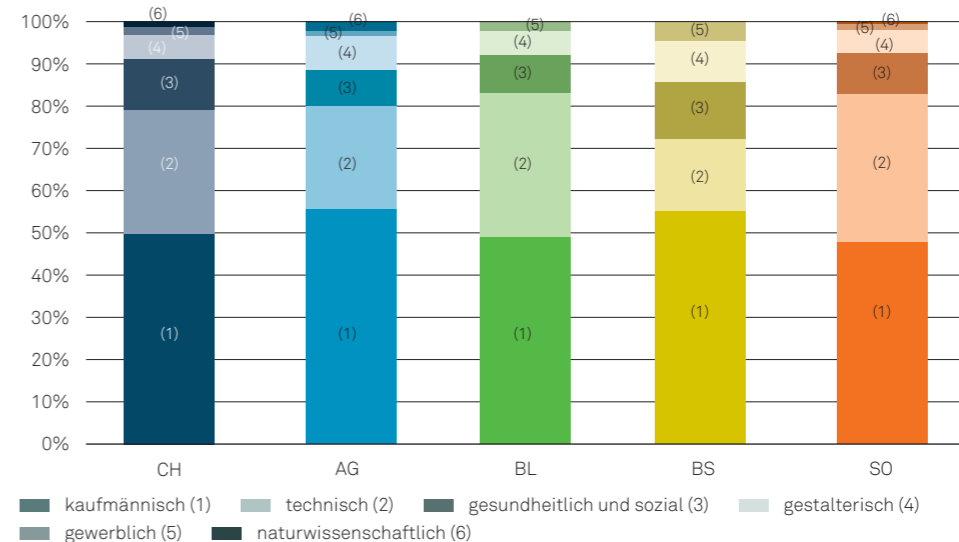
Den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schüler sowohl gesamtschweizerisch als auch in BL, BS und SO hatten die sprachlichen Schwerpunktfächer. In AG machten die Naturwissenschaften den grössten Anteil aus. In AG wählte ausserdem der schweizweit höchste Anteil der Schülerinnen und Schüler die Schwerpunktfächer Philosophie/Pädagogik/Psychologie. BS verzeichnete im gesamtschweizerischen und im vierkantonalen Vergleich mit 10% den kleinsten Anteil an Wirtschaft und Recht und mit 26% den höchsten Anteil an Kunst. Die Anteile sind stark abhängig von der Angebotspolitik der Kantone. Die übrigen gymnasialen Maturitäten, bei denen es sich um kantonale Abschlüsse oder um die eidgenössischen Maturitätsprüfungen handelt, machten in keinem der vier Kantone mehr als 2,5% aus.

Abbildung V.13: Berufsmaturitätsquote, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2011k).



Die gesamtschweizerische Berufsmaturitätsquote⁹ ist zwischen 2000 und 2010 kontinuierlich um 5 Prozentpunkte von 7,8% auf 12,8% angestiegen. Innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz wies BL 2010 die höchste Berufsmaturitätsquote auf, gefolgt von AG, wo ein sehr deutlicher Anstieg zu verzeichnen war. Auch in SO lässt sich ein beträchtlicher Zuwachs von fast 4 Prozentpunkten feststellen, die Berufsmaturitätsquote lag in SO 2010 jedoch deutlich unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. BS hatte nach GE die zweitniedrigste Berufsmaturitätsquote in der Schweiz. Die schweizweit höchste Berufsmaturitätsquote verzeichnete SH, und zwar sowohl 2000 als auch 2010.

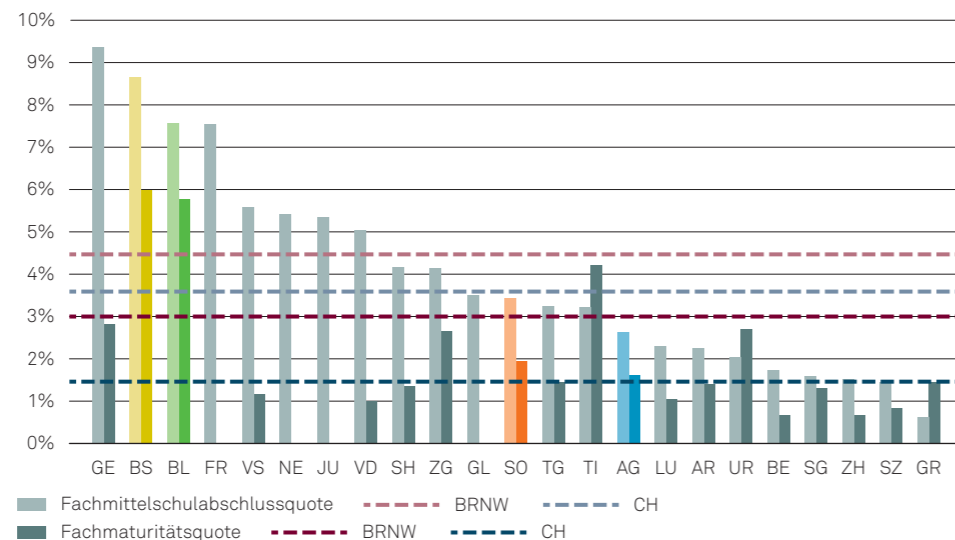
Abbildung V.14: Verteilung Berufsmaturität auf Fachrichtungen, 2010, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012k).



⁹ Hier wurden sowohl die Berufsmaturität während der beruflichen Grundbildung (BM I) als auch die Berufsmaturität nach der beruflichen Grundbildung (BM II) berücksichtigt.

Die anteilmässig wichtigste Fachrichtung unter den Berufsmaturitäten war 2010 gesamtschweizerisch und in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz die kaufmännische Berufsmaturität. Ihr Anteil betrug in BL und SO knapp 50%, in AG und BS sogar rund 55%. Die gesamtschweizerisch zweithöchsten Anteile hatten die Berufsmaturitäten technischer Richtung. Hier variierten die Anteile zwischen den Kantonen jedoch weit stärker. In BS war der Anteil des technischen Fachbereichs vergleichsweise niedrig, die Anteile der gesundheitlichen und sozialen sowie der gestalterischen und gewerblichen Fachrichtungen höher. Die Berufsmaturitäten der naturwissenschaftlichen Fachrichtung waren innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz nur in AG und SO vertreten und erreichten weder da noch gesamtschweizerisch einen nennenswerten Anteil unter den Berufsmaturitäten.

Abbildung V.15: Fachmittelschulabschluss- und Fachmaturitätsquote, 2010, nach Wohnkanton (FM) bzw. nach Standortkanton (FMS) (Daten: BFS, 2011r; BFS, 2012k).



Die Quoten der Fachmittelschulabschlüsse lagen 2010 ausser in den drei Kantonen TI, UR und GR unter den Fachmaturitätsquoten. BS und BL gehörten zusammen mit GE zu den Kantonen mit den höchsten Fachmittelschulabschlussquoten. BS und BL wiesen 2010 auch die gesamtschweizerisch höchsten Fachmaturitätsquoten auf. SO und AG befanden sich bei den Fachmittelschulabschlussquoten unter, bei den Fachmaturitätsquoten leicht über dem schweizerischen Durchschnitt.

Tabelle V.8: Überblick über die Maturitätsquoten, 2010, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2011r; BFS, 2012k).

(m/w)	CH	AG	BL	BS	SO	BRNW
Gymnasiale Maturität	19,8% (16,4%/23,4%)	15,3% (11,4%/19,4%)	19,6% (16,8%/22,6%)	28,7% (24,8%/32,8%)	14,6% (11,1%/18,2%)	17,5% (13,9%/21,3%)
Berufsmaturität	12,8% (13,5%/12,0%)	13,1% (14,1%/12,0%)	13,4% (15,9%/10,9%)	7,6% (8,6%/6,7%)	10,9% (12,5%/9,3%)	12,0% (13,5%/10,6%)
Fachmaturität	1,5% (0,5%/2,5%)	1,6% (0,2%/3,1%)	5,8% (1,9%/9,8%)	6,0% (3,4%/8,4%)	1,9% (0,6%/3,3%)	3,0% (1,0%/5,1%)
Summe	34,1% (30,4%/37,9%)	30,0% (25,7%/34,4%)	38,8% (34,6%/43,3%)	42,3% (36,8%/47,9%)	27,4% (24,2%/30,8%)	32,5% (28,4%/36,9%)

Der Blick auf die geschlechterspezifischen Maturitätsquoten zeigt deutliche Unterschiede: Die höchste Maturitätsquote über alle drei Maturitätstypen mit 42,3%, aber auch die höchste Quote bei den Frauen mit 47,9% verzeichnete BS. Dies ist vor allem auf die sehr hohen Quoten bei den gymnasialen Maturitäten und den Fachmaturitäten und auf die unterdurchschnittliche Berufsmaturitätsquote, bei der gesamtschweizerisch die Männer dominierten, zurückzuführen. Die grösste Diskrepanz bei der Summe aller Maturitätsquoten bestand zwischen den Frauen in BS mit 47,9% und den Männern in SO mit 24,2%. Den höchsten Anteil an Berufsmaturitäten verzeichneten die Männer in BL mit 15,9% und den niedrigsten die Frauen in BS mit 6,7%. Bei den Frauen in BL zeigten sich mit 9,8% die höchste Fachmaturitätsquote, bei den Männern in AG mit 0,2% die niedrigste. Bei den gymnasialen Maturitäten hatten die Frauen in BS mit 32,8% die höchste Quote, die niedrigste findet sich bei den Männern in SO mit 11,1%.

Der Frauenanteil war bei den gymnasialen Maturitäten und bei den Fachmaturitäten deutlich höher als der Männeranteil, besonders deutlich war die Differenz bei der Fachmaturität. Bei der Berufsmaturität verzeichneten die männlichen Absolventen zwar noch die höhere Quote, die Berufsmaturitätsquote der Frauen ist jedoch im Ansteigen begriffen. Insgesamt überwog der Frauenanteil in der Summe aller Maturitäten im Bildungsraum Nordwestschweiz aber bereits 2010 deutlich.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Während der Anteil allgemeinbildender Abschlüsse auf der Sekundarstufe II zwischen 2000 und 2010 stark zugenommen hat, ist der Anteil berufsbildender Abschlüsse – sieht man von den Berufsmaturitäten ab – rückläufig. Die Maturitätsquote hat in allen vier Kantonen wesentlich zugenommen, wenn auch auf unterschiedlichem Niveau und mit unterschiedlichen Anteilen der drei Maturitätstypen. Die Berufsmaturitäten verteilen sich sowohl gesamtschweizerisch als auch im Bildungsraum Nordwestschweiz sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Fachrichtungen, mit einem klaren Schwerpunkt auf der kaufmännischen und der technischen Fachrichtung. Die Abschlussquoten nach Geschlecht zeigen, dass in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz inzwischen mehr Frauen als Männer einen Maturitätsabschluss erlangen. Die gymnasiale Maturitätsquote und die Fachmaturitätsquote liegen vierkantonal bei den jungen Frauen wesentlich höher als bei den jungen Männern. Einzig bei den Berufsmaturitätsabschlüssen der Männeranteil insgesamt noch höher als der Frauenanteil.

Wichtigste Differenzen Die Abschlussquoten aller Maturitätstypen unterscheiden sich sowohl insgesamt als auch hinsichtlich der Verteilung auf die drei Maturitätstypen zwischen den vier Kantonen wesentlich. Die Differenz zwischen den summierten Maturitätsquoten bei den Frauen in BS (47,9%) und bei den Männern in SO (24,2%) beträgt mehr als 20 Prozentpunkte. Gymnasiale Maturität und Fachmaturität unterscheiden sich zwischen den Kantonen sowohl hinsichtlich der Angebotsstruktur (Studiengänge, Schwerpunktfächer, Profile) als auch hinsichtlich der Nutzung. Die Fachmittelschule bzw. die Fachmaturität hat in BL und BS einen wesentlichen höheren Stellenwert als in AG und SO.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit In den vier Kantonen zeigen sich grosse Unterschiede hinsichtlich der Entwicklung der Sekundarstufe II. In allen vier Kantonen schliesst inzwischen mindestens jeder bzw. jede Vierte die Sekundarstufe II mit einer Maturität, also einem Hochschulzulassungszeugnis ab. In BS ist dies bei den jungen Frauen jedoch bereits jede Zweite. Dies zieht Fragen vor allem in zwei Richtungen nach sich: Fragen nach dem Stellenwert der beruflichen Grundbildung ohne Berufsmaturität und Fragen nach den Effekten der Wachstumsdynamik im tertiären Bildungsbereich bzw. im Hochschulbereich. Auch die Geschlechterdynamik auf der Sekundarstufe II sollte aufmerksam beobachtet werden.

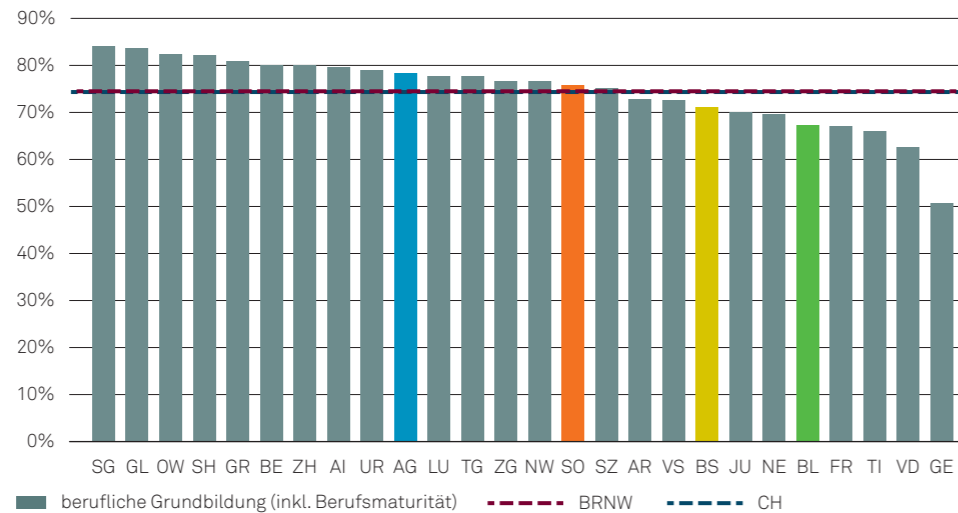
5 Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Am Ende der Sekundarstufe II steht für die jungen Erwachsenen, die nicht eine ergänzende Qualifikation auf der Sekundarstufe II anstreben oder in den Tertiärbereich übertreten, der definitive Einstieg ins Beschäftigungssystem an. Definitiv deswegen, weil bereits der Eintritt in die duale bzw. triale berufliche Grundbildung eigentlich einen Übertritt ins Beschäftigungssystem darstellt. Dieser Übergang ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig: vom erworbenen Abschluss, vom abnehmenden Beschäftigungssystem (u.a. vom Arbeitskräftebedarf), von der Konjunkturlage, von den Bildungsangeboten zur Weiterqualifikation sowie von individuellen Wünschen und Präferenzen. Vor diesem Hintergrund interessieren die Anzahl und Art der Abschlüsse der beruflichen Grundbildung, die prospektive Ausbildungsdauer, die Jugendarbeitslosenquote und das quantitative Verhältnis zwischen Lernenden und Beschäftigten in den unterschiedlichen Ausbildungsfeldern.

5.1 Berufsbildende Abschlüsse

Die berufsbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II ermöglichen den definitiven und direkten Übertritt ins Beschäftigungssystem, indem sie die berufsbezogenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zertifizieren. Als berufsbildende Abschlüsse gelten demnach: Berufsmaturitätszeugnisse, Eidgenössische Fähigkeitszeugnisse, Anlehrausweise und Eidgenössische Berufsatteste (EBA).

Abbildung V.16: Anteil berufsbildender Abschlüsse an den Abschlüssen der Sekundarstufe II, inkl. Anlehre/EBA und Berufsmaturität, 2010, nach Lehrvertrags- bzw. Standortkanton (HMS) (Daten: BFS, 2011p; BFS, 2012k).



Der Anteil der berufsbildenden Abschlüsse an den Abschlüssen der Sekundarstufe II entsprach im Bildungsraum Nordwestschweiz 2009/10 genau dem gesamtschweizerischen Anteil. Innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz war – wie schon bei den Schülerinnen und Schülern – der Anteil in AG am höchsten. Ebenfalls leicht über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt befand sich SO. In BS war der Anteil der berufsbildenden Abschlüsse auf der Sekundarstufe II unterdurchschnittlich, dies trotz den hohen Nettoausbildungsanteilen, die BS als wichtigen Standortkanton der beruflichen Grundbildung kennzeichneten. Im vierkantonalen Vergleich den geringsten Anteil wies BL auf, dies trotz den höchsten Berufsmaturitätsquoten im Bildungsraum Nordwestschweiz.

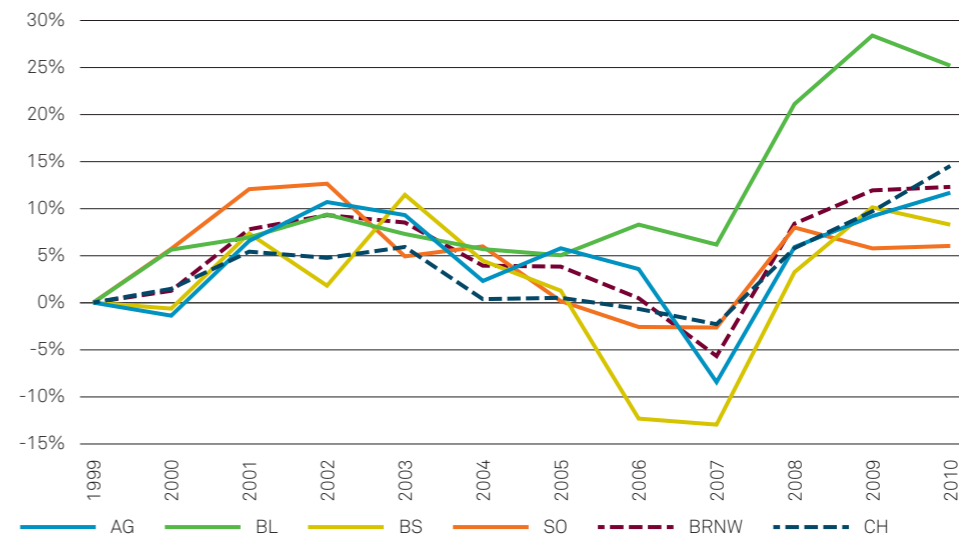


Abbildung V.17: Indexierte Entwicklung der berufsbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II, inkl. Anlehre/EBA und Berufsmaturität, Basis 1999, nach Lehrvertragskanton bzw. Standortkanton (HMS) (Daten: BFS, 2011p).

Die Anzahl der berufsbildenden Abschlüsse reduzierte sich gesamtschweizerisch zwischen 2003 und 2007 um dann 2008 wieder anzusteigen. Diese Entwicklung war – mit deutlicherem Rückgang bis 2007 – auch im Bildungsraum Nordwestschweiz festzustellen. In den Kantonen AG, BS und SO ist der Rückgang bis 2007 ebenfalls festzustellen, er setzt allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein, verläuft unterschiedlich und nimmt unterschiedliche Ausmasse an¹⁰. Der Rückgang ist in BS am deutlichsten. Auch in BL ist ab 2002 ein Rückgang festzustellen, der allerdings nur bis 2005 dauert und geringer ausfällt als im übrigen Bildungsraum Nordwestschweiz. Das Wachstum der berufsbildenden Abschlüsse ab 2008 erfolgt in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz primär bei den eidgenössischen Fähigkeitszeugnissen (EFZ). In BL tragen Handelsmittelschulabschlüsse und EBA zur vergleichsweise grösseren Steigerung der Abschlüsse bei.

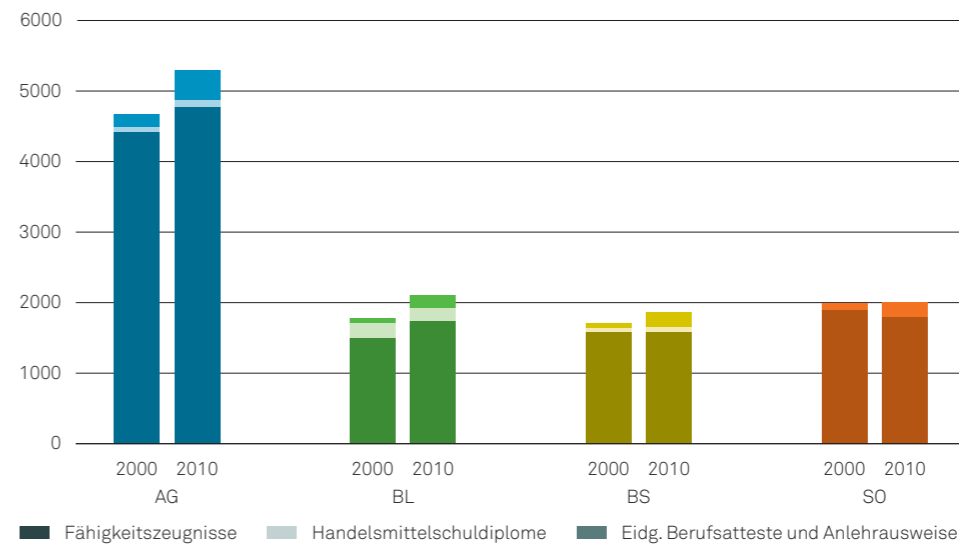
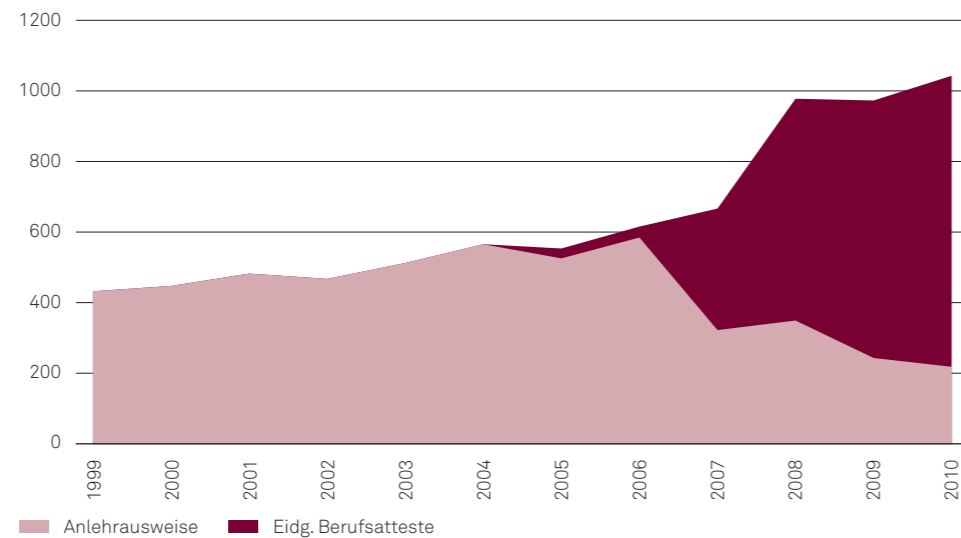


Abbildung V.18: Entwicklung der berufsbildenden Abschlüsse der Sekundarstufe II, nach Lehrvertragskanton bzw. Standortkanton (HMS) (Daten: BFS, 2011p).

Ein Grossteil der erworbenen, berufsbildenden Abschlüsse auf der Sekundarstufe II sind Fähigkeitszeugnisse. Die übrigen Abschlüsse wie Anlehen bzw. EBA und Handelsmittelschuldiplome machten 2000 in AG, BS und SO nicht mehr als 8% aus. BL mit seinen traditionell bedeutsamen Handelsmittelschulen stellte hier die Ausnahme dar (16%). Bis 2010 ist der Anteil der übrigen Abschlüsse (nicht EFZ), insbesondere durch die Einführung der EBA in allen vier Kantonen gestiegen (AG: 10%; BL: 17%; BS: 16%; SO: 11%; CH 11%).

10 Die Schwankungen der indexierten Entwicklungen sind in ihrer Intensität – zumindest teilweise – statistisch bedingt.

Abbildung V.19: Entwicklung der Anlehrausweise und der eidgenössischen Berufsatteste im Bildungsraum Nordwestschweiz, nach Lehrvertragskanton (Daten: BFS, 2011p).



Die niederschweligen Abschlüsse der beruflichen Grundbildung (Anlehre und EBA) nehmen in allen vier Kantonen des Bildungsraums zu, ab 2007 deutlicher als zuvor. Mit diesem quantitativen Wachstum sind im untersuchten Zeitraum massgebliche Verschiebungen zwischen den beiden Abschlüssen verbunden: Die Ablösung der Anlehren¹¹ durch die EBA setzt 2004 ein, beschleunigt sich ab 2006 und geht im Bildungsraum Nordwestschweiz schneller voran als gesamtschweizerisch. 2008 wurden im Bildungsraum Nordwestschweiz erstmals mehr Berufsatteste als Anlehrausweise ausgestellt. 2010 wurden in den vier Kantonen über 1000 Berufsatteste vergeben – fast doppelt so viele wie Anlehrausweise 2006. Der Anteil der EBA an der Gesamtheit der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II war 2010 in BS, BL und SO höher als in allen anderen Kantonen und auch in AG lag er über dem Durchschnitt. Von 2006 an nimmt die Anzahl der abgeschlossenen Anlehren stark ab. Die zunehmende Popularität der Berufsatteste kann unter anderem dadurch erklärt werden, dass nach erfolgreichem Abschluss die Möglichkeit besteht, eine berufliche Grundausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis zu absolvieren (SR 412.10, 2008).

