4
Bildungssystem

Kristina Budimir

Abstract | Charakteristisch für das heutige Bildungswesen Liechtensteins sind das dreigliedrige Sekundar-I-Schulsystem und die duale Ausbildung. Um den stark determinierenden Bildungsverlauf des mehrgliedrigen Schulsystems abzuschwächen, zielt die liechtensteinische Bildungspolitik darauf ab, ein durchlässiges Bildungssystem zu gewährleisten. Nachdem die Größe des Landes keine vollständig ausdifferenzierte Bildungslandschaft erlaubt, bestehen mit der Schweiz, Österreich und der EU Abkommen zur Anerkennung liechtensteinischer Abschlüsse und zum Zugang zu Bildungsinstitutionen in diesen Ländern. Aufgrund territorialer Nähe sowie starker wirtschaftlicher Verflechtungen über die Zoll- und Währungsunion orientiert sich das liechtensteinische Bildungswesen an jenem der deutschsprachigen Schweizer Kantone, jüngst mit weitgehender Übernahme der schweizerischen Schulreform (Kompetenzorientierung, neuer Lehrplan). Mit dieser methodischen und inhaltlichen Neuausrichtung des obligatorischen Schulunterrichts wird nicht nur die Anschlussfähigkeit an den Schweizer Bildungsraum angestrebt, sondern die Bildungsinhalte und Kompetenzen werden an die zukünftigen Anforderungen einer zunehmend globalisierten und technologisierten kleinen offenen Volkswirtschaft angepasst.

Keywords | Liechtenstein – Staatsaufgabe Bildung – Bildungssystem – Bildungspolitik

Einleitung

Mit dem technologischen Strukturwandel von überwiegend agrarisch geprägten Gesellschaften über den Einzug industrieller Produktion bis hin zu digitalisierten Wissensgesellschafen tritt in den entwickelten Volkswirtschaften die stetig zunehmende Bedeutung der Bildung von Humanressourcen immer deutlicher zutage. In einer Welt der rasanten technologischen Fortschritte bei gleichzeitiger Intensivierung wirtschaftlicher Verflechtungen und des globalen Wettbewerbs sind zur Standortsicherung nicht mehr nur Rechtssicherheit (Patentrecht, Eigentumsschutz), eine gute Infrastruktur und Kapitalausstattung essenziell, sondern vor allem auch ein reichhaltiger Pool an Fachkräften, Spezialist:innen und Expert:innen. Denn die Humankapitalausstattung des Erwerbspersonenpotenzials bestimmt, in welchem Ausmaß eine effiziente und produktive Anwendung der bestehenden technologischen Möglichkeiten und Standards in den Unternehmen erfolgen kann und damit über die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Produkte und Dienstleistungen am Weltmarkt. Insbesondere technologisches Humankapital befördert die Entwicklung neuer Produkte und Produktionsverfahren und trägt durch Erfindungen und Neuentwicklungen selbst zum technologischen Fortschritt bei (Budimir 2022).

Mit der demografischen Veränderung der Gesellschaft, bei der die älteren Gesellschaftsmitglieder aufgrund der Zunahme der Lebenserwartung zahlreicher werden und die Zahl der Nachkommen

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

aufgrund nicht bestandserhaltender Geburtenrate immer kleiner wird, steigt der Finanzbedarf zur Absicherung der biometrischen Risiken Krankheit, Invalidität, Pflegebedürftigkeit und Langlebigkeit auf absehbare Zeit. Um die demografisch bedingten Mehrausgaben bei immer kleiner werdendem Erwerbspersonenpotenzial zu finanzieren, kann an mehreren Stellschrauben gedreht werden. Denkbar sind eine Erhöhung der Abgaben, eine Erhöhung der Arbeitsmarktpartizipation, eine Verlängerung des Erwerbslebens und eine Steigerung der Produktivität zur Erhöhung der Bemessungsgrundlage über ein höheres Lohnniveau bzw. ihre Kombination. Insbesondere die Ausdehnung der Lebensarbeitszeit wie auch die Erhöhung der Produktivität setzen aufgrund des wissensintensiven Strukturwandels erhöhte Investitionen in das Humankapital über den gesamten Lebenszyklus, also lebenslanges Lernen voraus.

Aber nicht nur die Finanzierung der demografisch bedingten Ausgaben erfordert hohe Investitionen in die Humanressourcen nachrückender und aktuell erwerbstätiger Kohorten, auch der nachhaltige Umgang mit natürlichen Ressourcen und die Dekarbonisierung zum Erhalt der klimatischen Gegebenheiten. Mittel- bis langfristig wird daher der Bedarf an naturwissenschaftlich und technologisch gut ausgebildeten Fachkräften hoch bleiben und weiter steigen (Budimir 2022).

Zur Bildung gehören neben der formalen und der betrieblichen Weiterbildung auch die Ausbildung und Entwicklung nicht-formaler und überfachlicher Kompetenzen und Fähigkeiten, die sowohl in Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen als auch durch informelle Lernprozesse (*training on the job*, *learning by doing*) erworben werden. Für die formale Bildung innerhalb der bestehenden Bildungsinstitutionen (Kindergarten, obligatorische Schulen, nachobligatorische Bildung in Berufs- und Mittelschulen sowie tertiären Bildungseinrichtungen) liegt die aufsichtsrechtliche und für den obligatorischen Bereich auch die ressourcenmäßige Zuständigkeit vollständig beim Staat. Bei der nachobligatorischen formalen Bildung ist der Staat finanziell über Zuschüsse an die weiterführenden Bildungseinrichtungen und über Stipendien an den privaten Bildungsinvestitionen beteiligt. Nachdem die nicht-formale Bildung im Interessens- und Verantwortungsbereich des Einzelnen sowie der Betriebe liegt, wird sie hauptsächlich von ihnen selbst finanziert, auch wenn sich der liechtensteinische Staat auch im nicht-formalen Bereich monetär an den Bildungskosten beteiligt.

Historie

Im Raum des heutigen Territoriums des Landes erfolgte Schulbildung bis in das 17. Jahrhundert hinein weitestgehend durch die Kirche. Aus der Vorbereitung von Knaben auf das Priesteramt[1] entwickelte sich der Klassenunterricht, der zuerst ganz überwiegend durch Geistliche und qualifizierte Laien erteilt wurde (Bleyle 2011a).[2] Auch wenn das Schulwesen später in den Verantwortungsbereich der Gemeinden überging, behielt die Kirche ihren dominierenden Einfluss. In Ermangelung qualifizierten Lehrpersonals bildeten Ordensschwestern noch jahrhundertelang die Lehrerschaft an Volksschulen

1 Die Qualifizierung der Studenten aus der Grafschaft Vaduz und der Herrschaft Schellenberg auf ein Universitätsstudium in lateinischer Sprache fand ab dem 15. Jahrhundert überwiegend in Feldkirch in der um 1400 gegründeten Lateinschule und ab 1649 im Jesuitengymnasium statt (Bleyle 2011a).

2 Die Angaben in diesem Kapitel basieren weitgehend auf den Ausführungen von Bleyle (2011a) im Historischen Lexikon des Fürstentums Liechtenstein (Link am Ende des Beitrages. Weitere Quellen werden im Text separat genannt).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

und Religion nahm bis inklusive Schulgesetz (SchulG) vom 9. November 1929 (LGBl. 1929.013, Art. 2, 43c, 59, 72 ff.) die bedeutendste Stellung unter den Unterrichtsfächern ein. Auch aufsichtsmäßig lag die Macht im Schulwesen lange vollständig beim Klerus. So bestimmten die Geistlichen bei der Anstellung und Absetzung der Lehrpersonen mit, entschieden mit über den Schulplan, stellten den Lokalinspektor, welcher Lehrpersonen, Unterricht, Schulbesuch und den von ihm erstellten Unterrichtsstundenplan überwachte und bestimmten mit ihrer Stimmenmehrheit den Schulinspektor (bis 1859, danach den Schulkommissär) aus ihren Reihen, der die Aufsicht über alle Schulen inne hatte.[3] Erst ab 1864 musste der Klerus die Macht in den verschiedenen Aufsichtsinstitutionen mit Ortsvorstehern Säckelmeistern (Gemeindekassiere), Landesverwesern, vom Landtag gewählten Mitgliedern sowie der Regierung teilen (Gesetz vom 20. Oktober 1864 über die Einführung eines Schulrats als Lokalschulbehörde, LGBl. 1864.007.003, Gesetz vom 11. Januar 1869 über die Errichtung eines Landesschulrats, LGBl. 1869.002).

Erste Erwähnungen von Schulen auf heutigem liechtensteinischem Staatsgebiet finden sich für Vaduz um 1617/19 und deutlich später für Schulstiftungen in Eschen (1653), Triesen (1692) und Vaduz (1711). In dieser Zeit fand der Unterricht in heizbaren Zimmern eines Bauern- oder Privathauses statt, d. h. es gab bis anhin keine extra errichteten Schulgebäude. Allerdings bestand bis 1805 auch keinerlei Schulpflicht. Die Einrichtung der ersten erwähnten Stipendienstiftung 1689 fällt in die Zeit der Schulstiftungen (Bleyle 2011b). In Anbetracht der fehlenden flächendeckenden Elementarausbildung erscheint aus heutiger Sicht die Förderung der höheren Bildung relativ früh.

19. Jahrhundert

Der Eingabe des Pfarrers Wolfgang Schmidt aus Triesen (1794–1807) entsprechend, der zuvor von 1781 bis 1794 Lehrer am Gymnasium in Feldkirch gewesen war, wurden im Jahr 1805 mit dem Erlass der fürstlichen Hofkanzlei in Wien 7- bis 13-jährige Kinder erstmals zum Schulbesuch und zur Zahlung eines Schulgelds verpflichtet.[4] Das Jahr markiert also den Anfang der allgemeinen Schulpflicht in Liechtenstein. Dieser Erlass legte u.a. fest, dass jede Gemeinde einen tauglichen Lehrer anzustellen habe, für dessen Besoldung sie ebenso verantwortlich sei wie für den Bau und Unterhalt eines guten Schulhauses, und dass ferner ein Schulplan anzufertigen sei (Martin 1984). Der daraufhin erlassene Schulplan führte neben den Grundsätzen des Erlasses die Lehrgegenstände, Schuljahr und Schultage, die Sonntagsschule, die Schulaufsicht durch die weltlichen und kirchlichen Behörden, die Lehrmethode und die Bildungsideale aus. Demnach war eine Unterweisung in Religion, Schreiben, Lesen und Rechnen vorgesehen, die klassenweise erfolgte. Gemäß dem Arbeitsanfall in einer Agrargesellschaft fand der Unterricht während der Winterschule (11. November bis 23. April) täglich und während der Sommerschule nur am Montag-, Mittwoch- und Freitagvormittag statt mit zwei Wochen Vakanz für die Heuernte (Sochin D'Elia 2016). Dieser erste Schulplan verpflichtete außerdem die

3 Schulplan vom 31. Juli 1822, kein Originaltitel, Original LI LA RB S1/1822, www.e-archiv.li/D44726, abgerufen am 16.1.2019, Schulgesetz vom 5. Oktober 1827, kein Originaltitel, Original SGRV 1827/1, www.e-archiv.li/D42338, abgerufen am 16.1.2019, Schulgesetz vom 8. Februar 1859, kein Originaltitel, Original LI LA SgRV (1859), www.e-archiv.li/D42365; aufgerufen am 17.1.2019.

4 Hofkanzleiverordnung betr. die Einrichtung von Schulen und Einführung der allgemeinen Schulpflicht vom 18. September 1805, kein Originaltitel, www.e-archiv.li/D42321, LI LA SgRV (1805/01), abgerufen am 15.1.2019.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schulabgänger:innen bis zu ihrem 20. Lebensjahr[5] zum Besuch der Sonntagsschule an allen Sonn- und Feiertagsnachmittagen, der im Gegensatz zur Elementarschule nach Geschlecht getrennt erfolgte (Bleyle 2011a).

Trotz Einführung eines dem Klerus entstammenden Schulinspektors auf Landesebene, der erstmaligen Nennung der zu verwendenden Schulbücher und Ausweitung der Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr durch den Schulplan von 1822 blieb die Schulbildung bis Mitte des 19. Jahrhunderts auf einem sehr rudimentären Niveau. Dies, weil nach § 1 des Schulplans von 1822[6] der „Schulunterricht lediglich auf die nothwendigsten Kenntnisse eines Landmanns eingeschränkt werden" müsse wie auch das Schulgesetz von 1827[7] mit der Reduktion der Schulpflicht um ein Jahr und mit § 1 bekräftigt, „dass der Unterricht der Jugend den Bedürfnissen Unserer Unterthanen angemessen seyn solle, und befehlen in dieser Rüksicht, dass es wie bisher auch für die Zukunft bei den Trivial- oder Dorfschulen verbleiben möge". Ohnehin blieb vornehmliches Ziel des Schulwesens die Erziehung zu frommen Christen und zu gehorsamen Untertanen. Erschwerend kam hinzu, dass sich die Bevölkerung vom Schulbesuch keine Verbesserung des künftigen Lebensstandards ihrer Kinder versprach, daher den regelmäßigen Schulbesuch zugunsten von Kinderarbeit ziemlich vernachlässigte (Bleyle 2011a; Sochin D'Elia 2016) und dies trotz der Abschaffung des Schulgelds mit dem Schulgesetz von 1827. Dem entgegen wirkten die im 19. Jahrhundert gegründeten privaten, fürstlichen und staatlichen Stipendienstiftungen zur Förderung höherer Studien. Denn sie unterstützten nicht nur mittellose, begabte Hochschulstudenten finanziell, sondern auch Schüler von Gymnasien, Pflicht- und Fachschulen sowie Lehrlinge. Allerdings war die Gewährung von Stipendien von gutem Schulerfolg abhängig (Bleyle 2011b).