5.2 Ausbildungsdauer

Die Ausbildungsdauer der beruflichen Grundbildung wurde vom BFS letztmals für 2009 erfasst¹². Die Daten seit 1990 illustrieren den gesamtschweizerischen Rückgang der ein- und zweijährigen Ausbildungsgänge (ohne Anlehren und EBA) zugunsten von Berufslehren mit dreijähriger Dauer, die Verlängerung vormals kurzer Berufslehren sowie die Verschiebung von anspruchsvollen Ausbildungen mit langer Ausbildungsdauer auf die Tertiärstufe.

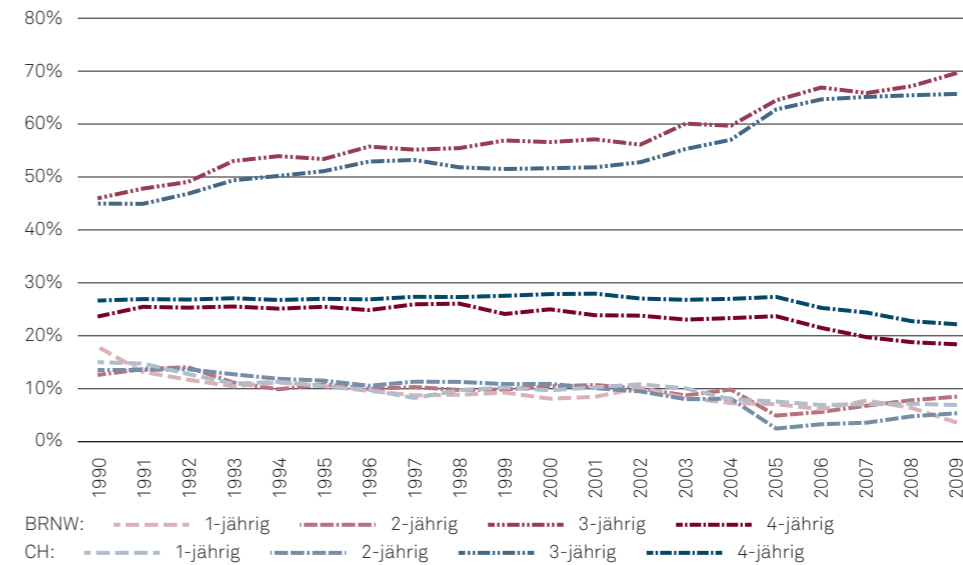


Abbildung V.20: Entwicklung der Ausbildungsdauer der beruflichen Grundbildung, ohne Anlehre bzw. EBA, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2011c).

Die gesamtschweizerische Entwicklung ist mit einigen Abweichungen auch im Bildungsraum Nordwestschweiz festzustellen. Diese bestehen einerseits im höheren Anteil der dreijährigen Berufslehren und andererseits im tieferen und stärker sinkenden Anteil vierjähriger Ausbildungen. Damit nahm der Bildungsraum Nordwestschweiz die Verlagerung anspruchsvoller Berufslehren auf die Tertiärstufe voraus. Trotz dem starken Rückgang wiesen ein- oder zweijährige Ausbildungen 2009 im Bildungsraum Nordwestschweiz noch Anteile von 4% bzw. 8% auf. Dabei handelt es sich vor allem um die in allen vier Kantonen 2009 noch erworbenen Fähigkeitszeugnisse, die nicht als EFZ anerkannt sind.

5.3 Jugendarbeitslosigkeit

Die Jugendarbeitslosenquote – errechnet als Anteil der registrierten Arbeitslosen im Alter von 15 bis 24 Jahren an der Grundgesamtheit der Erwerbspersonen im gleichen Alter – folgt national und im Bildungsraum Nordwestschweiz grundsätzlich dem Verlauf der Gesamtarbeitslosenquote. Die Arbeitslosigkeit unterliegt generell starken konjunkturellen und saisonalen Schwankungen. Die Jugendarbeitslosenquote folgt dabei dem konjunkturellen Verlauf stärker als die Gesamtarbeitslosenquote. Im Folgenden werden die Arbeitslosendaten des SECO ab Januar 2006 bis Mai 2012 dargestellt.

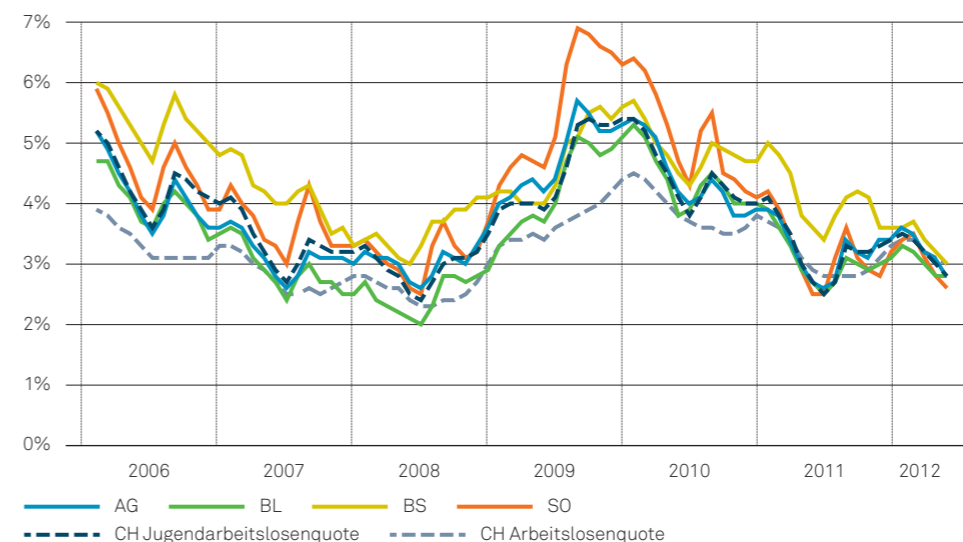


Abbildung V.21: Entwicklung der Jugendarbeitslosenquote, nach Wohnkanton (Daten: SECO, 2012a; SECO, 2012b).

¹¹ Der Begriff Anlehre wird in den Kantonen teilweise auch für die zweijährige Ausbildung zum Eidgenössischen Berufsattest verwendet.

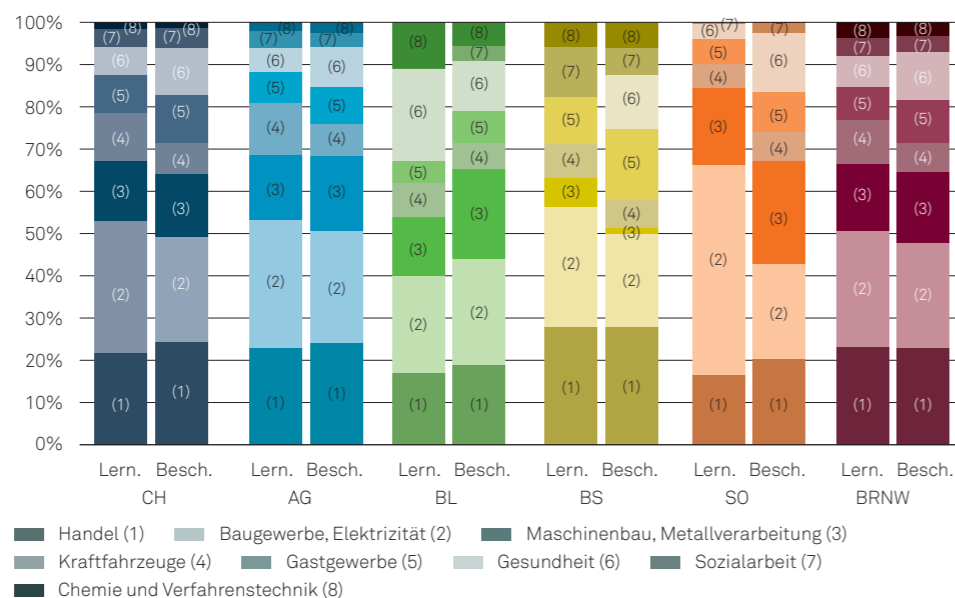
¹² Für die Analyse werden die Berufslernenden im ersten Jahr der beruflichen Grundbildung zur voraussichtlichen Dauer der Ausbildung befragt. Nicht berücksichtigt werden dabei Berufslernende in Anlehren.

Im Bildungsraum Nordwestschweiz weisen BS und SO tendenziell häufiger höhere Jugendarbeitslosenquoten auf als AG und BL und als die gesamte Schweiz. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Kantonen wesentlich weniger auffällig als die konjunkturellen und saisonalen Schwankungen. Die Stärke und Intensität der Veränderungen der Jugendarbeitslosenquoten im Zeitverlauf lassen sich mit *Variationskoeffizienten* (→ Glossar) quantifizieren. Im vierkantonalen Vergleich weist SO die grössten Schwankungen auf, die Jugendarbeitslosenquoten variieren stärker als im gesamtschweizerischen Durchschnitt. Die Variationskoeffizienten in AG und BL entsprechen ziemlich genau dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. BS weist – zusammen mit dem zweiten Stadtkanton GE – die schweizweit geringsten Schwankungen auf. Die Jugendarbeitslosenquoten schwanken insgesamt im Jahresverlauf deutlich stärker als die Arbeitslosenquoten der übrigen Altersklassen. Dabei zeigen die Jugendarbeitslosenquoten einen Jahresverlauf, der auf einen klaren Zusammenhang mit dem Schuljahresrhythmus des Bildungssystems verweist: Die Quoten steigen in sämtlichen Jahren des untersuchten Zeitraums jeweils im Juli und August national und vierkantonal an. Dieser klar erkennbare Jahreszyklus der Jugendarbeitslosigkeit folgt damit dem Normalzyklus des Bildungssystems: Die Jugendarbeitslosigkeit steigt, kurz nachdem im Jahresverlauf am meisten Personen ihre Ausbildung abgeschlossen haben und in den Arbeitsmarkt eintreten wollen. Die vorübergehend erhöhte Jugendarbeitslosigkeit im Jahreszyklus verweist insofern auf ein Transitionsproblem, das durch die Jahreszyklizität des Bildungssystems erzeugt wird.

5.4 Quantitative Relationen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

In einer explorativ angelegten Analyse wird im Folgenden versucht, die quantitativ wichtigsten Ausbildungsfelder der beruflichen Grundbildung zu den entsprechenden Bereichen des Beschäftigungs- bzw. Wirtschaftssystems in Beziehung zu setzen. Betrachtet werden jene zehn Ausbildungsfelder, in denen in mindestens einem der vier Kantone mehr als 5% der Lernenden eine Ausbildung absolvieren.

Abbildung V.22: Anteile ausgewählter Ausbildungsfelder (Lernende berufliche Grundbildung) und Wirtschaftsabteilungen (Beschäftigte), 2008, nach Standortkanton (Daten: BFS, 2008b; BFS, 2011g).



Die beiden Ausbildungsfelder mit dem höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern in der beruflichen Grundbildung Wirtschaft und Verwaltung sowie Handel sind in der gängigen Systematik der Wirtschaftszweige (NOGA) nicht eindeutig abbildbar und werden deshalb nicht dargestellt.

Gesamtschweizerisch unterschieden sich die jeweiligen Anteile an Lernenden in der beruflichen Grundbildung und an Beschäftigten um maximal sechs Prozentpunkte. Dies war 2008 der Fall im Feld des Baugewerbes (inkl. Elektrizität), das 31% der Lernenden, aber nur 25% der Beschäftigten umfasste. Ein ähnliches Phänomen zeigte sich im Ausbildungsfeld der Kraftfahrzeuge. Auf nationaler Ebene ausgeglichen waren die Anteile in den Ausbildungsfeldern Maschinenbau, Sozialarbeit sowie Chemie und Verfahrenstechnik. In drei Ausbildungsfeldern war der Anteil unter den Lernenden geringer als unter den Beschäftigten: im Handel, im Gastgewerbe und im Gesundheitsbereich.

Im Bildungsraum Nordwestschweiz ist ein verhältnismässig geringer Anteil des Gesundheitsbereichs bei den Lernenden festzustellen, wobei sich in den jeweiligen Anteilen von BL und BS die gemeinsame Trägerschaft der Ausbildung für Gesundheitsberufe der Sekundarstufe II mit Ausbildungsstandort BL zeigt. Dieses Beispiel weist darauf hin, dass Vergleiche von Bildungs- und Beschäftigungssystem nur überkantonal sinnvoll möglich sind. Auf der Ebene des Bildungsraums Nordwestschweiz sind – ähnlich wie auf nationaler Ebene – in den Wirtschaftsbereichen «Baugewerbe und Elektrizität» sowie «Kraftfahrzeuge» die grössten Diskrepanzen zwischen Beschäftigten und Lernenden zugunsten der Lernenden feststellbar. Eher zu wenig Lernende wurden – neben dem Gesundheitsbereich – auch im Gastgewerbe verzeichnet.

Die vorliegenden Zahlen erlauben nur Tendenzaussagen. Aber die im Vergleich sichtbare Unterversorgung des Beschäftigungssystems durch das Bildungssystem beispielsweise im Gesundheitsbereich oder im Gastgewerbe wird auch aus anderen Quellen bestätigt. Gleichzeitig weist gerade die Situation im Gesundheitsbereich darauf hin, dass die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht auf Ebene der Kantone, sondern nur auf der Ebene von Wirtschaftsregionen sinnvoll vorgenommen werden kann.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Seit 2007 zeigt sich in allen Kantonen des Bildungsraums ein starkes Wachstum in allen Bereichen der beruflichen Grundbildung. Dabei spielt unter anderem die Ablösung der Anlehren durch die Eidgenössischen Berufsatteste (EBA) eine Rolle, die im Bildungsraum Nordwestschweiz einen vergleichsweise grossen Anteil ausmachen und ein Erfolgsmodell zu sein scheinen. Die Spitzen im Verlauf der Jugendarbeitslosenquote deuten darauf hin, dass Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zeitlich nicht synchronisiert sind. Für den Bildungsraum Nordwestschweiz kann in verschiedenen Ausbildungsfeldern das gesamtschweizerische Ungleichgewicht zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bestätigt werden, dies insbesondere im Gesundheitsbereich und in der Gastronomie.

Wichtigste Differenzen Die berufsbildenden Abschlüsse spiegeln die bereits festgestellte Aufteilung innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz wieder: AG und SO werden als Kantone mit einer hohen Bedeutung der beruflichen Grundbildung und insbesondere der dualen bzw. trialen Berufslehre (inkl. Berufslehre mit Berufsmaturität) bestätigt. In BL und BS sind die Berufsbildungsanteile generell tiefer, und innerhalb der beruflichen Grundbildung haben schulische Berufsausbildungen, Berufsatteste sowie in BL die Berufsmaturität eine grössere Bedeutung. Die Verteilung der Lernenden (und der Beschäftigten) auf unterschiedliche Berufsfelder unterscheidet sich ebenfalls zwischen den Kantonen, wobei die Erfassung nach Standortkantonen gemeinsam getragene Berufsbildungen als Differenzen darstellt.



Tertiärstufe



VI Tertiärstufe

Mit der gemeinsam getragenen Fachhochschule Nordwestschweiz ist ein wesentliches Projekt der vierkantonalen Zusammenarbeit im Bildungsraum Nordwestschweiz auf der Tertiärstufe angesiedelt. Unter anderem deswegen werden im Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 Grunddaten zur Tertiärstufe präsentiert, sie wird jedoch nicht prioritär behandelt. Auf der Tertiärstufe werden die Hochschulen von der höheren Berufsbildung unterschieden. Das Hochschulsystem umfasst in der Schweiz *universitäre Hochschulen* (→ Glossar) und *Fachhochschulen* (→ Glossar), zu denen als Spezialformen auch die Pädagogischen Hochschulen gezählt werden. Der höheren Berufsbildung werden die höheren Fachschulen, die höheren Fachprüfungen und die Berufsprüfungen zugeordnet (Annen et al., 2010, S. 172). Der Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 beschränkt sich auf Daten zu den Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz¹.

Die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten für den tertiären Bildungsbereich sind zwischen Bund und Kantonen wie folgt verteilt:

Tabelle VI.1: Kompetenzen und Verantwortlichkeiten im Schweizer Bildungssystem auf der Tertiärstufe (Daten: BBT, 2009a).

	Bund	Kantone
Trägerschaft	ETH	Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen, höhere Berufsbildung
Regelung	höhere Berufsbildung, Fachhochschulen	Pädagogische Hochschulen
Finanzierung	ETH	Pädagogische Hochschulen
Mitfinanzierung	universitäre Hochschulen, Fachhochschulen, höhere Berufsbildung	universitäre Hochschulen und Fachhochschulen
Finanzielle Förderung	Forschung	

Der Hochschulbereich zeichnet sich – noch deutlicher als die Sekundarstufe II – durch eine hohe Mobilität der Studierenden aus. Dementsprechend muss der Bildungsbericht zwei Perspektiven einnehmen. Aus der Standortperspektive werden die Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz in den Blick genommen: die Universität Basel und die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Weitere tertiäre Bildungsangebote (höhere Fachschulen, fach- und Berufsprüfungen) werden nicht untersucht. Aus der Herkunftsperspektive wird insbesondere die Studienortwahl von Hochschulstudierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz betrachtet.

Besondere Aufmerksamkeit kommt aus Gründen der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt den Fachbereichen zu, insbesondere den sogenannten *MINT-Fächern* (→ Glossar). Sie umfassen Studiengänge mit mathematischen, informationstechnischen, naturwissenschaftlichen und technischen Schwerpunkten. In den MINT-Fächern stellte der Bundesrat 2009 einen deutlichen Mangel an Fachkräften fest (Schweizerischer Bundesrat, 2010a, S. 23). Bund und EDK definierten diese Situation 2011 als eine der zentralen Herausforderung im Bildungsbereich (EDI, EVD & EDK, 2011, S. 3).

Der Hochschulbereich wurde im Zeitraum seit 1997, für den Daten vorliegen, in fast jeder Hinsicht stark ausgebaut. Die Studierendenzahlen lagen 2011 gut doppelt so hoch wie 1997. Dabei trug der Fachhochschulbereich wesentlich mehr zum Wachstum bei als der Bereich der universitären Hochschulen. An den Fachhochschulen studierten 2011 gut dreimal so viele Studierende wie 2000, während die Studierendenzahlen an den universitären Hochschulen im gleichen Zeitraum «nur» um rund 40% angestiegen sind.

¹ Im verabschiedeten Konzept sind keine Indikatoren zum Bereich der höheren Berufsbildung enthalten. Damit wurde der Intention entsprochen, die Tertiärstufe im Bildungsbericht Nordwestschweiz nicht-prioritär und auf die wichtigsten Grunddaten fokussiert zu behandeln.

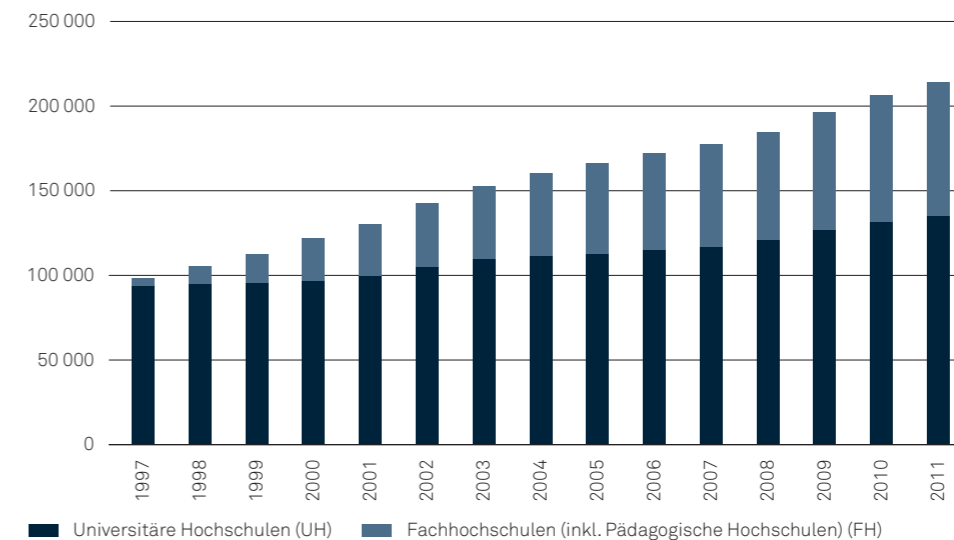


Abbildung VI.1: Studierende an Hochschulen in der Schweiz (Daten: BFS, 2012j).

Die Zunahme der Studierendenzahlen war teilweise durch Veränderungen von Studiengangsstrukturen (Bologna-Reform) und durch institutionelle Veränderungen (z.B. Übergang höherer Fachschulen in den Fachhochschulbereich) bedingt (Kunz, 2011; Oeuvray, Dubach & Cappelli, 2005; Weber, 2005; Weber & Cappelli, 2011). Das quantitative Wachstum wird auf der Ebene der einzelnen Hochschulen (FHNW, 2012b, S. 13–14; OAQ, 2008), aber auch auf gesamtschweizerischer Ebene mit Massnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung begleitet: Die Hochschulen legen regelmässig Rechenschaft über ihre Qualität ab, die universitären Hochschulen mit den «Quality Audits» sowie den dazugehörigen Qualitätssicherungsrichtlinien der Schweizerischen Universitätskonferenz (SR 414.205.2, 2007; SR 414.205.3, 2007), die Fachhochschulen im Rahmen der FH-Akkreditierungsrichtlinien des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartements (Donzallaz, 2010, S. 34; SR 414.711.43, 2007).

1 Institutionen und Studierende

Der Hochschul- und Forschungsraum Nordwestschweiz umfasst mit der Universität Basel und der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) zwei eigenständige Hochschulen. Daneben sind in den vier Kantonen zahlreiche, teilweise mit Hochschulen assoziierte Institutionen domiziliert². Da im Bildungsbericht Nordwestschweiz Daten aus dem Schweizerischen Hochschulinformationssystem (SHIS) verwendet werden, liegt der Fokus aus der Standortperspektive auf der Universität Basel und der FHNW.

Die beiden Hochschulen des Bildungsraums Nordwestschweiz verfügen über ein je spezifisches Studienangebot. Sie sind inhaltlich zwar breit aufgestellt, bieten aber nicht in allen Fachbereichen Studiengänge an. Im Folgenden werden die fachlichen Schwerpunkte ihres Lehrangebotes sowie der spezifische Stellenwert der MINT-Fächer in der Lehre anhand der Studierendenzahlen dargestellt. Aus der Herkunftsperspektive wird zudem aufgezeigt, wo die Studierenden, die ihre Hochschulzulassung im Bildungsraum Nordwestschweiz erworben haben, studieren.

² Im Leistungsauftrag der FHNW werden das Paul Scherrer Institut sowie das Department of Biosystems Science and Engineering der ETHZ genannt (RRA BRNW, 2011a). Daneben sind in den vier Kantonen zahlreiche assoziierte Institute angesiedelt (z.B. Swiss Nanoscience Institute, Swiss Tropical and Public Health Institute, Zentrum für Demokratie sowie verschiedene Universitätskliniken).

1.1 Universität Basel und Fachhochschule Nordwestschweiz

Die **Universität Basel** ist in sieben Fakultäten gegliedert und bietet ein breites Spektrum an Disziplinen und Studienfächern. Seit 2007 wird sie von den Kantonen BS und BL gemeinsam getragen (Universität Basel, 2008). Die Zusammenarbeit wurde in einem Staatsvertrag geregelt. Die beiden Kantone steuern die Universität Basel politisch mit einem vierjährigen Leistungsauftrag, der von den beiden Parlamenten verabschiedet wird (SGS 664.1, 2007; SG 442.400, 2007). Das Studienangebot umfasst sechs der sieben Fachbereiche des SHIS-Fächerkataloges.

Die **Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)** wurde 2006 gegründet. Sie wird von den Kantonen AG, BL, BS und SO gemeinsam getragen. Die Basis dafür bildet ein Staatsvertrag, der 2005 in den vier kantonalen Parlamenten verabschiedet wurde (Fahrländer, 2006, S. 193; BGS 415.219, 2012). Sie wird über einen vierkantonalen Leistungsauftrag geführt, der von den vier Parlamenten jeweils für eine Periode von drei Jahren, letztmals 2011 für die Periode 2012 bis 2014, genehmigt wird (RRA BRNW, 2011a; RRA BRNW, 2012, S. 4; BGS 415.219, 2012, § 6). In der FHNW gingen 2006 fünf Vorgängerinstitutionen auf: die Fachhochschule Aargau (FHA) mit den Fachbereichen Technik, Wirtschaft, Gestaltung und Kunst, Soziale Arbeit und Pädagogik; die Fachhochschule beider Basel (FHBB) mit den Fachbereichen Bau, Industrie (inkl. Chemie), Wirtschaft, Gestaltung und Kunst; die Fachhochschule Solothurn (FHSO) mit den Fachbereichen Technik, Wirtschaft und Soziale Arbeit (inkl. angewandte Psychologie); die Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSA-BB) sowie die Pädagogische Fachhochschule Solothurn (PHSO). Zusätzlich wurden 2008 die Hochschulen für Musik der Musikakademie der Stadt Basel integriert (FHNW, 2009, S. 17). Das Studienangebot umfasst neun der 13 Fachbereiche des SHIS-Fächerkataloges.

Tabelle VI.2: Studienangebot der Universität Basel und der FHNW, 2010 (Daten: BFS, 2012j).

	Universität Basel	Fachhochschule Nordwestschweiz
Fachbereiche mit Studienangebot (SHIS Fächerkatalog) ³	Geistes- und Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Recht, Exakte und Naturwissenschaften, Medizin und Pharmazie, Interdisziplinäre und andere	Architektur, Bau- und Planungswesen, Technik und IT, Chemie und Life sciences, Wirtschaft und Dienstleistungen, Design, Musik, Theater und andere Künste, Soziale Arbeit, Angewandte Psychologie, Lehrkräfteausbildung
Kein Studienangebot in den Fachbereichen (SHIS Fächerkatalog)	Technische Wissenschaften	Land- und Forstwirtschaft, Sport, Angewandte Linguistik, Gesundheit

1.2 Studierende aus der Standortperspektive

Die **Universität Basel** ist, gemessen an der Anzahl Studierender und verglichen mit den übrigen universitären Hochschulen der Schweiz, eine mittelgrosse Universität: 2011 waren rund 12 500 Studierende an der Universität Basel immatrikuliert. Mehr Studierende wiesen die Universitäten Zürich, Genf und Bern sowie die ETH Zürich auf. Die Studierendenzahlen entwickelten sich an der Universität Basel deutlich dynamischer als an der Gesamtheit der universitären Hochschulen der Schweiz: 2011 waren es in Basel rund 65% mehr als 2000 (alle universitären Hochschulen der Schweiz: rund 40% Zuwachs). Die FHNW war 2011 mit rund 10 000 Studierenden die drittgrösste Fachhochschule der Schweiz. Die Zürcher Fachhochschule (ZFH) und die Westschweizer Fachhochschule (HES-SO) waren mit je mehr als 17 000 Studierenden deutlich grösser. Gegenüber dem Gründungsjahr 2006 wies die FHNW 2011 rund 30% mehr Studierende auf. Damit war das Wachstum der Studierendenzahlen in diesem Zeitraum an der FHNW geringer als in der Gesamtheit der Fachhochschulen (inkl. Pädagogische Hochschulen), wo eine Steigerung um 38% registriert wurde.

Die **Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche** zeigt die unterschiedlichen Schwerpunkte der beiden Institutionen in der Lehre. An der Universität Basel lag der Schwerpunkt 2011 bei den Geistes- und Sozialwissenschaften, wobei der Anteil der Studierenden in diesem Fachbereich in Basel deutlich geringer ausgeprägt war als bei den universitären Hochschulen insgesamt. Fachbereiche mittlerer Grösse waren die Naturwissenschaften sowie Medizin und Pharmazie. Dabei zeichnete sich die Universität Basel unter den universitären Hochschulen insbesondere durch den hohen Anteil Studierender in Medizin und Pharmazie aus. Einen ähnlich hohen Anteil wies in diesem Fachbereich nur die Universität Bern auf. Ebenfalls deutlich überdurchschnittlich war der Anteil der Studierenden in interdisziplinären Studiengängen.

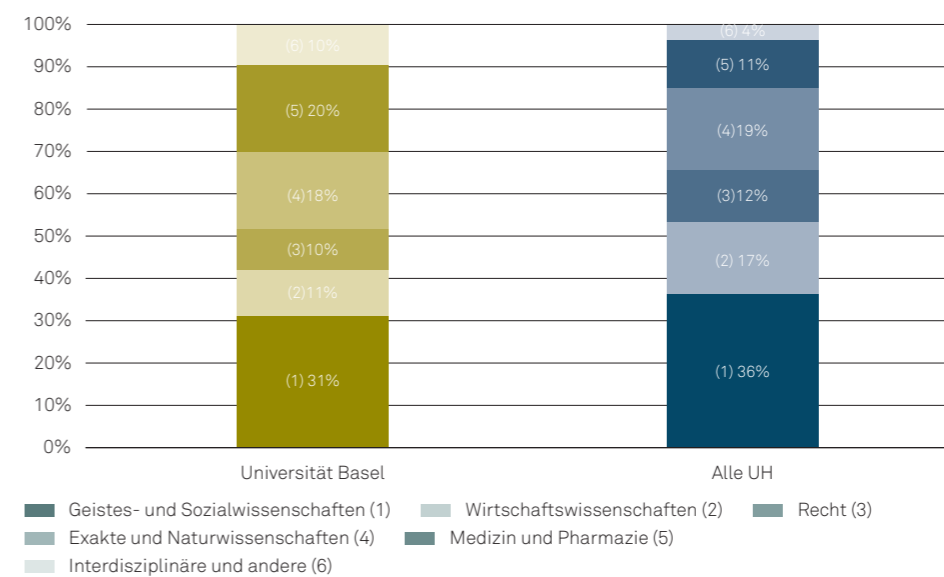
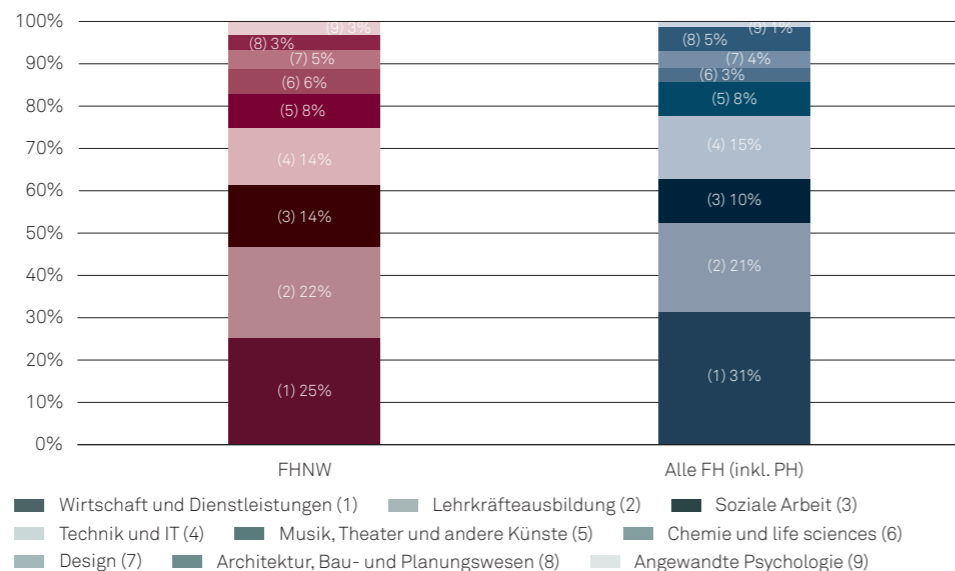


Abbildung VI.2: Verteilung der Studierenden an universitären Hochschulen auf Fachbereiche, ohne technische Wissenschaften, 2011 (Daten: BFS, 2012j).

Die vier quantitativ wichtigsten Fachbereiche der FHNW waren 2011 Wirtschaft und Dienstleistungen, Lehrkräfteausbildung, Soziale Arbeit sowie Technik und IT. Dies waren auch gesamtschweizerisch die Fachbereiche mit den grössten Studierendenanteilen. Gegenüber der Verteilung aller FH-Studierender auf die Fachbereiche fiel die FHNW durch überdurchschnittliche Anteile in Wirtschaft und Dienstleistungen, Sozialer Arbeit sowie Chemie und Life sciences auf. In letzterem Fachbereich waren die FHNW und die Zürcher Fachhochschule in quantitativer Hinsicht die führenden Hochschulen.

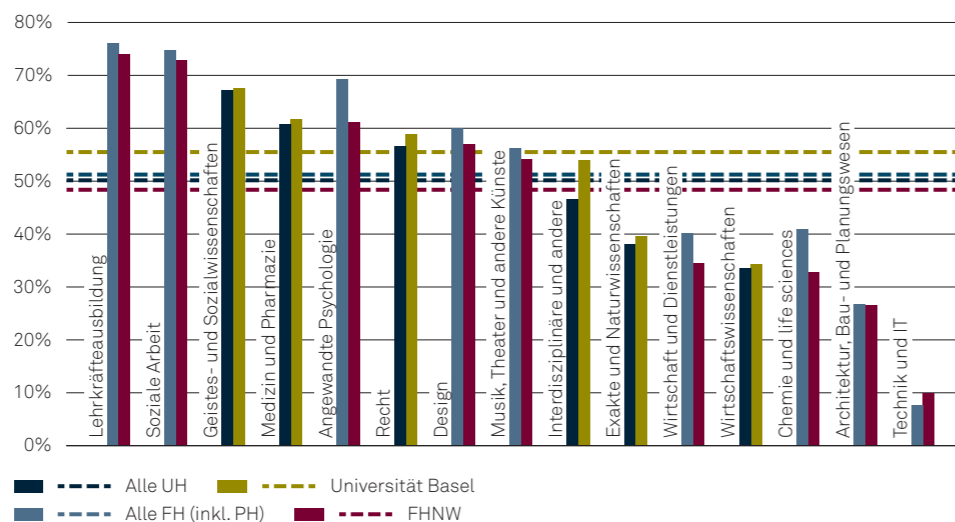
³ Die Fachbereiche des SHIS-Fächerkataloges, die der statistischen Erfassung durch das BFS zugrunde liegen, stimmen nicht mit der Gliederung der Fakultäten der Universität Basel und der Hochschulen der FHNW überein.

Abbildung VI.3: Verteilung der Studierenden an Fachhochschulen (inkl. Pädagogische Hochschulen) auf Fachbereiche, ohne Land- und Forstwirtschaft, Sport, Angewandte Linguistik, Gesundheit sowie nicht zuteilbare Nachdiplomstudiengänge, 2011
(Daten: BFS, 2012j).



Die Verteilung der Studierenden auf die Geschlechter hat sich national an universitären Hochschulen seit längerer Zeit und an Fachhochschulen seit 1997 über alle Fachbereiche hinweg in Richtung Geschlechterparität entwickelt: Der Frauenanteil unter den Studierenden betrug 2011 an den universitären Hochschulen 50% und an den Fachhochschulen 51%. Dabei lag der Frauenanteil 2011 an der Universität Basel mit 55% über dem Durchschnitt, an der FHNW mit 48% leicht unter dem Durchschnitt. Der Anteil der Geschlechter variiert sehr stark zwischen den Fachbereichen – und zwar an universitären Hochschulen und an Fachhochschulen.

Abbildung VI.4: Anteil der Frauen an den Studierenden, 2011
(Daten: BFS, 2012j).



Die grossen Differenzen der Geschlechterverteilung in den unterschiedlichen Fachbereichen machen deutlich, dass die Geschlechterzusammensetzung der einzelnen Hochschulen stark vom Studienangebot abhängt. Die fachspezifischen Geschlechterverteilungen sind bereits auf der Sekundarstufe II zu beobachten und werden teilweise über die unterschiedlich definierten Hochschulzugangsberechtigungen (allgemeiner Hochschulzugang mit gymnasialer Maturität, sektorieller Hochschulzugang mit Berufs- und Fachmaturität) auf die Tertiärstufe weitergegeben⁴.

⁴ Ein Elektrotechnik-Studium an einer Fachhochschule setzt beispielsweise eine abgeschlossene Lehre mit Berufsmaturität in diesem Bereich voraus (BBT, 2009a, S. 14). Der Frauenanteil an den Berufsmaturitätszeugnissen der entsprechenden Ausbildungsfelder lag 2010 gesamtschweizerisch bei 2,7% (BFS, 2011q), derjenige an den Studieneintritten in den entsprechenden Studiengängen aller Fachhochschulen im gleichen Jahr bei 4,5% (BFS, 2012j) und damit auf ähnlich tiefem Niveau.

Der Anteil Studierender mit ausländischer Staatsangehörigkeit lag 2011 an den Universitäten schweizweit bei 28% und an den Fachhochschulen bei 17%. Sowohl an der Universität Basel (26%) als auch an der FHNW (19%) entsprachen die Anteile 2011 in etwa den gesamtschweizerischen Durchschnittswerten. Allerdings sind wiederum grosse fachbereichsspezifische Unterschiede festzustellen.

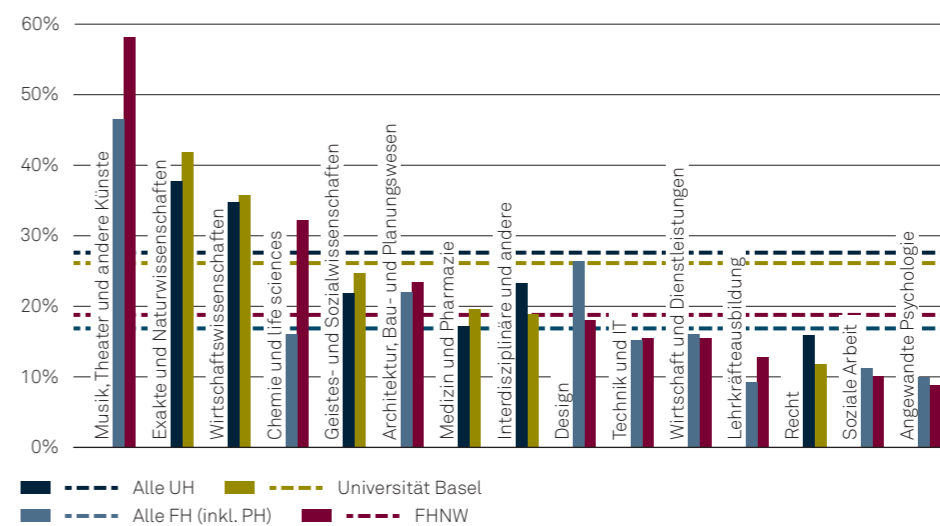


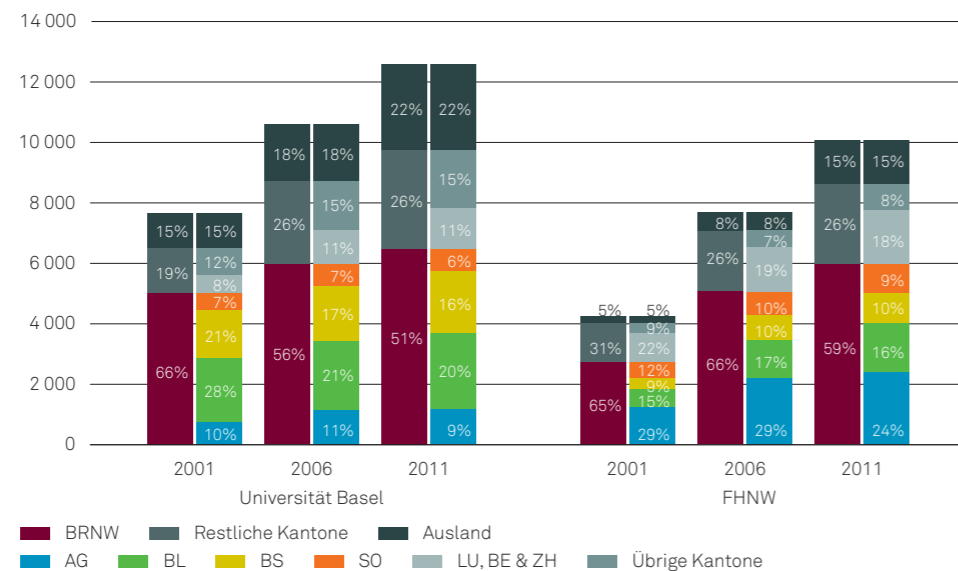
Abbildung VI.5: Anteil Studierender mit ausländischer Staatsangehörigkeit, 2011
(Daten: BFS, 2012j).

An der Universität Basel waren die Ausländeranteile unter den Studierenden in den Natur- und den Wirtschaftswissenschaften am höchsten. An der FHNW fallen die hohen Ausländeranteile unter den Studierenden der Fachbereiche Musik, Theater und Kunst sowie Chemie und Life sciences auf. Die hohen Anteile sind einerseits mit der geografischen Grenzlage der beiden Hochschulen erklärbar. Andererseits ist – gerade im künstlerischen Bereich – auf den Exzellenzaspekt hinzuweisen. Die Musikhochschule der FHNW bzw. ihre Vorgängerinstitutionen beispielsweise zeichnen sich durch hohe internationale Ausstrahlung aus (FHNW, 2012a, S. 16).

Die Herkunft der Studierenden an der Universität Basel und der FHNW bzw. ihrer Vorgängerinstitutionen⁵, erfasst in Form des *Wohnortes vor Studienbeginn* (→ Glossar), liegt mehrheitlich im Bildungsraum Nordwestschweiz. Zwischen 1997 und 2011 lagen die Anteile «Nordwestschweizer» Studierender an der Universität Basel und der FHNW stets über 50%. Insgesamt 26% der Studierenden an der Universität Basel und an der FHNW stammten 2011 aus Kantonen ausserhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz. Die Anteile der Studierenden aus den grossen Nachbarkantonen (BE, ZH und LU) waren jedoch nur an der FHNW markant höher als jene aus den übrigen Kantonen. An der Universität Basel lag der Anteil der Studierenden mit Wohnort im Ausland deutlich höher als an der FHNW. An beiden Institutionen stiegen diese Anteile seit 2001 deutlich an. Der deutliche Anstieg an der FHNW im Jahr 2008 ist erklärbar durch die Integration der Hochschulen für Musik der Musikakademie der Stadt Basel.

⁵ In der Studierendenstatistik sind der Fachhochschule Nordwestschweiz vor ihrer Gründung 2006 folgende Teilschulen zugeordnet: Fachhochschule beider Basel, Fachhochschule Aargau, Fachhochschule Solothurn, AKAD-Hochschule für Berufstätige. Nicht in den Daten enthalten: sämtliche nicht-integrierten Pädagogischen Hochschulen, Musikhochschule Schola Cantorum Basiliensis Basel, Fachhochschule für Soziale Arbeit Beider Basel bzw. Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit Beider Basel (Weber, 2002, S. 5; 2003, S. 5; 2004, S. 5).

Abbildung VI.6: Studierende der Universität Basel und der FHNW nach Wohnort vor Studienbeginn (Daten: BFS, 2012j).



Insgesamt zeigt sich, dass die geografische Herkunft der Studierenden an Universität Basel und FHNW seit 2000 zunehmend breiter wird. Die Entwicklung ist geprägt durch einen kontinuierlichen Rückgang der Anteile Studierender aus den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz. Entsprechend steigen die Anteile der übrigen Kantone (Nationalisierung) und die Anteile Studierender aus dem Ausland (Internationalisierung). Dabei war die FHNW deutlich regionaler orientiert als die Universität Basel.

Der vom Bundesrat konstatierte Fachkräftemangel in den MINT-Fächern (→ Glossar) ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Nachfrage nach entsprechenden Fachkräften deutlich stärker ansteigt als die entsprechenden Ausbildungsabschlüsse in diesem Bereich. Als MINT-Fachkraft gilt eine Person, die an einer Hochschule erfolgreich ein Studium in einem MINT-Bereich absolviert hat (Schweizerischer Bundesrat, 2010a, S. 23) ⁶. Die MINT-Fächer werden differenziert in fünf MINT-Bereiche, denen spezifisch auf MINT ausgerichtete Fachrichtungen der universitären Hochschulen und Studiengänge der Fachhochschulen zugeordnet werden: Die fünf MINT-Bereiche sind Informatik, Technik, Bauwesen, Chemie und Life sciences sowie ein MINT-Restbereich, der einzelne technikbezogene, naturwissenschaftliche Fächer umfasst (Schweizerischer Bundesrat, 2010a, S. 41–42). Die Ausbildung von MINT-Fachkräften wird als Aufgabe der Hochschulen angesehen – die Hochschulen können selber aber die Studienfachwahl der Studierenden nur geringfügig beeinflussen. Als zentrale Faktoren für die Studienfachwahl wurden das Interesse an sowie die Leistungsfähigkeit in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern in der Volksschule und auf der Sekundarstufe II identifiziert (Schweizerischer Bundesrat, 2010a, S. 29). Der MINT-Fachkräftemangel kann damit als Phänomen betrachtet werden, das sich auf der Tertiärstufe (und im Arbeitsmarkt) zeigt und quantifizieren lässt, dessen Ursachen jedoch auf allen Stufen des Bildungssystems zu suchen sind. Die Quantifizierung auf der Tertiärstufe wird im Folgenden mittels des Anteils der Studierenden mit MINT-Fächerwahl und des entsprechenden Anteils an den *Eintritten in Hochschulen* (→ Glossar) vorgenommen.

⁶ Allerdings ist zu berücksichtigen, dass MINT-Fachkräfte auch in der höheren Berufsbildung ausgebildet werden, die aber im Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 nicht dargestellt wird.

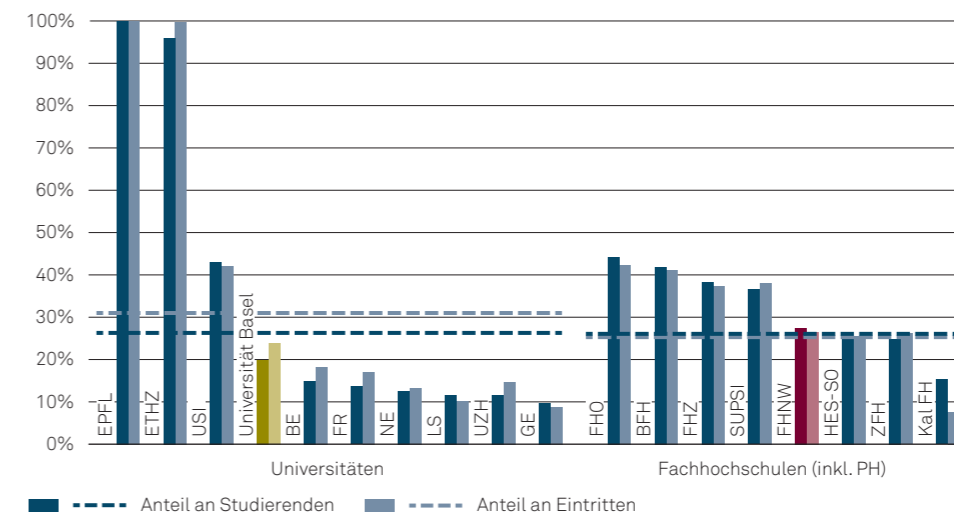
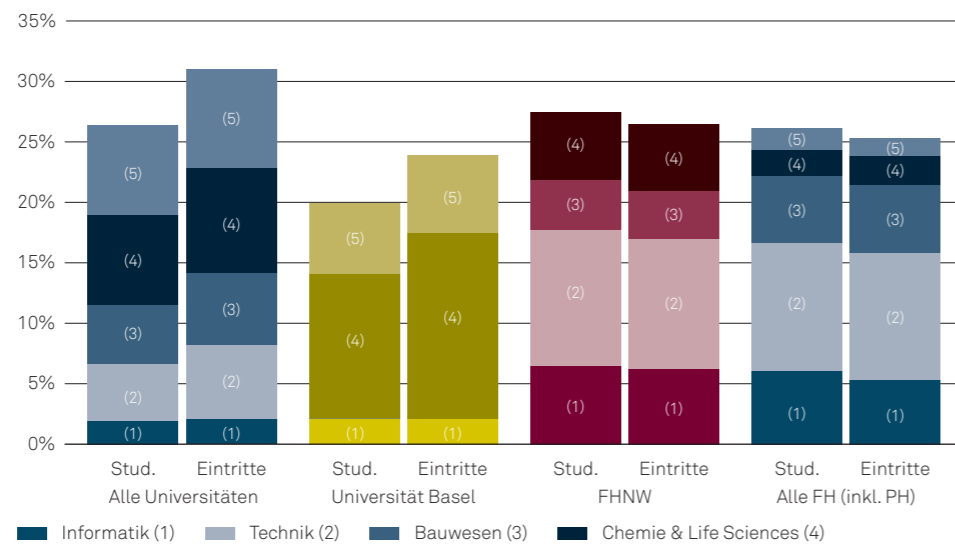


Abbildung VI.7: Anteile der Studierenden mit MINT-Fächerwahl und entsprechende Eintritte, Studienstufen Diplom/Lizenziat und Bachelor, 2011 (Daten: BFS, 2012j).