Die erste höhere Lehranstalt erhielt Liechtenstein im Jahre 1858 durch die großzügige finanzielle private Initiative des liechtensteinischen Arztes Ludwig Grass als „Landesrealschule" in Vaduz (Rheinberger 2011), die zunächst Knaben vorbehalten war. Ab 1870 durften auch Mädchen die Landesrealschule besuchen. Eine weitreichende Verbesserung des Bildungswesens ging kurz darauf auch mit dem Schulgesetz von 1859 einher, das neben der Verlängerung der Schulpflicht auf acht Jahre auch eine Erweiterung des Fächerkanons um Naturgeschichte und -lehre, Geschichte, Geografie, Landwirtschaft sowie Zeichnen und Gesang vorsah (§ 11 SchulG 1859). Nach wie vor aber blieb die zulässige Betreuungsrelation von 100 Schüler:innen je Lehrperson sehr dürftig und der Religionsunterricht samt christlicher Erziehung behielt seine bedeutende Stellung. Zudem dominierten aufgrund unablässigen Lehrermangels in Liechtenstein ein ganzes Jahrhundert lang Ordensschwestern die Lehrerschaft an Volksschulen, sodass – trotz der seit 1927 bestehenden gesetzlichen Anforderungen an die Befähigung und Qualifikation des Lehrpersonals – kaum Unterricht durch ausgebildete Lehrpersonen stattfand. Gemäß § 16 des Schulgesetzes von 1859 wurden ferner in allen Gemeinden für den Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht der Mädchen Industrieschulen und für die Unterweisung der Knaben in Obstbaumzucht Gemeindebaumschulen errichtet. Hierüber bestand also der geschlechtsgetrennte Unterricht in der Sonntagsschule fort.

5 Ab 1859 galt eine Schulpflicht für die Sonntagsschule nur noch bis zum 18. Lebensjahr, soweit keine höheren Bildungsanstalten besucht werden, für Mädchen ab 1861 bis zum 16., für Knaben ab 1872 bis zum 17. Lebensjahr (§ 26 SchulG 1859, Bleyle 2011c).

6 Schulplan vom 31. Juli 1822, kein Originaltitel, Original LI LA RB S1/1822, www.e-archiv.li/D44726, abgerufen am 16.1.2019.

7 Schulgesetz vom 5. Oktober 1827, kein Originaltitel, Original SGRV 1827/1, www.e-archiv.li/D42338, abgerufen am 16.1.2019.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ab 1864 diente in jeder Gemeinde ein Schulrat als Lokalschulbehörde (LGBl. 1864.007.003) und ab 1869 wurde ein Landesschulrat eingeführt (LGBl. 1869.002), der bis 1971 als oberste Schulbehörde fungierte. Eine deutliche Entlastung der Gemeinden nahm der Staat Liechtenstein 1878 vor, als er die Besoldung der Lehrkräfte übernahm. Kindergärten wurden in den Gemeinden ab 1881 peu à peu eingerichtet. Eine weitere Sekundarschule mit ähnlichen Unterrichtsinhalten entstand 1906 im Unterland (Eschen), also fast ein halbes Jahrhundert später als die erste Sekundarschule im Oberland. Seit 1951 bis heute werden beide Sekundarschulen als Realschulen weitergeführt.

20. Jahrhundert bis heute

Das Schulgesetz von 1929 eröffnete die Möglichkeit zur beruflichen und hauswirtschaftlichen Weiterbildung in der Form „Freier Unterrichtskurse" (Art. 86 ff. SchulG 1929). Außerdem regelte der Staat darin die neuen Lehranstalten – weiterführende höhere Schulen, Privatschulen und Kindergärten – gesetzlich (Art. 79 ff., 96 ff., 36 ff. SchulG 1929). Dabei gelangten die Privatschulen unter die Aufsicht des Landesschulrats. Die in der Folge entstandenen neuen Privatschulen in Liechtenstein wurden fast immer von katholischen Orden gegründet und geführt. Für die Weiterentwicklung des liechtensteinischen Schulwesens waren sie von enormer Bedeutung, vor allem das ab 1935 lehrende Institut St. Elisabeth in Schaan (1942–1946: Mädchengymnasium, 1946–1977: Höhere Töchterschule, seit 1974 Realschule), das Progymnasium (bis 1939), das zwischen 1954 und 1973 lehrende Lyzeum auf Gutenberg (Balzers) und das von 1937 bis 1981 als „Collegium Marianum" lehrende Privatgymnasium für Knaben in Vaduz. Besonders einflussreich für das liechtensteinische Bildungswesen war die Gründung des „Collegium Marianum" 1937, das Knaben den Besuch eines Gymnasiums in Liechtenstein ermöglichte, was bis anhin nur in schweizerischen und österreichischen Internatsschulen möglich gewesen war (Konrad/Biedermann 1997). Das Collegium Marianum wurde 1967 zum Liechtensteinischen Gymnasium und 1981 verstaatlicht. Es stellt eine bis heute wichtige Bildungsinstitution des Landes dar. Der Ausbau des höheren Schulwesens ging aber nicht etwa auf eine staatliche Bildungsinitiative zurück, sondern ergab sich als Folge des Unterrichts- und Erziehungsverbots der nationalsozialistischen Regierung in Deutschland für Orden in Bayern, das zur Gründung des ersten Gymnasiums in Liechtenstein durch den Maristen-Schulorden führte.

Noch 1941 scheiterte ein Begehren wiederholt, Mädchen an das Gymnasium zuzulassen, am Veto des Schulrates im Einvernehmen mit der Regierung. Mit der staatlichen Subventionierung der Schule seit 1953, der Aufwendung enormer finanzieller Mittel für den Neubau des Gymnasiums und nachdem 1966 die Einwilligung aus Rom gekommen war, traten im Jahr 1968/69 erstmals zwölf Mädchen in die 1. Klasse des bis heute bestehenden Liechtensteinischen Gymnasiums ein (Konrad/Biedermann 1997).

Infolge der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen kam es in den 1960er-Jahren zu einer weiteren Diversifizierung der Schulangebote in Liechtenstein. Mit dem Abendtechnikum Vaduz (ATV) wurde 1961 die erste Ingenieurschule eröffnet, die Vorläuferin der heutigen Universität Liechtenstein[8] ist. 1968 wurde die Beteiligung Liechtensteins am Neu-Technikum Buchs beschlossen, das für Liechtensteins Ausbildungssystem eine wichtige Berufsschule darstellt. Die Gründungen der

8 Die Universität Liechtenstein bietet die Studienrichtungen Architektur und Wirtschaftswissenschaften an.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Liechtensteinischen Musikschule 1963 und des Heilpädagogischen Zentrums samt Sonderschule und -kindergarten 1969 entsprangen ebenfalls dem Zeitgeist und dem größeren finanziellen Spielraum der 1960er-Jahre.

Mit bedeutenden Änderungen für das Bildungswesen in Liechtenstein und bis heute maßgebend ist das Schulgesetz von 1971 (LGBl. 1972.007). Es unterstellte das Schulwesen direkt der Regierung und hob den bis dahin verantwortlichen Landesschulrat zugunsten des an seiner statt geschaffenen Schulamtes auf. Dies führte zu einer Beschränkung des bis dahin weitreichenden kirchlichen Einflusses im Bildungs- und Erziehungsbereich auf den Religionsunterricht (Bleyle 2011a). Die Schulpflicht wurde auf neun Jahre erhöht. Durch die Einführung der Oberschule wurde ein dreigliedriges Sekundarschulsystem I geschaffen, bei dem die Schüler:innen nach der Primarschule (Stufen 1 bis 5) entsprechend ihrem Leistungsniveau in die Oberschule, in die Realschule oder in das Langzeitgymnasium eintreten. Ferner wurde eine Kurzform des Gymnasiums eingeführt, das bei Erfüllung der Zugangsbedingungen nach der Realschule besucht werden konnte.

Zur Förderung der breiten Bildungsbeteiligung wurde 1972 ein Stipendiengesetz[9] verabschiedet. Aus allgemeinen Steuermitteln gewährt es Stipendien, zinslose Studiendarlehen und Unkostenbeiträge für den Besuch von Bildungsstätten außerhalb des liechtensteinischen Angebots unter Berücksichtigung des eigenen Erwerbseinkommens sowie jenes der Eltern und der ihnen zumutbaren Eigenbeteiligung (Art. 22 ff. Gesetz vom 9. Mai 1972 über die staatlichen Ausbildungsbeihilfen, LGBl. 1972.033).[10] Nachdem im Bereich der Berufs-, Mittel- und Fachhochschulen sowie im universitären Bereich außerhalb der Studiengänge Architektur und Wirtschaftswissenschaften der Universität Liechtenstein und der auf Doktoratsstudiengänge spezialisierten Privaten Universität im Fürstentum Liechtenstein (UFL) keine weiteren Bildungsmöglichkeiten im Inland bestehen, wird die Bildungsdiversität und Qualifikation an ausländischen Einrichtungen durch das Stipendienwesen weitreichend finanziell ermöglicht. Es bildet neben dem inländischen Angebot eine tragende Säule im Bildungssystem eines Kleinstaats. Damit liechtensteinische Schulabgänger:innen sowie Berufs- und Gymnasialmaturand:innen an ausländische, insbesondere schweizerische Schulen, Fach- und Hochschulen zugelassen werden, orientieren sich die Lehrpläne, Schulbücher und Anforderungsniveaus an jene der Deutschschweizer Kantone. Denn der schulische Teil der beruflichen Grundbildung ebenso wie die höhere berufliche Bildung finden fast vollständig an schweizerischen Lehrstätten statt, während die Berufsmaturität an der Berufsmaturitätsschule Liechtenstein (BMS Liechtenstein, gegründet 2001) erlangt werden kann. Auch werden von Liechtensteiner:innen vorwiegend schweizerische Fach- und Hochschulen besucht (Studienjahr 2021/22: 70,9 %, Budimir 2024). Rund ein Siebtel studiert in Österreich (14,2 %), die restlichen studieren in Liechtenstein (9,3 %) und Deutschland (4,4 %, Budimir 2024). Darüber hinaus bestehen für liechtensteinische Hochschulabsolvent:innen an inländischen wie ausländischen

9 Vor der Verabschiedung des Stipendiengesetzes von 1972 wurden mit einem Stipendienreglement ab 1946 (LGBl 1946.025) und dem Stipendiengesetz von 1961 (LGBl 1961.013) staatliche Stipendien an Schüler:innen, Lehrlinge und Student:innen gewährt, allerdings ausschließlich unter der Maßgabe, dass neben der Bedürftigkeit auch gute Zeugnisse und gutes Betragen nachgewiesen werden konnten.

10 Seit 1972 ist ein bestimmtes Notenniveau keine Voraussetzung mehr für die Inanspruchnahme eines Stipendiums wie etwa in den Vorläufern (LGBl 1946.025 Art. 4, 5, LGBl 1961.013 Art. 9 Abs. 2) und die Stipendien werden einem größeren Kreis gewährt, z.B. auch Auslandsliechtensteinern, sofern sie nicht vom Stipendienanspruch im Wohnsitzland profitieren, und Ausländern mit Wohnsitz und Niederlassungserlaubnis. Das Stipendiengesetz wurde seitdem mehrfach revidiert. Die derzeit gültige Fassung vom 01.01.2019 fußt auf dem Gesetz vom 20. Oktober 2004 (LGBl. 2004.262).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hochschulen vielfältige Möglichkeiten zur Promotion und zunehmend auch zu akkreditierten Weiterbildungen.

Neben der formalen Bildung fördert der Staat Liechtenstein informelle Bildung mit Zuschüssen an die Kunstschule, die Musikschule, die Stiftung „Erwachsenenbildung Liechtenstein" direkt sowie indirekt über die steuerliche Abzugsfähigkeit und mit einkommensabhängigen Weiterbildungsgutscheinen an Erwachsene. Die berufliche Weiterbildung wird in Liechtenstein von verschiedenen Akteuren angeboten, wie etwa von der Wirtschaftskammer, innerbetrieblich von den Arbeitgebern und von der Stiftung Erwachsenenbildung, die neben beruflichen Kursen ein breites Spektrum an nicht-beruflichen Weiterbildungen bietet.

Rechtliche Grundlagen

Die für das liechtensteinische Bildungswesen bedeutsamen gesetzlichen Grundlagen fußen auf nationalem und auf internationalem Recht.

Nationales Recht

Im nationalen Recht wird Bildung verfassungsmäßig als eine der wichtigsten Aufgaben des Staates erachtet. Die Landesverfassung stellt daher das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen, auch das private, unter staatliche Aufsicht, legt die allgemeine Schulpflicht, die Unentgeltlichkeit der obligatorischen Stufen an öffentlichen Schulen und die Förderung von unbemittelten, guten Schüler:innen durch Stipendien fest. Im Nachrang zu den Bildungsartikeln der Landesverfassung wird der rechtliche Rahmen für das Bildungswesen durch Gesetze definiert, die ihrerseits durch Verordnungen weiter konkretisiert und ergänzt werden. Zu den wichtigsten Gesetzen zählen das Schulgesetz von 1971, das Berufsbildungsgesetz von 2008 und das Stipendiengesetz von 2004.

Das Schulgesetz vom 15. Dezember 1971 (SchulG, LGBl. 1972.007) setzt den gesetzlichen Rahmen für die öffentlichen Schulen, also Schularten, Schulsystem, Durchlässigkeit, Beurteilungssysteme, Einbezug der Eltern, Trägerschaft und Unterhalt von Schulen und Kindergärten sowie den Anspruch auf Sonderschulung und verlangt für bestimmte Bereiche nach einer Konkretisierung, die im Wege der Verordnung gesetzlich verankert wird. Den rechtlichen Rahmen für das Berufsbildungswesen setzt das Berufsbildungsgesetz vom 13. März 2008 (BBG, LGBl. 2008.103), das die berufliche Grundbildung als gemeinsame Aufgabe des Staates und der Arbeitswelt ansieht und sie ebenso wie die höhere Berufsbildung, die berufsorientierte Weiterbildung, die Qualifikationsverfahren, die Ausbildung von Berufsbildner:innen, die Grundsätze und Aufgaben der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung sowie die Beteiligung des Staates an den Kosten der Berufsbildung regelt (Art. 2 Abs. 1 BBG). Aufgrund der fehlenden Berufs- und höheren Fachschulen hat der Staat zu diesem Zweck mit anderen Staaten, insbesondere mit der Schweiz und Österreich zusammenzuarbeiten und sich an der Errichtung und dem Betrieb berufsbildender Institutionen in der Schweiz zu beteiligen. Ferner sollen die Vorschriften über die Berufsbildung größtmögliche Durchlässigkeit innerhalb der Berufsbildung wie auch zwischen ihr und den übrigen Bildungsbereichen gewährleisten (Art. 1 d) und Art. 7 Abs. 1 BBG).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Internationales Recht

Aufgrund der Kleinheit des Landes und damit einhergehend beschränktem Angebot an Bildungsinstitutionen im Bereich der beruflichen Bildung, bei Mittelschulen und im tertiären Bereich hat Liechtenstein bilaterale Abkommen mit der Schweiz und Österreich abgeschlossen, die den Zugang der Lernenden aus Liechtenstein zu den dortigen Bildungseinrichtungen sicherstellen (Abkommen zwischen der Regierung des Fürstentums Liechtenstein und dem Schweizerischen Bundesrat über die gegenseitige Anerkennung von Fähigkeitszeugnissen und Berufsattesten der beruflichen Grundbildung, LGBl. 2014.341; Interkantonale Universitätsvereinbarung, LGBl. 1998.113; Interkantonale Fachhochschulvereinbarung (FHV), LGBl. 2006.222). Weiters beteiligt sich das Land über Trägerschaften direkt an Bildungseinrichtungen in der Schweiz wie etwa an der Interstaatlichen Maturitätsschule für Erwachsene (ISME), an der OST – Ostschweizer Fachhochschule sowie an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich.

Ferner bestehen verschiedene Übereinkommen auf europäischer Ebene, die die Anerkennung von Zugangsberechtigungen zu Hochschulen, von erworbenen akademischen Graden, Hochschulzeugnisse und Studienleistungen innerhalb Europas gewähren (z. B. Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse, LGBl. 1991.075; Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der akademischen Grade und Hochschulzeugnisse, LGBl. 1991.079; Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region, LGBl. 2000.081) und die Mobilität von Studierenden fördern (Abkommen vom 9. Oktober 1991 zwischen dem Fürstentum Liechtenstein und der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft über die Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung im Rahmen des Erasmus-Programms, LGBl. 1992.026).

Theoretischer Rahmen

Eingliedrige vs. gegliederte Schulsysteme

Die in entwickelten Ländern historisch gewachsenen, vornehmlich staatlich organisierten und beaufsichtigten Schulsysteme reichen von eingliedrigen Schulformen während der obligatorischen Schulzeit (Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, Einheitsschule) wie in Finnland und Italien über Schulsysteme mit einer langen gemeinsamen Primarschulzeit und späterer Aufteilung in das gegliederte Sekundar-I-Schulsystem wie in den schweizerischen Kantonen bis hin zu früh selektierenden gegliederten Schulsystemen wie etwa in den deutschen und österreichischen Bundesländern.[11] Bezüglich der Schulstruktur lassen sich also die Schulsysteme nach der Anzahl der Schultypen und dem Zeitpunkt der Selektion während der obligatorischen Schulzeit unterscheiden.

11 Eingliedrige Schulsysteme, in denen alle Kinder gemeinsam bis zum 16. Lebensjahr lernen, haben Dänemark, Finnland, Großbritannien, Irland, Italien, Norwegen, Polen, Schweden, Spanien u.v.a.m. (Wacker 2017). In gegliederten Schulsystemen erfolgt je nach Dauer der Primarschule eine Aufteilung der Schülerschaft auf mehrere Schularten entweder nach der 4., 5. oder 6. Klassenstufe. In Österreich ebenso wie in den meisten deutschen Bundesländern erfolgt die Segregation nach der 4. Klassenstufe relativ früh. In der Tschechischen Republik, in der Slowakei und in Ungarn ist der Übergang auf ein Gymnasium nach der 5. Klassenstufe möglich (Wacker 2017). Eine Aufteilung der Schüler:innen auf verschiedene Schultypen ist in Belgien, in den Niederlanden und in den meisten Kantonen der Schweiz nach der 6. Klassenstufe vorgesehen.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Dem Gesamtschulsystem wird durch die Inklusion, die in Italien auch Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf einschließt, zugesprochen, dass Gesellschaftsmitgliedern unabhängig von herkunftsbezogenen Merkmalen und zum Teil von besonderen Bildungsbedürfnissen gleiche Bildungschancen gewährt werden. Durch einheitliche Bildungsinhalte werden die Schulkinder in diesen eingliedrigen Schulsystemen allgemeiner und somit weniger spezifisch auf ihren weiteren Bildungsweg vorbereitet. Ein wichtiges Argument, das für die Beschulung in leistungsheterogenen Klassen herangezogen wird, ist, dass begabte Schulkinder keine Leistungseinbußen erleiden, leistungsmäßig schwache Schulkinder aber durch eine anregende und differenziertere Interaktion gefördert werden (Moser 2008). Als ein Nachteil der Beschulung in leistungsheterogenen Klassen wird angeführt, dass hoch begabte Kinder in Gesamtschulsystemen ihr Bildungspotenzial nicht voll entfalten können.

Gegliederte Schulsysteme hingegen sind mit Ausnahme des allgemeinen Standards an zu erreichenden Mindestkompetenzen fachlich relativ stark differenziert, weil sie sich an dem der jeweiligen Schulart bildungssystemimmanent vorgesehenen Bildungspfad ausrichten. Vorteile dieser segregierenden Bildungssysteme werden im Lernen innerhalb leistungshomogenerer Schülergruppen gesehen, die überdies größere Effizienzgewinne möglich machen. Auch weil unterschiedliche Schularten nicht nur anforderungsmäßige und inhaltliche Differenzierungen zulassen, sondern zudem eine Differenzierung im Hinblick auf die Klassengröße nach Schultyp erlauben. Ein erheblicher Nachteil der leistungshomogenen Beschulung besteht im größer werdenden Leistungsrückstand von Klassen mit Grundanforderungen gegenüber Klassen mit erweiterten Ansprüchen und somit in einer systematischen Benachteiligung von leistungsschwächeren Schulkindern (Moser 2008). Eine wesentliche Schwäche segregierender Systeme wird ferner in geringerer Chancengerechtigkeit gesehen, weil eine frühe Zuteilung zu einem Schultypus sehr früh über den zukünftigen Bildungsweg entscheidet. Denn die in gegliederten Schulsystemen erwerbbaren Abschlüsse der verschiedenen Schultypen berechtigen jeweils zu bestimmten Bildungspfaden, auch wenn die Bildungspolitik bestrebt ist, eine hohe Durchlässigkeit[12] zu gewährleisten. Auch besteht bei einer relativ frühen Selektion grundsätzlich das Problem, ob solch eine frühe Zuteilung den individuell unterschiedlichen Reife- und Entwicklungsprozessen bei Kindern gerecht werden kann. Überdies stellt sich grundsätzlich die Frage nach einer chancengerechten respektive leistungsgerechten Selektion angesichts einer starken Korrelation zwischen Anforderungsniveau der Schulart und sozioökonomischem und bildungsmäßigem Hintergrund des Elternhauses (Blossfeld/Shavit 1993; Ramseier/Brühwiler 2003; Neuenschwander/Malti 2009; Hof/Wolter 2016).

Die Abhängigkeit der weiterführenden Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von der sozioökonomischen Herkunft führt die Literatur auf primäre und sekundäre soziale Ungleichheiten zurück (Boudon 1974; Breen/Godthorpe 1997). Primäre Ungleichheiten resultieren aus den herkunftsabhängigen Disparitäten beim Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die für einen erfolgreichen Bildungsweg notwendig sind. Als sekundäre Ungleichheit wird die schichtabhängige Verteilung der Schulkinder an höheren Schultypen und weiterführenden Schulen bei gleichen Schulleistungen verstanden. Der Umfang dieser sekundären sozialen Ungleichheiten zeigt an, inwieweit das Bildungssystem an seinen Übergängen Chancengerechtigkeit gewährleistet (Ramseier/Brühwiler 2003).

12 Unter dem Begriff Durchlässigkeit werden unterschiedliche Formen der Durchlässigkeit subsummiert. In der Forschung wird zumeist zwischen der horizontalen und der vertikalen Durchlässigkeit differenziert. Horizontale Durchlässigkeit meint die Wechsel zwischen den Schultypen innerhalb einer Stufe und die vertikale Durchlässigkeit die Möglichkeiten des Wechsels zur nächsthöheren Bildungsstufe (Ramseier/Brühwiler 2003).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Der unverändert hohe Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und Bildungsniveau der Eltern und dem Bildungserfolg ihrer Kinder wurde empirisch durch zahlreiche Studien belegt und scheint in gegliederten Schulsystemen stärker zum Tragen zu kommen als in eingliedrigen Systemen (Husén 1975; Blossfeld/Shavit 1993; Ramseier/Brühwiler 2003; Pfeffer 2008; Schindler/Reimer 2010; Combet 2013; Kost 2013).[13]

In den meisten demokratisch verfassten Gesellschaften wird in der Diskussion um die soziale Gerechtigkeit der Gewährleistung der Chancengleichheit bei der Entfaltung des Bildungspotenzials und damit der Möglichkeit zur sozialen und einkommensmäßigen Mobilität eine zunehmende Bedeutung beigemessen, nicht zuletzt auch aufgrund ökonomischer Erwägungen. Da gegliederte Schulsysteme von ihrer Programmatik her im konzeptionellen Widerspruch zur Inklusion stehen, schreitet ihre praktische Umsetzung in gegliederten Systemen nur langsam voran (Blanck et al. 2013).

Vollschulische vs. duale berufliche Grundbildung

In der Ausgestaltung der beruflichen Grundbildung lassen sich die Bildungssysteme mit ausschließlich schulischer Form der Lehrausbildung unterscheiden von Ausbildungssystemen, die überwiegend in dualen bzw. trialen beruflichen Bildungsgängen absolviert werden und nur marginal in vollschulischer Form.[14] Bei den rein schulischen Ausbildungssystemen erfolgt der Unterricht in Vollzeitschulen, in denen sowohl die fachlichen wie auch die berufspraktischen Fähigkeiten entwickelt werden. In Bildungssystemen mit dualer respektive trialer Ausbildung findet die fachliche Lehre in sogenannten Berufsfachschulen statt, während die praktische Unterweisung von den Betrieben übernommen wird, mit denen die Lernenden einen Lehrvertrag abgeschlossen haben. Bei trialen Ausbildungssystemen kommen zu den berufsfachschulischen und betrieblichen Ausbildungsinhalten noch die überbetrieblichen Bildungsinhalte hinzu, die in Liechtenstein von den Berufsverbänden organisiert werden.

Im Hinblick auf die Arbeitsmarktpartizipation und die Arbeitslosigkeit Jugendlicher und junger Erwachsener schneiden Bildungssysteme mit dualem Ausbildungsmodell deutlich besser ab als Bildungssysteme mit rein schulischen Formen der Ausbildung. Länder mit gesamtschulartigen Schulsystemen zeichnen sich häufig durch Ausbildungssysteme aus, die nicht dual sind, also nicht partiell auch in Betrieben stattfinden. Damit sind sie weniger stark am Arbeitsmarkt ausgerichtet, was sich in hohen Arbeitslosigkeitsraten unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen niederschlägt.

Mit dem technologisch getriebenen Strukturwandel stellt sich allerdings die Frage, ob eine stark auf (betriebs-)spezifisches Wissen setzende Ausbildung des Humankapitals bei sich ändernder Technologie über den Lebenszyklus besser abschneidet als Berufsbildungssysteme, die stärker auf die Bildung allgemeiner Kompetenzen und Fähigkeiten setzen, die zu schnelleren und einfacheren Um- und Weiterqualifizierungen gemäß den Erfordernissen des Arbeitsmarktes befähigen.

13 Die theoretischen Überlegungen und Argumente für diesen empirisch beobachteten Zusammenhang, die die Literatur zu diesem Themenkomplex liefert, finden sich ausführlich bei Blossfeld/Shavit 1993 sowie Hupka-Brunner et al. 2016.

14 Die weit überwiegende Mehrheit der europäischen Länder bildet beruflich in Vollzeitschulen aus, einige Länder wie Liechtenstein in dualer Form. Vereinzelt findet in den europäischen Ländern die berufliche Grundbildung ausschließlich in Betrieben und in Mischformen aus den Genannten statt (Gries et al. 2005).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Empirische Einordnung und Befunde

Gegliedertes Bildungssystem

Die bildungspolitische Debatte um gegliedertes versus Gesamtschulsystem (auch integriertes Schulsystem) bzw. die Dauer des gemeinsamen Lernens stellte sich in Liechtenstein bei der Vereinheitlichung der Primarschulzeit auf sechs Jahre in allen schweizerischen Kantonen gemäß der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat), der Liechtenstein ausdrücklich beitreten kann. Die Regierung des Fürstentums Liechtenstein entschied sich bei dieser Frage für die Beibehaltung ihrer bisherigen Schulstruktur, weshalb sie dem HarmoS-Konkordat nicht beigetreten ist, auch wenn große Teile der im HarmoS-Konkordat vereinbarten Inhalte umgesetzt werden.