An der Universität Basel lag der Anteil der Studierenden, die auf den Studienstufen Diplom/Lizenziat und Bachelor in MINT-Studiengängen studierten, 2011 bei rund 20%. Unter den universitären Hochschulen widmen sich die beiden eidgenössischen Hochschulen schwerpunktmässig der Ausbildung von MINT-Fachkräften. Sie lassen den MINT-Anteil an der Gesamtheit der Studierenden an universitären Hochschulen entsprechend hoch ausfallen ⁷. Die Universität Basel wies 2011 deshalb zwar unterdurchschnittliche, im Vergleich mit den übrigen kantonalen Universitäten jedoch hohe MINT-Anteile auf, und zwar sowohl bei den Studierenden als auch bei den Eintritten. Unter den Fachhochschulen existieren keine derart spezialisierten Institutionen. Die MINT-Anteile an der FHNW entsprachen 2011 den gesamtschweizerischen Durchschnitt. Allerdings sind die MINT-Anteile generell und an den Fachhochschulen besonders stark beeinflusst durch das Fächerangebot. Die differenzierte Betrachtung der MINT-Bereiche zeigt für die beiden Hochschultypen ein je unterschiedliches Profil, dem die beiden Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz entsprechen. Die universitären Hochschulen waren 2011 stärker fokussiert auf den MINT-Bereich Chemie und Life sciences sowie den MINT-Restbereich, der primär naturwissenschaftliche Fachrichtungen enthält. Die Bereiche Technik und Bauwesen wurden nur an den beiden ETH angeboten, nicht aber an den kantonalen universitären Hochschulen. Dem entsprachen 2011 die MINT-Anteile der Universität Basel. An den Fachhochschulen wurden dagegen die Bereiche Informatik, Technik und Bauwesen stärker gewichtet. Als Gemeinsamkeit bildeten sowohl die Universität Basel als auch die FHNW 2011 einen überdurchschnittlich hohen Anteil Studierender im Bereich Chemie und Life sciences aus. Es zeigt sich also ein regionaler Schwerpunkt in diesem Bereich, der mit der Wirtschaftsstruktur der Region Basel erklärt werden kann.

⁷ Für die Errechnung des Gesamtanteils werden auch die Studierenden an Hochschulen ohne MINT-Fächer berücksichtigt. Es sind dies die Universitäten Luzern und St. Gallen, die übrigen universitären Institutionen sowie die Fachhochschule Les Roches-Gruyère und die Gruppe der übrigen, nicht-integrierten Pädagogischen Hochschulen.

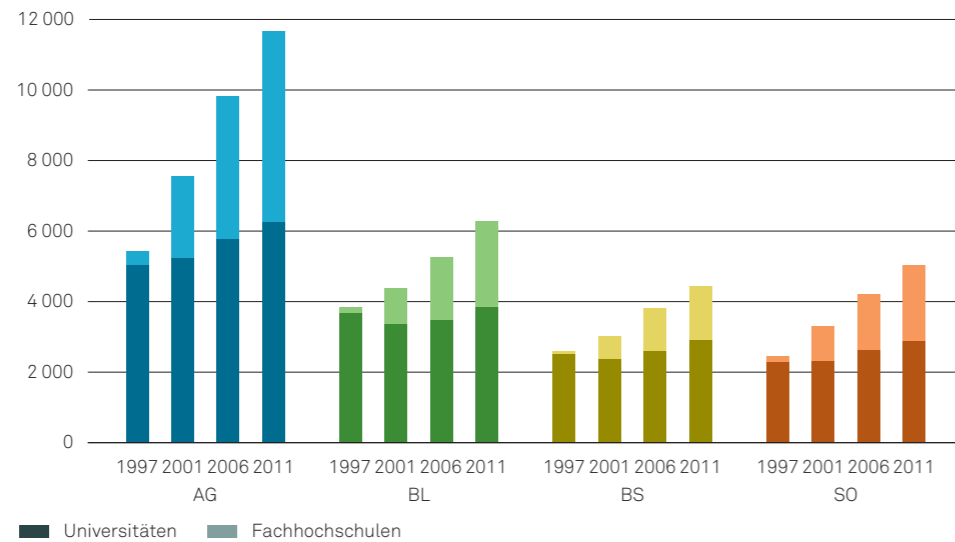
Abbildung VI.8: Anteile der Studierenden mit MINT-Fächerwahl und entsprechende Eintritte, Studienstufen Diplom/Lizenziat und Bachelor nach MINT-Bereichen, 2011 (Daten: BFS, 2012j).



1.3 Studierende aus der Herkunftsperspektive

Im Jahr 2011 hatten rund 27 500 Studierende an universitären Hochschulen und Fachhochschulen in der Schweiz ihren Wohnort (→ Glossar) im Bildungsraum Nordwestschweiz. Das waren rund 13% der gesamtschweizerisch registrierten Studierenden. Der Anteil der vier Kantone an der ständigen Wohnbevölkerung betrug per Ende 2011 jedoch 17% (BFS, 2012o). Am meisten Nordwestschweizer Studierende kamen aus AG (11 658), deutlich weniger aus BL (6277), SO (5031) und BS (4417).

Abbildung VI.9: Entwicklung der Studierendenzahlen, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012j).



Gesamtschweizerisch besuchten 2011 37% der Hochschulstudierenden eine Fachhochschule. Dieser Fachhochschulanteil lag in AG, SO und BL über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. AG wies mit 46% einen der schweizweit höchsten Anteile auf. Ebenfalls hoch waren die Anteile in TG, OW, GL, SH und SG. Auch in SO war der Anteil mit 43% überdurchschnittlich. In BL wählte mit 39% ein durchschnittlicher Anteil der Studierenden eine Fachhochschule. Der Fachhochschulanteil in BS lag bei 34%, was BS als universitär ausgerichteten Kanton kennzeichnet. Die Entwicklung der Studierendenzahlen nach Wohnort hängt stark vom Anteil der Fachhochschulstudierenden ab: In AG und SO mit hohen Anteilen an Fachhochschulstudierenden war das Wachstum der Studierendenzahlen insgesamt deutlich höher als in BL und BS.

Die Studierenden der Nordwestschweiz verteilten sich sehr unregelmässig auf die Hochschulen der Schweiz. Der weitaus grösste Teil besuchte eine der beiden Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz: 46% der Studierenden aus den Kantonen AG, BL, BS und SO wurden 2011 an einer Hochschule im Bildungsraum Nordwestschweiz ausgebildet. Zwei weitere Gruppen von Studierenden absolvierten ihr Studium in den Hochschulregionen Zürich mit Universität Zürich, ETH Zürich und Zürcher Fachhochschule (27%) sowie Bern mit Universität Bern und Berner Fachhochschule (11%). Innerhalb der Restgruppe (16%) wiesen die Fachhochschule Zentralschweiz, die Pädagogischen Hochschulen sowie die Universitäten St. Gallen und Freiburg die grössten Anteile auf.

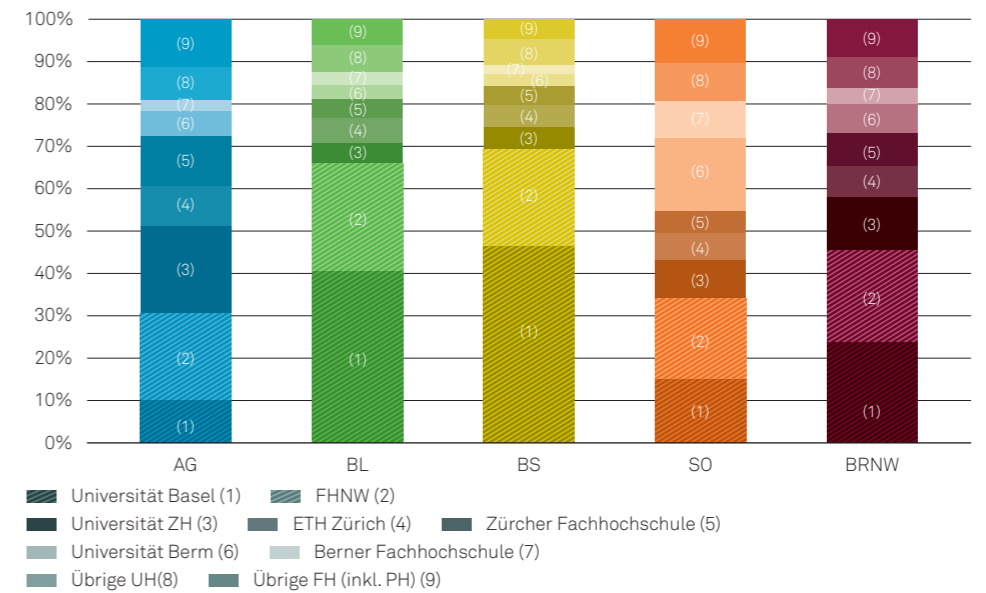
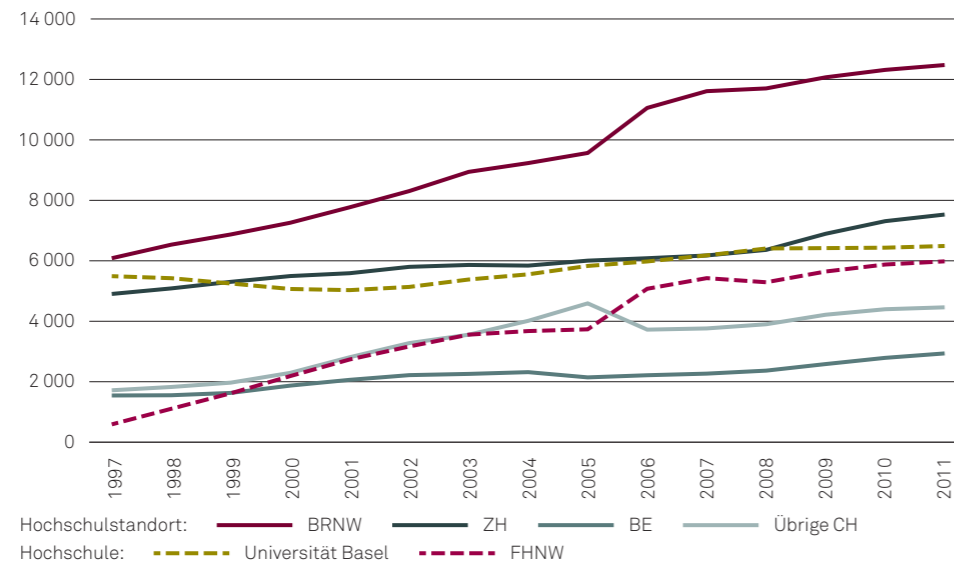


Abbildung VI.10: Verteilung der Studierenden auf die Hochschulen, nach Wohnkanton, 2011 (Daten: BFS, 2012j).

Der Anteil der Studierenden, die 2011 an der FHNW studierten, war vierkantonal relativ ähnlich. Eine markante Differenz ergab sich in den Anteilen der einzigen universitären Hochschule im Bildungsraum Nordwestschweiz: Die Universität Basel wurde von Studierenden aus den beiden Trägerkantonen BS und BL am häufigsten besucht (46% bzw. 40%), während sie in SO (15%) und AG (10%) eine kleinere Rolle spielte. Studierende aus AG orientierten sich sehr stark in Richtung Zürich (Universität Zürich, ETH Zürich, Zürcher Fachhochschule; total 42%), Studierende aus SO waren eher in Richtung Bern orientiert (Universität Bern, Berner Fachhochschule; total 26%).

Die Gesamtheit der Studierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz wuchs zwischen 2001 und 2011 um 50%. Der Hochschulraum Nordwestschweiz mit der Universität Basel und der FHNW profitierte am meisten von diesem Wachstum. Insbesondere die Gründung der FHNW sorgte für einen deutlichen Anstieg, der einherging mit einem entsprechenden Rückgang bei den Studierenden an übrigen Hochschulen, und da insbesondere bei der Gruppe der übrigen Fachhochschulen. Ebenfalls deutlich war die Steigerung bei den Studierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz, die den Hochschulstandort Zürich mit Universität, ETH und Fachhochschule wählten, wobei die Zürcher Fachhochschule die Anzahl Studierender aus der Nordwestschweiz am deutlichsten steigern konnte. Bei der Restgruppe waren es ebenfalls die Fachhochschulen, die mehr zur Steigerung beigetragen haben, als die universitären Hochschulen. Der Hochschulstandort Bern profitierte wenig von der Steigerung der «Nordwestschweizer» Studierendenzahlen.

Abbildung VI.11: Entwicklung der Verteilung der Studierenden aus der Nordwestschweiz auf die Hochschulen
(Daten: BFS, 2012j).



Wichtigste Gemeinsamkeiten Gemeinsam ist allen Hochschulen in der Schweiz und im Bildungsraum Nordwestschweiz das starke Wachstum, das sich bei den Fachhochschulen deutlicher zeigt als bei den Universitäten. Die beiden Hochschulen mit Standort im Bildungsraum Nordwestschweiz weichen bei der Verteilung der Studierenden auf die Fachbereiche nicht markant von den entsprechenden gesamtschweizerischen Verteilungen ab. Allerdings setzt die Universität Basel einen Schwerpunkt im Fachbereich Medizin und Pharmazie. Die FHNW fokussiert stärker als die Gesamtheit der Fachhochschulen den Fachbereich Chemie und Life sciences. An beiden Hochschulen haben die wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche einen geringeren Stellenwert als gesamtschweizerisch. Der Anteil Studierender in MINT-Studiengängen bewegt sich an der Universität Basel und der FHNW ungefähr auf gesamtschweizerischem Niveau.

Wichtigste Differenzen Die vier Kantone unterscheiden sich stark hinsichtlich der Wahl des Studienortes: Während Studierende aus BL und BS zu über 60% eine der beiden Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz wählen, sind es in AG und SO nur rund 30%. Der Unterschied gilt sowohl für die Universität Basel als auch für die FHNW, allerdings für letztere weniger deutlich. Die Studierenden aus AG wählen häufiger eine Hochschule im Raum Zürich, jene aus SO weisen den vierkantonal höchsten Anteil an Studierenden im Raum Bern auf.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die beiden Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz bilden 46% der Studierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz aus. Dieser Wert zeigt, dass sie im Bildungsraum Nordwestschweiz noch über Entwicklungspotential verfügen.

2 Rahmenbedingungen der Lehre

Als Rahmenbedingungen von Bildung auf der Tertiärstufe werden zwei Aspekte näher beleuchtet: Der erste Aspekt bezieht sich auf Merkmale des Personals, der zweite auf das Verhältnis zwischen Personal und Studierenden und damit auf die quantitative Dimension der Betreuungsverhältnisse. Damit wird der Studienbetrieb an den beiden Hochschulen des Bildungsraums Nordwestschweiz mit wenigen zentralen und vergleichbaren Indikatoren erfasst. Dementsprechend wird ausschliesslich die Standortperspektive eingenommen.

2.1 Personal

Im Jahr 2010 waren an der Universität Basel 4874 und an der der FHNW 5105 Personen angestellt. Die Personalressourcen der Universität Basel entsprachen 2916 *Vollzeitäquivalenten (VZÄ)* (→ Glossar), jene der FHNW 1642 VZÄ. Personal und Personalressourcen werden statistisch vier **Personalkategorien** zugeordnet. An der Universität Basel war die Kategorie der wissenschaftlichen Mitarbeitenden bezogen auf Personen und auf VZÄ am umfangreichsten. An der FHNW waren am meisten Personen der Kategorie der übrigen Dozierenden zugeordnet. Die von den VZÄ her umfangreichste Personalkategorie an den Hochschulen des Bildungsraums war das administrative und technische Personal. Das Personal verteilte sich in Universität und Fachhochschule sehr unterschiedlich auf die Personalkategorien. Beide Hochschulen wiesen jedoch eine für ihren Hochschultyp typische Verteilung von Personen und VZÄ auf.

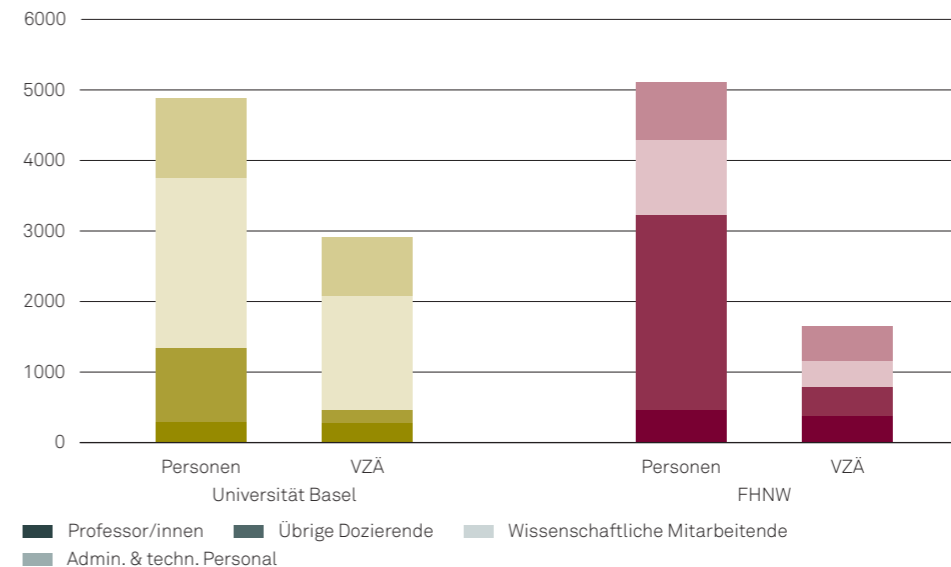
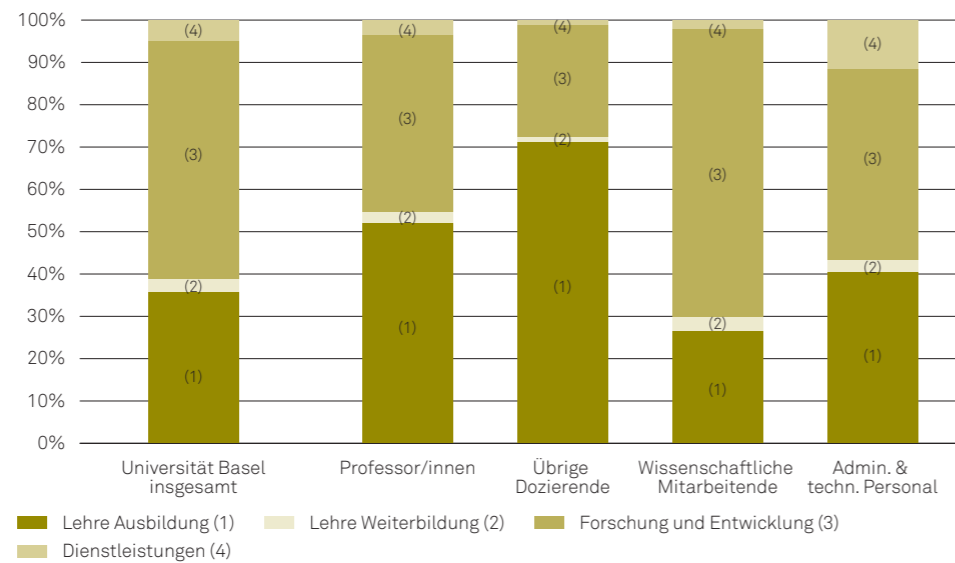


Abbildung VI.12: Personal der Universität Basel und der FHNW nach Personalkategorien, 2010
(Daten: BFS, 2012j).

Die Differenzen zwischen der Zählung nach Personen und jener nach VZÄ zeigt, dass sowohl innerhalb als auch zwischen den Institutionen deutliche Unterschiede in den Beschäftigungsgraden bestehen. Die durchschnittlichen Beschäftigungsgrade sind gesamtschweizerisch an den universitären Hochschulen deutlich höher als an den Fachhochschulen. Dies ist auch im Vergleich zwischen der Universität Basel und der FHNW der Fall.

Die Personalressourcen für die Lehre werden in den **Aufgabenportfolios** des Hochschulpersonals sichtbar. Die Personalressourcen der Universität Basel wurden 2010 zu knapp 40% für die Lehre in Aus- und Weiterbildung eingesetzt. Mehr als 50% der Personalressourcen wurden dem Leistungsbereich der Forschung und Entwicklung gewidmet.

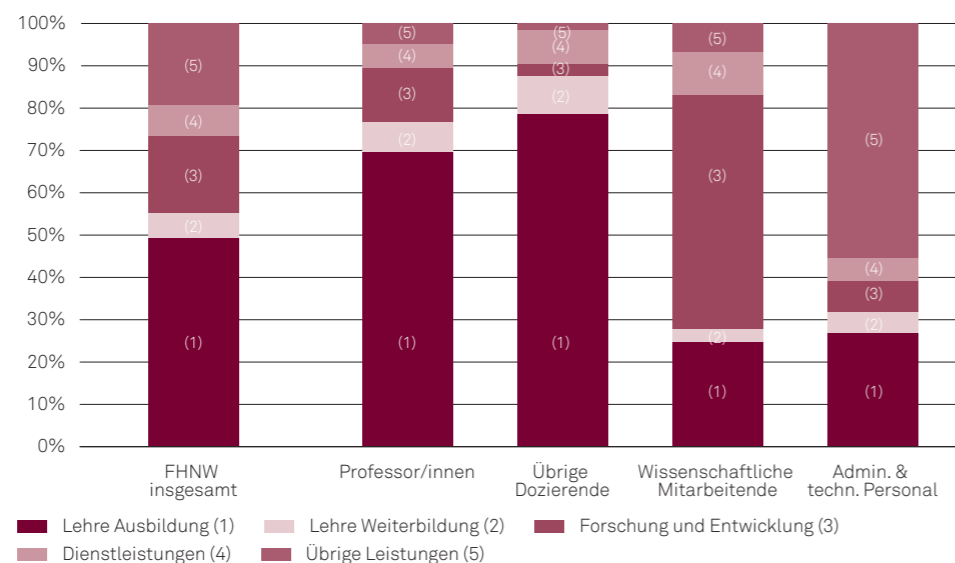
Abbildung VI.13: Aufgabenportfolio des Personals an der Universität Basel, Vollzeitäquivalente, 2010
(Daten: BFS, 2012).



Die Lehre an der Universität Basel machte knapp den Hauptanteil der Arbeitszeit in den Portfolios der Professorinnen und Professoren sowie einen Anteil von gut 70% in den Portfolios der übrigen Dozierenden aus. Die wissenschaftlichen Mitarbeitenden dagegen waren deutlich weniger stark in die Lehre eingebunden; sie investierten ihre Arbeitszeit vor allem in den Forschungsbereich.

Die Personalressourcen der FHNW wurden 2010 rund zur Hälfte für die Lehre in Aus- und Weiterbildung eingesetzt. Auf Forschung und Entwicklung entfiel rund ein Fünftel der Personalressourcen. Das Aufgabenportfolio der FHNW entsprach damit sehr gut jenem der Gesamtheit der Fachhochschulen.

Abbildung VI.14: Aufgabenportfolio des Personals an der FHNW, Vollzeitäquivalente, 2010
(Daten: BFS, 2011h).



Die Lehre in Grund- und Weiterbildung machte einen grossen Teil der Portfolios der Professorinnen und Professoren sowie der übrigen Dozierenden aus. Insbesondere die übrigen Dozierenden widmeten sich zu fast 90% den lehrbezogenen Leistungsbereichen.

Vergleicht man die Leistungsportfolios der Mitarbeitenden an der Universität Basel mit denjenigen der Fachhochschule Nordwestschweiz, zeigt sich – abgesehen vom administrativen und technischen Personal – folgendes Grundmuster: Der Lehranteil ist beim Personal der Universität durchwegs kleiner als an der Fachhochschule; dies gilt auch für die Weiterbildung. Umgekehrt und erwartungsgemäss ist der Forschungsanteil am Leistungsportfolio an der Fachhochschule an der Fachhochschule durchwegs geringer.

Der Anteil des weiblichen Personals betrug 2010 an der Universität Basel 45% und an der FHNW 44%. Damit waren an beiden Hochschulen anteilmässig mehr Frauen angestellt als an der Gesamtheit des entsprechenden Hochschultyps. Ähnlich wie bei den Studierenden ist der Frauenanteil am Personal stark fachbereichsabhängig: Anteile von über 50% wurden 2010 an der Universität Basel im Zentralbereich, im interdisziplinären Bereich, in den Geistes- und Sozialwissenschaften und in den Rechtswissenschaften festgestellt. An der FHNW war die Mehrheit des Personals in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Lehrkräfteausbildung weiblich.

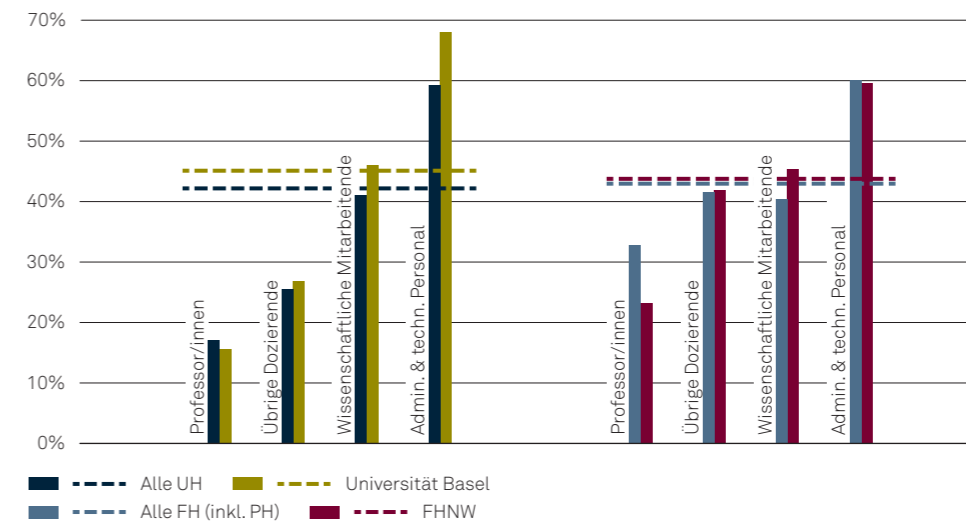


Abbildung VI.15: Anteil der Frauen am Personal der Universität Basel und der FHNW, 2010
(Daten: BFS, 2012).