Für eine Verlängerung der Primarschulzeit und damit eine spätere Selektion spricht, dass die längere Beobachtung der Schüler:innen und ihre höhere Reife eine bessere Prognose über ihre zukünftige Leistungsfähigkeit erlauben, da gewisse Leistungsentwicklungen erst später stattfinden und die Entwicklung individuell sehr unterschiedlich verläuft. Zudem trägt eine spätere Segregation der Schülerschaft zu einer höheren Chancengerechtigkeit bei, weil sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen durch eine frühe Selektion benachteiligt werden (Büchel-Thalmaier 2017). Ohnehin wird seit Jahren eine stärkere Inklusion innerhalb des Schulsystems gefordert und auch praktiziert. Gegen eine spätere Selektion wird angeführt, dass wichtige Lernzeit in leistungshomogenen Gruppen verloren geht. Auch wird bemängelt, dass es durch eine Verlängerung der gemeinsamen Beschulung aus pädagogischer Sicht noch zu keiner tiefgreifenden Änderung käme, weil die Problemfragen des Übertrittsverfahrens, der Selektion oder der mangelnden Durchlässigkeit davon weitgehend unberührt blieben (Büchel-Thalmaier 2017). Letztere Argumente bewogen die Regierung zur Beibehaltung des bisherigen Systems – und dies trotz der Übernahme wesentlicher Inhalte des HarmoS-Konkordats wie etwa des kompetenzorientierten Unterrichts und des damit verbundenen neuen Lehrplans, der auf eine längere gemeinsame Beschulung und eine zweijährige Vorschulzeit ausgelegt ist.

Duales Ausbildungssystem

Neben dem dreigliedrigen Schulsystem auf der Sekundarstufe I ist für das liechtensteinische Bildungssystem auf der Sekundarstufe II die duale Berufsbildung prägend, bei der Lernende den praktischen Teil der Ausbildung im Lehrbetrieb und den theoretischen Teil in der Berufsschule absolvieren. Die duale Grundbildung ist in ihren fachlichen Leistungsanforderungen breit gefächert. Die Anforderungsniveaus der möglichen Berufsbilder (ca. 260 Lehrberufe) reichen von Grundbildungen, die vergleichsweise tiefe kognitive Leistungsanforderungen (2-jährige Lehre mit Attest, s. Abbildung 4.1) an die Lernenden stellen, über mittelhohe Kompetenzanforderungen (3-jährige Lehre mit Fähigkeitszeugnis) bis hin zu Anforderungsniveaus, die auf der Stufe gymnasialer Bildung liegen (4-jährige Lehre mit Fähigkeitszeugnis; siehe Moser 2004, Stalder 2005). Den dualen Ausbildungsweg einschließlich der vollschulischen Berufsbildung beschreiten in Liechtenstein fast zwei Drittel aller Jugendlichen, von denen über 5 % parallel die Berufsmatura anstreben.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zusammen mit den Jugendlichen, die auf dem Gymnasium maturieren (28–30 %), einem Teil, der nach Abschluss der Berufslehre die Berufsmatura (8 %) erwirbt und einem kleinen Teil von Fachmaturand:innen (3–4 %) erreichen mittlerweile ca. 45 % eines Jahrgangs die Hochschulreife. Die Durchlässigkeit zu den tertiären Bildungseinrichtungen der Schweiz ist grundsätzlich gegeben, allerdings ist je nach Art der Matura vor dem jeweiligen Fach-/Hochschulzugang eine Passerelle, ein Modul oder ein Praxisjahr zu absolvieren.

Aufbau des liechtensteinischen Bildungssystems

Der aktuelle Aufbau des liechtensteinischen Bildungssystems, der sich historisch herausgebildet hat und aufgrund der Kleinheit des Landes auf Bildungsstätten im Ausland angewiesen ist, wird schematisch durch Abbildung 4.1 illustriert. Die Einbettung in die ausländische Bildungslandschaft erfolgt im Rahmen schweizerischer Bildungsinstitutionen und Abschlussbezeichnungen (in Abbildung 4.1 Bildungsinstitutionen/-abschlüsse mit Kreisen) und abstrahiert z. B. von jenen, die für Österreich spezifisch sind. Diese Darstellung reflektiert zum einen die Orientierung und Abstimmung des liechtensteinischen Bildungswesens an das schweizerische und spiegelt zum anderen die tatsächliche Relevanz wider, da sich Lernende aus Liechtenstein nach Abschluss der Sekundarstufe I mehrheitlich an einer Bildungseinrichtung in der Schweiz weiterführend qualifizieren.

Kindergarten

In Liechtenstein besuchen fast alle Kinder, die bis zum 30. Juni (Stichtag) das 4. Lebensjahr vollendet haben, den Kindergarten für zwei Jahre, auch wenn der Kindergartenbesuch freiwillig ist. Ausnahmen von dem freiwilligen Besuch des Kindergartens bestehen für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder sowie für fremdsprachige Kinder in ihrem letzten Jahr vor dem Beginn der Schulpflicht (Art. 23 Abs. 3 a) und b) SchulG). Der Besuch des Kindergartens ist in Liechtenstein unentgeltlich (Art. 7 Abs. 2 a) SchulG).

Primarschule

Im Anschluss an den zweijährigen Besuch des Kindergartens setzen die Kinder im Alter von 6 Jahren (Stichtag: 30. Juni) ihren Bildungsweg in der Primarschule fort (Art. 25b SchulOV, LGBl. 2004.154). Die Primarschule besteht aus fünf Schulstufen (Art. 27 SchulG), in denen die Fächer einheitlich für alle Schüler:innen unterrichtet werden.

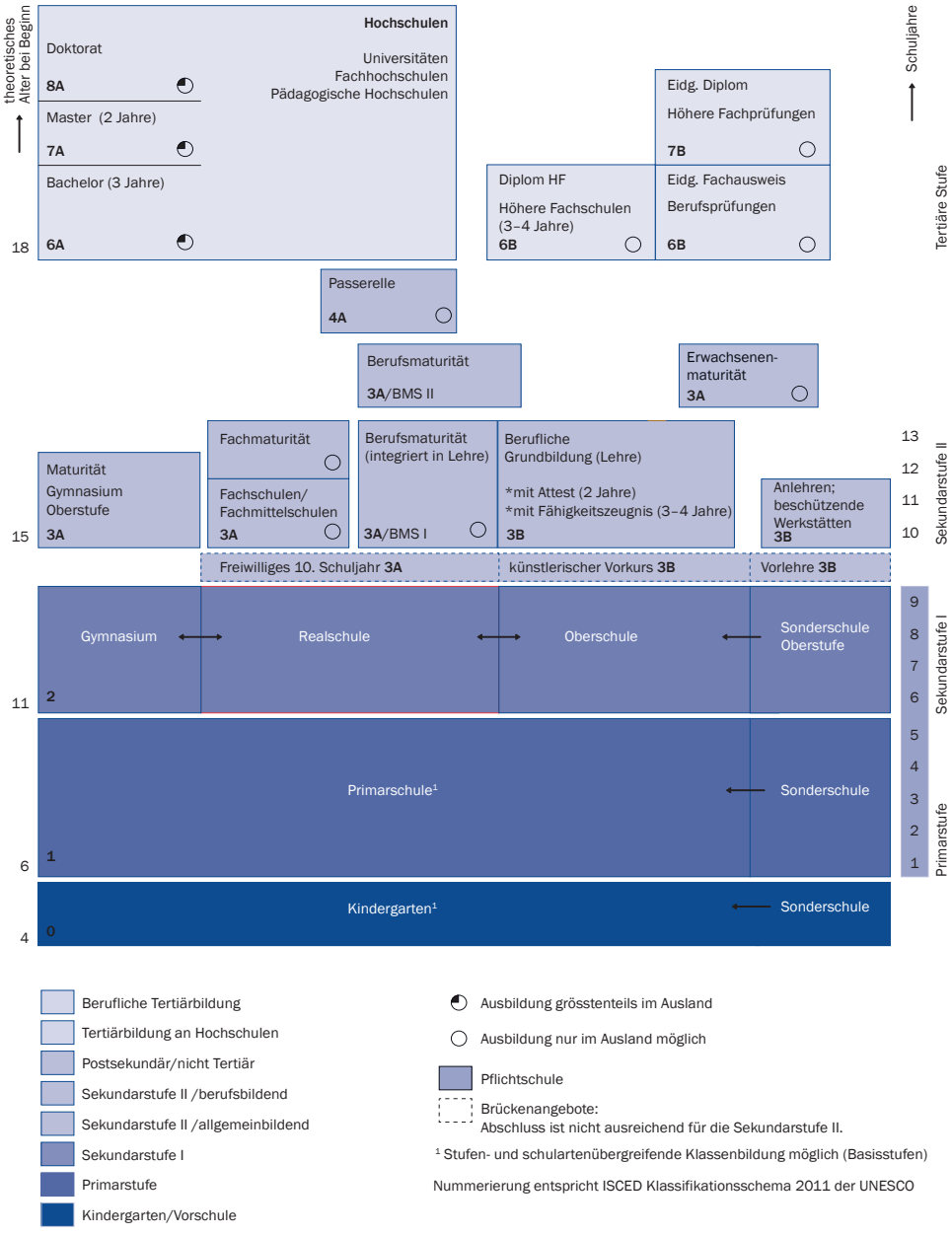
Separative Beschulung

Seit 1993 werden Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf nach Möglichkeit integrativ beschult, d. h. sie gehen in den Regelkindergarten bzw. in die Regelschule und erhalten dort begleitend die für sie notwendigen pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen (siehe Pfeile in Abbildung 4.1 von den Sonder- in die Regelschulen). Soweit die Fördermaßnahmen in den Regelschulen und -kindergärten nicht im notwendigen Umfang erfolgen können, besteht die Möglichkeit der externen Beschulung,

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

also der Sonderschulung in einer anerkannten Sonderschule bzw. in einer spezifischen Institution (Budimir 2021).

Abbildung 4.1: Aufbau des liechtensteinischen Bildungssystems



Quelle: Amt für Statistik (2023): Statistisches Jahrbuch Liechtensteins 2023.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Sekundarstufe I

Die Pflichtschulzeit beträgt in Liechtenstein neun Jahre und umfasst den Primar- und den Sekundarbereich I. Während der fünfjährigen Primarschulzeit lernen alle Schüler:innen gemeinsam. Danach erfolgt gemäß dem dreigliedrigen Schulsystem eine Einstufung der Schüler:innen gemäß den zu erwartenden Schulleistungen auf drei anforderungsdifferenzierte Schultypen, d. h. in aufsteigender Reihenfolge in die Oberschule, Realschule und das Gymnasium. Die Zuweisung zu einem Schultypus ist von den Schulleistungen und den Prüfungsergebnissen in den Hauptfächern abhängig.

Innerhalb des Sekundarbereichs I kann es bei besserer oder schlechterer Schulleistungsentwicklung zu einem Wechsel des jeweiligen Schultypus kommen (s. Pfeile in Abbildung 4.1, zur horizontalen Durchlässigkeit s. unten). Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf sollen – wann immer möglich – vorzugsweise in der Regelklasse beschult werden (in Abbildung 4.1: Pfeil aus der Sonderschule).

Sekundarstufe II und Tertiärstufe

Bei Erfüllung der Aufnahmebedingungen und erfolgreicher Bewerbung beginnen die allermeisten Oberschulabsolvent:innen eine berufliche Grundbildung (Lehre in Abbildung 4.1). Der fachliche Teil der Berufsausbildung findet – mangels eigener Berufsfachschule – in benachbarten schweizerischen Kantonen statt. Bei sehr guten schulischen Leistungen während der Lehrausbildung kann die Berufsmatura parallel oder nach Abschluss der Lehre an der liechtensteinischen Berufsmaturitätsschule erworben werden. Mit der Berufsmaturität ist dann auch ein Studium an einer Fachhochschule in der Schweiz möglich. Für Berufsleute mit Fähigkeitszeugnis besteht nach einigen Jahren der Berufsausübung grundsätzlich die Möglichkeit, mittels berufsbegleitender Kurse über das erfolgreiche Ablegen von Berufsprüfungen oder höheren Fachprüfungen bis zum beruflichen Zweig der Tertiärstufe zu gelangen, ohne eine Berufsmatura erworben zu haben.

Absolvent:innen der Realschule können neben dem beruflichen Weg der dualen Ausbildung bei Bestehen der Aufnahmeprüfungen die Weiterqualifikation in der Schweiz an einer Wirtschaftsmittelschule bis hin zur Berufsmatura oder an einer Fachmittelschule bis hin zur Fachmatura beschreiten[15] oder auch eine der berufsbildenden höheren Schulen in Österreich[16] besuchen. Während die schweizerische Berufs- und die Fachmatura zum Fachhochschulstudium in der Schweiz berechtigen, berechtigen die Reifeprüfung und das Berufsdiplom der fünfjährigen berufsbildenden höheren Schulen in Österreich zum Studium an allen Fachhochschulen und Universitäten in Österreich und teilweise zum Hochschulstudium in Liechtenstein und in der Schweiz. Bei sehr guten schulischen Leistungen können Realschulabgänger:innen wahlweise auf die Kurzform des Gymnasiums wechseln.

Absolvent:innen der gymnasialen Unterstufe bleiben in der überwiegenden Mehrheit auf dem Gymnasium und können mit der Gymnasialmatura an allen schweizerischen Universitäten und Eidge-

15 Realschüler:innen haben beim Schulabschluss eher die Möglichkeit die Aufnahmeprüfung für eine Wirtschafts- oder Fachmittelschule in der Schweiz zu bestehen, da ihr Lehrplan Französisch als Pflichtfach führt, das von Oberschüler:innen nur in sehr wenigen Fällen – wenn überhaupt – als Wahlfach gewählt wird.

16 Zu den berufsbildenden höheren Schulen in Österreich zählen beispielsweise die Handelsakademien (HAK), die Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW), die Höheren technischen Lehranstalten (HTL), die Höheren Lehranstalten für Tourismus, die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAKIP) u.w.m. (s. Landesschulrat für Vorarlberg 2018).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

nössischen Technischen Hochschulen (ETH) oder an allen Fachhochschulen und Universitäten in Österreich und Deutschland studieren.