Grosse Differenzen im Anteil des weiblichen Personals sind auch zwischen den Personal-kategorien feststellbar, und zwar an universitären Hochschulen und Fachhochschulen. Am geringsten ist der Frauenanteil sowohl gesamtschweizerisch als auch an den beiden Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz unter den Professorinnen und Professoren, am höchsten beim administrativen und technischen Personal.

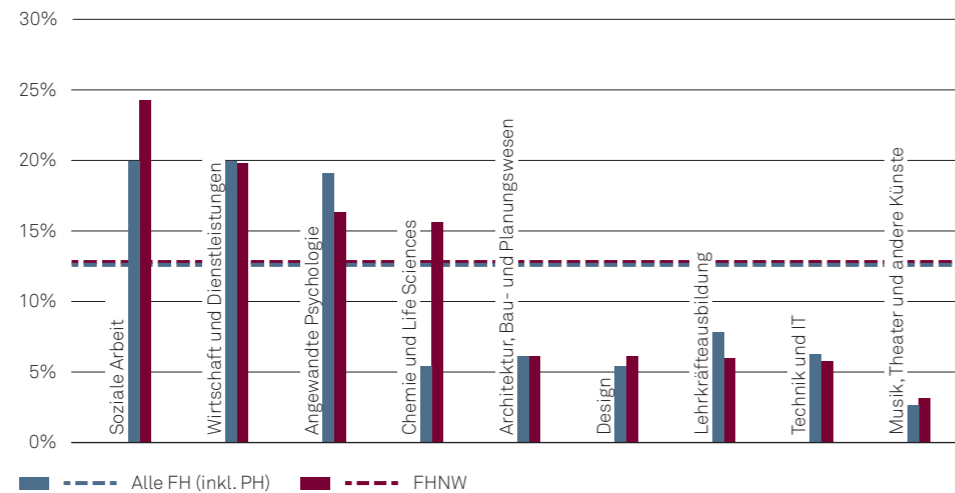
Das Personal mit ausländischer Staatsangehörigkeit machte 2010 an der Universität Basel einen Anteil von 41% und an der FHNW einen Anteil von 21% aus. Beide Institutionen lagen in dieser Hinsicht nahe beim gesamtschweizerischen Durchschnitt des jeweiligen Hochschultyps. Wiederum ist eine deutliche Differenzierung der Ausländeranteile nach Fachbereichen festzustellen. An der Universität Basel wiesen die Naturwissenschaften und die Wirtschaftswissenschaften anteilmässig am meisten Personal mit ausländischer Staatsangehörigkeit auf. An der FHNW waren dies die Fachbereiche Musik, Theater und andere Künste, Chemie und Life sciences sowie Angewandte Psychologie.

2.2 Betreuungsverhältnis

Die Betreuung der Studierenden wird quantitativ unter anderem – ähnlich wie auf den anderen Stufen des Bildungssystems – durch ein Betreuungsverhältnis gefasst. Dabei werden die Personalressourcen des wissenschaftlichen Personals, das für die Lehre eingesetzt wird (Personalkategorien Professor/innen, Dozierende und wissenschaftliche Mitarbeiter), in Beziehung gesetzt zu den Studierendenzahlen. Das so errechnete Betreuungsverhältnis gibt Auskunft darüber, wie viele Studierende ein Mitarbeiter mit einem Vollzeitpensum theoretisch zu betreuen hat. Für die universitären Hochschulen sind die Personaldaten nicht in der erforderlichen Differenzierung vorhanden. Die Daten ermöglichen einen ungefähren Blick auf die quantitative Dimension der Betreuung an der FHNW. Aspekte wie unterschiedliche Lehrformen, Studienstufen aber auch Studienplatzbeschränkungen und die fachbezogene Entwicklung der Studierendenzahlen werden in der folgenden Darstellung nicht berücksichtigt⁸.

An der FHNW lag das Betreuungsverhältnis 2010 insgesamt auf dem Niveau des gesamtschweizerischen Durchschnitts. Differenziert nach Fachbereichen lassen sich zwei Gruppen von Fachbereichen unterscheiden – sowohl in der Gesamtheit der Fachhochschulen als auch an der FHNW.

Abbildung VI.16: Betreuungsverhältnis in der Grundausbildung an der FHNW, 2010 (Daten: BFS, 2011h).



An der FHNW studierten 2010 46% der Studierenden in einem Fachbereich der Gruppe mit vergleichsweise wenig intensiver Betreuung. Im Durchschnitt aller Fachhochschulen waren es nur 36%. Diese Differenz kommt vor allem durch die Fachbereiche Chemie und Life sciences sowie Soziale Arbeit zustande.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Zusammensetzung des Personals, die Aufgabenportfolios und die Betreuungsverhältnisse der beiden Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz entsprechen ziemlich gut den gesamtschweizerischen Durchschnittswerten. Die Rahmenbedingungen der beiden Hochschulen, gemessen an einigen wenigen Indikatoren, entsprechen damit denjenigen der entsprechenden Hochschultypen in der Schweiz.

Wichtigste Differenzen Die Unterschiede zwischen den beiden Hochschulen entsprechen grösstenteils den Unterschieden zwischen Fachhochschulen und universitären Hochschulen, hängen also mit der unterschiedlichen Aufgabe und Funktionsweise der beiden Hochschultypen zusammen. Ein Beispiel dafür ist das an den Fachhochschulen deutlich höhere Gewicht der Lehre im Vergleich zur Forschung.

⁸ Im Leistungsbericht 2011 der Universität Basel wurde beispielsweise auf Fachbereiche, Fächer und Studiengänge mit «besonders kritischen Betreuungsverhältnissen» und auf entsprechende Massnahmen hingewiesen (Universität Basel, 2012, S. 8–9).

3 Übergänge in die Tertiärstufe

Die Analyse der Übergänge erfasst auf der Tertiärstufe die *Eintritte an Hochschulen* (→ Glossar) aus einer Standort- und einer Herkunftsperspektive. Aus der Standortperspektive wird die Entwicklung der Eintritte an die beiden Hochschulen des Bildungsraums Nordwestschweiz fokussiert. Aus der Herkunftsperspektive werden die *Eintrittsquoten an die Hochschulen* (→ Glossar) der Studierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz dargestellt.

3.1 Entwicklung der Eintritte

Die Fachhochschulen wiesen seit Beginn der statistischen Erfassung 1997 ein deutliches Wachstum bei den Eintretenden auf: 2011 traten doppelt so viele Studierende in ein Fachhochschulstudium auf der Stufe Diplom oder Bachelor ein wie zehn Jahre zuvor. Die Entwicklung der Eintritte an den universitären Hochschulen war im gleichen Zeitraum deutlich weniger dynamisch. Von 2004 bis 2007 wurde das Niveau von 2001 sogar unterschritten.

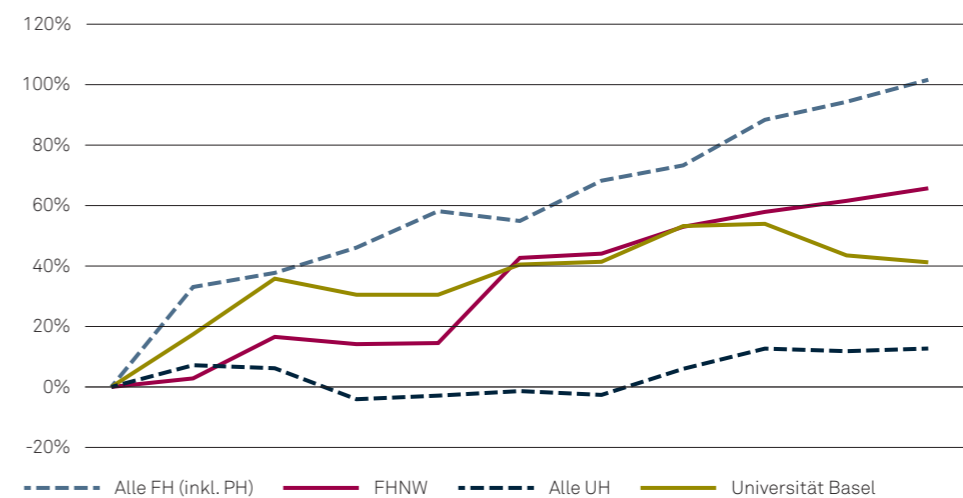
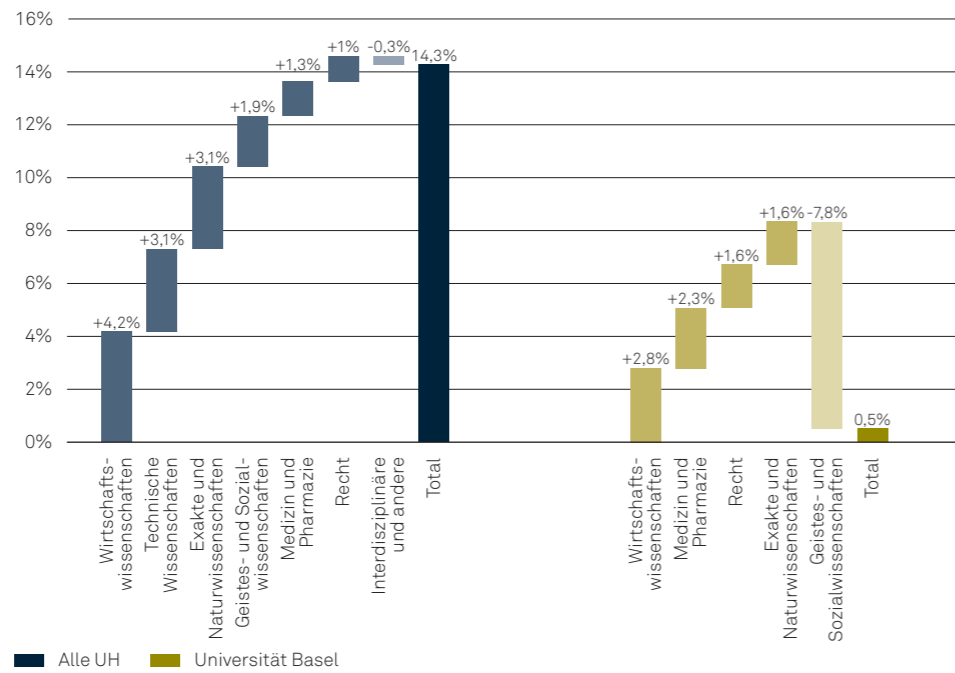


Abbildung VI.17: Indexierte Entwicklung der Eintritte in Hochschulen, Basis 2001 (Daten: BFS, 2012j).

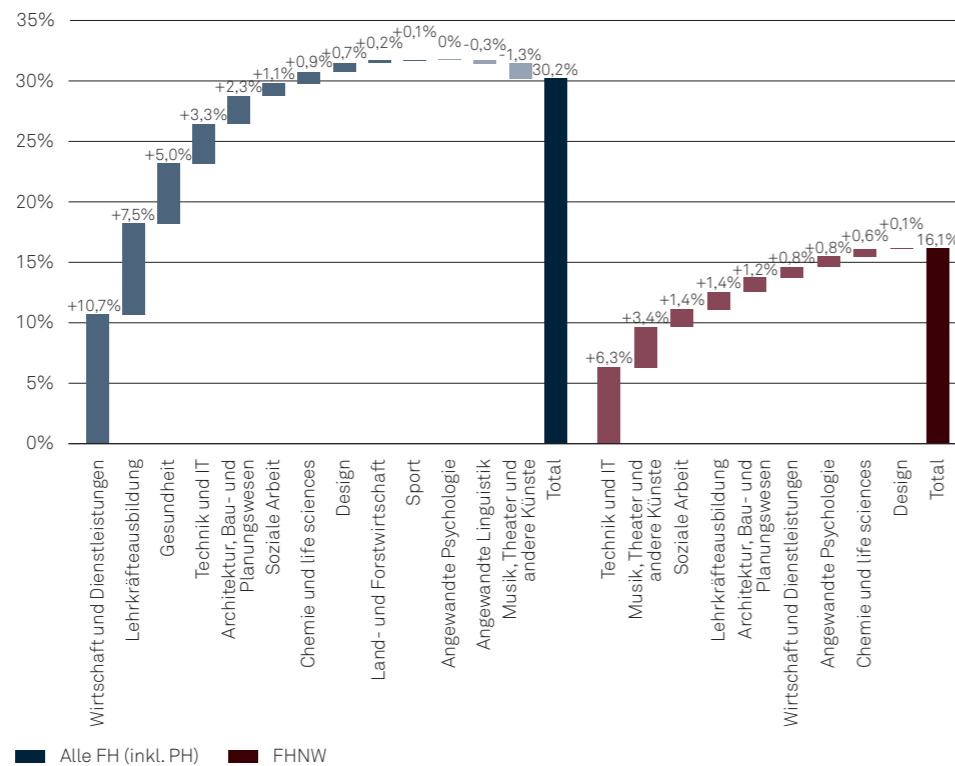
Von 2001 bis 2009 entwickelten sich die Eintritte an die Universität Basel – verglichen mit der Entwicklung der universitären Hochschulen insgesamt – sehr dynamisch. Ab 2010 war bei den Eintritten ein leichter Rückgang feststellbar. Die Entwicklung zwischen 2006 und 2011 zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Fachbereichen: Während die Fachbereiche Wirtschaftswissenschaften, Medizin und Pharmazie, Recht sowie Naturwissenschaften steigende Eintrittszahlen aufzuweisen hatten, waren sie in den Geistes- und Sozialwissenschaften rückläufig. Die Eintritte in interdisziplinäre Studiengänge wiesen 2011 exakt das Niveau von 2006 auf.

Abbildung VI.18: Veränderung der Eintritte von Studierenden in die Universität Basel, 2006 – 2011 (Daten: BFS, 2012j).



2011 traten rund 16% mehr Studierende in die FHNW ein als 2006. Damit blieb die Entwicklung der Eintritte in die FHNW hinter der Entwicklung der Fachhochschulen insgesamt zurück. In vielen Fachbereichen war das Wachstum der Eintritte an die FHNW unterdurchschnittlich. Die deutlichen Ausnahmen sind die Fachbereiche Technik und IT, Musik sowie Theater und andere Künste, wobei in letzterem die Steigerung mit der Integration der Hochschulen für Musik der Musikakademie der Stadt Basel zusammenhängt.

Abbildung VI.19: Veränderung der Eintritte von Studierenden in die FHNW, 2006 – 2011 (Daten: BFS, 2012j).



Das Wachstum der Eintritte in die FHNW muss vor dem Hintergrund der Studienplatzbeschränkung, die an der FHNW angewendet wird, interpretiert werden (BGS 415.219, 2012, § 8). Zudem bietet die FHNW im gesamtschweizerisch stark wachsenden Fachbereich Gesundheit keine Studiengänge an.

3.2 Eintrittsquoten

Zur Analyse des Übergangs von der Sekundarstufe II an Fachhochschulen und an universitäre Hochschulen aus der Herkunftsperspektive werden die Eintrittsquoten herangezogen. Sie drücken aus, welcher Anteil einer statistisch festgelegten Altersgruppe in eine Hochschule eintritt.

Die Quote der Eintritte in die Hochschulen lag 2011 in BL und BS deutlich höher als in AG und SO. Diese Zweiteilung des Bildungsraumes hinsichtlich der Eintrittsquoten in die Hochschulen war im Zeitverlauf seit 1997 praktisch immer sichtbar und entspricht der Zweiteilung bei den gymnasialen Maturitätsquoten (*Übergänge* → Kapitel Sekundarstufe II).

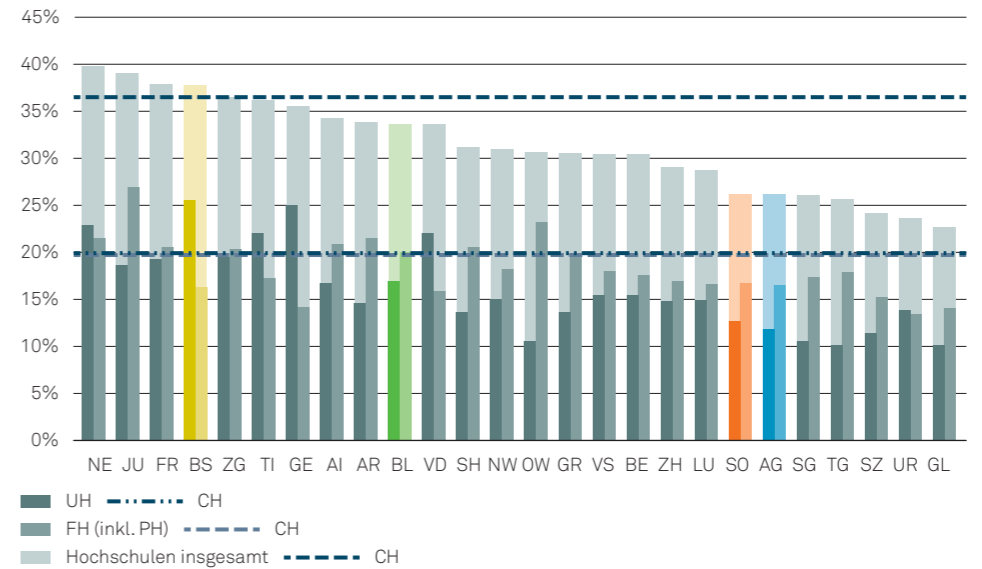


Abbildung VI.20: Eintrittsquoten in Hochschulen auf den Stufen Diplom und Bachelor, 2011, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012d).

Die vierkantonal höchste Eintrittsquote in Hochschulen wies 2011 BS auf. Die Struktur mit überdurchschnittlicher Eintrittsquote in universitäre Hochschulen und deutlich geringerer, unterdurchschnittlicher Eintrittsquote in Fachhochschulen charakterisiert BS als Universitätskanton und ist auch in anderen Universitätskantonen wie GE, VD, TI sowie – weniger deutlich – in NE festzustellen. Diese fünf Kantone wiesen 2010 auch die höchsten gymnasialen Maturitätsquoten auf. In BL, AG und SO lagen 2011 die Eintrittsquoten in universitäre Hochschulen unter jenen in Fachhochschulen.

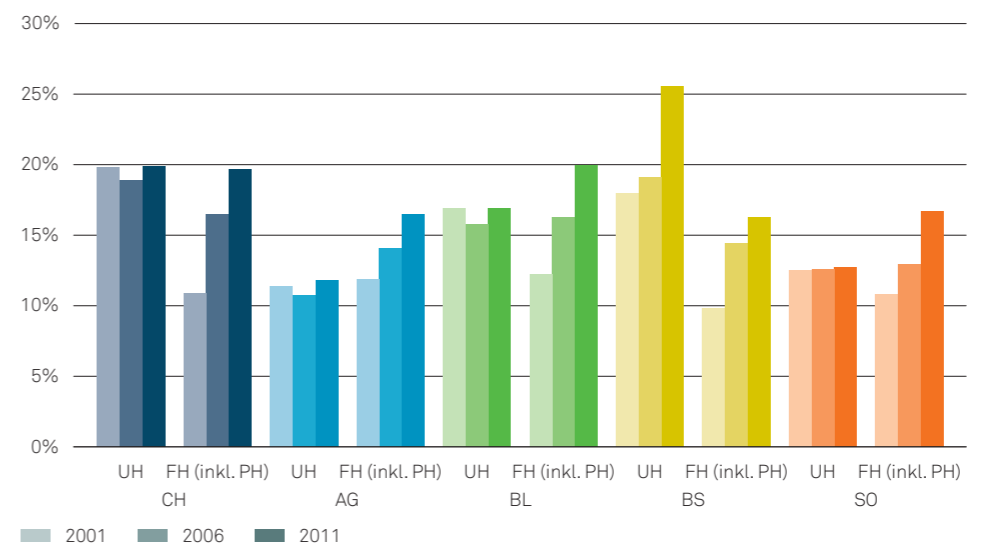


Abbildung VI.21: Entwicklung der Eintrittsquoten in Hochschulen auf den Stufen Diplom und Bachelor, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012d).

Die nationale Entwicklung der Eintrittsquoten war geprägt durch eine starke Steigerung der Fachhochschul-Eintrittsquoten und relativ konstante Eintrittsquoten in die universitären Hochschulen zwischen 2001 und 2011. Folglich war gesamtschweizerisch eine Annäherung der Eintrittsquoten der beiden Hochschultypen festzustellen. Diese Entwicklung zeigte sich auch in AG, BL und SO, allerdings auf tieferem Niveau als gesamtschweizerisch. Insbesondere in AG und SO blieb die Steigerung der Eintrittsquote in Fachhochschulen hinter der gesamtschweizerischen Entwicklung zurück. Bei den Eintrittsquoten in Fachhochschulen ist in allen Kantonen ein Anstieg festzustellen. Die Eintrittsquote in universitäre Hochschulen stagniert dagegen gesamtschweizerisch sowie in AG, BL und SO, während sie in BS ungefähr gleich stark ansteigt wie jene in die Fachhochschulen.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die FHNW als gemeinsame Institution der vier Kantone entwickelt sich, gemessen an den Eintritten seit ihrer Gründung 2006 zwar positiv, allerdings nicht in gleicher Masse wie andere Fachhochschulen. Dies liegt unter anderem daran, dass der Frauenanteil unter den Studienanfängern seit 2006 nicht ansteigt, sondern sogar leicht zurückgeht, und an der Angebotsstruktur (u.a. kein Fachbereich Gesundheit, der gesamtschweizerisch stark gewachsen ist). Die beiden gesamtschweizerischen Entwicklungen bei den Eintrittsquoten sind auch in den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz feststellbar: Die Quote der Eintritte in die Fachhochschulen steigt erstens zwischen 1997 und 2011 sehr viel stärker an als diejenige in universitäre Hochschulen. Dies gilt sogar für BS, wo die Eintrittsquote bei den universitären Hochschulen im gesamtschweizerischen Vergleich überdurchschnittlich stark anstieg. Die Eintrittsquote in die universitären Hochschulen war in AG und SO teilweise sogar leicht rückläufig. Zweitens übersteigt die Eintrittsquote der Frauen diejenige der Männer nach 2002 immer deutlicher. In AG und BS kippte die geschlechtsspezifische Hochschuleintrittsquote relativ früh, BL dagegen war einer der letzten Kantone, in denen die Eintrittsquote der Frauen jene der Männer erstmals übertraf.

Wichtigste Differenzen Die Eintrittsquoten weisen auf zwei zentrale Unterschiede zwischen den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz hin: Einerseits beginnen die jungen Erwachsenen aus BS und BL deutlich häufiger ein Hochschulstudium als jene aus AG und SO. Andererseits ist in AG und SO die Eintrittsquote in Fachhochschulen deutlich höher als jene in universitäre Hochschulen. Dies ist zwar auch in BL der Fall, allerdings weniger ausgeprägt. Den drei Kantonen steht BS als stark universitär orientierter Kanton gegenüber.

Zonen möglicher bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die Dynamik der Hochschuleintrittsquoten ist eng an die Entwicklung der Maturitätsquoten gebunden. Die Entwicklungen im Schnittbereich Sekundarstufe II – Tertiärstufe und insbesondere die dynamische Entwicklung bei den Maturitäten (aller Typen) sollten aufmerksam beobachtet werden, zumal eine allfällige politische Steuerung des Hochschulbereichs vor allem über die Steuerung der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II (Zulassungsberechtigungen) möglich ist.

4 Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Die Abschlüsse der Hochschulen qualifizieren für die Fortsetzung einer akademischen Laufbahn, für die meisten Studierenden aber für den Eintritt ins Beschäftigungssystem. Die Studienabschlüsse auf den Studienstufen Diplom/Lizenziat, Bachelor und Master werden im Folgenden aus der Herkunftsperspektive analysiert. Ergänzt wird die Darstellung von Abschlüssen sowie Abschluss- und Studienerfolgsquoten durch eine explorative Analyse des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Abschliessend werden Abschluss- und Arbeitsmarktanalysen zusammengeführt.

4.1 Studienabschlüsse

2011 erwarben 2976 Studierende aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz einen Diplom-, Bachelor- oder Masterabschluss an einer universitären Hochschule; an Fachhochschulen (inkl. Pädagogische Hochschulen) waren es 2457. Gesamtschweizerisch und vierkantonal waren mehr als 50% dieser Abschlüsse an universitären Hochschulen Bachelorabschlüsse (Bildungsraum Nordwestschweiz 56%, Schweiz 52%). An den Fachhochschulen machten die Bachelorabschlüsse mehr als 70% aus (im Bildungsraum Nordwestschweiz und gesamtschweizerisch 77%).

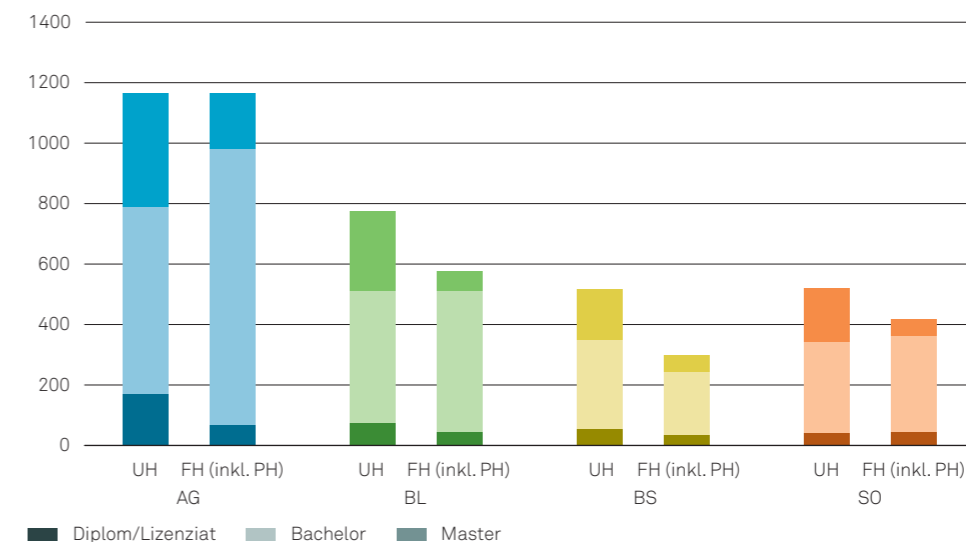
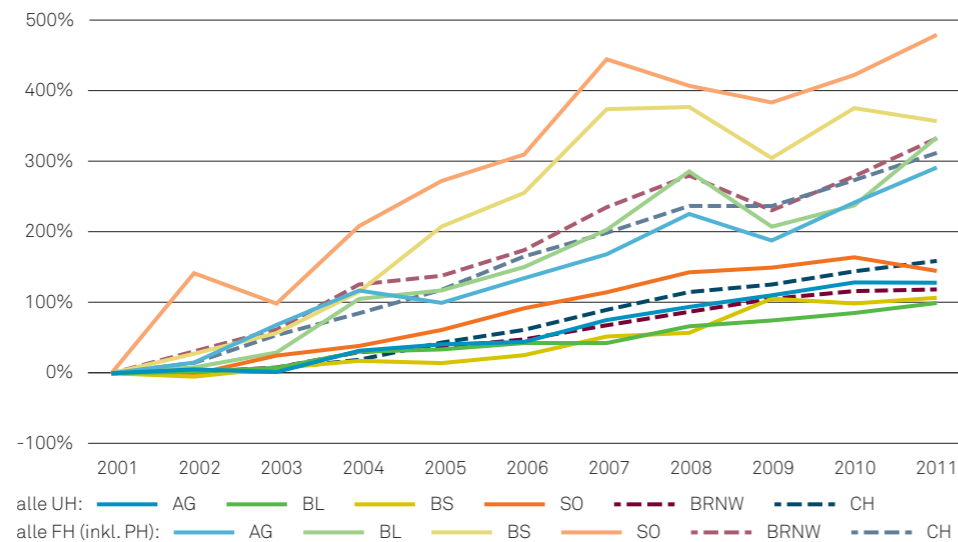


Abbildung VI.22: Abschlüsse an Hochschulen, 2011, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012j).

Bis 2011 übertraf in praktisch allen Kantonen die Anzahl der Studienabschlüsse (Diplom, Bachelor und Master) an universitären Hochschulen jene an Fachhochschulen. Unter den Studierenden aus AG wurden 2011 erstmals gleich viele Abschlüsse an beiden Hochschultypen registriert.

Die Entwicklung der Studienabschlüsse auf den Studienstufen Diplom, Bachelor und Master an universitären Hochschulen war zwischen 2001 und 2011 geprägt durch eine schweizweite Zunahme um 160%. Die Steigerung der Abschlüsse an Fachhochschulen betrug im gleichen Zeitraum sogar 312%; die Fachhochschulabschlüsse wurden also vervierfacht. Dies lässt sich unter anderem durch den Übergang vieler, vormalig nicht-hochschulformiger Ausbildungsgänge in den Hochschulbereich erklären.

Abbildung VI.23: Indexierte Entwicklung der Studienabschlüsse auf den Stufen Diplom, Bachelor und Master, Basis 2001, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012j).



Zwischen 2001 und 2011 entwickelten sich die Hochschulabschlüsse sowohl gesamtschweizerisch als auch im Bildungsraum Nordwestschweiz dynamisch, allerdings mit deutlichen Unterschieden zwischen universitären Hochschulen und Fachhochschulen. Die Entwicklung der Abschlüsse an universitären Hochschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz folgte weitgehend der gesamtschweizerischen Entwicklung. Die Entwicklung der Abschlüsse an Fachhochschulen verlief deutlich volatiler. Dies hat einerseits statistische Gründe, nämlich in der teilweise kleinen Anzahl entsprechender Abschlüsse 2001 als Indexierungsgrundlage. Andererseits sind – insbesondere beim vierkantonal feststellbaren Rückgang der Abschlüsse 2009 – institutionelle Faktoren nicht auszuschliessen: An der FHNW, die 2011 von über 50% der Fachhochschulstudierenden aus dem Bildungsraum Nordwestschweiz besucht wurde, schlossen 2008 beispielsweise die letzten grossen Kohorten in Diplomstudiengängen der Fachbereiche Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Soziale Arbeit ihr Studium ab. Die Anzahl der Bachelorabschlüsse konnte die entsprechende quantitative «Lücke» (noch) nicht füllen.

4.2 Abschlussquoten und Studienerfolg

Werden die Hochschul-Abschlusszahlen auf den Studienstufen Diplom und Bachelor an Schweizer Hochschulen in Relation gesetzt zur Gesamtbevölkerung im entsprechenden Alter, ergeben sich *Abschlussquoten von Hochschulen* (→ Glossar). Wie die Eintrittsquoten beziehen sich auch die Abschlussquoten auf den Wohnkanton vor Studienbeginn. Während die Abschlussquoten den Anteil von Hochschulabschlüssen an einem Teil der Gesamtbevölkerung messen, geben die Studienerfolgsquoten darüber Auskunft, wie hoch der Anteil der Studierenden ist, die in einer bestimmten Zeit einen Abschluss erreichen.

Die **Abschlussquoten** lagen 2011 in BL deutlich höher als in BS, AG und SO. Dies war im Zeitverlauf seit 2000 immer der Fall. BL lag in allen Jahren ausser 2007 über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. Die Hochschulabschlussquoten der Studierenden aus BS, AG und SO bewegten sich 2011 deutlich unter dem Durchschnitt⁹.

⁹ Da 2011 rund 10% der Abschlüsse von Studierenden mit Wohnort vor Studienbeginn im Ausland erworben wurden, ist der abgebildete, gesamtschweizerische Durchschnittswert leicht höher als die gemittelten Kantonswerte.

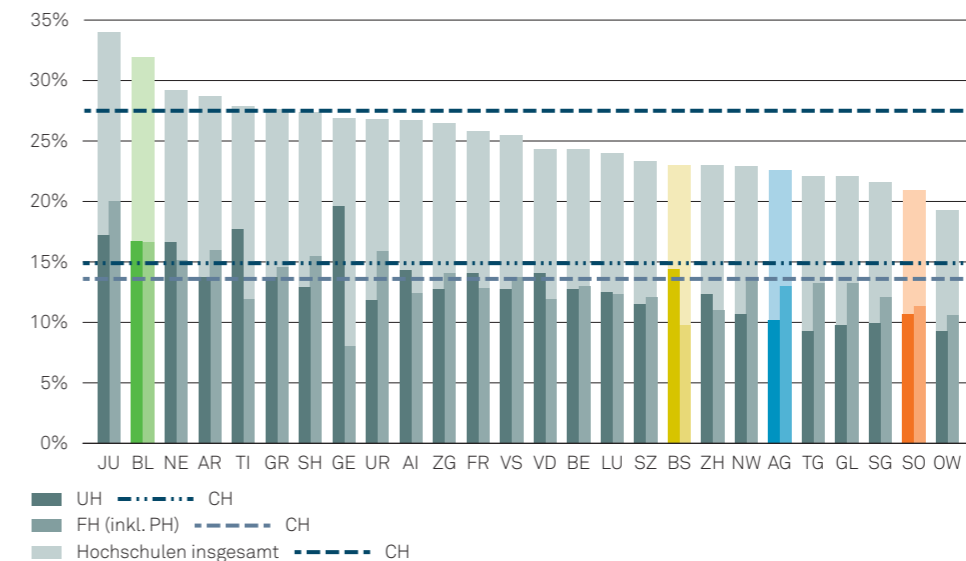


Abbildung VI.24: Hochschulabschlussquoten auf den Stufen Diplom und Bachelor, 2011, nach Wohnkanton (Daten: BFS, 2012b).

Ähnlich wie bei den Eintrittsquoten wies BS 2011 als einziger Kanton im Bildungsraum Nordwestschweiz eine höhere Abschlussquote an universitären Hochschulen auf als an Fachhochschulen, während in AG die Abschlussquote an Fachhochschulen deutlich höher lag als diejenige an universitären Hochschulen. In BL und SO war die Differenz zwischen den Hochschultypen bei den Abschlussquoten deutlich geringer als bei den Eintrittsquoten.

Das BFS erfasste letztmals 2009 den Status von Studierendenkohorten an universitären und Fachhochschulen, die 10 bzw. 5 Jahre zuvor ihr Studium begonnen hatten. Dabei wurden **Studienerfolgsquoten** errechnet, die Auskunft darüber geben, wie hoch der Anteil der Studierenden ist, die innerhalb von 10 Jahren im Falle der universitären Hochschulen und innerhalb von 5 Jahren im Falle der Fachhochschulen einen Studienabschluss erworben haben. Die aktuellsten Daten beziehen sich für die Fachhochschulen auf die Kohorte mit Studienbeginn 2004 und für die universitären Hochschulen auf die Kohorte mit Studienbeginn 1999¹⁰.

Unter den Studierenden, die 1999 ihr Studium an einer universitären Hochschule aufgenommen hatten, fielen 2009 diejenigen aus BL besonders auf: 75% hatten nach 10 Jahren einen Abschluss erworben, was den höchsten Wert aller Kantone darstellt. Der gesamtschweizerische Mittelwert lag bei 69%. Auch die Studierenden aus SO (73%) waren deutlich und jene aus AG (70%) knapp überdurchschnittlich erfolgreich. Studierende aus BS dagegen wiesen nur eine Studienerfolgsquote von 62% auf. Von den Studierenden, die 2004 an einer Fachhochschule ihr Studium aufgenommen hatten, konnten fünf Jahre später gesamtschweizerisch 77% einen Abschluss aufweisen. Auf diesem Durchschnittswert lagen die Studierenden aus SO und BL (je 77%). Eine höhere Studienerfolgsquote wiesen die Studierenden aus AG (81%) auf, eine geringere diejenigen aus BS (74%). Die Studienerfolgsquoten der Frauen waren 2009 an den Fachhochschulen und in der untersuchten Kohorte deutlich höher als jene der Männer und zwar in fast allen Kantonen, so auch in AG, BL und BS. SO zählte zu den wenigen Kantonen mit ungefähr gleich hohen Studienerfolgsquoten bei beiden Geschlechtern (BFS, 2011s; BFS, 2011t).

¹⁰ Im «Bologna-Barometer» wurden 2011 erstmals die Erfolgsquoten von Studierenden in Bachelor und Masterstudiengängen errechnet, allerdings nicht auf Kantons- oder Hochschulebene (Strubi & Babel, 2011).

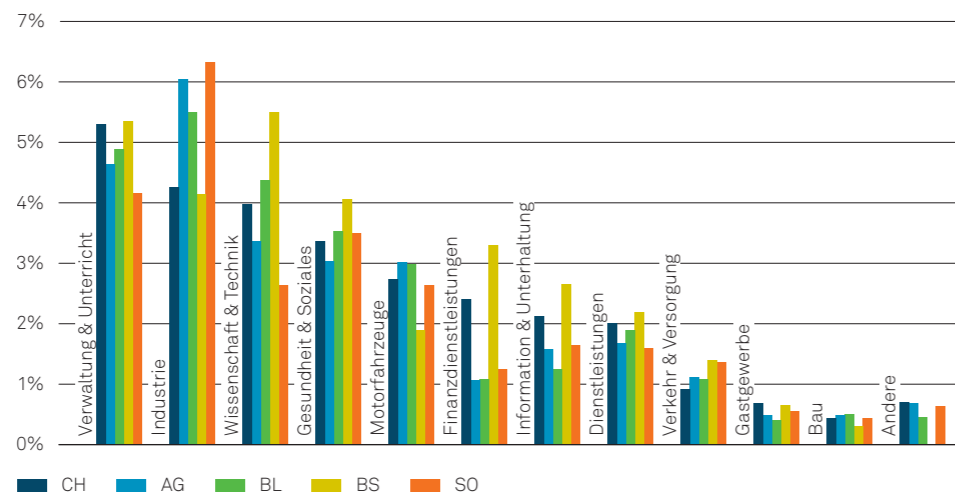
4.3 Arbeitsmarkt

Die Analyse des potenziellen Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventinnen und -absolventen basiert auf der Zusammenführung zweier Datenquellen: Aus den Anteilen der an Hochschulen ausgebildeten Arbeitskräfte und den Beschäftigtendaten aus der Betriebszählung werden kantonale Arbeitsmarktpotenziale für Hochschulabsolventinnen und -absolventen errechnet. Auf kantonaler Ebene wird dieses Arbeitsmarktpotenzial zudem den Abschlussquoten gegenübergestellt.

Die verschiedenen *Wirtschaftsabschnitte* (→ Glossar) unterscheiden sich gesamtschweizerisch deutlich hinsichtlich ihrer Anteile von Beschäftigten mit Hochschulabschluss im Alter von 30 bis 34 Jahren. Die Wirtschaftsabschnitte «Freiberufliche, wissenschaftliche und technische Dienstleistungen», «Öffentliche Verwaltung und Unterricht» sowie «Information und Kommunikation; Kunst und Unterhaltung» wiesen 2011 Anteile von über 50% auf, «Finanzdienstleistungen» 44%. In den übrigen Wirtschaftsabschnitten lag der Anteil der Beschäftigten mit Hochschulabschluss im Alter von 30 bis 34 Jahren unter 30%; am tiefsten mit 6% im Baugewerbe.

Die Daten zur Verteilung der Beschäftigten auf die Wirtschaftsabschnitte (2008) und die Daten zum Anteil der Beschäftigten pro Wirtschaftsabschnitt mit Hochschulabschluss (2011) ergeben zusammen ein **Arbeitsmarktpotenzial** für an Hochschulen ausgebildete Personen pro Wirtschaftsabschnitt. Dieses Arbeitsmarktpotenzial ist ein theoretischer Anteil am Gesamtmarkt, den Personen mit Hochschulabschluss ausmachen könnten. Es kombiniert den Stellenwert der Wirtschaftsabschnitte in einem Kanton, gemessen an der Verteilung der Beschäftigten, mit dem Stellenwert von akademisch ausgebildetem Personal in den einzelnen Wirtschaftsabschnitten.

Abbildung VI.25: Arbeitsmarktpotenziale für an Hochschulen ausgebildete Personen, 2008 (Daten: BFS, 2011e; BFS, 2012a).



In vielen Wirtschaftsabschnitten wies BS, verglichen mit den gesamtschweizerischen Werten, aber auch im Vergleich mit AG, BL und SO, ein hohes Arbeitsmarktpotenzial auf. Besonders deutlich war dies in den Abschnitten «Freiberufliche, wissenschaftliche und technische Dienstleistungen» sowie «Finanzdienstleistungen». In der Summe der Arbeitsmarktpotenziale aller Wirtschaftsabschnitte setzten sich die drei Kantone GE, ZH und BS deutlich von den übrigen Kantonen ab. In BL wiesen vor allem der industrielle Bereich überdurchschnittliches und die «Finanzdienstleistungen» unterdurchschnittliches Potenzial auf. AG und SO zeichneten sich wie BL zwar durch überdurchschnittliche Potenziale in der Industrie aus, wiesen aber in zahlreichen dienstleistungs-, verwaltungs- und informationsbezogenen Wirtschaftsabschnitten unterdurchschnittliche Potenziale auf.

Die Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem wird mithilfe des **Zusammenhangs von Arbeitsmarktpotenzial und Abschlussquoten** analysiert. Dabei wird der Stellenwert von akademisch ausgebildetem Personal in den kantonalen Beschäftigungssystemen mit den Hochschulabschlussquoten verglichen, die dabei den Stellenwert eines Abschlusses an einer Hochschule unter den Studierenden eines Kantons repräsentieren¹¹.

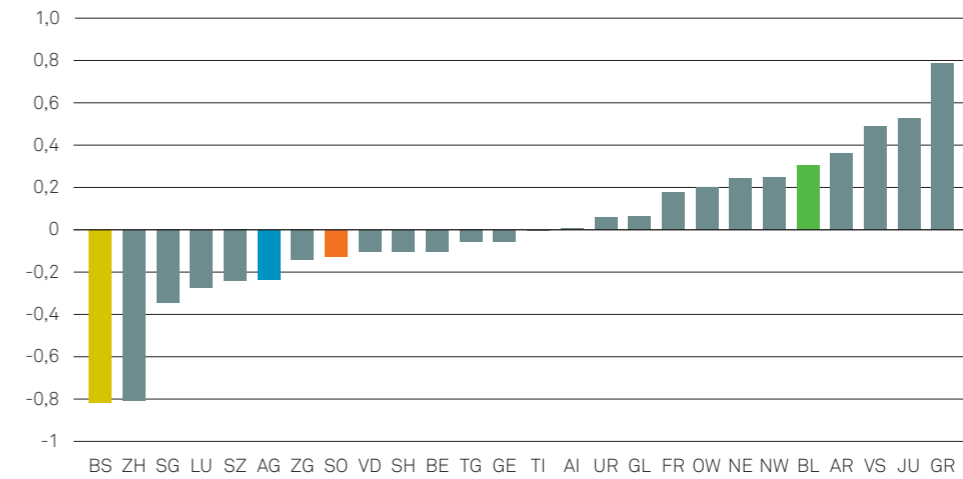


Abbildung VI.26: Differenz zwischen normalisierter Hochschulabschlussquote und normalisiertem Arbeitsmarktpotenzial, 2008 (Daten: BFS, 2011e; BFS, 2012a).

In diesem Vergleich werden die Arbeitsplatzzentren wie BS, ZH und – weniger deutlich – AG sichtbar, deren Arbeitsmärkte stark auf Hochschulabsolventinnen und -absolventen ausgerichtet sind. Weil diese Kantone zur Versorgung ihres Arbeitsmarktes aber nicht genügend Hochschulabsolventinnen und -absolventen ausbilden, sind sie auf entsprechende Zuwanderung angewiesen. Im Gegensatz dazu ist in Kantonen wie GR oder JU – weniger deutlich auch in BL – das Arbeitsmarktpotenzial für Hochschulabsolventinnen und -absolventen vergleichsweise gering bei gleichzeitig eher hohen Hochschulabschlussquoten. Diese Werte können unterschiedlich interpretiert werden: Erstens kann in diesen Kantonen ein Beschäftigungssystem angenommen werden, das den Zugangsmöglichkeiten zu tertiärer Bildung nicht entspricht. Zweitens kann in diesen Kantonen eine hohe Bildungsmobilität vermutet werden, die notwendig wird durch eingeschränkten, innerkantonalen Zugang zu tertiärer Bildung. Dementsprechend wiesen mit FR und BL nur zwei Universitätskantone positive Differenzen auf. Die heterogenen Ergebnisse dieser explorativen Quantifizierung des Zusammenhangs zwischen Arbeitsmarktpotenzial und Abschlussquoten deuten einerseits – in bildungspolitischer Sichtweise – auf die Bedeutung von Ausbildungsmobilität hin, die einleitend als Charakteristikum der Tertiärstufe genannt wurde. Gesellschafts- und wirtschaftspolitisch können sie andererseits als Beleg für eine hohe Arbeitsmobilität interpretiert werden.

¹¹ Der numerische Vergleich der beiden Quoten ist erst nach der Abbildung sämtlicher Werte auf einer Normalverteilung möglich.

Wichtigste Gemeinsamkeiten Die Entwicklung der Abschlusszahlen und -quoten ist in den vier Kantonen insgesamt weniger dynamisch als gesamtschweizerisch. Der Übergang zur FHNW ging in allen vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz einher mit einem Rückgang der Abschlüsse an Fachhochschulen.

Wichtigste Differenzen Die Studierenden der vier Kantone präferieren Universitäten und Fachhochschulen in unterschiedlichem Ausmass; diejenigen aus BS schliessen deutlich häufiger ein Studium an einer universitären Hochschule ab, diejenigen aus AG deutlich häufiger ein Studium an einer Fachhochschule. In BL und SO sind die Präferenzen in etwa ausgeglichen. Die Kohortenuntersuchungen zum Studienerfolg an Hochschulen zeigen lediglich exemplarisch, dass Bildungskarrieren mit den Eintrittsquoten auf der Tertiärstufe nicht abschliessend analysiert sind, sondern dass zwischen den Kantonen deutliche Unterschiede im Studienerfolg festzustellen sind.

Mögliche Zonen bildungspolitischer Aufmerksamkeit Die exploratorische Gegenüberstellung von Arbeitsmarktpotenzial und Hochschulabschlussquote weist zwar auf Passungsprobleme im kantonalen Rahmen hin, die sich aber durch die Mobilität der Arbeitskräfte relativieren. Zudem muss die Frage der Passungsfähigkeit zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem gerade wegen der Mobilität von Studierenden und Beschäftigten in einem grösseren geografischen Kontext analysiert werden als im Bildungsraum Nordwestschweiz.



Resümee



Resümee

Im vorliegenden Bildungsbericht wurden die Bildungssysteme in den vier Kantonen des Bildungsraums Nordwestschweiz nach Bildungsstufen geordnet, aber immer auch aus den definierten Analyseperspektiven in den Blick genommen. Abschliessend werden die zentralen Erkenntnisse entlang dieser Perspektiven und jeweils über alle analysierten Bildungsstufen hinweg zusammenfassend dargestellt.

1 Strukturen, Schülerinnen und Schüler / Studierende

Quantitative Bedeutung des Bildungsraums

Die bevölkerungsreichen Kantone spielen in der föderalistischen Bildungsorganisation und in interkantonalen Gestaltungs- und Harmonisierungsprozessen eine besondere Rolle. Ihnen kommt schon allein aufgrund ihrer Grösse eine bildungspolitische Leitfunktion zu (Manz, 2011, S. 214). Mit dem Bildungsraum Nordwestschweiz entsteht neben Zürich und Bern in der deutschsprachigen Schweiz ein weiterer Bildungsraum mit dem Potential, eine ähnliche Funktion wahrnehmen zu können wie diese beiden bevölkerungsreichen Kantone, zum Beispiel wenn es um die Einführung des Lehrplan 21, um Abschlusszertifikate am Ende der obligatorischen Schule oder die Lehrerbildung für Quereinsteigende geht.

Strukturharmonisierung

Die Strukturen auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems waren in den vergangenen Jahren Gegenstand unterschiedlichster Veränderungsprozesse. Diese Veränderungsprozesse können oft als Harmonisierungsprozesse beschrieben werden: Auf der Primar- und der Sekundarstufe I gehen die Veränderungen mit HarmoS und der vierkantonalen Strukturharmonisierung in Richtung einheitlicher Schulstrukturen mit einem zweijährigen, obligatorischen Kindergarten, einer sechsjährigen Primarschule und einer dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe I. Auf der Sekundarstufe II sind mit der Integration sämtlicher Berufe in die Bundeskompetenz (Schweizerischer Bundesrat, 2010b, S. 3) und mit der interkantonalen Regelung der gymnasialen Maturität und der Fachmaturität ebenfalls deutlich Harmonisierungen festzustellen. Auch auf der Tertiärstufe dürften mit dem neuen Hochschulförderungsgesetz von 2011 weitere Harmonisierungen in Gang kommen. Der Bildungsraum Nordwestschweiz weist dabei insbesondere auf den obligatorischen Schulstufen eine gemeinsame Entwicklung auf. Zudem koordiniert er auf der Stufe der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, auf der national kaum bildungspolitische Koordination erkennbar ist, mit dem Projekt «Förderung in Deutsch» die Entwicklung zumindest in einem Fachbereich vierkantonal.

Entwicklung der Schüler- und Studierendenzahlen

Die Prognosen zur Bevölkerungsentwicklung und die davon abgeleiteten Szenarien für Volksschule und Sekundarstufe II gehen davon aus, dass nach dem Schülerrückgang der letzten Jahre die Schülerzahlen auf allen Stufen mittelfristig wieder zunehmen werden. Dabei sind zwei Faktoren zu berücksichtigen: Erstens spielt Migration eine entscheidende Rolle im Bevölkerungswachstum (Kohli, 2010, S. 29–30). Dies gilt ebenso für den Bildungsraum Nordwestschweiz, der schon 2009/10 überdurchschnittliche Anteile von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Nationalität aufwies, und insbesondere für BS. Zweitens hat sich das Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung insgesamt deutlich erhöht (Kohli, 2010, S. 42) und dürfte sich weiter erhöhen. Aufgrund steigender Bildungserwartungen dürfte sich das Wachstum aber auch im tertiären Bildungsbereich und in den Schultypen mit erhöhten Anforderungen fortsetzen.