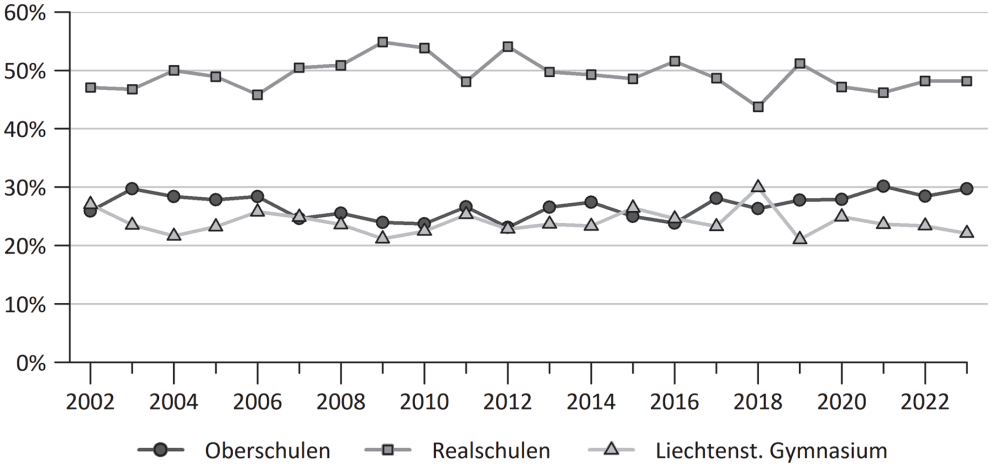
Auch wenn die Bemühungen der Bildungspolitik – wie im Falle Liechtensteins – auf eine grundsätzliche Durchlässigkeit ausgerichtet sind und diese theoretisch sowohl horizontal als auch vertikal vollumfänglich gegeben ist, sofern die jeweiligen Qualifikations-, Leistungs- oder Prüfungsergebnisse erzielt werden, determiniert der Abschluss einer der drei Schultypen den weiteren Bildungsverlauf noch immer relativ stark.

Übertritte

Übertritte von der Primarstufe

Gemäß dem Übertrittsverfahren tritt in Liechtenstein ungefähr die Hälfte der Schülerschaft von der Primarschule in die Realschule ein, während die andere Hälfte auf die Oberschule oder das Gymnasium übergeht (Abbildung 4.2). Die Übertrittsquoten in die Realschulen schwankten im Zeitraum von 2002 bis 2023 zwischen 44 % und 55 %, in die Oberschulen zwischen 23 % und 30 % und in das Liechtensteinische Gymnasium (LG) zwischen 21 % und 30 %.

Abbildung 4.2: Übertritte von der Primarstufe in die Sekundarstufe I in Liechtenstein, 2002–2023, in %



Anm.: Schulkinder öffentlicher Schulen.

Datenquelle: Amt für Statistik: Bildungsstatistik, div. Jahre, eigene Darstellung.

Nach Geschlecht betrachtet, ergibt sich von der groben Verteilung auf die Schultypen ein ähnliches Bild. Der tiefere Blick zeigt, dass die Zuweisungen in die Realschule von 2002 bis 2023 relativ ausgewogen zwischen den Geschlechtern waren. Im Mittel über die zwei Dekaden betrug die Zuweisungsquote zur Realschule bei den Mädchen 49,4 % und bei den Knaben 49,1 %. Wahrnehmbarere Unterschiede zeigen sich bei den Zuweisungen zur Oberschule und zum Gymnasium. Während die mittlere Quote der Knaben, die auf die Oberschulen übertraten, im betrachteten Zeitraum bei 28 %

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

lag, war sie für Mädchen 2,4 Prozentpunkte tiefer. Bei den Zuweisungen in das Gymnasium verhält es sich umgekehrt. Dorthin wurden Mädchen um 2,1 Prozentpunkte häufiger eingestuft (25 vs. 22,9 %). Damit wurden in den letzten beiden Dekaden die gesetzlich vorgesehenen Richtwerte für die Zuweisung der Schüler:innen in die Oberschule (28 %), die Realschule (50 %) und das Gymnasium (22 %) – gemäß Art. 4 Verordnung vom 14. August 2001 über die Aufnahme in die sowie die Promotion und den Übertritt auf der Sekundarstufe I, LGBl 2001.140 – bei den Knaben etwas genauer eingehalten als bei den Mädchen.

Deutlicher als nach Geschlecht unterscheiden sich die Zuweisungsquoten von der Primarschule an die Sekundarschulen I, wenn nach der Erstsprache der Kinder differenziert wird (Tabelle 4.1). Während deutschsprachige Kinder mit Migrationshintergrund anteilsmäßig ähnlich häufig bzw. zum Teil etwas häufiger in den anforderungsreichen Sekundar-I-Schulen als die einheimischen Kinder zu finden sind, werden Kinder mit nicht-deutschsprachigem Hintergrund überproportional häufig in die anforderungsschwächste Oberschule eingestuft und zu weitaus geringeren Anteilen in das anforderungsreichste Gymnasium.

Die großen Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache verdeutlichen den immensen Einfluss des Sprachvermögens auf den schulischen Erfolg. Dass Kinder mit schweizerischer, österreichischer oder deutscher Staatsangehörigkeit im Vergleich zu den einheimischen Kindern häufiger auf den anforderungsstärkeren Sekundarschultypen (private und Gymnasium) und seltener auf der Oberschule zu finden sind (Tabelle 4.1), lässt darauf schließen, dass neben der Sprache auch der sozioökonomische und bildungsmäßige Hintergrund der Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Förderung des Schulerfolgs und somit auf die Zuweisungsquoten hat. So ist zu vermuten, dass der sozioökonomische Status sowie der Bildungshintergrund der Eltern bei Kindern mit schweizerischer, österreichischer und deutscher Nationalität vorwiegend privilegiert ist, während er bei Kindern aus nicht-deutschsprachigen Staaten vorwiegend benachteiligend ist (s. Verner/Baumann 2017, Erzinger et al. 2015, Erzinger et al. 2016).

Tabelle 4.1: Anteil der Sekundarstufe I-Schüler:innen nach Schultyp und Staatsangehörigkeit bzw. Staatengruppe, Schuljahr 2021/22, in %

	Liechtenstein	**Deutschland / Österreich / Schweiz**	**Andere Staaten**
Oberschule	21,3	16,4	58,3
Realschule	46,4	38,4	32,6
Sekundarstufe I (private)	4,3	15,7	0,8
Liechtensteinisches Gymnasium	28,0	29,6	8,3
Gesamt	**100,0**	**100,0**	**100,0**

Datenquelle: Amt für Statistik: Bildungsstatistik.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Übertritte von der Sekundarstufe I

Nach dem Abschluss der Sekundarstufe I führt das gegliederte Schulsystem zu einem pfadabhängigen Bildungsverlauf, der sich für Knaben und Mädchen in Teilen deutlich unterscheidet. Nach Abschluss der Pflichtschule beginnt mehr als die Hälfte aller Knaben eine berufliche Grundbildung (55 %), während dies bei Mädchen bei nur 38 % der Fall ist (s. Tabelle 4.2). Der Anteil der Schulabgänger:innen, die in die Oberstufe des Gymnasiums wechseln, lag im Sommer 2022 bei den Knaben bei 32 % und bei den Mädchen bei 38 %. Damit setzt sich der geschlechtsspezifische Unterschied bei der ersten Zuweisung in das Gymnasium beim Übergang in die Sekundarstufe II fort und steigt zugunsten von Mädchen auf sechs Prozentpunkte. Nach den Übergängen in das duale Berufsbildungssystem und das Gymnasium bilden die Zwischenlösungen[17] den drittwichtigsten weiteren Bildungsweg von Schulabgänger:innen der Sekundarstufe I. Diese Brückenangebote sind für Mädchen mit 15 % von wesentlich größerer Bedeutung als für Knaben (10 %). Demgegenüber sind Fachschulen, Vollzeitschulen der Berufsbildung und Mittelschulen bei der Bildungsentscheidung von quantitativ nachgeordneter Bedeutung, wenn auch für Mädchen – angesichts wesentlich geringerer Beteiligung an der dualen Ausbildung – bedeutender als für Knaben (9 % vs. 3 %).

Werden die Übertritte von den öffentlichen Schulen im Einzelnen betrachtet (Tabelle 4.2), so fällt bei den Knaben auf, dass sie nach der Ober- und der Realschule ganz überwiegend eine duale Ausbildung beginnen, und dies weitaus häufiger, wenn sie die Realschule (80 % vs. 74 %) abgeschlossen haben. Davon abweichend fangen nur 48 % der Oberschulabgängerinnen eine duale Lehre an und etwas häufiger Realschulabgängerinnen, nämlich 54 %. Spiegelbildlich zu den Anteilen in einer dualen Ausbildung sind männliche Oberschul- und Realschulabgänger im Anschluss zu 22 % bzw. zu 9 % in einer Zwischenlösung, während dies bei den Oberschul- und Realschulabgängerinnen mit 43 % bzw. 15 % jeweils fast doppelt so häufig der Fall ist.

Während im Sommer 2022 anteilsmäßig gleich viele Oberschulabgänger und Oberschulabgängerinnen in eine Fach- oder Vollzeitschule der Berufsbildung (2 %, s. Tabelle 4.2) eintraten, gingen im Anschluss an die Oberschule mit 7 % mehr als drei Mal so viele Mädchen wie Knaben (2 %) in eine Mittelschule über. Bei den Schulabgänger:innen der Realschule war dieses Verhältnis umgekehrt. Keiner der Realschulabgänger begann eine Berufsbildung in einer Fach- oder Vollzeitschule, aber 9 % der Realschulabgängerinnen. Beim Übergang in eine Mittelschule waren die geschlechtsspezifischen Anteile der Realschulabgänger und Realschulabgängerinnen mit 4 und 5 % hingegen sehr ähnlich.

Der Sprung von der Realschule in das Gymnasium gelang Mädchen im Sommer 2022 fast zweieinhalb Mal häufiger als Knaben (17 % vs. 7 %, Tabelle 4.2). Hingegen bestehen beim Übergang von der Unterstufe des Liechtensteinischen Gymnasiums in die Oberstufe nur sehr kleine Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Die ganz überwiegende Mehrheit der Unterstufengymnasiast:innen des Liechtensteinischen Gymnasiums ging nahtlos in die Oberstufe eines Gymnasiums über, jeweils 3 % nahmen eine duale Ausbildung auf und 2 % der Knaben entschieden sich für eine Fachschule oder vollschulische Berufsausbildung.

17 Keine bzw. nicht bekannte Anschlusslösung wurden den Zwischenlösungen zugerechnet und kamen bei beiden Geschlechtern nur bei 1 % der Schulabgänger:innen im Sommer 2022 vor.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Tabelle 4.2: Übertritte von der Sekundarstufe I nach Geschlecht, Sommer 2022, in %

Pflichtschulabgänger:innen von … gehen zu … % über in …	Gesamt	Lehre, Anlehre, Vorlehre	Fachschulen, Vollzeitschulen Berufsbildung	Mittelschulen	Gymnasien	Freiwilliges 10. Schuljahr, Praktikum, Sozialjahr, Sprachaufenthalt, keine Ausbildung, unbekannt
Knaben	**100**	**55**	**1**	**2**	**32**	**10**
Oberschulen	100	74	2	2	–	22
Realschulen	100	80	–	4	7	9
Liecht. Gymnasium – Unterstufe	100	3	2	–	95	–
Freiwilliges 10. Schuljahr	100	86	–	–	–	14
Mädchen	**100**	**38**	**5**	**4**	**38**	**15**
Oberschulen	100	48	2	7	–	43
Realschulen	100	54	9	5	17	15
Liecht. Gymnasium – Unterstufe	100	3	–	–	97	–
Freiwilliges 10. Schuljahr	100	78	9	4	–	9

Anm.: Übertritte von Schulabgänger:innen öffentlicher Schulen.

Datenquelle: Amt für Statistik: Bildungsstatistik, eigene Berechnungen.

Nach dem Abschluss des Freiwilligen 10. Schuljahrs beschreiten mehr als drei Viertel den Weg der dualen Ausbildung, allerdings mit 86 % deutlich mehr Knaben als Mädchen (78 %, Tabelle 4.2). Dies vor allem, weil sich nach der Absolvierung dieses 10. Schuljahres Mädchen teilweise für eine Fachschule, Vollzeitschule der Berufsbildung oder die Mittelschule (9 % bzw. 4 %) entscheiden, während Knaben diese Bildungswege nicht beschreiten. Auffällig ist, dass im Sommer 2022 bei beiden Geschlechtern kein Übergang vom Freiwilligen 10. Schuljahr in ein Gymnasium erfolgte, aber zu 14 % gegenüber 9 % deutlich mehr Knaben als Mädchen in eine Zwischenlösung übergingen.

Durchlässigkeit

Um eine falsche Selektionsentscheidung nachträglich korrigieren zu können, einer späteren Leistungsentwicklung von Heranwachsenden Rechnung zu tragen und die Ausschöpfung des Bildungspotenzials der Bevölkerung zu ermöglichen, ist ein wichtiges Ziel der liechtensteinischen Bildungspolitik die Sicherstellung eines durchlässigen Bildungssystems. Somit wird über „Umwege" versucht, das den Bildungsverlauf stark determinierende mehrgliedrige Schulsystem aufzuweichen und die in jungen Jahren getroffene Bildungsentscheidung im Lebensverlauf revidierbar zu machen, indem von einem Abschluss ausgehend immer ein Bildungsweg – wenn auch zeit- und kostenintensiver – bis in den tertiären Bereich ermöglicht wird.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Dies gelingt auch zunehmend durch die Erlangung der beruflichen Maturität durch Lernende, die zunächst den dualen Ausbildungsweg beschritten haben. Während auf dem klassischen Weg in den tertiären Bereich im Mittel der Jahre 2011 bis 2022 die gymnasiale Hochschulreife 27,4 % eines Jahrgangs erwarben, erreichten die Berufsmaturität nicht ganz die Hälfte davon, nämlich 12,5 %. Die Fachmittelschulmaturität ist entsprechend der geringen Fachmittelschulzugänge noch von relativ geringer Bedeutung und wird im Durchschnitt der Absolventenjahrgänge 2011 bis 2022 von 2,9 % erlangt.

Horizontale Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I

Im liechtensteinischen Bildungssystem wird die horizontale Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I zu unterschiedlichen Zeitpunkten als auch über verschiedene Optionen gewährleistet. Demnach ist während der Absolvierung der Sekundarstufe I bei Erfüllung der Voraussetzungen der Wechsel in den anforderungsreicheren Schultyp sowohl in die nächste Stufe als auch mit einer Wiederholung der Stufe möglich (Art. 24ff Verordnung vom 14. August 2001 über die Aufnahme in die sowie die Promotion und den Übertritt auf der Sekundarstufe I, LGBl 2001.140). Zudem besteht für Liechtensteins Lernende am Ende der Sekundarstufe I noch die Möglichkeit, einen höheren Schulabschluss über eine Wiederholung derselben Stufe in der anforderungsreicheren Schule zu erreichen.

In den aktuell verfügbaren Daten (Zeitraum 15.11.2021 bis 15.11.2022) wechselten in der Sekundarstufe I 5,2 % der Schüler:innen den Schultypus (Schuljahr 2016/17: 3,6 %). Dabei gab es mit 3,2 % deutlich mehr Wechsel in eine Schulart mit höheren Anforderungen als in eine Schulart mit niedrigeren Anforderungen (2,0 %).

Tabelle 4.3 verdeutlicht, dass zwischen den Stichtagen 15.11.2021 und 15.11.2022 Knaben an Ober- und Realschulen relativ häufiger zwischen diesen beiden Schultypen wechselten als Mädchen. Bei den Wechseln von der Realschule auf das Gymnasium waren in diesem Zeitraum keine Unterschiede nach Geschlecht festzustellen. Den Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule vollzogen leicht weniger Knaben als Mädchen. Auffällig ist, dass beide Geschlechter mehr als doppelt so häufig von der Realschule in das Gymnasium wechselten als vom Gymnasium auf die Realschule. Hingegen sind zwischen der Ober- und der Realschule im besagten Zeitraum mehr Wechsel von der Realschule auf die Oberschule zu verzeichnen gewesen als Wechsel in umgekehrter Richtung. Dies dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass Schüler:innen des Intensivkurses Deutsch als Zweitsprache (IKDaZ-Klassen) in der Bildungsstatistik der Oberschule zugerechnet werden, was die Wechsel auf die anforderungsreichere Schulart nach unten verzerrt.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Tabelle 4.3: Schultyp-Wechsel innerhalb der Sekundarstufe I nach Geschlecht, 15.11.2021 – 15.11.2022

	Oberschule		**Oberschule → Real-schule**		**Realschule**		**Realschule → Gymnasi-um**		**Realschule → Ober-schule**		**Gymnasi-um** (1.-4. Klas-se)		**Gymnasi-um → Real-schule**	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Anzahl	226	179	6	3	357	324	20	18	11	8	210	187	5	5
in %	100	100	2,7	1,7	100	100	5,6	5,6	3,1	2,5	100	100	2,4	2,7

Anm.: Wechsel zwischen den Stichtagen 15.11.2021 und 15.11.2022.

Datenquelle: Amt für Statistik: Bildungsstatistik, eigene Berechnungen.

Sozial positive Durchlässigkeit

Ausdrückliche Ziele der liechtensteinischen Bildungspolitik sind nicht nur die Gewährleistung horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit zwischen den Schulen im Inland und zu den Bildungsinstitutionen im Ausland, sondern auch die sozial positive Durchlässigkeit, die den Rahmenzielen – Qualifikation und Chancengleichheit – der Bildungsstrategie 2020 gerecht wird (Regierung 2011). Bei positiver Durchlässigkeit werden mehr Aufstiege in höhere Bildungszüge als Abstiege realisiert. Wenn dies auch benachteiligte, bildungsferne oder sozioökonomisch schwache Schichten einschließt, wird von sozial positiver Durchlässigkeit gesprochen (Oesch 2017).

Um diese zu verwirklichen, besteht für Kinder mit ungenügenden Deutschkenntnissen und Kinder, die später eingeschult werden, ein verpflichtender Kindergartenbesuch (Art. 23 Abs. 3 SchulG), der sie im letzten Jahr vor Eintritt in die Primarschule auf den erfolgreichen Schulbeginn vorbereiten soll. Obwohl der Kindergartenbesuch ansonsten nicht verpflichtend ist, besuchen ihn fast alle Kinder zwei Jahre vor dem Beginn der Primarschule. Die Kindergärten sind von jeder Gemeinde in Liechtenstein für zwei Jahrgänge auszulegen und ihr Besuch ist in Liechtenstein unentgeltlich.

Die sozial positive Durchlässigkeit wird auch zunehmend durch die Inklusion von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in der Regelschule mit zusätzlichen Lehrkräften gefördert. Seit der Aufnahme dieser Daten in der Bildungsstatistik, also ab dem Schuljahr 2010/11, ist das Verhältnis von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in der Regel- und in der Sonderschule sehr ausgewogen. Angestrebt wird, dass der Besuch des Heilpädagogischen Zentrums in Schaan in Zukunft nur in schwerwiegenden Fällen stattfindet.

Zur Förderung der Chancengleichheit werden für Flüchtlinge spezielle Deutschklassen angeboten. Des Weiteren besteht in Liechtenstein für Pflichtschulabgänger:innen, die keinen bzw. nicht den gewünschten Lehrstellenplatz finden, sich noch in der Orientierungsphase befinden oder Berufe über Praktika ausprobieren wollen, die Möglichkeit, ein 10. Schuljahr anzuschließen. In diesem Freiwilligen 10. Schuljahr können die Schulabgänger:innen die fehlenden Fähigkeiten und fachspezifischen Kenntnisse erwerben, die für eine berufliche Ausbildung notwendig sind (Verordnung vom 29. August 1995

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

über das Freiwillige 10. Schuljahr, LGBl 1995.190). Die Sprachfähigkeiten fremdsprachiger Jugendlicher (tiefer als B1) werden in dem speziellen Kurs Sprachbrücke gesondert gefördert.

Darüber hinaus erhalten Pflichtschulabgänger:innen von Sonder-, Ober- und Realschulen, die das Lehrziel ihrer Schulart nicht erreichen und die Wiederholungsmöglichkeit zugestanden bekommen, die Gelegenheit, in den unmittelbar anknüpfenden zwei Jahren das entsprechende Lehrziel in der jeweiligen Schule zu erreichen (Art. 77 Abs. 1 SchulG). Außerdem können Schüler nach erfolgreichem Abschluss der vierten Stufe der Oberschule in die vierte Stufe der Realschule wechseln (Art. 77 Abs. 2 SchulG). Des Weiteren besteht die Möglichkeit, im Anschluss an den Besuch der vierten Stufe des Gymnasiums die vierte Stufe der Realschule zu besuchen (Art. 77 Abs. 3 SchulG).

Auch die staatliche Beteiligung an den Kosten der Bildung über Stipendien und Darlehen soll die sozial positive Durchlässigkeit fördern. Sie wird als Stipendium und/oder Darlehen an Ausbildungs- und Studierwillige vergeben und hängt von den eigenen sowie den Einkünften der Eltern ab, sodass einkommensschwache und kinderreiche Familien eine höhere Förderung erhalten als Familien mit hohen Einkommen. Da ein Studium im Ausland mit höheren Kosten verbunden ist, belastet der nach dem Stipendiengesetz zumutbare Teil das Budget einkommensschwacher Familien für die Zeitdauer eines Studiums relativ lange und wird daher bei der Bildungsentscheidung im Schulalter des Kindes seltener in Erwägung gezogen.

Metaformen der Durchlässigkeit

In der Literatur wird zudem zwischen den Metaformen der potenziell vorhandenen und der realisierten Durchlässigkeit differenziert (Oesch 2017), die für einen Kleinstaat von besonderer Relevanz sind. Die potenziell vorhandene Durchlässigkeit, die in institutionell gegebenen Wechselmöglichkeiten in regional verfügbaren und erreichbaren Bildungsangeboten besteht, hat Liechtenstein über Abkommen mit der Schweiz, Österreich und der EU sichergestellt. Dass diese Möglichkeiten von Lernenden aus Liechtenstein auch tatsächlich wahrgenommen werden, wird als realisierte Durchlässigkeit bezeichnet (ebd.) und ist zu einem erheblichen Teil auf die staatliche Mitfinanzierung der Bildungskosten durch Stipendien und Darlehen zurückzuführen.

Ergebnisse der Schulleistungserhebungen und Selektivität

In Liechtenstein wird zur Qualitätssicherung der obligatorischen Schule der Lern- und Entwicklungsfortschritt der Schüler:innen am Ende der 3., 5. und 8. Klasse erhoben. Diese sogenannten Standardprüfungen werden seit dem Schuljahr 2009/10 jährlich in Mathematik und Deutsch durchgeführt. Seit dem Schuljahr 2010/11 wird in der 5. und 8. Klasse zudem der Lernstand in Englisch geprüft. Da die Teilnahme für alle Schulen verpflichtend ist, handelt es sich bei diesen Überprüfungen um Vollerhebungen. Somit sind die Ergebnisse für das Land repräsentativ. Hof/Wolter (2016) haben die Ergebnisse der Standardprüfungen der Jahre 2010 bis 2014 im Querschnitt und im Längsschnitt untersucht.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Befunde der Querschnittsanalysen

Die empirischen Befunde der Regressionen in Abhängigkeit der vorhandenen relevanten individuellen Faktoren zeigen, dass mit Ausnahme der Mathematikleistungen der 5. Klassen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei den Leistungen in Mathematik und Deutsch bestehen (Hof/Wolter 2016).[18] Dies ist vor dem Hintergrund der Befunde bei den internationalen Schulleistungserhebungen, die für viele Länder und auch Liechtenstein den Mädchen im Mittel bessere Leseleistungen und den Knaben bessere Mathematikleistungen bescheinigen, überraschend. Einzig für Mathematik in der 5. Klasse konnten Hof und Wolter signifikant bessere Leistungen der Knaben feststellen, wenn auch der Unterschied zu den Mädchen relativ klein ist.

Signifikante Effekte auf das Abschneiden bei den Prüfungen lassen sich aber für bestimmte soziodemografische Merkmale nachweisen. So sind signifikant schwächere Ergebnisse der Fünftklässler:innen in Deutsch sowie der Dritt- und Fünftklässler:innen in Mathematik beobachtbar, wenn zu Hause die Unterrichtssprache nicht verwendet wird. Diese Nachteile potenzieren sich, wenn das Kind zudem in einem bildungsfernen[19] Haushalt aufwächst.

Hof und Wolter zeigen zudem, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schulkindern der 3. und 5. Klassen innerhalb der Klasse relativ groß sind, während zwischen den Klassen kaum Unterschiede feststellbar sind. Hingegen sind die Unterschiede in der achten Klasse einer bestimmten Schulart innerhalb der Klasse wesentlich geringer als zwischen den Klassen, da die Zuteilung zu einer bestimmten Schulart dafür sorgt, dass die Klassen leistungshomogener werden. Allerdings ist diese empirisch beobachtete hohe Leistungshomogenität noch kein Beleg für eine schulleistungsadäquate Einstufung in der 5. Klasse. Denn die Berechnungen offenbaren ziemliche Überlappungen der Prüfungsleistungen zwischen den Schularten. Demnach weisen die besten 20 % der Realschüler:innen höhere Mathematikleistungen auf als der Median der Schüler:innen des Unterstufengymnasiums. Selbst die besten 40 % der Oberschüler:innen zeigen in den Tests vergleichbare oder höhere Fähigkeiten in Mathematik als die schwächsten 20 % der Unterstufengymnasiast:innen. In Deutsch sind die Leistungsüberschneidungen zwischen den Schularten ähnlich, aber etwas weniger ausgeprägt.

Die Fehlzuteilungen zu den Schultypen führen Hof und Wolter auf die Einstufung gemäß der Leistungsposition innerhalb der Klasse zurück, die von der Rangierung auf nationaler Ebene abweicht. Ihr Vergleich der Klassenposition mit der Rangierung auf Landesebene zeigt, dass sich beide Positionen nur zu 40 bis 50 % im gleichen Quintil befinden. Die Abweichungen zwischen der Klassen- und Landesposition führen zu den beobachteten Leistungsüberlappungen und damit zu individuellen Fehlzuteilungen. Die Schätzungen ergeben, dass fast 30 % der Oberschüler:innen gemäß ihren Leistungen in der 5. Klasse auch in der Realschule erfolgreich gewesen wären. Demgegenüber stehen rund 20 % der Schüler:innen des Unterstufengymnasiums, deren Prüfungsergebnisse leistungsmäßig eher für eine Einteilung in die Realschule sprechen würden. Allerdings bleibt zu berücksichtigen, dass die Leistungen in Deutsch und Mathematik nicht die ausschließlichen Kriterien bei der Einstufung sind und die Momentaufnahme einer Prüfungsleistung nicht mit einer konstant gezeigten Leistung

18 Die nachfolgenden empirischen Befunde beziehen sich auf die Studienergebnisse von Hof und Wolter (2016).

19 Die Literatur zeigt signifikant positive Effekte des sozioökonomischen Status und des höchsten erreichten Bildungsabschlusses der Eltern auf die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind einen anforderungsreicheren Schultyp besucht. Da der Bildungsabschluss der Eltern, als Indikator für deren Bildungsnähe, nicht vorliegt, wurde als Proxy die Anzahl der Bücher im Elternhaus verwendet (s. Hof/Wolter 2016).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

über einen längeren Zeitraum übereinstimmen muss. Hof und Wolter können die Mehrzahl der Fehleinschätzungen nicht auf beobachtbare Merkmale der Schüler:innen zurückführen. Einzig bei fremdsprachigen Knaben zeigen die Analysen, dass sie gemessen an ihren schulisch-kognitiven Fähigkeiten statistisch gesichert zu selten eine Empfehlung für das Unterstufengymnasium erhalten, was darauf hindeutet, dass bei der Einstufung auch andere als leistungsmäßige Kriterien eine Rolle gespielt haben dürften.