2 Rahmenbedingungen des Unterrichts / der Lehre

Zeitliche Ressourcen

Der Vergleich der zeitlichen Ressourcen, die für den Unterricht in der obligatorischen Schule eingesetzt werden, ist primär auf der Ebene der jährlichen Unterrichtszeit möglich. Im Bildungsraum Nordwestschweiz sind die zwischenkantonalen Differenzen im Kindergarten am deutlichsten, was unter anderem mit den im Referenzjahr noch deutlichen Unterschieden bei der Dauer des Besuchsobligatoriums zusammen hängt. Ausserdem spielen die Länge des Schuljahres und die Funktion des Kindergartens als tagesschul-ähnliche Betreuungsinstitution eine Rolle. In der Primarschule sind die Differenzen der jährlichen Unterrichtszeit deutlich geringer. In den Lehrplänen ist eine deutliche Steigerung der jährlichen Unterrichtszeit mit aufsteigender Klasse festzustellen. Auf der Sekundarstufe I sind sowohl in den geteilten Schulmodellen in AG, BL und SO als auch im stufendifferenzierten System mit Orientierungs- und Weiterbildungsschule in BS zwischen den Schultypen deutliche Unterschiede in der jährlichen Unterrichtszeit festzustellen. Dagegen sind auf der Sekundarstufe II aufgrund der gesamtschweizerischen bzw. nationalen Vorgaben nur noch geringe interkantonale Unterschiede festzustellen. Die markanten Unterschiede liegen zwischen den Bildungstypen und da insbesondere zwischen schulischen Ausbildungskonzepten an allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Grundbildung, an der die schulischen Anteile nur einen Teil der in der Regel trialen Ausbildung ausmachen. In der beruflichen Grundbildung wiederum sind markante Unterschiede in der Unterrichtszeit zwischen den Berufsfeldern festzustellen.

In der Primarschule und auf der Sekundarstufe I wurde zudem die Verteilung der Unterrichtszeit auf die Fächer untersucht. Dabei wurden, nach Harmonisierung der unterschiedlich strukturierten und benannten kantonalen Fächer, in den vier Kantonen ähnliche fachliche Schwerpunkte bei der Schulsprache sowie bei den natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern identifiziert. In der Primarschule sind die deutlichsten Differenzen zwischen den Kantonen bei den Fremdsprachen festzustellen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass im Schuljahr 2009/10 der Einstieg in die erste Fremdsprache zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Intensität erfolgte. Auf der Sekundarstufe I ist der Anteil der natur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer deutlich höher als auf der Primarstufe und bildet den deutlichsten Schwerpunkt dieser Stufe. Auf der Sekundarstufe I sind wiederum die Differenzen zwischen den Schultypen deutlicher als jene zwischen den Kantonen. Die deutlichste typenspezifische Differenz liegt im Umfang der Fremdsprachen.

Personelle Ressourcen

Die Mehrzahl der analysierten Merkmale des Lehrpersonals von Volksschule und Sekundarstufe II im Bildungsraum Nordwestschweiz (Alters- und Geschlechterverteilung sowie Beschäftigungsgrade) stimmt ziemlich genau mit den gesamtschweizerischen Werten überein. Deutliche Abweichungen sind nur in wenigen Bereichen festzustellen, beispielsweise weist BS eine vergleichsweise junge Altersstruktur bei den Primarschullehrpersonen auf. Unter den Lehrpersonen im Bildungsraum Nordwestschweiz ist der Anteil der Vollzeitlehrpersonen – mit Ausnahme der Berufsbildungslehrpersonen in BL – unterdurchschnittlich. Der Bildungsraum Nordwestschweiz dürfte auch vom gesamtschweizerisch prognostizierten Lehrermangel betroffen sein, der nicht von kurzfristiger Natur sein dürfte, weil aufgrund der hohen Anteile über 50-jähriger Lehrpersonen grosse Lehrerkohorten pensioniert werden (Lang, 2011) und die Geburtenraten ansteigen. Als Reaktion auf die Lehrersituation hat der Bildungsraum Nordwestschweiz zusammen mit der PH FHNW eine Ausbildung für erfahrene Berufspersonen zu Lehrpersonen konzipiert und 2011 zum ersten Mal durchgeführt (BRNW, 2011). Überalterung ist jedoch auch ein Phänomen der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II, wobei hier insbesondere die Berufsfachschulen betroffen sein werden.

Angehende Lehrpersonen der Volksschulstufe aus BL und BS werden fast ausschliesslich, solche aus AG und SO mehrheitlich an der FHNW ausgebildet. Aus der in diesem Sinne harmonisierten Ausbildung treten die Absolventinnen und Absolventen in einen Arbeitsmarkt ein, der von den vier Kantonen im Rahmen der untersuchten Charakteristika der Anstellung von Lehrpersonen unterschiedlich strukturiert wird. Sie treffen im Bildungsraum Nordwestschweiz also nach wie vor auf vier kantonale Lehrerbearbeitungsmärkte.

Schulführung und Qualitätsentwicklung

Im Zuge der gesamtschweizerischen Entwicklung hin zu erweiterter Schulautonomie erfuhren die kantonale Schulaufsicht, -beratung und -führung seit dem Jahrtausendwechsel wesentliche Änderungen. Allen vier Kantonen gemeinsam ist dabei die Einrichtung von lokalen, operativ tätigen Schulleitungen. Dabei wurden auch die Schulaufsichts- und -beratungsfunktionen auf kantonaler Ebene neu gestaltet. Qualitätsentwicklung wird dabei multidimensional gedacht und enthält schulinterne und schulexterne Elemente. Im Bereich der externen Evaluation konnte sich eine spezialisierte Fachstelle der FHNW als regionales Kompetenzzentrum positionieren.

3 Unterstützung individueller Bildungsbedürfnisse

Bildungslaufbahnen

Die regulären Laufbahnen von Schülerinnen und Schülern durch das Bildungssystem sind einerseits stark von der Struktur der Bildungssysteme und andererseits von Möglichkeiten der individuellen Gestaltung von Laufbahnen abhängig. Bereits beim Eintritt ins Bildungssystem bestehen in allen vier Kantonen Möglichkeiten der Verzögerung oder Beschleunigung von Bildungslaufbahnen. Die geteilten Schulmodelle auf der Sekundarstufe I in AG, BL und SO erfordern Zuweisungsentscheide in der Primarschule. Bildungslaufbahnen werden denn auch wesentlich von Promotions- und/oder Selektionsentscheiden geprägt. Im Bildungsraum Nordwestschweiz sind die Promotionsbedingungen unterschiedlich definiert. Die Unterschiede liegen erstens in der Promotionsrelevanz von Schulleistungen generell, zweitens in der Definition der promotionsrelevanten Fächer und drittens in den Modi der Beurteilung der Schulleistungen (Schulnoten, Lehrerurteil). Auf der Sekundarstufe I haben zudem die Bedingungen der Durchlässigkeit wesentlichen Einfluss auf die Bildungslaufbahnen. Obwohl in allen vier Kantonen Repetition, Abstufung oder Aufstufung prinzipiell möglich sind, unterscheiden sich die Bedingungen unter anderem hinsichtlich Beschränkung von Repetitionen, hinsichtlich der Modi der Entscheidung zwischen Repetition und Abstufung oder hinsichtlich der Kriterien der Aufstufung. Dementsprechend sind die interkantonalen Unterschiede zwischen den Repetitionsquoten auf der Sekundarstufe I deutlich höher als in der Primarschule. Auf der Sekundarstufe II sind die Möglichkeiten der Durchlässigkeit in der beruflichen Grundbildung deutlich höher als in den allgemeinbildenden Schulen.

Sonderpädagogik

Die Ausgestaltung des sonderpädagogischen Angebots ist – neben der Strukturharmonisierung – ein wichtiger Entwicklungsbereich im Bildungsraum Nordwestschweiz und im Bildungsraum Schweiz. Innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz sind 2012 sind in diesem Bereich für die obligatorische Schule zwei unterschiedliche Entwicklungen festzustellen: BL und BS sind im Begriff, das Sonderpädagogik-Konkordat koordiniert umzusetzen. In AG und SO wurden – teilweise im Zusammenhang mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) – ebenfalls Veränderungen im sonderpädagogischen Bereich angestossen. Diese Reformen sind jedoch stark von einer je kantonalen Optik geprägt und derzeit politisch blockiert. Die Differenz lässt sich unter anderem durch die in AG und SO höhere Gemeindeautonomie erklären und hängt wesentlich mit der Frage der Finanzierung entsprechender Massnahmen zusammen. Der Grundsatz integrativer Sonderpädagogik ist seit 2003 in den vier Kantonen zunehmend verankert worden. Dies zeigt sich in den Daten des Referenzjahres

2009/10 jedoch erst teilweise: Auf der Primarstufe war die Überweisungsquote in Sonderschulen und -klassen in allen vier Kantonen und auf der Sekundarstufe I in BL und SO deutlich höher als im schweizerischen Durchschnitt. Der Bildungsraum Nordwestschweiz förderte damit noch deutlich separativer als die übrige Schweiz.

4 Familienergänzende Betreuung

Betreuung als gesellschaftspolitisches Thema

Die Betreuung von Kindern von der Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit ist ein Thema, das nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in anderen Politikfeldern (u.a. in Familienpolitik, Sozialpolitik, Integrationspolitik, Wirtschaftspolitik, Gleichstellungspolitik) bearbeitet wird. Die öffentliche Hand hat in diesem Bereich zwar zunehmend Verantwortung übernommen, aber bei der familienergänzenden Betreuung sind auch private Angebote zu berücksichtigen. Dies wird insbesondere bei den Spielgruppen sehr deutlich, die fast ausschliesslich privat organisiert sind. Sie betreuen einen hohen Anteil der Kinder im Jahr vor dem Eintritt in den Kindergarten.

Betreuung an öffentlichen Schulen

Im Zuge gesellschaftspolitischer Debatten sind die Erwartungen an Schulen, ihre Betreuungsfunktion zu erweitern, gestiegen. Die vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz reagierten darauf insbesondere mit der flächendeckenden Einführung von Blockzeiten. Das Angebot an Tagesstrukturen und Tagesschulen in öffentlicher Trägerschaft dagegen ist in den vier Kantonen sehr unterschiedlich: Die Versorgung mit Tagesschulangeboten ist nur in BS flächendeckend realisiert. Der deutlich weniger umfassende Ausbau von Betreuungsangeboten an öffentlichen Schulen in AG, BL und SO ist auch Ausdruck dafür, dass der Ausbau familienergänzender Betreuung wohl staatlich unterstützt wird, die Kantone aber nicht als Träger auftreten. In diesen Kantonen wird die Betreuung an öffentlichen Schulen nicht mit dem Ziel flächendeckender, vom Staat getragener Betreuungsangebote gefördert, sondern als Ergänzung der privaten Angebote.

5 Übergänge zwischen den Bildungsstufen

Verfahren, Prozesse und Kriterien der Allokation

In allen vier Kantonen wird für den Eintritt von Schülerinnen und Schülern in die 1. Klasse der Primarschule als Entscheidungskriterium primär das Alter herangezogen. Der Entscheid wird aber in AG, BS und SO explizit auf Gesetzesebene und in BL implizit von weiteren fähigkeits- oder reifungsbezogenen Kriterien abhängig gemacht, die im negativen Fall eine Verschiebung des Eintritts in die 1. Primarschulklasse ermöglichen oder die Einschulung in eine Sonderklasse legitimieren.

Die Zuweisung zu den Schultypen der Sekundarstufe I erfolgt in AG, BL und SO schwerpunktmässig durch die Primarschule und damit durch die abgebende Stufe. Dies gilt sowohl für die Beurteilungsverfahren, die der Zuweisung zugrunde liegen, als auch für die Entscheidungsprozesse selbst. Allerdings ist in allen drei Kantonen der Einbezug der Sekundarstufe I als aufnehmender Stufe vorgesehen, wenn auch in unterschiedlicher Form. In BS erfolgt ein erster Allokationsschritt während der Orientierungsschule mit der Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu Niveauebenen in einzelnen Fächern.

Demgegenüber ist die Zuweisung im Übergang auf die Sekundarstufe II massgeblich anders ausgestaltet: Jeder Kanton definiert die Kriterien für den prüfungsfreien Übertritt in Mittelschulen bzw. Maturitätsschulen; entscheidend sind die Schulleistungen auf der Sekundarstufe I. In den geteilten Schulmodellen ist der Entscheid deshalb wesentlich vom auf der Sekundarstufe I besuchten Schultyp abhängig. Zusätzlich steht die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung an Gymnasien, Fachmittelschulen und Berufsmaturitätsschulen offen. Der Eintritt in die berufliche Grundbildung auf der Sekundarstufe II ist national einheitlich geregelt. Er ist vom Abschluss eines Lehrvertrags abhängig. Der Entscheid liegt also nicht bei der abgebenden Schule, aber auch nicht bei der aufnehmenden Berufsfach-

schule, sondern bei den Lehrbetrieben. Die Möglichkeiten der Kantone zur Ausgestaltung des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sind deshalb im Bereich der beruflichen Bildung – anders als im Bereich der allgemeinbildenden Schulen – eher bescheiden. Die vier Kantone der Nordwestschweiz unterstützen den Übergang mit unterschiedlich konzipierten Brückenangeboten.

Verteilung auf Bildungslaufbahnen, Eintritte in Bildungsstufen, Abschlüsse

Eine erste Aufteilung von Schülerinnen und Schülern auf verschiedene Schultypen und damit unterschiedliche Bildungslaufbahnen ergibt sich durch die Zuweisung auf die geteilte Sekundarstufe I in AG, BL und SO. Dabei fiel die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den 1. Klassen der geteilten Sekundarstufe I 2009/10 deutlich zugunsten jener Schultypen aus, die vom BFS als Schultypen mit erweiterten Ansprüchen bezeichnet werden. In den Schultypen, die formal für eine Maturitätsausbildung qualifizieren (Nordwestschweizer Systematik: progymnasiale Ansprüche und gymnasiale Schultypen), wurden zwischen 30% (BL) und fast 50% (SO) der Schülerinnen und Schüler beschult. Die durchwegs tieferen Anteile der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II weisen darauf hin, dass nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler in progymnasialen Schultypen der Sekundarstufe I anschliessend eine Maturitätsausbildung absolviert; in SO und AG ein wesentlich kleinerer Teil als in BL. Dies zeigt, dass die beiden Funktionen dieses Schultyps (Vorbereitung auf Mittelschulen und auf anspruchsvolle Berufslehren) in den drei Kantonen unterschiedlich gewichtet werden: Die Bezirksschulen in AG und SO übernehmen offensichtlich deutlicher als die Sekundarschule E in BL auch die Funktion der Vorbereitung auf anspruchsvolle Berufsausbildungen auf der Sekundarstufe II.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler sowie die Abschlussquoten machen deutlich, dass die vier Kantone des Bildungsraums Nordwestschweiz auf der Sekundarstufe II ein je eigenes «Profil» aufweisen: In AG und SO ist die Sekundarstufe II stark auf die berufliche Grundbildung ausgerichtet. Die Ausbildung auf der Sekundarstufe II in BS dagegen ist stark auf allgemeinbildende Schulen ausgerichtet, was sich insbesondere in der sehr hohen gymnasialen Maturitätsquote zeigt. Trotzdem übernimmt BS als Standort von Berufsfachschulen eine wichtige Ausbildungsfunktion für andere Kantone und Regionen. In BL schliesslich ist ein eher ausgeglichenes Verhältnis zwischen allgemeinbildenden Schulen und beruflicher Grundbildung festzustellen. Im gesamtschweizerischen Vergleich fällt zudem insbesondere die quantitative grosse Bedeutung der Fachmittelschulen auf. Die kantonsspezifischen «Profile» der Sekundarstufe II finden ihre Entsprechung auf der Tertiärstufe: BS und BL weisen deutlich höhere Studieneintrittsquoten auf als AG und SO, wobei nur in BS die Quoten der Eintritte in universitäre Hochschulen höher sind als jene in Fachhochschulen (inkl. Pädagogische Hochschulen).

6 Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Mobilität

Bildung kann wegen zunehmender Mobilität auf der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe kaum mehr im gleichen Masse kantonal betrachtet werden wie in der Volksschule. Dies akzentuiert sich jedoch auf unterschiedliche Art und Weise: Im Bereich der berufsbildenden Sekundarstufe II kooperieren die primär kantonal definierten Bildungssysteme im Rahmen von dualen oder trialen Ausbildungsmodellen mit dem Beschäftigungs- oder Wirtschaftssystem, das sich kaum an politisch definierten, kantonalen Grenzen orientiert. Für Lernende bedeutet dies, dass sie in vielen Fällen ihre Ausbildung in einem anderen Kanton als dem Wohnkanton absolvieren. Diese arbeitsmarktbezogene und vom Lehrstellenangebot abhängige Mobilität ist nur bedingt mit der studienangebotsbezogenen Bildungsmobilität vergleichbar, die primär durch die geografische Konzentration höherer Ausbildungsgänge vor allem im tertiären Bildungsbereich zustande kommt.

Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung

Die in kantonalen Kontexten teilweise als «Brückenangebote» bezeichneten Bildungsangebote, die an der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II angesiedelt sind, übernehmen primär die Funktion der Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung. Dabei werden im Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 zwei Kriterien zur Differenzierung dieses Bereichs eingeführt: Erstens kann auf der Basis der inhaltlichen Ausrichtung zwischen Brückenangeboten unterschieden werden, die auf eine spezifische Ausbildung vorbereiten, und solchen, die generelle Unterstützung bei der Berufswahl anbieten. Zweitens können rein schulische Brückenangebote von solchen unterschieden werden, die Praktika oder die Vermittlung praktischer Kompetenzen beinhalten. Im Bereich der Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung konnten sich AG und BS als Standortkantone innerhalb des Bildungsraums Nordwestschweiz etablieren, wobei in BS das Angebot teilweise von BS und BL gemeinsam getragen wird.

Passung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem

Die primäre Frage dieser Analyseperspektive nach der Passung zwischen Qualifizierung in den kantonalen Bildungssystemen und Qualifikationsbedarf im Beschäftigungssystem lässt sich quantitativ kaum beantworten. Einerseits sind die Datengrundlagen zu schwach, andererseits ist die Koppelung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in einem liberalen politischen System mit liberaler Wirtschaftsordnung naturgemäss eher locker. Allerdings sind einige der Schnittstellen deskriptiv sehr wohl fassbar und lassen sich in ihrer quantitativen Bedeutung zumindest schätzen. Eine erste Schnittstelle ist diejenige beim Eintritt in die berufliche Grundbildung auf der Sekundarstufe II, der im Bildungsraum Nordwestschweiz grössere Bedeutung zukommt als dem Übergang in die allgemeinbildende Sekundarstufe II, besonders in AG und SO. Die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf diese Schnittstelle in Form von Berufswahlvorbereitung obliegt der Volksschule. Mit dem Abschlusszertifikat soll zudem ein vierkantoniales Instrument zur besseren Kommunikation der Leistungen der Schülerinnen und Schüler beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem geschaffen werden.

Eine weitere Schnittstelle besteht nach dem Abschluss der Sekundarstufe II. In allen vier Kantonen sind mehr als 60% dieser Abschlüsse berufsqualifizierend. Die Jugendarbeitslosigkeit ist in der Schweiz und auch in den vier Kantonen der Nordwestschweiz generell sehr gering. Ihr alljährlicher Anstieg in den Sommermonaten weist insbesondere auf Abstimmungsprobleme an dieser Schnittstelle zwischen dem Schuljahresrhythmus des Bildungssystems und dem deutlich konjunkturellen und saisonalen Zyklen folgenden Beschäftigungssystem hin.

Die dritte Schnittstelle bezieht sich auf den Übergang von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ins Beschäftigungssystem und damit auf einen spezifischen Teilbereich des Beschäftigungssystems, dem zudem eine überdurchschnittliche Mobilität der Beschäftigten zugesprochen wird. In einer explorativen Analyse des Arbeitsmarktpotentials wurde insbesondere die Bedeutung des Wirtschaftsstandorts Basel mit entsprechend hohem Bedarf an qualifiziertem Personal sichtbar, in gewissen Wirtschaftsbereichen wie der Industrie ist auch in AG, BL und SO hohes Arbeitsmarktpotenzial für Hochschulabsolventinnen und -absolventen feststellbar.

Anhang A: Glossar

Abschlussquote Hochschulen Anteil der Absolventinnen und Absolventen auf den Studienstufen Lizenziat/Diplom universitäre Hochschulen (UH), Diplom Fachhochschulen (FH), Bachelor (UH, FH, Pädagogische Hochschulen) an den schweizerischen Hochschulen an der gleichaltrigen ständigen Wohnbevölkerung. Die Zuordnung der ausländischen Studierenden zu den einzelnen Kantonen ist nicht möglich, da der Wohnkanton vor Studienbeginn in der Schweiz nicht definierbar ist. Die Summe der Werte über die einzelnen Kantone gerechnet ist deshalb geringer als der Wert des Totals.

Abteilung, Schulabteilung Gruppe von Schülerinnen und Schüler, die regelmässig und über längere Zeit gemeinsam unterrichtet wird.

Abteilungsgrösse Anzahl Schülerinnen und Schüler in einer Abteilung.

Allokation Zuordnung von Schülerinnen und Schülern in differenzierte Bildungslaufbahnen, beispielsweise in Schultypen auf der Sekundarstufe I.

Betreuungsverhältnis Verhältnis der Anzahl Schülerinnen und Schüler zum Umfang der Lehrressourcen, gemessen in Vollzeit-äquivalenten. Das Betreuungsverhältnis drückt auf einer abstrakten Ebene aus, wie viele Schülerinnen und Schüler eine Vollzeit-Lehrperson zu betreuen hat.

Bezugsnorm Massstab für die Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Die kriteriale Bezugsnorm ist ein sachlicher, objektivierender Massstab. Die individuelle Bezugsnorm bezieht sich auf die früheren Leistungen und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler. Die soziale Bezugsnorm vergleicht die individuellen Leistungen mit den (durchschnittlichen) Leistungen einer Gruppe (z.B. einer Abteilung).

Bildungsjahr Durchgehende Nummerierung von Klassen bzw. Programmjahren in der obligatorischen Schule. Die bisherige Zählweise beginnt mit der ersten Klasse der Primarschule. In der HarmoS-Zählweise werden auch die Bildungsjahre im Kindergarten mitgezählt.

Charakter, Schulcharakter Formen der (finanziellen) Trägerschaft einer Schule: öffentlich; privat und öffentlich subventioniert; privat und öffentlich nicht subventioniert.

Deckeneffekt Statistisches Phänomen, bei dem die Definition einer Kennzahl dazu führt, dass viele Fälle am oberen Rand und/oder ausserhalb des Messbereichs liegen. Der Deckeneffekt führt dazu, dass allfällige Differenzen zwischen diesen Fällen nicht sichtbar sind.

Durchlässigkeit Anzahl und Ausprägungsgrad von Massnahmen, die Wechsel zwischen Schultypen innerhalb differenzierter Bildungsstufen ermöglichen. Ein Wechsel innerhalb einer Bildungsstufe, der nicht über einen Abschluss verläuft, wird als horizontale Durchlässigkeit bezeichnet (z. B. mobile Repetition). Eine Weiterqualifikation nach einem bestandenen Abschluss einer Bildungsstufe auf derselben Bildungsstufe gilt als vertikale Durchlässigkeit (z. B. Wechsel ans Gymnasium nach abgeschlossener FMS).

Eintritte in Hochschulen Summe der Personen, die sich in einem gegebenen Herbstsemester erstmals auf einer bestimmten Studienstufe einer Hochschule immatrikulieren. Nicht eingerechnet werden Wechsel zwischen Studiengängen. Die Eintritte geben ein ungefähres Bild der Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger. Die BFS-Statistiken erfassen die Eintritte auf den Studienstufen Lizenziat/Diplom und Bachelor.

Eintrittsquoten Hochschulen Anteil der Studierenden, die erstmals in eine schweizerische Hochschule eintreten, im Verhältnis zur gleichaltrigen ständigen Wohnbevölkerung. Die Eintrittsquoten werden berechnet, indem man für jeden einzelnen Altersjahrgang die Zahl der Eintritte durch die entsprechende Bevölkerung dividiert und diese Quoten über alle Altersjahrgänge aufsummiert. Die Summe der Eintrittsquoten in universitäre Hochschulen und Fachhochschulen (inkl. Pädagogische Hochschulen) ist etwas höher als die allgemeine Hochschuleintrittsquote, weil Personen, die nach der Aufnahme eines Studiums in den anderen Hochschultyp gewechselt haben, bei der generellen Hochschul-Eintrittsquote nur einmal gezählt werden, wenn sie den Hochschultyp wechseln jedoch zweimal.

Fachhochschulen Statistisch erfasst sind die folgenden Fachhochschulen inkl. Pädagogische Hochschulen: Berner Fachhochschule (BFH), Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO), Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Fachhochschule Zentralschweiz (Hochschule Luzern, FHZ), Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Fachhochschule Ostschweiz (FHO), Zürcher Fachhochschule (ZFH), Kalaidos Fachhochschule (Kal FH), Haute école spécialisée Les Roches-Gruyère (LRG), Andere Pädagogische Hochschulen und Institutionen der Lehrkräfteausbildung (And. PH), Andere Fachhochschulen (And. FH). Die Gruppe der anderen Fachhochschulen weist ab 2008/09 keine Studierenden mehr auf, weil mittlerweile auch alle Hochschulen aus den Bereichen Musik, Theater und andere Künste in eine der neun Fachhochschulen integriert wurden.

Fremdsprachigkeit Die Muttersprache bzw. die Erstsprache stimmt nicht mit der Unterrichtssprache überein. Die Erstsprache ist eine andere als die Schulsprache.

Klasse, Programmjahr Schülerinnen, Schüler oder Studierende, die mit dem gleichen Lehrplan und mit gleicher Anzahl Lektionen pro Schulfach unterrichtet werden. Im Gegensatz zur Abteilung wird eine Klasse durch denselben Lerninhalt eines Schuljahres definiert.

Maturitätsquote Anteil der Personen, die eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II mit einer Maturität erfolgreich abgeschlossen haben, gemessen an der gesamten entsprechenden Altersgruppe (theoretisch gleichaltrige ständige Wohnbevölkerung). Das Durchschnittsalter bei Erlangung der gymnasialen Maturität liegt bei 19 Jahren, bei der Berufsmaturität bei 21 Jahren und bei der Fachmaturität bei 20 Jahren. Die Gesamtmaturitätsquote entspricht der Summe der Maturitätsquoten der gymnasialen, Berufs- und Fachmaturität.

MINT-Fächer Fächer oder Fachbereiche der Mathematik, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Technik.

MS-Regionen Statistisch vorgenommene, geografische Gliederung der Schweiz in 106 Mikroregionen. Die MS-Regionen werden vom BFS in erster Linie zur Erfassung räumlicher Mobilität verwendet.

Pflichtunterrichtszeit Zeit, die eine Lehrperson mit einem Beschäftigungsgrad von 100% nach gesetzlichen Vorgaben unterrichten muss, meist angegeben in Unterrichtslektionen pro Woche.

Promotion Regulärer Aufstieg in die nächste Klasse, in der Regel auf ein neues Schuljahr hin.

Repetition Wiederholung einer Klasse durch eine Schülerin oder einen Schüler; *stabil*: Besuch der gleichen Klasse im gleichen Schultyp, in der gleichen Schulform oder auf dem gleichen Anforderungsniveau wie im Vorjahr; *mobil*: Besuch der gleichen Klasse in einem Schultyp bzw. einer Schulform mit höherem Anforderungsniveaus als im Vorjahr.

Repetitionsquote Anteil der repetierenden Schülerinnen und Schüler an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit Normallehrplan.

Schulmodell Organisationsform der Schulen der Sekundarstufe I, die durch die Ausprägung der vertikalen Differenzierung definiert wird. Aufgrund des Grades an Selektivität werden integrierte, kooperative und geteilte Modelle unterschieden.

Schultyp Ausbildungsgänge bzw. Programme mit ähnlicher Zielsetzung auf einer Schulstufe. Schultypen können auf der Basis rudimentärer Lehrplananalysen und ihrer Abschlüsse unterschieden werden.

Sehr heterogene Abteilung Abteilung, in der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Nationalität oder von der Unterrichtssprache/Schulsprache abweichender Muttersprache einen Anteil von 30% oder mehr ausmachen.

Standort (Tertiärstufe) Standortkanton einer Schule oder einer Hochschule. Aus der Standortperspektive werden Studierende aufgrund des Standortes ihrer Ausbildungsinstitution einem Kanton zugeordnet.

Stichtag Termin zur normativen Festlegung des Schuleintrittsalters.

Tagesschulen Schulen mit Angebot integrierter, schulergänzender Tagesstruktur vor und nach dem Schulunterricht (z.B. Mittagstisch, Nachmittagsbetreuung, organisiertes Freizeitangebot) an mehreren Tagen pro Woche.

Tagsstrukturen Überbegriff für sämtliche familien- und schulergänzenden Tagesbetreuungsangebote für Kinder und Jugendliche ab Geburt bis zum Ende der obligatorischen Schule. Der Begriff wird bewusst sehr weit gefasst und beinhaltet schulische und auserschulische Angebote.

Universitäre Hochschulen Statistisch erfasst sind folgende universitäre Hochschulen: Universität Basel (BS), Universität Bern (BE), Universität Freiburg (FR), Universität Genf (GE), Universität Lausanne (LS), Universität Luzern (LU), Universität Neuchâtel (NE), Universität St. Gallen (SG), Universität Zürich (UZH), Università della Svizzera italiana (USI), Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL), Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETHZ), Andere Universitäre Institutionen (And. UI).

Variationskoeffizient Mass für die Streuung einer Variable. Mit dem Variationskoeffizienten können unterschiedlich dimensionierte Variablen (z.B. unterschiedlich grosse Arbeitslosengruppen) in ihrer Streuung/Schwankung vergleichbar gemacht werden. Er errechnet sich aus Standardabweichung geteilt durch Mittelwert.

Volkschule Gemeinsame Bezeichnung für Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I.

Vollzeit-Lehrperson Lehrperson, angestellt mit einem Beschäftigungsgrad von 90% oder höher.

Vollzeitäquivalent Vollzeitstelle einer Lehrperson. Teilzeit arbeitende Lehrkräfte werden pro Kanton und Stufe in Vollzeitäquivalente umgerechnet.

Vorschule In der Bildungsstatistik verwendete Bezeichnung für die Schulstufe vor der Primarschule. Gesamtschweizerisch weist diese Stufe verschiedene Formen auf. Im Bildungsraum Nordwestschweiz ist die Vorschule weitgehend mit dem Kindergarten identisch.

Wirtschaftsabschnitt Oberste Kategorienebene der Allgemeinen Systematik der Wirtschaftszweige (NOGA 2008). Diese Systematik wird unter anderem für die Betriebszählung verwendet.

Wohnort (Tertiärstufe) Wohnort der Studierenden zum Zeitpunkt des Erwerbs ihres Hochschulzugangsausweises. Der Wohnort wird erfasst für die Maturitätsabschlüsse (Gymnasiale Maturität, Berufsmaturität, Fachmaturität). Aus der Wohnortperspektive bzw. Herkunftsperspektive werden Studierende aufgrund des Wohnortes einem Kanton zugeordnet.

RR SO (2012, 10. Januar). Sozialintegration und Prävention: Integration ausländische Wohnbevölkerung: RRB Nr. 2012/50. Solothurn: Staatskanzlei SO.
RRA BRNW [Regierungsratsausschuss Bildungsraum Nordwestschweiz] (2009). Regierungsvereinbarung über die Zusammenarbeit im Bildungsraum Nordwestschweiz. Aarau; Liestal; Basel; Solothurn: BRNW.
RRA BRNW (2011a). Leistungsauftrag der Regierungen der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn an die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW für die Jahre 2012–2014. Aarau; Liestal; Basel; Solothurn: BRNW.
RRA BRNW (2011b, 17. Januar). Bildungsraum Nordwestschweiz; Tätigkeitsbericht: Resultate 2010 und Perspektiven 2011/2012. Aarau; Liestal; Basel; Solothurn: BRNW.
RRA BRNW (2012, 19. März). Bildungsraum Nordwestschweiz; Tätigkeitsbericht: Resultate 2011 und Perspektiven 2012. Aarau; Liestal; Basel; Solothurn: BRNW.
Ryser, M. & von Erlach, E. (2007). Bildungsmosaik Schweiz: Bildungsindikatoren 2007. Neuchâtel: BFS.
Schmocker, K. (2007). Stellungnahmen zur Grundstufe: Die Vernehmlassung zum Vorprojekt Eingangsstufe ist ausgewertet. Basler Schulblatt, 68 (2), 9–10.
Schneebeil, A., Voisard-Horisberger, F., Albrecht, U., Suter, F. & Stocker, F. (2011). Bildungsbericht 2011: Kanton Basel-Landschaft. Liestal: BKS BL.
Schuldirektion Stadt Solothurn (2012, 1. August). Tagesschule Solothurn. Verfügbar unter http://www.stadt-solothurn.ch/de/bildung/tagesschulen/ [31. Aug 2012].
Schule für Brückenangebote (o.J.). Angebote. Verfügbar unter http://www.sba-basel.ch/index.php [31. Aug 2012].
Schule für Gestaltung Basel (o.J.). Die Vorkurse Gestaltung und Kunst. Verfügbar unter http://www.sfgbasel.ch/vorkurse/ [31. Aug 2012].
Schweizerischer Bundesrat (2002, 27. März). Zu 00.403: Parlamentarische Initiative Anstossfinanzierung für familienergänzende Betreuungspätze (Fehr Jacqueline): Bericht vom 22. Februar 2002 der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit des Nationalrates, Stellungnahme des Bundesrates. Bern: Bundeskanzlei.
Schweizerischer Bundesrat (2010a). Mangel an MINT-Fachkräften in der Schweiz: Ausmass und Ursachen des Fachkräftemangels in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Bern: EDI.
Schweizerischer Bundesrat (2010b). Sechs Jahre neues Berufsbildungsgesetz: Eine Bilanz: Bericht des Bundesrates über die Unterstützung der dualen Berufsbildung (in Erfüllung des Postulats Favre 08.3778). Bern: Bundeskanzlei.
SD BL [Sicherheitsdirektion BL] (2009). Richtlinien für die Integrationsförderung im Kanton Basel-Landschaft. Liestal: SD BL.
SDBB [Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung] (2012). berufsberatung.ch : Alles über die Berufswahl, Berufe und Lehrstellen. Verfügbar unter http://www.berufsberatung.ch/dyn/1006.aspx [31. Aug 2012].
SECO [Staatssekretariat für Wirtschaft] (2011, 4. Juli). Informationsplattform «Vereinbarkeit von Beruf und Familie». Verfügbar unter http://www.berufundfamilie.admin.ch [31. Aug 2012].
SK AG [Staatskanzlei AG] (2010, 1. September). Interpellation Dr. Markus Dieth, CVP, Wettingen, vom 22. Juni 2010 betreffend Bedeutung und Einordnung sowie Qualitätssicherung zum Angebot «Spielgruppe» im Kanton Aargau; Beantwortung: Nr. 10.192. Aarau: Staatskanzlei AG.
SK AG (2012, 23. März). Ergebnis der aargauischen Volksabstimmung vom 11. März 2012. Aarau: Staatskanzlei AG.

SK SO [Staatskanzlei SO] (2010, 26. September). Kantonale Volksabstimmung vom 26. September 2010: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) Interkantonale Verein (HarmoS-Konkordat) und Änderung der Kantonsverfassung als Folge des HarmoS-Konkordates. Solothurn: Staatskanzlei SO.
SK SO (2011, 13. Februar). Kantonale Volksabstimmung vom 13. Februar 2011: Volksinitiative «Familienfreundliche Tagesstrukturen in den Solothurner Gemeinden». Solothurn: Staatskanzlei SO.
SKG [Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten] (o.J.). Solothurn Fall 4: Lohngleichheit für Kindergärtnerinnen der Gemeinde Däniken. Verfügbar unter http://www.gleichstellungsgesetz.ch/html_de/103N1331.html [31. Aug 2012].
SMK [Schweizerische Maturitätskommission] (2008). Passerelle «Berufsmaturität – universitäre Hochschulen»: Richtlinien 2008. Prüfungsinhalte und -verfahren. Bern: EDI; EDK.
SNF [Schweizerischer Nationalfonds] (2010). Gleichstellung der Geschlechter: Nationales Forschungsprogramm NFP 60: Familienergänzende Kinderbetreuung und Gleichstellung. Verfügbar unter http://www.nfp60.ch/D/projekte/familie_privathaushalt/familienergaenzende_kinderbetreuung_gleichstellung/Seiten/default.aspx [31. Aug 2012].
StA AG [Statistisches Amt AG] (2010). Lehrkräftestatistik 2009/10. Aarau: Statistik Aargau.
Strubi, P. & Babel, J. (2011). Bologna-Barometer 2011: Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Studierendenströme und auf die Mobilität im Schweizer Hochschulsystem. Neuchâtel: BFS.
Trachsler, E. (2004). Konsequenter Umbau der Schulaufsicht in der Schweiz: Schulautonomie und Qualitätssteuerung am Beispiel der Kantone Thurgau, Zürich und Aargau (Materialien zur Bildungsforschung Nr. 1/2004). Kreuzlingen: PHTG.
Universität Basel (2008). Portrait Universität Basel. Basel: Universität Basel.
Universität Basel (2012, 29. März). Leistungsbericht für das Jahr 2011 auf der Grundlage des Leistungsauftrags der Regierungen der Kantone Basel-Stadt und Basel-Landschaft an die Universität Basel für die Jahre 2010–2013. Basel: Universität Basel.
Verein Lehrstellenboerse.ch (2012). Lehrstellenbörse. Verfügbar unter http://www.lehrstellenboerse.ch [31. Aug 2012].
Vitelli, S., Agnolazza, D., Attenhofer, A., Balli, A., Bucher, K., Hindermann, J. et al. (2011). Bildungsbericht 2010/11. Basel: ED BS.
VSLCH [Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz] (2005, 15. November). Schulleitung: Positionspapier des VSLCH. Zürich: VSLCH.
Walter, A. (2010). Neue Amtsstruktur im AVK. DBK aktuell (7), 4–5.
Weber, R. (2002). Studierende an den Fachhochschulen 2001/2002. Neuchâtel: BFS.
Weber, R. (2003). Studierende an den Fachhochschulen: 2002/2003. Neuchâtel: BFS.
Weber, R. (2004). Studierende an den Fachhochschulen: 2003/2004. Neuchâtel: BFS.
Weber, R. (2005). Studierende an den Fachhochschulen: 2004/2005. Neuchâtel: BFS.
Weber, R. (2010). Studierende an den Fachhochschulen: 2009/2010. Neuchâtel: BFS.
Weber, R. & Cappelli, S. (2011). Studierende an den Fachhochschulen: 2010/11. Neuchâtel: BFS.
Widmer, D. (2010). Schulevaluation: Auseinandersetzung über Schulqualität. Basellandschaftliche Schulnachrichten, 71 (3), 6–8.
Zweckverband Schulen Leimental (o.J.). Oberstufenzentrum Leimental: Unsere Schule. Verfügbar unter http://www.zsl-so.ch/de/schulstandorte/oberstufe/geleiteteschule/ [31. Aug 2012].

Daten

ASO SO [Amt für soziale Sicherheit SO] (2012b). Sozialbericht 2013: Kennziffern zur familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung im Kanton Solothurn.
BFS [Bundesamt für Statistik] (2008a). Anzahl Kinderkrippen und Kinderhorte nach Kantonen und pro 1000 Kinder unter 7 Jahren.
BFS (2009a). Anteil Haushalte mit familienergänzender Kinderbetreuung nach Haushaltstyp und Alter des jüngsten Kindes.
BFS (2011a). Abschlüsse an den Pädagogischen Hochschulen: Basistabellen.
BFS (2011b). Allgemein- vs. Berufsbildung nach Wohnkanton, Vorbildung und Schuljahr.
BFS (2011c). Ausbildungsdauer nach Kanton, 1990–2009: Anteil der Eintretenden in %.
BFS (2011d). Berufseintrittsquote der Hochschulabsolventen/innen.
BFS (2011e). Betriebszählung: Arbeitsstätten nach Kanton und NOGA 2008 (Abteilung), Sektoren 1–3.
BFS (2011f). Bilanz der ständigen Wohnbevölkerung nach Kanton: 1991–2010.
BFS (2011g). Bildungslandschaft Schweiz mit Bildungsjahr 2009/10: ISCED Stufen 0 bis 4B.
BFS (2011h). FH-Personal nach Personalkategorie, Leistungsart, Fachbereich und Hochschule: 2006–2010.
BFS (2011i). Kulturelle Heterogenität an der obligatorischen Schule nach Kanton und Bildungsstufe.
BFS (2011j). Lehrkräfte 2009/10: Obligatorische Schule und Sekundarstufe II.
BFS (2011k). Maturitätsquote nach Maturitätstyp und Kanton: 1998–2010.
BFS (2011l). Mittlere Kindergartenverweildauer nach Schulkanton.
BFS (2011m). Obligatorische Schule: Schüler nach Schultypen und Geschlecht: 2009/10.
BFS (2011n). Obligatorische Schule: Schüler nach Schultypen und Herkunft: 2009/10.
BFS (2011o). Öffentliche Primar- und Sekundarstufe I: Schüler, Klassen und Bestand: 2009/10.
BFS (2011p). Sekundarstufe II, Berufliche Grundbildung: Bildungsabschlüsse.
BFS (2011q). Statistik der Berufsmaturitätsabschlüsse 2010.
BFS (2011r). Statistik der Bevölkerung und der Haushalte: STATPOP.
BFS (2011s). Studienerfolgs-, Verbleibens- und Studienabbruchquote FH/PH nach Geschlecht und Wohnkanton: Kohorte 2004.
BFS (2011t). Studienerfolgs-, Verbleibens- und Studienabbruchquote UH nach Geschlecht und Wohnkanton: Kohorte 1999.
BFS (2011u). Szenarien 2011–2020 für die obligatorische Schule: Ergebnisse nach Kanton.
BFS (2011v). Taux de redoublement à l’école obligatoire selon le canton, le degré d’enseignement et le type.
BFS (2011w). Tertiärstufe, Fachhochschulen: Bildungsabschlüsse nach Wohnkanton vor Studienbeginn.
BFS (2011x). Vorschule: Schülerzahlen.
BFS (2012a). Abgeschlossene Ausbildungen auf Tertiärstufe nach Wirtschaftsabschnitt: 2011.
BFS (2012b). Abschlussquote HS auf Stufen Lizenziat/Diplom und Bachelor nach Hochschultyp und Kanton: 2000–2011.
BFS (2012c). Ausbildungsform der beruflichen Grundbildung nach Schulkanton, 2010: Unter 20-jährige Schüler/innen im ersten Ausbildungsjahr einer mehrjährigen zertifizierenden Ausbildung.

BFS (2012d). Eintrittsquote HS auf Stufen Lizenziat/Diplom und Bachelor nach Hochschultyp und Kanton: 1997–2011.
BFS (2012e). Obligatorische Schule: Schüler nach Schultypen und Geschlecht: 2010/11.
BFS (2012f). Obligatorische Schule: Schülerzahlen und Klassengrößen: 2009/10.
BFS (2012g). Schüler/-innen mit besonderem Lehrplan nach Schulstufen.
BFS (2012h). Schüler/-innen nach Schulcharakter: 1999/00 bis 2009/10.
BFS (2012i). Schüler/-innen, Eintrittsalter nach Schulstufe: 1999/00 bis 2009/10.
BFS (2012j). Schweizerisches Hochschulinformationssystem: SHIS.
BFS (2012k). Sekundarstufe II, allgemein bildende Schulen: Bildungsabschlüsse.
BFS (2012o, 24. April). Ständige Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeitskategorie, Geschlecht und Kanton, am 31.12.2011.
SECO [Staatssekretariat für Wirtschaft] (2012a, 7. Juni). Arbeitslosenquote nach Kantonen und Geschlecht.
SECO (2012b, 7. Juni). Jugendarbeitslosenquote nach Kantonen und Geschlecht.
StA BS [Statistisches Amt BS] (2010). Mittlere Klassengrösse in öffentlichen Schulen nach Stufe und Schultyp: 2004–2010.

Sekundärliteratur

Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 313–337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Döbert, H. (2011). Bildungsberichterstattung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (Bd. 1, S. 159–160). Stuttgart: UTB.

Donzallaz, D. (2010). Qualitätssicherung und Evaluation an Schweizer Hochschulen: Methodische Brückenschläge zwischen externen Ansprüchen und internen Realitäten. *LeGes*, 21 (1), 33–42.

Fahrländer, H. (2006). Schrittweise Annäherung an ein Gemeinschaftswerk: Der mehrstufige Prozess zur Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. In R. Bortolani (Hrsg.), *Die Schule im Glashaus. Entstehung und Entwicklung der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz* (S. 184–193). Baden: hier + jetzt.

Fasel, M. (2007, 23. Mai). Kein Abschluss ohne Anschluss: Aspekte der Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II, Referat vom 23. Mai 2007. Bern: EDK.

Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps (Hrsg.), *Schule (Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3, S. 41–53)*. Paderborn: Schöningh.

Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (2005). Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich: Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung. Luzern: Edition SZH/CSPS.

Heinrich, M. & Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulierung und externer Steuerung. In H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance, Bd. 7, 1. Aufl., S. 171–194)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, A. (2011). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 630–643). Münster: Waxmann.

Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B. & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113–151). Münster: Waxmann.

Herzog, W. (2009). Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen: Ein Konflikt mit der Politik? In M. Schüpbach & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen (Prisma, Bd. 14, S. 15–42)*. Bern: Haupt.

Kammermeyer, G. (2000). Schulfähigkeit: Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klemm, K. (2011). Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrberufs. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 116–121). Münster: Waxmann.

König, J. & Darge, K. (2010). Sitzenbleiben – Erfahrungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern.: Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitstudie zur Initiative «Komm Mit! – Fördern statt Sitzenbleiben» des Schulministeriums NRW und der nordrhein-westfälischen Lehrerverbände. In W. Böttcher, J. N. Dicke & N. Hogebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 89–104). Münster: Waxmann.

Kotthoff, H.-G. & Böttcher, W. (2010). Neue Formen der «Schulispektion»: Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit im Spiegel empirischer Bildungsforschung. In H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance, Bd. 7, 1. Aufl., S. 295–325)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kussau, J. (2002). Schulpolitik auf neuen Wegen?: Autonomiepolitik. Eine Annäherung am Beispiel zweier Schweizer Kantone (Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 34). Aarau: Bildung Sauerländer.

Lange, H. (2003). Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft Nr. 47)*, 137–155.

Liebers, K. (2008). Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase: Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft Nr. 51)*, 47–70.

Manz, K. (2011). «Schulkoordination ja – aber nicht so!»: Die Anfänge der schweizerischen Schulkoordination (1960–1985). Bern: hep.

Mauthe, A. & Rösner Ernst (1998). Schulstruktur und Durchlässigkeit: Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. *Jahrbuch der Schulentwicklung* (10), 87–125.

Rieger, G. (2000). Schulentwicklung kontrovers: Schulleitung und Teilautonomie: Desiderate des wirtschaftlichen Diskurses und Folgen der Finanzknappheit in den Neunzigerjahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem? (Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 32). Aarau: Bildung Sauerländer.

Rürup, M., Fuchs, H.-W. & Weishaupt, H. (2010). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In H. Altrichter (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem (Educational Governance, Bd. 7, 1. Aufl., S. 377–401)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schüpbach, M. (2008). Einführung von Blockzeiten: Ein Modell und dessen Implementierung in der Stadt Solothurn. In S. Larcher Klee & B. Grubenmann (Hrsg.), *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte* (1. Aufl., S. 241–259). Bern: Haupt.

Schüpbach, M. (2009). Tagesschulen in der Schweiz: Eine mögliche Weiterentwicklung. In M. Schüpbach & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen (Prisma, Bd. 14, S. 207–229)*. Bern: Haupt.

Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605–629). Münster: Waxmann.

Stamm, M. (2009). Frühkindliche Bildung in der Schweiz: Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Fribourg: Universität Fribourg.

Steininger, I. (2010). Lernen im kulturwissenschaftlichen Kontext.: Zu den Zielen dieses Buchs. In O. Hartung, I. Steininger, M. C. Fink, P. Gansen & R. Priore (Hrsg.), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften (Schule und Gesellschaft, Bd. 46, 1. Aufl., S. 11–20)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stöckli, G. & Stebler, R. (2011). Auf dem Weg zu einer neuen Schulform: Unterricht und Entwicklung in der Grundstufe. Münster: Waxmann.

Tresch, S. (2007). Potenzial Leistungstest: Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: hep.

Tresch, S. & Zubler, C. (2009). Schullaufbahnen quer durch die Volksschule: Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen / von der Einschulung bis zum Abschluss. Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Nach der Gründung der gemeinsam getragenen Fachhochschule Nordwestschweiz 2006 haben die Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn ihre Zusammenarbeit im Bildungsbereich erweitert. Formale Grundlage dafür bildet die 2009 unterzeichnete Regierungsvereinbarung zwischen den vier Kantonen, die unter anderem eine periodische Bildungsberichterstattung vorsieht. Nun liegt erstmals ein solcher Bildungsbericht vor. Er dokumentiert und analysiert die vier kantonalen Bildungssysteme vergleichend. Von der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den Hochschulen werden einerseits die Bildungssysteme der vier Kantone untereinander und mit den anderen Schweizer Kantonen, andererseits die Entwicklungen im Bildungsraum Nordwestschweiz mit den gesamtschweizerischen Entwicklungen verglichen. Durch den Bildungsbericht Nordwestschweiz 2012 erhält der Bildungsraum Nordwestschweiz Konturen und sein Entwicklungspotenzial wird deutlich.