Befunde der Längsschnittanalysen

Nachdem eine Studie für England einen positiven Effekt einer zu hohen Klassenposition gegenüber einer zu niedrigen im Vergleich zur Landesrangierung auf die Resultate bei späteren Tests gefunden haben, haben Hof und Wolter (2016) für Liechtenstein untersucht, wie sich die Position innerhalb der Klasse auf den Verlauf der Schullaufbahn auswirkt. Demnach lieferten leistungsmäßig vergleichbare Schüler:innen mit einer zu hohen Rangierung innerhalb der Klasse auf späteren Schulstufen deutlich bessere Prüfungsergebnisse als jene mit geringerer Rangierung innerhalb der Klasse. Es wird vermutet, dass das Wissen über eine gute Position in der Klasse das Selbstvertrauen steigert und damit zu der Überzeugung führt, dass sich Lernen lohnt. Eine schlechte Rangierung hingegen verleitet eher zum Glauben, dass Anstrengungen nicht in besseren schulischen Ergebnissen münden. Die Längsschnittanalyse offenbart ferner, dass bei vergleichbaren nationalen aber unterschiedlichen Klassenrangierungen die Leistungsdifferenzen im Schulverlauf weiter zunehmen.

Dies bedeutet, dass Schüler:innen mit dem Glück höchster Klassenrangierung bei im nationalen Vergleich mittelmäßigen Leistungen in eine anforderungsreiche Schulart eingestuft werden, die zur weiteren Leistungssteigerung motiviert und durch das leistungsstärkere Umfeld auch besser fördert. Die in leistungsmäßig starken Klassen schlechter positionierten Schüler:innen werden tendenziell in Schularten mit tieferen Anforderungen zugeteilt, mit dem Ergebnis, dass sie gemessen an der nationalen Leistungsposition ihre Potenziale nicht voll entfalten können, weshalb die Klassenrangierung bei der Zuteilung infrage zu stellen wäre.

Internationaler Vergleich

Um den Herausforderungen des technologischen Fortschritts, des Klimawandels, der Migrationsbewegungen und des zunehmenden Wettbewerbs der Volkswirtschaften infolge der Globalisierung adäquat zu begegnen, ist die Aneignung von Wissen und dessen Transfer zentral. Die Bildungsmöglichkeiten und die Bildung von Humanressourcen, insbesondere auch über den Lebenszyklus, werden über die zukünftigen Arbeitsmarktergebnisse samt Beschäftigungsbedingungen, den Lebensstandard, die Gesundheit und die soziale und politische Partizipation der Gesellschaftsmitglieder entscheiden. Auch die effiziente und breite Anwendung der technologischen Möglichkeiten, die die Digitalisierung und die künstliche Intelligenz erlauben, erfordern sich schneller anpassende Bildungssysteme und ein lebenslanges Lernen der Erwerbsbevölkerung.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schulleistungsergebnisse

Vor diesem Hintergrund wird die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme anhand von international vergleichenden Tests an verschiedenen altersmäßigen Populationen und fachlichen Schwerpunkten (u.a. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)) gemessen. An dem weltweit viel beachteten Schulleistungsvergleich PISA nahmen Liechtensteins 15-jährige Schüler:innen von Anbeginn 2000 bis zuletzt im Jahr 2012 teil. Der Test erfasst die Kompetenzen der Schüler:innen am Ende der obligatorischen Schulzeit in den für den weiteren Bildungserfolg besonders bedeutenden Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und behandelt von diesen Kompetenzbereichen alternierend alle drei Jahre einen schwerpunktmäßig. Die gestellten Aufgaben messen gemäß dem Literacy-Konzept die Fähigkeiten 15-Jähriger, aktuelle und absehbare Alltagsprobleme zu lösen (OECD 2013; Erzinger et al. 2015). Der Test eruiert aber auch emotionale und motivationale Aspekte, die für den Kompetenzerwerb von Bedeutung sind. Demnach gelten Schulsysteme als erfolgreich, wenn sie neben hohen Kompetenzen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösung auch nicht-kognitive Fähigkeiten im emotionalen und motivationalen Bereich, eine starke Zugehörigkeit zur Schule und ihre positive Wahrnehmung vermitteln.

Liechtensteins Jugendliche erreichen im internationalen Vergleich am Ende der obligatorischen Schulzeit sehr gute bis gute fachbezogene Ergebnisse. Ähnlich wie 15-Jährige in der Schweiz erreichen sie die besten Resultate in Mathematik, gefolgt von guten Leistungen in Naturwissenschaften und mit geringstem positivem Abstand zum OECD-Durchschnitt beim Lesen (PISA 2012: Mathematik: 535, Naturwissenschaften: 525, Lesen: 516). Bemerkenswert bei den Ergebnissen in Mathematik ist, dass der Anteil Schüler:innen mit sehr hohen Mathematikkompetenzen (24,8 %) im internationalen Vergleich relativ hoch ist und dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Mathematikleistungen signifikant geringer als im OECD-Durchschnitt ist (OECD 2013; Erzinger et al. 2016).

Die durchschnittlichen Leistungen in Mathematik (2003–2012) und in den Naturwissenschaften (2006–2012) blieben über die Jahre konstant hoch. Die Lesekompetenzen haben sich zwischen 2000 und 2012 statistisch signifikant verbessert. Werden die Veränderungen in der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigt, dann ist die Leistungsverbesserung aber nicht mehr signifikant (OECD 2013).

Im Gegensatz zu den Ergebnissen der nationalen Schulleistungsmessung (Hof/Wolter 2016; Verner/Baumann 2017) bestehen bei den PISA-Ergebnissen fachspezifische Unterschiede in den Kompetenzen zwischen 15-jährigen Knaben und 15-jährigen Mädchen. Bei der Lesekompetenz schneiden Mädchen wie in den meisten Ländern besser ab als Knaben, allerdings ist der Punkteunterschied zwischen Knaben und Mädchen im Vergleich zu den anderen entwickelten Industriestaaten am geringsten (24, Schweiz: 36). Bei den Mathematikleistungen erreichen Knaben im Durchschnitt 23 Punkte mehr als Mädchen, was im betrachteten Ländervergleich zusammen mit Österreich den höchsten Punktevorsprung bildet. Allerdings erreichen Mädchen in Liechtenstein zusammen mit jenen aus der Schweiz höhere oder vergleichbare Mathematikkompetenzen als Knaben anderer Vergleichsländer. In den Naturwissenschaften ist der Punktevorsprung der Knaben etwas niedriger, aber eher untypisch, wenn man die kaum unterscheidbaren Ergebnisse in den anderen Ländern betrachtet oder gar das umgekehrte Verhältnis in Finnland.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Bildungsgrad

In den entwickelten Staaten hat sich aufgrund steigender Nachfrage nach qualifizierter Arbeit und des finanziellen Spielraums infolge stetigen Wirtschaftswachstums die Bildungsbeteiligung in höheren Bildungsstufen über die Kohorten permanent erhöht (Tabelle 4.4). Mittlerweile gilt ein Abschluss auf der Sekundarstufe II als Mindeststandard mit Blick auf arbeitsmarktliche und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten, weshalb die Schweiz (Bund und Kantone) bereits 2006 eine Absolventenquote beim Sekundar-II-Abschluss von mindestens 95 % der Bevölkerung im Alter bis 25 Jahre als Zielgröße ausgegeben hat. Wie aus Tabelle 4.4 hervorgeht, liegt beim Erwerbspersonenpotenzial (25 bis 64 Jahre) der Anteil mit mindestens einem Abschluss auf der Sekundarstufe II in Liechtenstein unter jenem in der Schweiz, etwas über jenem von Österreich und Deutschland sowie deutlich über den Anteilen des Kleinstaates Luxemburg und der gesamten EU. Die jüngste betrachtete Kohorte (25 bis 34 Jahre) des Erwerbspersonenpotenzials hat in der Schweiz mit 94 % und in Liechtenstein mit knapp 93 % deutlich häufiger einen Abschluss auf mindestens Sekundar-II-Niveau, während die übrigen Vergleichsländer darunter liegen. Grundsätzlich verfügt in den betrachteten Ländern ein höherer Anteil der Staatsangehörigen über einen Abschluss auf mindestens dem Sekundar-II-Niveau als die ausländische Wohnbevölkerung, was vor allem auf den soziökonomischen Hintergrund zurückzuführen ist (Budimir 2021).

Tabelle 4.4: Anteil der Bevölkerung im Erwerbsalter (25–64 Jahre) mit mindestens Abschluss der Sekundarstufe II, 2020, in %

Alters-kohorte	Liechten-stein	Schweiz	Österreich	Deutsch-land	Luxemburg	EU 27-Durch-schnitt
25–64 Jahre	**86,8**	**89,3**	**85,7**	**85,7**	**78,5**	**79,0**
25–34 Jahre	92,8	94,0	89,1	87,0	88,3	85,3
35–44 Jahre	87,2	89,3	87,8	85,8	83,8	82,3
45–54 Jahre	86,2	87,9	85,2	85,1	73,5	77,4
55–64 Jahre	82,3	86,0	80,9	85,2	65,7	72,0

Anm.: Liechtenstein: eigene Berechnungen anhand der Fünfjahresklassen des Amtes für Statistik. Personen ohne Angabe zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung wurden aus der Berechnung ausgeschlossen.

Datenquellen: Amt für Statistik: Liechtenstein, Eurostat: Schweiz, Österreich, Deutschland, Luxemburg, EU 27, eigene Berechnungen.

Auch beim Anteil der Erwerbsbevölkerung mit tertiärem Bildungsabschluss liegt Liechtenstein merklich über dem Durchschnitt der EU-Länder sowie Österreichs und Deutschlands (Tabelle 4.5). Die deutlich höheren Anteile in der Schweiz und in Luxemburg (Tabelle 4.5) dürften großteils von der Immigration tertiär gebildeter Arbeitskräfte aus dem Ausland herrühren, die die wesentlich stärker einschränkenden Einwanderungsregelungen des Mikrostaates Liechtenstein nicht erlauben. Die steigende Nachfrage des Arbeitsmarktes nach hohen Qualifikationen und Kompetenzen und die damit einhergehend zunehmende Tertiarisierung lässt sich gut an den Abschlussanteilen über die Kohorten nachverfolgen (Tabelle 4.5).

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Tabelle 4.5: Anteil der Bevölkerung im Erwerbsalter (25–64 Jahre) mit Abschluss der Tertiärstufe, 2020, in %

Alters-kohorte	Liechten-stein	Schweiz	Österreich	Deutsch-land	Luxemburg	EU 27-Durch-schnitt
25–64 Jahre	**38,1**	**45,3**	**34,2**	**31,2**	**47,1**	**32,8**
25–34 Jahre	44,9	53,0	41,4	35,3	60,6	40,5
35–44 Jahre	43,4	50,6	39,5	34,4	55,6	38,5
45–54 Jahre	37,1	42,7	31,4	28,7	40,2	29,6
55–64 Jahre	29,3	34,7	25,4	27,6	27,9	23,6

Anm.: Liechtenstein: Eigene Berechnungen anhand der Fünfjahresklassen des Amtes für Statistik. Personen ohne Angabe zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung wurden aus der Berechnung ausgeschlossen.

Datenquellen: Amt für Statistik: Liechtenstein, Eurostat: Schweiz, Österreich, Deutschland, Luxemburg, EU, eigene Berechnungen.

Der im Vergleich zu großen Ländern relativ hohe Fachkräftebedarf des liechtensteinischen Arbeitsmarktes wird zu über der Hälfte durch Grenzgänger:innen abgedeckt. Aufgrund der Kleinheit des Landes, des Umgebenseins von (auch) deutschsprachigen Ländern und des vergleichsweise hohen Lohnniveaus fällt die Deckung von Arbeitskräfte- respektive Humankapitallücken in Liechtenstein relativ leicht im Vergleich zu den wesentlich größeren Volkswirtschaften.

Bildungsausgaben

Mit der Tertiarisierung der Bildungsabschlüsse, die im Zeitverlauf zu einer aufwendigeren und längeren Bildungsphase der Bevölkerung führt, haben die betrachteten Länder inklusive Liechtenstein ihre Ausgaben für Bildung nominal gesteigert, nicht aber im Vergleich zu ihrer Wirtschaftsleistung. Aufgrund von realisierbaren Skaleneffekten, insbesondere bei der Tertiärbildung, dürften große Länder geringere Bildungsaufwendungen im Verhältnis zu ihrer Wirtschaftsleistung aufbringen müssen als kleinere. Dieser Zusammenhang ist in der betrachteten Länderauswahl zwischen Deutschland gegenüber Österreich und der Schweiz auch zu beobachten (Tabelle 4.6), nicht jedoch gegenüber Liechtenstein. Auch der Kleinstaat Luxemburg wendet gegenüber Österreich und der Schweiz im Verhältnis zu seiner Wirtschaftsleistung weniger für die Bildung seiner Bevölkerung auf und liegt unter dem EU-Durchschnitt. Dies resultiert vor allem aus der Freizügigkeit im Tertiärbereich zwischen Liechtenstein und der Schweiz sowie zwischen den beiden Kleinstaaten und den EU-Ländern. Die Möglichkeit des Verzichts auf eine umfassende und damit kostenintensive Bereitstellung von tertiären Bildungseinrichtungen ermöglicht Kleinstaaten enorme Einsparungen bei ihren Ausgaben im Bereich der Bildung.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Tabelle 4.6: Anteil der Bildungsausgaben an der Wirtschaftsleistung, Mittelwert 2013–2021, in %

Mittelwert	Liechtenstein	Schweiz	Österreich	Deutschland	Luxemburg	EU
2013–2021 (ESVG 2010)	3,30	5,53	4,90	4,34	4,62	4,80

Anm.: Liechtenstein: Anteil am Bruttonationaleinkommen (BNE). Schweiz, Österreich, Deutschland, Luxemburg, EU (ab 2020 EU-27): Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP). ESVG = Europäisches System Volkswirtschaftlicher Gesamtrechnungen.

Datenquellen: Amt für Statistik: Liechtenstein, Eurostat: Schweiz, Österreich, Deutschland, Luxemburg, EU, eigene Berechnungen.

Fazit

Liechtenstein mit seiner geringen Bevölkerungsgröße, die derzeit 40.015 Einwohner:innen (31.12.2023) umfasst, hat auf eigenem Staatsgebiet aus Effizienzerwägungen kein vollständig ausgebautes Bildungswesen auf allen Stufen etabliert. Wegen der geopolitischen Lage des Landes und der historisch und rechtlich gewachsenen Beziehungen hat sich das liechtensteinische Bildungssystem daher stark mit den Bildungssystemen seiner Nachbarstaaten vernetzt, im Besonderen mit dem der Schweiz. Um die dortigen Qualifikations- und Zugangsanforderungen im weiterführenden Bereich bis zum Tertiärbereich zu erfüllen, orientiert sich das liechtensteinische Bildungssystem strukturell und inhaltlich sehr stark an jenem der deutschsprachigen Schweizer Kantone. So bestehen im Aufbau des Bildungssystems, in den Schularten, der Terminologie, den Lehrplänen, den Lehrmitteln und den Qualifikationsanforderungen an die Lehrpersonen kaum Unterschiede zur deutschsprachigen Schweiz. Die Anerkennung der Abschlüsse und der Zugang zu den ausländischen Bildungsinstitutionen werden gegenüber der Schweiz ebenso wie gegenüber Österreich und der EU über Staatsverträge geregelt. Der Mikrostaat Liechtenstein gewährleistet somit seinen Bürger:innen alle Möglichkeiten der voll ausdifferenzierten Bildungssysteme seiner Nachbarländer Schweiz und Österreich. Zudem beteiligt sich Liechtenstein über Mitträgerschaften an Bildungseinrichtungen in der Schweiz.

Das Fürstentum selbst bietet trotz seiner geringen Größe Sonderschulplätze für Kinder und Jugendliche aus dem Kanton St. Gallen und die liechtensteinische Berufsmaturitätsschule wird häufig von Lernenden aus dem Ausland besucht. Ferner finanziert der Staat Liechtenstein alleine eine Universität, an der mehrheitlich Bürger:innen anderer Länder studieren. Insoweit mündete die Entwicklung des Bildungssystems über die Jahrhunderte und gemäß dem Verfassungsauftrag sowohl in einer großen Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten für die Inländer:innen als auch für Schüler:innen, Lernende und Studierende aus dem Ausland.

Die Herausforderungen der liechtensteinischen Bildungspolitik werden in Zukunft weniger im weiteren Ausbau und in der Differenzierung des Bildungsangebots liegen als vielmehr in der Aufrechterhaltung des bestehenden hohen Qualitätsniveaus, der Ausrichtung der Schulen sowie des Lehrpersonals an die künftigen Anforderungen von Gesellschaft, Wirtschaft und technologischem Fortschritt, also vor allem in der Umsetzung der Kompetenzorientierung und der Digitalisierungsstrategie. Nachdem die Regierung des Fürstentums Liechtenstein gemäß ihrer Bildungsstrategie gleichzeitig die Bildungspotenziale ihrer geringen Population besser ausschöpfen will und die Chancengleichheit für alle

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lernenden unabhängig von Geschlecht, Nationalität und sozialem Status herstellen will, wird die adäquate Begegnung dieser Herausforderungen im Bildungsbereich dem Kleinstaat weiterhin enorme bildungspolitische und ressourcenmäßige Anstrengungen abverlangen.

Literatur und Quellen

Literatur

Blanck, Jonna Milena/Edelstein, Benjamin/Powell, Justin J.W. (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Swiss Journal of Sociology 39(2), 267–292.

Bleyle, Annette (2011a): „Schulwesen". In: Historisches Lexikon des Fürstentums Liechtenstein online (eHLFL) (Stand: 31.12.2011).

Bleyle, Annette (2011b): „Stipendien". In: Historisches Lexikon des Fürstentums Liechtenstein online (eHLFL) (Stand: 31.12.2011).

Bleyle, Annette (2011c): „Fortbildungsschule (Sonntagsschule)". In: Historisches Lexikon des Fürstentums Liechtenstein online (eHLFL) (Stand: 31.12.2011).

Blossfeld, Hans-Peter/Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 39(1), 25–52.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: John Wiley and Sons.

Breen, Richard/Godthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society 9(3), 275–305.

Büchel-Thalmaier, Robert (2017): Bericht betreffend Die Dauer der Primarschule in Liechtenstein, im Auftrag der Regierung an das Schulamt, www.llv.li/files/sa/dauer-der-primarschule-bericht.pdf, abgerufen am 14.1.2019.

Budimir, Kristina (2021): Pilotbericht – Bildungsbericht Liechtenstein. Hrsg. vom Liechtenstein-Institut, Gamprin-Bendern.

Budimir, Kristina (2022): Volkswirtschaftliche Bedeutung von MINT-Fachkräften – Bedarf und Entwicklung des Angebots in Liechtenstein. Arbeitspapiere Liechtenstein-Institut, 77, Gamprin-Bendern.

Budimir, Kristina (2024): Bildungsbericht Liechtenstein 2024. Hrsg. vom Liechtenstein-Institut, Gamprin-Bendern.

Combet, Benita (2013): Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. In: Swiss Journal of Educational Research 35(3), 447–471.

Erzinger, Andrea B./Abt Gürber, Nadja/Brühwiler, Christian (2015): PISA 2012: Porträt des Fürstentums Liechtenstein. St. Gallen: Institut Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG).

Erzinger, Andrea B./Abt Gürber, Nadja/Brühwiler, Christian (2016): PISA-Test Liechtenstein: Analyse der Leistungsentwicklungen 2000–2012. In: Schulleistungserhebungen in Liechtenstein 2010–2014, Studie im Auftrag des Ministeriums für Äusseres, Bildung und Kultur des Fürstentums Liechtenstein. Vaduz, Mai 2016.

Gries, Jürgen/Lindenau, Mathias/Maaz, Kai/Waleschkowski, Uta (2005): Bildungssysteme in Europa, Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, hrsg. vom Institut für Sozialforschung, Informatik und Soziale Arbeit, Kath. Hochschule für Sozialwesen Berlin.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hof, Stefanie/Wolter, Stefan (2016): Standardprüfungen Liechtenstein: Auswertungen der zusammengeführten Erhebungen 2010–2014. In: Schulleistungserhebungen in Liechtenstein 2010–2014, Studie im Auftrag des Ministeriums für Äusseres, Bildung und Kultur des Fürstentums Liechtenstein, Vaduz, Mai 2016.

Hupka-Brunner, Sandra/Samuel, Robin/Bergman, Manfred Max (2016): Der Einfluss der sozialen Herkunft auf postobligatorische Bildungsverläufe in der Schweiz. In: Scharenberg, Katja/Meyer, Thomas/Hupka-Brunner, Sandra/Bergman, Manfred Max (Hrsg.): Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Band 2. Zürich: Seismo.

Husén, Torsten (1975): Social Background and Educational Career. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Social Background and Educational Career.

Konrad, Helmut/Biedermann, Josef (1997): Das Liechtensteinische Gymnasium – Vom Collegium Marianum zum Liechtensteinischen Gymnasium. In: Eintracht Advent 1997, 9–24.

Konsortium PISA.ch (2013): Erste Ergebnisse zu PISA 2012, https://www.pisa-schweiz.ch/wp-content/uploads/2021/09/PISA2012_ErsteErgebnisse_deu.pdf, abgerufen am 27.5.2024.

Kost, Jakob (2013): Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (3), 473–492.

Landesschulrat für Vorarlberg (Hrsg.) (2018): Schulen und Beratungseinrichtungen in Vorarlberg 2018/19 – Vorarlberger Bildungswegweiser, http://www.lsr-vbg.gv.at/wordpress/wp-content/uploads/2018/12/Handbuch-Schulen-in-Vorarlberg-2018-19.pdf, abgerufen am 19.2.2019.

Moser, Urs (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: h.e.p.-Verlag.

Moser, Urs (2008): Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen, Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen, Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.

Neuenschwander, Markus P./Malti, Tina (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 216–232.

OECD (2013): PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing. www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf, abgerufen am 1.3.2019.

Oesch, Dominique (2017): Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen. Eine lokalstrukturelle Übertrittsanalyse in zwei Schulsystemen. Wiesbaden: Springer VS.

Pfeffer, Fabian T. (2008): Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. In: European Sociological Review 24(5), 543–565.

Ramseier, Erich/Brühwiler, Christian (2003): Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25(1), 23–58.

Regierung des Fürstentums Liechtenstein (2011): Bildungsstrategie Fürstentum Liechtenstein 2020. Hrsg. v. Ressort Bildung. Vaduz.

Rheinberger, Rudolf (2011): „Grass, Ludwig (Josef Johann Ludwig)". In: Historisches Lexikon des Fürstentums Liechtenstein online (eHLFL) (Stand: 31.12.2011).

Schindler, Steffen/Reimer, David (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62(4), 623–653.

Sochin D'Elia, Martina (2016): Zur Matura ins Ausland – Liechtensteins langer Weg zu höherer Schulbildung. In: Liechtenstein-Institut, Historischer Verein für das Fürstentum Liechtenstein, Kunstmuseum Liechtenstein (Hrsg.): „Wer Bescheid weiss, ist bescheiden". Festschrift zum 90. Geburtstag von Georg Malin. Bendern: Verlag der Liechtensteinischen Akademischen Gesellschaft (Liechtenstein Politische Schriften, 58), 387–400.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Stalder, Barbara E. (2005): Das intellektuelle Anforderungsniveau von 105 Berufslehren. Bern: Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE).
Verner, Martin/Baumann, Barbara (2017): Standardprüfungen Liechtenstein 2017: Schlussbericht zuhanden des Schulamtes, www.llv.li/files/sa/fl-schlussbericht-2017-2.pdf, abgerufen am 15.3.2019.
Wacker, Albrecht (2017): Schulstruktur und Zweigliedrigkeit: Umbau des Bildungssystems, in: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 191–206.

Internetlinks

www.verfassung.li: Online-Kommentar zur Liechtensteinischen Verfassung.
www.gesetze.li: Landesgesetzblatt und Konsolidiertes Recht.
www.historisches-lexikon.li: Historisches Lexikon des Fürstentums Liechtenstein. Online-Ausgabe.
www.liechtenstein-institut.li: Forschung und Publikationen des Liechtenstein-Instituts.
www.statistikportal.li: Statistische Informationen des Amtes für Statistik.
www.llv.li/de/landesverwaltung/schulamt: Schulamt Liechtenstein.
www.llv.li/de/landesverwaltung/amt-fuer-berufsbildung-und-berufsberatung: Amt für Berufsbildung und Berufsberatung.
https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/liechtenstein/overview: Europäische Kommission (Hrsg.): Überblick über das Bildungswesen des Fürstentums Liechtenstein. Eurydice.
www.regierung.li: Website der Liechtensteinischen Regierung.
www.landtag.li: Website des Liechtensteinischen Landtages.
www.lbv.li: Website des Liechtensteiner Behinderten-Verbandes.
www.menschenrechte.li: Website des Vereins für Menschenrechte.

Verwandte Beiträge im Handbuch Politisches System

Wirtschaftsstruktur – Chancengleichheit – Verwaltung – Kirche und Religion – Politische Kultur.

https://doi.org/10.5771/9783845299006-101, am 16.12.2024, 19:49:27
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb



Schriftenreihe des Liechtenstein-Instituts | 1

Wilfried Marxer | Thomas Milic | Philippe Rochat [Hrsg.]

Das politische System Liechtensteins

Handbuch für Wissenschaft und Praxis

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783845299006, am 12.12.2024, 13:27:06
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schriftenreihe des Liechtenstein-Instituts

herausgegeben von
Dr. Georges Baur, Liechtenstein-Institut
PD Dr. Stephan Scheuzger, Liechtenstein-Institut

Band 1

https://doi.org/10.5771/9783845299006, am 12.12.2024, 13:27:06
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wilfried Marxer | Thomas Milic | Philippe Rochat [Hrsg.]

Das politische System Liechtensteins

Handbuch für Wissenschaft und Praxis

Nomos

https://doi.org/10.5771/9783845299006, am 12.12.2024, 13:27:06
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Titelbild: Regierungsgebäude (rechts), Landtagsgebäude (links) und Schloss Vaduz als Residenz des Fürsten (oben). © Foto: Ruth Allgäuer.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2024

© Die Autor:innen

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-8487-5737-4
ISBN (ePDF): 978-3-8452-9900-6

DOI: https://doi.org/10.5771/9783845299006

Onlineversion
Nomos eLibrary

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783845299006, am 12.12.2024, 13:27:06
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis 9

Tabellenverzeichnis 13

1 Souveränität 15
Paul Vogt, Wilfried Marxer

2 Wirtschaftsstruktur 47
Andreas Brunhart

3 Kleinstaatlichkeit 79
Sebastian Wolf

4 Bildungssystem 101
Kristina Budimir

5 Chancengleichheit 131
Linda Märk-Rohrer, Wilfried Marxer

6 Internationale Beziehungen 171
Christian Frommelt, Philippe Rochat

7 Fürst und Fürstenhaus 213
Christoph Maria Merki

8 Volk und Volksrechte 235
Wilfried Marxer

9 Landtag 261
Philippe Rochat

10 Regierung 289
Thomas Milic

11 Verwaltung 311
Cyrus Beck, Emanuel Schädler

12 Gemeinden 335
Wilfried Marxer

13 Gerichtsbarkeit 367
Patricia M. Schiess Rütimann

14 Parteien 397
Wilfried Marxer

15 Verbände 425
Linda Märk-Rohrer, Thomas Milic

https://doi.org/10.5771/9783845299006, am 12.12.2024, 13:27:06
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

16 Kirche und Religion 447
Wilfried Marxer

17 Zivilgesellschaft 477
Linda Märk-Rohrer, Philippe Rochat

18 Wahlsystem und Wahlen 503
Wilfried Marxer

19 Volksabstimmungen 531
Wilfried Marxer

20 Wahlverhalten 555
Wilfried Marxer

21 Medien und öffentliche Kommunikation 575
Wilfried Marxer

22 Politische Kultur 601
Thomas Milic

23 Politisches System 619
Wilfried Marxer, Thomas Milic, Philippe Rochat

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 647

Sachregister 649

https://doi.org/10.5771/9783845299006, am 12.12.2024, 13:27:06
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb