

# Perspektiven der Volksschule 2030

Bericht der Regierung vom 4. Januar 2022

## Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Zusammenfassung</b>  | <b>7</b>  |
| <b>A Allgemeine Erläuterungen und Diskussion zur obligatorischen Schule</b> | <b>9</b>  |
| <b>Zusammenfassung</b>  | <b>9</b>  |
| <b>1 Einleitung</b>   | <b>10</b> |
| <b>2 Auftrag und Funktion der obligatorischen Schule</b>                    | <b>10</b> |
| <b>3 Steuerung im Volksschulwesen</b>                                       | <b>11</b> |
| 3.1 Steuerungsebenen  | 11        |
| 3.2 Kernelemente der Steuerung  | 13        |
| 3.3 Daten- und Informationsquellen  | 15        |
| <b>4 Effektivität</b>   | <b>17</b> |
| <b>5 Effizienz</b>  | <b>18</b> |
| <b>6 Equity</b>   | <b>19</b> |
| 6.1 Sozioökonomischer Hintergrund und Bildungserfolg                        | 19        |
| 6.2 Migration   | 21        |
| 6.3 Integration   | 21        |
| 6.4 Bildung, Betreuung und Erziehung  | 23        |
| 6.5 Ort der Bildung   | 24        |
| <b>7 Schule als Organisation</b>  | <b>25</b> |
| 7.1 Lernende Organisation   | 25        |
| 7.2 Schulführung  | 26        |
| 7.3 Schulpersonal   | 27        |
| 7.4 Zusammenarbeit von Eltern und Schule                                    | 28        |
| 7.5 Schulraum   | 29        |
| <b>8 Struktur der Volksschuljahre und Aspekte des Unterrichts</b>           | <b>30</b> |
| 8.1 Strukturelle versus inhaltliche Gliederung der Schuljahre               | 30        |
| 8.2 Übergänge und Selektion   | 31        |
| 8.2.1 Vorschulbereich – Beginn der Schulpflicht                             | 32        |
| 8.2.2 Primarstufe   | 32        |
| 8.2.3 Sekundarstufe I   | 33        |
| 8.2.4 Nachobligatorische Bildung  | 34        |
| 8.3 Aspekte des Lernens   | 35        |
| 8.4 Unterrichtsorganisation und -zeit                                       | 36        |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>9</b> | <b>Digitale Transformation</b>                            | <b>37</b> |
| 9.1      | Digitale Kompetenzen                                      | 38        |
| 9.2      | Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien  | 39        |
| 9.3      | Anforderungen des Marktes                                 | 39        |
| 9.4      | Bildungszusammenarbeit                                    | 40        |
| <b>B</b> | <b>Die Volksschule im Kanton St.Gallen und ihr Umfeld</b> | <b>42</b> |
|          | <b>Zusammenfassung</b>                                    | <b>42</b> |
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>   | <b>43</b> |
| <b>2</b> | <b>Kantonale Steuerung</b>                                | <b>43</b> |
| 2.1      | Behördenorganisation                                      | 43        |
| 2.2      | Planung und Steuerung                                     | 45        |
| 2.2.1    | Strategische Planung                                      | 45        |
| 2.2.2    | Controlling   | 49        |
| 2.3      | Rahmenbedingungen   | 49        |
| 2.3.1    | Inhalt  | 50        |
| 2.3.2    | Strukturelle Rahmenbedingungen                            | 50        |
| 2.3.3    | Aspekte der Organisation                                  | 51        |
| 2.3.4    | Schnittstellen  | 52        |
| <b>3</b> | <b>Organisation lokale Schule</b>                         | <b>53</b> |
| 3.1      | Schulträger   | 53        |
| 3.2      | Schulleitung  | 54        |
| 3.3      | Lehrpersonal  | 55        |
| <b>4</b> | <b>Volksschule in Zahlen</b>                              | <b>58</b> |
| 4.1      | Stufenübergreifende Aspekte                               | 59        |
| 4.2      | Kindergarten  | 60        |
| 4.3      | Primarschule  | 60        |
| 4.4      | Oberstufe   | 61        |
| 4.5      | Sonderschulen   | 62        |
| <b>5</b> | <b>Schullaufbahn, Übergänge und Anschlusslösungen</b>     | <b>63</b> |
| 5.1      | Kindergarten und Übergang Primarschule                    | 63        |
| 5.2      | Primarschule  | 64        |
| 5.3      | Oberstufe   | 65        |
| 5.4      | Anschlusslösungen   | 66        |
| <b>6</b> | <b>Finanzen der Volksschule</b>                           | <b>69</b> |
| 6.1      | Finanzielle Bedeutung der Volksschule                     | 69        |
| 6.2      | Unterschiede und Veränderung der finanziellen Belastung   | 70        |
| <b>7</b> | <b>Leistungsmessungen im Volksschulwesen</b>              | <b>70</b> |
| 7.1      | PISA  | 71        |
| 7.2      | Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK)                    | 71        |
| 7.2.1    | Ergebnisse ÜGK 2016 – Mathematik                          | 72        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 7.2.2    | Ergebnisse ÜGK 2017 – Sprachen   | 73         |
| 7.3      | Lernfördersysteme  | 74         |
| 7.4      | Schulsportprüfung  | 74         |
| <b>8</b> | <b>Weiterführende Schulen und Berufsbildung</b>  | <b>75</b>  |
| 8.1      | Berufsbildung  | 76         |
| 8.2      | Mittelschulen  | 77         |
| 8.3      | Arbeitsmarkt und Fachkräfte  | 78         |
| <b>9</b> | <b>Umfeld der Volksschule</b>  | <b>79</b>  |
| 9.1      | Gesellschaft   | 79         |
| 9.1.1    | Bevölkerung  | 79         |
| 9.1.2    | Familien   | 81         |
| 9.2      | Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen                               | 83         |
| 9.2.1    | Kinder- und Jugendpolitik im Kanton St.Gallen  | 84         |
| 9.2.2    | Frühe Förderung  | 86         |
| 9.2.3    | Kinderschutz   | 88         |
| 9.3      | Gesundheitsförderung und Prävention  | 89         |
| 9.3.1    | Vorsorgeuntersuchungen   | 89         |
| 9.3.2    | Förderung der physischen und psychischen Gesundheit  | 90         |
| 9.3.3    | Gewaltprävention   | 92         |
| 9.4      | Kulturförderung  | 92         |
| 9.4.1    | Kulturvermittlung  | 92         |
| 9.4.2    | Volksschulbibliotheken   | 93         |
| 9.4.3    | Musikschulen   | 94         |
| 9.5      | Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten                                     | 94         |
| 9.5.1    | Kantonales Integrationsprogramm  | 94         |
| 9.5.2    | Asylverfahren  | 95         |
| <b>C</b> | <b>Perspektiven der Volksschule</b>  | <b>97</b>  |
|          | <b>Zusammenfassung</b>   | <b>97</b>  |
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>  | <b>98</b>  |
| 1.1      | Erarbeitungsprozess  | 98         |
| 1.2      | Handlungsmassnahmen und Zwischenbericht  | 99         |
| <b>2</b> | <b>Perspektive I: Bildung für die Kinder und Jugendlichen – Bildung für die Gesellschaft</b> | <b>100</b> |
| 2.1      | Wozu wir bilden  | 100        |
| 2.2      | Entwicklungen und Trends   | 101        |
| 2.3      | Herausforderungen  | 101        |
| 2.4      | Handlungsfelder  | 102        |
| 2.4.1    | Bildungs- und Erziehungsauftrag  | 102        |
| 2.4.2    | Anschlussfähigkeit   | 102        |
| 2.4.3    | Bildungsgerechtigkeit  | 102        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>3</b> | <b>Perspektive II: Praxis der Förderung – Praxis der Selektion</b> | <b>103</b> |
| 3.1      | Wie wir wirken   | 103        |
| 3.2      | Entwicklungen und Trends   | 103        |
| 3.3      | Herausforderungen  | 104        |
| 3.4      | Handlungsfelder  | 104        |
| 3.4.1    | Heterogenität  | 104        |
| 3.4.2    | Schullaufbahn  | 105        |
| 3.4.3    | Effizienz  | 105        |
| <b>4</b> | <b>Perspektive III: Wissen erschliessen – Gewissheit schaffen</b>  | <b>105</b> |
| 4.1      | Was wir lernen   | 105        |
| 4.2      | Entwicklungen und Trends   | 106        |
| 4.3      | Herausforderungen  | 106        |
| 4.4      | Handlungsfelder  | 107        |
| 4.4.1    | Lehrplan   | 107        |
| 4.4.2    | Überfachliche Kompetenzen  | 107        |
| 4.4.3    | Digitale Transformation  | 108        |
| <b>5</b> | <b>Perspektive IV: Ort der Stabilität – Ort der Flexibilität</b>   | <b>108</b> |
| 5.1      | Wie wir leben  | 108        |
| 5.2      | Entwicklungen und Trends   | 108        |
| 5.3      | Herausforderungen  | 109        |
| 5.4      | Handlungsfelder  | 109        |
| 5.4.1    | Wohl der Kinder und Jugendlichen                                   | 110        |
| 5.4.2    | Schule als Lern- und Lebensraum                                    | 110        |
| 5.4.3    | Schulführung und -organisation                                     | 110        |
| <b>D</b> | <b>Berichterstattung zu Schwerpunkten im Volksschulbereich</b>     | <b>111</b> |
|          | <b>Zusammenfassung</b>   | <b>111</b> |
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>  | <b>112</b> |
| <b>2</b> | <b>Inhalt</b>  | <b>112</b> |
| 2.1      | Lehrplan Volksschule   | 112        |
| 2.2      | Beurteilung  | 113        |
| 2.3      | Sonderpädagogik-Konzept  | 114        |
| 2.3.1    | Sonderpädagogik in der Regelschule                                 | 115        |
| 2.3.2    | Begabungs- und Begabtenförderung                                   | 115        |
| 2.4      | Die ersten Schuljahre  | 116        |
| 2.5      | Fremdsprachen  | 117        |
| <b>3</b> | <b>Strukturelle Rahmenbedingungen</b>                              | <b>118</b> |
| 3.1      | Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität                      | 118        |
| 3.2      | Versorgungskonzept Sonderschulen                                   | 119        |
| 3.3      | Lehrmittelsteuerung und -versorgung                                | 120        |
| 3.4      | Führungsstrukturen   | 121        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>4</b> | <b>Aspekte der Organisation</b>  | <b>122</b> |
| 4.1      | Digitalisierung  | 122        |
| 4.1.1    | Digitale Transformation  | 122        |
| 4.1.2    | E-Government Service   | 122        |
| 4.2      | Berufsauftrag  | 123        |
| 4.3      | Personalpool   | 123        |
| 4.4      | Organisationsmodelle Oberstufe   | 124        |
| 4.5      | Weiterbildung  | 124        |
| 4.6      | Beratung und Unterstützung   | 125        |
| <b>5</b> | <b>Schnittstellen</b>  | <b>125</b> |
| 5.1      | Eltern   | 126        |
| 5.1.1    | Zusammenarbeit Eltern und Schule   | 126        |
| 5.1.2    | Elternbildung  | 126        |
| 5.2      | Tagesstrukturen  | 127        |
| 5.3      | Sport- und Bewegungsförderung  | 127        |
| 5.3.1    | Begabungs- und Begabtenförderung im Sport  | 128        |
| 5.3.2    | Freiwilliger Schulsport  | 129        |
| <b>E</b> | <b>Postulat «Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule und im schulischen Umfeld»</b> | <b>130</b> |
|          | <b>Zusammenfassung</b>   | <b>130</b> |
| <b>1</b> | <b>Ausgangslage</b>  | <b>131</b> |
| 1.1      | Auftrag  | 131        |
| 1.2      | Integration  | 131        |
| <b>2</b> | <b>Volksschule</b>   | <b>132</b> |
| 2.1      | Rahmenbedingungen  | 132        |
| 2.2      | Beschulung im Asylverfahren  | 133        |
| 2.3      | Förderung in der Volksschule   | 134        |
| 2.3.1    | Individuelle Massnahmen  | 134        |
| 2.3.2    | Strukturelle Massnahmen  | 135        |
| <b>3</b> | <b>Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)</b>   | <b>136</b> |
| 3.1      | Zielsetzung  | 136        |
| 3.2      | Grundlagen   | 137        |
| 3.3      | Umsetzung im Kanton St.Gallen  | 138        |
| 3.3.1    | Rahmenbedingungen  | 138        |
| 3.3.2    | HSK-Unterricht   | 138        |
| 3.3.3    | Unterstützung  | 139        |
| <b>4</b> | <b>Fazit</b>   | <b>140</b> |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>F</b> | <b>Finanzielles und Rechtliches</b>                                       | <b>141</b> |
| <b>G</b> | <b>Antrag</b>   | <b>141</b> |
|          | <b>Anhang</b>   | <b>142</b> |
|          | <b>Glossar</b>  | <b>142</b> |
|          | <b>Statistisches Grundlagenmaterial</b>                                   | <b>144</b> |
|          | Teil B, Kapitel 3 – Organisation lokale Schule                            | 144        |
|          | Teil B, Kapitel 3.1 Schulträger   | 144        |
|          | Teil B, Kapitel 3.2 Schulleitung  | 145        |
|          | Teil B, Kapitel 3.3 Lehrpersonal  | 146        |
|          | Teil B, Kapitel 4 – Volksschule in Zahlen                                 | 151        |
|          | Teil B, Kapitel 4.1 Stufenübergreifende Aspekte                           | 151        |
|          | Teil B, Kapitel 4.2 Kindergarten  | 153        |
|          | Teil B, Kapitel 4.3 Primarschule  | 153        |
|          | Teil B, Kapitel 4.4 Oberstufe   | 154        |
|          | Teil B, Kapitel 4.5 Sonderschulen   | 155        |
|          | Teil B, Kapitel 5 – Schullaufbahn, Übergänge und Anschlusslösungen        | 155        |
|          | Teil B, Kapitel 5.1 Schuleintritt, Kindergarten und Übergang Primarschule | 155        |
|          | Teil B, Kapitel 5.3 Oberstufe   | 157        |
|          | <b>Tabellenverzeichnis</b>  | <b>158</b> |
|          | <b>Abbildungsverzeichnis</b>  | <b>158</b> |
|          | <b>Literaturverzeichnis</b>   | <b>159</b> |

## Zusammenfassung

*Wie soll die Volksschule des Kantons St.Gallen weiterentwickelt werden? Der vorliegende Bericht «Perspektiven der Volksschule 2030» zeigt auf, wie die Volksschule im Kanton St.Gallen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie gesellschaftlicher Herausforderungen und Trends bis im Jahr 2030 weiterentwickelt werden soll. Er bildet die Grundlage, um die Volksschule – unter Einbezug ihres Umfelds und eingebettet in die kantonale Planungs- und Steuerungstätigkeit – zukunftsorientiert auszurichten.*

*Unsere Gesellschaft ist geprägt von fortlaufenden Veränderungsprozessen. Alle Lebensbereiche sind zunehmend vernetzt und digitalisiert. Die Volksschule ist von diesen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in hohem Masse betroffen und auch gefordert. Damit sind auch die Erwartungen an die Volksschule vielfältiger geworden und insgesamt gestiegen. Die Volksschule ist aufgefordert, sich kontinuierlich zu verbessern und dem rasanten Wandel Rechnung zu tragen. Schulen müssen die Möglichkeit erhalten und befähigt werden, diesen Wandel aktiv gestalten zu können. Es sind gleichermaßen Kontinuität wie Innovation gefragt. Interdisziplinarität als Treiberin von Innovation wird immer bedeutender, und die dafür erforderliche fachübergreifende Kooperationsfähigkeit setzt hohe soziale Kompetenzen voraus. Im Speziellen sind gerade Organisationen mit einem sozialen Auftrag – wie die Volksschule eine ist – gefordert, in diesen Spannungsfeldern Verlässlichkeit und Verbindlichkeit zu schaffen.*

*Im Rahmen seiner strategischen Führungsfunktion legt der Bildungsrat folgende vier Perspektiven für die Volksschule des Kantons St.Gallen fest, die pädagogisch und organisatorisch sinnvolle sowie politisch realisierbare Entwicklungsschwerpunkte ermöglichen:*

- Perspektive I: Bildung für die Kinder und Jugendlichen – Bildung für die Gesellschaft  
Die Volksschule befähigt Kinder und Jugendliche, sich die Welt zu erschliessen und sie verantwortungsvoll mitzugestalten.*
- Perspektive II: Praxis der Förderung – Praxis der Selektion  
Die Volksschule anerkennt Vielfalt und richtet ihre Ressourcen und ihre Organisation darauf aus.*
- Perspektive III: Wissen erschliessen – Gewissheit schaffen  
Die Auswahl und die Gestaltung von Lerninhalten dienen dem Erwerb von Kompetenzen.*
- Perspektive IV: Ort der Stabilität – Ort der Flexibilität  
Die Volksschule ist eine flexible Organisation, in der verbindliche Beziehungen Sicherheit schaffen.*

*Bei den Perspektiven handelt es sich um eine Auswahl von vier wichtigen Themenfeldern, die jeweils Spannungsverhältnisse beschreiben. Die daraus abgeleiteten Ziele und Strategien der Perspektiven haben nicht den Anspruch, die ganze Komplexität der Volksschule abzubilden. Vielmehr konzentrieren sie sich auf diejenigen Aspekte, die in den kommenden 10 bis 15 Jahren von dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs und den gesellschaftlichen Trends in die schulpolitische und pädagogische Debatte zu überführen sind. Sie sollen ihre strategische Wirkung also dort entfalten, wo kritische Entwicklungen bereits heute absehbar sind oder wo aufgrund gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels vorsorglich Weichen neu gestellt werden sollen. Die Perspektiven sind eingebettet in die strategische Ausrichtung des kantonalen Bildungswesens und abgestimmt auf die übergeordneten Staatsziele der Kantonsverfassung, die Schwerpunktplanung der Regierung 2021–2031 sowie die Departementsstrategie des Bildungsdepartementes 2021–2031. Zudem ist sie aufgrund der verfassungsmässigen Verpflichtung zur Harmonisierung der Dauer und der Ziele der Bildungsstufen in die interkantonale Steuerung eingebunden.*

*Die Perspektiven und die daraus resultierenden Handlungsfelder werden im vorliegenden Bericht in Teil C ausgeführt. Die Grundlagen dazu sind in den Teilen A und B enthalten: Während im Teil A relevante Themen und Entwicklungen verschiedener Bereiche der obligatorischen Schule übergeordnet beschrieben, diskutiert und kontextualisiert werden, wird im Teil B auf die Volksschule*

*im Kanton St.Gallen sowie deren Umfeld eingegangen und die Steuerung, Eckwerte sowie die Verantwortlichkeit der verschiedenen Akteure aufgezeigt. Als Steuerungswissen für den Bericht dient eine systematische Aufbereitung relevanter Informationen aus Bildungsstatistik, -forschung und -monitoring zur obligatorischen Schule. Eine zentrale Rolle kommt dabei dem Bildungsmonitoring zu. Auf kantonaler Ebene ist insbesondere der Monitoringbericht über die Volksschule und die Mittelschulen zu nennen. Auf nationaler Ebene ist der Bildungsbericht Schweiz ein wichtiges Produkt des nationalen Bildungsmonitorings. Darin sind relevante Aspekte des Bildungssystems Schweiz und dessen Leistungsfähigkeit zusammengefasst, um eine evidenz-basierte Basis für die Bildungspolitik zu schaffen. Zudem stehen wissenschaftliche Erkenntnisse und weitere statistische Daten als wichtige Grundlagen zur Verfügung.*

*Der Bericht «Perspektiven der Volksschule 2030» bildet die Grundlage für die Weiterarbeit und für die Umsetzung der Perspektiven. Es wird eine zentrale Aufgabe sein, die richtigen Massnahmen aus den Perspektiven abzuleiten. Diese sind durch den Bildungsrat noch zu erarbeiten. Er wird im Verlauf des Jahres 2022 mit den Verantwortlichen der Schulen in einem partizipativen Prozess die Handlungsmassnahmen festlegen. Eine Grundlage für die Erarbeitung der Handlungsmassnahmen zu den Perspektiven bildet der Teil D, in dem aufgezeigt wird, welche Handlungsfelder der Perspektiven sich bereits in der Umsetzung befinden. Eine Zwischenberichterstattung soll im Jahr 2026 ausweisen, inwiefern die Perspektiven bis zu diesem Zeitpunkt erreicht und umgesetzt wurden. Diese bildet wiederum die Vorlage für die Vorbereitung des Berichts «Perspektiven der Volksschule 2040» (vorgesehen im Jahr 2031), der unter Einbezug der Ausrichtungen der kantonalen strategischen Planung im Auftrag des Bildungsrates erstellt wird.*

*Mit dem vorliegenden Bericht werden vier zentrale Leistungen erbracht:*

- Der Bericht würdigt die aktuell gute Position der Volksschule im Kanton St.Gallen im Verbund von Bund, Kanton und Gemeinden.*
- Der Bericht gibt einen umfassenden Überblick zur Volksschule sowie deren Umfeld und zeigt auf, wie die Volksschule im Kanton St.Gallen vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnissen sowie Herausforderungen und Trends weiterentwickelt werden soll.*
- Der Bericht schafft wegweisende Grundlagen für eine koordinierte, zielorientierte und wissenschaftlich fundierte Steuerung in der Bildungspolitik.*
- Der Bericht bildet die Basis für die noch zu leistende Erarbeitung zukünftiger Massnahmen in den festgelegten Handlungsfeldern.*

*Im Rahmen des vorliegenden Berichts wird zudem im Teil E das Postulat 43.18.07 «Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule und im schulischen Umfeld» beantwortet.*

Frau Präsidentin  
Sehr geehrte Damen und Herren

Wir erstatten Ihnen mit dieser Vorlage Bericht zu den Perspektiven der Volksschule 2030 und zum gutgeheissenen Postulat 43.18.07 «Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule und im schulischen Umfeld».



## **A Allgemeine Erläuterungen und Diskussion zur obligatorischen Schule**

### **Zusammenfassung**

Einleitend werden **Auftrag und Funktionen der obligatorischen Schule** wie Qualifikation, Selektion, Kontrolle, Integration und Legitimation, Betreuung sowie Bildung als Selbstzweck ausgeführt, die in einem Spannungsverhältnis zu einander stehen. Die **Steuerung des Volksschulwesens** erfolgt über verschiedene Steuerungsebenen. Mit der Outputsteuerung, der Dezentralisierung/Automatisierung, der Evidenzbasierung sowie der Wettbewerbsorientierung werden vier Kernelemente beschrieben, die zum Teil eng miteinander verknüpft sind. Für die Steuerung ist eine systematische Aufarbeitung der Daten- und Informationsquellen zentral, die sich aus der langfristigen Beobachtung mithilfe von Bildungsforschung, Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring ergibt. Weiter stellen sich auch Fragen zur **Effektivität** und zur **Effizienz**.

Ein zentrales Thema ist in der **Equity** – sprich der gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten, gleichen Gelegenheiten zur Entwicklung der Schulleistung und gleichen Bildungslaufbahnchancen – zu sehen. Ein öffentliches Volksschulsystem muss mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit für sich beanspruchen können, allen Kindern und Jugendlichen eine auf ihrem persönlichen Potenzial basierende Schullaufbahn zu ermöglichen. Der sozioökonomische Hintergrund nimmt in Bezug auf den Bildungserfolg eine determinierende Rolle ein. Handlungsansätze zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit werden im Bereich der Migration, der Integration, dem Zusammenspiel von Bildung, Betreuung und Erziehung sowie dem Bildungsort gesehen.

Die **Schule als Organisation** beinhaltet neben der Schulführung und dem Schulpersonal auch die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie den Schulraum. Die Verantwortung für gelingende Bildung wird neben den Kindern bzw. den Jugendlichen von verschiedenen am Lern- und Bildungsprozess beteiligten Personen getragen, die unterschiedliches Praxiswissen in die Schule tragen. In Zukunft werden die Schulführung, die Zusammenarbeit des Schulpersonals bzw. die gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung an Bedeutung gewinnen und das Lernen voneinander sowie miteinander verstärken. Ebenso ist eine funktionierende Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zentral. Weiter muss der Schulraum funktionell an aktuelle gesellschaftliche und pädagogische Herausforderungen bzw. Aufgaben der Schule angepasst werden.

In Zusammenhang mit der **Struktur der Volksschuljahre und Aspekte des Unterrichts** sind verschiedene Gesichtspunkte von Bedeutung. Dazu zählen u.a. die inhaltliche bzw. strukturelle Gliederung der Schuljahre, Aspekte des Lernens, die Unterrichtsorganisation bzw. -durchführung sowie die Unterrichtszeit. Hauptthema unter diesem Aspekt ist in der Gestaltung der Übergänge bzw. der Selektionsvorgänge innerhalb der obligatorischen Schulzeit zu sehen. Die Schullaufbahn ist geprägt von Übergängen, wobei derjenige von der Primar- in die Sekundarstufe I am stärksten reguliert ist und die künftige Bildungslaufbahn nachhaltig beeinflusst. Zukünftig ist insbesondere dem Übergang von der obligatorischen Schule in eine Anschlusslösung noch höhere Aufmerksamkeit zu schenken, da die Eingliederung der Schülerinnen und Schüler in die Berufswelt ein Kernthema bleibt.

Die Herausforderungen, welche die **digitale Transformation** mit sich bringt, müssen auf der Ebene der Individuen (u.a. Lernende, Lehrpersonen, Schulleitende), der Schule (u.a. Schulkultur, Infrastruktur) sowie auf Ebene des Bildungssystems (u.a. bildungspolitische Vorgaben, Ressourcen) angegangen werden. Die digitalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler müssen verbessert werden, um von den Vorteilen der neuen Technologien aus der Informations- und Kommunikationstechnik profitieren sowie flexibler und schneller auf die neuen Anforderungen der Gesellschaft bzw. des Marktes reagieren zu können. Um dies zu erreichen, braucht es eine Bildungszusammenarbeit, d.h. die stufenübergreifende, auf das Gesamtsystem ausgerichtete Koordination der Strategien und Massnahmen von Bund und Kantonen.

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Teil A wird ein allgemeiner, nicht abschliessender Überblick über relevante Aspekte der obligatorischen Schule gegeben. Die aufgegriffenen Themen werden dabei in Hinblick auf die bevorstehenden Herausforderungen beschrieben, diskutiert und kontextualisiert. Der thematische Aufbau ist nicht hierarchisch oder priorisierend zu verstehen, sondern als voneinander abhängige Themen und Spannungsfelder. Die Ausführungen dienen zusammen mit den Erkenntnissen aus Teil B als Grundlage für die Herleitung bzw. Entwicklung der Perspektiven in Teil C.

⇒ *Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf Erkenntnisse und Diskussionen, die über den Kanton St.Gallen hinausgehen. Ausführungen zur kantonalen Situation folgen in Teil B.*

## 2 Auftrag und Funktion der obligatorischen Schule

Die grundlegende Funktion der öffentlichen Volksschule ist die Eingliederung der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft. Das Schulsystem erfüllt dabei verschiedene gesellschaftliche Funktionen (u.a. Fend, 2011; Herzog, 2009), die auch in Zukunft leitend für das Schulsystem sind. Dies im Bewusstsein, dass sich die Erfüllung der nachfolgend ausgeführten Aufträge bzw. Funktionen der Schule nicht widerspruchs- und konfliktfrei realisieren lassen.

Im Bereich der *Qualifikation* übernimmt die obligatorische Schule seit jeher die Funktion, die Schülerinnen und Schüler in die gesellschaftlich festgelegten Kulturtechniken einzuführen. Der Inhalt dieser Allgemeinbildung wird geprägt durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel und umfasst neben konkreten Fächern auch Kompetenzen oder Fähigkeiten, von denen angenommen wird, dass sie zielführende Voraussetzungen für die Zeit nach der obligatorischen Schule sind. Ebenfalls berücksichtigt werden dabei die Bedürfnisse der Wirtschaft.

Prägend für das Schweizer Schulsystem ist die *Selektions- bzw. Allokationsfunktion*. Das Schulsystem vergibt bestimmte Schulabschlüsse und regelt den Zugang zur höheren Bildung, meist ausschliesslich nach dem Leistungsprinzip. Dadurch wird auch der Zugang zu beruflichen Positionen und den damit verbundenen gesellschaftlichen Status reguliert. Vor diesem Hintergrund ist zu bedenken, dass ein grosser Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg der Kinder konstatiert werden kann. Dies beeinflusst insbesondere den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus tiefen sozioökonomischen Schichten. Es ist zu diskutieren, inwieweit ein öffentliches Volksschulsystem diese Ungleichbehandlung rechtfertigen kann und Massnahmen aus Sicht des Staates zur Begegnung dieser Tatsache ergriffen werden können bzw. müssen.

Der Staat sichert sich durch die gesetzlichen Regelungen eine wesentliche *Kontrolle* über das Volksschulwesen. Der Eingriff setzt nicht nur bei den Inhalten – über einen Lehrplan – an, sondern macht auch gesellschaftlich erwünschte Verhaltensvorgaben für Schülerinnen und Schüler. Mit Blick auf eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration sind solche Kontrollfunktionen durchaus verständlich. Sie müssen jedoch innerhalb demokratischer Spielregeln entwickelt werden.

Die Schule hat eine *Integrations- und Legitimationsfunktion*. Aufgrund des Volksschul-Obligatoriums setzt sich die Schülerschaft aus allen Bevölkerungsschichten zusammen. Im Zuge ihres sozialen Integrationsauftrags schafft die Schule über Rahmenbedingungen ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das eine gemeinsame gesellschaftliche Identität erzeugt. Die Kinder und Jugendlichen werden dabei nicht auf eine beliebige Gesellschaft vorbereitet, sondern auf die, in der sie sich befinden. Die Schule tradiert nicht nur Wissensbestände an die nächste Generation, sondern auch Werte und Normvorstellungen. Dies führt zu einer Stabilisierung der Gesellschaft, löst jedoch gleichzeitig ein Spannungsfeld aus, da das Volksschulsystem dadurch als unbeweglich wahrgenommen werden kann.

Die gesellschaftlichen Veränderungen führen dazu, dass die obligatorische Schule auch eine erweiterte *Betreuung* anbietet. Ursache dafür sind in den Veränderungen bezüglich der Familienstrukturen und der Aufteilung der Erwerbsarbeit innerhalb der Familie zu sehen. Die Schule kann hier Hand bieten, die organisatorischen Aufwände zu reduzieren und eine Zusammenführung unter einem Dach zu ermöglichen. Für umfassendere Tagesstrukturen sprechen auch pädagogische Überlegungen. Hier bietet sich den Kindern ein Übungsfeld, in dem sie lernen, sich in eine Gemeinschaft einzufügen und gleichzeitig zu behaupten. Die familien- und schulergänzende Kinderbetreuung bietet Kindern Stabilität und Sicherheit und fördert die Chancengerechtigkeit von Kindern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, Sprache, Religion und unterschiedlichen Geschlechts. Diese Entwicklung bietet grundsätzlich den Spielraum, das Zusammenspiel von Schule und Elternhaus neu zu definieren.

Die obligatorische Schule erfüllt auch die Funktion der Bildung als kulturellen und persönlichkeitsbildenden *Selbstzwecks*. Im Sinne von Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767–1835) soll Bildung nicht nur von aussen vorgegebene Zwecke erfüllen, sondern die möglichst umfassende und zugleich möglichst ausgewogene Entwicklung der in der menschlichen Natur angelegten Potenziale entfalten. Die Schule soll dementsprechend den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihre Neigungen und Fähigkeiten wahrzunehmen und weiterzuentwickeln

### 3 Steuerung im Volksschulwesen

Das Bildungswesen beschäftigt sich seit den 1990er-Jahren verstärkt mit Fragen zur Steuerung des Schulwesens und zur Implementation von Steuerungselementen, die prozess- und outputorientiert sind sowie den Zusammenhang zwischen Aufwand und Ertrag in den Blick nehmen. Während noch bis weit ins letzte Jahrhundert die Ausgestaltung der obligatorischen Schule wesentlich über die Inhalte (Lehrpläne, Lehrmittel und Ausbildung) und die zur Verfügung gestellten Ressourcen geprägt wurde, änderte sich dies mit Beginn dieses Jahrhunderts deutlich. Öffentlich verstärkt durch den «PISA-Schock» erhielt die Frage Aufschwung, wie eine Steuerung des Schulwesens unter dem Aspekt eines optimalen Zusammenspiels von Zielerreichung und Ressourceneinsatz möglich gemacht werden kann. Mit dem unerwartet schlechten Abschneiden im ersten standardisierten länderübergreifenden Leistungsvergleich wuchs auch in der Schweiz der Druck, rasch wirksame Schulreformen und eine effektivere Steuerung des Bildungswesens (Altrichter & Maag Merki, 2016) einzuführen.

#### 3.1 Steuerungsebenen

Das Volksschulsystem lässt sich geordnet nach seiner Formalstruktur in drei Ebenen segmentieren (Kussau & Brüsemeister, 2007):

- Auf der *Makroebene* erfolgt eine grundlegende und übergreifende Steuerung des Bildungswesens durch rechtliche Rahmenbedingungen. Die auf dieser Ebene agierenden Akteure haben die Aufgabe, verbindliche Ziele zu setzen, dafür notwendige Regelungen und Gesetze zu erlassen sowie für deren Umsetzung zu sorgen. Ein Beispiel für ein konkretes Steuerungsinstrument dieser Ebene ist im inhaltlichen Auftrag der Schule, dem Lehrplan, zu finden. Dieser gesellschaftliche Auftrag ist in den gesetzlichen Rahmenbedingungen der Kantone verankert und wird anschliessend in Form des Lehrplans durch die Verwaltung konkretisiert und den Schulen verordnet. Weitere Steuerungsmöglichkeiten sind durch die Setzung der Rahmenbedingungen – z.B. Vorgaben für die Strukturierung der Volksschuljahre oder zur Ausgestaltung des Berufsauftrags – zu sehen. Beeinflusst wird diese Ebene durch übergeordnete Entscheide und Entwicklungen auf nationaler Ebene, die das kantonale Volksschulwesen insbesondere in Form von Konkordaten beeinflussen. Im Kontext der interkantonalen Steuerung ist

insbesondere der verfassungsmässige Auftrag an die Kantone, ihre kantonalen Bildungssysteme zu harmonisieren, den diese seit 2009 mit dem HarmoS-Konkordat<sup>1</sup> umsetzen, zu berücksichtigen.

- Die *Mesoebene* bilden Einrichtungen, die jeweils einen institutionellen Rahmen für den planmässigen Unterricht bieten. Im Rahmen eines staatlichen Schulwesens betrifft dies die Ebene der lokalen Schulen (bzw. im kantonalen Kontext die des Schulträgers). In Bezug auf die Steuerung obliegt den darin handelnden Akteuren – diese umfassen insbesondere die strategische und operative Schulführung – einerseits die Pflicht, die Vorgaben und Regelungen der übergeordneten Ebene auf die Handlungsebene der Schule zu transferieren. Aufgrund der zunehmenden Schulautonomie bestehen andererseits vielfältige Möglichkeiten, die lokale Schule in Eigenverantwortung weiterzuentwickeln (Altrichter et al., 2016b). Sei dies nun beispielsweise durch die Gestaltung von Schulprogrammen, schulinternen Evaluationen mit daraus resultierenden Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung oder der Organisations- und Personalentwicklung.
- Die *Mikroebene* wird primär von Lehrerinnen und Lehrern gebildet, die sich für den Unterricht verantwortlich zeigen. Sie stehen in direktem Austausch mit der Zielgruppe des Volksschulsystems und haben den Auftrag, die übergeordneten Vorgaben umzusetzen. Dabei verfügen sie über ausgeprägte Freiheiten in Bezug auf ihre pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten.

Mit Blick auf das Bildungssystem mit seinen vielzähligen, teils lose miteinander verknüpften Steuerungsakteuren mit multiplen Interessen und beträchtlicher Selbstständigkeit kann kritisch hinterfragt werden, inwieweit eine effektive Steuerung überhaupt möglich ist. Dies vor dem Hintergrund, dass im Bildungssystem Leistungen durch politisch-administrative, pädagogische und gesellschaftliche Beiträge multikausal erzeugt werden und eine Wirksamkeit nur in dieser Koproduktion entfaltet werden kann. Zu beachten ist, dass die verschiedenen Ebenen als strukturell wie auch funktionell ineinander verschachtelt zu betrachten sind (Zlatkin-Troitschanskaia, 2007). Die übergeordneten Ebenen sind als Kontext immer präsent, werden jedoch im Rahmen der ebenspezifischen Ressourcen, Umfeldbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten interpretiert und angepasst. Dabei gilt es festzuhalten, dass die pädagogische Handlungsebene der Lehrpersonen nur begrenzt zielgerichtet durch die oberste Ebene «gesteuert» werden kann. Die jeweiligen Subsysteme entscheiden zu einem Grossteil selbst, ob und wie eine von übergeordneter Stelle eingebrachte Intervention verarbeitet wird. Die Vorgaben werden in mehreren hierarchisch organisierten Stufen umgesetzt. Das Handeln der Akteure auf den verschiedenen Ebenen ist zwar in den jeweils übergeordneten Ebenen eingebettet, wird jedoch je nach Handlungsbedingungen unter Berücksichtigung des lokalen Kontexts spezifiziert. Die Akteure handeln demnach in je spezifischer Art und Weise geprägt von ihren Wahrnehmungen, ihrer Verantwortungsbereitschaft und ihren Fähigkeiten bzw. Ressourcen (Fend, 2006). In der Praxis muss die Schulleitung administrative und politische Vorgaben zwar umsetzen, dabei wird sie diese aber in der Regel den örtlichen Besonderheiten anpassen, wobei sie gleichzeitig auf den Konsens mit dem Kollegium angewiesen ist und gemeinsam mit den Lehrpersonen die in Lehrplänen und Vorgaben formulierten Bildungsintentionen an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anpassen muss. Sie setzt dabei nicht einfach nur um, was «von oben» angeordnet wurde, sondern passt alle Vorgaben den jeweiligen Handlungsbedingungen vor Ort an. Für die Akteure auf Schulebene bedeutet dies, dass sie über Handlungsspielräume verfügen, die gestaltbar sind. Genau diese Gestaltungsspielräume gilt es in den Steuerungsvorhaben aus Sicht der Makroebene stärker zu berücksichtigen (Bonsen, 2016).

---

<sup>1</sup> Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (sGS 211.4; abgekürzt HarmoS-Konkordat).

### 3.2 Kernelemente der Steuerung

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass es kein einheitliches Steuerungsmodell im Bildungssystem gibt. Vielmehr ist von unterschiedlichen Entwicklungen und Strategien auszugehen, die sich auf den vorangehenden Ebenen kontextualisieren und ausgestalten. In den praktizierten und bildungstheoretischen Ansätzen ist jedoch eine gewisse Konvergenz zu erkennen und es lassen sich nachfolgende Kernelemente für die Steuerung im Bildungswesen beschreiben, die zum Teil eng miteinander verknüpft sind.

#### *Outputsteuerung*

Der Fokus wird auf die Outputsteuerung bzw. -messung gelegt mit einem gleichzeitigen Rückbau der staatlichen Feinsteuerung. Ins Zentrum rücken die kurz- und langfristigen Ergebnisse der schulischen Arbeit und die Vorgaben substanzieller, aber auch realistischer Zielsetzungen (Wacker et al., 2012). Die Verschiebung zur Outputorientierung manifestiert sich beispielsweise in Form der Bildungszielsetzung. Mit der Definition von verbindlichen Bildungszielen wird nicht festgelegt, welche Inhalte im Unterricht gelehrt werden sollen, sondern was die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten können sollen (Künzli et al., 2013). Die Kontrolle findet in der Überprüfung des gewünschten Outputs statt, im schweizerischen Kontext im Rahmen der ÜGK. Als weitere Steuerungsinstrumente können Orientierungsrahmen für Schulqualität, der Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulen als Grundlage der Personal- und Organisationsentwicklung sowie die Einführung von Schulinspektionen (u.a. Böttcher & Keune, 2010; Müller et al., 2011; Pietsch et al., 2015; Tarazona & Brückner, 2016) gesehen werden. Auf Ebene der Einzelschulen sind schliesslich u. a. die Entwicklung von Schulprogrammen (Heinrich & Kussau, 2016) und die Durchführung interner Evaluationen (Berkemeyer et al., 2016) zu nennen. All diese Instrumente zielen darauf ab, die Zielsetzungen zu benennen und in eine Verbindlichkeit zu bringen. Die Konkretisierung der Ziele bzw. Outputs vollzieht sich in der Verantwortung der einzelnen Schule. In der Konsequenz kommt es dementsprechend zu einer verstärkten Autonomisierung der ausführenden Bildungseinrichtungen.

#### *Dezentralisierung/Autonomisierung*

Mit dem Rückbau der staatlichen Detailsteuerung geht eine zunehmende Dezentralisierung einher, die zu einer Erhöhung der einzelschulischen Gestaltungsräume führt. Die stärkere Manövrierfähigkeit der Einzelschulen fordert von ihnen die Entwicklung eigenständiger Profile, um die vorgegebenen Ziele unter den schulspezifischen Rahmenbedingungen bestmöglich umsetzen zu können. Gleichzeitig soll die Autonomisierung die Leistungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen erhöhen. Damit einher geht eine Stärkung und Professionalisierung der Leitungsposition an den öffentlichen Schulen (Altrichter & Maag Merki, 2016). Die Autonomie wird in der «Freiheit und zugleich Verantwortung hinsichtlich des Wie der Erfüllung extern gesetzter Ergebnisstandards» (Bellmann, 2015) gesehen. Nicht die inneren Antriebe und Orientierungen von Lehrpersonen und Schulleitenden stehen nun im Vordergrund, sondern auch externe Zielvorgaben und Anreize. Der Schulführung wird das operative Management übertragen, das die pädagogische, personelle und administrative Führung ihrer Schule umfasst. Die einzelnen Bildungsinstitutionen werden als Organisationen betrachtet, die für ihre eigene Qualität Verantwortung tragen. Das Qualitätsmanagement umfasst dabei vielfältige Aufgaben wie Qualitätssicherung und -kontrolle bzw. -prüfung wie auch Massnahmen, die auf eine zielgerichtete und ständige Verbesserung der an der Leistungserstellung beteiligten Faktoren ausgerichtet sind (Böttcher, 2007). Die Erweiterung der Autonomie der Schulen und die Zuständigkeit für das eigene Qualitätsmanagement ist verbunden mit einer verstärkten Orientierung am Output und einem Controllingverständnis, das die Planungs-, Kontroll- und Steuerungsfunktion betont. Dabei dominiert die Vorstellung, durch einen kontinuierlichen Soll-Ist-Vergleich die Qualitätsentwicklung in den Schulen zu unterstützen (Niedlich, 2020). Basierend darauf sollen einerseits innerschulische Entwicklungen in Verantwortung der Schule ermöglicht werden, andererseits sind auch auf den übergeordneten Ebenen solche «Kontroll- und

Evaluationsschleifen» einzurichten (Wacker et al., 2012). Die grössere Freiheit der Schulen rechtfertigt und erzwingt somit gar eine verstärkte Rechenschaftslegung der Schulen und ein Controlling. Der politische Legitimationsbedarf verlangt einerseits nach dem Nachweis, dass das Bildungssystem leistungsfähig ist und andererseits muss der Staat trotz Individualisierung der Einzelschule gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler vergleichbare Bildungschancen erhalten (u.a. Altrichter & Maag Merki, 2016; Kussau & Brüsemeister, 2007).

#### *Evidenzbasierung*

Der Einsatz von Daten und empirischen Belegen zur Steuerung des Bildungssystems ist in zwei unterschiedlichen funktionalen Zusammenhängen relevant: einerseits im Rahmen von Controlling und Rechenschaftslegung und andererseits als Grundlage für die Weiterentwicklung des Bildungssystems und für das Qualitätsmanagement von Schulen. Ein zentrales Merkmal wirkungsorientierter Bildungssteuerung ist die Untermauerung von Führungsentscheidungen mit Daten vielfältigen Ursprungs. Zugrunde liegt dabei der Ansatz von rationalem Entscheiden und Handeln. Bildungspolitik und -praxis sollen durch Bereitstellung von vielfältigem Steuerungswissen effektiver und effizienter werden. Neben Informationen aus dem Bildungssystem selbst soll dabei auch das wissenschaftliche Wissen eine entscheidende Bedeutung haben (Bromme et al., 2014; Dederling, 2016; Lambrecht & Rürup, 2012). Dies soll dem Umstand entgegenwirken, dass die Informationen aus dem eigenen Erfahrungs- und Wissenshorizont der Entscheidungsträger – z.B. Politik oder auch lokaler Schulführung – in der Regel nicht ausreichen, um das Bildungssystem nachhaltig zu gestalten (Dederling 2016). Indem sich Bildungspolitik auf wissenschaftlich gesichertes Wissen stützt, kann sie sich zudem zusätzlich legitimieren (Criblez, 2008). Die auf verschiedenen Ebenen gesammelten, sehr unterschiedlichen Arten von Informationen – Kennzahlen, Evaluationsergebnisse oder auch Leistungsstandergebnisse der Schülerinnen und Schüler – sollen für die Weiterentwicklung bzw. das Qualitätsmanagement des Bildungssystems auf allen Ebenen genutzt werden.

#### *Wettbewerbsorientierung*

Ein viertes Element in der Steuerung im Bildungswesen wird in der Wettbewerbsorientierung gesehen. Der Kerngedanke dabei ist nicht neu: Durch Konkurrenz – im Bildungssystem zwischen den Schulen – soll mit minimalen Kosten das Maximum an Qualität erzielt werden. Eine reelle Marktsituation kann jedoch durch die Tatsache, dass die obligatorische Schule eine öffentliche Einrichtung mit zugeteilten Nutzenden ist, nicht erreicht werden. Die Bestrebungen sind vielmehr dahingehend zu verstehen, dass durch eine künstliche Wettbewerbssituation (Quasi-Markt) «gute» Schulen gestärkt und «schlechte» dazu gezwungen werden, ihre Arbeit zu verbessern (Ackeren, 2006). Vorstellungen einer erhöhten Schulautonomie sind auch in diesem Licht zu betrachten. Insbesondere die stärkere (öffentliche) Profilierung der Schulen, etwa durch die Entwicklung und Veröffentlichung von Schulprogrammen, Differenzierungs- und Förderkonzepten oder leistungsorientierten Schuldaten kann auch unter diesem Aspekt situiert werden (Altrichter et al., 2016a). Diese Wettbewerbssituation führt nicht nur zur Profilierung der Schule, sondern auch zu einer kontinuierlichen Selbstbeobachtung, Selbstbewertungen und Selbstverbesserungsversuchen der Akteure (Bellmann, 2015; Höhne, 2006). Ein anderer Gesichtspunkt der Wettbewerbsorientierung in Bezug auf die Schule kann auf Ebene der Gemeinde gesehen werden. Durch die freie Wahl des Wohnorts können Gemeinden die Profilierung der Schule als Standortvorteil ihrer Gemeinde nutzen. So steht bei einer Positionierung im Standortwettbewerb, neben den Steuern, der Infrastruktur, der Verkehrsanbindung usw. das Bildungsangebot an oberster Stelle in der strategischen Ausrichtung der Gemeinde.

### 3.3 Daten- und Informationsquellen

Für die Steuerung des Bildungswesens ist eine systematische Aufarbeitung von Informationen zentral. Informationen zum Bildungssystem ergeben sich aus der langfristigen Beobachtung mit Hilfe von Bildungsforschung, Bildungsstatistik und Bildungsmonitoring.

Die *Bildungsforschung* gehört zum Auftrag von Universitäten, Fachhochschulen oder pädagogischen Hochschulen. Sie untersucht und erklärt die Wirklichkeit des Bildungsgeschehens, wie etwa Lernprozesse, Unterrichtsmethoden, Schülerinnen- und Schülerbeurteilung und Schulstrukturen, oder analysiert das Bildungssystem aufgrund politisch relevanter Fragestellungen. Ihr Ziel ist eine systematische Generierung von Wissen und die Schaffung von neuen Erkenntnissen. Sie bedient sich dabei verschiedener wissenschaftlicher Methoden. In der Schweiz werden die Vorhaben im Auftrag von Bund und Kantonen von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) dokumentiert. Die Forschung fliesst nicht nur in eigenständige Publikationen ein, sondern auch konsolidiert in das Bildungsmonitoring Schweiz.

Zweck der *Bildungsstatistik* ist es, das Bildungssystem selbst und seine Bezüge zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen zu beschreiben. Aus übergeordneter Sichtweise sind dabei folgende Quellen zu erwähnen:

- *Publikationen der OECD*: Die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) fördert primär die wirtschaftspolitische Zusammenarbeit. Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit einer Vielzahl von Politikfeldern, die mit der wirtschaftlichen Entwicklung in engem Zusammenhang stehen. Insbesondere der Bildung als wichtigem Faktor für Wirtschafts- und Wohlstandsentwicklung kommt eine immer grösser werdende Bedeutung zu. Das Hauptaugenmerk der OECD liegt dabei auf der Entwicklung von Qualität und Effektivität der Bildungssysteme mithilfe von qualitativen (vergleichende Politikanalysen und Empfehlungen) und quantitativen Studien (internationale statistische Erhebungen). Ziel ist es, mit den im Rahmen der OECD gewonnenen Erkenntnissen faktenbasierte Bildungsreformen in den Mitgliedsländern zu unterstützen und die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme zu steigern.
- *Bildungsstatistik Bund*: Die Erhebungen im Rahmen der Bildungsstatistik wurden in den 1970er-Jahren von Bund und Kantonen gemeinsam aufgebaut. Die statistischen Daten werden grossmehrfach von den Kantonen gesammelt und vom Bundesamt für Statistik (BFS) aufbereitet. Sie sind auch die Grundlage für verschiedene Szenarien zu zukünftigen Entwicklungen, z.B. von Schüler- und Studierendenzahlen.
- *Informations- und Dokumentationszentrum*: Das Informations- und Dokumentationszentrum (IDES) der EDK<sup>2</sup> bereitet im Auftrag der Kantone Daten zum Bildungssystem Schweiz und den kantonalen Ausprägungen im Bildungssystem Schweiz systematisch auf und macht diese öffentlich zugänglich.

Im Rahmen des *Bildungsmonitorings* erfolgt die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld. Durch die wiederholte regelmässige Durchführung können in der Langzeitperspektive Tendenzen erkannt oder anhand von Ergebnisvergleichen Schlussfolgerungen gezogen werden. Das Bildungsmonitoring dient u. a. als Grundlage für die Steuerung des Bildungswesens. Die nachfolgend aufgeführten Publikationen und Informationsquellen geben einen Überblick über die zentralsten Datenerhebungen und Monitoringinstrumente im Volksschulbereich.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

<sup>3</sup> Eine umfassende Darstellung des Bildungsmonitorings ist in Abschnitt 3 des Berichts der Regierung 40.16.10 «Monitoring und Strukturentwicklung im Schulwesen» vom 6. Dezember 2016 zu finden.

## PISA

Das «Programme for International Student Assessment» (PISA) ist eine international vergleichende Schulleistungsstudie, die im Auftrag der OECD durchgeführt wird. Es werden damit die Fähigkeiten von 15-Jährigen in den Fachbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Die Erhebung PISA wird seit dem Jahr 2000 im Drei-Jahres-Rhythmus durchgeführt. Der Kanton St.Gallen hat seit der ersten Erhebung bis im Jahr 2012 mit einer Zusatzstichprobe an der Erhebung teilgenommen. Seit dem Jahr 2015 beteiligt sich die Schweiz nur noch mit einer nationalen Stichprobe an PISA, da mit der ÜGK eine eigene Leistungsüberprüfung besteht, die kantonale Informationen zur Leistungserreichung liefert.

Die PISA-Studie ist für die Schweiz zurzeit die einzige internationale Vergleichsmöglichkeit der Schülerinnen- und Schülerleistungen. Die Daten tragen zur Gesamtschau des schweizerischen Bildungssystems bei und fliessen in das nationale Bildungsmonitoring ein.

## Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK)

Die Überprüfung des Erreichens der nationalen Bildungsziele stellt beim Vollzug des HarmoS-Konkordats einen Schwerpunkt dar. Alle 26 Kantone haben über die EDK zur Abstimmung der Ziele der Bildungsstufen und deren Übergänge nationale Bildungsziele entwickelt und im Jahr 2011 freigegeben. Diese beschreiben, welche Grundkompetenzen die Schülerinnen und Schüler in der Schulsprache, in zwei Fremdsprachen, in Mathematik und in Naturwissenschaften bis am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres (2. Klasse Primarschule, 6. Klasse Primarschule und 3. Oberstufe) erwerben sollen. Für die Fremdsprachen werden Grundkompetenzen festgelegt, die bis am Ende des 8. und 11. Schuljahres zu erwerben sind. Mit der ÜGK wird die Erreichung der Bildungsziele erhoben, gleichzeitig ist die Erhebung auch ein Indikator für den Harmonisierungsgrad der nationalen Bildungsziele.

Die Ergebnisse der ersten beiden Erhebungen in den Jahren 2016 und 2017 wurden im Mai 2019 veröffentlicht. Sie zeigen auf, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, der die Grundkompetenzen, wie in den nationalen Bildungszielen beschrieben, erreicht. Die Daten werden zukünftig ins nationale Bildungsmonitoring einfließen und in diesem Rahmen weiter ausgewertet.

⇒ *Die detaillierten Resultate zum Kanton St.Gallen sind im Teil B, Kapitel 7 aufbereitet.*

## Bildungsbericht Schweiz

Gemäss Art. 61a der Bundesverfassung<sup>4</sup> sorgen Bund und Kantone gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraums Schweiz. In Erfüllung dieses Auftrags wird im Rahmen des Bildungsmonitorings Schweiz das ganze Bildungswesen in der Schweiz systematisch und regelmässig beobachtet und gezielt aufbereitet, um Informationen für die Systemsteuerung bereitzustellen. Bund und Kantone koordinieren darüber ihr Handeln bei der Steuerung des schweizerischen Bildungssystems. Es wird verantwortet vom Eidgenössischen Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) und der EDK.

Als Produkt des Bildungsmonitorings erscheint seit dem Jahr 2010 alle vier Jahre<sup>5</sup> der Bildungsbericht Schweiz, der von der SKBF im Auftrag von Bund und Kantonen eigenverantwortlich erstellt wird. Darin ist das aktuelle Wissen über das Bildungssystem Schweiz und dessen Leistungsfähigkeit zusammengefasst und aufbereitet. Grundlage des Bildungsberichts sind empirische Daten und Forschung zur Bildungslandschaft Schweiz. Im Weiteren fliessen u.a. auch Daten aus der Schulleistungsstudie PISA ein.

---

<sup>4</sup> SR 101; abgekürzt BV.

<sup>5</sup> Die dritte Ausgabe des Bildungsberichts Schweiz wurde im Juni 2018 veröffentlicht, die nächste Ausgabe ist aufgrund der Covid-19-Pandemie erst wieder für das Jahr 2023 vorgesehen.



Der Bildungsbericht Schweiz synthetisiert relevantes und verlässliches Wissen aus Forschung, Statistik und Verwaltung über das ganze Bildungssystem hinweg, vom Frühbereich bis hin zur Weiterbildung. Er informiert über relevante Kontextbedingungen und institutionelle Merkmale jeder Bildungsstufe und beurteilt die Leistungen des Bildungswesens anhand der drei Kriterien Effektivität (Wie wirksam ist das System?), Effizienz (Wie ist das Verhältnis von eingesetzten Mitteln und Zielerreichung im System?) und Equity (Wie gerecht ist der Zugang zu Bildung?). Er gibt nicht nur Auskunft über den aktuellen Wissensstand, sondern auch über allfällige Wissenslücken. Der Bildungsbericht Schweiz kann von Kantonen und Bund als Grundlage für eine evidenzbasierte Bildungspolitik genutzt werden.

⇒ *Der Kanton St.Gallen verfügt ebenfalls über ein Bildungsmonitoring (siehe Teil B, Kapitel 2.2.2).*

## 4 Effektivität

Wie gut ein Volksschulsystem die gesetzten Ziele erreicht, lässt sich als Effektivität beschreiben. Effektivität ist ein Mass für die Wirksamkeit einer Handlung oder einer Massnahme im Hinblick auf ein definiertes Ziel (z.B. Fend, 1998). Die Volksschule kann also dann als effektiv bezeichnet werden, wenn die bildungspolitisch gesetzten bzw. gesellschaftlichen<sup>6</sup> Ziele erreicht werden. Im Gegensatz zur Effizienz misst die Effektivität den Grad der Zielerreichung unabhängig vom nötigen Aufwand.

Die bildungspolitischen Ziele der Schweiz legen das WBF und die EDK im Geiste des kooperativen Föderalismus gemeinsam fest. Im Jahr 2011 erstmals festgehalten, wurden diese im Jahr 2019 in der gemeinsamen Erklärung «Chancen optimal nutzen – Erklärung 2019 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz» das zweite Mal aktualisiert. Sie umfassen folgende acht Punkte; kursiv hervorgehoben sind Ziele, die das Volksschulsystem direkt betreffen:

- *Gemeinsames Ziel 1: Für den Bereich der obligatorischen Schule sind das Eintrittsalter, die Schulpflicht, die Dauer der Bildungsstufen sowie die Übergänge vereinheitlicht und die Ziele harmonisiert.*
- Gemeinsames Ziel 2: 95 Prozent aller 25-Jährigen verfügen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II.
- Gemeinsames Ziel 3: Der prüfungsfreie Zugang zur Universität mit gymnasialer Matur ist langfristig sichergestellt.
- Gemeinsames Ziel 4: Die Profile der Angebote auf der Tertiärstufe sind geschärft.
- Gemeinsames Ziel 5: Es sind Massnahmen definiert, die zur Reduktion der Anzahl Studienabbrüche an den Universitäten beitragen.
- Gemeinsames Ziel 6: Im ganzen Bildungssystem werden Ein-, Um- und Wiedereinstiege gefördert und durch Information und Beratung unterstützt.
- *Gemeinsames Ziel 7: Im Bildungssystem werden die neuen Herausforderungen der digitalisierten Arbeitswelt und Gesellschaft vorausschauend aufgegriffen.*
- *Gemeinsames Ziel 8: Austausch und Mobilität sind in der Bildung verankert und werden auf allen Bildungsstufen gefördert.*

Der Bildungsbericht Schweiz gibt jeweils – soweit möglich – einen Zwischenstand über die Erreichung dieser langfristig gesetzten bildungspolitischen Ziele.

---

<sup>6</sup> Unter den gesellschaftlichen Zielen werden die im Teil A, Kapitel 2, beschriebenen Aufträge und Funktionen verstanden.

Die Herausforderung bei der Messung der Effektivität im Volksschulbereich ergibt sich aus der Komplexität der Zielsetzungen. Es ist oft schwer, sie genau zu definieren bzw. zu operationalisieren (SKBF, 2014). Bei manchen Zielsetzungen kann aber eine Annäherung durchaus erreicht werden. In Bezug auf die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems bzw. auf das erste gemeinsame Ziel von WBF und EDK können die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler beurteilt werden. Der Erreichungsgrad der nationalen Bildungsziele wird mit der ÜGK seit dem Jahr 2017 gemessen.

⇒ *Die Resultate der bereits durchgeführten ÜGK-Erhebungen des Kantons St.Gallen sind im Teil B, Kapitel 7, aufgeführt.*

Damit eine valide Aussage zur Effektivität möglich ist, müssen zwingend folgende Grundvoraussetzungen erfüllt sein: Erstens muss zwischen der Zielerreichung des Bildungssystems und der gewählten Operationalisierung ein hinreichender Zusammenhang bestehen. Zweitens muss nachgewiesen werden, dass die Zielerreichung zum grossen Teil auf das Bildungssystem selbst zurückzuführen ist. Eine solche Kausalität wird in der bisherigen Schuleffektivitätsforschung nicht direkt nachgewiesen. Im Beispiel der Erreichung der schulischen Leistungen haben beispielsweise individuelle Merkmale wie die soziale Herkunft einen grossen Einfluss, was die Beurteilung der Effektivität des Bildungssystems erschwert (Keller, 2014).

Um eine valide Beurteilung der Effektivität des Bildungssystems zu ermöglichen, müssen dementsprechend mehrebenenanalytische Konzepte bzw. anspruchsvolle Forschungsdesigns gewählt werden, mit denen Ursache und Wirkung untersucht werden können. Die Relevanz wird trotz konstaterter substanzieller Forschungslücken gesehen, da aktuelle Monitoringkonzepte – wie der Bildungsbericht Schweiz – Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung aufgreifen (Maag Merki, 2021).

## **5 Effizienz**

Effizienz bezeichnet den Grad der Wirksamkeit und der Eignung von Handlungen in Bezug auf vorgegebene Ziele. Effizienz ist konkret ein Ausdruck dafür, in welchem Zusammenhang Inputs und die konkreten Outputs eines Systems zueinanderstehen (SKBF, 2014). Die Frage nach der Effizienz des Volksschulsystems löst primär den Blick auf die aufgewendeten Ressourcen aus. Für die zwischen den Kantonen und Gemeinden partnerschaftlich verantwortete Finanzierung des Volksschulwesens wurden im Jahr 2018 in der Schweiz zur Beschulung in öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschliesslich Sonderschulung) 19,1 Mrd. Franken aufgewendet (BFS, 2020a).

⇒ *Die Ausgaben im Kanton St.Gallen sind im Teil B, Kapitel 6.1, zu finden.*

Die Effizienzfrage ist in vielerlei Hinsicht berechtigt. Die Leistungen öffentlicher Institutionen sollen verstärkt an den angestrebten Wirkungen gemessen werden. Das Ziel ist die Fokussierung auf die effizienteste Leistungserbringung. Mit Blick auf die Vielschichtigkeit des Begriffs «Effizienz» und unter Beachtung der speziellen Voraussetzungen im Bildungsbereich muss ein Transfer auf die Schule jedoch sorgfältig erfolgen. Zu beachten ist im Kontext der Volksschulbildung, dass die Leistungserbringung sich nicht nur auf ökonomische Effizienzvorstellungen oder auf quantitativ messbare Leistungen der Schülerinnen und Schüler beziehen kann. Es müssen auch staatspolitische und pädagogische Argumente in der Effizienzbeurteilung berücksichtigt werden. Also Faktoren, deren Messung deutlich komplexer ist. Es kann auch nicht nur mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler argumentiert werden, da erschwerend hinzu kommt, dass die Wirkung der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden als zentraler Einflussfaktor für die Leistungsbereitschaft nur schwer messbar ist.

Zur ausführlichen Darstellung der Vielschichtigkeit des Begriffs der Effizienz sei an dieser Stelle auf Wolter et al. (2020) verwiesen. Die Autorenschaft ist im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) der Frage nachgegangen, ob das schweizerische Bildungswesen ein «erhebliches Effizienzproblem» hat. Im Zuge dieser Beantwortung werden die verschiedenen Effizienzkonzepte sowie notwendige Begrifflichkeiten beschrieben und ausführlich die Möglichkeiten und Grenzen des Bildungsbereichs in Bezug auf die Effizienz erläutert. In den Schlussfolgerungen wird bilanzierend festgehalten, dass sich aktuell die Effizienz der obligatorischen Schule insbesondere aufgrund der fehlenden bzw. zu wenig umfassenden Datenlage nicht bemessen lässt.

Der quantitativ hohe Einsatz von Ressourcen im Bildungswesen rechtfertigt durchaus die Frage nach der effizienten Verwendung, fundierte Aussagen sind jedoch schwierig zu machen. Plakative Feststellungen wie «Trotz steigender Ausgaben ist die Effizienz der obligatorischen Schule besser als früher, da auch der Bildungsrucksack praller gefüllt ist» können weder bestätigt noch widerlegt werden. Ungeachtet einer Verbesserung der Datengrundlage wären der Effizienzbeurteilung aufgrund des fehlenden absoluten Effizienzmasses jedoch deutliche Grenzen gesetzt. Im Bildungsbereich gestaltet es sich schwierig, Inputs und Outputs genau zu definieren und zu messen. Dies ist der Breite des Leistungsauftrags geschuldet, der man sich mit den bestehenden Outputmessungen (z.B. in Form von standardisierten Testresultaten) nur unzureichend annähern kann.

## 6 Equity

Unter «Equity» werden analog zum Bildungsbericht Schweiz folgende zwei Prämissen verstanden: Alle Lernenden sollen unabhängig von persönlichen und sozialen Merkmalen ihr individuelles Bildungspotenzial ausschöpfen können. Zudem sollen für alle Schülerinnen und Schüler schulische Mindeststandards gewährleistet werden. Somit betrifft Equity gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten, gleiche Gelegenheiten zur Entwicklung der Schulleistung und gleiche Bildungslaufbahnchancen (SKBF, 2014). Die nachfolgenden Ausführungen bilden den Bereich nicht umfassend ab, es werden jedoch zentrale Themen aufgegriffen, die diese Faktoren beeinflussen können.

### 6.1 Sozioökonomischer Hintergrund und Bildungserfolg

Die obligatorische Schule verfolgt das Ziel, alle Schülerinnen und Schüler zu fördern, unabhängig ihres Geschlechts oder ihrer sozialen sowie ethnisch-kulturellen Herkunft, zusammengefasst im sozioökonomischen Hintergrund bzw. Status<sup>7</sup>. Seitens der Forschung wurde der Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ausführlich dokumentiert, und die spezifischen Mechanismen des Zusammenhangs zwischen dem wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Kapital des Elternhauses einerseits und den Bildungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler andererseits aufgezeigt. Konstatiert wird eine enge Koppelung zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungen. Nicht nur individuell erbrachte Leistungen, sondern auch diese leistungsunabhängigen Merkmale bestimmen über die künftige Bildungslaufbahn: Beispielsweise erleben Kinder von Eltern, die ein hohes Bildungsniveau aufweisen und an

---

<sup>7</sup> Der sozioökonomische Hintergrund bzw. Status ist ein breit angelegtes Konzept, in dem eine Vielzahl von Aspekten in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler zusammengefasst wird. Berücksichtigt werden wirtschaftliche, soziale oder kulturelle Aspekte. Erfasst wird der sozioökonomische Status anhand verschiedener Variablen des familiären Hintergrunds der Personen – im konkreten Fall der Schülerinnen und Schüler. Zentrale Dimensionen sind z.B. das Bildungsniveau und der Beruf der Eltern, die Ausstattung des Elternhauses, die als Hilfsindikator für den materiellen Wohlstand des Haushalts betrachtet werden kann, oder die Zahl der Bücher und anderer Bildungsressourcen, die im Elternhaus verfügbar sind.

renommierten Arbeitsplätzen tätig sind – und dadurch einen besseren Zugang zu materiellen, kulturellen sowie sozialen Ressourcen haben –, viel eher Bildungserfolg als Kinder, deren Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben, arbeitslos und dadurch von Armut betroffen sind (OECD, 2016).

⇒ *Auch die kantonalen Erfahrungen in diesem Bereich weisen dasselbe deutliche Bild auf. So zeigen sowohl die Erhebungen im Rahmen von PISA als auch der ÜGK den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistung (siehe Teil B, Kapitel 7).*

Im Mittelpunkt steht die Frage, ob soziale Ungleichheiten in der schulischen Bildung durch das Bildungssystem produziert und reproduziert werden. Dabei spielt der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungslaufbahn eine wichtige Rolle. Dieser zeigt sich auf verschiedene Weise. Einerseits hat die soziale Herkunft einen direkten Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. So erzielen Kinder aus sozial privilegierten Familien bessere Testleistungen und letztlich auch einen anspruchsvolleren Abschluss, weil ihnen grössere Ressourcen zur Verfügung stehen und sie z.B. zu Hause mehr gefördert und unterstützt werden. Dies wird als primärer Herkunftseffekt bezeichnet. Andererseits können die Bildungsentscheidungen der Eltern und weitere Faktoren ohne direkten Zusammenhang mit der schulischen Leistung die Bildungslaufbahn beeinflussen. Dies wird als sekundärer Herkunftseffekt bezeichnet. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn sozial privilegiertere Schülerinnen und Schüler bei gleichen schulischen Leistungen oder Noten von vornherein eher ein Gymnasium besuchen als Schülerinnen und Schüler mit benachteiligter sozialer Herkunft. Ein weiteres Beispiel sekundärer Herkunftseffekte stellt eine nach sozialer Herkunft unterschiedliche Notengebung durch Lehrpersonen bei gleichen Leistungen dar. Insbesondere sekundäre Herkunftseffekte sind aus Sicht der Chancengerechtigkeit gravierend und führen im Weiteren zu einer falschen Verteilung der Bildungsressourcen. Die Resultate der Zürcher Längsschnittstudie<sup>8</sup> zeigen, dass die soziale Herkunft massgeblich beeinflusst, welche nachobligatorische Laufbahn die Schülerinnen und Schüler nach Verlassen der obligatorischen Schule einschlagen. Die Effekte, bei denen die Leistung keine Rolle spielt, erwiesen sich als ausgeprägter als diejenigen, bei denen die Leistung eine Rolle spielt (Tomasik et al., 2018).

Das Bildungswesen in der Schweiz zeichnet sich durch hohe Qualität und Durchlässigkeit aus. Mit dem Anspruch auf einen ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht (Art. 19 BV) wird der gleiche Zugang zum Schulsystem gewährleistet. Dies hat zu mehr Bildungsgelegenheiten und gestiegener Bildungsbeteiligung geführt. Zu berücksichtigen gilt, dass trotz hoher Qualität und Durchlässigkeit soziale Ungleichheiten durch das Bildungssystem nicht vermindert werden, wie in einem Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates (SWR) festgehalten wird. Geringe soziale Unterschiede von Bildungschancen zu Beginn des Bildungsverlaufs vergrössern sich von Bildungsstufe zu Bildungsstufe und gehen mit einer geschlossenen Sozialstruktur und Ungleichheit von Erwerbs- und Lebenschancen einher (SWR, 2018).

Der Bildungserfolg ist von verschiedenen Faktoren geprägt. Ein öffentliches Volksschulsystem muss mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit für sich beanspruchen können, allen ihren Teilnehmenden eine Schullaufbahn basierend auf ihrem persönlichen Potenzial zu ermöglichen. Das familiäre Umfeld bzw. der sozioökonomische Hintergrund darf keine determinierende Rolle einnehmen. Dies ist in der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen des Volksschulwesens im Blick zu behalten.

---

<sup>8</sup> Die Zürcher Längsschnittstudie ist im deutschsprachigen Raum einmalig. Es handelt sich um die erste Studie, welche die Leistungsentwicklung einer repräsentativen Stichprobe von über 2'000 Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich in Deutsch und Mathematik über die gesamte obligatorische Schulzeit verfolgt. Zum ersten Mal wurden die Kinder kurz nach Eintritt in die 1. Klasse im Alter von sechs bis sieben Jahren befragt (2003). 13 Jahre später fand die fünfte und bisher letzte Erhebung statt (2016).

## 6.2 Migration

Viele Studien zeigen seit Langem verschiedene Benachteiligungen von Migrantinnen und Migranten in der obligatorischen Schule auf. Im Bildungsbericht Schweiz aus dem Jahr 2018 wird ausgeführt, dass beispielsweise beim Eintritt in die Primarstufe die gesamtschweizerischen Zahlen<sup>9</sup> für das Schuljahr 2015/16 darauf hinweisen, dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler gegenüber nichtfremdsprachigen das 3. Schuljahr (1. Klasse Primarschule) häufiger verzögert besuchen. Im Durchschnitt besucht jedes vierte bis fünfte fremdsprachige Kind (22 Prozent) das 3. Primarschuljahr verzögert, während es bei den nichtfremdsprachigen nur jedes sechste (17 Prozent) ist.

Trotz verschiedener unterstützender Angebote erbringen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geringere schulische Leistungen oder sind überproportional in Schultypen mit tieferen Anforderungen vertreten. So gibt es empirische Befunde zur Überrepräsentation von Lernenden aus bestimmten Herkunftsländern in Sonderschulklassen und zu ihrer Unterrepräsentation in anspruchsvolleren Typen der Sekundarstufe I (u.a. Sahrai, 2015; Baeriswyl, 2015).

⇒ *Die Resultate aus dem Kanton St.Gallen weisen ebenfalls in diese Richtung (siehe Teil B, Kapitel 7.1 und 7.2 sowie Kapitel 4.1).*

Die Ungleichheiten im Schulerfolg lassen sich zu grossen Teilen durch die ungleiche soziale Herkunft – und nicht durch die Mehrsprachigkeit – erklären. Für die schulischen Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern bzw. von Kindern mit Migrationshintergrund werden in der Forschung unterschiedliche Gründe aufgeführt: geringe Kompetenzen in der Schulsprache, Integrationsprobleme, wenig Unterstützung durch die Eltern, räumliche oder soziale Segregation oder auch eine ungenügende Passung der schulischen Lernförderung an die Voraussetzungen dieser Kinder sowie eine benachteiligende selektive Struktur des Bildungssystems (Giudici & Bühlmann, 2014).

## 6.3 Integration

Unter den Begriffen Integration bzw. Inklusion wird im Kontext der obligatorischen Schule seitens Forschung verstanden, dass alle Kinder und Jugendlichen, die im Einzugsgebiet der öffentlichen Bildungseinrichtung wohnen, gemeinsam beschult werden bzw. lernen, unabhängig von Herkunft, Stärken oder Schwierigkeiten. Die obligatorische Schule soll sich in Richtung einer «Schule für alle» entwickeln, auf eine Separation soll nur im Ausnahmefall zurückgegriffen werden. Geregelt ist, dass jedes in der Schweiz wohnhafte Kind nach Art. 19 BV einen verfassungsmässigen Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht hat. Was ein ausreichender Grundschulunterricht beinhalten muss, bestimmt sich einerseits nach dem allgemeinen Standard der Gesellschaft und andererseits nach den besonderen Bedürfnissen der betroffenen Kinder und Jugendlichen (Kägi-Diener, 2014). Gemäss Rechtsprechung des Bundesgerichtes ist der Grundschulunterricht dann ausreichend, wenn er geeignet ist, das Kind auf ein selbstverantwortliches Leben im modernen Alltag vorzubereiten (BGE 138 I 162 Erw. 3.1, m.w.H). Mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung haben die Kantone – soweit dies möglich ist und dem Wohl des Kindes bzw. der oder des Jugendlichen mit Beeinträchtigung dient – mit entsprechenden Schulungsformen die Integration dieser Personengruppe in die Regelschule zu fördern. Der Vorrang der integrierten Schülerförderung gegenüber der separierten Sonderschulung soll es Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen erleichtern, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und insbesondere selbstständig soziale Kontakte zu pflegen, sich aus- und fortzubilden und eine Erwerbstätigkeit auszuüben. Diesem Ziel trägt eine durch angemessene Fördermassnahmen begleitete Integration von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in die Regelschule Rechnung, zumal hierdurch der persönliche Kontakt zu Gleichaltrigen ohne Beeinträchtigungen erleichtert wird und das gegenseitige Verständnis gefördert wird.

<sup>9</sup> Die Zahlen für den Kanton St.Gallen entsprechen ungefähr dem gesamtschweizerischen Durchschnitt.

- ⇒ *Im Kanton St.Gallen bildet das Sonderpädagogik-Konzept die Grundlage für die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf ab Geburt bis höchstens zum vollendeten 20. Altersjahr (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2, sowie Teil D, Kapitel 2.3 und 3.2).*

Mit Blick auf die schweizerische Statistik der Sonderpädagogik des BFS können folgende Aussagen gemacht werden: Seit dem Jahr 2004 ist die gesamtschweizerische Separationsquote (d.h. der Anteil Schülerinnen und Schüler, die nicht in Regelklassen beschult werden; somit nicht nur Sonderschulabteilungen, sondern auch Kleinklassen, Einführungsklassen usw.) rückläufig. Während die Separationsquote zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des eidgenössischen Behindertengleichstellungsgesetzes<sup>10</sup> im Jahr 2004 schweizweit noch rund 5 Prozent betrug, lag sie im Schuljahr 2018/19 bei 3,2 Prozent. Von den rund 950'000 Schülerinnen und Schülern der obligatorischen Schule besuchten 1,4 Prozent eine Sonderklasse (Einführungsklasse, Klasse für Fremdsprachige oder andere Sonderklassen an einer Regelschule) und 1,8 Prozent eine Sonderschulklasse (in einer Sonderschule). Innerhalb der Kantone variieren die Quoten erheblich (BFS, 2020b).

- ⇒ *Angaben zur Situation im Kanton St.Gallen finden sich im Teil B, Kapitel 4.5.*

Das Thema der Integration wird auch seitens der Bildungsforschung aufgegriffen. Unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit wird in Bezug auf die Separation in Kleinklassen konstatiert, dass die Abschaffung der Kleinklassen für Lernbehinderte unumgänglich ist, da diese mehr negative als positive Folgen mit sich ziehen (Eckhart et al., 2011). Auch erhöht der Besuch einer Kleinklasse auf Primarstufe die Wahrscheinlichkeit, auch auf Sekundarstufe I eine Kleinklasse zu besuchen. Je länger ein Sonderklassenbesuch auf Primarstufe dauert, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass auch auf der Sekundarstufe I die Sonderklasse besucht wird (Tresch & Zuber, 2009). Verschiedene Studien zeigen, dass für Kinder, die sich für eine separierende Schulform qualifizieren würden, jedoch integrativ beschult werden, sich durchaus Vorteile einstellen können. Gleichzeitig konnte ein nachteiliger Effekt auf die Mitschülerinnen und Mitschüler der integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler bisher empirisch nicht nachgewiesen werden. Ein wichtiger Einflussfaktor für eine gelingende schulische Integration der betroffenen Kinder sind zudem die Lehrpersonen selbst und deren Zusammenarbeit mit den schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen (SKBF, 2018). Wie eine aktuelle Forschungsarbeit zeigt, kann der Anteil der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf<sup>11</sup> in einer Klasse eine wichtige Rolle spielen. Wenn der Schwellenwert von 15 bis 20 Prozent Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in einer Klasse überschritten wurde, stellte sich ein negativer Effekt auf die Leistung der Lernenden ein. In erster Linie betraf dies die integrierten Lernenden, aber auch die Leistung der anderen Lernenden – insbesondere der leistungsschwachen – der jeweiligen Regelklasse sank leicht (Balestra et al., 2020). Nicht abschliessend beantwortet werden kann aufgrund der unzureichenden Forschungslage, wie die Beschulungssysteme (integrativ versus separativ) in Bezug auf die allgemeine Leistungserreichung abschliessen (Rathmann & Hurrelmann, 2018).

Folgende Punkte prägen die Debatte (u.a. Rathmann & Hurrelmann, 2018; Eckhart et al., 2011): Kritisch betrachtet wird, dass das strukturelle Angebot die Nachfrage determiniert und nicht der ausgewiesene Bedarf. Die Definition der Tragbarkeit in Regelklassen ist vielfach auf das individuelle Ermessen bzw. Urteil der Lehrpersonen wie auch auf die Zufälligkeit der Ressourcenpolitik einzelner Bildungsträger zurückzuführen. Ein Einfluss wird darin gesehen, dass die Selektionsmöglichkeit die förderorientierte Pädagogik schwächt. Das Bildungssystem mit Jahrgangsklassen und klarem Selektionsauftrag ist auf eine reelle inexistente Einheitsklasse ausgerichtet und nicht

---

<sup>10</sup> SR 151.3; abgekürzt BehiG.

<sup>11</sup> In der englischsprachigen Studie wird der Begriff «special needs peers» verwendet, womit alle Oberstufenschülerinnen und -schüler gemeint sind, die in der Primarstufe wenigstens zweimal Kontakt mit dem kantonalen Schulpsychologischen Dienst hatten. Dies betraf im Durchschnitt einen Viertel der Lernenden. Aus den Daten ausgeschlossen wurden alle Lernenden der Sonderschulen sowie der Sonderklassen der Regelschule.

auf das Individuum. Die notwendige Anerkennung und Ausrichtung auf die tatsächlich vorhandene Heterogenität wird durch Separationsmassnahmen vermindert. Zu den gewichtigsten Nachteilen der separativen Lösungen gehören die damit verbundenen Etikettierungsvorgänge. Der Besuch einer separativen Beschulungsform hat eine grosse Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufszugang im Erwachsenenalter und wirft bei vielen Betroffenen seine Schatten über die Schulzeit hinaus bis in die berufliche und soziale Integration im jungen Erwachsenenalter. Der entscheidende Faktor für eine gelingende Integration ist die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer wie der Schulleitung. Diese ist in Kombination mit den zur Verfügung stehenden personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen zu sehen. Für eine gelingende Umsetzung der integrativen Schule braucht es das Zusammenspiel und die Bereitschaft aller Beteiligten sowie adäquate Rahmenbedingungen.

## 6.4 Bildung, Betreuung und Erziehung

Bildung, Betreuung und Erziehung wurden lange Zeit als eindimensionale, voneinander getrennte Konzepte betrachtet. Verstärkt wurde diese Trennung, indem die einzelnen Bestandteile verschiedenen Institutionen und Akteuren direktiv zugeschrieben und hierarchisiert wurden: Bildung galt als Aufgabe der obligatorischen Schule, Betreuung als Aufgabe von familien- und schulergänzenden Angeboten und Erziehung als Aufgabe der Familie. Diese Dreiteilung entspricht jedoch weder den tatsächlichen Entwicklungsverläufen und Potenzialen von Kindern und Jugendlichen noch den realen Leistungen und Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Akteure bzw. Institutionen. Während des gesamten Heranwachsens eines Kindes bedarf es vielmehr eines integralen Zusammenspiels von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten. Insbesondere unter dem Aspekt von Chancengerechtigkeit ist es notwendig, Kindern in allen Lebensbereichen und an allen Lebensorten von Anfang an bildungs- und entwicklungsfördernde Erfahrungswelten bereitzustellen (Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Die Schule ist spätestens mit der Einführung des Lehrplans 21 und der fächerübergreifenden Förderung der überfachlichen Kompetenzen sowie des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens und dem Ausbau der schulergänzenden Betreuungsstrukturen ein Lern- und Lebensraum geworden.

⇒ *Ein Überblick über die Situation der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung im Kanton St.Gallen ist im Teil B, Kapitel 9.1.2.c, zu finden. Im Auftrag des Kantonsrates hat die Regierung zudem einen Gesetzesentwurf zu erarbeiten, mit dem die Angebotspflicht der Schulträger vom bestehenden bedarfsgerechten Mittagstisch auf den gesamten Tag ausgeweitet werden soll (siehe Teil D, Kapitel 5.2).*

Kinder und Jugendliche lernen aufgrund ihrer intrinsischen Motivation und der Möglichkeit, an Vorwissen anzuknüpfen, ungeachtet davon, ob sie angeleitet oder gesteuert werden. Die zentrale Frage ist dementsprechend eher, ob und wie Erwachsene – ungeachtet ihrer Rolle – die heranwachsenden Persönlichkeiten auf ihrem Bildungsweg begleiten wollen und unterstützen können. Damit sind die beiden Begriffe «Erziehung» und «Betreuung» angesprochen. Erziehung und Betreuung sind die Beiträge der Erwachsenen zur Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen. Erziehung bezieht sich dabei auf die Gestaltung einer anregenden Bildungsumwelt durch Räume, Materialien, Interaktionen und Alltagsstrukturen bzw. Regeln, die Kindern vielfältige Erfahrungen ermöglichen. Betreuung umfasst die soziale Unterstützung, die physische Versorgung, Pflege und Ernährung der Kinder, die emotionale Zuwendung, den Schutz vor Gefahren sowie den Aufbau von wichtigen persönlichen Beziehungen. Es geht um die Sicherung und Befriedigung der existenziellen Grundbedürfnisse heranwachsender Persönlichkeiten. Betreuung bietet den verlässlichen Rahmen, in dem Prozesse der Bildung und Erziehung qualitativ ausgestaltet werden können (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

Insbesondere die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung kann bereits vor dem Eintritt in die obligatorische Schulzeit die Bildungschancen benachteiligter Kinder erhöhen. Früher und längerer Vorschulbesuch mit guter Betreuungsqualität in den ersten vier Lebensjahren wirkt sich direkt auf die Höhe des Ausbildungsabschlusses aus und hat positive Auswirkungen auf das Einkommen im Erwachsenenalter (SKBF, 2018). Wie eine Analyse aktueller Schweizer Daten zeigt, finden sich keine eindeutigen Resultate, die aufzeigen würden, dass Kinder aus benachteiligten Familien in Bezug auf die Schulleistungen mehr von externer Kinderbetreuung profitieren als andere Kinder. In Bezug auf die frühkindliche Sprachförderung hingegen wirkt sich der Besuch von Kindertagesstätten – allenfalls indirekt – positiv auf die Bildungsentwicklung aus (Balthasar & Kaplan, 2019). Damit kann ein zentraler Einflussfaktor in Bezug auf die Schullaufbahn beeinflusst werden.

⇒ *Der Kanton St.Gallen verfügt seit dem Jahr 2015 über eine Strategie «Frühe Förderung», mit der die Rahmenbedingungen für Kinder von null bis vier Jahren, ihre Eltern und Bezugspersonen verbessert werden sollen (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2).*

## 6.5 Ort der Bildung

Ins gesellschaftliche und bildungstheoretische Bewusstsein rückt aktuell die Diskussion über den Ort, an dem Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. Während die Aufmerksamkeit bisher darauf gerichtet wurde, welches Wissen bzw. welche Fähigkeiten und Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen im schulischen Unterricht erwerben, richtet sich nun das Interesse auf den ausser-schulischen Bereich bzw. auf das Zusammenspiel aller Bildungsorte. Prägend ist dabei die Prämisse, dass Bildung überall stattfindet und nicht eingrenzbare ist. Bildung wird als aktive Leistung eines Individuums verstanden, die immer dann stattfindet, wenn ein Individuum bereit dafür ist. In dieser Betrachtung entfällt die Monopolstellung der Schule als Bildungsort. Die Bildung muss umfassender angegangen werden – als gemeinsame Aufgabe von Schule, Eltern und ausser-schulischen Einrichtungen.

⇒ *Bildung ist entsprechend immer auch Bestandteil der Kinder- und Jugendpolitik, was im Kanton St.Gallen in den entsprechenden Strategien berücksichtigt wird (siehe Teil B, Kapitel 9.2).*

Zur Differenzierung des sich so ergebenden Spektrums an potenziellen Lerngelegenheiten wird auf die Begrifflichkeiten der formalen, der non-formalen sowie der informellen Bildung zurückgegriffen. Die formale Bildung bezieht sich dabei vornehmlich auf die Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, in denen Lernen geplant, strukturiert, ergebnisorientiert und zertifizierungsgebunden stattfindet. Als non-formale Bildung bzw. non-formales Lernen werden Lernprozesse bezeichnet, die zwar formalisiert und zielgerichtet sind, jedoch auf Freiwilligkeit basieren und nicht auf Zertifizierung beruhen. Es findet beabsichtigtes, gezieltes und selbstgesteuertes Lernen ausserhalb klassischer Bildungsinstitutionen statt. Non-formale Bildung kann unterschiedliche Grade der Formalisierung haben, ist durch Freiwilligkeit gekennzeichnet und beinhaltet mehr oder weniger stark durchorganisierte Lernangebote. Informelle Bildung wird häufig subjektbezogen als Prozess betrachtet, der vornehmlich ausserhalb formaler Bildungsinstitutionen stattfindet. Sie wird vom Individuum selbst gesteuert und orientiert sich an subjektiven Interessen. Die Prozesse der Selbstbildung der informellen Bildung spielen sich in unmittelbaren Lebenszusammenhängen ab und spielen insbesondere im Erwerb von «Soft Skills» eine Rolle. Diese informelle Art des Lernens macht einen Grossteil menschlicher Lernprozesse aus (Overwien, 2020).



Im Sinn eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses, das davon ausgeht, dass Lernen an vielfältigen Orten der individuellen Sozialräume und durch unterschiedlich formalisierte Lernprozesse stattfindet, muss die traditionelle Organisation der Bildung überdacht werden. Ein Ansatz dazu ist im Konzept der Bildungslandschaft zu finden.<sup>12</sup> Dieses zielt darauf ab, Schulen und auserschulische Bildungseinrichtungen zu vernetzen und durch verstärkte Kooperationen Kindern und Jugendlichen bessere Bildungsbedingungen und vielfältige Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Zielsetzung der Bildungslandschaft ist es, den Kindern und Jugendlichen eine Chance auf umfassende Bildung zu bieten, damit sie abgestimmt auf ihre individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen ihr Potenzial entwickeln können. Dabei besitzt sie die Möglichkeit, auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen zu reagieren. Hauptbestandteil ist eine Vernetzung zwischen Personen und Institutionen, welche die Kinder und Jugendlichen beim Heranwachsen begleiten. Eltern, Schule, Tagesstrukturen und Vereine fördern das Kind nicht parallel, sondern Hand in Hand. Durch die Begleitung und Gestaltung der Zusammenarbeit soll nicht nur die übergeordnete Zielsetzung der Erhöhung der Chancengerechtigkeit erreicht werden, es sollen auch Brüche in den individuellen Bildungslaufbahnen vermieden werden. Um das Konzept der Bildungslandschaft zu implementieren, braucht es als primäre Bedingung die Konstanz bzw. die längerfristige Anlage. Folglich braucht es dauerhafte Prozesse, die mit entsprechender Ressourcierung auch strukturell und personell hinterlegt sein müssen. Der Aspekt der Bildungsprogrammatisierung betrifft auch Haltungsfragen. Insbesondere ist hiervon die Erwartungshaltung der formalen Bildungsinstitution Schule berührt, die außerschulische Bildungsanbieter in vielen Fällen als «Serviceagenturen» wahrnimmt, welche die Schulfähigkeit der Kinder zu fördern haben. Das Ziel der Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsakteure im Bildungssystem sollte jedoch vielmehr darin bestehen, das System an die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Kindes anzupassen. So sollten systemische und systematische Schnittstellenfragen unter dem Gesichtspunkt der Gesamtkohärenz zugunsten der isolierten Betrachtung der einzelnen Bildungsinstitutionen und deren reibungslose Organisation in den Vordergrund rücken. Ziel muss es sein, dass die beteiligten Institutionen sich als «Dienstleister» für das Wohl der Kinder und Jugendlichen und deren optimale Förderung begreifen und ihre Interessen und ihre jeweilige Expertise eingebettet in eine Bildungslandschaft in den Dienst dieses Ziels stellen (Huber et al., 2020).

## 7 Schule als Organisation

Die Schule als lernende Organisation beinhaltet neben der Schulführung und dem Schulpersonal auch die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie den Schulraum.

### 7.1 Lernende Organisation

Die Konzepte der lernenden Organisation und des Organisationslernens stammen aus dem «Profit-Sektor». Seit den schulpädagogischen Debatten in den 1980er-Jahren ist das Konzept der Organisationsentwicklung als wesentlicher Faktor für Schulen adaptiert worden. Dieser Diskussion ging die grundsätzliche Frage voran, ob Schulen lernen können (Dalin & Rust, 1983). Einigkeit besteht darin, dass Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Schulen dann stattfinden können, wenn im Umfeld positive Bedingungen vorzufinden sind, wie erweiterte Handlungsspielräume der einzelnen Schulen, Vertrauen der Schulbehörde oder innovative Prozesse.

---

<sup>12</sup> Der Bericht «Ergebnisse aus den geförderten Projekten im Handlungsfeld Bildungschancen», der die im Rahmen des nationalen Programms gegen Armut unterstützten Projekte zur kontinuierlichen Förderung von Bildungschancen für sozial benachteiligte Kinder, Jugendliche und Erwachsene untersucht, gibt einen Überblick über weitere Vernetzungskonzepte (Stern et al., 2018).

Systemisch betrachtet, stehen (lernende) Schulen in einem dynamischen Spannungsverhältnis mit ihrer Umwelt (Fullan, 1999), d.h., Schulen können sich nicht verändern, ohne Impulse auf ihre Umwelt auszuüben. Umgekehrt finden Veränderungen auch aufgrund von Impulsen statt, die von aussen auf sie einwirken und von der einzelnen Schule, namentlich ihren Akteuren, als relevant wahrgenommen werden.

In einer umfassenden Analyse der Literatur zur lernenden Organisation im schulischen Kontext hat die OECD im Jahr 2016 Merkmale der Schule als lernende Organisation identifiziert und operationalisiert. Voraussetzungen wie das Entwickeln und Verbreiten einer auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Vision, die Schaffung und Unterstützung von Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Mitarbeitenden sowie das Bereitstellen von Strukturen obliegen der Schulführung. Die Förderung des Lernens im Team und in Lerngruppen durch institutionalisierte Gefässe des Austauschs von Wissen und Lernen und die Etablierung einer Kultur der Forschung, Innovation und Erforschung findet auf allen Ebenen statt.

Die Schule steht im Spannungsfeld zwischen Bewahren (Reproduktion) und Verändern (Transformation). Einerseits soll sie den Schülerinnen und Schülern Werte, Kenntnisse und Kompetenzen vermitteln, die als Bildungskonsens im Lehrplan verankert sind, andererseits soll sie die nächste Generation für ein unbekanntes Morgen vorbereiten. Innovatives Denken, Kreativität sowie kritisches Denken und soziale Skills gelten als Schlüsselkompetenzen im 21. Jahrhundert (OECD, 2019). Dabei bildet das «gesicherte» Wissen aus der Vergangenheit das Hauptkriterium für die Selektionsfunktion von Schule. Die Aufgabe der lernenden Schule und somit der Akteure der Schule ist es, eine Balance zwischen Bewahren, Optimieren und Innovieren (Huber, 2021) zu finden und dabei agil auf die Neuerungen der Zukunft reagieren zu können. Die lernende Organisation Schule lebt den Grundsatz des lebenslangen Lernens und bereitet die Lernenden darauf vor.

## 7.2 Schulführung

Mit einer der grössten strukturellen und organisatorischen Veränderung in den vergangenen 30 Jahren sieht sich wohl die Schulführung konfrontiert. Die pädagogische Forschung erkannte auf der Suche nach Kriterien einer guten Schule, dass dezentral gestaltete Schulsysteme, in denen die einzelnen Schulen über grössere Entscheidungskompetenzen verfügen, zu qualitativ besseren Schulen führen (Dubs, 2019). Die als aktuelle Hauptmerkmale in der Steuerung des Volksschulwesens aufgeführten Elemente der lokalen Steuerungsmodelle definieren die Rolle der strategischen und operativen Schulführung auf der Mesoebene. Im Bereich der Outputsteuerung findet die Kontrolle durch die Überprüfung des gewünschten Outputs in Form von kurz- und langfristigen Ergebnissen der schulischen Leistung und durch die Orientierung an Standards für Schulqualität statt.

In vielen Pflichtenheften von Schulleitenden und Behördenmitgliedern sind die Aufgabenfelder in strategische und operative Führungsaufgaben unterteilt. Oft wird in grösseren Gemeinden der Begriff der geteilten Führung («shared leadership») verwendet, wenn durch die Komplexität und Fülle der Aufgaben mehrere Personen auf allen Ebenen der Organisation in die Führungsverantwortung genommen werden. Dieser Führungsstruktur liegt der Grundgedanke der lernenden Organisation zugrunde. Um als Schulführung in geteilter Verantwortung zu agieren, braucht es einen übergreifenden, umfassenden Dialog über Lernen, Werte und Kompetenzen. Die Unsicherheit, in der sich ein Teil der Schulbehörde in diesen professionellen, komplexen Führungsstrukturen befindet, zeigt Dlabac (2016) anhand einer quantitativen Analyse auf. In den zahlreichen kleineren Gemeinden nehmen die Anforderungen an die Gemeinde- und Schulführung stetig zu, das öffentliche Engagement auf lokaler Ebene jedoch ab. Entsprechend ist es schwierig, diese politischen Ämter überhaupt noch zu besetzen. In der Schweiz sind die Grenzen durch ihre Kleinräumigkeit gesetzt, trotz Anstrengungen zu Gemeindevereinigungen in einzelnen Kantonen.

Aufgrund der gesteigerten Mobilität der Gemeindebevölkerung stimmen die historischen Gemeindegrenzen längst nicht mehr mit den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Räumen überein (Dlabac, 2016). Um auf die wahrgenommenen Leistungsgrenzen, auch aus finanzieller und personeller Kapazität heraus, zu reagieren, arbeiten die Gemeinden oft in Zweckverbänden wie z.B. bei Abwasser oder Feuerwehr zusammen, indem sie sich zusammenschliessen.

⇒ *Im Kanton St.Gallen gibt es solche Zusammenschlüsse auch im Volksschulwesen in Form von Schulgemeinden, mit Trend in Richtung Einheitsgemeinden (siehe Teil B, Kapitel 3.1).*

Die Rolle der Schulleitung ist ein entscheidender Baustein der Schule der Zukunft (OECD, 2019). Internationale Studien zeigen, dass Schulleitungshandeln ein zentraler Faktor für die Schulqualität ist (Huber & Muijs, 2010) und dass Schulleitende den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler indirekt beeinflussen, indem sie positiven Einfluss auf Motivation und Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen nehmen (Windlinger & Hostettler, 2017). Die Forschung zu «shared leadership» steht erst am Anfang, Studien weisen aber bereits auf positive Effekte auf Schülerinnen- und Schülerleistungen, auf das Selbstwirksamkeitserleben von Lernenden und Lehrpersonen sowie auf die Schulentwicklung hin (Huber, 2013; Windlinger & Hostettler, 2017). Die Herausforderung für die wissenschaftliche Beschreibung besteht darin, die richtigen vermittelnden Variablen zu finden, «die durch die Führungspersonen beeinflussbar sind und die wiederum stark genug sind, um signifikante Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zu haben» (Leithwood & Mascall, 2008). Dazu gehört es auch, Ressourcen für Weiterbildungen gezielt einzusetzen, die Zusammenarbeit im Kollegium zu fördern, Lehrpersonen in Entscheidungen einzubeziehen und gemeinsam an der Vision der Schule (Leitbild, Schulprogramm) zu arbeiten. Dies alles ermöglicht die Fokussierung auf das aktive Lernen der Organisation Schule.

⇒ *Die Schulleitung ist im Kanton St.Gallen gesetzlich geregelt, die Anstellungsbedingungen fallen in die kommunale Zuständigkeit (siehe Teil B, Kapitel 3.2).*

### 7.3 Schulpersonal

In der Schule wird die Verantwortung für gelingende Bildung von verschiedenen am Lern- und Bildungsprozess beteiligten Personen getragen, die mit unterschiedlichen Professionen Praxiswissen in die Schule tragen. In Zukunft werden die Schulführung, die Kooperationen in Teams bzw. die gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung an Wichtigkeit gewinnen und das Lernen voneinander und miteinander verstärken. Neben der Schulleitung und den Verwaltungen sind das Lehrpersonal, die Klassenassistenten, Sozialarbeitende sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen in den Prozess der lernenden Organisation Schule eingebunden und durch eine geteilte Verantwortung mit klaren Zuständigkeiten verfolgen sie das Ziel, eine Kultur der Zusammenarbeit in einem leistungsfähigen Innovationsnetzwerk zu fördern. Am Beispiel der Gründung des Schweizerischen Dachverbands für Schulassistenten im Jahr 2021 wird die erhöhte Vernetzung lernbegleitender Fachpersonen deutlich. Durch den Aufbau der Tagesstrukturen bis hin zu Ganztageschulen werden die Schulen zu einem Lern- und Lebensort. Neben dem Unterricht mit all seinen Facetten ist in Zukunft auch die Kooperation mit der an der Schule beteiligten Personen durch das Lehrpersonal zu leisten (Bohl & Meissner, 2013).

Mit den Anforderungen der digitalen Transformation verändert sich die Aufgabe des Lehrpersonals. Fachwissen, das man leicht unterrichten und testen kann, lässt sich auch leicht digitalisieren und automatisieren. Für das Lehrpersonal wird die Vermittlung der Fachkompetenzen und die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen wichtiger. Schulen, die diese Kompetenzen bereits in den Vordergrund stellen, wissen, dass es ein Umdenken in der Gestaltung der Lernumgebungen braucht, da das soziale und aktive Lernen zu unterstützen für das Lehrperso-

nal sehr viel herausfordernder ist, als Fachwissen zu vermitteln. Das Lehrpersonal muss verstehen, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lernen und diese als Individuen kennen (OECD, 2019).

⇒ *Im Kanton St.Gallen hat der Bildungsrat zu diesem Zweck Weisungen über die Weiterbildung von Volksschul-Lehrpersonen im Rahmen der IT-Bildungsoffensive erlassen (siehe Teil D, Kapitel 4.1.1).*

Neben der individuellen Anschlussfähigkeit der Schülerinnen und Schüler kommt der grösste Einfluss für den Erfolg des Lernens den Lehrpersonen zu (Hattie, 2009). Von ihnen hängt es primär ab, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler zeigen, allerdings nicht von ihnen als Person, sondern unter der Voraussetzung eines elaborierten beruflichen Könnens. Die Qualität der Lehrperson misst sich daran, wie die Schülerinnen und Schüler den Unterricht wahrnehmen, wie die Kooperation des am Unterricht beteiligten Fachpersonals geschickt eingesetzt wird und welches Gewicht dabei der Feedback- und Fehlerkultur beigemessen wird. Der Lehrperson kommt mit dem Einbezug von Schulpersonal die zusätzliche Rolle der Ressourcenverteilung zu, die Verantwortlichkeit des Lehrens hingegen wird nicht aufgeteilt.

Wichtig ist, dass fähige Berufseinsteigerinnen und -einsteiger für die Ausbildung an pädagogischen Hochschulen gewonnen werden können, und dass ausgebildete Lehrpersonen im Beruf bleiben, sich als Teil einer lernenden Organisation verstehen und sich während ihrer Berufslaufbahn laufend weiterbilden (lebenslanges Lernen). Dazu muss es gelingen den Berufsauftrag in Zukunft attraktiv zu gestalten. Ein Vergleich der Einkommenssituation in der Schweiz zeigt, dass die Einkommensaussichten – zumindest in den ersten fünf Erwerbsjahren – recht gut sind (SKBF, 2018). Der Lehrerberuf ist weiblich etikettiert. Männer mit einer Matura fokussieren sich eher auf ein bestimmtes Studienfach, das breitere Schulfeld mit fehlender Karrieremöglichkeit spricht sie weniger an. Der Beruf muss intellektuell attraktiver werden, mit spannenden, vielfältigen Aufgabenbereichen und berufsbegleitenden Weiterbildungsmöglichkeiten (OECD, 2019).

⇒ *Kennzahlen zu den Lehrpersonen im Kanton St.Gallen finden sich in Teil B, Kapitel 3.3.*

## 7.4 Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Seit Langem ist bekannt, dass der Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern u.a. stark vom Elternhaus abhängt. Eine regelmässige und konstruktive Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus hat einen direkten Einfluss auf die Lernbereitschaft und die Leistung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Identifikation des Elternhauses mit der Schule (Sacher et al., 2013). Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Der aktuelle Trend zeigt in zwei Richtungen: Einerseits werden die Eltern in die lernende Organisation Schule eingebunden und mitverantwortlich gemacht, andererseits werden Lehrpersonen und Schulen von Eltern, Medien und Politik mit gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen an den Bildungserfolg konfrontiert. Mit der Einführung des Lehrplans 21 wurden mit der Förderung der überfachlichen Kompetenzen, der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und der Gesundheitsförderung diese gesellschaftlichen Erwartungen im Lehrplan verankert. Familie und Schule sind zwei unterschiedliche Systeme mit je eigenen Erwartungen ihrer Akteure und einer geteilten Verantwortung, dies kann zu Spannungen führen (Lotze & Kruse-Heine, 2019), wenn die Zusammenarbeit nicht über einen Informationsaustausch hinausgeht. Mit der zunehmenden kulturellen Vielfalt in unserer Gesellschaft und dem erhöhten gesellschaftlichen und elterlichen Erwartungsdruck wird die Schule mit den unterschiedlichsten Erwartungshaltungen konfrontiert, was eine systematische Zusammenarbeit von Eltern und Schule vor komplexe Herausforderungen stellt, wie das jüngste Beispiel der Pandemie zeigt.

Eine gut funktionierende Zusammenarbeit von Schule und Eltern fördert das Wohl der Kinder und Jugendlichen und nachweislich auch deren Lern- und Bildungserfolg (Neuenschwander et al., 2004). Elternarbeit findet im Wesentlichen auf drei Ebenen statt; auf der individuellen Ebene steht das Kind im Mittelpunkt, auf der Klassenebene die Kooperation in der Gruppe und auf Schulebene sind Elternforen und Elternräte institutionalisiert. In einer geteilten Verantwortung für die Entwicklung der Kinder übernimmt die Schule den Lead in der Weiterbildung und Beratung. Für eine gute Zusammenarbeit muss ein gemeinsames Ziel, Autonomie und Vertrauen (Gräsel et al., 2006) die Basis bilden. Auf der Ebene der Schulführung müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die Kommunikation und die Zusammenarbeit erleichtern.

⇒ *Im Kanton St.Gallen bestehen kantonale Vorgaben zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule, die Elternbildung kann durch die Schulträger auf freiwilliger Basis angeboten werden (siehe Teil D, Kapitel 5.1).*

## 7.5 Schulraum

Schule hat die Funktion, die Entwicklung des heranwachsenden Menschen zu fördern und zu sichern. Die gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben der Schule wirken sich auch auf die architektonische Form und Gestaltung von Schulbau und Schulgelände aus, wie umgekehrt die architektonischen Gegebenheiten sich auf die in ihr Tätigen auswirken. Vor dem Hintergrund der anhaltenden Diskussionen um veränderte Lehr-Lern-Kulturen stellt sich auch die Frage, inwieweit der «Raum als dritter Pädagoge»<sup>13</sup> welchen Anforderungen gerecht werden muss. Zudem erwächst den Schulen eine Erweiterung ihres gesellschaftlichen Auftrags wie beispielsweise die Forderung nach schulergänzenden Betreuungsstrukturen zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Auch wenn der Zusammenhang zwischen der gebauten Umgebung und dem Lehren und Lernen in Schulen empirisch wenig untersucht wurde, ist der Schulraum ein Faktor, der in Bezug auf Lernerfolg nicht ausser Acht gelassen werden darf (Stadler-Altman, 2016). Publierte Studien legen nahe: Akustik, Temperatur und ein einladendes, sprich motivierendes und inspirierendes Umfeld beeinflussen den Lernerfolg (Bergland, 2016). Auch interagiert die Lernumgebung mit der didaktischen Orientierung und pädagogischen Überzeugung einer Lehrperson und beeinflusst die Faktoren wechselwirkend (Horne Martin, 2004). Kurzum: Eine Klasse, eine Lehrperson, ein Unterrichtskonzept – in zwei verschiedenen gestalteten Räumen kann ein und dasselbe Lernsetting zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Die Gestaltung von Schulgebäuden ist für die Leistungsfähigkeit, für das Wohlbefinden und die Gesundheit Heranwachsender von Bedeutung, was eine erhöhte Aufmerksamkeit rechtfertigt (Rittelmeyer, 2016).

Um den sich verändernden und wachsenden Ansprüchen der Gesellschaft gerecht zu werden, lassen sich Anforderungen wie Kompetenzorientierung, vielfältige Wege des Lernens, Tagesstrukturen sowie Bildungsgerechtigkeit an den Schulraum benennen, für die eine zeitgemässe Architektur Lösungen bieten sollte:<sup>14</sup>

– *Kompetenzorientierung*: Der Auftrag der Schule wird in Form von Kompetenzen beschrieben. Die massgeblichen Lernmethoden und Unterrichtsarrangements werden vielfältiger. Es braucht dementsprechend Raumkonzepte, welche die Aktivierung der Lernenden fördern. Gewährleistet sein muss zudem ein direkter Zugang zu Wissen (z.B. in Form von Bibliotheken oder Medengeräten). Angesichts der zunehmenden Virtualisierung des Lebensalltags wird die intensive

---

<sup>13</sup> Der Begriff wurde geprägt von Loris Malaguzzi (1929–1994), einem der Begründer der frühkindlichen Reggio-Pädagogik. Der Raum als dritter Pädagoge ergänzt das Kind (erster Pädagoge) und die Lehrperson (zweiter Pädagoge).

<sup>14</sup> Die Kriterien orientieren sich an den Publikationen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, die mit vielfältigen Initiativen und Förderprogrammen die Entwicklung einer zeitgemässen pädagogischen Architektur vorantreibt.

Auseinandersetzung mit materiellen und sinnlich erfahrbaren Dingen in allen Schulformen immer wichtiger. Lern- und Unterrichtsbereiche, die den Charakter von Werkstätten oder Ateliers aufweisen, stellen dafür wichtige räumliche Ressourcen dar.

- *Individualisierung*: Gefordert wird eine stärkere Individualisierung des Lernens mit der gleichzeitigen Betonung der sozialen Form des Lernens wie beispielsweise Austausch und Diskussion, Feedback oder gemeinsame Lernerfahrungen. Diese spielt insbesondere mit Blick auf soziale Schlüsselqualifikationen in der Berufswelt eine grösser werdende Rolle.
- *Lern- und Lebensort*: Mit dem Ausbau der Tagesstrukturen bis hin zur Ganztageschule werden Schulbauten zunehmend zu Lern- und Lebensorten. Sie müssen dementsprechend auch für die vielfältigen Aktivitäten jenseits des formellen Lernens zweckdienlich sein und ein differenziertes Angebot an Aufenthalts- und Erholungsbereichen zur Verfügung stellen. Diese stehen allen Nutzerinnen und Nutzern der Räumlichkeiten – von Lernenden über die Lehrpersonen bis zu weiteren Angestellten der Schule – zur Verfügung. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihrer ethnischen, sozialen oder kulturellen Herkunft. Sie haben verschiedene Interessen und Lernvoraussetzungen: Manche sind hochbegabt, andere haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf oder gar eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung. Diese Vielfalt ist eine Herausforderung für Schulen, der es auch räumlich zu begegnen gilt.

Als Lern- und Lebensort entwickeln sich Schulgebäude zu einer vielfältig nutzbaren Infrastruktur. Ein wichtiger Bestandteil ist die Einbindung der Schule in die lokale Umgebung (z.B. Bibliothek). Die Schulen werden als Zentren lokaler Gemeinschaften genutzt und stellen zentrale Funktionsbereiche auch den Anwohnerinnen und Anwohnern oder Institutionen und Vereinen zur Verfügung (Rossmann, 2018). Durch die Konstanz von Schulbauten kann die fortlaufende Adaption von gesellschaftlichen Veränderungen nicht fortlaufend vorgenommen werden. Leistungsfähige Schulgebäude müssen dementsprechend offen sein für künftige Entwicklungen (z.B. Digitalisierung). In der Umsetzung gilt es vorausschauend zu denken. Gleichzeitig können sie mit ihrer räumlichen Organisation und ihrer Gestaltung bereits wichtige Veränderungsimpulse für die aktuelle pädagogische Praxis setzen.

Bei der Weiterentwicklung der Schulinfrastruktur gilt es die aufgeworfenen Anforderungen zu berücksichtigen. Bei der konkreten Umsetzung zukünftiger Schulbauten ist es wünschenswert, dass Pädagoginnen und Pädagogen, Architekturbüros und Behördenmitarbeitende sensibel werden für die nutzertypischen Perspektiven und Bedürfnisse und dass sie darüber hinaus eine gemeinsame Sprache und Urteilsform finden, wenn es um die Planung oder Renovierung von Schulgebäuden geht. Genügend Beachtung gilt es dabei der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als zentralen Nutzenden der Räumlichkeiten zu schenken (Rittelmeyer, 2016). Im Blick zu behalten ist dabei die durch die Digitalisierung verstärkte Ausdehnung der Lernräume. Grundsätzlich ist Wissen heutzutage überall abrufbar und gemeinschaftliches Arbeiten ist dank digitaler Technologien von überall aus möglich. Dies kann auch zu einer Entgrenzung von Schule und Zuhause führen. Inwieweit dies auf die räumliche Entwicklung der Schule wirkt, gilt es zu beobachten.

## **8 Struktur der Volksschuljahre und Aspekte des Unterrichts**

In Zusammenhang mit der Gestaltung der obligatorischen Schulzeit und des Unterrichts sind verschiedene Gesichtspunkte von Bedeutung. Dazu zählen die Gliederung der Schuljahre, Schullaufbahnentscheide, das Lernen der Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsorganisation und -zeit sowie Lehr- und Unterrichtsmaterialien.

### **8.1 Strukturelle versus inhaltliche Gliederung der Schuljahre**

Die Anzahl der Schuljahre, die ein Kind in der obligatorischen Schule verbringt, wurde im Zuge der Umsetzung des HarmoS-Konkordats schweizweit immer stärker harmonisiert. Gemäss dem

Konkordat umfasst die obligatorische Schule die Primar- und Sekundarstufe I. Die Primarstufe, einschliesslich Kindergarten oder Eingangsstufe, dauert acht Jahre (HarmoS 1–8), die daran anschliessende Sekundarstufe I drei Jahre (HarmoS 9–11). Die in struktureller Hinsicht offene Formulierung im HarmoS-Konkordat lässt Raum für verschiedene kantonale Modelle bei der Organisation der ersten Schuljahre: von der Beibehaltung der Struktur Kindergarten-/Primarstufe bis hin zur Eingangsstufe. Auf der Primarstufe werden – vorbehältlich sonderpädagogischer Massnahmen – keine getrennten Klassenzüge oder verschiedene Schultypen geführt, die auf Selektionsentscheiden basieren (EDK, 2011).

In der Mehrzahl der Kantone besteht eine elfjährige Schulpflicht. Der Eintritt in den Kindergarten markiert in der Regel den Start in die obligatorische Schulzeit. In 24 Kantonen dauert die Primar- schulzeit (einschliesslich Kindergarten) acht Jahre und die Sekundarstufe I drei Jahre.<sup>15</sup> In neun Deutschschweizer Kantonen ist die Führung einer Basis- oder Grundstufe möglich. In dieser Organisationsform werden der Kindergarten und die ersten Schuljahre stärker verbunden. Die strukturelle Gliederung der Schuljahre in verschiedene Stufen und deren Bezeichnung legen die Kantone in ihrer Gesetzgebung eigenverantwortlich fest.

⇒ *Im Kanton St.Gallen besteht die Volksschule aus den drei Stufen Kindergarten, Primar- schule und Oberstufe (siehe Teil B, Kapitel 4).*

Im Gegensatz dazu gliedert der Lehrplan 21 die Schulzeit in drei Zyklen. Der 1. Zyklus umfasst den Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre der Primarstufe (HarmoS-Schuljahre 1–4). Der 2. Zyklus umfasst das 3. bis 6. Schuljahr der Primarstufe (HarmoS 5–8). Der 3. Zyklus umfasst die drei Schuljahre der Sekundarstufe I (HarmoS 9–11). Diese Gliederung wird auch im Zusammenhang mit den nationalen Bildungszielen übernommen, indem jeweils für das 4. Jahr (2. Klasse Primarschule), das 8. Jahr (6. Klasse Primarschule) und das 11. Jahr (Ende Sekundar- stufe I) der obligatorischen Schule Grundkompetenzen festgelegt wurden (siehe Teil A, Kapitel 0).

Die beiden Strukturierungen verfolgen unterschiedliche Konzeptionen, die zwar nicht wider- sprüchlich sein müssen, aber können. Während in der strukturellen Gliederung insbesondere die Zeit im Vordergrund steht, die im Schulsystem verbracht wird, fokussiert die inhaltliche Gliede- rung auf die Zielerreichung. In der konsequenten Anwendung der Zyklusgliederung rückt die Dauer, die zur Erreichung der inhaltlichen Zielsetzung notwendig ist, in den Hintergrund. Ange- strebt wird die Erreichung der inhaltlichen Zyklusziele. Dementsprechend sind auch die Über- gänge zu gestalten.

## 8.2 Übergänge und Selektion

⇒ *Ausführungen zur Schullaufbahn, den Übergängen und Anschlusslösungen im Kanton St.Gallen sind im Teil B, Kapitel 5, zu finden.*

Dem Bildungssystem stehen zur Erfüllung seiner Allokationsfunktion zahlreiche Varianten von schulischen Selektionsmassnahmen (u.a. Übertritte, Repetitionen, Schultypenwechsel) zur Ver- fügung (siehe Teil A, Kapitel 2). Im schweizerischen Bildungssystem werden diese auch intensiv genutzt, was unweigerlich Folgen für die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler hat. Mit jeder Selektionsentscheidung geht das Bildungssystem das Risiko ein, sowohl Fehlentscheidun- gen zu treffen, die sich bei weiteren Selektionsentscheidungen kumulieren können, als auch Massnahmen zu ergreifen, die sich als nicht genügend wirksam erweisen. Darauf hinzuweisen

---

<sup>15</sup> Ausnahmen: Appenzell Ausserrhoden (für die Lernenden besteht eine Besuchspflicht in der Oberstufe von zwei Jahren. Das dritte Jahr ist für die Lernenden freiwillig, wird jedoch von fast allen Lernenden besucht. Für die Schulträger besteht eine Angebotspflicht von drei Jahren) und Tessin (vier Jahre Oberstufe).

ist, dass diese Durchlässigkeit der schulischen Laufbahnen insgesamt eher gering ist und Schul-typenwechsel überwiegend als Abstiege erfolgen. Die meisten Selektionsmassnahmen können auch nicht intendierte Nebenwirkungen haben. So erhöht beispielsweise die Repetition eines der ersten Schuljahre im späteren Schulverlauf das Risiko, von einer weiteren Selektionsmassnahme (Repetition oder Schultypwechsel) betroffen zu sein (Gomolla & Radtke, 2009). Unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit wird das frühe und ausgeprägte Gruppieren der Schülerinnen und Schüler in möglichst leistungshomogene Schultypen, wie beispielsweise beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, kritisch betrachtet. Unter denselben Vorzeichen steht das Angebot von separativen Angeboten wie den Kleinklassen. Diese bringen mehr negative als positive Folgen mit sich (Eckhart et al., 2011), zudem wirkt sich der Besuch einer Sonderklasse nachhaltig auf die Bildungslaufbahn aus (Tresch & Zubler, 2009).

### **8.2.1 Vorschulbereich – Beginn der Schulpflicht**

Die Schullaufbahn ist geprägt von Übergängen. Der erste Übergang setzt beim Eintritt in die obligatorische Schule ein. Aus Sicht der Schule ist dieser primär durch die Eltern beeinflusst, wenn-gleich auch die Handhabung der lokalen Schulführung einen steuernden Einfluss hat. In der übergeordneten Verantwortung des Bildungssystems ist die Zielsetzung zu sehen, dass der Schuleintritt eine Chance für alle Kinder sein soll. Damit dieser Übergang professionell begleitet werden kann, ist es zwingend, dass Lehrpersonen die Fähigkeiten und das Wissen mitbringen, auf die Entwicklungsanforderungen seitens Kinder wie auch Eltern reagieren zu können. Nur so wird es möglich, Kinder individuell zu fördern. Seitens der OECD wird zudem ein Paradigmenwechsel angeregt. Dieser ist dahingehend zu sehen, dass es nicht mehr in erster Linie um die Schulbereitschaft von Kindern geht, sondern vielmehr darum, dass die Schule bereit ist für die Förderung aller Kinder, die eintreten. Prägnant ausgedrückt sollen nicht die Kinder für die Schule bereit gemacht werden – sondern die Schule für die Kinder. Dazu wird das Kind mit seinen Bil-dungs- und Entwicklungsbedürfnissen ins Zentrum der pädagogischen Arbeit gerückt und von normierten Leistungsorientierungen weitgehend Abstand genommen (OECD, 2017). Als relevan-ter Erfolgsfaktor wird zudem die Fortsetzung der vorschulischen Förder- und Unterstützungs-massnahmen während der Schuleingangsphase gesehen. Als besonders wichtig wird hierbei die Kontinuität von Massnahmen zur Sprachförderung erachtet. Zur Wirksamkeit müsste ein struktu-rierter Austausch zwischen Lehrpersonen der ersten Schuljahre und pädagogischen Fachperso-nen im Vorschulbereich stattfinden, der aktuell aus unterschiedlichen Gründen wie örtliche oder fachliche Distanz nicht praktiziert wird (Edelmann et al., 2018). Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs beim Eintritt in den Kindergarten dient als wertvolle Ressource für zukünftige Über-gänge und die weitere schulische Laufbahn.

### **8.2.2 Primarstufe**

Die Primarstufe dauert acht Jahre (HarmoS 1–8). Beim Eintritt in die elfjährige Schulpflicht haben die Kinder ihr viertes Altersjahr erfüllt. Die in struktureller Hinsicht offene Formulierung im Har-moS-Konkordat lässt Raum für verschiedene kantonale Modelle bei der Organisation der ersten Schuljahre: von der Beibehaltung der Struktur Kindergarten-/Primarstufe bis hin zur Eingangs-stufe. In den meisten Kantonen wird die Primarstufe in den Kindergarten (HarmoS 1–2) sowie die Primarschule (HarmoS 3–8) unterteilt und als Stufenübertritt geregelt. Der Übergang zwischen den beiden Stufen kann historisch bedingt eher durch Abgrenzung als durch Annäherung charak-terisiert werden. Dies ist einerseits durch die unterschiedliche pädagogische und methodisch-didaktische Ausrichtung determiniert, hat aber auch mit strukturellen und gesellschaftlichen Rah-menbedingungen zu tun. So ist z.B. das Obligatorium des Kindergartenbesuchs und auch dessen Dauer noch nicht schweizweit einheitlich geregelt. Durch die Verankerung der Stufen Kindergar-ten und Primarschule in den Schulgesetzen wird dieser Trennung rein formell Vorschub geleistet. Zudem stehen den Schulen teilweise – je nach lokaler Ausprägung – im Anschluss an die beiden Kindergartenjahre separierende Schulorganisationsformen zur Verfügung (z.B. Einschulungsjahr oder Einführungsklasse). Je vielfältiger und ausgeprägter diese Anschlusslösungen sind, desto höhere Beachtung findet dieser Übergang. Unterstützt durch die kulturelle Verankerung, dass der



Eintritt in die Schule erst mit Beginn der 1. Klasse der Primarschule stattfindet, besitzt der Übergang in der Praxis eine hohe Aufmerksamkeit und Relevanz, auch wenn die rechtlichen Rahmenbedingungen dies teilweise gar nicht implizieren.

### 8.2.3 Sekundarstufe I

Der am stärksten regulierte und beachtete Übergang findet zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I (HarmoS 9–11) statt. Auf der Sekundarstufe I bestehen in der Schweiz drei verschiedene Strukturmodelle: das geteilte Modell<sup>16</sup>, das kooperative Modell<sup>17</sup> sowie das integrierte Modell<sup>18</sup>. Sie unterscheiden sich insbesondere in den Leistungsanforderungen, den Eintrittsbedingungen und den Anschlussoptionen. Je nach Kanton wird flächendeckend ein Modell vorgegeben oder es wird den Gemeinden die Wahl zwischen verschiedenen Modellen angeboten. Mit Blick auf die Durchlässigkeit kann festgestellt werden, dass die zwei letztgenannten Modelle durchlässiger sind als das erstgenannte Modell mit seinem hohen Selektionsgrad. Wechsel zwischen den Anforderungstypen lässt zwar auch dieses Modell zu, dies kommt jedoch selten vor (SKBF, 2018).

So trennen sich nach der Primarschulzeit die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler, wenn sie den (meistens) segregierten Schulformen der Sekundarstufe I zugewiesen werden. Für die meisten Schülerinnen und Schüler ist der Übertritt von der Primarstufe in eine weiterführende Schule eine Herausforderung (Sirsch, 2000). Sowohl der Zeitraum vor dem Selektionsentscheid als auch jener nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I ist für sie eine Phase der Ungewissheit. Die Kinder und Jugendlichen sind nach dem Schulübertritt gefordert, sich möglichst schnell an die neue Situation, die neue Klasse und das neue soziale Umfeld anzupassen. Diverse Autorinnen und Autoren bezeichnen den Schulübertritt als kritisches Lebensereignis (Baumert et al., 2006; Philipp, 2007). Die Bewältigung dieses Ereignisses erfordert individuelle und soziale Ressourcen.

Bei diesem gesellschaftlich gut verankerten Übertritt definiert der Staat die Verfahren und verteilt die Macht zwischen den verschiedenen Akteuren, definiert die Selektionskriterien, aber auch die Übertrittquoten (Neuenschwander et al., 2012). Im Zentrum des Übertrittsverfahrens stehen die schulischen Leistungen sowie die Erwartungen und Werte von Eltern und Lehrpersonen. Nicht direkt selektionsrelevant ist die Leistungsmotivation der Kinder. Die Leistungsdifferenzierung auf der Sekundarstufe I wird damit begründet, dass der Unterricht in leistungshomogenen Lerngruppen besser auf individuelle Lernvoraussetzungen abgestimmt werden kann und dadurch eine optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler möglich ist. Intendiert wird zudem, dass die Zuteilung leistungsgerecht vollzogen würde, was empirisch so nicht bestätigt werden kann (Hupka-Brunner, 2017). Nicht nur deshalb steht die Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit des Selektionsverfahrens in die Sekundarstufe I regelmässig zur Diskussion. Seitens der Forschung wird konstatiert, dass die Trennschärfe in Bezug auf die Leistungserreichung gering ist, sich hohe Leistungsüberschneidungen zwischen den Leistungsgruppen manifestieren und dass leistungshomogene Schulklassen keine Vorteile für die Motivations- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit sich bringen (Neuenschwander, 2017). Weiter werden durch die strukturelle Segregation didaktische Modelle verhindert, die von einem primär vermittelnden Unterricht im Klassenverbund wegführen und differenzierte ressourcenorientierte Unterrichtsformen mit mehr Selbststeuerung und offeneren Lernformen zulassen bzw. begünstigen. Zudem kann an-

<sup>16</sup> Im geteilten Modell werden verschiedene voneinander getrennte Schultypen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen (zwei bis vier Schultypen) geführt. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgrund einer Gesamtbeurteilung am Ende der Primarstufe in die verschiedenen Leistungstypen eingeteilt.

<sup>17</sup> Das kooperative Modell führt Stammklassen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen (z.B. allgemeine und erweiterte Anforderungen). Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihrem Leistungsniveau einer Stammklasse zugeteilt. Einzelne Fächer werden in Niveaugruppen unterrichtet.

<sup>18</sup> Im integrierten Modell findet nach der Primarstufe keine leistungsbasierte Selektion statt. Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen die gleiche Klasse. Je nach Ausprägung des Modells werden einzelne Fächer in Niveaugruppen unterrichtet oder die Leistungsdifferenzierung findet innerhalb der Klasse statt.

geführt werden, dass jede Schulform, die trennende Abteilungssysteme auflöst, ebenfalls Erwartungssängste vor Segregation und damit unangebrachte Bildungsambitionen der Eltern beim Übertritt verringert (Haenni Hoti, 2015).

Insbesondere unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit wird der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I kritisch betrachtet. Grund dafür ist, dass der Prozess stark von der familiären Unterstützung und den sozialen Vergleichsprozessen in den Schulklassen abhängig ist. In Schulsystemen mit früher Selektion fällt der Einfluss der sozialen Herkunft stärker aus als in kooperativen und integrativen Schulmodellen, in welchen die soziale Durchmischung in der Regel grösser ist (Felouzis & Charmillot, 2017). Vertiefende PISA-Analysen zeigen, dass an den Schulen mit einer grösseren sozialen Durchmischung mehr Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Verhältnissen ein sehr hohes Kompetenzniveau erreichen. Kooperative und integrative Schulmodelle haben überdies den Vorteil, dass sie der hohen Leistungsheterogenität innerhalb eines bestimmten Schultyps (z.B. Sekundarschule oder Realschule) eher gerecht werden können, indem sie Niveauunterricht in verschiedenen Fächern anbieten (Buccheri et al., 2014). Festgestellt wird zudem, dass die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I differenzielle Lernumgebungen darstellen, die den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Chancen der Kompetenzentwicklung bieten. Als besonders lernförderliche Umgebungen erweisen sich die Schultypen mit höheren Anforderungen (z.B. Gymnasium), als weniger lernförderliche Umgebungen die Schultypen mit geringen Anforderungen wie die Realschulen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Leistungsdisparitäten im Verlauf der Sekundarstufe I als Folge schultypspezifischer Leistungszuwächse vergrössern. Neben den Herkunftseffekten auf die Leistungsentwicklung im frühen Schulverlauf kommen demnach auf der Sekundarstufe I zusätzliche Effekte der Schulstruktur hinzu (Angelone, 2019). Problematisch zu sehen ist zudem, dass bei der Suche nach einer Anschlusslösung neben den Noten der auf der Sekundarstufe I besuchte Schultyp eines der wichtigsten Auswahlkriterien darstellt – selbst wenn die Aussagekraft des Schultyps als Leistungsindikator sehr unzuverlässig ist (Hupka-Brunner, 2017).

#### **8.2.4 Nachobligatorische Bildung**

Mit Ende der obligatorischen Schulzeit steht der letzte Übergang an, den die obligatorische Schule direkt tangiert. Die Jugendlichen planen in Zusammenarbeit mit der Schule und dem sozialen Umfeld ihre nachobligatorische Ausbildung bzw. Anschlusslösung. Zielsetzung der obligatorischen Schule muss es sein, den Entscheidungsfindungsprozess so zu gestalten, dass für die Jugendlichen eine möglichst nachhaltige Lösung gefunden werden kann. Festzustellen ist, dass die Zahl der Direktübertritte nach der obligatorischen Schule in eine Anschlusslösung (in eine allgemeinbildende Schule wie Gymnasium, Fachmittelschule oder in eine berufliche Grundbildung) seit dem Ende des 20. Jahrhunderts kontinuierlich zurückgegangen ist. Während im Jahr 1990 noch 83 Prozent der Jugendlichen sofort in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II übertraten, ist die Quote seither auf leicht über 70 Prozent gesunken. Zu beachten ist insbesondere die stabile Quote der Zwischenlösungen, die von gut 10 Prozent der Jugendlichen in Anspruch genommen wird. Dabei variieren die Werte zwischen den Kantonen stark. Vermutet wird, dass der Rückgriff auf Zwischenlösungen auch eine Reaktion auf das vielfältige Angebot an derartigen Alternativen darstellen könnte und nicht nur auf das Fehlen von Ausbildungsplätzen zurückzuführen ist. Konstatiert wird zudem, dass Zwischenlösungen teilweise praktisch in das Regelangebot des Bildungswesens übergeführt wurden. Auch scheinen Jugendliche bewusst und proaktiv Zwischenlösungen anzustreben. Auffallend ist, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger auf Zwischenlösungen zurückgreifen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, dies auch, wenn sie gleich gute schulische Leistungen erbringen. Die Erklärungsversuche dafür sind vielfältig, vor allem scheinen sie dadurch begründet zu sein, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund Lehrberufe anstreben, für die ihre schulischen Fähigkeiten eigentlich nicht oder knapp reichen. Die Quote der Zwischenlösungen kann aus einem Grund kritisch be

trachtet werden: Der Besuch einer Zwischenlösung kann weder die Erfolgswahrscheinlichkeit für einen nachobligatorischen Abschluss erhöhen noch schliessen die Jugendliche eine bessere oder passendere Ausbildung ab (SKBF, 2018).

Auch wenn der überwiegende Teil der Jugendlichen einen erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in eine Ausbildung der Sekundarstufe II erreicht, hat diese Schnittstelle vor dem dargelegten Hintergrund die volle Aufmerksamkeit verdient. Anzustreben ist eine hohe Passung, sowohl aus subjektiver und als auch aus objektiver Perspektive, die wesentlich für eine hohe Zufriedenheit und Verbundenheit mit der Anschlusslösung ist. Deutlich wird auch, dass eine verlängerte Entscheidungszeit in Form einer Zwischenlösung keine Wirksamkeit entfaltet. Die Wichtigkeit dieser Laufbahnentscheidung wird insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass auch die in der Schweiz gut verankerte Durchlässigkeit in den nachobligatorischen Bereichen nicht vollständig kompensatorisch wirken kann, da nachträgliche Bildungskorrekturen nur sehr schwer zu realisieren sind (Hupka-Brunner, 2017). Doch auch aus ökonomischer Sicht erscheinen unrealistische oder nicht zielgerichtete Anschlusslösungen wenig sinnvoll.

### 8.3 Aspekte des Lernens

Die Komplexität von potenziellen Einflussfaktoren auf die Schulleistung kann sehr vielfältig sein (Helmke & Weinert, 1997). In der Literatur sind verschiedene Modelle und empirische Befunde zu Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen zu finden, in denen sich in grosser Übereinstimmung drei Arten von Einflussfaktoren auf die Schulleistung identifizieren lassen: solche, die mit den individuellen Lernvoraussetzungen zusammenhängen, solche, die den Unterricht, die Lehrperson und die Schule betreffen, und solche, die kontextuelle Einflüsse repräsentieren (Hasselhorn & Gold, 2013).

Auf der Prozessebene des Lernens ist das Kind mit seinen individuellen Lernvoraussetzungen von entscheidender Bedeutung für den Schulerfolg. Zu den individuellen Lernvoraussetzungen zählen beispielsweise das Vorwissen, die Intelligenz, die Konzentrationsleistung, das Fähigkeits-selbstkonzept sowie motivationale Faktoren. Die schulischen Leistungen werden aber auch von familiären Faktoren wie elterlichem Erziehungsverhalten, elterlicher Unterstützung, familiärer Lernumgebung und sozialer Herkunft mitbestimmt. Des Weiteren haben als schulische Faktoren der Lernort, die Klasse, die Persönlichkeit der Lehrperson sowie die Qualität des Unterrichts Einfluss auf die Schulleistungen.

#### *Selbsteinschätzung*

Die Einschätzung der eigenen leistungsbezogenen Kompetenzen sowie das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gehört zu den stärksten und eindeutigsten Prädiktoren der Schulleistung (Bohl & Meissner, 2013). Kinder schätzen ihre Fähigkeiten aufgrund der eigenen Erfahrungen im Unterricht und der Rückmeldungen der Lehrpersonen ein. Daher ist ein Unterricht, der viele Rückmeldungen beinhaltet und es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, aufgrund von kriterialen und individuellen Bezugsnormen<sup>19</sup> eine Selbsteinschätzung vorzunehmen, wichtig für die Förderung des Selbstwerts. Eine gelebte Feedbackkultur bildet die Grundlage eines Abgleichs von Fremd- und Selbsteinschätzung.

#### *Intrinsische und extrinsische Motivation*

Als intrinsisch motiviert wird eine Verhaltensweise bezeichnet, die kein offensichtliches Ziel ausserhalb der Handlung selbst hat. Spielerische oder künstlerische Aktivitäten von Kindern sind

---

<sup>19</sup> Bei der kriterialen Bezugsnorm wird nach festgelegten Kompetenzen und Standards bewertet, bei der individuellen Bezugsnorm die Leistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers mit ihren bzw. seinen eigenen Leistungen in der Vergangenheit verglichen.

Beispiele für intrinsisch motivierte Tätigkeiten. Wird eine Handlung im Hinblick auf ihre Ergebnisse und formulierte Ziele ausgeführt, so ist sie extrinsisch motiviert. Intrinsische Motivation setzt Lust an der Tätigkeit voraus: Kinder spielen, weil es ihnen Spass macht; darüber hinaus erwerben sie im Spiel Kompetenzen, die ihnen in der Zukunft von Nutzen sind (Schneider, 1996). Deci und Ryan (1993) nennen zwei Bedingungsfaktoren für den Aufbau von intrinsischer Motivation: Förderung von Autonomie und Förderung von Kompetenzaufbau. Die Förderung von Autonomie meint, dass Kinder gewisse Handlungsfreiheiten besitzen und nicht durch externe Kontrolle allzu stark eingeschränkt werden. Kinder, die extrinsisch motiviert sind, brauchen kriteriale Bezugsnormen, um die Erwartungen zu erfüllen. Eine gelebte Fehlerkultur unterstützt sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation: Wer aus Fehlern lernen darf, lernt nachhaltig.

#### *Kompetenzförderung*

Die Förderung von Kompetenzen setzt voraus, dass das Kind Gelegenheit hat, herausfordernde, seinem Fähigkeitsniveau angepasste Aufgaben zu meistern, was positive Emotionen hervorruft. Kompetenzen werden gefördert, indem erlangtes, vorhandenes Wissen durch Handeln und im Handeln in verschiedensten Lebenssituationen angewendet wird. Gelingt es den Lehrpersonen, Lernaufgaben so zu formulieren, dass eine hohe Anschlussfähigkeit für eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler gewährleistet.

## 8.4 Unterrichtsorganisation und -zeit

Eine mögliche Antwort auf gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen ist ein pädagogischer Umgang mit Heterogenität (Klieme & Warwas, 2011). So entwickeln Schulen vielfältige Schul- und Unterrichtsmodelle für einen erfolgreichen Unterricht in heterogenen Lerngruppen, da sie sich zunehmend an den individuellen Voraussetzungen und Entwicklungszielen der Schülerinnen und Schüler orientieren und einen lernstandbezogenen Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen gewährleisten möchten. Zahlreiche Schulen haben in den letzten Jahren auf diese Herausforderungen reagiert. Sie haben neue Formen der Unterrichtsorganisation, des individualisierten Lernens und der Lernunterstützung entwickelt und eingeführt. Durch eine Methodenvielfalt, abgestufte Lernaufgaben sowie differenzierte Rückmeldungen werden die Schülerinnen und Schüler individuell gefördert. Das Spektrum der Schulen mit personalisierten Lernkonzepten ist breit: Es umfasst Schulen, die innerhalb der herkömmlichen Gruppierungsformen, Zeitstrukturen und Raumsituationen vermehrt Gelegenheiten für selbstgesteuertes und kooperatives Lernen ermöglichen, es finden sich aber auch immer mehr Schulen, in denen der Unterricht nicht mehr vorwiegend in Stammklassen, sondern in klassen- oder jahrgangsübergreifenden Lerngruppen stattfindet. Flexible Lernlandschaften, offene Raumkonzepte und spezielle Instrumente zur Dokumentation und Unterstützung individueller Lernwege sind charakteristisch für solche Schulen.

Eine der zentralen Ressourcen für das Lernen ist die Zeit (Gromada & Shewbridge, 2016). Im Kontext der Volksschulbildung wird diese insbesondere über die in kantonaler Hoheit festgelegte Lektionentafel gesteuert. Wie viele Unterrichtslektionen eine Schülerin oder ein Schüler in der Schweiz im Rahmen eines bestimmten Fachbereichs und Schultyps erhält, ist primär von ihrem bzw. seinem Wohnkanton abhängig. Trotz diverser Überprüfungen und Anpassungen aufgrund von neuen – auf der Vorlage des Lehrplans 21 beruhenden – kantonalen Lehrplänen sind die Unterschiede in der Unterrichtszeit zwischen den Kantonen weiterhin beträchtlich.

Der Einfluss der Unterrichtszeit auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler kann aber kaum isoliert betrachtet werden, da diese von diversen weiteren Faktoren wie Schüler-, Lehrpersonen- oder Schulmerkmalen abhängig sind (SKBF, 2018). Gezeigt wird in verschiedenen nationalen und internationalen Forschungsbefunden ein positiver Zusammenhang zwischen der Unterrichtszeit und dem schulischen Kompetenzerwerb (u.a. Angelone & Moser, 2013; Cattaneo et al., 2017). Die dem positiven Effekt der Unterrichtszeit auf den Lernerfolg zugrundeliegenden

Wirkungsmechanismen erscheinen offensichtlich: Zusätzliche Unterrichtszeit erlaubt es den Lehrpersonen, mehr Inhalte tiefergründiger und in grösserem Detail zu unterrichten. Darüber hinaus kann der Unterricht individualisierter gestaltet und Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler können besser berücksichtigt werden (Farbman, 2015). Dass der Lernerfolg nicht nur von der Unterrichtszeit abhängt, ist jedoch ebenso naheliegend. So gelten in klassischen Modellen der Lerntheorie (z.B. Helmke, 2015) neben dem quantitativen Unterrichtsangebot auch das qualitative Unterrichtsangebot sowie die Motivation und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler als zentrale Determinanten des Lernerfolgs. Eine im Kontext von PISA 2009 erfolgte Zusatzanalyse zeigte zudem, dass der positive Effekt der Unterrichtszeit auf den Lernerfolg in den Schultypen mit erweiterten Ansprüchen stärker ausgeprägt ist als in den Schultypen mit Grundansprüchen (Angelone & Moser, 2013; Cattaneo et al., 2017). Kritisch betrachtet wird demnach, dass die Unterrichtszeit nicht dazu eingesetzt wird, kompensatorische Anpassungen in Bezug auf die Leistungen zu erbringen, sondern praktisch unabhängig von den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Dies hat zur Folge, dass sich die Lernunterscheide mit zusätzlicher Unterrichtszeit vergrössern und nicht etwa verkleinern (SKBF, 2018).

Die Forschungsergebnisse zeigen jeweils aber auch deutlich, dass das quantitative Unterrichtsangebot nur ein Merkmal unter vielen ist, von denen die schulischen Leistungen abhängen. Es kann vermutet werden, dass Massnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität die Leistungen stärker beeinflussen als die Erhöhung der Unterrichtszeit (Angelone et al., 2019). Nichtsdestotrotz ist die Relevanz dieses kantonalen Steuerungsinstruments nicht zu unterschätzen. Mit der Verteilung der Unterrichtszeit wird gleichzeitig auch die Relevanz der Unterrichtsbereiche festgelegt.

## 9 Digitale Transformation

Die Digitalisierung ist ein fortlaufender Transformationsprozess, der Lebens- und Arbeitsalltag massgeblich beeinflusst. Neuartig am derzeitigen Strukturwandel ist die Geschwindigkeit und Breite der Durchdringung der Technologien der Digitalisierung in verschiedenen Sektoren. Dabei verändern Digitalisierungstechnologien neben Wirtschaft und Arbeitswelt auch Gesellschaft, Recht und Politik. Bildung, Forschung und Innovation spielen eine zentrale Rolle in der Entwicklung, Anwendung und Nutzbarmachung der neuen Technologien. Gleichzeitig stellen Bildung und Wissenschaft mit der Generierung von Wissen und in der Ausbildung notwendiger Kompetenzen zentrale Erfolgsfaktoren für die erfolgreiche Bewältigung des digitalen Wandels und die bestmögliche Nutzung der Potenziale, die sich durch die Digitalisierung ergeben, dar (SBFI, 2017).

Die formale Ausbildung wie auch Weiterbildung und informelle Bildung finden heute zunehmend lebenslang und vernetzt statt. Da sich sowohl die Bildungsinhalte als auch das Lehren und Lernen in zunehmender Kadenz über das ganze Bildungssystem hinweg verändern, wird sich der Bildungsbereich zukünftig flexibler und schneller auf neue Anforderungen einstellen müssen. Für die Bildungsanbieter eröffnen sich gleichzeitig neue Möglichkeiten in Bezug auf die Art und Weise der Wissensvermittlung und auf den Zugang zu Bildung. Obwohl sich die traditionelle räumliche und zeitliche Begrenzung der Wissensaneignung auf den Unterricht oder eine Bildungseinrichtung auflöst, werden traditionelle Formen des Lehrens und Lernens, der Lehrmittel wie auch die bisherigen Lernorte dadurch keineswegs grundsätzlich in Frage gestellt. Es werden jedoch zentrale Dimensionen der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs erweitert, was die Situation des Lernprozesses neu definiert und die Rollen der Lehrenden, der Schülerinnen und Schüler sowie der Studierenden verändert (Genner, 2017).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Die SKBF hat zur Digitalisierung in der Bildung im Herbst 2020 sowie Frühling 2021 Erhebungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Diese zeigen, dass sich seit Herbst 2020 weder eine stärkere Verbreitung digitaler Geräte noch eine stärkere Nutzungsintensität feststellen lässt, die nahelegen würde, dass ein nachhaltiger Digitalisierungsschub in Gang gekommen wäre. Die Dynamik eines allfälligen Schubs in Vergleich zur Situation vor der Covid-19-Pandemie wäre entsprechend schnell zum Erliegen gekommen (Oggenfuss & Wolter, 2021).

Wie das SBFI im Bericht «Herausforderungen der Digitalisierung für Bildung und Forschung in der Schweiz» (SBFI, 2017) festhält, muss auf folgenden Ebenen gehandelt werden, damit sich das Bildungssystem der Schweiz der digitalen Entwicklung auf angemessene Weise anpassen kann:

- Auf der Ebene der Individuen benötigen Lernende, Schülerinnen und Schüler, Studierende, Lehrpersonen wie auch Schulleitende umfangreiches Wissen und müssen sich neue Kompetenzen aneignen. Zu diesem Zweck muss die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)<sup>21</sup> und digitaler Medien beim Lehren und Lernen gefördert werden.
- Auf der Ebene der Schulen und anderer Lernorte braucht es Veränderungen anstossende und tragende Schulleitende, innovationsfreundliche Schulkulturen, explizite diesbezügliche Strategien, bedürfnisgerechte Infrastrukturen, umfangreiche Weiterbildungen und Beratungen sowie technischen Support.
- Auf der Ebene des Bildungssystems müssen ebenfalls umfangreiche Überlegungen angestellt werden, beispielsweise hinsichtlich bildungspolitischer Vorgaben, digitaler Lehrmittel und Lernsoftware, ausreichender finanzieller Ressourcen zur Beschaffung, Aus- und Weiterbildungen sowie Beratung. Das Bildungssystem muss zudem ausreichend flexibel sein, um sich den (gegenwärtigen und zukünftigen) Anforderungen des Marktes rasch anpassen zu können.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurden folgende vier Aktionsfelder identifiziert:

- Verbesserung der digitalen Kompetenzen in der Schule;
- Nutzung der IKT beim Lehren und Lernen;
- rasche Anpassung des Bildungssystems an die Anforderungen des Marktes;
- Koordination und Kommunikation in der Bildungszusammenarbeit.

⇒ *Im Kanton St.Gallen werden im Rahmen der IT-Bildungsoffensive während acht Jahren 75 Mio. Franken für die Bildungsinnovation im Kontext der digitalen Transformation bereitgestellt (siehe Teil B, Kapitel 2.2.1.a). Zudem nimmt der Bildungsrat eine aktive Rolle bei der Steuerung des Prozesses der digitalen Transformation in den Schulen vor Ort auf der Ebene der strategischen Schulentwicklung ein (siehe Teil D, Kapitel 4.1.1).*

## 9.1 Digitale Kompetenzen

Um sich in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft bzw. Arbeitswelt behaupten und erfolgreich am wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Leben teilhaben zu können, müssen Kinder und Jugendliche sich die erforderlichen digitalen Kompetenzen aneignen können. Als zentrale Fähigkeiten für den Umgang mit der fortschreitenden Digitalisierung gelten neben digitalen Kompetenzen eine Vielzahl «transversaler Kompetenzen», d.h. überfachliche Kompetenzen wie Problemlösungsfähigkeiten, Kreativität, kritisches Denken und Sozialkompetenz (Genner, 2017).

Im OECD Lernkompass 2030<sup>22</sup>, der im Rahmen des OECD-Projekts «Future of Education and Skills 2030» erarbeitet wurde, werden folgende Lerngrundlagen als besonders wichtig hervorgehoben: kognitive Grundlagen (einschliesslich Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten), gesundheitliche Grundlagen (einschliesslich physischer sowie psychischer Gesundheit und Wohlbefinden) sowie soziale und emotionale Grundlagen (einschliesslich Moral und Ethik). Diese bilden die Grundlage für die Entwicklung eigenständiger Handlungs- und Gestaltungskompetenzen, Transformationskompetenzen sowie kontextspezifischer Kompetenzen für 2030, wie z.B. Medienkompetenz. Lesen, Schreiben und Rechnen wird im Jahr 2030 und darüber hinaus genauso wichtig

<sup>21</sup> Dies entspricht dem englischen Begriff «Information and Communications Technologies» (ICT).

<sup>22</sup> Mit dem OECD Lernkompass 2030 soll gezeigt werden, was die Schülerinnen und Schüler benötigen, um den Veränderungen in Umwelt und Alltag nicht passiv ausgesetzt zu sein, sondern zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beitragen zu können.

sein wie heute. Angesichts der Ausbreitung von Digitalisierung und Big Data in alle Lebensbereiche müssen Kinder und Jugendliche jedoch zusätzlich dazu über digitale und datenbezogene Literalität<sup>23</sup> verfügen, die auf den gleichen grundlegenden Fähigkeiten wie «traditionelle» Kompetenzen beruht, jedoch im digitalen Kontext zur Anwendung kommt und neue digitale Werkzeuge und Fertigkeiten einbindet (OECD, 2019).

Im Bereich der obligatorischen Schule, für welche die Kantone zuständig sind, verweisen die sprachregionalen Lehrpläne auf zentrale Kompetenzen, um die Schülerinnen und Schüler auf die digitalisierte Welt vorzubereiten. Im Lehrplan 21, der Vorlage für die Lehrpläne aller deutsch- und mehrsprachigen Kantone, wird sichtbar gemacht, dass der gesellschaftliche Wandel die Schule in vierfacher Hinsicht betrifft:<sup>24</sup>

- Lebensweltperspektive: Kinder und Jugendliche müssen lernen, mit den Folgen ihrer von traditionellen und digitalen Medien durchdrungenen Lebenswelt kompetent und verantwortungsbewusst umzugehen.
- Berufsperspektive: Die obligatorische Schule hat sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit die Technologien in einer weiterführenden Schule oder in der Berufslehre sinnvoll und effizient einsetzen und nutzen können.
- Bildungsperspektive: Da auch Bildung und Wissen einem Wandel unterliegen, braucht es eine grundlegende Orientierungsfähigkeit und lebenslanges Lernen.
- Lehr- und Lernperspektive: Die Potenziale für Lehr- und Lernprozesse bedingen entsprechende Unterrichtsmethoden, wie z.B. die didaktische Integration der neuen Medien in Schule und Unterricht.

## 9.2 Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien

Die Digitalisierung verändert den Kontext von Lehren und Lernen von Grund auf. Gute Rahmenbedingungen in den Schulen erlauben es, von den Vorteilen der neuen Technologien aus der Informations- und Kommunikationstechnik profitieren zu können. Dazu notwendig sind insbesondere:

- eine gute digitale Infrastruktur, die es den Lehrpersonen ermöglicht, IKT und digitale Medien zu nutzen (siehe Teil A, Kapitel 9);
- Lehrmittel und andere Lehr- und Lernressourcen, die den neuen, mit der Digitalisierung einhergehenden Herausforderungen angepasst sind;
- Aus- und Weiterbildungsangebote zur Stärkung der digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen und der Schulleitung (siehe Teil A, Kapitel 0);
- die Beseitigung datenschutzrechtlicher Probleme sowie ein sicherer Zugang zu Onlinediensten für alle Ebenen des Bildungssystems (siehe Teil A, Kapitel 9.4).

## 9.3 Anforderungen des Marktes

Die Digitalisierung verändert die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen und erforderlichen Kompetenzprofile. Kaum ein Wirtschaftssektor bleibt von diesem Wandel unberührt. Damit die von der Wirtschaft geforderten Qualitätsprofile auch langfristig verfügbar sind, gilt es, die Ausbildung an den zukünftig nachgefragten Kompetenzanforderungen zu orientieren. Zudem muss das Bildungssystem rasch auf die Entwicklung der vom Markt geforderten Kompetenzen reagieren können. In praktisch allen Bereichen wird ein zunehmender Bedarf an digitalen Skills festgestellt, zusätzlich dazu besteht ein zunehmender Bedarf an qualifizierten IKT-Fachkräften (siehe Teil B, Kapitel 8). Dies stellt die Bildung vor die Herausforderung, den Nachwuchs qualifi-

---

<sup>23</sup> Darunter lässt sich die Fähigkeit verstehen, textuelle und visuelle Informationen in verschiedenen Formaten, Kontexten und für unterschiedliche Zwecke zu erfassen, zu interpretieren, zu nutzen und zu erstellen.

<sup>24</sup> Vorlage Lehrplan 21 > Medien und Informatik > Bedeutung und Zielsetzungen.

zierter Fachkräfte zu sichern. Das Interesse der Kinder und Jugendlichen muss früh geweckt werden, um den Nachwuchs qualifizierter Fachkräfte zu sichern. Zugleich sind auf allen Ebenen des Bildungssystems die relevanten Kompetenzen zu vermitteln.

⇒ *In der Ostschweiz hat sich der Fachkräftemangel im Vergleich zu den anderen Schweizer Regionen im Zeitraum 2016–2019 vergleichsweise stark erhöht (siehe Teil B, Kapitel 8.3).*

## 9.4 Bildungszusammenarbeit

Um die mit dem Strukturwandel verbundenen Chancen nutzen und neue Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können, müssen diese bereichsübergreifend sowohl national als auch international vernetzt angegangen werden. Entsprechend wichtig ist die stufenübergreifende, auf das Gesamtsystem ausgerichtete Koordination der Strategien und Massnahmen im Bildungsbereich.

### *Bund und Kantone*

Die Bildungsinstitutionen aller Stufen leisten grosse Anstrengungen, um das Lehren und Lernen dem digitalen Zeitalter anzupassen. Auch Bund und Kantone tragen dazu bei. In der Erklärung 2019 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz haben Bund und Kantone die Digitalisierung als einen wichtigen Schwerpunkt festgehalten. Zudem führen sie gemeinsam die Fachagentur Educa. Im Rahmen des neuen eidgenössischen Bildungszusammenarbeitsgesetzes<sup>25</sup> wurde der Koordinationsausschuss «Digitalisierung in der Bildung» für den strategisch angelegten Austausch zwischen Bund und Kantonen eingesetzt, der gute Rahmenbedingungen für die Digitalisierung der Bildung sicherstellen soll.

Angesichts der Erkenntnisse aus der Fernunterrichtszeit während der Covid-19-Pandemie prüfen Bund und Kantone zusätzliche Massnahmen im Bereich der Digitalisierung im Bildungswesen. Im August 2021 hat Educa den Vertiefungsbericht «Digitalisierung in der Bildung»<sup>26</sup> veröffentlicht, der bestehendes Wissen zum Stand und zu den Effekten der Digitalisierung im Bildungsraum Schweiz aufbereitet. Aus den zentralen Erkenntnissen des Berichts werden mögliche Entwicklungsansätze für die Ausgestaltung und Integration digitaler Technologien und Ressourcen in Schule und Unterricht sowie Möglichkeiten zur Verbesserung des Monitorings der Digitalisierung im Bildungswesen abgeleitet. Damit wird ein wichtiger Beitrag zur Ausweitung der evidenzbasierten Entscheidungsfindung im Bildungswesen in Bezug auf Fragen des Einsatzes und der Nutzung digitaler Ressourcen für Lehre, Lernen und Schulorganisation geleistet (Educa, 2021).

### *EDK*

Die EDK unterstützt die Kantone bei der Anwendung der IKT in Schule und Unterricht. Die Plenarversammlung der EDK hat im Juni 2018 ihre Strategie für den Umgang mit Wandel durch Digitalisierung im Bildungswesen verabschiedet. Gestützt darauf wurde im Jahr 2019 eine Massnahmenplanung zur Umsetzung der Digitalisierungsstrategie auf der gesamtschweizerischen Ebene beschlossen. Im Oktober 2019 hat die EDK der Errichtung der «Föderation der Identitätsdienste im Bildungsraum Schweiz» zugestimmt, die unter dem Namen Edulog betrieben wird. Ziel ist es, digitale Identitätsdienste der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II (einschliesslich Berufsbildung) zu fördern. Zudem entwickeln Bund und Kantone zurzeit auf der Basis des Berichts «Daten in der Bildung – Daten für die Bildung» vom August 2019 eine kohärente Datennutzungspolitik für den Bildungsraum Schweiz.

---

<sup>25</sup> SR 410.2; abgekürzt BiZG.

<sup>26</sup> Dessen Erkenntnisse werden in den Bildungsbericht Schweiz 2023 einfließen.



### *Bund*

Auf Bundesebene gehört die Digitalisierung zu den transversalen Themen der Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2021–2024, wobei die Herausforderungen der Digitalisierung auf allen Bildungsebenen behandelt werden. Die Strategie «Digitale Schweiz» aus dem Jahr 2020 löste diejenige aus dem Jahr 2018 ab und berücksichtigt auch das Bildungswesen.

Mit dem Programm «Jugend und Medien» hat sich der Bund um eine bessere Vernetzung bezüglich der Förderung von Medienkompetenzen in der Schweiz bemüht und sich mit zahlreichen Informationsangeboten an Eltern, Betreuungs- und Lehrpersonen gewendet. Nach dem fünfjährigen Bundesprogramm «Jugend und Medien» von 2011 bis 2015 wurde der Jugendmedienschutz als ständige Aufgabe im Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) verankert.

Im September 2018 hat der Bundesrat zudem das Nationale Forschungsprogramm zum Thema «Digitale Transformation» (NFP 77) gestartet und den Schweizerischen Nationalfonds mit dessen Durchführung beauftragt. Hauptziel des Programms ist es, eine Wissensgrundlage zu den Chancen und Risiken der Digitalisierung für Gesellschaft und Wirtschaft aufzubauen. Zu den Schwerpunkten zählt u.a. «Bildung, Lernen und digitaler Wandel».

## **B Die Volksschule im Kanton St.Gallen und ihr Umfeld**

### **Zusammenfassung**

Die **kantonale Steuerung** der Volksschule erfolgt mittels Qualitätsvorgaben, rechtlicher Rahmenbedingungen und der Ausübung der Aufsicht. Dem Bildungsrat als Bildungskommission der Regierung obliegt die strategische Schulentwicklung. Diese entfaltet ihre Wirkung im Zusammenspiel mit den weiteren Planungs- und Steuerungselementen im Kanton St.Gallen.

Für die **Organisation der lokalen Schule** und die Durchführung des Volksschulunterrichts sind die Gemeinden auf ihrem Gebiet zuständig, das kantonale Schulrecht setzt den Rahmen dafür. Sie tun dies in der Organisationsform der politischen Gemeinde (Einheitsgemeinde) oder in der Organisationsform der Spezialgemeinde (Schulgemeinde). In den letzten Jahren zeigt sich ein Trend weg von den Schulgemeinden hin zu Einheitsgemeinden, was wesentlichen Einfluss auf die Führungs- und Organisationsstrukturen der Gemeinden hat. Dies wiederum beeinflusst die Aufgabenfelder und Kompetenzen der gesetzlich verankerten Schulleitungen, deren Anstellungsbedingungen in der Zuständigkeit der Gemeinden liegen.

Im Kanton St.Gallen werden die elf obligatorischen Schuljahre in Kindergarten, Primarschule und Oberstufe aufgeteilt. Wird die **Volksschule in Zahlen** betrachtet, zeigt sich, dass 55'512 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 die Regelschule besuchen. Im Schuljahr 2020/21 waren 5'883 Lehrpersonen im Regelunterricht tätig. Unter dem Aspekt der **Schullaufbahn, Übergänge und Anschlusslösungen** erfolgt die Betrachtung der individuellen Bildungswege.

Ein Blick auf die **Finanzen der Volksschule** zeigt, dass im Kanton St.Gallen die Nettoaufwendungen je Schülerin und Schüler durchschnittlich Fr. 17'492 je Jahr betragen.

Zur **Leistungsmessungen im Volksschulwesen** werden verschiedene Instrumente mit unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt: Während PISA einen Vergleich der Leistungsdaten auf internationaler Ebene ermöglicht, erlaubt die Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK) einen solchen Vergleich auf interkantonaler Ebene. Die ÜGK-Erhebungen wurden in den Jahren 2016 und 2017 zum ersten Mal durchgeführt, dabei reihte sich der Kanton St.Gallen in Mathematik sowie in Deutsch und Englisch in den nationalen Durchschnitt ein.

Nach Abschluss der obligatorischen Schule bestehen verschiedene Anschlussmöglichkeiten. Dazu zählen insbesondere die **weiterführenden Schulen und die Berufsbildung**. Im Zeitraum 2018–2020 verfügten 91,5 Prozent der 16- bis 25-Jährigen im Kanton St.Gallen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II und damit über Qualifikationen, die ihnen den Zugang zu einer höheren Bildung ermöglichen oder sie auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt als Fachkraft vorbereiten. Der grösste Fachkräftemangel in der Ostschweiz bestand im Jahr 2020 bei den Ingenieurberufen, Technikerinnen und Technikern sowie in der Humanmedizin und Pharmazie.

Das **Umfeld der Volksschule** ist ein relevanter Faktor, da sich diese innerhalb der Gesellschaft bewegt. Ein Blick auf die Bevölkerung zeigt, dass in den kommenden Jahrzehnten mit einem Anstieg der Gesamtzahl der Lernenden der obligatorischen Schule zu rechnen ist. Zum Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen erfolgen zahlreiche Aktivitäten, ein grosser Teil in den Gemeinden. Auf kantonaler Ebene bilden Strategien im Bereich der Kinder- und Jugendpolitik, Frühe Förderung und Kinderschutz eine wichtige Grundlage. Deren körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden wird zudem unter anderem im Rahmen kantonaler Aktionsprogramme gefördert. Für die Vermittlung kultureller Bildung spielt die Kulturvermittlung, das Bibliothekswesen und der freiwillige Instrumental- und Vokalunterricht eine wichtige Rolle. Schliesslich setzt die spezifische Integrationsförderung auf der Grundlage der kantonalen Integrationsprogramme dort an, wo die Regelstrukturen Angebotslücken aufweisen oder (noch) nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der zugezogenen Bevölkerung ausgerichtet sind.

## 1 Einleitung

Im Teil B wird auf das kantonale Volksschulsystem eingegangen und dessen Steuerung, Eckwerte sowie die Verantwortlichkeit der verschiedenen Akteure erläutert. Ebenso sind Kennzahlen zur Volksschule aufbereitet. Zur Kontextualisierung werden zudem Themen und Entwicklungen im Umfeld der Volksschule dargelegt. Die Ausführungen dienen zusammen mit den Erkenntnissen aus Teil A als Grundlage für die Herleitung bzw. Entwicklung der Perspektiven in Teil C.

## 2 Kantonale Steuerung

In der Volksschule einschliesslich Sonderschulung steuert der Kanton die Qualitätsvorgaben, gibt die Rahmenbedingungen (Unterrichtsorganisation, pädagogische Grundsätze, Lehrplan einschliesslich Lektionentafel, Lehrmittel, Lehrpersonalrecht usw.) vor und übt die Aufsicht aus. Dadurch, dass die primäre Steuerung der Volksschule in der Verantwortung der Kantone liegt, wird den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kantone Rechnung getragen. Vor dem Hintergrund der verfassungsmässigen Verpflichtung zur Harmonisierung der Dauer und der Ziele der Bildungsstufen findet diese jedoch im Kontext der interkantonalen Steuerung statt.<sup>27</sup> Bereiche, die gesamtschweizerisch einheitlicher Lösungen bedürfen (z.B. Schulstrukturen und Bildungsziele, Anerkennung der Bildungsabschlüsse), werden auf nationaler Ebene durch die EDK, dem Zusammenschluss der 26 kantonalen Regierungsmitglieder für Bildung, Kultur und Sport, geregelt. Die Zusammenarbeit der Kantone wird in der Regel in rechtsverbindlichen Staatsverträgen (interkantonale Vereinbarungen, Konkordate) geregelt. In den vergangenen Jahren prägte der verfassungsmässige Auftrag, das Bildungswesen zu harmonisieren – konkretisiert durch das HarmoS-Konkordat –, auch das kantonale Bildungswesen.

Der Kanton St.Gallen ist im Zusammenspiel der vielfältigen Behörden und Interessenvertreter einer ausgeprägten Kultur der Suche nach Konsens verpflichtet. Der Einbezug der Anspruchsgruppen wird über einen institutionalisierten Austausch, über die Mitarbeit in wichtigen Projekten und über Vernehmlassungen, Hearings oder Sounding Boards sichergestellt.

### 2.1 Behördenorganisation

Die Behördenorganisation für die Volksschule ist im Wesentlichen im Volksschulgesetz<sup>28</sup> geregelt, ergänzt durch die Bestimmungen des Gemeindegesetzes<sup>29</sup>.

#### *Kantonsrat*

Als Legislative des Kantons St.Gallen verfügt der Kantonsrat schwergewichtig über Kompetenzen im Bereich der Gesetzgebung und zum Abschluss von Staatsverträgen. Zudem fällt im Kanton St.Gallen die Genehmigung von Abschluss und Kündigung zwischenstaatlicher Vereinbarungen in die Zuständigkeit des Kantonsrates, sofern diese Verfassungs- und Gesetzesrang haben (Art. 65 der Kantonsverfassung<sup>30</sup>). Das bekannteste Regelwerk im Bildungsbereich ist das HarmoS-Konkordat.

---

<sup>27</sup> Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz. Die Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte bzw. das HarmoS-Konkordat 2009, das diese für die obligatorische Schule umsetzt, umfasst sowohl Elemente der *Strukturharmonisierung* (Schuleintrittsalter, Schulpflicht, Dauer der Bildungsstufen und deren Übergänge sowie Anerkennung von Abschlüssen) als auch der *Zielharmonisierung* (nationale Bildungsziele, Harmonisierung der Lehrpläne und Koordination der Lehrmittel auf sprachregionaler Ebene).

<sup>28</sup> sGS 213.1; abgekürzt VSG.

<sup>29</sup> sGS 151.2; abgekürzt GG. Eine umfassende Darstellung der Behördenorganisation ist im Kapitel 4.2 im Bericht der Regierung 40.16.10 «Monitoring und Strukturentwicklung im Schulwesen» vom 6. Dezember 2016 zu finden.

<sup>30</sup> sGS 111.1; abgekürzt KV.

### *Regierung*

Die Regierung ist gemäss Art. 98 Abs. 1 VSG oberste Leitungsinstanz der Volksschule. Die Regierung genehmigt die vom Bildungsrat erlassenen Lehrpläne (Art. 14 Abs. 3 VSG) und damit auch die Lektionentafeln. Sie regelt zudem die Notenwerte und die Bewertung von Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (Art. 30 VSG). Sodann hat die Regierung das Recht, Vereinbarungen mit Kantonen oder Staaten betreffend Herausgabe von Lehrmitteln und Schulbesuch zu treffen (Art. 99 VSG). Zudem genehmigt sie das von Bildungsrat und Bildungsdepartement erlassene Sonderpädagogik-Konzept, einschliesslich Versorgungskonzept für den Sonderschulunterricht, und normiert die Finanzierung der Sonderschulen (Art. 37<sup>ter</sup> und 39<sup>ter</sup> VSG).

### *Bildungsrat*

Der Bildungsrat ist die Bildungskommission der Regierung im Bereich der Volksschule und der Mittelschulen. Er wird durch den Kantonsrat gewählt und von der Vorsteherin bzw. vom Vorsteher des Bildungsdepartementes präsidiert (Art. 101 VSG). Dem Bildungsrat obliegt die Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule (Art. 100 VSG). Soweit der Bildungsrat nicht in abschliessender Zuständigkeit handelt, bereitet er die Geschäfte für die Regierung und den Kantonsrat vor. Der Bildungsrat ist der Regierung unterstellt (Art. 98 Abs. 2 VSG).

Neben den durch Gesetz und Verordnung übertragenen operativen Aufgaben obliegt dem Bildungsrat gemäss Art. 100 Abs. 2<sup>bis</sup> VSG die strategische Schulentwicklung im Sinn des Staatsziels zur Bildung<sup>31</sup> sowie des Erziehungs- und Bildungsauftrags nach Art. 3 VSG. Die Fokussierung auf die strategische Schulentwicklung erfolgte im Rahmen des XXI. Nachtrags zum VSG<sup>32</sup>, der seit dem 1. Juni 2020 in Vollzug ist.<sup>33</sup> Der neu betonte strategische Fokus ergibt sich aus der Stärkung der Autonomie der Gemeinden bei der operativen Führung der Volksschule (Gemeinde- und Finanzausgleichsgesetzgebung) und geht mit der Stärkung des Gremiums einher.

Die Ausgestaltung der Steuerung des Gesamtsystems erfolgt auf der Grundlage des Gesamtkonzepts Schulaufsicht und Schulqualität Kanton St.Gallen (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2).<sup>34</sup> Im Rahmen seiner strategischen Führung formuliert der Bildungsrat Ziele und Visionen für die Volksschule und setzt pädagogisch sinnvolle und politisch realisierbare Entwicklungsschwerpunkte. Im Weiteren gehört dazu auch ein funktionales Controlling, im Sinn der «Beschaffung, Aufarbeitung und Analyse von Daten zur Vorbereitung zielsetzungsgerechter Entscheidungen». Zur systematischen Erhebung von Informationen über Rahmenbedingungen, Verlauf und Ergebnisse von Bildungsprozessen stehen verschiedene Controllinginstrumente bzw. Verfahrensweisen im Rahmen der aktiven Schulaufsicht zur Verfügung.

Zudem verfügt der Bildungsrat über Pädagogische Kommissionen (PK), die einerseits in seinem Auftrag über pädagogische und organisatorische Fragen der Stufen beraten und andererseits aktive Beiträge leisten. Diese setzen sich zusammen aus Fach- und Lehrpersonen (PK1 mit Lehrpersonen aus Kindergarten bis 2. Klasse Primarschule, PK2 mit Lehrpersonen der 3. bis 6. Klasse Primarschule, PK3 mit Lehrpersonen aus der Oberstufe) bzw. Schulleitungspersonen, Mitgliedern der Schulbehörde sowie Vertretungen der Schulverwaltung und der Sonderschulen (PK Schulführung). Für den Fachbereich Bewegung und Sport in der Schule setzt der Bildungsrat zudem die Schulsportkommission ein. Diese bearbeitet gemeinsam mit dem Amt für Sport Themen in diesem Bereich und berät den Bildungsrat.

---

<sup>31</sup> Art. 10 KV.

<sup>32</sup> nGS 2019-045.

<sup>33</sup> Gleichzeitig wurde die Wahlkompetenz von der Regierung auf den Kantonsrat übertragen sowie der Erziehungsrat in Bildungsrat umbenannt.

<sup>34</sup> Vom Bildungsrat erlassen am 18. November 2015.

### *Bildungsdepartement*

Während auf der strategischen Seite der Bildungsrat für pädagogische Fragen im Bildungswesen (Volksschule und Mittelschulen) zuständig ist, fallen auf der operativen Seite technisch-administrative Aufgaben (Budget, Controlling, Bauplanung, Informatik, Koordination Öffentlichkeitsarbeit) dem Bildungsdepartement zu. Es ist auch für die Anerkennung und Finanzierung der Sonderschulen zuständig. Das Bildungsdepartement einschliesslich dessen zuständige Ämter bereiten die Geschäfte zuhanden des Bildungsrates und der Regierung vor.

### *Amt für Volksschule (AVS)*

Das AVS bearbeitet die Geschäfte im Bereich der Volksschule. Es plant und koordiniert Geschäfte und Projekte, führt diese im Auftrag des Bildungsrates durch und ist Ansprechstelle für alle Fragen rund um die Volksschule. Im Auftrag des Bildungsrates nimmt es die operative Aufsichtstätigkeit über die Regel-, Privat- und Sonderschulen sowie die Bildungsangebote der Schulen des Asylbereichs wahr. Im Weiteren organisiert es die Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulleitung und Schulbehörden und führt den Lehrmittelverlag St.Gallen. Als Dienstleistungsbetrieb unterstützt und berät es die Schulbehörden, Schulleitende und Lehrpersonen in deren Tätigkeit und führt dazu einen Beratungsdienst. Das AVS arbeitet eng mit verschiedenen Kommissionen und Verbänden sowie der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG) und den Schulpsychologischen Diensten (SPD) zusammen.

### *Amt für Sport*

Das Amt für Sport stellt zusammen mit dem AVS die Qualitätssicherung im Schulsport sicher. Es führt Fortbildungskurse für Lehrpersonen durch, organisiert kantonale Schulsporttage, administriert die Schulsportprüfungen und fördert den freiwilligen Schulsport.

## 2.2 Planung und Steuerung

Im Kanton St.Gallen plant und steuert die Regierung die Staatstätigkeit. Ihr stehen dazu verschiedene Planungs- und Steuerungsinstrumente zur Verfügung:

- Schwerpunktplanung, Departementsstrategien (strategische Planung);
- Aufgaben- und Finanzplan, Investitionsprogramm (Ressourcenplanung);
- Budget (Umsetzung);
- Geschäfts-/Controllingbericht, Staatsrechnung, Staatszielmonitoring (Controlling).

Im Folgenden werden die strategische Planung und das Controlling im Bereich der Bildung bzw. der Volksschule vertieft, nicht jedoch die Ressourcenplanung und Umsetzung.

### 2.2.1 Strategische Planung

In der Schwerpunktplanung der Regierung werden die allgemein formulierten Staatsziele konkretisiert. Sie enthält mit einem Zeithorizont von zehn Jahren die strategischen Ziele der Regierung sowie die Strategien für deren Umsetzung.<sup>35</sup> Die strategische Aufgabenplanung auf Stufe der Departemente und der Staatskanzlei erfolgt mithilfe der Departementsstrategien.<sup>36</sup> Diese konkretisieren die Stossrichtung der Schwerpunktplanung und legen den Orientierungsrahmen für die Departemente und die Staatskanzlei fest. Eine Übersicht über die für die Volksschule relevanten Strategien ist in Tabelle 1 zu finden. Das Bildungsdepartement hat zudem im Jahr 2014 erstmals die Bildungsagenda veröffentlicht, die für jede Bildungsstufe und die entsprechenden Amtsstellen Leitlinien und Kernanliegen aufzeigt. Sie wurde im Jahr 2018 aktualisiert.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> Die Schwerpunktplanung 2021–2031 ist abrufbar unter [www.schwerpunktplanung.sg.ch](http://www.schwerpunktplanung.sg.ch).

<sup>36</sup> Die Departementsstrategie des Bildungsdepartementes ist abrufbar unter [www.sg.ch](http://www.sg.ch) > Politik & Verwaltung > Departemente und Staatskanzlei > Bildungsdepartement.

<sup>37</sup> Die Bildungsagenda ist abrufbar unter [www.sg.ch](http://www.sg.ch) > Bildung & Sport > Über die Bildung.

**Tabelle 1: Übersicht Strategien des Kantons St.Gallen zur Volksschule**

|   |
|---|
| <p><b>Staatsziele Bildung</b> nach der Kantonsverfassung</p> <p>Der Staat setzt sich zum Ziel, dass:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Kinder und Jugendliche eine auf den Grundlagen ihrer <b>Eignungen und Neigungen</b> aufbauende Bildung und Erziehung erhalten;</li> <li>b) die <b>Chancengleichheit</b> auf allen Stufen gegeben ist;</li> <li>c) öffentliche Bildungseinrichtungen sowie vielfältige Bildungsangebote von hoher <b>Qualität</b> bestehen;</li> <li>d) durch <b>Weiterbildung</b> die in der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickelt werden können.</li> </ul> <p>Er fördert insbesondere die geistigen, sozialen, schöpferischen, emotionalen und körperlichen <b>Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen</b> sowie die Zusammenarbeit von <b>Schule und Eltern</b> in Erziehung und Bildung. Er tritt dafür ein, dass in Unterricht, wissenschaftlicher Lehre und Forschung <b>Verantwortung gegenüber Mensch und Mitwelt</b> wahrgenommen und vermittelt wird.</p>  |
| <p><b>Strategien der Regierung</b> im Rahmen der Schwerpunktplanung 2021–2031 mit Bezug zur Volksschule (Federführung Bildungsdepartement)</p> <p>Die Regierung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... schafft optimale Rahmenbedingungen für die innovative Weiterentwicklung und die Aufrechterhaltung der <b>internationalen Konkurrenzfähigkeit</b> der Bildungs- und Wissensinstitutionen;</li> <li>... stärkt die <b>digitalen Kompetenzen</b> der jungen Generation und der sich weiterbildenden Erwachsenen durch gezielte Bildungsangebote, namentlich auch mit Programmen wie der IT-Bildungsoffensive, und durch die digitalen Angebote der Bibliotheken;</li> <li>... richtet Projekte der Schulentwicklung nicht nur an fachlichen Zielsetzungen aus, sondern fördert damit auch Faktoren, die Kinder und Jugendliche in ihrer <b>Entwicklung</b> unterstützen und das <b>Zusammenleben</b> in der Gesellschaft begünstigen.</li> </ul>  |
| <p><b>Strategien der Regierung</b> im Rahmen der Schwerpunktplanung 2021–2031 mit Bezug zur Volksschule (Mitwirkung Bildungsdepartement)</p> <p>Die Regierung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... verstärkt die <b>Information, Sensibilisierung und (Weiter-)Bildung</b> zu energierelevanten Themen sowie die Vorbildfunktion der kantonalen Verwaltung;</li> <li>... fördert in Abstimmung mit den Gemeinden und den Arbeitgebern der Privatwirtschaft die <b>Vereinbarkeit von Familie und Beruf</b> durch die Sicherstellung bedürfnisgerechter Kinderbetreuungsangebote sowie von Angeboten ausserschulischer Tagesbetreuung und nimmt als Arbeitgeber eine Vorbildfunktion ein;</li> <li>... unterstützt Angebote zur Erhöhung der <b>Gleichstellung</b> der Geschlechter und nimmt als Arbeitgeber eine Vorbildfunktion ein;</li> <li>... unterstützt die <b>Teilhabe</b> von Menschen mit einer Beeinträchtigung und sozial schwachen Personen am kulturellen, gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Leben;</li> <li>... fördert den <b>Dialog</b> zwischen unterschiedlichen Kulturen und Religionsgemeinschaften;</li> <li>... ergreift Massnahmen zur <b>Prävention</b> gegen die Radikalisierung von Personen mit extremem Gedankengut;</li> <li>... unterstützt die Gemeinden bei der <b>Bereinigung</b> ihrer Strukturen (z.B. Inkorporation Schulgemeinden und Korporationen).</li> </ul>  |
| <p><b>Departementsstrategie</b> Bildungsdepartement 2021–2031: Zusammenfassung betreffend Volksschule</p> <p>Als Mission gelten folgende Leitsätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wir wirken für die Bildung im digitalisierten Zeitalter auf eine <b>Balance</b> zwischen optimaler Daten- und Technologienutzung sowie Aufrechterhaltung der direkt-menschlichen Interaktion hin.</li> <li>– Wir fördern die <b>Durchlässigkeit</b> der Aus- und Weiterbildungsangebote. Wir unterstützen die jungen Menschen sowie die Berufsumsteigenden mit innovativer Beratung bei der Identifikation bedarfsorientierter und personalisierter Aus- und Weiterbildungsziele.</li> <li>– Wir setzen ein Schwergewicht auf das Konzept einer Aus- und Weiterbildung der <b>Schulleitenden</b> und der <b>Lehrpersonen</b>, welche diese befähigt, ihren Berufsauftrag mit hoher Motivation, Kompetenz und Resilienz zu erfüllen.</li> <li>– Wir setzen einen Akzent auf die <b>Begabungs- und Begabtenförderung</b> und entwickeln dafür ein stufenübergreifendes Konzept.</li> </ul> <p>Für die Volksschule sind folgende Strategien leitend:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Wir vermitteln den Schülerinnen und Schülern in hoher Qualität die Kompetenzen des Lehrplans Volksschule, die es ihnen ermöglichen, verantwortungsbewusst an den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen teilhaben zu können. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler für den <b>Übergang in die weiterführenden Schulen</b> vorbereitet sind.</li> </ul> |

- Wir beziehen bei der Erfüllung des Bildungsauftrages die Individualität, das Lebensumfeld und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit ein. Dabei ist **Vielfalt** als Tatsache zu akzeptieren und als Bereicherung sowie Chance zu nutzen.
- Wir sind uns der Wirksamkeit der vielfältigen Integrationsleistungen der Volksschule bewusst. Deshalb fördern Projekte der Schulentwicklung auch Faktoren, die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen und das **Zusammenleben in der Gesellschaft** begünstigen.

#### **Bildungsagenda** Bildungsdepartement 2018: Kernanliegen Volksschule

In der Volksschule werden folgende Kernanliegen verfolgt:

- Die Schule muss als Ganzes gesehen werden und entsprechend sind wir darauf bedacht, dass für sie gute und aufeinander abgestimmte **Rahmenbedingungen** bestehen, um die Laufbahn der Schülerinnen und Schüler optimal zu gestalten.
- Für die bestmögliche Förderung der Kinder und Jugendlichen braucht es ein **Zusammenwirken** aller an der Schule beteiligten Personen unter Einbezug der Eltern.
- Die **gesellschaftlichen Anforderungen** an die Schule verändern sich stetig; es ist unsere Aufgabe, sie zugunsten der Schülerinnen und Schüler und mit dem Blick auf die Verhältnismässigkeit einzuschätzen.
- Die **Lehrpersonen** sind in ihrer herausfordernden Tätigkeit fachlich zu unterstützen.
- Ziel ist, für alle Schülerinnen und Schüler in der Volksschule den **soliden Grundstein** für die berufliche und weitere schulische Ausbildung zu legen.

#### 2.2.1.a IT-Bildungsoffensive

Mit der IT-Bildungsoffensive wird im Kanton St.Gallen dem Fachkräftemangel entgegengewirkt und der Wirtschaftsstandort gefördert. Sie stellt über einen Sonderkredit während acht Jahren 75 Mio. Franken für die Bildungsinnovation im Kontext der digitalen Transformation bereit. Sie verbindet alle Bildungsstufen und umfasst fünf Schwerpunkte: Volks- und Mittelschulen, Berufsbildung, Fachhochschule (FH), Universität sowie Wirtschaftspraktika und MINT<sup>38</sup>-Förderung. Für die aktive Unterstützung der Volksschule beim digitalen Transformationsprozess in den kommenden Jahren wurde ein konzeptioneller Referenzrahmen erlassen.

Bei der Umsetzung des Schwerpunkts I (Volks- und Mittelschulen) kommt der PHSG eine bedeutende Rolle zu, da sie den Auftrag in den Bereichen der Ausbildung und der Weiterbildung zu realisieren hat. Zu diesem Zweck wurde an der PHSG das Kompetenzzentrum Digitalisierung & Bildung gegründet. Dieses ist in Zusammenarbeit mit den Projektbeteiligten zuständig für die Umsetzung der drei Leitinitiativen:

- *Leitinitiative 1: Digitale Schule:* Im Bereich der Unterrichts-, Personal- und/oder Organisationsentwicklung werden digitale Konzepte entwickelt, erprobt und evaluiert. Ziel ist es, für den Kanton St.Gallen ein evidenzbasiertes Steuerungs- und Handlungswissen zur digitalen Transformation von Schulen zu generieren. Im Jahr 2021 wurden neun Modellschulen der Volksschule bestimmt, die Szenarien entwickeln und erproben werden, um Potenziale der Digitalisierung für das Lehren und Lernen zu erschliessen und auszuschöpfen. Der Entwicklungsprozess an den Modellschulen erstreckt sich über drei Jahre (2021–2023) und wird von der PHSG begleitet. Die Erkenntnisse an den Modellschulen werden ab dem Jahr 2022 über eine digitale Plattform, durch Vernetzungsveranstaltungen und im direkten Kontakt mit den Modellschulen an alle anderen Schulen weitervermittelt.
- *Leitinitiative 2: Digitale Kompetenz:* Im Mittelpunkt steht die Weiterentwicklung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen der Volksschule in fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und mediendidaktischer Hinsicht. Ab Mitte 2022 steht der von der PHSG entwickelte Lernbaukasten «Aprendo» für die Lehrpersonen aller Schulstufen zur Stärkung der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen für die digitale Transformation zur Verfügung.
- *Leitinitiative 3: Digitale Medien:* Basierend auf einer umfassenden Analyse soll ein innovatives, zukunftsweisendes digitales Lernangebot im Bereich Medien und Informatik für die Volksschule entwickelt werden. Auf der Grundlage eines Berichts zur aktuellen Marktsituation sowie zum Lehrmitteleinsatz in der Volksschule wurden in einer ersten Projektphase Perspektiven

<sup>38</sup> MINT: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

und Potenziale für die Entwicklung eines Angebots im Fach Medien & Informatik sichtbar gemacht. In einer zweiten Projektphase soll mithilfe dieser Erkenntnisse in Zusammenarbeit mit dem St.Galler Lehrmittelverlag ein innovatives digitales Lernangebot für die Volksschule entwickelt werden.

Im Rahmen des Schwerpunkts der MINT-Förderung soll mit praxisbezogenen Experimenten und Anwendungen die Begeisterung für Naturwissenschaft und Technik gefördert und das Interesse der Jugendlichen für MINT-Berufe verstärkt werden.<sup>39</sup>

#### 2.2.1.b Bericht «Perspektiven der Volksschule»

Das Bildungsdepartement hat in den vergangenen Jahren periodisch Perspektivenberichte zur Volksschule («Perspektiven der Volksschule») und zu den Mittelschulen («Perspektiven der Mittelschule») veröffentlicht.<sup>40</sup> Die Berichte wurden jeweils vom Kantonsrat angestossen und dienten auch zur Beantwortung verschiedener Vorstösse aus dem Parlament. Im Bericht «Perspektiven der Mittelschule» aus dem Jahr 2015 wurde erstmals die strategische Stossrichtung der Regierung in Bezug auf die Schulentwicklung an Mittelschulen dargelegt. Dieser Weg soll mit dem vorliegenden Bericht auch für die Volksschule eingeschlagen werden, indem dieser neu explizit als strategisches Planungsinstrument des Bildungsrates positioniert wird.<sup>41</sup> Damit kann insbesondere auch dem im Jahr 2014 von der vorberatenden Kommission zum damaligen Bericht «Perspektiven der Volksschule» geäusserten Anliegen Rechnung getragen werden, den Bericht verstärkt prospektiv auszurichten und langfristige Perspektiven aufzuzeigen. Die systematisch aufbereiteten Informationen aus dem Monitoringbericht über die Volksschule und die Mittelschulen, den der Bildungsrat im Jahr 2018 erstmals veröffentlicht hat (siehe Teil B, Kapitel 2.2.2), werden als Steuerungswissen genutzt, ebenso wie weitere wichtige Resultate aus Bildungsstatistik, -forschung und -monitoring. Gestützt darauf formuliert der Bildungsrat in Einklang mit seinem Auftrag zur strategischen Schulentwicklung erstmals strategische Schwerpunkte in Form von Perspektiven für die Volksschule (siehe Teil C). Dies erfolgt vor dem Hintergrund der übergeordneten strategischen Ausrichtung des Bildungswesens, insbesondere der Schwerpunktplanung der Regierung und der Departementsstrategie des Bildungsdepartementes.

Der Bericht «Perspektiven der Volksschule» soll den Zeitraum von rund acht Jahren, d.h. bis zum Jahr 2030 umfassen. Zur Erreichung der strategischen Ziele sind ab dem Jahr 2022 durch den Bildungsrat und unter Einbezug der Anspruchsgruppen Handlungsmaßnahmen festzulegen.

Mit einer regelmässigen Berichterstattung können die Veränderungen aktiv und nachhaltig gesteuert werden. Es ist deshalb vorgesehen, in rund vier Jahren eine Zwischenberichterstattung zur Erreichung der Zielsetzungen der Perspektiven zu erstellen. Schliesslich soll im Jahr 2031 der nächste Bericht mit Perspektiven für das nächste Jahrzehnt, d.h. bis zum Jahr 2040, folgen.

---

<sup>39</sup> Erste Projekte wurden bereits umgesetzt: Seit Herbst 2020 stehen den Oberstufen im Kanton St.Gallen beispielsweise 540 «SimplyNano 2»-Experimentierkoffer für den Natur- und Technikunterricht kostenlos zur Verfügung. Im Weiteren wird im Bildungslab Smartfeld die digitale Kompetenz, von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern gefördert, indem sie die Möglichkeit erhalten, die digitale Transformation von Gesellschaft und Wirtschaft zu erleben, zu erproben und neue Technologien in traditionellen Kontexten kreativ einzusetzen und kritisch zu hinterfragen. In den Räumen von Smartfeld wurde im November 2020 der ICT Campus eröffnet.

<sup>40</sup> In den Jahren 2006 (40.06.01 «Perspektiven der Volksschule»), 2010 (40.10.12 «Die Entwicklung der st.gallischen Volksschule») und 2014 (40.14.04 «Perspektiven der Volksschule») hat die Regierung Bericht zur Volksschule erstattet; in den Jahren 2007 (40.07.06 «Perspektiven der Mittelschule») und 2015 (40.15.07 «Perspektiven der Mittelschule») zu den Mittelschulen.

<sup>41</sup> Der vorliegende Bericht erfolgt aufgrund der darin enthaltenen Antwort zum Postulat 43.18.07 durch die Regierung zuhanden des Kantonsrates. Als Absender der Perspektiven, d.h. des Teils C, fungiert allerdings aufgrund seiner Zuständigkeit für die strategische Schulentwicklung der Bildungsrat.



### 2.2.2 Controlling

Zur wirksamen und effizienten Steuerung der Staatstätigkeit sowie zur Erreichung der gesetzten Ziele beschafft sich die Regierung im Rahmen des Controllings die notwendigen Informationen. Dazu gehört der Geschäftsbericht der Regierung sowie der Controllingbericht der Departemente und der Staatskanzlei. Die so gewonnenen Daten finden im Rahmen der strategischen Steuerung – und damit auch im vorliegenden Bericht – Verwendung.

Das kantonale Bildungsmonitoring wird dem Bildungscontrolling zugerechnet und ist somit in den Steuerungskreislauf für die Staatstätigkeit eingebettet. Es ist direkt auf die Sicherung und Entwicklung der von Verfassung und Gesetz postulierten Schulqualität fokussiert. Das kantonale Monitoring im Bereich der Volksschule legt den Fokus primär auf teilsystemübergreifende, gleichbleibende, systematische und quantitative Aspekte. In Zusammenarbeit mit der Fachstelle für Statistik des Volkswirtschaftsdepartementes<sup>42</sup> tragen Bildungsrat und AVS relevante Daten systematisch zusammen und analysieren diese gemäss Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2). Die gewonnenen Erkenntnisse dienen ihnen dazu, zumindest einen Teil des für die Weiterentwicklung der Schule notwendigen Steuerungswissens zu generieren. Neben der Erhebung quantitativer Daten, z.B. zur Entwicklung der Schülerzahlen oder zur Situation der Stellen für Lehrpersonen, kann dies auch die Nutzung von qualitativen Daten aus der Bildungsforschung und des Bildungsmonitorings umfassen.

Seit dem 1. Juni 2020 ist die Aufarbeitung von Steuerungswissen als Aufgabe des Bildungsrates in Art. 100 Abs. 3 VSG und in Art. 70 Abs. 3 des Mittelschulgesetzes<sup>43</sup> verankert.<sup>44</sup> Die Monitoringberichte werden der Regierung und dem Kantonsrat zur Kenntnis gebracht. Im Oktober 2018 hat der Bildungsrat erstmals einen Monitoringbericht über die Volksschule und die Mittelschulen veröffentlicht. Es ist geplant, zukünftig in regelmässigen Abständen einen solchen Bericht zum Stand der Bildungsentwicklung in den beiden Schulstufen zu veröffentlichen, die unter der pädagogischen Führung des Bildungsrates stehen.

## 2.3 Rahmenbedingungen

Den Rahmen für die Führung der Volksschule durch die Gemeinden setzt das kantonale Schulrecht (VSG und dessen Folgeerlasse). Dieses gilt – abgesehen von punktuell eingeräumten Handlungsspielräumen – als umfassend und abschliessend. Ergänzenden Vorschriften über den örtlichen Schulbetrieb können die Schulträger im Rahmen der Schul- oder Gemeindeordnung erlassen.

Im Folgenden werden die wichtigsten kantonalen Grundlagen beschrieben, die in den letzten Jahren Anpassungen erfahren haben. Die Gesetzgebung ist in jüngerer Zeit generell (Gemeindegesetz, Gemeindevereinigungsgesetz<sup>45</sup>, Finanzausgleichsgesetz<sup>46</sup>) und auch in der Volksschule den Grundsätzen «so viel kommunale Autonomie wie möglich, so viel kantonale Regelung wie nötig» und «Deckungsgleichheit zwischen Regelungs- und Finanzierungszuständigkeit» (Äquivalenzprinzip) verpflichtet.

---

<sup>42</sup> Aufgaben der Fachstelle für Statistik sind neben der Durchführung der bildungsstatistischen Datenerhebungen des Bundes die Publikation von bildungsstatistischen Kennzahlen sowie die Durchführung sowie die Auswertung der Lehr- und der Schulabgängerumfragen. Kantonale Statistiken ergänzen die Daten des Bundes dort, wo Steuerungswissen benötigt wird, welches das BFS nicht liefern kann. Die Daten werden meist jährlich ausgewertet und veröffentlicht.

<sup>43</sup> sGS 215.1; abgekürzt MSG.

<sup>44</sup> Der Bericht konzentriert sich auf die Volksschule und die Mittelschulen, weil der Bildungsrat hierfür zuständig ist.

<sup>45</sup> sGS 151.3; abgekürzt GvG.

<sup>46</sup> sGS 813.1; abgekürzt FAG.

### 2.3.1 Inhalt

Sowohl der Lehrplan als auch die Beurteilung haben in den vergangenen Jahren grundlegende Anpassungen erfahren.

#### *Lehrplan Volksschule*

Im Rahmen des Projekts «Lehrplan 21» hat die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) von 2010 bis 2014 den Lehrplan 21 erarbeitet. Mit diesem ersten gemeinsamen Lehrplan für die Volksschule haben die 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone Art. 62 BV umgesetzt und die Ziele der Schule auf sprachregionaler Ebene harmonisiert. Im Herbst 2014 wurde die Vorlage des Lehrplans 21 von der Plenarversammlung der D-EDK zur Einführung in den Kantonen freigegeben.

Während die Lehrplaninhalte im Rahmen des Projekts «Lehrplan 21» interkantonal erarbeitet wurden, sind die Rahmenbedingungen (Lektionentafel und kantonspezifische Besonderheiten) kantonal geregelt. Im Mai 2015 erliess der Bildungsrat den neuen Lehrplan mit der Bezeichnung «Lehrplan Volksschule». Er ist seit August 2017 in Vollzug und hat den Bildungs- und Lehrplan aus dem Jahr 1997 ersetzt. Im November 2020 hat der Bildungsrat nach Ablauf der dreijährigen Einführungsphase Anpassungen der Rahmenbedingungen mit Vollzug ab 1. August 2021 erlassen. Diese Anpassungen hat die Regierung im November 2020 genehmigt.

#### *Beurteilung*

Im Rahmen des XVIII. Nachtrags zum VSG<sup>47</sup> wurde gesetzlich verankert, dass die Leistung von Schülerinnen und Schülern je Unterrichtsbereich im Zeugnis mit ganzen und halben Noten beurteilt wird. Im Juni 2019 erliess der Bildungsrat mit dem Reglement über Beurteilung, Promotion und Übertritt in der Volksschule eine neue Beurteilungsgrundlage, die seit dem 1. August 2021 in Vollzug ist.

### 2.3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

Neuerungen wurden in den vergangenen Jahren hinsichtlich Schulaufsicht und Schulqualität, Sonderpädagogik und Lehrmittelversorgung vorgenommen.

#### *Schulaufsicht und Schulqualität*

Die Aufsicht über die Volksschule im Kanton St.Gallen wird seit dem 1. Januar 2016 im Auftrag des Bildungsrates durch die Abteilung Aufsicht und Schulqualität des AVS durchgeführt. Grundlage dazu bilden das VSG und das Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität Kanton St.Gallen vom 18. November 2015. Im Gesamtkonzept über die Schulaufsicht legt der Bildungsrat fest, dass die Aufsicht im Sinn einer Metaaufsicht zu erfolgen hat. Im Jahr 2016 erliess der Bildungsrat den Orientierungsrahmen Schule und die Weisungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Volksschule<sup>48</sup>. Diese schreiben den Erlass eines lokalen Qualitätskonzepts durch den Schulträger vor, in dem die Verantwortlichkeiten für die Qualitätsentwicklung und -sicherung zu regeln sind. Darin ist auch die Zuständigkeit der gemeindeeigenen Schulaufsicht festgelegt, die der örtlichen Schulbehörde bzw. der im Gemeinderecht als zuständig bezeichneten Stelle obliegt.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> nGS 2017-056.

<sup>48</sup> Im Amtlichen Schulblatt November 2016 veröffentlicht, SchBl 2016, Nr. 11.

<sup>49</sup> Während das AVS im Auftrag des Bildungsrates die Fachaufsicht gemäss Rechtsetzung zur Volksschule wahrnimmt, ist das Amt für Gemeinden und Bürgerrecht für die allgemeine Aufsicht und für die Finanzaufsicht gemäss Gemeindegesetz und der Verordnung über den Finanzhaushalt der Gemeinden (sGS 151.53; abgekürzt FHGV) zuständig.

### *Sonderpädagogik-Konzept*

Infolge der Neugestaltung der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA), in deren Rahmen sich der Bund (Invalidenversicherung) aus der Mitfinanzierung und -steuerung der Sonderschulung zurückgezogen hat, erfolgte der XIV. Nachtrag zum VSG<sup>50</sup> mit Vollzug ab Januar 2015. Damit wurde die Grundlage für ein kohärentes Sonderpädagogik-Konzept geschaffen, das in der Volksschule aufgrund zersplitterter Zuständigkeiten auf den verschiedenen Staatsebenen bislang fehlte. Im Juni 2015 genehmigte die Regierung das vom Bildungsrat im März 2015 erlassene Sonderpädagogik-Konzept. In der Junisession 2021 hat der Kantonsrat den XXIV. Nachtrag zum VSG<sup>51</sup> erlassen, den ihm die Regierung in Erfüllung der Motion «Kindern mit einer Sprachbehinderung zu ihrem Recht verhelfen» unterbreitete. Damit sollen ausreichend Plätze für verfügte Sonderschulbesuche gewährleistet werden. Der Nachtrag ist im August 2021 in Vollzug getreten.

### *Lehrmittelsteuerung und -versorgung*

Der Bildungsrat bezeichnet gemäss Art. 21 VSG die obligatorischen Lehrmittel und kann weitere Lehrmittel empfehlen. Mit einem solchen Status bezeichnete Lehrmittel werden durch den Staat finanziert. Bis Ende des Jahres 2020 gingen die Kosten vollständig zulasten des Kantons, seit dem 1. Januar 2021 werden sie je zur Hälfte durch den Kanton und durch die Schulträger finanziert. Die entsprechenden Anpassungen wurden im Rahmen der Sammelvorlage zur Gesetzgebung im Bereich der Finanz- und der Familienpolitik mittels XXIII. Nachtrag zum VSG<sup>52</sup> vorgenommen. Hintergrund für die strukturellen Anpassungen der Aufgabenteilung zwischen den Gemeinden und dem Kanton stellte ein Systemwechsel beim Bundesfinanzausgleich<sup>53</sup> dar, der dazu führte, dass der Kantonsrat verschiedene Aufgaben und Ausgaben neu geregelt hat. Für die Finanzierung der Lehrmittel wurde eine Übergangsphase von drei Jahren<sup>54</sup> festgelegt, die mit dem Auftrag verknüpft wurde, eine umfassende Auslegordnung vorzunehmen. Der Kantonsrat hat in der Novembersession 2021 im Rahmen des Haushaltsgleichgewichts 2022plus<sup>55</sup> beschlossen, die Finanzierung der Lehrmittel vollständig den Gemeinden zu übertragen.

### **2.3.3 Aspekte der Organisation**

Die Regelungen zu Berufsauftrag und Personalpool sowie zu den Organisationsmodellen der Oberstufe wurden in den letzten Jahren aktualisiert.

### *Berufsauftrag und Personalpool*

Die Gemeinden sind für die Sicherstellung, Organisation und Durchführung der Schulangebote vor Ort verantwortlich. Mit dem XVI. Nachtrag zum VSG<sup>56</sup> wurde die Grundlage für einen zeitgemässen und ganzheitlichen Berufsauftrag der Volksschul-Lehrpersonen geschaffen, die seit dem Schuljahr 2015/16 in Anwendung ist. Im November 2014 erliess der Bildungsrat das Reglement über den Berufsauftrag der Volksschul-Lehrpersonen<sup>57</sup>. Das Gesetz über den Lohn der Volks-

---

<sup>50</sup> nGS 2014-061.

<sup>51</sup> nGS 2021-070.

<sup>52</sup> nGS 2020-094.

<sup>53</sup> Da die Gemeinden bei der Einführung des Bundesfinanzausgleichs im Jahr 2008 an den Mehrerträgen partizipieren konnten, haben sich Kanton und Gemeinden darauf verständigt, die sich durch den Systemwechsel abzeichnenden Mindererträge gemeinsam zu tragen. Von den mutmasslichen Verlusten übernehmen die Gemeinden ab dem Jahr 2021 jährlich 24 Mio. Franken.

<sup>54</sup> Die Regierung kann die Anwendung aus wichtigen Gründen bis längstens zum 31. Dezember 2025 verlängern.

<sup>55</sup> 33.21.09 «Kantonsratsbeschluss über das Haushaltsgleichgewicht 2022plus».

<sup>56</sup> nGS 2015-057.

<sup>57</sup> Im Amtlichen Schulblatt Dezember 2014 veröffentlicht, SchBI 2014, Nr. 12; geändert durch Nachtrag vom 11. November 2020, SchBI 2020, Nr. 6; geändert durch II. Nachtrag vom 24. September 2021, SchBI 2021, Nr. 6.

schul-Lehrpersonen<sup>58</sup> sowie die Verordnung zum Personalrecht der Volksschul-Lehrpersonen<sup>59</sup> wurden ebenfalls vollständig überarbeitet und per August 2015 in Vollzug gesetzt. Damit wurde u.a. das Verfahren zur Qualifikation der Lehrpersonen den Gemeinden übertragen.

Die Lehrpersonen der Volksschule werden durch die Gemeinden bzw. Schulträger eingesetzt und entlohnt. Mit dem neuen Berufsauftrag quantifizieren und finanzieren die Gemeinden den Personaleinsatz dank dem ihnen eingeräumten Spielraum freier als bisher. Im Mai 2016 erliess der Bildungsrat zur Definition der grundlegenden Parameter für die Organisation der Volksschule durch die Schulträger die Weisungen zur Unterrichtsorganisation, zur Klassenbildung und zum Personalpool in der Volksschule.<sup>60</sup> Als Orientierungshilfe für die Ausübung des neu gewonnenen Ermessens steht seit dem Schuljahr 2017/18 der Personalpool zur Verfügung. Dieser ist eine Richtlinie, d.h. nicht direkt bindend. Seine Obergrenze grenzt aber die gebundenen von den nicht gebundenen Personalausgaben ab.

#### *Organisationsmodelle Oberstufe*

Im Rahmen des XX. Nachtrags zum VSG<sup>61</sup> wurde die Weiterentwicklung der Oberstufenmodelle einschliesslich Ausbau des Niveauunterrichts im VSG verankert. Im Dezember 2018 hat der Bildungsrat mit dem Reglement über die Organisation der Oberstufe<sup>62</sup> Ausführungsbestimmungen über die Organisation der Oberstufe erlassen. Seit dem 1. August 2019 stehen für die Oberstufe drei Organisationsmodelle zur Verfügung. Neben der bisher verankerten kooperativen, typengetrenten Oberstufe besteht die Möglichkeit zur Führung einer typengemischten oder einer altersdurchmischten Oberstufe. Diese beiden Organisationsformen sind bewilligungspflichtig. Ausgeweitet wurde zudem die Möglichkeit des Niveauunterrichts, wobei je Oberstufenklasse höchstens drei Niveaufächer geführt werden können und ein Niveaufach in höchstens drei Anforderungsniveaus angeboten werden kann.

#### **2.3.4 Schnittstellen**

Eine Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen mit Schnittstellen zur Volksschule hat in den letzten Jahren nur die Finanzierung der Kinderbetreuung erfahren.

#### ***Kinderbetreuung***

Mit dem XIV. Nachtrag zum Steuergesetz<sup>63</sup> wurde der Maximalabzug für Kosten der Drittbetreuung von Kindern unter 14 Jahren von bisher Fr. 7'500.– auf Fr. 25'000.– erhöht. Dieser wird seit dem 1. Januar 2019 angewendet. Weiter wurden im Jahr 2020 im Kanton St.Gallen mit dem Nachtrag zum Einführungsgesetz zur Bundesgesetzgebung über die Familienzulagen<sup>64</sup> die Kinderzulage und die Ausbildungszulage um 30 Franken je Kind erhöht. Die daraus resultierenden steuerlichen Mehrerträge im Umfang von wenigstens 5 Mio. Franken (Staats- und Gemeindesteuern) werden seit dem Jahr 2021 in die Kinderbetreuung investiert. Die Förderbeiträge des Kantons werden an die Gemeinden entrichtet, die einen oder mehrere Betreuungsbereiche (Tagesfamilien, Kindertagesstätten, schulergänzendes Betreuungsangebot) unterstützen und mit den Förderbeiträgen die Drittbetreuungskosten der Eltern senken. Der Kantonsrat hat das entsprechende Gesetz über Beiträge für familien- und schulergänzende Kinderbetreuung<sup>65</sup> im Mai 2020 erlas-

---

58 sGS 213.51; abgekürzt LLG.

59 sGS 213.14; VPVL.

60 Im Amtlichen Schulblatt Juni 2016 veröffentlicht, SchBI 2016, Nr. 6; geändert durch Nachtrag vom 20. Mai 2020, SchBI 2020, Nr. 3; geändert durch II. Nachtrag vom 16. Juni 2021, SchBI 2021, Nr. 4.

61 nGS 2019-044.

62 Im Amtlichen Schulblatt Februar 2019 veröffentlicht, SchBI 2019, Nr. 1.

63 nGS 2018-073.

64 nGS 2019-046.

65 sGS 221.1; abgekürzt KiBG.

sen. Gestützt darauf hat der Kanton St.Gallen Ende 2020 ein Gesuch für Finanzhilfen für Subventionserhöhungen beim Bundesamt für Sozialversicherungen eingereicht. Es ist vorgesehen, dass die Finanzhilfen die kantonalen Mittel über die Jahre 2022 bis 2027 gleichmässig ergänzen sollen und diese während dieser Zeit voraussichtlich um einen jährlichen Beitrag von rund 1 Mio. Franken erhöhen.<sup>66</sup>

### 3 Organisation lokale Schule

Die Führung der Volksschule fällt auf der Basis kommunaler Trägerschaft in den Zuständigkeitsbereich der Gemeinde. Dazu zählen der Kindergarten, die Primarschule und die Oberstufe (Sekundarstufe I). Die Gemeinden sind für die Organisation und Durchführung des Unterrichts auf ihrem Gebiet verantwortlich. Das kantonale Schulrecht (VSG und dessen Folgeerlasse) setzt den Rahmen für die Führung der Volksschule durch die Gemeinden. Eine besondere Stellung nimmt das Sonderschulwesen ein: Die anerkannten Sonderschulen sind privat getragen, erfüllen indes eine öffentliche Aufgabe im Auftrag des Kantons und sind deshalb Bestandteil der Volksschule.

Art. 3 Abs. 1 Bst. a KV garantiert das Recht, Privatschulen zu gründen und zu führen sowie zu besuchen (sogenannte Privatschulfreiheit). Die Errichtung und Führung einer Privatschule bedarf der Bewilligung des Bildungsrates (Art. 116 VSG). Privatschulen unterstehen wie die öffentlichen Schulen der Aufsicht des Kantons.

#### 3.1 Schulträger

Trägerin der Regelschule (nachfolgend Schulträger) ist die Gemeinde (Art. 4 VSG) in der Organisationsform der politischen Gemeinde, genannt Einheitsgemeinde<sup>67</sup>, oder in der Organisationsform der Spezialgemeinde, genannt Schulgemeinde. Schulgemeinden<sup>68</sup> bestehen als Gesamtschulgemeinde (Führung der gesamten Volksschule), Primarschulgemeinde (Führung von Kindergarten und Primarschule) oder Oberstufenschulgemeinde (Führung der Oberstufe). Die Schulträger sind über die Einhaltung des kantonalen Schulrechts gegenüber dem Kanton rechenschaftspflichtig. Darüber hinaus sind sie selbstverantwortlich für die strategische Führung der Schule zuständig, indem sie Qualitätsansprüche und Entwicklung der Schule über längerfristige strategische Ziele, konzeptionelle Regelungen und Rahmenvorgaben steuern.

Es besteht ein Trend weg von Schulgemeinden und hin zu Einheitsgemeinden (Inkorporation), indem erstens Schulgemeinden und politische Gemeinden zunehmend zu Einheitsgemeinden verbunden und zweitens kleinere Gemeinden zu grösseren politischen Einheiten vereinigt werden. Das Gemeindevereinigungs-gesetz aus dem Jahr 2007 fördert Inkorporationen u.a. mit der Ausschüttung finanzieller Beiträge, ohne sie den Gemeinden «top down» vorzuschreiben. Bestanden im Jahr 2006 vor der Invollzugsetzung in den damals 89 politischen Gemeinden noch 116 autonome Schulgemeinden, reduzierte sich deren Zahl auf aktuell 33 Schulgemeinden (einschliesslich Katholische Kantonssekundarschule St.Gallen [flade]) bei insgesamt 77 politischen Gemeinden.<sup>69</sup> Mit wenigen Ausnahmen entstanden überall dort Einheitsgemeinden, wo alle

<sup>66</sup> 22.19.17 «Gesetz über Beiträge für familien- und schulergänzende Kinderbetreuung (Titel der Botschaft: Gesetzgebung im Bereich der Finanz- und der Familienpolitik)».

<sup>67</sup> Es führen nicht alle Einheitsgemeinden eine Oberstufe. Es besteht die Möglichkeit, dass mehrere politische Gemeinden zusammen eine Oberstufe führen.

<sup>68</sup> In Art. 88 Abs. 1 Bst. b KV werden die Schulgemeinden als Gemeindeart im Kanton St.Gallen bezeichnet. In Art. 92 KV werden den Schulgemeinden die durch das Gesetz übertragenen Aufgaben im Schul- und Bildungsbereich zugeordnet.

<sup>69</sup> Die Anzahl der politischen Gemeinden ist seit dem 1. Januar 2013 unverändert. Auf den 1. Januar 2023 entsteht aufgrund des Zusammenschlusses der politischen Gemeinden Oberhelfenschwil, Neckertal und Hemberg sowie

Schulgemeinden jeweils innerhalb der eigenen Grenzen der politischen Gemeinden lagen. In den meisten der noch bestehenden autonomen Schulgemeinden überlappen die Schulgemeindegrenzen jene der politischen Gemeinden. Wie die Regierung in ihrer Antwort vom 24. April 2018 zur Interpellation 51.18.30 «Einheitsgemeinden im Kanton St.Gallen» festgehalten hat, sieht sie das Modell der Einheitsgemeinden als die Lösung für eine gute zukünftige Gestaltung der Gemeinden und als grosse strukturelle Verbesserung in der Gemeindeflandschaft. Entsprechend unterstützt sie sowohl Inkorporationen von Schulgemeinden in bestehende politische Gemeinden als auch solche in gleichzeitig vereinigte politische Gemeinden mit finanziellen Beiträgen und Beratungsdienstleistungen durch das Amt für Gemeinden und Bürgerrecht.

Die Entwicklung in Richtung Inkorporationen hat wesentlichen Einfluss auf die Führungs- und Organisationsstrukturen der Gemeinden. Ziel der Anpassungen ist u.a. auch eine Professionalisierung der Prozesse und Zuständigkeiten. Milizsysteme werden zunehmend durch professionelle Organe abgelöst. Mit Blick auf die Führung der Volksschule stellt sich die zentrale Frage nach den künftigen Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten des Schulrates bzw. der Schulbehörde (Capaul et al., 2014).

Die Einheitsgemeinden bilden mit 59 von 92 Schulträgern<sup>70</sup> die Mehrheit.<sup>71</sup> Von den 92 Schulträgern führen 56 eine Oberstufe, 82 eine Primarschule.<sup>72</sup> In den Einheitsgemeinden obliegt die Funktion der Schulbehörde traditionell einer Schulkommission mit der Kompetenz zur unmittelbaren Schulführung, meistens analog zum Rat der Schulgemeinde Schulrat genannt und bisweilen wie dieser durch das Volk gewählt. In neueren Schulorganisationen von Einheitsgemeinden wurde die rechtlich nicht mehr obligatorische Schulkommission vereinzelt abgeschafft. Dort bekleidet der Gemeinde- bzw. Stadtrat die Funktion der Schulbehörde, wobei er seine unmittelbaren Führungsaufgaben an eine Führungsperson (Rektorat, Gesamtschulleitung o.Ä.) oder an die Verwaltung (Schulamt o.Ä.) delegiert hat.<sup>73</sup> Vor dem Hintergrund des anhaltenden Trends zur Bildung von Einheitsgemeinden wurde im Rahmen des XXI. Nachtrags zum VSG die Gelegenheit genutzt, die Bezeichnung der kommunalen, die Volksschule tragenden Körperschaft und ihrer Führungsbehörde den aktuellen Gegebenheiten anzupassen. Die Begriffe von Schulgemeinde und Schulrat sind per 1. Juni 2020 von den Begriffen Schulträger und Rat abgelöst worden. Damit haben die Gemeinden eine grösstmögliche Organisationsautonomie zur Ausgestaltung ihrer Führungsstrukturen vor Ort erhalten.

## 3.2 Schulleitung

Die Bedeutung und Funktion der Schulleitung ist im Kanton St.Gallen gesetzlich verankert. Die Zuständigkeit ist in der Gemeindeordnung oder im Reglement bestimmt (Art. 114<sup>bis</sup> VSG). Die Gemeinde ist alleiniger Arbeitgeber der Schulleitenden, entsprechend liegen die Anstellungsbedingungen in der Zuständigkeit der Gemeinden. Im Rahmen des XVI. Nachtrags zum VSG entfiel mit der Aufhebung des Delegationsverbots bei der Begründung eines Arbeitsverhältnisses mit Lehrpersonen die letzte Tätigkeit im Volksschulbereich, die bisher noch nicht vom Exekutivorgan der Gemeinde (Rat) auf nachgeordnete Stellen (Schulleitung, Schulverwaltung) übertragen

---

der drei zugehörigen Schulgemeinden die neue Gemeinde Neckertal. Die Zahl der politischen Gemeinden wird sich entsprechend zu diesem Zeitpunkt auf 75 Gemeinden reduzieren, die Zahl der Schulgemeinden (einschliesslich Katholische Kantonssekundarschule St.Gallen [flade]) auf 30 und die Zahl der Schulträger auf 90.

<sup>70</sup> Die privaten Sonderschulen sowie die Privatschulen werden nicht dazu gezählt. Die Mädchensekundarschule St.Katharina in Wil (Kathi Wil) sowie die Katholische Mädchensekundarschule in Gossau (Maitlisek) werden zu den Privatschulen gerechnet, nicht jedoch die Katholische Kantonssekundarschule St.Gallen (flade).

<sup>71</sup> Siehe Anhang: Organisationsform Schulträger im Zeitverlauf, 2004–2021.

<sup>72</sup> Siehe Anhang: Schulträger – Übersicht über Organisationsform, Grösse und Stufen, Schuljahr 2020/21.

<sup>73</sup> Einige Einheitsgemeinden führen in Ergänzung zum Schul- oder Stadtrat bzw. der Schul- oder Bildungskommission ein Rektorat oder eine Leitung Schulamt. Einzelne Gemeinden wiederum sind als Einheitsgemeinde ohne Schulrat organisiert, die schulrätlichen Befugnisse werden direkt vom Schulamt bzw. der Schuldirektion wahrgenommen.

werden konnte. Mit der Klärung der im Rahmen des Berufsauftrags der Lehrpersonen zu erfüllenden Aufgaben und der Möglichkeit der spezifischen Zuteilung von Pensen über den Personalpool konnte die Personalführungsfunktion der Schulleitung ausgebaut und gestärkt werden (siehe Teil B, Kapitel 2.3.3). Die damit verbundenen Flexibilisierungen tragen dazu bei, dass Schulbehörden und Schulleitung sowohl auf die Bedürfnisse der einzelnen Lehrperson als auch auf die Erfordernisse im Schulbetrieb eingehen können. Zur Stärkung der Rolle der Schulleitung in der Personalführung trug zudem die Zuordnung der Qualifikation und der Leistungsbewertung für den Lohnanstieg in das Mitarbeitergespräch bei.

Die Entwicklung im Bereich der Schulführungsstrukturen vor Ort hat wesentlichen Einfluss auf die verschiedenen Aufgabenfelder und Kompetenzen der Schulleitung. Empfehlungen zu den Anstellungsbedingungen werden im Grundlagenpapier zur Anstellung von Schulleitenden in der Volksschule des Verbands St.Galler Volksschulträger (SGV), des Verbands Schulleiterinnen und Schulleiter St.Gallen (VSLSG) und der Vereinigung St.Galler Gemeindepräsidentinnen und Gemeindepräsidenten (VSGP) abgegeben. Die Aktualisierung im März 2021 trägt dem Umstand Rechnung, dass die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen laufend aktualisiert werden. Die Schulleitung ist zu einem wichtigen Partner für den Bildungsrat und das Bildungsdepartement geworden, wenn es um die operative Umsetzung der Schul- und der Qualitätsentwicklung im Kanton St.Gallen geht. Die Bedeutung der Schulleitung im Kanton St.Gallen wird somit auf lokaler wie kantonaler Ebene gestärkt und in geteilter Verantwortung in strategischer, fachlicher und personeller Hinsicht umgesetzt.

#### *Schulleitende in Zahlen*

Im Schuljahr 2020/21 waren 296 Schulleitende an der Volksschule tätig.<sup>74</sup> Diese Zahl schliesst Personen mit ein, die eine direkte Verantwortung für einen Kindergarten, eine Primarschule oder eine Oberstufe haben. Das gesamte Anstellungspensum betrug rund 185 Vollzeitstellen, d.h. durchschnittlich 62 Stellenprozent je Anstellung. Die Zahl der Schulleitenden steigt seit dem Schuljahr 2014/15 (267 Schulleitende) kontinuierlich an, bei fast gleichbleibendem durchschnittlichem Anstellungspensum (plus 2 Prozentpunkte). Der Frauenanteil betrug im Schuljahr 2020/21 45 Prozent, was einer Steigerung von 8 Prozentpunkten über die letzten sechs Jahre entspricht. Das durchschnittliche Anstellungspensum der Schulleiterinnen betrug im selben Schuljahr 56 Prozent und fiel gegenüber jenem ihrer männlichen Kollegen rund 12 Prozentpunkte geringer aus. Diese Differenz blieb über die vergangenen Jahre unverändert.

Im Schuljahr 2020/21 war eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter im Durchschnitt für 186 Schülerinnen und Schüler verantwortlich (Vergleich zu 2014/15: 199 Schülerinnen und Schüler), je Lernende bzw. Lernenden wurde in ebendiesem Schuljahr ein Pensum von 0,34 Prozent aufgewendet (Vergleich zu 2014/2015: 0,3 Prozent).<sup>75</sup>

### 3.3 Lehrpersonal

⇒ *Die tabellarische bzw. grafische Aufbereitung ist im Anhang zu finden.*

Im nachfolgenden Kapitel werden Aspekte des Lehrpersonals von Regel- und Kleinklassen der Volksschule (ohne Sonderschulen) dargestellt. Mit Lehrpersonen wird das Personal bezeichnet, das direkt mit dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler beauftragt ist. Genauer benennt dies die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, die Primarlehrerinnen und Primarlehrer, die Oberstufenlehrpersonen, die Fachlehrpersonen sowie die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Wird auf das gesamte Lehrpersonal referenziert, werden nebst den Lehrpersonen

<sup>74</sup> Siehe Anhang: Schulleitende – Zusammensetzung und Pensum, Schuljahre 2014/15–2020/21.

<sup>75</sup> Siehe Anhang: Schulleitende – Anstellung in Relation zu den Schülerinnen und Schülern, Schuljahre 2014/15–2020/21.

alle weiteren Berufsgruppen eingeschlossen, die an der schulischen Bildung der Schülerinnen und Schüler mitwirken. Dies umfasst das Fachpersonal für pädagogisch-therapeutische Angebote (u.a. Logopädie, Psychomotorik) sowie weiteres Lehrpersonal (u.a. Nachhilfelehrpersonen, Musiklehrpersonen). Nicht zum Lehrpersonal zählen Personen der Schulverwaltung, der Schulführung sowie weitere Unterstützungspersonen (u.a. Klassenassistenten, freiwillige Klassenhilfen, Zivildienstleistende).

#### *Anzahl und Anstellung*

- Im Schuljahr 2020/21 umfasste das Lehrpersonal 6'637 Personen. Diese waren in einer oder mehreren Funktionen in der Volksschule tätig.
- Die Anzahl Lehrpersonen verändert sich tendenziell analog zur Anzahl Schülerinnen und Schüler. Im Schuljahr 2020/21 unterrichteten 5'883 Lehrpersonen an der Volksschule. Diese Anzahl Personen entspricht rund 4'032 Vollzeitäquivalenzstellen.
- Das durchschnittliche Anstellungspensum einer Lehrperson über die gesamte Volksschule hinweg betrug in den vergangenen Jahren sehr konstant 69 Stellenprozent.
- Das durchschnittliche Anstellungspensum steigt mit aufsteigender Stufe an. Im Kindergarten hat es sich auf rund 60 Prozent eingependelt, in der Primarschule betrug es im Schuljahr 2020/21 rund 67 Prozent (Zeittrend: leichte Zunahme), in der Oberstufe mit leichten Schwankungen 74 Prozent.
- Es ist festzustellen, dass in den vergangenen Jahren die durchschnittliche Anzahl Schülerinnen und Schüler je Lehrperson leicht gesunken ist (von 9,63 Schülerinnen und Schüler je Lehrperson im Schuljahr 2014/15 auf 9,34 im Schuljahr 2020/21). Die Anzahl sinkt mit aufsteigender Stufe (Kindergarten: 10,47; Primarschule: 9,55; Oberstufe: 7,93).
- Im aufgewendeten Pensum je Schülerin bzw. Schüler ist insgesamt ein leichter Anstieg von 7,12 Stellenprozent im Schuljahr 2014/15 auf 7,34 Stellenprozent im Schuljahr 2020/21 festzustellen. Dieses steigt mit aufsteigender Stufe (im Schuljahr 2020/21: Kindergarten: 5,8 Stellenprozent; Primarschule: 6,97 Stellenprozent; Oberstufe: 9,39 Stellenprozent).

#### *Geschlechterspezifische Merkmale*

- Der Frauenanteil der Lehrpersonen in der Volksschule steigt kontinuierlich. Während im Schuljahr 2014/15 76 Prozent aller Lehrpersonen weiblich waren, betrug der Anteil im Schuljahr 2020/21 bereits 80 Prozent.
- Im Kindergarten unterrichteten in den vergangenen Jahren mit wenigen Ausnahmen ausschliesslich Lehrerinnen. In der Primarschule ist der Anteil der weiblichen Lehrpersonen vom Schuljahr 2014/15 zum Schuljahr 2020/21 um 3 Prozentpunkte auf 86 Prozent gestiegen. Der prozentual grösste Anstieg verzeichnet im selben Zeitraum die Oberstufe mit einem Zuwachs von 5 Prozentpunkten auf einen Frauenanteil von 56 Prozent.
- Das Anstellungspensum weiblicher Lehrpersonen fällt konstant geringer aus als das ihrer männlichen Kollegen. Im Durchschnitt ist eine Lehrerin zu rund 65 Prozent angestellt, während das Durchschnittspensum eines Lehrers deutlich über 80 Prozent liegt (im Schuljahr 2020/21 84 Prozent). Der Unterschied fällt in der Oberstufe (rund 16 Stellenprozent) etwas geringer aus als in der Primarschule (rund 19 Stellenprozent).

#### *Alter*

- Das durchschnittliche Alter einer Lehrperson betrug im Schuljahr 2020/21 42,9 Jahre. Seit dem Schuljahr 2014/15 ist ein leichtes Sinken des Durchschnittsalters zu erkennen.
- Die Lehrpersonen der Oberstufe sind durchschnittlich rund 2 Jahre älter als diejenigen des Kindergartens bzw. der Primarschule.
- Seit dem Schuljahr 2017/18 ist der grösste Anteil der Lehrpersonen in der Altersgruppe «40–49 Jahre» zu finden. Seit dem Schuljahr 2014/15 hat sich der prozentuale Anteil dieser Kategorie um 2,2 Prozentpunkte erhöht.



- In den letzten 7 Jahren am deutlichsten gewachsen ist die Kategorie «unter 30 Jahre». Während im Schuljahr 2014/15 774 Lehrpersonen dieser Kategorie angehörten, waren es im Schuljahr 2020/21 1'005 Lehrpersonen, was einem Plus von 3,1 Prozentpunkten entspricht.
- Die kategorialen Zuwächse gehen zulasten der Kategorien «30–39 Jahre» (–3,4 Prozentpunkte) und «50–59 Jahre» (–3,2 Prozentpunkte).

#### *Dienstjahre*

- Im Schuljahr 2020/21 betrug das durchschnittliche Dienstalder über alle Schulstufen hinweg 14,2 Jahre.
- Das Dienstalder stieg ab Schuljahr 2014/15 und erreichte den Zenit im Schuljahr 2016/17 (16,7 Dienstjahre). Auf das Schuljahr 2017/18 hin – das Einführungsjahr des Lehrplans Volksschule – sank das Dienstalder um fast 2 Jahre, danach flacht der Rückgang ab.
- Das durchschnittliche Dienstalder nimmt mit steigender Stufe zu. Im Kindergarten liegt es relativ konstant bei 13 Jahren, in der Primarschule bei gut 14 Jahren, in der Oberstufe bei leicht über 15 Jahren.

#### *Staatsangehörigkeit*

- In der Regelschule besitzen im Schuljahr 2020/21 über 95 Prozent der Angestellten einen Schweizer Pass. Dieser Anteil ist über die letzten acht Jahre konstant.
- Die Lehrpersonen ohne Schweizer Staatsangehörigkeit weisen ein leicht überdurchschnittliches Anstellungsspensum (rund 4 Prozent mehr als Schweizer Lehrpersonen) aus.

#### *Diplom der Lehrpersonen<sup>76</sup>*

- Der Anteil an Lehrpersonen von Regelklassen im Schuljahr 2020/21, deren Diplom der Stufe entspricht, ist mit 91 bis 98 Prozent generell sehr hoch.
- Mit steigender Schulstufe sinkt der Anteil Lehrpersonen mit stufengerechtem Diplom leicht (Kindergarten: 98,3 Prozent Lehrpersonen mit stufengerechtem Diplom; Primarschule: 95,8 Prozent; Oberstufe: 91,4 Prozent).
- Der Anteil der Lehrpersonen ohne entsprechendes Diplom ist im Bereich der schulischen Heilpädagogik am grössten. In der Regelschule besitzen knapp 25 Prozent der Lehrpersonen in dieser Tätigkeit keine entsprechende Qualifikation.
- Nur 71,8 Prozent der Lehrpersonen der Kleinklasse, die gemäss Sonderpädagogik-Konzept neben einem Lehrdiplom zusätzlich über eine Ausbildung als schulische Heilpädagogin bzw. als schulischer Heilpädagoge verfügen müssen, besitzen die verlangte Qualifikation.
- Von den Fachlehrpersonen in den Bereichen Sport (16,1 Prozent) und Werken (33,8 Prozent) besitzt eine markante Anzahl Lehrpersonen nicht das benötigte Diplom.

#### *Ausbildungsaspekte<sup>77</sup>*

- Das Bundesamt für Statistik (BFS) hat im November 2020 neue Entwicklungsszenarien zur Zahl der Studierenden und der Abschlüsse bis zum Jahr 2029 erstellt und dabei soweit möglich die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie berücksichtigt. Gemäss mittlerem Szenario rechnet das BFS für den Zeitraum 2019–2029 mit einer Zunahme der Studierendenzahlen an den pädagogischen Hochschulen (PH) von insgesamt 19 Prozent.
- Die Gesamtzahl der Studierenden an der pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHSG) hat seit dem Jahr 2018 um rund 12 Prozent zugenommen. Zu diesem Studierendenwachstum bei-

<sup>76</sup> Statistisch gesehen wird mit dem Diplom der Status beschrieben, der vollständig den Voraussetzungen entspricht, die in den von der zuständigen Behörde erlassenen Anstellungsbedingungen der entsprechenden Schulart definiert sind. Eingeschlossen werden Lehrpersonen, bei denen der Bildungsrat eine gleichwertige Qualifikation feststellt.

<sup>77</sup> Für weitere Ausführungen zum Thema wird auf die Antwort der Regierung vom 2. November 2021 zur Interpellation 51.21.72 «Zukunft statt Abbau: Investition in die Ausbildung von Lehrpersonen» verwiesen.

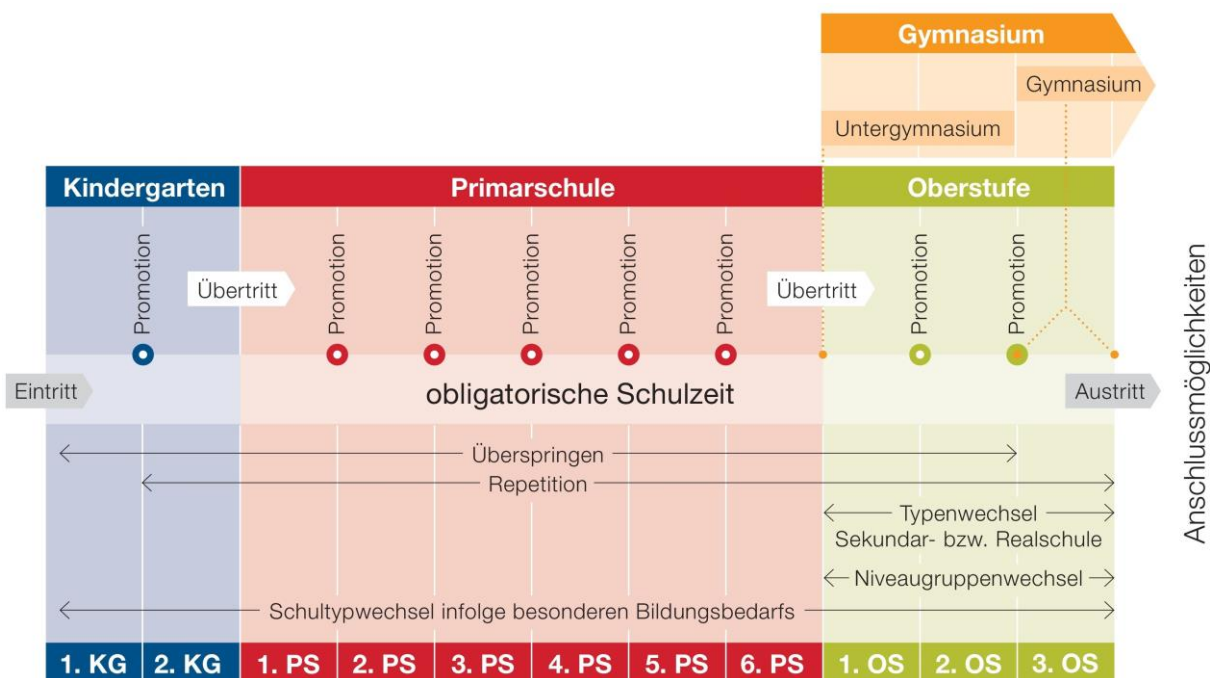
getragen haben die hohen Anmeldezahlen in den Studiengängen «Kindergarten und Primarstufe» sowie «Sekundarstufe I», die zwischen den Jahren 2018 und 2020 um 25 Prozent gestiegen sind.

## 4 Volksschule in Zahlen

Im Kanton St.Gallen legt das VSG fest, dass die elf Schuljahre in Kindergarten, Primarschule und Oberstufe aufteilt werden. Die reguläre, obligatorische Schulzeit dauert elf Jahre und endet mit der Vollendung der 3. Oberstufenklasse (siehe Abbildung 1). In Sonderschulen kann die Schulzeit gemäss Sonderpädagogik-Konzept verlängert werden (fortgesetzte Sonderschulung).

Die Oberstufe ist in die Typen Sekundarschule (erhöhte Anforderungen) und Realschule (grundlegende Anforderungen) gegliedert. Zudem steht es dem Schulträger frei, in der Primarschule und der Oberstufe Kleinklassen zu führen.

Abbildung 1: Schullaufbahn obligatorische Schulzeit



Quelle: Amt für Volksschule

Für die Schülerinnen und Schüler der Volksschule bestehen verschiedene Anschlussmöglichkeiten. An der Kantonsschule am Burggraben in der Stadt St.Gallen wird ein Untergymnasium geführt. Das Untergymnasium schliesst an die 6. Klasse der Primarschule an. Ein Eintritt ins Untergymnasium steht allen Schülerinnen und Schülern des Kantons offen, Voraussetzung ist eine bestandene Aufnahmeprüfung. Das Untergymnasium dauert zwei Jahre (reguläre Schuljahre 9 und 10), danach erfolgt ein prüfungsfreier Übertritt ins Gymnasium. Im Anschluss an die 2. oder 3. Klasse Oberstufe können Schülerinnen und Schüler, die höchstens das 17. Altersjahr erfüllt haben, in das Gymnasium eintreten. Der Zugang bedingt eine bestandene Aufnahmeprüfung. Nach Vollendung des 3. Oberstufenjahres steht den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu einer Berufslehre mit oder ohne Berufsmaturität oder zu verschiedenen weiteren Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II offen. An die Fachmittelschule (FMS), die Wirtschaftsmittelschule (WMS), die Informatikmittelschule (IMS) aufgenommen oder zur lehrbegleitenden Berufsmaturität (BM) zugelassen werden Schülerinnen und Schüler mit einer bestandenen Aufnahmeprüfung. Ergänzend stehen vier kantonale Brückenangebote (Vorlehre, Berufsvorbereitungsjahr, gestalte-

rischer Vorkurs für Jugendliche und Integrationskurs) zur Verfügung. Diese bereiten die Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit auf eine berufliche Grundbildung vor, ermöglichen durch weitere Qualifizierung eine höhere Chance auf dem Lehrstellenmarkt und/oder dienen der Berufsfindung. Einerseits werden dadurch Bildungsdefizite am Ende der obligatorischen Schulzeit aufgearbeitet, andererseits erfolgt eine Einführung in die berufliche Praxis.

## 4.1 Stufenübergreifende Aspekte

⇒ *Die tabellarische bzw. grafische Aufbereitung ist im Anhang zu finden.*

### *Schulpflichtige Schülerinnen und Schüler – Verteilung und Entwicklung*

- Seit dem Jahr 2014 hat die Anzahl schulpflichtiger Kinder und Jugendlichen kontinuierlich zugenommen. Im Schuljahr 2014/15 gab es 57'421 Schülerinnen und Schüler, bis ins Schuljahr 2020/21 stieg die Anzahl auf 59'131, was einer Zunahme von rund 3 Prozent (plus 1'710 Personen) entspricht.
- In den nächsten Jahren ist aus demografischen Gründen mit einem weiteren Anstieg der Schülerzahlen in allen Schulstufen zu rechnen (siehe Teil B, Kapitel 9.1.1.a). Im Referenzszenarium des BFS<sup>78</sup> wird von einer jährlichen Wachstumsrate von rund 0,9 Prozent ausgegangen, was einer Zunahme von jährlich rund 500 Schülerinnen und Schülern entspricht.
- Relativ konstant zwischen den Schuljahren 2014/15 bis 2020/21 blieb die Verteilung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen auf das bestehende Schulangebot. Rund 93 Prozent aller Schulpflichtigen besuchen eine Regelschule und rund 2,5 Prozent eine Sonderschule. Die restlichen schulpflichtigen Kinder und Jugendliche teilen sich auf die Privatschulen (rund 2,8 Prozent) und Kantonsschulen (rund 1,7 Prozent) auf.
- Im Schuljahr 2021/22 besuchten 55'512 Schülerinnen und Schüler eine Regelschule.<sup>79</sup>
- Beim Privatschulanteil ist ein moderater Rückgang zu beobachten (Abnahme um rund 5 Prozent). In absoluten Zahlen besuchten im Schuljahr Jahr 2014/14 1'735 Kinder und Jugendliche eine Privatschule, im Schuljahr 2020/21 1'647 Schülerinnen und Schüler (–88 Personen). Im gesamtschweizerischen Vergleich ist der Anteil im Kanton St.Gallen eher klein (Vergleich Schuljahr 2019/20: CH 5,9 Prozent, SG 2,8 Prozent).

### *Schülerinnen und Schüler und Staatsangehörigkeit*

- Der Blick auf die letzten Jahre zeigt, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit in den Regelschulen analog der Gesamtbevölkerung bei gut einem Viertel liegt. Der Anteil liegt aus gesamtschweizerischer Perspektive im Mittelfeld.
- Bei allen Stufen ist eine leichte Zunahme von Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit ersichtlich, die primär auf den Zuwachs von Schülerinnen und Schülern mit deutschsprachigem Herkunftsland zurückzuführen ist.
- Während in den Regelklassen der Primarschule der Anteil der Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit demjenigen der Gesamtschülerschaft entspricht, ist diese Gruppe in den Kleinklassen der Primarschule deutlich übervertreten.
- In der Oberstufe ist ebenfalls ein Zusammenhang mit dem Beschulungstyp und dem Anteil Lernender, die keinen Schweizer Pass besitzen, zu beobachten. In der Sekundarschule ist diese Gruppe deutlich untervertreten, während sie in den Kleinklassen die klare Mehrheit ausmacht.

---

<sup>78</sup> Das BFS veröffentlicht in regelmässigen Abständen Szenarien zur Entwicklung der Schülerzahlen. Die Szenarien beruhen auf den Prognosen zur Bevölkerungsentwicklung sowie auf Annahmen zu den Lernendenströmen im Bildungssystem und den Schulbesuchsquoten (BFS, 2020c).

<sup>79</sup> Die Schülerzahlen der Sonderschulen, Privatschulen und Kantonsschulen für das Schuljahr 2021/22 lagen im Dezember 2021 noch nicht vor.

## 4.2 Kindergarten

⇒ Die tabellarische bzw. grafische Aufbereitung ist im Anhang zu finden.

### *Entwicklung der Schülerzahlen im Kindergarten*

- Im Schuljahr 2021/22 besuchen 10'889 Kinder den Kindergarten (HarmoS-Schuljahre 1–2).
- Die Anzahl wird in den kommenden Jahren moderat ansteigen. Für das Jahr 2029 wird erwartet, dass im Vergleich zu 2019 rund 1'000 Kinder mehr den Kindergarten besuchen.

### *Kindergartenklassen*

- Im Schuljahr 2021/22 führen die Schulträger im Kanton St.Gallen 587 Kindergartenklassen, in der Regel altersgemischt über zwei Jahrgänge hinweg.
- Im selben Schuljahr beträgt die durchschnittliche Klassengrösse 18,6 Kinder. Im Vergleich zum Schuljahr 2014/15 ist festzustellen, dass die durchschnittliche Anzahl Kinder je Kindergartenklasse relativ konstant geblieben ist. Die beiden Extremausprägungen innerhalb dieser Zeitspanne liegen bei 18,8 Schülerinnen und Schülern (Schuljahr 2015/16) und 18,2 Schülerinnen und Schülern (Schuljahr 2017/18) und damit innerhalb der Bandbreite von 16 bis 24 Kindern gemäss Art. 3<sup>bis</sup> der Verordnung über den Volksschulunterricht<sup>80</sup>.

## 4.3 Primarschule

⇒ Die tabellarische bzw. grafische Aufbereitung ist im Anhang zu finden.

### *Entwicklung der Schülerzahlen in der Primarschule*

- Im Schuljahr 2021/22 besuchen 31'198 Schülerinnen und Schüler die Primarschule (HarmoS-Schuljahre 3–8).
- In den kommenden Jahren wird die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der Primarschule steigen. Im Referenzszenario wird von einem durchschnittlichen Jahreswachstum von 0,8 Prozent ausgegangen, was rund 250 Lernende je Jahr ausmacht.

### *Regelklasse Primarschule*

- Im Schuljahr 2021/22 werden 1'602 Regelklassen in der Primarschule geführt und die durchschnittliche Grösse der Regelklassen beträgt 18,95 Schülerinnen und Schüler. Seit dem Schuljahr 2014/15 (19,24 Schülerinnen und Schüler) wird die durchschnittliche Regelklassen kleiner.
- Im Vergleich der Schulträger zeigt sich, dass die durchschnittlich kleinsten Regelklassen der Primarschule 13,29 Schülerinnen und Schüler umfassen (der Schulträger führt insgesamt 7 Schulklassen auf der Primarstufe). Die durchschnittlich grössten Klassen mit 22,17 Schülerinnen und Schüler führt ein Schulträger mit insgesamt 12 Regelklassen in der Primarschule.
- 14 von insgesamt 82 Primarschulträgern führen ihre Regelklassen in einer Durchschnittsgrösse, die innerhalb der im Art. 27 Abs. 1 VSG verankerten Referenzgrösse von 20 bis 24 Schülerinnen und Schülern liegt. Die 14 Primarschulträger führen zusammen 191 Regelklassen.

### **Kleinklassen Primarschule**

#### *Einschulungsjahr und Einführungs-klassen*

- Im Schuljahr 2021/22 führen 28 der 83 Primarschulträger ein Einschulungsjahr oder eine zweijährige Einführungs-klassen. Seit dem Schuljahr 2014/15 haben 14 Schulträger diese Form von Kleinklassen aufgelöst.
- Im Schuljahr 2014/15 besuchten 580 Schülerinnen und Schüler eine Einführungs-klassen oder ein Einschulungsjahr. Im Schuljahr 2021/22 waren es noch 376 Kinder, was einer Abnahme von gut einem Drittel entspricht.
- Der Rückgang bei der zweijährigen Einführungs-klassen ist dabei deutlicher als beim Einschulungsjahr. Im angesprochenen Zeitraum sank die Zahl der Kinder in den Einführungs-klassen

---

<sup>80</sup> sGS 213.12; abgekürzt VVU.

von 284 Schülerinnen und Schüler (beschult in 29 Klassen) auf 154 Schülerinnen und Schüler (beschult in 16 Klassen), was einer Abnahme von rund 45 Prozent entspricht. Im Einschulungsjahr sank die Schülerzahl um rund ein Viertel (Schuljahr 2014/15: 296 Lernende; Schuljahr 2021/22: 222 Lernende), die Anzahl geführter Klassen reduzierte sich von 32 (Schuljahr 2014/15) auf 26 (Schuljahr 2021/22).

#### *Kleinklasse Primarschule (ab der 3. Klasse Primarschule, ohne Integrationsklassen)*

- 24 Schulträger führen im Schuljahr 2021/22 eine Kleinklasse ab der 3. Klasse Primarschule. Beschult werden in diesen insgesamt 434 Schülerinnen und Schüler, die teilweise auch von Schulträgern ohne eigene Kleinklasse kommen.
- Bei 6 der 24 Schulträger mit Kleinklasse ist diese das einzige separative Angebot, die restlichen 18 Schulträger führen daneben auch ein Einschulungsjahr oder eine Einführungs-klasse.
- Zwei Schulträger haben in den vergangenen acht Jahren das Kleinklassenangebot in der Primarschule aufgelöst.

#### *Integrationsklassen<sup>81</sup> Primarschule*

- Im Schuljahr 2021/22 führen 7 Schulträger eine Integrationsklasse.
- Drei dieser Schulträger führen eine stufengemischte Integrationsklasse, sprich es werden Schülerinnen und Schüler der Primarschule und der Oberstufe gemeinsam beschult.
- Bei einem Schulträger ist die (stufengemischte) Integrationsklasse das einzige Kleinklassenangebot, die anderen Schulträger führen zusätzlich mindestens eine Kleinklasse.

## 4.4 Oberstufe

⇒ *Die tabellarische bzw. grafische Aufbereitung ist im Anhang zu finden.*

#### *Entwicklung der Schülerzahlen in der Oberstufe*

- Im Schuljahr 2021/22 besuchten 13'425 Schülerinnen und Schüler die Oberstufe (HarmoS-Schuljahre 9–11).
- In den kommenden Jahren wird die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe steigen. Im Referenzszenario wird mit einem durchschnittlichen Jahreswachstum von rund 1 Prozent gerechnet, was einer Zunahme von durchschnittlich 150 Jugendlichen je Jahr entspricht.

#### *Typenverteilung*

- Im Schuljahr 2021/22 besuchen 8'144 Schülerinnen und Schüler die Sekundarschule (60,7 Prozent) und 4'860 die Realschule (36,2 Prozent). In Kleinklassen (einschliesslich Integrationsklassen) werden 421 Schülerinnen und Schüler (3,1 Prozent) unterrichtet.
- Die relative Verteilung zwischen den drei Typen blieb in den vergangenen Jahren bei abnehmender Schülerzahl relativ konstant. Ein leichter Trend ist in Richtung der Sekundarschule zu beobachten (von 57,8 Prozent im Schuljahr 2014/15 auf 60,7 Prozent im Schuljahr 2021/22).
- Die Anzahl der Personen in den Kleinklassen nimmt tendenziell ab (Höchststand: 4,3 Prozent im Schuljahr 2016/17 mit 588 Schülerinnen und Schülern).

#### *Regelklassen Oberstufe*

- Eine durchschnittliche Realschulklasse umfasst im Schuljahr 2021/22 14,91 Schülerinnen und Schüler. Seit dem Schuljahr 2014/15 (16,22 Lernende) sinkt diese Zahl kontinuierlich.
- Gemäss Art. 27 Abs. 1 VSG beträgt die Bandbreite einer Realschulklasse zwischen 16 und 24 Schülerinnen und Schüler. 19 der 56 Oberstufenschulträger führen im Schuljahr 2021/22

---

<sup>81</sup> In Integrationsklassen können neu zugezogene Schülerinnen und Schüler aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich auf den Besuch einer Regelklasse vorbereitet werden (siehe Teil E, Kapitel 2.1). Aufgrund der hohen Fluktuation verändert sich die Anzahl Lernender in den Integrationsklassen während eines Schuljahres regelmässig.

Realklassen, die diesen Wert mit ihrer durchschnittlichen Klassengrösse erreichen. Diese 19 Oberstufenschulträger führen zusammen 106 der 326 Realklassen.

- Bei den Schulträgern mit einem kooperativen, typengetrennten Oberstufenmodell zeigt sich, dass die durchschnittlich kleinsten Realklassen 8,33 Schülerinnen und Schüler umfassen (der Schulträger führt insgesamt 3 Realklassen in der Oberstufe). Die durchschnittlich grössten Realklassen mit 21 Schülerinnen und Schülern führt ein Schulträger mit ebenfalls 3 Realklassen in der Oberstufe.
- In der Sekundarschule umfasst im Schuljahr 2021/22 eine Durchschnittsklasse 18,38 Lernende, leicht mehr als im Vorjahr. Zuvor ist die Klassengrösse seit dem Schuljahr 2014/15 kontinuierlich zurückgegangen (von 18,61 im Schuljahr 2014/15 auf 18,12 im Schuljahr 2020/21).
- 13 von 56 Oberstufenschulträger bewegen sich mit ihren durchschnittlichen Sekundarklassengrössen innerhalb der Bandbreite von 20 bis 24 Schülerinnen und Schülern gemäss Art. 27 Abs. 1 VSG. Die 13 Oberstufenschulträger führen zusammen 112 der 443 Sekundarklassen.
- Mit Blick auf die einzelnen Schulträger mit einem kooperativen, typengetrennten Oberstufenmodell können folgende Pole beobachtet werden: Die kleinste durchschnittliche Sekundarklasse umfasst 14,67 Schülerinnen und Schüler (3 Schulträger mit insgesamt 3 bzw. 6 Sekundarklassen), die grösste 22 (Schulträger mit insgesamt 3 Sekundarklassen).
- Im zeitlichen Vergleich sticht die stabile Anzahl der Klassen in der Sekundarschule (Schuljahr 2014/15 436 Klassen, Schuljahr 2021/22 443 Klassen) und insbesondere auch in der Realschule ins Auge. Letztere bleibt trotz der veränderten Schülerzahlen sehr konstant. In der Realschule beträgt der Rückgang zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2021/22 nur vier Klassen (von 330 Klassen im Schuljahr 2014/15 auf 326 Klassen im Schuljahr 2021/22), obwohl in derselben Zeitspanne 493 Schülerinnen und Schüler weniger die Realschule besuchten, was theoretisch mit einer Reduktion von rund 33 Klassen einhergehen könnte. Eine mögliche Erklärung kann das kooperative, typengetrennte Oberstufenmodell sein, da dieses mindestens eine Sekundar- und eine Realklasse je Jahrgang vorschreibt.

#### *Kleinklassen Oberstufe*

- Im Schuljahr 2021/22 führen 23 Schulträger eine Kleinklasse auf der Oberstufe, darin werden teilweise auch Jugendliche von anderen Schulträgern beschult. Vier Schulträger führen zusätzlich eine Integrationsklasse, ein Schulträger führt ausschliesslich eine (stufenübergreifende) Integrationsklasse.
- Seit dem Schuljahr 2017/18 haben drei Schulträger ihr Kleinklassenangebot aufgehoben.
- Die Anzahl Schülerinnen und Schüler in einer Kleinklasse (ohne Integrationsklassen) bewegt sich im Schuljahr 2021/22 zwischen 4 und 13 Jugendlichen.

## 4.5 Sonderschulen

⇒ *Die tabellarische Aufbereitung ist im Anhang zu finden.*

Im Kanton St.Gallen gibt es 20 anerkannte Sonderschulträger, die an 25 Standorten Kinder und Jugendliche beschulen. Einteilen lassen sich die Sonderschulen aufgrund ihrer Spezialisierung in fünf Arten (in Klammern ausgewiesen ist die jeweilige Anzahl Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21):

- Sonderschulen für Kinder mit geistiger Behinderung / Mehrfachbehinderung (821 Schülerinnen und Schüler);
- Sonderschulen für Kinder mit Sprach- und Hörbehinderungen (318 Schülerinnen und Schüler);
- Sonderschulen für Kinder mit schwerwiegenden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (329 Schülerinnen und Schüler);
- Sonderschule für Kinder mit Körperbehinderungen (68 Schülerinnen und Schüler);
- Sonderschule für Kinder mit Mehrfachbehinderung und durchgehendem medizinischem Versorgungsbedarf (59 Schülerinnen und Schüler).

Insgesamt besuchten im Schuljahr 2020/21 1'595 Schülerinnen und Schüler eine Sonderschule. In dieser Zahl enthalten sind auch Schülerinnen und Schüler in der nachobligatorischen, fortgesetzten Sonderschulung. Die Anzahl Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen steigt seit dem Schuljahr 2014/15 (1'453 Schülerinnen und Schüler) analog der steigenden Gesamtzahl der Schulpflichtigen an. Der prozentuale Anteil Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schulzeit ist relativ konstant. Im Schuljahr 2014/15 betrug die Sonderschulquote 2,53 Prozent, im Schuljahr 2020/21 2,47 Prozent.

Bei Betrachtung der Verteilung der Sonderschülerinnen und -schüler auf die verschiedenen Sonderschulkategorien in den vergangenen sieben Schuljahren ist ersichtlich, dass die Sonderschulen für Kinder mit schwerwiegenden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (plus 1,6 Prozentpunkte bzw. 53 Personen) und die Sonderschule für Kinder mit Mehrfachbehinderung und durchgehendem medizinischem Versorgungsbedarf (plus 0,7 Prozentpunkte bzw. 16 Personen) im Verhältnis gewachsen sind.

## 5 Schullaufbahn, Übergänge und Anschlusslösungen

Das folgende Kapitel konzentriert sich auf die individuellen Bildungswege der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dabei ist von Interesse, wie viele Schülerinnen und Schüler die Schulzeit in der vorgesehenen Zeit durchlaufen und wie viele länger oder weniger lange benötigen. Wird eine Schullaufbahn in weniger Zeit als vorgesehen durchlaufen, spricht man von einer Beschleunigung, wird mehr Zeit benötigt, von einer Verzögerung. Gründe für Verzögerungen können die Wiederholung eines Schuljahres oder der Besuch einer Kleinklasse sein. Beschleunigungen kommen beim Überspringen eines Schuljahres zustande. Ebenfalls in diesem Kapitel dargestellt werden die Anschlusslösungen.

### 5.1 Kindergarten und Übergang Primarschule

Mit Vollendung des vierten Lebensjahres wird ein Kind schulpflichtig. In den vergangenen sieben Schuljahren wiesen per Stichtag 31. Juli rund 90 Prozent der Kinder im 1. Kindergartenjahr das erwartete Alter von vier Jahren auf. Die restlichen rund 10 Prozent sind mit wenigen Ausnahmen fünfjährig.<sup>82</sup> Wie in Tabelle 2 ersichtlich, stieg das Durchschnittsalter im selben Zeitabschnitt leicht und erhöhte sich um 11 Tage.

**Tabelle 2: Durchschnittsalter 1. Klasse Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22**

| 2014/15    | 2015/16    | 2016/17    | 2017/18    | 2018/19    | 2019/20    | 2020/21    | 2021/22    |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 4,08 Jahre | 4,08 Jahre | 4,10 Jahre | 4,09 Jahre | 4,10 Jahre | 4,10 Jahre | 4,10 Jahre | 4,11 Jahre |

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Die Alterszusammensetzung innerhalb eines Schuljahres kann mittels Aufgliederung in die Geburtsmonate genauer betrachtet werden. Am Beispiel des Schuljahres 2021/22 fällt auf, dass der Anteil an Kindern, die ein Jahr älter sind, als zu erwarten wäre, umso höher ausfällt, je näher der Geburtsmonat am Stichtag vom 31. Juli liegt.<sup>83</sup>

Nach vollendeter 2. Klasse Kindergarten treten die Schülerinnen und Schüler in die Primarschule über. In Tabelle 3 ist die Anzahl absolvierter Kindergartenjahre dargestellt, welche die Kinder in der 2. Klasse Kindergarten aufweisen. Zu erkennen ist, dass die Anzahl Kinder, die vor dem Übertritt in die Primarschule zusätzliche Kindergartenjahre besuchen, tendenziell steigt (Zunahme in den vergangenen acht Jahren um rund 0,8 Prozentpunkte bzw. 69 Kinder).

<sup>82</sup> Siehe Anhang: Alter und Geburtsmonat der Kinder in der 1. Klasse Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22.

<sup>83</sup> Siehe Anhang: Alter der Kinder in der 1. Klasse Kindergarten nach Geburtsmonat, Schuljahr 2021/22.

**Tabelle 3: Anzahl absolvierte Kindergartenjahre in der 2. Klasse Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22**

|                              | 2014/15 |         | 2015/16 |         | 2016/17 |         | 2017/18 |         | 2018/19 |         | 2019/20 |         | 2020/21 |         | 2021/22 |         |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                              | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent |
| 1 Kindergartenjahr           | 8       | 0,2%    | 14      | 0,3%    | 6       | 0,1%    | 8       | 0,2%    | 5       | 0,1%    | 7       | 0,1%    | 8       | 0,1%    | 0       | 0,0%    |
| 2 Kindergartenjahre          | 4'709   | 95,1%   | 4'822   | 95,4%   | 4'940   | 95,3%   | 4'825   | 95,2%   | 4'932   | 95,1%   | 4'959   | 95,2%   | 5'079   | 94,8%   | 5'188   | 94,5%   |
| mehr als 2 Kindergartenjahre | 233     | 4,7%    | 218     | 4,3%    | 236     | 4,6%    | 235     | 4,6%    | 248     | 4,8%    | 244     | 4,7%    | 268     | 5,0%    | 302     | 5,5%    |
| 3 Kindergartenjahre          | 233     | 4,7%    | 207     | 4,1%    | 234     | 4,5%    | 227     | 4,5%    | 241     | 4,6%    | 244     | 4,7%    | 267     | 5,0%    | 301     | 5,5%    |
| 4 Kindergartenjahre          | 0       | 0,0%    | 11      | 0,2%    | 1       | 0,0%    | 8       | 0,2%    | 7       | 0,1%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    |
| 5 Kindergartenjahre          | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
| <i>total</i>                 | 4'950   | 100%    | 5'054   | 100%    | 5'182   | 100%    | 5'068   | 100%    | 5'185   | 100%    | 5'210   | 100%    | 5'355   | 100%    | 5'490   | 100%    |

*Hinweis: Kinder mit nur einem Kindergartenjahr haben ein Schuljahr übersprungen.*

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Der Grossteil der Kinder (rund 95 Prozent) tritt nach zwei Kindergartenjahren in die Primarschule über. Im Schuljahr 2020/21 verblieben von den insgesamt 5'355 Kindern der 2. Klasse Kindergarten, 302 Kinder im Kindergarten (dies entspricht der Anzahl Kinder, die im Schuljahr 2021/22 in der 2. Klasse Kindergarten bereits mehr als zwei Kindergartenjahre absolviert haben).

Im Schuljahr 2021/22 führen 28 von 82 Primarschulträger an der Schnittstelle von Kindergarten und Primarschule eine Kleinklasse (Einführungsklasse oder Einschulungsjahr). Bei vier dieser Schulträger besucht im betroffenen Schuljahr kein Kind ein 3. Kindergartenjahr. In den weiteren 24 Schulträgern mit dieser Form von Kleinklassen werden auch Kinder im Kindergarten weiterbeschult, die bereits zwei Kindergartenjahre besucht haben.

Jedes Jahr tritt auch eine geringe Anzahl von Kindern bereits nach einem Kindergartenjahr in die 1. Klasse Primarschule über. Eine Übersicht gibt nachfolgende Tabelle 4. Es zeigt sich, dass sich in den vergangenen acht Schuljahren insbesondere Kinder mit Schweizer Staatsangehörigkeit und eher Mädchen dafür qualifizierten.

**Tabelle 4: Überspringen im Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22**

|                                 | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 | 2021/22 |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <i>total</i>                    | 34      | 23      | 27      | 26      | 17      | 20      | 18      | 20      |
| Staatsangehörigkeit             |         |         |         |         |         |         |         |         |
| Schweiz                         | 23      | 16      | 16      | 20      | 14      | 16      | 18      | 18      |
| deutschsprach. Ausland DE/AT/LI | 1       | 2       | 1       | 2       | 1       | 2       | 0       | 0       |
| nicht deutschsprach. Ausland    | 10      | 5       | 10      | 4       | 2       | 2       | 0       | 2       |
| Erstsprache                     |         |         |         |         |         |         |         |         |
| Deutsch                         | 23      | 19      | 17      | 21      | 15      | 18      | 15      | 18      |
| nicht Deutsch                   | 11      | 4       | 10      | 5       | 2       | 2       | 3       | 2       |
| Geschlecht                      |         |         |         |         |         |         |         |         |
| weiblich                        | 17      | 16      | 11      | 13      | 7       | 10      | 14      | 15      |
| männlich                        | 17      | 7       | 16      | 13      | 10      | 10      | 4       | 5       |

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

## 5.2 Primarschule

In der nachfolgenden Tabelle 5 wird die Verteilung der Alterskategorien innerhalb der sechs Primarschuljahre im Schuljahr 2021/22 aufgezeigt. Über alle Klassen hinweg ist sichtbar, dass sich die Klassen in Bezug auf das Alter heterogen präsentieren. In allen Jahrgangsklassen werden Kinder aus sechs Jahrgängen beschult, mit Ausnahme der 1. Klasse Primarschule (vier Jahrgänge).



**Tabelle 5: Altersverteilung in den Regelklassen der Primarschule, Schuljahr 2021/22**

|          | 1. Klasse Primarschule |         | 2. Klasse Primarschule |         | 3. Klasse Primarschule |         | 4. Klasse Primarschule |         | 5. Klasse Primarschule |         | 6. Klasse Primarschule |         |
|----------|------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|---------|------------------------|---------|
|          | Anzahl                 | Prozent | Anzahl                 | Prozent | Anzahl                 | Prozent | Anzahl                 | Prozent | Anzahl                 | Prozent | Anzahl                 | Prozent |
| Alter 6  | 2'267                  | 41,6%   | 5                      | 0,1%    |                        |         |                        |         |                        |         |                        |         |
| Alter 7  | 2'984                  | 54,8%   | 2'049                  | 39,7%   | 9                      | 0,2%    |                        |         |                        |         |                        |         |
| Alter 8  | 189                    | 3,5%    | 2'892                  | 56,1%   | 1'922                  | 37,8%   | 9                      | 0,2%    |                        |         |                        |         |
| Alter 9  | 3                      | 0,1%    | 203                    | 3,9%    | 2'833                  | 55,7%   | 2'015                  | 38,9%   | 5                      | 0,1%    |                        |         |
| Alter 10 |                        |         | 5                      | 0,1%    | 309                    | 6,1%    | 2'828                  | 54,7%   | 1'893                  | 37,3%   | 12                     | 0,2%    |
| Alter 11 |                        |         | 1                      | 0,0%    | 9                      | 0,2%    | 315                    | 6,1%    | 2'835                  | 55,8%   | 1'933                  | 38,8%   |
| Alter 12 |                        |         |                        |         | 2                      | 0,0%    | 5                      | 0,1%    | 334                    | 6,6%    | 2'697                  | 54,1%   |
| Alter 13 |                        |         |                        |         |                        |         | 2                      | 0,0%    | 9                      | 0,2%    | 330                    | 6,6%    |
| Alter 14 |                        |         |                        |         |                        |         |                        |         | 2                      | 0,0%    | 10                     | 0,2%    |
| Alter 15 |                        |         |                        |         |                        |         |                        |         |                        |         | 3                      | 0,1%    |
| total    | 5'443                  | 100%    | 5'155                  | 100%    | 5'084                  | 100%    | 5'174                  | 100%    | 5'078                  | 100%    | 4'985                  | 100%    |

Quelle: Fachstelle für Statistik SG, SV

Im Schuljahr 2021/22 sind bei Eintritt in die 1. Klasse Primarschule 3,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler (192 Schülerinnen und Schüler) älter als zu erwarten wäre (8 Jahre oder älter). Bis zur 5. Klasse Primarschule steigt der Anteil auf 6,8 Prozent (345 Schülerinnen und Schüler) an (12 Jahre oder älter). Vor dem Übertritt in die Oberstufe besitzen 343 Lernende einen Jahrgang über der Norm (13 Jahre oder älter). Die Anzahl Schülerinnen und Schüler mit einer beschleunigten Schullaufbahn variiert zwischen 5 (2. bzw. 5. Klasse Primarschule) und 12 (6. Klasse Primarschule).

Der Besuch einer Kleinklasse stellt gemäss Sonderpädagogik-Konzept eine hochschwellige, temporäre sonderpädagogische Massnahme dar. Zielsetzung der besonderen Förderung ist die Reintegration in eine Regelklasse. Von Interesse in Bezug auf die Schullaufbahn sind deshalb die Übertritte von einer Kleinklasse in die Regelklasse.

**Tabelle 6: Übertritte Kleinklasse Primarschule in eine Regelklasse, Schuljahre 2014/15–2020/21**

| Übertritt von ...<br>in eine Regelklasse | 2014/15 |         | 2015/16 |         | 2016/17 |         | 2017/18 |         | 2018/19 |         | 2019/20 |         | 2020/21 |         |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|  | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent |
| 2. Klasse Kleinklasse                    | 14      | 45,2%   | 8       | 25,8%   | 6       | 20,0%   | 7       | 41,2%   | 1       | 7,1%    | 3       | 10,7%   | 1       | 3,4%    |
| 3. Klasse Kleinklasse                    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 1,9%    | 1       | 1,6%    | 2       | 4,0%    | 1       | 1,7%    |
| 4. Klasse Kleinklasse                    | 4       | 3,6%    | 1       | 1,3%    | 1       | 0,9%    | 3       | 2,9%    | 3       | 3,4%    | 6       | 6,1%    | 2       | 2,7%    |
| 5. Klasse Kleinklasse                    | 7       | 5,3%    | 3       | 2,2%    | 3       | 2,5%    | 3       | 2,2%    | 3       | 2,3%    | 6       | 5,2%    | 5       | 4,4%    |
| 6. Klasse Kleinklasse                    | 38      | 23,0%   | 44      | 29,5%   | 42      | 26,4%   | 38      | 27,5%   | 44      | 27,7%   | 46      | 30,8%   | 31      | 25,0%   |

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Wie Tabelle 6 zeigt, ist der prozentuale Anteil der Rückschulungen von der Kleinklasse in eine Regelklasse gering. So traten beispielsweise im Schuljahr 2020/21 lediglich 2 von 74 Kindern (2,7 Prozent) von der 4. Klasse Kleinklasse in eine Regelklasse über. Eine Ausnahme bilden die Anschlusslösungen nach der 6. Klasse Primarschule. Hier traten in den vergangenen Jahren zwischen 23 und 31 Prozent der Lernenden einer Kleinklasse nach der Primarschule in ein Regelangebot der Primarschule oder der Oberstufe bzw. in die Realschule ein. Begründet werden kann dieser hohe Anteil damit, dass nicht in allen Oberstufen eine Kleinklasse geführt wird.

### 5.3 Oberstufe

Mit dem Übertritt in die Oberstufe treten die Schülerinnen und Schüler in die Realschule, Sekundarschule oder in eine Kleinklasse ein. Wird die Schullaufbahn der Real- und Sekundarschülerin-

nen bzw. -schüler in den letzten Jahren in Bezug auf die Typenwechsel<sup>84</sup> verfolgt, kann festgestellt werden, dass Wechsel primär in der 1. Klasse Oberstufe stattfinden. Am häufigsten ist der Wechsel von der 1. Klasse Realschule in die Sekundarschule. Dieser Typenwechsel zu diesem Zeitpunkt – meist verbunden mit gleichzeitiger Repetition eines Schuljahres – ist im Kanton St.Gallen sowohl in der Volksschule als auch gesellschaftlich gut verankert. Wie Tabelle 7 zeigt, wird dieser Weg von 9,9 bis 12,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler genutzt.

**Tabelle 7: Übertritt 1. Klasse Realschule in die Sekundarschule, Schuljahre 2014/15–2021/22**

|                          | 2014/15 |         | 2015/16 |         | 2016/17 |         | 2017/18 |         | 2018/19 |         | 2019/20 |         | 2020/21 |         | 2021/22 |         |
|--------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                          | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent |
| total (Vorjahreswert)    | 1'917   | 100%    | 1'812   | 100%    | 1'832   | 100%    | 1'819   | 100%    | 1'746   | 100%    | 1'760   | 100%    | 1'707   | 100%    | 1'636   | 100%    |
| Wechsel total            | 239     | 12,5%   | 179     | 9,9%    | 217     | 11,8%   | 215     | 11,8%   | 192     | 11,0%   | 192     | 10,9%   | 169     | 9,9%    | 187     | 11,4%   |
| 1. Klasse Sekundarschule | 226     | 11,8%   | 159     | 8,8%    | 206     | 11,2%   | 204     | 11,2%   | 176     | 10,1%   | 177     | 10,0%   | 156     | 9,1%    | 173     | 10,6%   |
| 2. Klasse Sekundarschule | 13      | 0,7%    | 20      | 1,1%    | 11      | 0,6%    | 11      | 0,6%    | 16      | 0,9%    | 15      | 0,9%    | 13      | 0,8%    | 14      | 0,8%    |

*Hinweis: Die Anzahl Schülerinnen und Schüler (total) stellt den Wert des jeweils vorangegangenen Schuljahres dar.*

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Von der 1. Klasse Sekundarschule in die Realschule (1 bis 3. Klasse) wechselten in den Schuljahren 2014/15 bis 2021/22 zwischen 2,8 Prozent (Schuljahr 2020/21) bis 5 Prozent (Schuljahr 2014/15) der Schülerinnen und Schüler. In der 2. und 3. Klasse Oberstufe wechseln nur noch wenige Jugendliche ihren Oberstufentyp (von der Realstufe in die Sekundarschule oder umgekehrt).

Im Schuljahr 2021/22 beträgt das Durchschnittsalter im letzten Oberstufenjahr 14,39 Jahre, dies entspricht 14 Jahren und knapp 5 Monaten. Wie Tabelle 8 zeigt, ist das Durchschnittsalter in den vergangenen acht Jahren gesunken, seit dem Schuljahr 2014/15 um fast 44 Tage.

**Tabelle 8: Durchschnittsalter in der 3. Klasse Oberstufe, Schuljahre 2014/15–2021/22**

| 2014/15     | 2015/16    | 2016/17    | 2017/18     | 2018/19     | 2019/20     | 2020/21     | 2021/22     |
|-------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 14,51 Jahre | 14,5 Jahre | 14,5 Jahre | 14,44 Jahre | 14,43 Jahre | 14,42 Jahre | 14,39 Jahre | 14,39 Jahre |

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

## 5.4 Anschlusslösungen

Kernziel der Oberstufe ist es, eine passende Anschlusslösung für die Jugendlichen zu finden. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler tritt ins Gymnasium über. Die in Tabelle 9 abgebildete Übersicht zeigt, dass die Anzahl Gymnasialeintritte kontinuierlich steigt. Die meisten Übertritte finden nach der 2. Klasse Sekundarschule statt, nur eine Minderheit tritt im Anschluss an die obligatorische Schulzeit in das Gymnasium über.

**Tabelle 9: Übertritte Gymnasium, Schuljahre 2014/15–2021/22**

|                               | 2014/15 |         | 2015/16 |         | 2016/17 |         | 2017/18 |         | 2018/19 |         | 2019/20 |         | 2020/21 |         | 2021/22 |         |
|-------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                               | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent |
| nach 2. Klasse Sekundarschule |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| total (Vorjahreswert)         | 3'064   | 100%    | 2'916   | 100%    | 2'767   | 100%    | 2'832   | 100%    | 2'737   | 100%    | 2'865   | 100%    | 2'782   | 100%    | 2'811   | 100%    |
| Übertritt                     | 602     | 19,6%   | 605     | 20,7%   | 572     | 20,7%   | 596     | 21,0%   | 614     | 22,4%   | 616     | 21,5%   | 729     | 26,2%   | 729     | 25,9%   |
| nach 3. Klasse Sekundarschule |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| total (Vorjahreswert)         | 2'475   | 100%    | 2'310   | 100%    | 2'226   | 100%    | 2'081   | 100%    | 2'159   | 100%    | 2'046   | 100%    | 2'171   | 100%    | 2'041   | 100%    |
| Übertritt                     | 96      | 3,9%    | 84      | 3,6%    | 94      | 4,2%    | 90      | 4,3%    | 86      | 4,0%    | 81      | 4,0%    | 106     | 4,9%    | 106     | 5,2%    |

*Hinweis: Die Anzahl Schülerinnen und Schüler (total) stellt den Wert des jeweils vorangegangenen Schuljahres dar.*

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

<sup>84</sup> Siehe Anhang: Schullaufbahn der Real- und Sekundarschülerinnen und -schüler, Schuljahre 2014/15–2021/22.

Aus dem Jahrgang 2020/21 sind nach der 2. Klasse Sekundarschule 729 Jugendliche ins Gymnasium eingetreten und weitere 106 aus demselben Jahrgang nach der 3. Klasse Sekundarschule (im Schuljahr 2021/22). Insgesamt haben in diesem Jahrgang 835 Schülerinnen und Schüler ins Gymnasium gewechselt, was rund 30 Prozent des ursprünglichen Sekundarjahrgangs entspricht. Im Vergleich zum Schuljahr 2014/15 mit gut 22 Prozent (tiefster Wert im dargestellten Zeitraum) stieg das Übertrittsverhältnis um rund 8 Prozentpunkte.

In der Bildungsstatistik nachzuverfolgen sind zudem die Berufsausbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder eidgenössischem Berufsattest (EBA) sowie die Mittelschulen mit der FMS, der WMS und der IMS. Jugendliche können zudem in die kantonalen Brückenangebote übertreten. Angeboten werden neben einer Vorlehre Übergangsausbildungen zwischen der Sekundarstufe I und II, unterschieden in Berufsvorbereitungsjahr, gestalterischer Vorkurs für Jugendliche und Integrationskurs. Diese Ausbildungen können nach Abschluss der 3. Klasse Oberstufe in Angriff genommen werden. Welche dieser Wege die Sekundarschülerinnen und -schüler einschlagen, zeigt nachfolgende Tabelle 10.

**Tabelle 10: Anschlusslösungen nach der 3. Klasse Sekundarschule, Schuljahre 2014/15–2021/22**

|  | 2014/15 |         | 2015/16 |         | 2016/17 |         | 2017/18 |         | 2018/19 |         | 2019/20 |         | 2020/21 |         | 2021/22 |         |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|  | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent |
| Fachmittelschule (FMS)                     | 125     | 5,1%    | 102     | 4,4%    | 136     | 6,1%    | 127     | 6,1%    | 153     | 7,1%    | 142     | 6,9%    | 182     | 8,4%    | 154     | 7,5%    |
| Wirtschaftsmittelschule (WMS)              | 86      | 3,5%    | 53      | 2,3%    | 43      | 1,9%    | 24      | 1,2%    | 28      | 1,3%    | 32      | 1,6%    | 23      | 1,1%    | 31      | 1,5%    |
| Informatikmittelschule (IMS)               |         |         |         |         |         |         | 20      | 1,0%    | 37      | 1,7%    | 34      | 1,7%    | 25      | 1,2%    | 23      | 1,1%    |
| Berufsausbildungen EFZ (ohne WMS und IMS)  | 1'427   | 57,7%   | 1'356   | 58,7%   | 1'251   | 56,2%   | 1'178   | 56,6%   | 1'243   | 57,6%   | 1'183   | 57,8%   | 1'207   | 55,6%   | 1'173   | 57,5%   |
| Berufsausbildungen EBA                     | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 3       | 0,1%    | 0       | 0,0%    |
| kantonale Brückenangebote total            | 146     | 5,9%    | 142     | 6,1%    | 115     | 5,2%    | 106     | 5,1%    | 119     | 5,5%    | 102     | 5,0%    | 126     | 5,8%    | 117     | 5,7%    |
| Übergangsausbildung Sekundarstufe I und II | 75      | 3,0%    | 69      | 3,0%    | 59      | 2,7%    | 51      | 2,5%    | 75      | 3,5%    |         |         |         |         |         |         |
| Berufsvorbereitungsjahr                    |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 42      | 2,1%    | 57      | 2,6%    | 63      | 3,1%    |
| Gestalterischer Vorkurs für Jugendliche    |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 23      | 1,1%    | 32      | 1,5%    | 22      | 1,1%    |
| Integrationskurs                           |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
| Vorlehre                                   | 71      | 2,9%    | 73      | 3,2%    | 56      | 2,5%    | 55      | 2,6%    | 44      | 2,0%    | 36      | 1,8%    | 37      | 1,7%    | 32      | 1,6%    |
| weitere                                    | 691     | 27,9%   | 657     | 28,4%   | 681     | 30,6%   | 625     | 30,0%   | 578     | 26,8%   | 552     | 27,0%   | 605     | 27,9%   | 543     | 26,6%   |
| Gymnasium                                  | 96      | 3,9%    | 84      | 3,6%    | 94      | 4,2%    | 90      | 4,3%    | 86      | 4,0%    | 81      | 4,0%    | 100     | 4,6%    | 106     | 5,2%    |
| total (Vorjahreswert)                      | 2'475   | 100%    | 2'310   | 100%    | 2'226   | 100%    | 2'081   | 100%    | 2'159   | 100%    | 2'046   | 100%    | 2'171   | 100%    | 2'041   | 100%    |

**Hinweise:**

- Die Anzahl Schülerinnen und Schüler (total) stellt den Wert des jeweils vorangegangenen Schuljahres dar.
- Die Informatikmittelschule wurde erst mit Schuljahr 2017/18 eingeführt.
- Die Differenzierung der Übergangsausbildungen Sekundarstufe I–II wird erst seit dem Schuljahr 2019/20 statistisch erfasst.
- In der Kategorie «weitere» werden folgende Anschlusslösungen zusammengefasst: Übertritt ins Gymnasium, Verbleib unbekannt, private Ausbildungsgänge, Repetitionen (ggf. mit Typenwechsel).
- Legende: EFZ = eidgenössisches Fähigkeitszeugnis; EBA = eidgenössischer Berufsattest.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Über die Nutzung der Angebote nach der 3. Klasse Realschule gibt Tabelle 11 Auskunft.

**Tabelle 11: Anschlusslösungen nach der 3. Klasse Realschule, Schuljahre 2014/15–2021/22**

|  | 2014/15 |         | 2015/16 |         | 2016/17 |         | 2017/18 |         | 2018/19 |         | 2019/20 |         | 2020/21 |         | 2021/22 |         |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|  | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent |
| Berufsausbildungen EFZ (ohne WMS und IMS)  | 937     | 53,5%   | 886     | 51,0%   | 906     | 51,0%   | 863     | 50,9%   | 863     | 50,7%   | 912     | 53,5%   | 913     | 54,8%   | 902     | 54,5%   |
| Berufsausbildungen EBA                     | 72      | 4,1%    | 84      | 4,8%    | 68      | 3,8%    | 77      | 4,5%    | 76      | 4,5%    | 80      | 4,7%    | 68      | 4,1%    | 63      | 3,8%    |
| kantonale Brückenangebote total            | 210     | 12,0%   | 174     | 10,0%   | 236     | 13,3%   | 208     | 12,3%   | 218     | 12,8%   | 205     | 12,0%   | 186     | 11,2%   | 170     | 10,3%   |
| Übergangsausbildung Sekundarstufe I und II | 42      | 2,4%    | 44      | 2,5%    | 51      | 2,9%    | 48      | 2,8%    | 63      | 3,7%    |         |         |         |         |         |         |
| Berufsvorbereitungsjahr                    |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 59      | 3,5%    | 66      | 4,0%    | 65      | 3,9%    |
| Gestalterischer Vorkurs für Jugendliche    |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 10      | 0,6%    | 5       | 0,3%    | 7       | 0,4%    |
| Integrationskurs                           |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         | 1       | 0,1%    | 2       | 0,1%    | 3       | 0,2%    |
| Vorlehre                                   | 168     | 9,6%    | 130     | 7,5%    | 185     | 10,4%   | 160     | 9,4%    | 155     | 9,1%    | 135     | 7,9%    | 113     | 6,8%    | 95      | 5,7%    |
| weitere                                    | 533     | 30,4%   | 594     | 34,2%   | 566     | 31,9%   | 546     | 32,2%   | 546     | 32,1%   | 507     | 29,8%   | 498     | 29,9%   | 521     | 31,5%   |
| Gymnasium                                  | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 2       | 0,1%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
| total (Vorjahreswert)                      | 1752    | 100%    | 1738    | 100%    | 1776    | 100%    | 1'694   | 100%    | 1703    | 100%    | 1704    | 100%    | 1'665   | 100%    | 1'656   | 100%    |

**Hinweise:**

- Die Anzahl Schülerinnen und Schüler (total) stellt den Wert des jeweils vorangegangenen Schuljahres dar.
- Die Differenzierung der Übergangsausbildungen Sekundarstufe I–II wird erst seit dem Schuljahr 2019/20 statistisch erfasst.
- In der Kategorie «weitere» werden folgende Anschlusslösungen zusammengefasst: Übertritt ins Gymnasium, Verbleib unbekannt, private Ausbildungsgänge, Repetitionen (ggf. mit Typenwechsel).
- Legende: EFZ = eidgenössisches Fähigkeitszeugnis; EBA = eidgenössischer Berufsattest; WMS = Wirtschaftsmittelschule; IMS = Informatikmittelschule.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

Nicht alle Jugendlichen wählen eine der vorangehend beschriebenen Anschlusslösungen, die durch die kantonale Bildungsstatistik zu verfolgen sind.<sup>85</sup> Um einen Eindruck der weiteren angestrebten Werdegänge zu gewinnen, kann auf die Schulabgängerbefragung<sup>86</sup> zurückgegriffen werden. Tabelle 12 zeigt eine Übersicht über die in Selbstdeklaration angegebenen weiteren Wege.

**Tabelle 12: Weitere Anschlusslösungen Oberstufe, Schuljahr 2020/21**

|                                       | private Lösung |         | Ausreise, Hilfs-tätigkeit, anderes |         | Suche  |         | ohne definitive Absicht |         |
|---------------------------------------|----------------|---------|------------------------------------|---------|--------|---------|-------------------------|---------|
|                                       | Anzahl         | Prozent | Anzahl                             | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl                  | Prozent |
| Realschule (total 1'622 Befragte)     | 71             | 4,4%    | 21                                 | 1,3%    | 65     | 4,0%    | 9                       | 0,6%    |
| Sekundarschule (total 2'250 Befragte) | 50             | 2,2%    | 10                                 | 0,4%    | 21     | 0,9%    | 6                       | 0,3%    |
| Kleinklasse (total 170 Befragte)      | 12             | 7,1%    | 5                                  | 2,9%    | 11     | 6,5%    | 3                       | 1,8%    |

Quelle: Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, Schulabgängerbefragung 2021

Die obligatorische Schule dauert bis zum Ende der 3. Klasse Oberstufe. Es gibt wenige Jugendliche sowohl aus der Real- wie auch aus der Sekundarschule, die bereits vorher die Volksschule verlassen. Im Schuljahr 2019/20 waren dies 61 Schülerinnen und Schüler (2,8 Prozent). In den vergangenen Jahren war die Zahl der vorzeitigen Austritte<sup>87</sup> rückläufig.

<sup>85</sup> Betrifft den «Verbleib unbekannt» aus der Kategorie «weitere» in Tabelle 10 und Tabelle 11.

<sup>86</sup> Die flächendeckende Schulabgängerbefragung wird jährlich vom Amt für Berufsbildung und der Fachstelle für Statistik durchgeführt. Erfasst werden mit Stichtag 5. Juni Jugendliche aus Sekundar-, Real- und Kleinklassen sowie den kantonalen Brückenangeboten. Letztere werden für die Auswertungen in diesem Bericht ausgeschlossen. Detaillierte Ausführungen zur Schulabgängerbefragung 2021 sind abrufbar unter [www.sg.ch/news/sgch\\_allgemein/2021/07/mehrheit-der-schulabgaengerinnen-und-schulabgaenger-findet-ansch.html](http://www.sg.ch/news/sgch_allgemein/2021/07/mehrheit-der-schulabgaengerinnen-und-schulabgaenger-findet-ansch.html).

<sup>87</sup> Die obligatorische Schulzeit endet mit der Vollendung der 3. Oberstufenklasse. Die reguläre Schulzeit dauert elf Jahre. Aus wichtigen Gründen können Schülerinnen und Schüler vorzeitig aus der Schulpflicht entlassen werden (vorzeitige Austritte). Bis zur Entlassung muss die betroffene Schülerin bzw. der betroffene Schüler entweder bereits elf Jahre die Schule oder drei Oberstufenschuljahre besucht haben.

## 6 Finanzen der Volksschule

Die Finanzierung des Schweizer Bildungswesens ist eine partnerschaftliche Aufgabe zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden. Für die Finanzierung der obligatorischen Schulstufe sind ausschliesslich die Kantone und ihre Gemeinden verantwortlich.

### 6.1 Finanzielle Bedeutung der Volksschule

Die Bildungsausgaben sind für die öffentliche Hand in der Schweiz nach den Aufwendungen für die soziale Sicherheit<sup>88</sup> der zweitgrösste Ausgabeposten. Im Jahr 2018 gab der Staat für die Bildung 38,9 Mrd. Franken aus (siehe Tabelle 13), was 17,6 Prozent der Gesamtausgaben entspricht. Seit dem Jahr 2008 sind die Bildungsausgaben um 7,2 Mrd. Franken gestiegen. Die höchsten Anstiege verzeichneten die Bereiche obligatorische Schule (+2,7 Mrd. Franken) und Hochschulen (+2,1 Mrd. Franken) (Eidgenössische Finanzverwaltung, 2020).

Tabelle 13: Öffentliche Bildungsausgaben nach Verwaltungsebene und Stufe, 2018

|                            | Verwaltungsebene |             |                 |              |                 |              |                 |              |
|----------------------------|------------------|-------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
|                            | Schweiz          |             | Bund            |              | Kantone         |              | Gemeinden       |              |
|                            | in Mio. Franken  | in Prozent  | in Mio. Franken | in Prozent   | in Mio. Franken | in Prozent   | in Mio. Franken | in Prozent   |
| Obligatorische Schule      | 17'213,4         | 44,2%       | 18,6            | 0,1%         | 7'344,3         | 42,7%        | 9'850,6         | 57,2%        |
| Sonderschulen              | 1'929,0          | 5,0%        | -               | -            | 1'503,2         | 77,9%        | 425,8           | 22,1%        |
| Berufliche Grundbildung    | 3'504,7          | 9,0%        | 67,2            | 1,9%         | 3'264,4         | 93,1%        | 173,1           | 4,9%         |
| Allgemeinbildende Schulen  | 2'377,3          | 6,1%        | 3,5             | 0,1%         | 2'371,1         | 99,7%        | 2,7             | 0,1%         |
| Höhere Berufsbildung       | 475,7            | 1,2%        | 52,0            | 10,9%        | 423,6           | 89,1%        | 0,1             | 0,0%         |
| Hochschulen                | 8'416,8          | 21,6%       | 1'110,2         | 13,2%        | 7'302,5         | 86,8%        | 4,1             | 0,0%         |
| Forschung                  | 4'331,4          | 11,1%       | 2'930,7         | 67,7%        | 1'399,0         | 32,3%        | 1,7             | 0,0%         |
| Nicht aufteilbare Ausgaben | 653,6            | 1,7%        | 11,9            | 1,8%         | 601,1           | 92,0%        | 40,6            | 6,2%         |
| <b>total</b>               | <b>38'901,9</b>  | <b>100%</b> | <b>4'194,1</b>  | <b>10,8%</b> | <b>24'209,2</b> | <b>62,2%</b> | <b>10'498,6</b> | <b>27,0%</b> |

Quellen: BFS – Öffentliche Bildungsausgaben (ÖBA); EFV – Finanzstatistik (FS)

Im Jahr 2018 floss knapp die Hälfte, d.h. 19,1 Mrd. Franken, in die obligatorische Schule einschliesslich Sonderschulen. Die öffentliche Hand investierte durchschnittlich gut 20'000 Franken je Schülerin bzw. Schüler auf der obligatorischen Schulstufe (einschliesslich Sonderschulen). Eine Untersuchung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften zeigt, dass die Bildungsausgaben je Schülerin bzw. Schüler auf der obligatorischen Schulstufe zwischen 2008 und 2018 gesamtschweizerisch um einen guten Fünftel (22 Prozent) zugenommen haben und zwar in allen Kantonen, teilweise jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmass. Die Ausgaben der öffentlichen Hand je Studierender bzw. Studierendem im zehnjährigen Vergleich sind demgegenüber leicht gesunken (–2 Prozent) und betragen 2018 knapp 35'000 Franken (Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften, 2021).

Wie im Monitoringbericht über die Volksschule und die Mittelschulen dargelegt, geben die Gemeinden im Kanton St.Gallen jedes Jahr rund 1 Mrd. Franken für die Bildung aus, wobei die Ausgaben nahezu zur Gänze auf der Stufe Volksschule anfallen. Der Kanton gibt knapp 80 Mio. Franken für die Volksschule aus, davon den überwiegenden Teil im Bereich der Sonderschulen (Bildungsdepartement und Fachstelle für Statistik, 2018).

<sup>88</sup> Unter der sozialen Sicherheit werden alle Ausgaben für Sozialleistungen subsummiert. Im Jahr 2018 wurden 177 Mrd. Franken aufgewendet, was 26,1 Prozent des Bruttoinlandprodukts (BIP) entspricht.

## 6.2 Unterschiede und Veränderung der finanziellen Belastung

Die notwendigen Ausgaben für die Volksschule sind abhängig von der Zahl der Schülerinnen und Schüler. Da der Besuch der Volksschule obligatorisch ist, bestimmt das demografische Wachstum der relevanten Jahrgänge die Entwicklung der Summe der Ausgaben über die Zeit hinweg zu wesentlichen Teilen. In den Jahren bis 2016 fand ein Rückgang der Schülerinnen und Schüler statt. Seither nehmen die Zahlen wieder zu.

Unterschiede in der finanziellen Belastung bestehen auch zwischen den einzelnen Schulträgern. Im Kanton St.Gallen betragen die Nettoaufwendungen je Schülerin bzw. Schüler derzeit im Kantonsdurchschnitt Fr. 17'492.– je Jahr, wobei wenigstens Fr. 12'938.– und höchstens Fr. 28'062.– aufgewendet werden. Schulträger, die ausschliesslich Oberstufenschülerinnen und -schüler beschulen, haben im Durchschnitt deutlich höhere Kosten (Fr. 23'647.–) als Primarschulgemeinden (Fr. 15'549.–) [AVS, 2021]. Wesentliche weitere Einflussfaktoren sind die Unterrichtsorganisation (Grösse der Klassen und Einsatz der Ressourcen der Lehrpersonen) und das erweiterte schulische Angebot (Sonderpädagogik, Freifächer). Sie ergeben sich aus der Steuerung vor Ort, die wiederum von unterschiedlichen örtlichen Rahmenbedingungen und Herausforderungen abhängt.

Das Finanzausgleichsgesetz sieht in Art. 18 ff. vor, dass die übermässigen Belastungen von Gemeinden mit hohen Kosten in der Volksschule (einschliesslich Sonderschulen) ausgeglichen werden. Hierfür werden derzeit 31,7 Mio. Franken eingesetzt (Amt für Gemeinden und Bürgerrecht, 2021). Die zentralen Bemessungsfaktoren sind das mit einem Sozialindex gewichtete Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur gesamten Einwohnerzahl sowie die Quote der Sonderschülerinnen und -schüler.

## 7 Leistungsmessungen im Volksschulwesen

Leistungsmessungen im Volksschulwesen richten den Blick auf unterschiedliche Ebenen. Im Kanton St.Gallen werden Programme zur Leistungsmessung eingesetzt, die einen internationalen bzw. interkantonalen Vergleich oder eine individuelle Leistungseinschätzung ermöglichen. Die Ergebnisse können als Steuerungswissen genutzt werden. Im Volksschulbereich werden folgende in Tabelle 14 aufgeführte systematische Programme zur Leistungsmessung angewendet:

**Tabelle 14: Übersicht Leistungsmessungen in der Volksschule**

| <b>PISA</b> (Programme for International Student Assessment) |   |
|--|---|
| Auftraggeber   | – International: OECD.<br>– Für die Schweiz: EDK.   |
| Instrument   | Internationale Schulleistungsuntersuchung von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern.  |
| Funktion   | – Regelmässige Erhebung von Leistungsmessungsdaten in ausgewählten Kompetenzbereichen.<br>– Einzige internationale Vergleichsmöglichkeit von Leistungen der Schülerinnen und Schüler.<br>– Die Ergebnisse sind wichtig für das nationale Bildungsmonitoring und fliessen dort ein.<br>– Die Erkenntnisse können als Orientierung für Entscheide auf Ebene der Kantone dienen. |
| Einsatzzeitraum  | – Beginn im Jahr 2000, die Erhebungen erfolgen im Dreijahresturnus.<br>– Nächste Erhebung: 2022 (Verschiebung um ein Jahr aufgrund Covid-19-Pandemie).  |
| <b>ÜGK</b> (Überprüfung der Grundkompetenzen)                |   |
| Auftraggeber   | EDK   |
| Ziel   | Erhebung zur Überprüfung der nationalen Bildungsziele im 4., 8. und 11. Schuljahr (HarmoS) in den Fachbereichen, in denen die EDK im Jahr 2011 Grundkompetenzen verabschiedet hat (Mathematik, Schulsprache, Fremdsprachen, Naturwissenschaften).   |
| Funktion   | – Leistungsmessung von Grundkompetenzen gemäss Art. 3 und 4 des HarmoS-Konkordats.<br>– Die Resultate ermöglichen Aussagen zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bis auf die Ebene der Kantone.  |
| Einsatzzeitraum  | Erste Erhebungen 2016 und 2017 durchgeführt, nächste Erhebungen für 2023 und 2024 geplant.  |

| <b>Lernfördersysteme</b> |  |
|--------------------------|--|
| Auftraggeber             | Kanton St.Gallen   |
| Instrument               | Lernfördersysteme zur Überprüfung der Lehrplanziele für die 3. bis 6. Klasse Primarschule (Lernlupe) und für die 1. bis 3. Oberstufe (Lernpass plus).  |
| Funktion                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Online-Plattformen für die individuelle Förderung in schulischen Kernkompetenzen.</li> <li>– Die Ergebnisse werden von der Schülerin bzw. dem Schüler und von der Lehrperson genutzt. Schwerpunkt ist die persönliche Leistungsentwicklung.</li> <li>– Möglichkeit, eine Standortbestimmung in verschiedenen Fachbereichen vorzunehmen, die ein Leistungsvergleich innerhalb des Jahrgangs ermöglicht.</li> </ul> |
| Einsatzzeitraum          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Beginn: 2017.</li> <li>– Die Standortbestimmung (Stellwerk) ist in der 2. und 3. Oberstufe obligatorisch.</li> </ul>  |
| <b>Schulsportprüfung</b> |  |
| Auftraggeber             | Kanton St.Gallen   |
| Instrument               | Überprüfung der fachlichen Kompetenzen im Fachbereich Bewegung und Sport in der 1. und 2. Oberstufe.   |
| Funktion                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Validierte und standardisierte Tests zur Erhebung von Leistungsmessungsdaten im Fachbereich Bewegung und Sport.</li> <li>– Abgedeckt werden die Bereiche «Laufen, Springen, Werfen», «Bewegen an Geräten», «Darstellen und Tanzen», «Spielen», «Gleiten, Rollen, Fahren», «Bewegen im Wasser», «Allgemeine Fitness».</li> </ul>   |
| Einsatzzeitraum          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Beginn: Schuljahr 2017/18.</li> <li>– Durchführung der Tests: während der 1. und 2. Oberstufe.</li> <li>– Abgabe der Resultate: Ende der 2. Oberstufe.</li> </ul>   |

## 7.1 PISA

Von 2000 bis 2012 setzte der Kanton St.Gallen – neben anderen Kantonen – auf eine repräsentative kantonale Stichprobe. Darauf basierend wurden kantonale Porträts erstellt, die ein Abbild der Bildungserträge des jeweiligen Kantons ermöglichten. Die Resultate der Zusatzstichproben von PISA zeigen eine enge Koppelung zwischen der sozialen Herkunft und den Leistungen. Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen haben im Kanton St.Gallen selbst bei gleich hohen fachlichen Kompetenzen wie Jugendliche aus bildungsnahen Verhältnissen nur eine geringe Chance, ein Gymnasium zu besuchen (Buccheri et al., 2014). Seit der PISA-Erhebung 2015 nimmt die Schweiz nur noch mit einer nationalen Stichprobe – diese umfasst schweizweit rund 6'000 Schülerinnen und Schüler aus über 200 verschiedenen Schulen – teil, auf kantonale Zusatzstichproben wird verzichtet. Deshalb lassen sich bei den PISA-Erhebung keine kantonalen Unterschiede mehr herauslesen, die Ergebnisse sind im Kontext des Bildungsraums Schweiz zu interpretieren.

## 7.2 Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK)

Eine aussagekräftige Messung der Leistungsdaten wird durch die Überprüfung der Grundkompetenzen gewährleistet. Im Auftrag der EDK wurden in den Jahren 2016 und 2017 an gut 1'000 Schweizer Schulen zum ersten Mal Tests zu den nationalen Bildungszielen (Grundkompetenzen) durchgeführt. Es handelt sich um stichprobenbasierte Erhebungen, die zeigen sollen, wie gut die nationalen Bildungsziele erreicht werden und inwieweit man bereits von einer Harmonisierung dieser Ziele sprechen kann. Die nationalen Bildungsziele beschreiben Grundkompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule erwerben sollen. Im Jahr 2016 wurden die Grundkompetenzen in Mathematik im 11. Schuljahr (3. Klasse Oberstufe bzw. 1. Klasse Gymnasium) gemessen. Im Jahr 2017 wurden die Grundkompetenzen in der Schulsprache und der ersten Fremdsprache im 8. Schuljahr (6. Klasse Primarschule) getestet. Zusätzlich beantworten die Schülerinnen und Schüler Fragen zu ihrem schulischen Interesse und ihrem persönlichen Hintergrund. Diese Informationen ermöglichen vertiefte Analysen zu Leistungsunterschieden beispielsweise zwischen den Geschlechtern oder zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft. Die Ergebnisse der durchgeführten Erhebungen wurden im Jahr 2019 veröffentlicht; die Kernerkenntnisse sind nachfolgend dargestellt.

### 7.2.1 Ergebnisse ÜGK 2016 – Mathematik

An der ersten ÜGK-Haupterhebung im Jahr 2016 im Fachbereich Mathematik haben im Kanton St.Gallen 1'137 Schülerinnen und Schüler der 3. Oberstufe (Sekundar- und Realschule) und der 1. Gymnasialklasse teilgenommen (Regelschulen und Privatschulen). Dies entspricht rund 23 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die sich zum Testzeitpunkt im 11. Schuljahr befanden (n = 4'805), was eine repräsentative Stichprobe darstellt. Zu dieser lassen sich folgende Aussagen machen (Erzinger et al., 2021):

- Die Zusammensetzung der Schülerschaft weist darauf hin, dass diese in Bezug auf die soziale Herkunft nicht ausbalanciert ist, sondern im Vergleich mit der Gesamtschweiz eine tendenziell stärkere Vertretung im unteren Bereich aufweist. Weiter zeigt sich, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Kanton St.Gallen unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt befindet. Auch der Anteil an mehr- oder anderssprachigen Schülerinnen und Schülern ist im Vergleich zu vielen anderen Kantonen eher niedrig.
- Diese Zusammensetzung der Schülerschaft spiegelt sich auch in der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler wider, die aus sozial benachteiligten Haushalten stammen. Schülerinnen und Schüler mit sozialer Benachteiligung haben im Vergleich zur Gesamtschweiz seltener einen Migrationshintergrund oder sind fremdsprachig, leben jedoch häufiger in ländlichen Gemeinden.
- Auf Schulebene zeigt sich, dass es im Kanton St.Gallen im Vergleich zur Schweiz einen geringeren Anteil von Schulen mit einem hohen Anteil (> 41 Prozent), jedoch mehr Schulen mit einem höheren Anteil (ca. 31 bis 40 Prozent) an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gibt. Ebenso sind Schulen mit einem sehr hohen Anteil (> 45 Prozent) an Schülerinnen und Schülern, die nicht ausschliesslich die Schulsprache sprechen, im Vergleich zur Gesamtschweiz deutlich weniger häufig. Dies kann als Hinweis für eine gute Durchmischung der Schulen interpretiert oder auf den generell niedrigen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit diesen Charakteristika zurückgeführt werden.

In Bezug auf die Erreichung der Grundkompetenzen in Mathematik können summarisch nachfolgende Befunde festgehalten werden (u.a. Konsortium ÜGK, 2019a; Erzinger et al., 2021):

- Im interkantonalen Vergleich reiht sich der Kanton St.Gallen in den nationalen Durchschnitt ein. Mit 68 Prozent erreichen zwar mehr Schülerinnen und Schüler als in der Gesamtschweiz (62 Prozent) die Grundkompetenzen, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.
- Zwischen Geschlecht und dem Erreichen der Grundkompetenzen besteht kein Zusammenhang. Das Geschlecht hat dementsprechend keinen Einfluss auf die gezeigten Leistungen.
- Aufgrund der eingesetzten Lektionen werden im Kanton St.Gallen die Leistungen gezeigt, die zu erwarten waren. Anzumerken gilt, dass manche Kantone mit weniger Unterrichtszeit gleiche oder bessere Leistungen erzielen – die Zeitressourcen werden dementsprechend effizienter genutzt.
- Die soziale Herkunft hat den grössten Einfluss auf die Erreichung der Grundkompetenzen in Mathematik. Diese Erkenntnis ist grundsätzlich nicht neu.
- Effekte des Migrationshintergrunds auf das Erreichen der Grundkompetenzen lassen sich nicht feststellen bzw. sind nach Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der zu Hause gesprochenen Sprache nicht mehr statistisch signifikant. Im gesamtschweizerischen Vergleich scheinen die Bedingungen im Kanton St.Gallen etwas besser zu sein, die Grundkompetenzen trotz Migrationshintergrund zu erreichen. Dies könnte mit einer besseren Durchmischung der Klassen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund oder der geringen Anzahl Lernenden mit Migrationshintergrund zusammenhängen.
- Auswirkungen hat auch die zu Hause gesprochene Sprache. Wird zu Hause nicht ausschliesslich die Schulsprache gesprochen, werden die Grundkompetenzen signifikant schlechter erreicht. Unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds sind die Auswirkungen der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Grundkompetenzen nicht mehr signifikant.



- In allen getesteten Bereichen (Kompetenzbereiche und Handlungsaspekte) werden ähnliche Leistungen erzielt. Kein Bereich setzt sich deutlich ab. Dies spricht für einen ausgewogenen Unterricht in allen Bereichen.
- Unterschiede zwischen den Anforderungsniveaus bzw. Schultypen waren zu erwarten, weil es sich um eine leistungsabhängige Zuteilung handelt. Alle Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums erreichen die Grundkompetenzen. Zwischen der Real- und der Sekundarschule manifestiert sich jedoch ein markanter Unterschied. Während in der Sekundarschule 86 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen, sind es in der Realschule nur 34 Prozent.<sup>89</sup> Gesamtschweizerisch sind es bei Schultypen mit «erweiterten Ansprüchen» (Sekundarschule) 65,8 Prozent, bei solchen mit «Grundansprüchen» (Realschule) 24,6 Prozent. Auch wenn sich aufgrund der unterschiedlichen kantonalen Schulsysteme die Schultypen nicht unmittelbar miteinander vergleichen lassen, fällt auf, dass die Spannweiten im Erreichen der Grundkompetenzen innerhalb jedes Schultyps zwischen den Kantonen sehr gross sind.

### 7.2.2 Ergebnisse ÜGK 2017 – Sprachen

An der ÜGK-Haupterhebung 2017 in den Fachbereichen Deutsch (Schulsprache) und Englisch (erste Fremdsprache) haben aus dem Kanton St.Gallen 951 Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse Primarschule teilgenommen. Dies entspricht gut 20 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Zielstufe (n = 4'584), was eine repräsentative Stichprobe<sup>90</sup> darstellt (Konsortium ÜGK, 2019b).

In Bezug auf die Erreichung der Grundkompetenzen in Deutsch und Englisch können folgende Hauptaussagen gemacht werden: Der Kanton St.Gallen zeigt in den getesteten Sprachen Ergebnisse im nationalen Durchschnitt (keine signifikanten Abweichungen). In Deutsch-Lesen erreichen 87 Prozent die Grundkompetenzen, in Deutsch-Orthografie 83 Prozent, in Englisch-Leseverstehen 84 Prozent, in Englisch-Hörverstehen 96 Prozent. Das Ziel, dass alle Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen erreichen, wurde vom Kanton jedoch verfehlt. Es gibt dementsprechend noch Spielraum nach oben. Der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler hat am Ende der Primarschule in den getesteten Fächern kaum oder keinen Einfluss auf die Erreichung der Grundkompetenzen.

---

<sup>89</sup> Der Effekt der sozialen Herkunft auf die Wahrscheinlichkeit des Erreichens der Grundkompetenzen ist im Kanton St.Gallen in der Realschule signifikant grösser als in der Gesamtschweiz. Folglich haben Schülerinnen und Schüler mit sozial benachteiligter Herkunft eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit die Grundkompetenzen zu erreichen, wenn sie die Realschule besuchen, und dies, wie es scheint, unabhängig von der Sprachkompetenz. Zwar zeigen sich bei allen Schultypen Effekte der sozialen Herkunft, in der Realschule erreichen die Schülerinnen und Schüler mit sozial benachteiligter Herkunft die Grundkompetenzen jedoch deutlich häufiger nicht. Der Schultyp kann demnach einen Teil des sozialen Herkunft-Effektes vermitteln, jedoch nicht alles (Erzinger et al., 2021).

<sup>90</sup> Die Stichprobe zeigt folgende Charakterisierungen: *Geschlecht*: Die Geschlechter waren ausgeglichen verteilt (Mädchen: 49 Prozent, Knaben: 51 Prozent); *soziale Herkunft*: Bei der Stichprobe sind das unterste Quartil leicht (23 Prozent) und das oberste Quartil deutlich (20 Prozent) untervertreten und die mittleren beiden Quartile (zweitunterstes Quartil: 29 Prozent; zweitoberstes Quartil: 28 Prozent) übervertreten in Bezug auf die schweizweite Verteilung (jeweils 25 Prozent); *zu Hause gesprochene Sprache*: Von den Schülerinnen und Schülern sprechen 61 Prozent ausschliesslich die Schulsprache zu Hause, ein Viertel spricht neben der Schulsprache wenigstens noch eine weitere Sprache zu Hause, in 14 Prozent der Fälle wird zu Hause ausschliesslich eine andere Sprache gesprochen; *Migrationsstatus*: 73 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben keinen Migrationshintergrund (Einheimische, bei denen wenigstens ein Elternteil in der Schweiz geboren ist), 20 Prozent haben einen Migrationshintergrund der zweiten Generation (die Schülerin bzw. der Schüler ist in der Schweiz geboren, nicht aber die beiden Elternteile) und 7 Prozent haben einen Migrationshintergrund der ersten Generation (weder die Schülerin bzw. der Schüler noch die beiden Elternteile sind in der Schweiz geboren).

Im Bereich *Deutsch – Lesen und Orthografie* können folgende Aussagen in Bezug auf die Resultate gemacht werden:

- Im Grundsatz bewegen sich die Leistungen im Schweizer Durchschnitt.
- Die Schülerinnen erreichen die Grundkompetenzen leicht besser als die Schüler. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Im Kanton St.Gallen ist am Ende der Primarstufe keine geschlechtsbedingte Verzerrung festzustellen.
- Die soziale Herkunft wirkt sich auf beide Leistungsbereiche in Deutsch aus. Insbesondere die Leistungen des untersten Quartils<sup>91</sup> heben sich im negativen Sinn signifikant von den Leistungen der oberen Hälfte der Schülerinnen und Schüler (in St.Gallen 48 Prozent) ab.
- Die Sprache, die zu Hause gesprochen wird, wirkt sich weniger auf Leistungen in den getesteten Kompetenzbereichen aus, als vermutet werden könnte. Im Lesen treten zwar zwischen den Schülergruppen, die zu Hause ausschliesslich Deutsch sprechen, und der Gruppe, die ausschliesslich eine andere Sprache spricht, noch signifikante Leistungsunterschiede auf, in der Orthografie manifestiert sich dieser Effekt jedoch nicht mehr.
- Ein Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Erreichung der Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Lesen und Orthografie kann nicht festgestellt werden.

In der zweiten getesteten Sprache *Englisch – Leseverstehen und Hörverstehen* lassen sich folgende Spezifika konstatieren:

- Die kantonalen Leistungen im Bereich Leseverstehen und Hörverstehen liegen im nationalen Durchschnitt. Während im Leseverstehen in Bezug auf die Erreichung der Grundkompetenzen noch Fortschritte angestrebt werden könnten, sind im Hörverstehen die Leistungserwartungen erfüllt.
- Die Schülerinnen erreichen auch die in Englisch getesteten Grundkompetenzen leicht besser als die Schüler. Die Unterschiede sind jedoch wie in Deutsch nicht signifikant.
- Der einzige signifikante Effekt ist wiederum durch die soziale Herkunft bedingt. Hier unterscheiden sich die Leistungen des (gesamtschweizerisch) untersten Quartils (23 Prozent) des Kantons vom (gesamtschweizerisch) obersten Quartil (20 Prozent) des Kantons.

### 7.3 Lernfördersysteme

Die Lernfördersysteme sind Instrumente, die vom Lehrmittelverlag St.Gallen in Kooperation mit dem Lehrmittelverlag Zürich entwickelt wurden. Ziel der Lernfördersysteme ist es, die Lehrpersonen im Schulalltag mit Orientierungstests, Standortbestimmungen, einem Aufgabenpool und Planungstools bei der individuellen Förderung zu unterstützen. Die Standortbestimmungen ermöglichen zudem, den Leistungsstand in den Fächern Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch im Quervergleich zu ermitteln. Die Leistungsmessung erfolgt am Computer. Rückmeldungen werden zuhanden der Schülerinnen und Schüler sowie der Klassenlehrperson generiert. Die Daten werden nicht auf Ebene Kanton ausgewertet.

### 7.4 Schulsportprüfung

Die Schulsportprüfung wurde auf das Schuljahr 2017/18 reglementarisch verankert und eingeführt. Sie dient der Förderung eines vielfältigen Sportunterrichts sowie der Überprüfung des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler im Sinn der Qualitätssicherung. Ein Fit-Check soll zudem eine Standortbestimmung der persönlichen Fitness der Schülerinnen und Schüler und deren Beratung durch die Lehrperson bezüglich der ausserschulischen sportlichen Betätigung ermöglichen. Die Schulsportprüfung wird in der 1. und 2. Oberstufe durchgeführt und die Resultatmeld-

---

<sup>91</sup> Quartile teilen statistische Verteilungen in Viertel ein. Grundlage für diese Quartile ist die soziale Herkunft auf Ebene Gesamtschweiz.

ung erfolgt jeweils am Ende der 2. Oberstufe. Eine erste vollständige Meldung mit Erfassung der Resultate zu statistischen Zwecken erfolgte Ende Schuljahr 2018/19. Statistische Aussagen können zum jetzigen Zeitpunkt noch keine gemacht werden.

## 8 Weiterführende Schulen und Berufsbildung

Für die Schülerinnen und Schüler der Volksschule bestehen verschiedene Anschlussmöglichkeiten auf der Sekundarstufe II. Neben den weiterführenden Schulen und der Berufsbildung gibt es im Anschluss an die obligatorische Schulzeit auch Zwischenlösungen wie z.B. Brückenangebote (siehe Teil B, Kapitel 5). Die Szenarien 2020–2029 für das Bildungssystem<sup>92</sup> weisen darauf hin, dass die Gesamtzahl der Lernenden der Sekundarstufe II seit dem Jahr 2020 aus demografischen Gründen wieder ansteigt, nachdem sie zwischen 2009 und 2019 stabil geblieben ist. Bezüglich Wachstumsrhythmus ist insbesondere kurzfristig mit Unterschieden zwischen den verschiedenen Bildungsgängen zu rechnen. Die Zahl der Abschlüsse der beruflichen Grundbildung (EFZ und EBA) dürfte bis 2024 abnehmen (–3 Prozent gegenüber 2019) und in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts wieder ansteigen (+10 Prozent zwischen 2024 und 2029). Die Anzahl Berufsmaturitäten, gymnasialer Maturitäten und Fachmaturitäten dürfte tendenziell über den ganzen Zeitraum 2019–2029 hinweg ansteigen (+16 Prozent). Bei der beruflichen Grundbildung als häufigstem Bildungsgang der Sekundarstufe II ist in den einzelnen Bildungsfeldern mit sehr unterschiedlichen Entwicklungen zu rechnen. Die Gesamtzahl der Lernenden der beruflichen Grundbildung und die Zahl der Abschlüsse (EFZ und EBA) in den Bildungsfeldern Informatik, Pflegepersonal und Sozialwesen dürfte gemäss dem mit Unsicherheit behafteten Referenzszenario um mehr als 25 bzw. 30 Prozent steigen, während im kaufmännischen, technischen, handwerklichen, industriellen und landwirtschaftlichen Bereich sowie in der Baubranche die Zahl der Lernenden um weniger als 7 Prozent steigen und diejenige der Abschlüsse gar abnehmen dürfte. Darüber hinaus unterscheiden sich die kantonalen Entwicklungen in allen Bildungsgängen teilweise markant vom gesamtschweizerischen Durchschnitt (BFS, 2021a).

Mit dem Bericht zum Postulat «Strategische Immobilienbedarfsplanung für die Sekundarstufe II» samt Entwurf für einen VII. Nachtrag zum Einführungsgesetz zur Bundesgesetzgebung über die Berufsbildung<sup>93</sup> wird die Regierung zwei gutgeheissene parlamentarische Vorstösse erfüllen. Der Bericht wird eine übergeordnete Strategie für die Entwicklung der Schulen der Sekundarstufe II und im Einzelnen eine Analyse und Prognose zu den zu erwartenden Schülerzahlen, zur Raumauslastung sowie zum vorhandenen und benötigten Schulraum für die Kantonsschulen und die Berufsfachschulen enthalten. Er wird die Grundlage für Entscheide der Regierung in Bezug auf die Standorte der kantonalen Schulen bilden. Mit dem VII. Nachtrag EG-BB soll flankierend das Vorhandensein eines Gesamtkonzepts als Voraussetzung für Standortentscheide hinsichtlich Berufsfachschulen gesetzlich verankert werden.

Nach wie vor sind sowohl die Berufswahl als auch die Wahl der Studienfachrichtung geschlechtsspezifisch geprägt. Junge Männer wählen häufiger technische Berufe und Studiengänge, junge Frauen treten hingegen häufiger in Berufsausbildungen und Studiengänge des Gesundheits- und Sozialwesens ein. Im Jahr 2019 betrug der Frauenanteil in der Berufsausbildung im Gesundheitsbereich 89,8 Prozent, in den Ingenieur- und Technikberufen hingegen nur 7,4 Prozent bzw. in der Informatik 7,2 Prozent (BFS, 2021b). Im Jahr 2021 hat der Bundesrat die Gleichstellungsstrategie 2030<sup>94</sup> beschlossen. Die ausgewogene Geschlechterverteilung in der Ausbildung, in allen Berufsgruppen, auf allen Verantwortungsebenen sowie in allen Entscheidungsgremien ist einer der vier

<sup>92</sup> Die Szenarien berücksichtigen soweit möglich die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die Zahlen der Lernenden, der Studierenden und der Abschlüsse. Nach wie vor bestehen aber grosse Unsicherheiten, so dass die vorgestellten Ergebnisse vor allem bei der kurzfristigen Entwicklung mit Vorsicht zu interpretieren sind.

<sup>93</sup> sGS 231.1; abgekürzt EG-BB.

<sup>94</sup> Abrufbar unter [www.ebg.admin.ch](http://www.ebg.admin.ch) > Dokumentation > Publikationen.

Schwerpunkte der Strategie. Unter anderem wird die Erhöhung des Frauenanteils in MINT-Berufen sowie die Erhöhung des Männeranteils in Gesundheits- und Bildungsberufen angestrebt.

## 8.1 Berufsbildung

Der Kanton St.Gallen führt im Schuljahr 2021/22 neun kantonale Berufsfachschulen und eine Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB). Zudem beaufsichtigt er elf private Fachschulen, zwei private Berufsfachschulen mit öffentlichem Auftrag und einen interkantonalen Fachkurs.

Im Schuljahr 2019/20 befanden sich im Kanton St.Gallen 19'305 Lernende an berufsbildenden Schulen, davon rund 86 Prozent (Schuljahr 2010/11: 87 Prozent) im Rahmen der drei- bis vierjährigen beruflichen Grundbildung, die zum EFZ<sup>95</sup> führt, und rund 7 Prozent (Schuljahr 2010/11: 4,5 Prozent) im Rahmen der zweijährigen Grundbildung mit einem EBA.<sup>96</sup> Je rund 3,5 Prozent absolvierten die Berufsmatur nach der Lehre (Schuljahr 2010/11: 3,5 Prozent) bzw. besuchten ein Brückenangebot (Schuljahr 2010/11: 5 Prozent) (Fachstelle für Statistik, 2021a). Der Anteil junger Erwachsener ohne nachobligatorische Bildung ist im Kanton St.Gallen auf tiefem Niveau stabil. Im Zeitraum 2018–2020 verfügten 91,5 Prozent der 16- bis 25-Jährigen im Kanton St.Gallen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II (CH: 90,9 Prozent). Damit verfügen sie über Qualifikationen, die ihnen den Zugang zu einer höheren Bildung ermöglichen oder sie auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt als Fachkraft vorbereiten (BFS, 2021d). Die Quote der Erstabschlüsse auf der Sekundarstufe II dient als Indikator zur Beurteilung, inwieweit das bildungspolitische Ziel von Bund und Kantonen, dass 95 Prozent aller 25-Jährigen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen, erreicht wird (siehe Teil A, Kapitel 4).

Die BSLB informiert und berät Jugendliche beim Übertritt aus der Volksschule bei ihrer Berufs- und Schulwahl. Das Angebot gliedert sich in Information, Beratung und Unterstützung. Zudem stellt sie Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Schulen eine Reihe von unterstützenden Angeboten zur Verfügung. Dazu zählt u.a. das Case Management Berufsbildung (CMBB), das die BSLB seit Mitte 2018 anbietet. Das CMBB ist ein freiwilliges Angebot und richtet sich an Jugendliche der 2. und 3. Oberstufenklassen, deren Lehrstellensuche trotz eigener Bemühungen und schulinterner Massnahmen besonders erschwert ist. Angesprochen sind zudem Jugendliche, die sich nach Abschluss der Volksschule in keiner Anschlusslösung befinden. Case Manager unterstützen sie durch eine enge Begleitung, eine hohe Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit und ein prozessorientiertes Coaching. Besondere Unterstützung erfahren Jugendliche mit Mehrfachproblematik und mit Migrationshintergrund. Jugendliche mit gesundheitlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen können sich von der Berufsberatung der IV beim Berufswahlprozess begleiten lassen. Für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 25 Jahren mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus bestehen nach der Volksschule verschiedene Angebote, die dazu beitragen, dass diese eine Berufsausbildung aufnehmen können. Die Angebote bereiten auf die Aufnahme einer Ausbildung vor. Sie umfassen Bildungsangebote wie Integrationskurse oder Integrationsvorlehren, die Begleitung und Beratung wie das CMBB oder Stipendienbeiträge.

Ende 2018 lancierten Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt die Initiative «Berufsbildung 2030», um Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft zu antizipieren und die Berufsbildung fit für die Zukunft zu machen. Es wurden rund 30 Projekte lanciert, wovon 11 in der Verantwortung der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz, d.h. der Kantone, liegen. Dazu gehört u.a. die Erarbeitung eines Flexibilisierungsmodells für die schulische Bildung,

---

<sup>95</sup> Hier eingerechnet sind auch die Lernenden der WMS (Kaufmann/Kauffrau EFZ) sowie die Lernenden der IMS (Informatiker/in EFZ).

<sup>96</sup> Im Jahr 2020 schlossen im Kanton St.Gallen 4'627 Jugendliche mit EFZ und 450 mit EBA ab (BFS, 2021c).

das neben den standardisierten Unterrichtsbereichen sogenannte spezifische Handlungskompetenzen vorsieht, die flexibel und rasch an die aktuellen Bedürfnisse des Arbeitsmarktes angepasst werden können. Weitere Projekte stellen die Erarbeitung eines Instruments zur Standortbestimmung der Schülerinnen und Schüler für die Berufswahl und -vorbereitung sowie die Entwicklung einer nationalen Strategie für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung<sup>97</sup> dar.

## 8.2 Mittelschulen

Der Kanton führt sechs staatliche Mittelschulen, an denen vier Ausbildungsgänge angeboten werden: das Gymnasium, die IMS, die WMS und die IMS. Deren erfolgreicher Abschluss ermöglicht den Zugang zu Universitäten und Hochschulen. Hinzu kommt die Interstaatliche Maturitätsschule für Erwachsene St.Gallen/Sargans, an welcher der Kanton St.Gallen mehrheitlicher Teilhaber ist. Der Staat führt die Mittelschullehrgänge und leistet zudem Beiträge an den Besuch von anerkannten nicht staatlichen Gymnasien im Kanton St.Gallen.

Im Schuljahr 2019/20 besuchten 4'633 Jugendliche eine staatliche oder nicht staatliche Mittelschule (einschliesslich Privatschulen): 3'657 besuchten das Gymnasium (einschliesslich Untergymnasium), 673 die FMS, 179 die WMS und 124 die IMS (Fachstelle für Statistik, 2021b). Der Dreijahresdurchschnitt 2018–2020 der Maturitätsquote beträgt im Kanton St.Gallen 32,9 Prozent (CH: 41,4 Prozent) und setzt sich aus der gymnasialen Maturitätsquote von 15,3 Prozent (CH: 22,0 Prozent), der Berufsmaturitätsquote von 15,4 Prozent (CH: 15,9 Prozent) und der Fachmaturitätsquote von 2,2 Prozent (CH: 3,4 Prozent) zusammen. Die tiefste Maturitätsquote nach Regionen beträgt 23,9 Prozent (Wahlkreis Toggenburg), die höchste 37,8 Prozent (Wahlkreis St.Gallen) (Fachstelle für Statistik, 2021c). Im Schuljahr 2019/20 betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler an den staatlichen und nicht staatlichen Mittelschulen 61,1 Prozent (Schuljahr 2010/11: 59,4 Prozent), derjenige der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit 17,1 Prozent (Schuljahr 2010/11: 9,4 Prozent) (Fachstelle für Statistik, 2021b).

Die Maturitätsquote im Kanton St.Gallen liegt unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt. Im Auftrag des Kantonsrates hat das Bildungsdepartement deshalb in den Jahren 2018 bis 2020 Massnahmen aus dem Projekt «Stärkung der Maturität» umgesetzt. Damit wurde das Ziel verfolgt, Jugendliche mit Potenzial zu ermuntern, an einer Mittelschule, lehrbegleitend oder nach der Lehre eine Maturität zu erwerben. Die verschiedenen Massnahmen zielten darauf ab, die Öffentlichkeit für alle Maturitäten zu sensibilisieren. Dazu zählten insbesondere die innovative Umgestaltung und Erweiterung des digitalen «Kanti-Navigators» zu einem schultypenübergreifenden «Matura-Navigator» sowie die Intensivierung des Kontakts mit den Lehrpersonen der Sekundarstufe I.

Im Rahmen des Projekts «Gymnasien der Zukunft» sollen nicht nur alle Maturitäten gefördert werden, es soll auch die Grundlage dafür geschaffen werden, dass die gymnasiale Maturität an Attraktivität gewinnt, womit ebenfalls ein Beitrag zur moderaten Erhöhung der Maturitätsquote geleistet werden kann. Die Lehrpläne und die Rahmenbedingungen der Gymnasien haben sich in den vergangenen 20 Jahren nur minimal gewandelt, weshalb diese momentan unter Einbezug aktueller Entwicklungen wie Digitalisierung, neue Lern- und Lehrformen, die Einführung des Lehrplans Volksschule sowie neue Arbeits- und Organisationsformen überprüft werden. Ziel ist es, ein Gesamtkonzept zum modernen Unterricht zu erarbeiten sowie die Studententafel und die Lehrpläne anzupassen. Der Bildungsrat hat im Rahmen der bisherigen Vorarbeiten bereits grundlegende Beschlüsse zu den Vorgaben und Rahmenbedingungen des Gymnasiums gefasst. Diese Vorgaben werden derzeit in drei Teilprojektgruppen konkretisiert. Die Umsetzung ist auf das

---

<sup>97</sup> Die EDK hat die Strategie an ihrer Jahresversammlung vom 21. und 22. Oktober 2021 verabschiedet. Damit soll deren Wirkung optimiert und so die Chancengerechtigkeit in Ausbildung und im Erwerbsleben gesteigert werden.

Schuljahr 2026/27 vorgesehen. Im Weiteren wird im Rahmen des Projekts «Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an den St.Galler Mittelschulen» ein Konzept erarbeitet, in dem aufgezeigt werden soll, wie Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bei Bedarf eine angemessene Förderung im Bereich des Spracherwerbs erhalten können.

Auf nationaler Ebene tragen die EDK und das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung im Rahmen des Projekts «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» den aktuellen Herausforderungen Rechnung und möchten sicherstellen, dass die gymnasiale Ausbildung auch künftige Anforderungen erfüllt. Ziel ist es, die anerkannte Qualität der gymnasialen Maturität sowie den damit verbundenen prüfungsfreien Zugang zur Universität weiterhin schweizweit und langfristig sicherzustellen. Hierfür sollen die Grundlagen für die gesamtschweizerische Anerkennung der gymnasialen Ausbildung unter die Lupe genommen und wo notwendig angepasst werden. Im Zentrum der Arbeiten stehen der Rahmenlehrplan (RLP) der EDK und die gemeinsamen Anerkennungsvorgaben von Bund und Kantonen (MAR/MAV). Die Beschlüsse der EDK zu MAR/MAV sind im Jahr 2023 zu erwarten, diejenigen zu den RLP im Jahr 2024.

### 8.3 Arbeitsmarkt und Fachkräfte

Auf dem Schweizer Arbeitsmarkt wurden zwischen 2001 und 2016 650'000 zusätzliche Stellen geschaffen, was einem jährlichen Wachstum von 1 Prozent entspricht. Zu diesem Anstieg haben am meisten diejenigen Berufsgruppen beigetragen, die ein hohes Bildungsniveau erfordern und analytische, kreative oder interaktive Tätigkeiten beinhalten. Am stärksten zurückgegangen ist die Beschäftigung in den handwerklichen Berufen der Industrie, namentlich im Textil- und Bekleidungssektor, in der Holz-, Papier- und Druckindustrie sowie in der Maschinen- und Metallindustrie, da die industrielle Produktion immer stärker automatisiert und die Arbeit durch Roboter erledigt wird. Auch in kaufmännischen und administrativen Berufen war der Stellenabbau ausgeprägt, da administrative Tätigkeiten durch Organisationssoftware ersetzt und in kleinerem Ausmass in Länder mit tieferen Lohnkosten ausgelagert werden. In der Schweiz ist neben dem Wachstum der Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen auch eine starke Erhöhung des Bildungsniveaus der Arbeitskräfte zu beobachten. Zwischen 2006 und 2015 ist die Nachfrage von Schweizer Unternehmen nach hochqualifiziertem Personal gestiegen und die Anzahl Stellen für Hochschulabsolventinnen und -absolventen (Universitäre Hochschule, FH oder PH) hat sich mehr als verdoppelt. Die Nachfrage nach Personen mit einer beruflichen Grundbildung ist nahezu stabil geblieben.

Die Indikatoren des Staatssekretariats für Wirtschaft zum Fachkräftemangel weisen darauf hin, dass die Arbeitsnachfrage im Gesundheitsbereich weiterhin ungebrochen bleibt und in der Schweiz ausserdem ein erhöhter Fachkräftebedarf in den sogenannten MINT-Berufen, genauer bei den Ingenieurinnen und Ingenieuren sowie Informatikerinnen und Informatikern, und bei Managementberufen, Berufen des Rechtswesens oder in der Lehre besteht. In der Landwirtschaft, in der Lebensmittel-, der Textilindustrie, im Gastgewerbe, in kaufmännischen und administrativen Branchen oder bei den Reinigungsberufen ist hingegen kein erhöhter Fachkräftebedarf festzustellen. Bei Berufen mit einem sich abzeichnenden starken Fachkräftemangel werden generell deutlich überdurchschnittliche Qualifikationen benötigt, während bei Berufen ohne Anzeichen für Fachkräftemangel das Gegenteil der Fall ist (Bundesrat, 2019).

Im Kanton St.Gallen fehlen vor allem hochqualifizierte Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen, sehr gut ausgebildete IT-Spezialistinnen und -Spezialisten sowie Fachkräfte im Bereich Elektrik und Elektronik, wie die Regierung in ihrem Bericht 40.15.08 «Massnahmen zur Entschärfung des Fachkräftemangels und zur Arbeitskräftemobilisierung im Kanton St.Gallen» vom 22. Dezember 2015 festhält. Der Bericht der Regierung 40.21.02 «Stärkung der Ressourcenkraft des Kantons St.Gallen» vom 17. August 2021 zeigt, dass sich der Fachkräftemangel in

der Ostschweiz im Vergleich zu den anderen Schweizer Regionen im Zeitraum 2016–2019 vergleichsweise stark erhöht hat. 2020 sank der Fachkräftemangelindex der Region Ostschweiz bedingt durch die Covid-19-Pandemie. Die drei Berufsgruppen mit dem grössten Fachkräftemangel sind die Ingenieurberufe (Rang 3 im Jahr 2020; Rang 1 in den Jahren 2019 und 2018), Technikerinnen und Techniker (Rang 1 im Jahr 2020; Rang 2 in den Jahren 2019 und 2018) sowie die Humanmedizin und Pharmazie (Rang 2 im Jahr 2020; Rang 3 im Jahr 2019).

## 9 Umfeld der Volksschule

Das folgende Kapitel enthält einen Überblick über verschiedene Faktoren im Umfeld der Volksschule, die einen direkten oder indirekten Einfluss auf diese haben. Dazu zählen familiäre und gesellschaftliche Entwicklungen ebenso wie die Förderung und Bildung der Kinder und Jugendlichen im Rahmen ausserschulischer Aktivitäten.

### 9.1 Gesellschaft

Die Volksschule bewegt sich innerhalb der Gesellschaft. Im Folgenden wird einerseits ein Überblick über die Zusammensetzung der Bevölkerung sowie über mögliche Entwicklungen gegeben. Andererseits wird ein Fokus auf die Familien gelegt, da dem familiären Umfeld von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle zukommt, nicht zuletzt in Bezug auf den Bildungserfolg (siehe Teil A, Kapitel 6.1).

#### 9.1.1 Bevölkerung

Die demografische Entwicklung ist eine der wichtigsten Rahmenbedingungen für das Bildungssystem. Die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung wiederum steht im Zusammenhang mit derjenigen der Schülerschaft.

##### 9.1.1.a Bevölkerungsentwicklung

Die ständige Wohnbevölkerung des Kantons St.Gallen betrug per Ende 2020 514'504 Personen, d.h. mehr als eine halbe Mio. Personen (Fachstelle für Statistik, 2021d). Die Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz und der Kantone in den Jahren 2020 bis 2050 des BFS beschreiben plausible Entwicklungen der ständigen Wohnbevölkerung in den nächsten Jahrzehnten.<sup>98</sup> Die drei Grundscenarien zur Bevölkerung der Kantone zeigen für die nächsten Jahrzehnte relativ deutliche Entwicklungen:<sup>99</sup>

- Die Bevölkerung in der Schweiz nimmt in den nächsten 30 Jahren hauptsächlich infolge der Wanderungsbewegungen zu.
- Die Bevölkerung der Schweiz wird sich zunehmend auf das Einzugsgebiet der grossen Agglomerationen Zürich und Genf konzentrieren. Die Kantone Aargau, St.Gallen und Schaffhausen bleiben in den kommenden Jahrzehnten aufgrund ihrer Nähe zur Agglomeration Zürich attraktiv und verzeichnen ein relativ deutliches Wachstum.
- Die Alterung der Bevölkerung schreitet voran und wird sich zwischen 2020 und 2030 stark beschleunigen. Die Bevölkerung der städtischen Kantone altert aufgrund der interkantonalen und internationalen Wanderungsbewegungen weniger rasch, da junge Erwachsene zu- und ältere Erwachsene abwandern. Dies führt zu einer gewissen Erneuerung der Generationen. Die länd-

<sup>98</sup> Diese Entwicklungen finden nur statt, wenn die aufgestellten Hypothesen zu Geburtenhäufigkeit, Sterblichkeit und Wanderungsbewegungen eintreten.

<sup>99</sup> Die Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung von 2020 bis 2050 wurden vor der Covid-19-Pandemie erstellt und berechnet. Die Auswirkungen der Pandemie auf die zukünftige Entwicklung der Bevölkerung der Schweiz sind derzeit noch schwer abzuschätzen.

lichen und die Randkantone der grossen Agglomerationen weisen hingegen aufgrund der Abwanderung der jungen Erwachsenen und der Zuwanderung älterer Personen eine verstärkte Alterung auf.<sup>100</sup>

Wird gemäss dem vom BFS berechneten Referenzszenario davon ausgegangen, dass sich die Entwicklungen der letzten Jahre fortsetzen, wächst die ständige Wohnbevölkerung des Kantons St.Gallen zwischen 2020 und 2050 um 25 Prozent von 517'000 auf 647'000 Personen, während das Bevölkerungswachstum schweizweit im gleichen Zeitraum 20 Prozent beträgt. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen (0–19 Jahre) erhöht sich in diesem Szenario von 105'000 auf 126'000 (+20 Prozent), die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter (20–64 Jahre) von 314'000 auf 355'000 (+13 Prozent) und die Zahl der Personen im Pensionsalter (ab 65 Jahren) von 97'000 auf 167'000 (+71 Prozent) (BFS, 2020d). Entsprechend ist aus demografischen Gründen in den nächsten Jahren mit einem Anstieg der Gesamtzahl der Lernenden der obligatorischen Schule zu rechnen (BFS, 2021a).

#### 9.1.1.b Bildungsniveau

Im Vergleich zur gesamten Schweiz ist im Kanton St.Gallen der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss unter den 25- bis 64-Jährigen tiefer (SG: 16 Prozent, CH: 25 Prozent). Überdurchschnittlich ist der Anteil von Personen mit beruflicher Grundbildung oder allgemeinbildender Schule (SG: 52 Prozent; CH: 44 Prozent) oder mit höherer Fach- und Berufsausbildung (SG: 17 Prozent; CH: 16 Prozent). Die festgestellten Unterschiede stehen in Zusammenhang mit der Wirtschaftsstruktur des Kantons. Der Anteil der Geringqualifizierten unter den 25- bis 64-Jährigen im Kanton St.Gallen hat sich seit dem Jahr 2000 reduziert, von rund 24 Prozent auf rund 15 Prozent im Jahr 2019 (Fachstelle für Statistik, 2021e). Prognosen für die gesamte Schweizer Bevölkerung weisen darauf hin, dass das Bildungsniveau in den nächsten Jahren ansteigen dürfte. Gleichzeitig wird der Anteil der 25- bis 64-Jährigen ohne nachobligatorischen Abschluss in den kommenden Jahren voraussichtlich weniger stark zurückgehen als in den vergangenen Jahren und nur langsam unter 10 Prozent sinken (BFS, 2020d).

#### 9.1.1.c Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Gut ein Drittel der Bevölkerung ab 15 Jahren hat im Kanton St.Gallen einen Migrationshintergrund.<sup>101</sup> Dazu werden auch in der Schweiz geborene und später eingebürgerte Personen gezählt, deren Eltern ebenfalls in der Schweiz geboren wurden oder der dritten und höheren Einwanderungsgeneration angehören. Der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund hat sich seit 2000 von 27 auf 35 Prozent erhöht (Fachstelle für Statistik, 2021f). Der Anteil der ausländischen Staatsangehörigen an der Wohnbevölkerung betrug im Jahr 2020 25 Prozent (Fachstelle für Statistik, 2021d). Die grösste ausländische Bevölkerungsgruppe besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. Die grössten Zunahmen seit 2009 bei den am stärksten vertretenen Staatsangehörigkeiten zeigen sich bei Portugal, Österreich und Deutschland. Zurückgegangen ist die Zahl der Staatsangehörigen aus Bosnien und Herzegowina, Kroatien sowie der Türkei (Fachstelle für Statistik, 2021g).

---

<sup>100</sup> Wie die Regierung im Bericht 40.21.02 «Stärkung der Ressourcenkraft des Kantons St.Gallen» festhält, weist der Kanton St.Gallen einen positiven Wanderungssaldo für Personen im erwerbsfähigen Alter auf. Dieser ist jedoch allein auf den positiven internationalen Wanderungssaldo zurückzuführen, der den beständig negativen Binnenwanderungssaldo übersteigt. Insbesondere verlassen deutlich mehr jüngere Personen (zwischen 20 und 39 Jahren) den Kanton als zuziehen.

<sup>101</sup> Die verwendete Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus basiert auf den Merkmalen Staatsangehörigkeit (bei Schweizerinnen und Schweizern einschliesslich der Information, ob eine Person eingebürgert wurde oder nicht) und dem Geburtsland. Das Merkmal des Geburtslands der Eltern wurde in Abweichung zur Typologie des BFS nicht verwendet, da diese Angaben in der Volkszählung 2000 nicht vorlagen und somit kein längerfristiger Zeitvergleich möglich wäre.



#### 9.1.1.d Konfessionszugehörigkeit

Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Landeskirchen geht im Kanton St.Gallen wie auch in der gesamten Schweiz seit Jahrzehnten kontinuierlich zurück. Umfassten die beiden Landeskirchen 1970 noch fast die Gesamtheit der Bevölkerung (97,3 Prozent), so sind es 2019 nur noch knapp zwei von drei Personen. Der grösste Anteil mit rund 42 Prozent der Bevölkerung im Kanton St.Gallen gehört 2019 noch immer der römisch-katholischen Kirche an, das sind deutlich mehr als im Durchschnitt der gesamten Schweiz. Auf die zweitgrösste Religionsgruppe im Kanton, die evangelisch-reformierte Kirche, entfällt 2019 noch knapp ein Fünftel der Bevölkerung. Demgegenüber haben die Anteile islamischer sowie anderer christlicher Glaubensgemeinschaften zugenommen. Am deutlichsten ist aber der Anstieg bei denjenigen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Der Anteil von Konfessionslosen, der im Jahr 1970 noch verschwindend gering war, lag 2019 im Kanton St.Gallen bei rund 22 Prozent der Wohnbevölkerung, in der Gesamtschweiz sind es fast 30 Prozent (Fachstelle für Statistik, 2021h).

### 9.1.2 Familien

Zur Analyse der Situation von Familien im Kanton St.Gallen ist derzeit ein Bericht in Erarbeitung. Darin werden die bestehenden Leistungen und Unterstützungsmassnahmen sowie Zuständigkeiten und Schnittstellen aufgezeigt. Ziel ist eine faktenbasierte Auslegeordnung, die als Grundlage für die Weiterentwicklung einer zielgerichteten und bedarfsgerechten kantonalen Familienpolitik dient. Der Bericht wird dem Kantonsrat im Jahr 2022 von der Regierung zur Beratung zugeleitet. Darin findet sich auch ein ausführliches statistisches Porträt. Im Folgenden wird deshalb nur ein kurzer Überblick über einige wichtige Informationen zur Zusammensetzung der Familien gegeben.

#### 9.1.2.a Haushalte und Lebensformen

Der Kanton St.Gallen zählte Ende 2020 225'790 Haushalte. Die durchschnittliche Haushaltsgrösse lag bei 2,2 Personen je Haushalt. Gut jeder dritte Privathaushalt im Kanton ist ein Einpersonenhaushalt, in einem weiteren Drittel leben zwei Personen. Kinder unter 18 Jahren finden sich in knapp einem Viertel der Privathaushalte (Fachstelle für Statistik, 2021i). Kinder und Jugendliche von Einelternfamilien und kinderreichen Familien tragen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ein deutlich erhöhtes Sozialhilferisiko. Mehr als jede zweite Sozialhilfe beziehende Person im Alter unter 18 Jahren (56 Prozent) im Kanton St.Gallen lebt mit nur einem Elternteil zusammen (Fachstelle für Statistik, 2021j).

In der Schweiz ist die Zahl der Paarhaushalte mit Kindern unter 25 Jahren zwischen 1970 und 2010 praktisch unverändert geblieben und hat seit 2010 wieder etwas zugenommen. Dagegen hat die Zahl der Einelternhaushalte mit Kindern unter 25 Jahren seit 1970 um 166 Prozent zugenommen. Ihr Anteil an allen Privathaushalten hat sich zwischen 1970 und 2019 leicht erhöht, von 3,3 auf 4,7 Prozent, während der Anteil der Paarhaushalte mit Kindern unter 25 Jahren im gleichen Zeitraum von 42 auf 24 Prozent zurückgegangen ist. Obwohl sich die Familienformen durch die Zunahme von Einelternhaushalten und Fortsetzungsfamilien gewandelt haben, leben vier Fünftel der Kinder unter 25 Jahren nach wie vor in einer Erstfamilie. Knapp die Hälfte der Kinder unter 25 Jahren lebt in einem Haushalt ohne Migrationshintergrund (49 Prozent). Rund ein Drittel (35 Prozent) wächst in einem Haushalt mit Migrationshintergrund auf und 17 Prozent in einem gemischten Haushalt, bei dem nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat. Knapp ein Sechstel der Kinder unter 25 Jahren (15 Prozent) lebt in einem Haushalt, bei dem kein Elternteil die Lokalsprache als Hauptsprache<sup>102</sup> hat. Bei weiteren 13 Prozent hat ein Elternteil die Lokalsprache als Hauptsprache angegeben und der andere nicht (BFS, 2021e).

---

<sup>102</sup> Als Hauptsprache zählt diejenige Sprache, die am besten verwendet werden kann. Es sind mehrere Hauptsprachen möglich.

### 9.1.2.b Erwerbssituation

In der Altersgruppe von 25 bis 44 Jahren, in welcher der Hauptteil der Familienphase liegt, lag im Jahr 2019 im Kanton St.Gallen der Anteil der erwerbstätigen Frauen an allen Frauen dieser Altersgruppe (Erwerbstätigenquote) deutlich tiefer als bei den Männern (78 versus 91 Prozent) und dies über alle Ausbildungsniveaus hinweg. Auch der Teilzeitananteil bei den erwerbstätigen Frauen in dieser Altersgruppe fiel über alle Ausbildungsniveaus hoch aus. Die Quote der Teilzeiterwerbstätigen der Frauen liegt bei rund 41 Prozent, bei den Männern beträgt sie 8 Prozent (Fachstelle für Statistik, 2021k).

Schweizweit wird die Erwerbsbeteiligung massgeblich vom Geschlecht und von der Familiensituation beeinflusst. Bei den Frauen unterscheidet sich die Erwerbsquote sowie der Anteil der Teilzeiterwerbstätigen je nach Familiensituation und Alter der Kinder. 25- bis 54-jährige in einer Partnerschaft lebende Mütter mit jüngstem Kind unter 25 Jahren weisen eine tiefere Erwerbsbeteiligung auf als gleichaltrige Frauen ohne Kinder (83 versus 93 Prozent). Die Teilzeiterwerbstätigkeit ist bei Müttern (mit Partnerin bzw. Partner oder alleinlebend) am stärksten ausgeprägt (78 Prozent). Bei den 25- bis 54-jährigen Männern ist die höchste Erwerbsquote mit 98 Prozent bei Vätern mit Partnerin bzw. Partner und jüngstem Kind unter 25 Jahren zu verzeichnen. Insgesamt sind 12 Prozent teilzeiterwerbstätig. Unabhängig des Geschlechts geht die Teilzeiterwerbstätigkeit mit dem Alter des jüngsten Kindes zurück (BFS, 2021e).

### 9.1.2.c Kinderbetreuung

Im Kanton St.Gallen hat im Jahr 2018 über die Hälfte der Haushalte mit Kindern von null bis zwölf Jahren ein Angebot der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung<sup>103</sup> in Anspruch genommen (56,5 Prozent). Hinsichtlich des Betreuungstyps entfällt ein Drittel (30,9 Prozent) auf die ausschliesslich nicht institutionelle Betreuung, jeweils rund ein Achtel auf die ausschliesslich institutionelle Betreuung in privaten oder öffentlichen Einrichtungen (13,3 Prozent) bzw. auf die Kombination von institutioneller und nicht institutioneller Betreuung (12,4 Prozent).<sup>104</sup> Zur häufigsten Betreuungsform zählen die Betreuung durch die Grosseltern (36,8 Prozent) sowie Kindertagesstätten und schulergänzende Betreuungsangebote (23,4 Prozent) (BFS, 2020e). Gesamtschweizerisch wurden im Jahr 2018 64 Prozent der Kinder unter 13 Jahren familienergänzend betreut. Am häufigsten haben die Eltern auf die Grosseltern, Kindertagesstätten oder schulergänzende Betreuung zurückgegriffen (je rund ein Drittel). Die Grosseltern sind insbesondere bei den jüngeren Kindern von grosser Bedeutung: 40 Prozent der unter Vierjährigen werden von den Grosseltern betreut. Bei den Vier- bis Zwölfjährigen sind es 29 Prozent (BFS, 2021e).

Im Jahr 2021 wurde eine Erhebung des institutionellen Betreuungsangebots im Kanton St.Gallen durchgeführt.<sup>105</sup> Diese zeigte folgendes Resultat: Im Kanton St.Gallen standen für 68'200 Kinder im Alter zwischen null und zwölf Jahren rund 5'560 Betreuungsplätze zur Verfügung, was einem Versorgungsgrad<sup>106</sup> von 8,1 Prozent entspricht, d.h. für 8 von 100 Kindern bestand ein Vollzeit-

---

<sup>103</sup> Gemäss der Typologie der Betreuungsformen des BFS wird familien- und schulergänzende Kinderbetreuung definiert als die regelmässige Betreuung von Kindern durch Einrichtungen bzw. in Vereinen oder durch Netzwerken organisierte Privatpersonen (institutionelle Betreuung) oder durch in der Regel nicht im Haushalt lebende Privatpersonen (nicht institutionelle Betreuung) (BFS, 2015).

<sup>104</sup> Diese beiden Resultate sind mit grosser Vorsicht zu interpretieren, da es sich um eine Extrapolation aufgrund von weniger als 30 Beobachtungen handelt.

<sup>105</sup> Der Monitoringbericht ist abrufbar unter [www.soziales.sg.ch](http://www.soziales.sg.ch) > Kinder und Jugendliche > Kindertagesbetreuung.

<sup>106</sup> Der Versorgungsgrad beschreibt das Verhältnis zwischen der Anzahl Vollzeitbetreuungsplätze und der Anzahl der wohnhaften Kinder.

Betreuungsplatz. Diese verteilen sich auf 2'130 Plätze im Vorschulbereich, 3'300 im Schulbereich<sup>107</sup> und 130 bei Tagesfamilien. In den vorhandenen Betreuungsplätzen werden 11'360 Kinder betreut, was einer Betreuungsquote<sup>108</sup> von 16,6 Prozent entspricht, es werden somit knapp 17 von 100 Kindern familien- oder schulergänzend betreut. Im Vorschulbereich bestehen die Angebote grossmehrheitlich ganztätig, im Schulbereich bietet die Hälfte der Schulträger eine Ferienbetreuung an, und zwar während acht bzw. neun Wochen pro Jahr. Wie ein interkantonaler Vergleich mit aktuellen Zahlen aus den Kantonen Zürich und Thurgau zeigt, liegen Platzangebot und Nutzung im Kanton St.Gallen im Vergleich zum Kanton Zürich zurück, sind aber ähnlich hoch wie im Kanton Thurgau. In den vergangenen fünf Jahren seit der ersten Erhebung im Jahr 2016 ist das familien- und schulergänzende Betreuungsangebot für null bis zwölf Jahre alte Kinder um rund 1'700 Plätze<sup>109</sup> auf gut 5'600 Plätze gestiegen, was einem Zuwachs an Plätzen von 46 Prozent entspricht.<sup>110</sup> Die Anzahl der Kinder, die ein Angebot in der familien- oder schulergänzenden Betreuung nutzten, stieg um 35 Prozent. Der Versorgungsgrad hat sich von 6 auf 8 Prozent erhöht, die Betreuungsquote von 13 auf 17 Prozent.

Im Jahr 2020 finanzierten die Gemeinden die familien- und schulergänzende Betreuung mit knapp 37 Mio. Franken. Im Vorschulbereich liegt der durchschnittliche Finanzierungsgrad bei 640 Franken pro Kind, im Schulbereich bei 390 Franken pro Kind. Bei den Betreuungsangeboten im Frühbereich steuerten die Gemeinden rund 30 Prozent zur Finanzierung der Kosten bei, die Eltern trugen knapp zwei Drittel der Betriebskosten (Stern et al., 2021).<sup>111</sup>

## 9.2 Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bilden die zentralen Elemente der Kinder- und Jugendpolitik auf allen Staatsebenen. Ein grosser Teil der Aktivitäten findet auf kommunaler Ebene direkt in den Lebensfeldern der Kinder und Jugendlichen statt. Die Gemeinden sind gemäss Art. 58<sup>bis</sup> des Einführungsgesetzes zum Zivilgesetzbuch<sup>112</sup> zu einer ganzheitlichen Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet. Diese umfasst die Kinder- und Jugendarbeit, den Kinder- und Jugendschutz sowie die Kinder- und Jugendberatung. Alle Gemeinden des Kantons haben eine Person (meist Behördenmitglied oder Fachperson der Verwaltung) als Kinder- und Jugendbeauftragte oder -beauftragten bestimmt, die oder der für die kommunalen kinder- und jugendpolitischen Fragen zuständig ist. Gemäss Art. 58<sup>quater</sup> Abs. 1 EG-ZGB kann der Kanton Staatsbeiträge an Vorhaben des Kinder- und Jugendschutzes und der ausserschulischen Kinder- und Jugendförderung ausrichten. Das zuständige Departement des Innern führt zudem eine Kontaktstelle, die insbesondere die Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und privaten Organisatio-

---

<sup>107</sup> Nicht alle Typen von Betreuungsangeboten tragen gleichwertig zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei. Aus diesem Grund wurde das Platzangebot mit folgenden Gewichtungsfaktoren versehen: Morgenbetreuung 0,1; Mittagsbetreuung 0,5; Nachmittagsbetreuung 0,4. Die ungewichteten Platzzahlen im Schulbereich, d.h. das effektive Platzangebot, beträgt bei der Morgenbetreuung 970 Plätze, bei der Mittagsbetreuung 4'020 und bei der Nachmittagsbetreuung 2'250.

<sup>108</sup> Die Betreuungsquote beschreibt das Verhältnis zwischen der Zahl der betreuten Kinder und der Anzahl der wohnhaften Kinder und beschreibt damit die Nutzung der bestehenden Betreuungsplätze.

<sup>109</sup> Von diesen rund 1'700 neu geschaffenen Plätzen entfallen knapp 1'100 auf den Schulbereich und 670 auf den Vorschulbereich.

<sup>110</sup> Das Ausmass des Zuwachses kann nicht vollständig beurteilt werden, da die Rücklaufquote bei der Erhebung im Jahr 2016 geringer ausfiel. Dies trifft insbesondere auf die Schulträger zu (77 Prozent im Jahr 2016 versus 95 Prozent im Jahr 2021), so dass der Zuwachs insbesondere im Schulbereich tendenziell überschätzt wird.

<sup>111</sup> Die Angaben im Schulbereich waren zu lückenhaft, so dass die Finanzierungsanteile nicht berechnet werden konnten. Auf der Grundlage der dazu eingegangenen Rückmeldungen (56 Schulträger) wurde jedoch die Anteile der Beiträge am Gesamtertrag der Betreuungsangebote der Schulträger berechnet: Der Anteil der Elternbeiträge liegt bei 38 Prozent, der Anteil der Gemeindebeiträge bei 60 Prozent.

<sup>112</sup> sGS 911.1; abgekürzt EG-ZGB.

nen der Kinder- und Jugendförderung und des Kinder- und Jugendschutzes sowie den zuständigen Stellen von Staat und Gemeinden koordiniert (Art. 58<sup>ter</sup> EG-ZGB) und damit die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendpolitik unterstützt.

### 9.2.1 Kinder- und Jugendpolitik im Kanton St.Gallen

Für die Jahre 2015 bis 2020 diente der Bericht 40.14.07 «Kinder- und Jugendpolitik im Kanton St.Gallen: beteiligen, schützen, fördern» als kinder- und jugendpolitische Dachstrategie im Kanton St.Gallen. Der Dachstrategie untergeordnet sind die beiden Teilstrategien «Frühe Förderung 2015 bis 2020» und «Kinderschutz 2016 bis 2020». Die drei Strategien dienten in den letzten Jahren als wichtige Leitschnur in der Kinder- und Jugendpolitik und legitimierten die Arbeit des Kantons, weshalb aus fachlicher Sicht eine Weiterführung als zielführend erachtet wurde. Aufgrund der übergeordneten Bedeutung der Dachstrategie für die Kinder- und Jugendpolitik im Kanton wurde die Nachfolgestrategie langfristig ausgelegt (2021–2030). Die beiden Teilstrategien haben hingegen einen konkreteren Fokus und sind daher auf einen mittelfristigen Horizont ausgerichtet (2021–2026). Die Strategie Kinder- und Jugendpolitik für die Jahre 2021 bis 2030<sup>113</sup> orientiert sich an den drei Grundpfeilern «Förderung» (entwicklungsgemässe Entfaltung sowie Erweiterung der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten), «Beteiligung» (Mitsprache, Mitentscheidung und Mitgestaltung), und «Schutz» (präventive Massnahmen, Früherkennung und [Früh-] Interventionen). Die Kinder- und Jugendpolitik des Kantons St.Gallen wird an folgenden sechs Handlungsfeldern ausgerichtet:

- Kinderrechte – Bewusstsein steigern;
- Non-formale und informelle Bildung – Handlungsräume fördern;
- Wohl der Kinder – Schutz gewährleisten;
- Frühe Förderung – Kinder für das Leben stärken;
- Gesellschaftliche Teilhabe – Anliegen einbringen und in Prozessen mitwirken;
- Chancengerechtigkeit – Zugänge schaffen.

Im Folgenden werden ausgewählte Bereiche aus der kinder- und jugendpolitischen Strategie für die Jahre 2015 bis 2020 beleuchtet, die besondere Berührung zur Volksschule haben. Mit der Schaffung kantonaler Netzwerke in der Kinder- und Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit konnten in den letzten Jahren wichtige Schwerpunkte gesetzt werden. Auch die Kinderrechte wurden gezielt fokussiert, wobei u.a. für die Partizipation von Kindern und Jugendlichen sowohl auf kantonaler als auch auf kommunaler Ebene noch Potenzial für Verbesserung besteht.<sup>114</sup>

#### 9.2.1.a Kinder- und Jugendarbeit

Die Kinder- und Jugendarbeit gilt durch ihre ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als zentrale Akteurin in der Kinder- und Jugendförderung. Ihre Angebote eröffnen Kindern und Jugendlichen non-formale Bildungsräume, in denen sie Sozialkompetenzen ausbilden, Selbstständigkeit erlernen und Verantwortung übernehmen können. Sie wird in verschiedenen Formen angeboten (offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbände und Vereine). Die Kinder- und Jugendarbeit wird von vielfältigen Stellen, Verbänden und Organisationen getragen. Mit dem Netzwerk Kinder- und Jugendarbeit Kanton St.Gallen (NEKJA SG; koordiniert durch das Amt für Soziales) wird die Vernetzung dieser Akteure seit dem Jahr 2016 sichergestellt. Ende 2020 wurde in 47 von 77 Gemeinden eine professionelle offene Kinder- und Jugendarbeit angeboten. In gut 15 weiteren Gemeinden gab es Angebote für Kinder und Jugendliche (z.B. Treffpunkte), die von Personen mit Kleinpensen, Ehrenamtlichen oder Laien geführt werden. In den anderen Gemeinden standen neben allfälligen Angeboten von Verbänden, Vereinen usw. keine weiteren Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung.

<sup>113</sup> Die Regierung hat diese am 14. Dezember 2021 zur Kenntnis genommen. Die Strategie ist abrufbar unter [www.soziales.sg.ch](http://www.soziales.sg.ch) > Kinder und Jugendliche > Kinder- und Jugendpolitik > Strategie Kinder- und Jugendpolitik.

<sup>114</sup> Kinder- und Jugendpolitik im Kanton St.Gallen. Auswertung der Strategie «Kinder- und Jugendpolitik 2015 bis 2020». Der Bericht ist abrufbar unter [www.soziales.sg.ch](http://www.soziales.sg.ch) > Kinder und Jugendliche > Kinder- und Jugendpolitik > Strategie Kinder- und Jugendpolitik.

#### 9.2.1.b Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit (SSA) stellt ein eigenständiges Angebot der ganzheitlichen Kinder- und Jugendhilfe dar, das direkt im System «Schule» angesiedelt ist. Sie wird in der Regel durch die politischen Gemeinden erbracht und in Zusammenarbeit mit den Schulträgern organisiert. Die Schulsozialarbeit ist inzwischen zu einem festen Bestandteil der Volksschullandschaft geworden. Rund 90 Prozent der Gemeinden bieten in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlichen Schwerpunkten Schulsozialarbeit an. Die Fachpersonen leisten damit einen konkreten Beitrag zur ganzheitlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen, indem sie als direkte Ansprechpersonen zur Verfügung stehen und Brücken zwischen Schülerinnen und Schülern, Schule, Familie sowie schulinternen und externen Fachstellen bauen.

Für eine optimale Vernetzung unter den Schulsozialarbeitenden, die fachliche Weiterentwicklung und eine gute Positionierung der Schulsozialarbeit in der Landschaft der Kinder- und Jugendhilfe wurde in den Jahren 2016 und 2017 ein kantonales Netzwerk für Schulsozialarbeit (NESSA SG) gegründet. Das Netzwerk wird vom Amt für Soziales (AfSO) koordiniert und zusammen mit einem Ausschuss, in dem auch eine Delegation des AVS Einsitz hat, inhaltlich gesteuert. Dadurch besteht seit einigen Jahren ein Gefäss für die gemeinsame fachliche Weiterentwicklung, Beteiligung und Positionierung auf kantonaler Ebene. Im Jahr 2020 wurde das Dokument «Schulsozialarbeit in der Volksschule. Grundlage und Umsetzungshilfe» in Kooperation zwischen dem Departement des Innern und dem Bildungsdepartement sowie der VSGP und des SGV erarbeitet. Es entspricht einer umfassenden Überarbeitung der Fassung aus dem Jahr 2007 und soll damit auch zukünftig Gemeinden und Trägerschaften bei der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit unterstützen.

#### 9.2.1.c Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes<sup>115</sup> schützt und anerkennt die Kinder als eigenständige Personen mit eigenen Zielen und eigenem Willen. Sie fordert, dass das Wohl des Kindes bei allen Entscheidungen, die es betreffen, vorrangig berücksichtigt wird (Art. 3 Abs. 1 UN-KRK), und hält fest, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben, in allen Belangen, die sie betreffen, ihre Meinung zu äussern und einbezogen zu werden (Art. 12 UN-KRK). Der aktive Einbezug von Kindern und Jugendlichen in Diskussionen und Entscheidungsprozesse, die sie betreffen, fördert ihre gesellschaftliche Teilhabe, ihre Identifikation mit dem Gemeinwesen sowie ihre Selbstwirksamkeit und ist damit gleichzeitig eine wichtige Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft. Die Schweiz hat die UN-Kinderrechtskonvention im Jahr 1997 ratifiziert. Bund, Kantone, Gemeinden und Schulen sind verpflichtet, diese einzuhalten. Im Kanton St.Gallen werden unterschiedliche Ansatzpunkte verfolgt, um die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Im Jahr 2018 realisierte der Kanton eine eigene Website zu Kinderrechten mit Informationen und Anlaufstellen für Kinder, Jugendliche und Fachpersonen. Finanziell stehen mit dem Kinder- und Jugendkredit Mittel aus dem Lotteriefonds zur Förderung von Projekten für, mit und von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung. Über den Kinder- und Jugendkredit werden zudem Gemeinden unterstützt, die eine Zertifizierung bzw. Rezertifizierung mit dem Label «kinderfreundliche Gemeinde» erreichen möchten. Auch andere Prozesse mit direkter Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (z.B. bei der Erarbeitung von kommunalen Leitbildern, Strategien oder Massnahmen) werden finanziell unterstützt. Per Leistungsvereinbarung unterstützt der Kanton zudem das Jugendparlament SG/AR/AI, damit dieses die kantonalen Jugendsessionen sowie weitere Aktivitäten zur politischen Partizipation Jugendlicher durchführen kann.

Auf kommunaler Ebene sind zur Verankerung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen kommunale Leitbilder zur Kinder- und Jugendpolitik sowie Umsetzungspläne, die konkrete Massnahmen zur Förderung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen vorsehen, hilfreich. Kinder-

---

<sup>115</sup> SR 0.107; abgekürzt UN-KRK.

und Jugendkommissionen oder Kinder- und Jugendräte/-parlamente können zudem zur strukturellen Verankerung der Beteiligung beitragen. Auch die Schule kann wichtige Beiträge für die Partizipation leisten, indem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Anliegen ihrem Alter entsprechend einbringen können, bei Entscheidungen einbezogen werden und Partizipation erlernen können. Damit können sie ihren Lebensraum Schule mitgestalten und dabei Demokratie erleben und lernen. Die Schule als Ort des sozialen, partizipativen Lernens ist im Lehrplan Volksschule unter den Bildungszielen aufgeführt. Zudem ist das Engagement in der schulischen Gemeinschaft und deren Mitgestaltung als fächerübergreifendes Thema im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und somit in verschiedenen Fächern und Kompetenzen verankert.

### 9.2.2 Frühe Förderung

In den ersten Lebensjahren werden wichtige Weichen für die weitere Entwicklung gestellt. Die Unterstützung der Entwicklung und Entfaltung in der frühen Kindheit ist deshalb sozial-, bildungs- und gesundheitspolitisch von grosser Bedeutung. Angebote der frühen Förderung tragen dazu bei, dass Kinder sicher und gesund aufwachsen und später erfolgreich am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilnehmen können. In den vergangenen Jahren gab es auf allen Staatsebenen vielfältige Anstrengungen zugunsten der frühen Förderung. Auch die Wissenschaft leistete wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung des Fachbereichs.

Frühe Förderung ist ein politisches Querschnittsthema. Vor dem Hintergrund der fachbereichsübergreifenden Bedeutung der frühen Kindheit hat der Kanton St.Gallen im Sommer 2015 eine Strategie zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für Kinder von null bis vier Jahren, ihre Eltern und Bezugspersonen verabschiedet. Die Strategie «Frühe Förderung 2015 bis 2020» wurde von den Departementen Inneres, Bildung und Gesundheit des Kantons St.Gallen im Zeitraum zwischen 2014 und 2015 zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der VSGP und des SGV sowie im Dialog mit Akteuren aus der Praxis entwickelt. In der Aprilsession 2017 erteilte der Kantonsrat der Regierung im Rahmen der Beratung des Berichts 40.16.10 «Monitoring und Strukturentwicklung im Schulwesen» den Auftrag, die Zuständigkeiten der Departemente in der frühen Förderung zu klären, dabei Möglichkeiten zur Bündelung zu prüfen und dem Kantonsrat im Rahmen der Berichterstattung über den Vollzug der Strategie zu berichten. In Erfüllung dieses Auftrags wurde sie im Jahr 2019 von einer externen Firma evaluiert und anschliessend im Jahr 2020 durch die beteiligten Stellen und Fachpersonen ausgewertet. Die Auswertung zeigte, dass viele wertvolle Entwicklungen angestossen werden konnten und die Sensibilität für die frühe Förderung zugenommen hat (Iselin et al., 2019). Auf dieser Grundlage hat der Kanton eine neue Strategie für die Jahre 2021 bis 2026 erarbeitet.<sup>116</sup> Diese nimmt bewährte Konzepte und Massnahmen aus der Vorläuferstrategie der Jahre 2015 bis 2020 auf und setzt gleichzeitig neue Schwerpunkte. Durch die Massnahmen in der frühen Förderung soll St.Gallen ein attraktiver Wohnkanton für Familien mit Kindern im Alter von null bis vier Jahren sein. Eine wichtige Rolle in der frühen Förderung nimmt die kommunale Ebene der Gemeinden und Schulträger ein. Diese sind verantwortlich für die Gestaltung, Finanzierung, Koordination und Vernetzung der kommunalen Angebote. Deshalb ist die Kooperation der kantonalen Umsetzungsorganisation mit Gemeinden, Schulträgern und Fachorganisationen zentral für eine gelingende und kohärente Politik der frühen Förderung.

Der Kantonsrat hat in der Septembersession 2021 vom Bericht 40.21.01 «Auswertung der Strategie «Frühe Förderung» 2015 bis 2020 sowie Strategie «Frühe Förderung» 2021 bis 2026» Kenntnis genommen. Zudem hat er der Regierung mehrere Aufträge erteilt, u.a. die Prüfung der rechtlichen Möglichkeiten zur Verpflichtung von Familien, Angebote der frühen Förderung in Anspruch zu nehmen, und die Schaffung einer gesetzlichen Grundlage, mit der die Gemeinden zur Bereitstellung bedarfsgerechter Angebote verpflichtet werden können. Die Aufträge sollen im Rahmen des Postulats 42.21.02 «Abbau von Sprachbarrieren vor dem Schuleintritt» erfüllt werden. Dieses

---

<sup>116</sup> Abrufbar unter [www.fruehekindheit-sg.ch](http://www.fruehekindheit-sg.ch) > Kanton > Strategie.

hat die Prüfung geeigneter Massnahmen zur möglichst zielorientierten Förderung bei fehlenden sprachlichen oder sozialen Kompetenzen in den ersten Lebensjahren unter Einbezug ihrer Familien zum Auftrag und wurde vom Kantonsrat bereits in der Junisession 2021 gutgeheissen.

Obwohl der Frühbereich nicht direkt in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsdepartementes gehört, hat das Departement ein grosses Interesse, die Entwicklungen und Anstrengungen der Gemeinden in der frühen Förderung zu unterstützen. Einen bedeutenden Beitrag leistet es in der Frühförderung mit der Bereitstellung des Grundangebots der heilpädagogischen Früherziehung und der Logopädie im frühen Kindesalter. Zudem setzte es im Rahmen der interdepartementalen Strategie Massnahmen im Bereich der Elternbildung und des Übergangs in den Kindergarten um.

#### 9.2.2.a Heilpädagogische Frühförderung

Gemäss Art. 34<sup>bis</sup> Abs. 2 Bst. a sowie Art. 36 Abs. 1 Bst. b VSG finanziert der Kanton medizinisch indizierte Massnahmen der heilpädagogischen Frühförderung. Dazu zählen alle sonderpädagogischen Therapie-, Behandlungs- und Beratungsangebote im Vorschulalter (Heilpädagogische Früherziehung einschliesslich Heilpädagogische Früherziehung für Sinnesbehinderte und die Logopädie im Vorschulalter).<sup>117</sup> Die Heilpädagogische Frühförderung richtet sich an Kinder mit Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen, -einschränkungen oder -gefährdungen mit schulrechtlichem Aufenthalt im Kanton St.Gallen, die ohne spezifische Unterstützung dem Unterricht in der Regelschule voraussichtlich nicht werden folgen können, sowie an deren Familien. Die Kosten für den Kanton belaufen sich auf jährlich rund 2,5 Mio. Franken. Die Heilpädagogische Früherziehung kann bis zum Ende des Kindergartens weitergeführt werden.<sup>118</sup> Seit dem 1. Januar 2015 ist der Schulträger ab dem Kindergarten für die heilpädagogische Förderung der Kinder zuständig.

#### 9.2.2.b Elternbildung im Frühbereich

Elternbildung hat die Unterstützung der Eltern in ihrer Erziehungs- und Betreuungsaufgabe mit Informationen und dem Eröffnen von neuen Handlungsmöglichkeiten zum Ziel. Sie vermittelt Eltern Informationen über die Entwicklungsphasen und Bedürfnisse von Kindern, gibt Rat zur Kinderpflege und unterstützt sie mit Wissen zur Weiterbildung ihrer elterlichen Kompetenzen und Fähigkeiten. Elternbildung für Eltern von Kindern in den ersten Lebensjahren verfügt über das grosse Potenzial, Eltern schon früh zur Inanspruchnahme von weiteren Unterstützungsdienstleistungen zu motivieren. Der Kanton St.Gallen hat sich im Rahmen der Strategie «Frühe Förderung 2015 bis 2020» zum Ziel gesetzt, die kantonale Elternbildung im Frühbereich fachlich und finanziell auszubauen. Da der Kantonsrat die für den fachlichen Ausbau vorgesehene 50-Prozent-Stelle im Rahmen der Budgetdebatte 2016 nicht bewilligte,<sup>119</sup> konnte die Massnahme nicht wie vorgesehen umgesetzt werden. Der Fokus wurde entsprechend auf Information und Beratung der Gemeinden und Städte in der Organisation der lokalen Elternbildung gelegt. Um die verantwortlichen Personen vor Ort besser zu informieren und zu unterstützen, stellte das AVS den Gemeinden und Schulen wichtige Informationen und Empfehlungen zur Elternbildung im Frühbereich zur Verfügung. Im Weiteren leistete der Kanton finanzielle Unterstützung an bestimmte Projekte. Seit dem Jahr 2018 hat sich das AVS am niederschweligen Bildungsangebot «Femmes-Tische» von Caritas St.Gallen-Appenzell für Frauen mit Migrationshintergrund in der jeweiligen Muttersprache beteiligt. Das AVS hat zudem das Zentrum Frühe Bildung der PHSG mit der Entwicklung und Begleitung des Projekts «Elternbildung vor Ort» beauftragt. Gemeinden, Schulen, Spielgruppen, Kindertagesstätten und Familienzentren wurden zwischen 2019 und 2021 bei der Durchführung von Elternbildungsveranstaltungen mit geschulten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu acht ausgewählten Themen finanziell und organisatorisch unterstützt (siehe Teil D, Kapitel 5.1.2).

<sup>117</sup> Sonderpädagogik-Konzept für die Sonderschulung. Vom Bildungsrat und vom Bildungsdepartement erlassen am 18. März 2015 bzw. am 4. Mai 2015. Von der Regierung genehmigt am 9. Juni 2015.

<sup>118</sup> Sonderpädagogik-Konzept für die Regelschule. Vom Bildungsrat und vom Bildungsdepartement erlassen am 18. März 2015 bzw. am 4. Mai 2015. Von der Regierung genehmigt am 9. Juni 2015.

<sup>119</sup> 33.15.03 «Kantonsratsbeschluss über das Budget 2016».

### 9.2.2.c Übergang Kindergarten

Lernen beginnt in der Familie auf spielerische Weise, kann durch Angebote im Frühbereich zusätzlich gefördert werden und findet seine Fortsetzung in der Schule sowie in der non-formalen und informellen Bildung im ausserschulischen Bereich. Der Kindertageeintritt stellt einen wichtigen Übergang dar. Eine gute Vorbereitung und Begleitung der Kinder vor und während des Übergangs unter Einbezug aller Beteiligten ist deshalb wichtig. Die Zusammenarbeit der Schule mit den vorschulischen Einrichtungen und den Eltern trägt zu einem erfolgreichen Umgang der Kinder mit dieser Veränderung bei. Sie können diese positive Erfahrung als wertvolle Ressource für zukünftige Übergänge und die weitere schulische Laufbahn nutzen. Mit einer guten Kooperation zwischen der Schule und den vorschulischen Einrichtungen werden Verbindungen zwischen den Lern- und Lebenswelten des Kindes geschaffen und Synergien genutzt. Im Rahmen der Arbeitsgruppe «Erste Schuljahre» wurden unter der Leitung des AVS Leitsätze zum Übergang vom Frühbereich in den Kindergarten erarbeitet und im Jahr 2019 in der Orientierungshilfe zu den ersten Schuljahren veröffentlicht (siehe Teil D, Kapitel 3.1). Im Weiteren erstellte das AVS im Jahr 2018 Informationsblätter für Eltern, u.a. auch zum Frühbereich und Kindertageeintritt sowie zum Kindergarten. Die wichtigsten Informationen zur Volksschule wurden in einem Flyer zusammengefasst und in verschiedene Sprachen übersetzt. Zudem wird im Rahmen der im Schuljahr 2021/22 stattfindenden regionalen Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen des 1. Zyklus ein Schwerpunkt auf die Gestaltung der Übergänge und die Zusammenarbeit mit Eltern beim Kindertageeintritt gelegt (siehe Teil D, Kapitel 2.4).

### 9.2.3 Kinderschutz

Das Kindeswohl gilt als Leitmotiv bei der Betreuung, Erziehung und Bildung eines Kindes und ist der Inbegriff aller begünstigenden Lebensumstände zugunsten einer guten und gesunden Entwicklung. Kinder und Jugendliche sind vor jeder Form von Gewalt, Vernachlässigung, Misshandlung und Ausbeutung zu schützen. Wirksamer Kinderschutz fördert einerseits die Widerstandskraft und Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen und vermindert andererseits die Gefährdungsfaktoren. Am Kinderschutz beteiligen sich verschiedene Akteure auf unterschiedlichen Handlungsebenen. In erster Linie liegt der Schutz von Kindern in der elterlichen Verantwortung. Im Weiteren sind alle Fachpersonen, die Kinder und Jugendliche betreuen, erziehen, pflegen, beraten, fördern und in der Entwicklung unterstützen, an einem wirksamen Kinderschutz beteiligt. Dazu ist nicht nur der zivilrechtliche Kinderschutz zu zählen, in dessen Rahmen von einer Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) Massnahmen zum Schutz von Minderjährigen angeordnet werden können.<sup>120</sup> Auch der präventive Kinderschutz mittels Beratung und Begleitung (Mütter- und Väterberatung, Erziehungsberatung, Schulsozialarbeit usw.) oder der strafrechtliche Kinderschutz, in dessen Rahmen Polizei und Justiz Straftaten gegenüber Minderjährigen verfolgen sowie durch Gefahrenabwehr Kinder und Jugendliche schützen, sind dazu zu zählen. Zudem sorgen verschiedene Bestimmungen im öffentlich-rechtlichen Bereich dafür, dass Kinder und Jugendliche möglichst vor negativen Einwirkungen durch Alkohol, Tabakerzeugnisse, Medien usw. auf ihre Entwicklung geschützt werden.

In der Prävention, Früherkennung und Frühintervention übernimmt die Schule eine wichtige Rolle. Im Rahmen von «sicher!gesund!» wurde im Jahr 2014 das Themenheft «Kinderschutz & Schule» erarbeitet und im Jahr 2016 überarbeitet. Ebenfalls im Jahr 2014 haben das Bildungsdepartement, das AfSO, die KESB, der SGV und der VLSLG Minimalstandards zur Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den KESB bei Kindeswohlgefährdung erstellt. Zur Unterstützung in Ereignissituationen steht der Volksschule im Kanton St.Gallen seit Herbst 2020 die «Notfall-App für Schulen» zur Verfügung. Die App beinhaltet u.a. Checklisten und Handlungsanweisungen für Notfallszenarien. Die kantonale Version wird zudem mit Krisenszenarien ergänzt und

---

<sup>120</sup> Einen Überblick bietet der Bericht «Kindes- und Erwachsenenschutz Kanton St.Gallen. Kenndaten für das Jahr 2020». Abrufbar unter [www.soziales.sg.ch](http://www.soziales.sg.ch) > Familie > Kindes- und Erwachsenenschutz (KES).



könnte mit Inhalten zu Kindswohlfährdungen erweitert werden. Zudem ist der Leitfaden Kindeswohl zum Vorgehen bei Gefährdung des Kindeswohl auf Anfang 2022 aktualisiert und durch eine Einschätzungshilfe zur Früherkennung von ungünstigen Entwicklungen und Kindeswohlgefährdung ergänzt worden. Zu erwähnen ist auch das im Jahr 2021 veröffentlichte Handbuch «Kinder inmitten von Partnerschaftsgewalt». Dieses kann der Unterstützung der Lehrpersonen dienen, wenn in der Familie selber ein Klima Gewalt herrscht und z.B. von Partnerschaftsgewalt in der Elternbeziehung geprägt ist.

Die Förderung der sicheren, verantwortungsvollen und altersgerechten Nutzung von Medien durch die Kinder und Jugendlichen, d.h. der Jugendmedienschutz, ist eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus. Neben den rechtlichen Rahmenbedingungen und den technischen Massnahmen, die eine Schule in dieser Thematik umsetzen kann, kommt der Förderung der Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen eine besondere Bedeutung zu. Diese erfolgt im Rahmen des Unterrichts und zwar ab Kindergartenstufe. Zudem unterstützen weitere Anbieter die Förderung der Medienkompetenz in Schulen, wie z.B. das Kinderschutzzentrum, der Jugenddienst der Kantonspolizei oder die Schulsozialarbeitenden. Im Weiteren stehen auf der nationalen Plattform Jugend und Medien vielfältige Informationen zur Förderung von Medienkompetenzen zur Verfügung (siehe Teil A, Kapitel 9.4).

Mit der Strategie «Kinderschutz 2016 bis 2020» konnten in den vergangenen Jahren auf kantonaler Ebene der Austausch und die Koordination von Aktivitäten im Kinderschutz weiter gestärkt werden. Zudem wurden verschiedene Weiterentwicklungen umgesetzt oder angestossen.<sup>121</sup> Die Strategie «Kinderschutz 2021 bis 2026»<sup>122</sup>, die durch das AfSO zusammen mit der Kinderschutz-Konferenz<sup>123</sup> gesteuert und umgesetzt wird, knüpft an die Vorgängerstrategie an.

## 9.3 Gesundheitsförderung und Prävention

Die Gesundheitsförderung und Prävention stellt das körperliche, psychische und soziale Wohlbefinden in den Fokus. Zur Stärkung der Gesundheitsressourcen von Menschen und der Minimierung von Risikofaktoren ist nicht nur das Verhalten des Einzelnen wichtig, sondern auch die Schaffung von gesundheitsförderlichen Strukturen und Lebensbedingungen. Die Grundlage für die aktive Förderung der Gesundheit der Bevölkerung bildet das Gesundheitsgesetz.<sup>124</sup> Gemäss Art. 21 GesG trifft der Staat Massnahmen der Gesundheitsvorsorge und kann sich an diesen beteiligen oder sie durch Beiträge unterstützen.

### 9.3.1 Vorsorgeuntersuchungen

Für die Organisation und Durchführung der schulärztlichen Untersuchungen und der Schulzahnpflege sind die Schulträger verantwortlich. Das Amt für Gesundheitsvorsorge (AGVO) des Gesundheitsdepartementes koordiniert die schulärztlichen Untersuchungen und die Schulzahnpflege im Kanton St.Gallen. Während der Volksschulzeit sind drei kostenlose schulärztliche Untersuchungen vorgesehen (Schuleintritt, 5. Klasse Primarschule, Schulaustritt). Schulärztliche Untersuchungen gewährleisten das körperliche und seelische Wohl der Kinder und Jugendlichen in der obligatorischen Schulzeit. Sie sind wichtig, um möglichst frühzeitig eventuelle Auffälligkeiten entdecken und behandeln zu können, die der schulischen Entwicklung entgegenstehen. Mit

---

<sup>121</sup> Auswertung der «Strategie Kinderschutz 2016 bis 2020». Der Bericht ist abrufbar unter [www.soziales.sg.ch](http://www.soziales.sg.ch) > Kinder und Jugendliche > Kinderschutz > Strategie Kinderschutz.

<sup>122</sup> Die Regierung hat diese am 14. Dezember 2021 zur Kenntnis genommen. Die Strategie ist abrufbar unter [www.soziales.sg.ch](http://www.soziales.sg.ch) > Kinder und Jugendliche > Kinderschutz > Strategie Kinderschutz.

<sup>123</sup> Darin sind das AVS, das Amt für Gesundheitsvorsorge (AGVO), die Koordinationsstelle Häusliche Gewalt, die Staatsanwaltschaft, die Kantonspolizei sowie verschiedene Fachorganisationen im präventiven, zivilrechtlichen und strafrechtlichen Kinderschutz vertreten.

<sup>124</sup> sGS 311.1; abgekürzt GesG.

der Schulzahnpflege wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig vom sozialen Status ihrer Eltern – dieselbe Chance erhalten, ihre Zähne und ihren Kauapparat gesund zu erhalten. Die Untersuchung wird während der obligatorischen Schulzeit jährlich wiederholt.

### 9.3.2 Förderung der physischen und psychischen Gesundheit

Wie die aktuellste Auswertung der schulärztlichen Daten zum Körpergewicht und zur Körpergrösse von Schülerinnen und Schülern des Kantons St.Gallen aus dem Schuljahr 2018/19 zeigt, sind rund 12 Prozent der untersuchten Schülerinnen und Schüler übergewichtig sowie zusätzlich rund 3 Prozent von starkem Übergewicht (Adipositas) betroffen.<sup>125</sup> Die Werte liegen damit etwas tiefer als der Durchschnitt der insgesamt neun Kantone und vier Städten, die sich an einer Vergleichsstudie beteiligt haben (13 Prozent Übergewicht bzw. 4 Prozent Adipositas). Die Ergebnisse früherer Studien, die in den Jahren 2013 und 2017 publiziert wurden, erlauben einen Blick auf die Entwicklung. Während der Anteil übergewichtiger Kinder in der 5. Klasse Primarschule deutlich angestiegen ist, hat sich die Situation im Kindergarten und in der 2. Oberstufe nur geringfügig verändert (Stamm et al., 2021). Im Kanton St.Gallen wird im Rahmen des kantonalen Aktionsprogramms (KAP) «Kinder im Gleichgewicht» ein gesundes Körpergewicht bei Kindern und Jugendlichen gefördert. Es werden verschiedene Projekte umgesetzt oder entsprechende Massnahmen unterstützt, mit denen dazu beigetragen werden soll, dass Kinder in Bezug auf Ernährung und Bewegung in optimalen Verhältnissen aufwachsen können, sei es in der Familie, in der Gemeinde, in der Schule, in der Freizeit oder in Angeboten der familien- und schulergänzenden Kinderbetreuung.

Der Kinder- und Jugendbericht der Studie «Sport Schweiz 2020» des Bundesamtes für Sport zeigt, dass die in der Schweiz wohnhaften Kinder und Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren ihre Sport- und Bewegungsaktivitäten zwischen 2014 und Anfang 2020 deutlich gesteigert haben. Damit konnte der Abwärtstrend, der sich zwischen 2008 und 2014 abzeichnete, gestoppt werden. Durchschnittlich treiben die 10- bis 14-Jährigen 7,5 Stunden und die 15- bis 19-Jährigen 6,5 Stunden ausserschulischen Sport pro Woche. Der Anteil der sportlich inaktiven Kinder und Jugendlichen ist im Untersuchungszeitraum zurückgegangen. Sie beträgt bei den 10- bis 14-Jährigen 12 Prozent und bei den 15- bis 19-Jährigen 18 Prozent. Sportvereine sind zentral für das regelmässige Sporttreiben der Kinder und Jugendlichen. Aber auch der obligatorische Sportunterricht und der freiwillige Schulsport spielen eine wichtige Rolle, indem sie Schülerinnen und Schüler zum ausserschulischen Sporttreiben motivieren und deren Bewegungsniveau zu steigern vermögen (Lamprecht et al., 2021). Auch in der Volksschule findet Bewegungsförderung statt, die über den Sportunterricht hinausgeht (siehe Teil D, Kapitel 5.3). Zudem wird die Sport- und Bewegungsförderung im Kanton St.Gallen in den nächsten Jahren gesamtheitlich in einem entsprechenden Gesetz verankert. Es sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit sich alle Einwohnerinnen und Einwohner des Kantons für eine gesunde Lebensweise ausreichend bewegen und Sport treiben können.<sup>126</sup>

Eine Mehrheit von rund 90 Prozent der 11- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im Kanton St.Gallen weist gemäss der Studie «Health Behaviour in School-aged Children» (HBSC)<sup>127</sup> aus dem Jahr 2018 eine «eher hohe» bis «hohe» Lebenszufriedenheit auf und schätzt den eigenen Gesundheitszustand als gut bzw. ausgezeichnet ein (Schneider et al., 2019). Gleichzeitig weisen die Resultate aber auch darauf hin, dass ein Teil der Jugendlichen von physischen bzw. psychi-

<sup>125</sup> Im Kindergarten sind im Kanton St.Gallen 8,6 Prozent der Kinder übergewichtig oder adipös, in der 5. Klasse Primarschule sind es 17,7 Prozent und in der 2. Oberstufe 18,5 Prozent.

<sup>126</sup> Der Auftrag dazu wurde der Regierung im Rahmen der Motion 42.20.23 «Zeitgemässe Sport- und Bewegungsförderung» vom Kantonsrat erteilt.

<sup>127</sup> Die internationale Studie «Health Behaviour in School-aged Children» (HBSC) wird alle vier Jahre in mehr als 40 grösstenteils europäischen Ländern unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO-Europa) durchgeführt.

schen Belastungen betroffen ist. Zur Förderung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen besteht seit dem Jahr 2017 ebenfalls ein KAP «Psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen», das verschiedene Massnahmen im Bereich der Früherkennung, Frühintervention und Intervention vorsieht und an das abgeschlossene Interreg-Projekt «Kinder im seelischen Gleichgewicht» anknüpft, das über die Zusammenarbeit im Ostschweizer Forum für Psychische Gesundheit in den Kantonen St.Gallen, Appenzell Ausserrhoden und Appenzell Innerrhoden sowie dem Fürstentum Liechtenstein umgesetzt wurde. In der Zwischenzeit wurde der zweite Vierjahresvertrag für das KAP mit der Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz unterzeichnet. Dank dieser Verträge kann eine Verdoppelung von kantonalen Eigenmitteln (bis zu einem Höchstbetrag) bewirkt werden.<sup>128</sup>

Die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sind analog zur Allgemeinbevölkerung heterogen, die Schwankungen der Stimmungslage sind jedoch ausgeprägter als bei älteren Generationen. Ein Überblick über Forschungsarbeiten zu den psychischen Folgen weist auf erhöhte Stresssymptome und eine Zunahme klinisch relevanter psychischer Beschwerden bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hin (Stocker et al., 2021). Die Regierung hat ihre Besorgnis bezüglich der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen bereits verschiedentlich geäußert<sup>129</sup> und in diesem Zusammenhang festgehalten, dass sie die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie beobachtet, damit bei Bedarf rasch entsprechende Massnahmen umgesetzt werden können.

Die Abteilung ZEPRA Prävention und Gesundheitsförderung des AGVO unterstützt Schulen mit Beratung, Weiterbildungen sowie Informations-, Hilfs-, und Unterrichtsmaterialien zur Umsetzung von nachhaltigen, wirkungsvollen Massnahmen in den Bereichen Gesundheitsförderung im Schulalltag, Förderung der Lebenskompetenzen, Früherkennung und Frühintervention, Gewaltprävention, Suchtprävention, psychische Gesundheit, digitale Medien sowie Bewegung und Ernährung. Lehrpersonen, Schulleitenden, Behördenmitgliedern, Schulsozialarbeitenden und weiteren Akteuren stehen verschiedene evaluierte Projekte und Programme wie «freelance», «Purzelbaum», «Fourchette verte – Ama terra», «MindMatters» oder «sicher!gesund!» zur Verfügung. Sie werden zudem dabei unterstützt, Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und angemessen zu intervenieren. Zur Unterstützung von Lehrpersonen im Umgang mit Krisen, schwierigen Situationen, Verhaltensauffälligkeiten und Problemverhalten steht u.a. das Früherkennungs- und Interventionsprogramm «STEP by STEP» zur Verfügung, das derzeit überarbeitet wird. Neben der Gesundheit der Schülerinnen und Schüler ist auch die Gesundheit der Lehrpersonen und Schulleitenden ein wichtiges Thema. Hier stehen Angebote zu systematischer betrieblicher Gesundheitsförderung (Schule handelt) oder Weiterbildungsangebote zu Stress- und Burnout-Prävention zur Verfügung. Zudem unterstützt ZEPRA die St.Galler Gemeinden und Städte mit verschiedenen Massnahmen bei der Umsetzung bzw. Überprüfung der Einhaltung der Jugendschutzbestimmungen und bei der strukturellen Bewegungsförderung («Gemeinde bewegt»).

In der Schule wird die Sexualpädagogik als Teil der Gesamterziehung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des obligatorischen Unterrichts wahrgenommen, wodurch die Eltern, bei denen die Hauptverantwortung für die Sexualerziehung liegt, unterstützt werden. Die sexualpädagogischen Inhalte sind im Lehrplan Volksschule des Kantons St.Gallen verankert. Lehrpersonen können zur Erfüllung ihres Auftrags u.a. auf Angebote der Fachstelle für Aids- und Sexualfragen und

---

<sup>128</sup> Das KAP Modul C für die Jahre 2021–2024 wurde vom Kanton St.Gallen gemeinsam mit den Kantonen Appenzell Ausserrhoden und Appenzell Innerrhoden eingereicht, wodurch eine Reihe von Synergieeffekten genutzt werden kann.

<sup>129</sup> Siehe insbesondere die Antwort der Regierung vom 17. August 2021 zur Interpellation 51.21.01 «Pandemie führt zu mehr Kindsmisshandlungen», die Antwort vom 29. Juni 2021 zur Interpellation 51.21.67 «Was macht die Regierung zur Sicherstellung der jugendpsychiatrischen und -psychologischen Versorgung im Kanton St.Gallen?» sowie die Antwort der Regierung vom 4. Mai 2021 zur 51.21.11 «Corona-Folgen abfedern: Angebote für Jugendliche und Angebote für psychische, psychosoziale wie physische Gesundheit im Kanton St.Gallen wirksamer gestalten».

die Beratungsstelle für Familienplanung, Schwangerschaft und Sexualität zurückgreifen, die auf der Grundlage von Leistungsvereinbarungen mit dem Gesundheitsdepartement zur Unterstützung der Schulen erstellt werden.

### **9.3.3 Gewaltprävention**

Wenn sich in der Volksschule im Kanton St.Gallen ein Krisenfall ereignet, kann die Kriseninterventionsgruppe (KIG) des SPD des Kantons St.Gallen beigezogen werden. Die KIG wird vor allem dann tätig, wenn problematische Situationen nicht vor Ort bewältigt werden können oder wenn unmittelbarer Handlungsbedarf besteht. Seit dem Jahr 2019 besteht zudem die an der KIG angegliederte Fach- und Anlaufstelle Radikalisierung und Extremismus (FAREX). Die Fachstelle bietet präventive Beratung und Unterstützung von Privatpersonen (Gesamtbevölkerung) sowie Fachpersonen, Vereinen, Behörden, Schulen, Ausbildungsorganisationen usw. bei Fragen rund um die Thematik Radikalisierung und gewalttätiger Extremismus. FAREX begleitet und berät betroffene Personen, übernimmt eine allfällige Triage sowie die Koordination mit anderen Fachstellen und sorgt für eine korrekte, angemessene Fallbearbeitung. Für die Aufbauphase übernimmt der Kanton die jährlichen Kosten von rund 119'000 Franken, womit eine Erreichbarkeit über 24 Stunden an 365 Tagen finanziert wird. In der Folge wird sich zeigen, wie die Bedarfs- und Erfolgsquote in der Tat aussieht und wie die Finanzierung längerfristig gesichert werden kann.<sup>130</sup>

## **9.4 Kulturförderung**

Die Vermittlung kultureller Bildung ist Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsauftrags. Die Volksschule hat den Auftrag, den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur zu öffnen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben während ihrer Schulzeit in verschiedenen Fachbereichen wie Gestalten, Musik oder Sprachen ästhetische, bildnerische, gestalterische und technische Kompetenzen. Sie erleben das kulturelle Leben und gestalten es mit. Der Besuch von Kulturinstitutionen als externe Lernorte und der Besuch von Kulturschaffenden in der Schule erweitern den Horizont der Lernenden und bereitet sie darauf vor, am kulturellen Leben teilzuhaben. Jugendliche mit ausgewiesenen Fähigkeiten im musikalischen oder gestalterischen Bereich werden an Talentschulen spezifisch gefördert.

Die kulturelle Bildung spielt auch im Rahmen der kulturellen Teilhabe, des Bibliothekswesens und des freiwilligen Instrumental- und Vokalunterrichts eine wichtige Rolle.

### **9.4.1 Kulturvermittlung**

Im Rahmen seiner Kulturförderung unterstützt und stärkt der Kanton zudem kulturelle Vorhaben von wenigstens regionaler Bedeutung, darunter namentlich auch solche zur kulturellen Teilhabe der Bevölkerung, insbesondere von Kinder und Jugendlichen. Er ergänzt Unterstützungsleistungen von Privaten und Gemeinden im Sinn des Subsidiaritätsprinzips. Die strategischen Ziele der kantonalen Kulturförderungspolitik sind in der Kulturförderstrategie 2020 bis 2027 festgehalten und in den kantonalen Gesetzen zu den kulturellen Aufgaben des Kantons verankert, die in den vergangenen Jahren umfassend erneuert worden sind.

Die st.gallische Kulturförderung setzte in den letzten Jahren einen Schwerpunkt bei der Kulturvermittlung. Seit dem Jahr 2011 werden Kulturvermittlungsprojekte von Institutionen und Kulturschaffenden gefördert. Im Jahr 2014 wurde die kantonsübergreifende Initiative «kklick – Kulturvermittlung Ostschweiz» lanciert. Die Webplattform [www.kklick.ch](http://www.kklick.ch) dient als zentrale Anlaufstelle für Kulturvermittlungsangebote für Schulen in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden, Glarus,

---

<sup>130</sup> Ein Bericht der Regierung im Auftrag des Kantonsrates soll Auskunft über die Etablierung und die Arbeit von FAREX geben und eine aktuelle Bestandesaufnahme zur Lage im Kanton St.Gallen präsentieren. Infolge der Covid-19-Pandemie musste die zweijährige Aufbauphase um ein Jahr verlängert werden, d.h. bis zum 31. August 2022. Die Berichterstattung an den Kantonsrat erfolgt im Jahr 2023.

St.Gallen und Thurgau. Zudem wurde ein Netzwerk von Kulturverantwortlichen an Schulen aufgebaut. Diese sind Ansprechpersonen in Sachen Kulturvermittlung an ihrer Schule und beraten das Kollegium bei der Durchführung von schulinternen oder ausserschulischen Kulturprojekten. Im Jahr 2016 wurde der Kulturtag der PHSG eingeführt, der für alle Studieneinsteigerinnen und -einsteiger obligatorisch ist. Im Jahr 2019 wurde das schweizweite Projekt «Kulturagent\*innen für kreative Schulen» realisiert. Während vier Jahren arbeiten zwei Kulturagentinnen mit drei st.gallischen Schulen zusammen, realisieren Kulturprojekte und entwickeln die Schulkultur. Im Rahmen der Kulturförderstrategie 2020 bis 2027 ist vorgesehen, die Aktivitäten bzw. die Beiträge für die kulturelle Teilhabe in den regulären Betrieb zu überführen. Kinder und Jugendliche sollen in der Entdeckung und Entfaltung ihres kreativen Potenzials unterstützt werden und einen guten Zugang zu kulturellen Projekten und Kulturinstitutionen finden. Ein Hauptaugenmerk soll auf der verstärkten Förderung von Kulturvermittlungsangeboten für Schulen im Rahmen der bestehenden Lehrpläne und einer verstärkten Zusammenarbeit mit kantonalen Bildungsinstitutionen liegen, da den Schulen eine entscheidende Rolle zukommt. Individuelle Kulturprojekte in Schulen können zudem mit einem Kulturförderbeitrag an die beteiligten Kulturschaffenden unterstützt werden.

#### 9.4.2 Volksschulbibliotheken

Seit dem 1. Januar 2014 ist das Bibliotheksgesetz des Kantons St.Gallen<sup>131</sup> und seit dem 1. Januar 2015 die aktualisierte Bibliotheksverordnung<sup>132</sup> in Vollzug. Demnach stellen Kanton und Gemeinden im Verbund die bibliothekarische Grundversorgung sicher, wobei die Gemeinden dabei die Hauptverantwortung tragen. Der Kanton unterstützt das Bibliothekswesen im Allgemeinen und ergänzt das Angebot der Gemeinden. Das Bibliothekswesen wird insbesondere durch die Bibliotheksstrategie<sup>133</sup> gefördert, die jeweils für einen Zeitraum von vier Jahren gilt und von der kantonalen Bibliothekscommission umgesetzt wird. Dazu stehen jährlich Fördermittel zur Verfügung, die für die Finanzierung von Massnahmen und Projekten ausgerichtet werden können. Unterstützt wird u.a. die Schaffung bibliothekarischer Angebote für Schulen und bibliothekarischer Angebote zur Leseförderung.<sup>134</sup> Bibliothekarische Angebote für Schulen sollten in enger Absprache mit Lehrpersonen erarbeitet werden und deren Unterricht in sinnvoller Weise ergänzen. Ziel ist es, die Lese-, Medien- und Informationskompetenz der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Altersgruppen jeweils stufengerecht zu fördern. Im Weiteren berät die Fachstelle Bibliotheken St.Gallen Mitarbeitende von Gemeinde- und Schulbibliotheken, Mittelschulbibliotheken und weiteren Bibliotheken. Sie organisiert jährlich im Auftrag der Kantonsbibliothek wenigstens drei bis fünf Weiterbildungen mit schulrelevanten Themen. Im Jahr 2022 wird zum ersten Mal eine kompakte zweiteilige Weiterbildung «Basiswissen Schulbibliothek I und II» stattfinden. Bereits zum 60. Mal wird im Jahr 2022 das Format «Literatur aus erster Hand» durchgeführt. Im Jahr 2021 fanden in Zusammenarbeit mit der Kantonsbibliothek Vadiana 364 Lesungen vor Ort und digital statt, an denen rund 7'000 Schülerinnen und Schüler der Volksschule teilnahmen.

Die bibliothekarische Grundversorgung der Schülerinnen und Schüler wird von den Trägern der Volks-, Mittel- und Berufsfachschulen garantiert. In der Volksschule unterhält der Schulträger gemäss Art. 25 VSG eine Bibliothek für Schülerinnen und Schüler sowie eine Bibliothek für Lehrpersonen, wobei die Bibliothek für Schülerinnen und Schüler zusammen mit anderen Institutionen geführt werden kann. In ihrer Funktion sollen die Bibliotheken in den Schulhäusern den Zugang zu unterschiedlichen Medien, Informationen und Wissen ermöglichen. Sie können Lern- und Arbeitsorte sein, die Raum, Möglichkeiten und Angebote für den kulturellen und sozialen Austausch bieten. Ein im Jahr 2015 von der Fachhochschule Graubünden erstellter Bericht zur Situation der Volksschulbibliotheken im Kanton St.Gallen zeigte, dass der Austausch und die Vernetzung unter

<sup>131</sup> sGS 276.1; abgekürzt BiblG.

<sup>132</sup> sGS 276.11; abgekürzt BiblV.

<sup>133</sup> Die zweite kantonale Bibliotheksstrategie für die Jahre 2019 bis 2022 ist abrufbar unter [www.kb.sg.ch](http://www.kb.sg.ch) > Bibliotheksförderung.

<sup>134</sup> In den Jahren 2020 und 2021 wurden insgesamt sechs Einzelprojekte in den Bereichen «Bibliothekarische Angebote für Schulen» und «Bibliothekarische Angebote zur Leseförderung» durch die Bibliotheksförderung unterstützt.

den Schulbibliothekarinnen und -bibliothekaren ein zentrales Anliegen darstellt. Aufgrund dessen wurde im Jahr 2017 ein erstes Netzwerktreffen für Volksschulbibliotheken durchgeführt, aus dem die Arbeitsgruppe Volksschulbibliotheken resultierte. Diese hat im Rahmen der Bibliotheksstrategie 2019 bis 2022 zum Ziel, das Netzwerk der Schulbibliotheken weiter auf- und auszubauen sowie wenigstens einen jährlichen Vernetzungsanlass anzubieten. Überdies unterstützt und berät sie die Volksschulbibliotheken organisatorisch sowie fachlich und sorgt dafür, dass Anliegen und Bedürfnisse in die Weiterbildungen im jährlichen Kursprogramm der Ostschweizerischen Kurse einfließen.

### 9.4.3 Musikschulen

Musikschulen leisten eine wichtige Ergänzung zum Musikunterricht der der Volksschule. Sie beteiligen sich damit in wertvoller Weise an der Erfüllung des Bildungsauftrags. Mit der gesetzlichen Verankerung im Volksschulgesetz im Rahmen des XVII. Nachtrags zum VSG<sup>135</sup> konnte der Zugang zum freiwilligen Instrumental- und Vokalunterricht und damit die Stellung der kantonsweit 30 Musikschulen gesichert werden. Mit Art. 20<sup>bis</sup> VSG wird den Gemeinden einerseits vorgeschrieben, für Schülerinnen und Schüler der Volksschule und der Berufsfachschulen den Zugang zu diesem Unterricht sicherzustellen (Angebotsobligatorium), andererseits wird ihnen für den Unterrichtsbesuch der Grundsatz privilegierter Tarife im Sinn von Art. 12a des eidgenössischen Kulturförderungsgesetzes<sup>136</sup> vorgegeben, was im Ergebnis zu subventionierten Ansätzen verpflichtet.

Der Bund unterstützt zudem im Rahmen des Förderprogramms «Jugend und Musik» musikalisch orientierte Volksschulprojekte oder -lagerwochen finanziell. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche zur musikalischen Aktivität zu führen, sie musikalisch gezielt und ganzheitlich zu fördern.

## 9.5 Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten

Bund, Kanton und Gemeinden sind gemeinsam zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten verpflichtet.<sup>137</sup> In der Regel funktioniert die Integration gut und erfolgt grösstenteils über die Regelstrukturen, womit gesellschaftliche Bereiche und Angebote gemeint sind, die allen in der Schweiz wohnhaften Personen zur Verfügung stehen (Schule, Berufsbildung, Arbeitswelt sowie Organisationen der sozialen Sicherheit und des Gesundheitswesens). Spezifische Integrationsfördermassnahmen sind dort sinnvoll, wo die Regelstrukturen Angebotslücken aufweisen oder dort, wo die Regelstrukturen (noch) nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der zugezogenen Bevölkerung ausgerichtet sind. Hauptziel der spezifischen Integrationsförderung ist es entsprechend, der zugezogenen Bevölkerung einen chancengleichen Zugang zu Angeboten der Regelstruktur bzw. zu öffentlichen Dienstleistungen und damit eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

### 9.5.1 Kantonales Integrationsprogramm

Grundlage für die spezifische Integrationsförderung stellen die Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) dar, die erstmals im Jahr 2014 schweizweit mit dem Ziel eingeführt wurden, die Integrationsmassnahmen in den Kantonen und Gemeinden zu verstärken. Sie stellen einen Rahmen dar, der alle spezifischen Integrationsförderangebote zusammenfasst und die Schnittstellen mit den Regelstrukturen regelt. Das erste kantonale Integrationsprogramm dauerte von 2014 bis

---

<sup>135</sup> nGS 2018-043. In Vollzug seit 1. August 2018.

<sup>136</sup> SR 442.1; abgekürzt KFG.

<sup>137</sup> Vertiefte Ausführungen zur Integrationsförderung im Kanton St.Gallen finden sich beispielsweise im Bericht der Regierung 40.19.02 «Integrationsagenda St.Gallen» vom 15. Oktober 2019.

2017, das zweite von 2018 bis 2021. Für die Jahre 2022 und 2023 ist ausnahmsweise eine zwei-jährige Phase vorgesehen (KIP 2bis).<sup>138</sup> Mit diesem wird wie bei den bisherigen KIP der Grundsatz verfolgt, dass sich die spezifische Integrationsförderung auf die drei Pfeiler Information und Beratung, Bildung und Arbeit sowie Verständigung und gesellschaftliche Integration stützt. Bund und Kanton beteiligen sich finanziell je zur Hälfte am KIP, für dessen Umsetzung jährlich insgesamt rund 3,4 Mio. Franken zur Verfügung stehen.

Zielsetzungen im Rahmen des KIP 2bis mit Bezug zum Bildungswesen stellen beispielsweise die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen auf das Thema des Diskriminierungsschutzes im Rahmen der Aktionstage gegen Rassismus oder die Erreichung der Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren mittels gezielter Vorbereitung auf den Einstieg in die Berufsbildung dar. Zudem ist die frühe Kindheit in Abstimmung mit der Strategie «Frühe Förderung» (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2) ein wichtiger Förderbereich im Rahmen des KIP. Als Wirkungsziel ist formuliert, dass Migrationsfamilien über die medizinischen, familienunterstützenden und integrationsfördernden Angebote im Frühbereich informiert sind und chancengleichen Zugang zu diesen haben. Zudem sollen Kleinkinder von vorläufig aufgenommenen Personen und Flüchtlingen (FL/VA) noch vor dem Kindergarten Eintritt mündliche Kompetenzen in einer Landessprache erwerben.<sup>139</sup>

### 9.5.2 Asylverfahren

Um Personen schneller erfolgreich zu integrieren, wurden die Asylverfahren per 1. März 2019 neu strukturiert und damit beschleunigt, wodurch Personen ohne Bleiberecht rascher in den Heimatstaat oder in den zuständigen Dublin-Staat zurückgeführt werden können, gleichzeitig aber bei Personen mit Bleiberecht früher mit der Integration begonnen werden kann. Sämtliche Asylsuchenden kommen nach Einreichung eines Asylgesuchs in ein Asylzentrum des Bundes (sogenanntes Bundesasylzentrum [BAZ]). In einer Vorbereitungsphase werden verschiedene Abklärungen gemacht. Asylsuchende im laufenden erweiterten Verfahren werden anschliessend in die Obhut des Kantons übergeben, ebenso wie Personen mit Bleibeentscheid aus dem beschleunigten Verfahren. Die Zuständigkeiten im Kanton St.Gallen sind in der kantonalen Asylverordnung<sup>140</sup> geregelt. Der Prozess und die Aufgabenteilung sehen folgendermassen aus:

- Für Asylsuchende im erweiterten Verfahren ist der Kanton zuständig. Sie sind in Kollektivunterkünften des Kantons untergebracht. Dort werden sie während der Abklärungen des Staatssekretariates für Migration betreut und gleichzeitig auf die Integration in den Gemeinden vorbereitet. Weil ein negativer Entscheid möglich ist, gehört auch eine Rückkehrorientierung zur Betreuung.
- Für Personen aus dem beschleunigten Verfahren, die bereits im BAZ einen Bleibeentscheid erhalten haben, sind die Gemeinden zuständig. Im Auftrag der Gemeinden werden auch die Personen aus dem beschleunigten Verfahren vorerst in Kollektivunterkünften betreut und auf die Integration in der Wohnsitzgemeinde vorbereitet.

Für Personen mit einem positiven Asylentscheid bzw. FL/VA bezahlt der Bund den Kantonen zur Entschädigung der Sozialhilfeleistungen ab dem Zuweisungsentscheid die sogenannten Globalpauschalen in der Höhe von monatlich rund 1'500 Franken je Person, sofern diese keiner Erwerbstätigkeit mit einem Lohn von über 400 Franken monatlich nachgeht. Bei der Betreuung in den Kollektivunterkünften stehen die Gelder dem Kanton und den Gemeinden (bzw. der VS GP)

---

<sup>138</sup> Diese kürzere zweijährige Phase ermöglicht es Bund und Kantonen die anstehenden politischen Entscheide zum Folgemandat zur Integrationsagenda Schweiz (IAS) sowie die ersten Erfahrungen aus der IAS und den Begleitmassnahmen zur Förderung des inländischen Arbeitskräftepotenzials zu berücksichtigen und in die Weiterentwicklung der KIP ab 2024 einfließen zu lassen.

<sup>139</sup> Dies geht auf die Zielsetzung der IAS zurück, dass 80 Prozent der Flüchtlingskinder, die im Alter von null bis vier Jahren in die Schweiz kommen, sich beim Start der obligatorischen Schulzeit in der am Wohnort gesprochenen Sprache verständigen können.

<sup>140</sup> sGS 381.12.

entsprechend den untergebrachten Personen zur Verfügung. Sobald die Personen in die Gemeinden kommen, haben die entsprechenden Wohnsitzgemeinden Anspruch auf die Globalpauschalen. Für die Integrationsbemühungen in den Kollektivunterkünften des Kantons werden neben den Globalpauschalen eigene Mittel des Kantons aufgewendet.

Im Frühjahr 2018 wurde von Bundesrat und der Konferenz der Kantonsregierungen die Integrationsagenda Schweiz (IAS) zur rascheren Integration von FL/VA beschlossen. Dieses Ziel soll mit erhöhten Integrationspauschalen, spezifischen Wirkungszielen und einem einheitlichen Programm zur Förderung der Erstintegration erreicht werden. Die Umsetzung der IAS erfolgt schweizweit im Rahmen der Umsetzung der KIP, indem bestimmte Förderbereiche aus den KIP hinsichtlich FL/VA konkretisiert werden. Um die Integration von FL/VA zu fördern, erhält der Kanton St.Gallen vom Bund eine einmalige Integrationspauschale von Fr. 18'000.– je FL/VA. Die Gemeinden können die Integrationspauschale anhand eines Systems der Refinanzierung durch den Kanton einsetzen.<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> Die Grundlagen für dieses System stellt das «Konzept für die Refinanzierung von Integrationsmassnahmen für anerkannte und vorläufig aufgenommene Flüchtlinge sowie vorläufig aufgenommene Personen im Kanton St.Gallen» dar. Dieses ist abrufbar unter [www.integration.sg.ch](http://www.integration.sg.ch) > Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene.



## C Perspektiven der Volksschule

### Zusammenfassung

Die vier Perspektiven des Bildungsrates bilden richtungsweisende und bildungspolitische Schwerpunkte zur Weiterentwicklung der Volksschule bis in das Jahr 2030. Dabei handelt es sich um eine Auswahl, es besteht entsprechend nicht der Anspruch, damit die ganze Fülle der Volksschule in ihrer Komplexität abzubilden. Vielmehr konzentrieren sie sich auf diejenigen Aspekte, die mit Blick auf die Entwicklung der kommenden 10 bis 15 Jahre von der aktuellen wissenschaftlichen Debatte und den gesellschaftlichen Trends in die schulpolitische und pädagogische Debatte zu überführen sind. Die Volksschule hat ein vitales Interesse, all diesen zum Teil gegenläufigen und doch zusammenhängenden Entwicklungen und Anforderungen gerecht zu werden und eine Ausgewogenheit zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund hat sich der Bildungsrat auf verschiedenen Ebenen mit dem Auftrag der Volksschule beschäftigt und sich intensiv mit globalen Trends und ihren Gegentrends auseinandergesetzt sowie deren Relevanz für die Volksschule geprüft. Er hat vier wichtige Themenfelder identifiziert, innerhalb derer er verbindende Perspektiven formuliert. Es geht darum, die vielfältigen und teilweise divergierenden Anforderungen an die Volksschule anzuerkennen, sie konstruktiv zu bearbeiten und in ein sinnvolles Verhältnis zu bringen. Deshalb führen die nachfolgenden Perspektiven die Volksschule vom «entweder oder» zum «sowohl als auch». Ausgehend von der jeweiligen Perspektive werden Handlungsfelder und Ziele definiert. Insgesamt richten sie den Fokus ihrer Wirkung auf die ganzheitlichen Bildungsziele, auf strukturelle Bildungsgerechtigkeit und Integration sowie auf grösstmögliche Bedürfnisorientierung und geteilte Verantwortung.

*Perspektive I: Bildung für die Kinder und Jugendlichen – Bildung für die Gesellschaft*

**Die Volksschule befähigt Kinder und Jugendliche, sich die Welt zu erschliessen und sie verantwortungsvoll mitzugestalten.**

Mit den Handlungsfeldern «Bildungs- und Erziehungsauftrag, Anschlussfähigkeit sowie Bildungsgerechtigkeit» wählt der Bildungsrat die konkreten Tätigkeitsbereiche, in denen die weiteren Massnahmen zu diskutieren und zu definieren sind.

*Perspektive II: Praxis der Förderung – Praxis der Selektion*

**Die Volksschule anerkennt Vielfalt und richtet ihre Ressourcen und ihre Organisation darauf aus.**

Mit den Handlungsfeldern «Heterogenität, Schullaufbahn sowie Effizienz» wählt der Bildungsrat die konkreten Tätigkeitsbereiche, in denen die weiteren Massnahmen zu diskutieren und zu definieren sind.

*Perspektive III: Wissen erschliessen – Gewissheit schaffen*

**Die Auswahl und die Gestaltung von Lerninhalten dienen dem Erwerb von Kompetenzen.**

Mit den Handlungsfeldern «Lehrplan, Überfachliche Kompetenzen sowie Digitale Transformation» wählt der Bildungsrat die konkreten Tätigkeitsbereiche, in denen die weiteren Massnahmen zu diskutieren und zu definieren sind.

*Perspektive IV: Ort der Stabilität – Ort der Flexibilität*

**Die Volksschule ist eine bewegliche Organisation, in der verbindliche Beziehungen Sicherheit schaffen.**

Mit den Handlungsfeldern «Wohl der Kinder und Jugendlichen, Schule als Lern- und Lebensraum sowie Schulführung und Schulorganisation» wählt der Bildungsrat die konkreten Tätigkeitsbereiche, in denen die weiteren Massnahmen zu diskutieren und zu definieren sind.

Die Massnahmen zur Erreichung dieser Ziele sind nicht Bestandteil des vorliegenden Berichts. Diese wird der Bildungsrat im Jahr 2022 in einem partizipativen Prozess zusammen mit den Verantwortlichen der Schulen festlegen.

# 1 Einleitung

Die Volksschule ist aufgefordert, sich kontinuierlich zu verbessern und den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen. Alle Lebensbereiche sind zunehmend vernetzt und digitalisiert. Ob es Menschen gelingt, eine von Toleranz geprägte Haltung gegenüber Widersprüchlichkeit, Unsicherheit und Ungewissheit zu entwickeln, hängt eng mit ihrer psychosozialen Gesundheit zusammen und mit der Fähigkeit, zu sich selbst und zu anderen Menschen stabile Beziehungen zu gestalten. Gesundheit wird zum bedeutendsten Wachstumsmarkt. Die Wahrnehmung der Welt ist zunehmend geprägt von ihrer Mehrdeutigkeit und von der hohen Komplexität globaler Herausforderungen. Dies erhöht das Bedürfnis nach Ordnung, Kontrolle und Sicherheit zusätzlich und befeuert den technologischen Wandel. Die damit verbundene Digitalisierung nahezu aller Berufsfelder setzt eine zunehmende Spezialisierung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) voraus. Interdisziplinarität als Treiber von Innovation wird immer bedeutender, und die dafür erforderliche fachübergreifende Kooperationsfähigkeit setzt hohe soziale Kompetenzen voraus. Im Speziellen sind gerade Organisationen mit einem sozialen Auftrag – wie die Volksschule eine ist – gefordert, in diesen Spannungsfeldern Verlässlichkeit und Verbindlichkeit zu schaffen.

In diesen Kontext und in Bezug auf die langfristig orientierten Bildungsziele der Verfassung des Kantons St.Gallen (Art. 10 der Kantonsverfassung) positioniert der Bildungsrat seine Perspektiven. Daraus leitet er die demokratisch legitimierte Vision der Volksschule des Kantons St.Gallen ab (siehe Teil B, Kapitel 2.2.1). Diesen verfassungsmässigen Bildungszielen folgt auch der Lehrplan Volksschule. In seiner Grundausrichtung nimmt er die zu erreichenden fachlichen und überfachlichen Bildungsziele auf und konkretisiert die Rahmenbedingungen und somit auch die pädagogischen, gesellschaftlichen und strukturellen Zielsetzungen.

Die Volksschule kann nicht mehr ausschliesslich aus kantonaler Sicht betrachtet und gesteuert werden. Sie hat zunehmend interkantonale und nationale Entwicklungen zu berücksichtigen. So war die öffentliche Wahrnehmung der Volksschule des Kantons St.Gallen im vergangenen Jahrzehnt stark von den Harmonisierungsbestrebungen auf Bundesebene geprägt, insbesondere vom HarmoS-Konkordat (2009) und der Einführung des Lehrplans 21 in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen (2017). Die Kantone und die Schulträger haben jedoch – im Rahmen von gemeinsamen Eckwerten – eine hohe Autonomie bezüglich Organisation und Strukturen sowie der pädagogischen Umsetzung des Lehrplans.

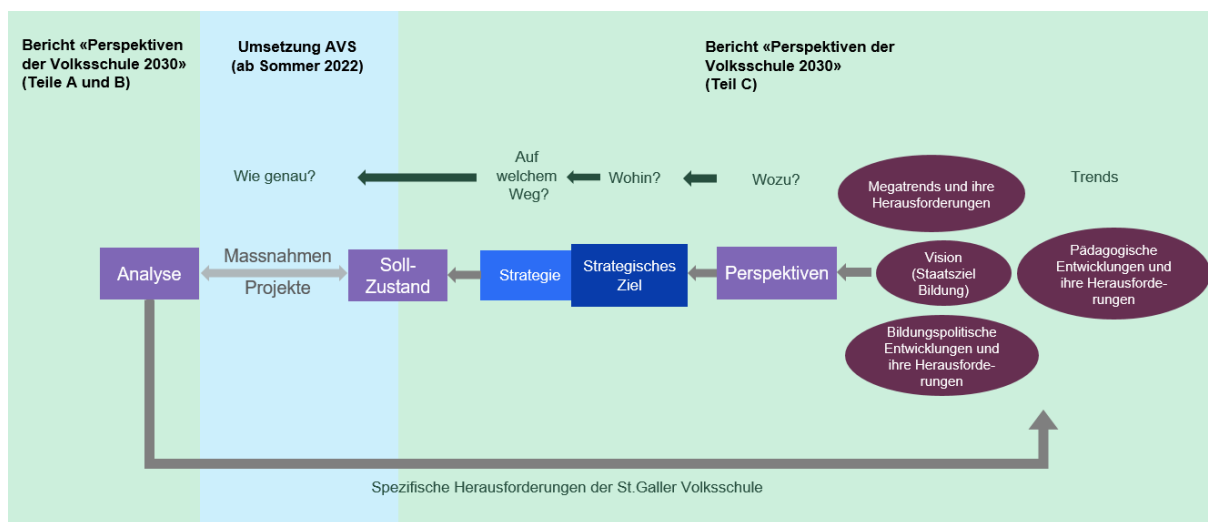
In diesen Bereichen konnte die Volksschule des Kantons St.Gallen im letzten Jahrzehnt einige vorangegangene Reformen erfolgreich konsolidieren. So wurde die Schulführung weiterentwickelt und etabliert und der lokale Gestaltungsspielraum des Schulbetriebs und der Schulorganisation mit Berufsauftrag und Personalpool erhöht. Die Orientierung an den Kompetenzen im Unterricht ist zur Selbstverständlichkeit geworden. Mit einem sonderpädagogischen Konzept, das die Aufgaben von Regelschule und Sonderschulen festlegt, wurde das Recht auf Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen konkretisiert. Zudem wurden die Schulstrukturen und Selektionsprozesse für die Oberstufe unter Wahrung grösstmöglicher Flexibilität für die Schulträger definiert und umgesetzt (siehe Teil B, Kapitel 2.3). Bei all diesen Vorhaben anerkennt der Kanton die grosse Vielfalt der örtlichen und regionalen Bedingungen der Schulen und ermöglicht deshalb flexible und massgeschneiderte Lösungen. Gleichzeitig ist er dafür verantwortlich, dass mit den lokalen Qualitätskonzepten ein Beitrag zur Wahrung der Bildungsgerechtigkeit – trotz unterschiedlicher Lösungen – in den Gemeinden geleistet wird.

## 1.1 Erarbeitungsprozess

Die Perspektiven inkl. der strategischen Ziele und Strategien gründen, wie in Abbildung 2 ersichtlich, auf einer Analyse von bildungsrelevanten Megatrends, relevanten Entwicklungen und Herausforderungen. Diese wurden in den vorangehenden Teilen A und B dieses Berichts ausgeführt

und im Folgenden wird Bezug darauf genommen. Der Bildungsrat hat den Prozess verantwortet und die Anspruchsgruppen dazu konsultiert (siehe Teil B, Kapitel 2.2.1.d).

**Abbildung 2: Entwicklungspfad zur Erarbeitung der Perspektiven**



Erläuterungen:

- **Trends:** Trends beschreiben Wandlungsprozesse in unterschiedlichsten Lebensbereichen und in den unterschiedlichsten Durchdringungstiefen – von oberflächlichen Phänomenen (z.B. Produktrends) bis hin zu globalen und alle Lebensbereiche durchdringenden Entwicklungen (z.B. Megatrends).<sup>142</sup>
- **Strategisches Ziel:** Ein strategisches Ziel beschreibt einen mittelfristig anzustrebenden Zustand oder eine Entwicklung.
- **Strategie:** Eine Strategie beschreibt die Handlungsabsicht oder die Verhaltensweise, mit der das strategische Ziel erreicht werden soll.

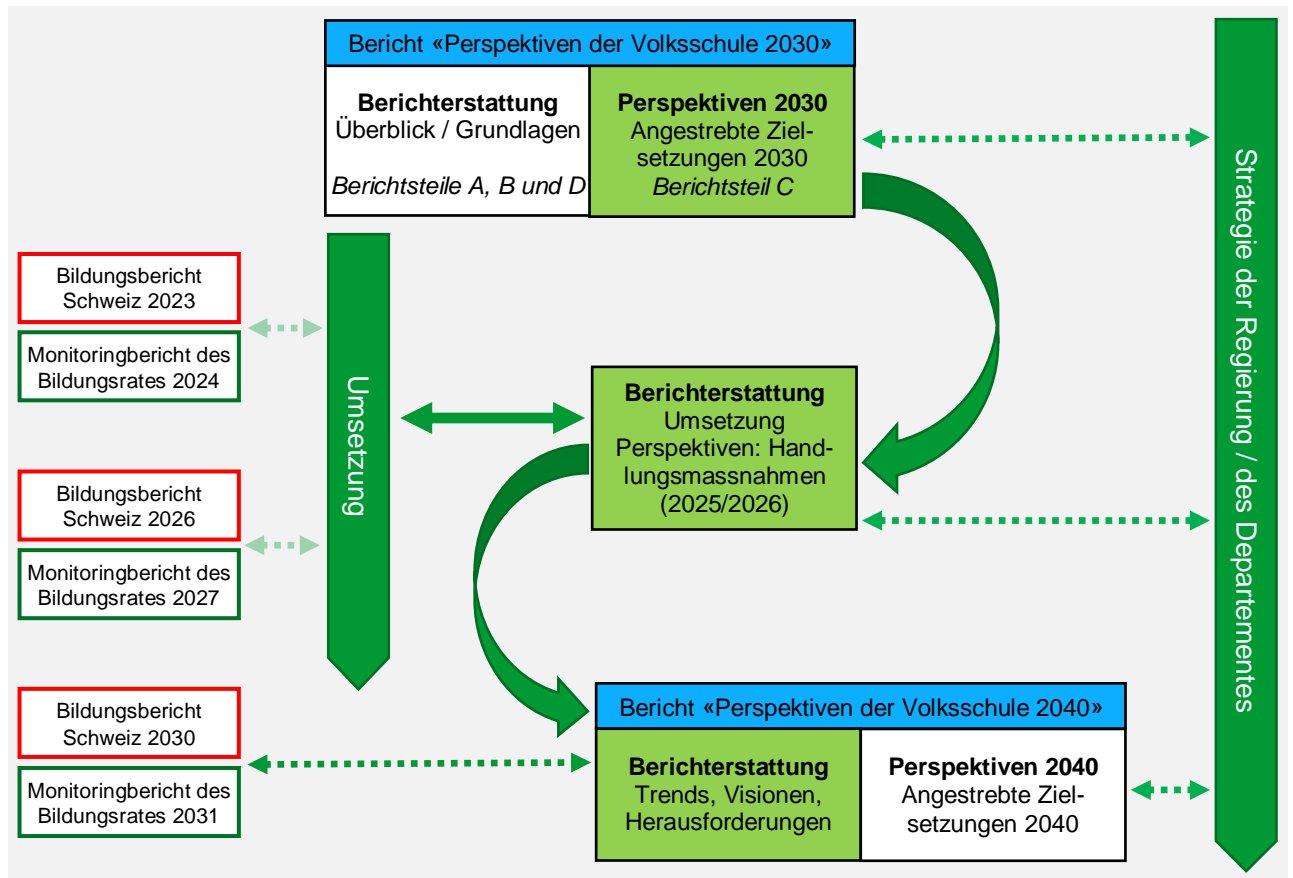
Quelle: internes Arbeitspapier von boostpublic, 2021

## 1.2 Handlungsmassnahmen und Zwischenbericht

Mit dem vorliegenden Bericht wird die Basis für einen systematischen, wissenschaftlich fundierten und reflektierten Umgang mit dem vorhandenen Steuerungswissen gelegt. Nebst Hinführung zu den Perspektiven bildet er die Grundlage für die Realisierung zukünftiger Massnahmen in den benannten Handlungsfeldern. Auf den Bericht abgestützt wird der Bildungsrat unter Einbezug der Verantwortlichen der Schulen Handlungsmassnahmen erarbeiten und umsetzen. Die Erreichung und der Umsetzungsgrad sollen in dem für das Jahr 2026 vorgesehenen Zwischenbericht «Umsetzung Perspektiven: Handlungsmassnahmen» ausgewiesen werden. Wie in Abbildung 3 ersichtlich, bilden die weiteren Berichterstattungen, die bis im Jahr 2026 vorliegen werden (Bildungsbericht Schweiz 2023, Ergebnisse aus ÜGK, der kantonale Monitoringbericht usw.) eine wichtige Datengrundlage und sind als Steuerungswissen einzubeziehen. Die Zwischenberichterstattung wiederum bildet die Vorlage für die Vorbereitung des Berichts «Perspektiven Volksschule 2040» (vorgesehen im Jahr 2031), der unter Einbezug der Ausrichtungen der kantonalen strategischen Planung im Auftrag des Bildungsrates erstellt wird.

<sup>142</sup> Ausführungen zu den aus Sicht der Regierung für den Kanton St.Gallen relevanten Trends finden sich im Grundlagenbericht zu 28.21.02 «Schwerpunktplanung Regierung 2021–2031» vom 23. März 2021.

Abbildung 3: Übersicht Berichterstattung und Instrumente der strategischen Planung



Quelle: Amt für Volksschule

## 2 Perspektive I: Bildung für die Kinder und Jugendlichen – Bildung für die Gesellschaft

*Die Volksschule befähigt Kinder und Jugendliche, sich die Welt zu erschliessen und sie verantwortungsvoll mitzugestalten.*

### 2.1 Wozu wir bilden

Die erste Perspektive widmet sich der grundsätzlichen Frage nach dem Sinn von Bildung und Lernen. Sie bewegt sich im Spannungsfeld von Bildung als Selbstzweck und Bildung als Mittel. So dient die Bildung gemäss einer humanistischen Tradition einerseits ganz dem Kind in seiner ureigenen persönlichen Entwicklung und Entfaltung. Sie unterstützt es dabei, seine Neigungen und besonderen Fähigkeiten wahrzunehmen, sich nahe und ferne Lebenswelten zu erschliessen und bezüglich des eigenen Lebenswegs entscheidungsfähig zu werden. Andererseits dient die Volksschulbildung als Mittel dazu, die Kinder und Jugendlichen auf ihren weiteren Bildungsweg und für das Arbeitsleben vorzubereiten. Sie sollen fachlich in denjenigen Bereichen befähigt werden, die auf dem Arbeitsmarkt Zukunft haben und gefragt sind (Selbstzweck versus Qualifikation, siehe Teil A, Kapitel 2). Darüber hinaus sollen sie auch bereit sein, künftige Arbeitswelten und die gesellschaftliche Entwicklung sowie ihre Umwelt und Kultur verantwortungsvoll mitzugestalten. Dies alles kann nur gelingen, wenn Staat und Familie in der Bildung und Erziehung zusammenwirken und Unterschiede bezüglich der Bildungschancen ausgeglichen werden (siehe Teil A, Kapitel 6).

## 2.2 Entwicklungen und Trends

Die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft führt zu einer grossen Vielfalt von Lebenskonzepten und Bildungswegen. An die Stelle der «Normbiografie» mit Ausbildungsphase und Berufsleben tritt das Bildungskonzept des lebenslangen Lernens. Es gründet nicht nur auf dem Anspruch, entsprechend den eigenen Bedürfnissen jederzeit neuen Wahlmöglichkeiten nachzugehen, es ist auch eine Folge des schnellen technologischen Wandels und des damit einhergehenden steten Wandels der Berufsfelder (siehe Teil A, Kapitel 9.3). Die Grenzen zwischen Ausbildung, Weiterbildung und Erfahrungslernen verschmelzen. Gleichzeitig steigen die Ansprüche an die formale Qualifikation von Fähigkeiten. Auch das Feld der Anschlusslösungen nach der Volksschule befindet sich im Umbruch. Gegenstand der Debatte bei der Berufsbildung sowie der Maturität ist die zeitliche, inhaltliche und didaktische Flexibilisierung und Individualisierung der Ausbildungswege (siehe Teil B, Kapitel 8.1 und Kapitel 8.2). Der gesellschaftliche Wertewandel und die hohe individuelle Freiheit in der Lebensgestaltung spiegeln sich u.a. in einer in der Tendenz zunehmenden Vielfalt von Familienmodellen (siehe Teil B, Kapitel 9.1.2.a). Die Verantwortlichkeiten für Erziehung und Bildung überschneiden sich zunehmend (siehe Teil A, Kapitel 6.4).

Soziale Unterschiede im familiären Umfeld können mit den aktuellen Anstrengungen im Bereich der frühen Förderung (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2) und dem Weiterausbau der familienergänzenden Betreuung (siehe Teil B, Kapitel 9.1.2.c) bis jetzt nur geringfügig ausgeglichen werden. Die soziale Herkunft wirkt sich auf die Leistungen von Kindern und Jugendlichen im Bereich der Grundkompetenzen und damit auf ihren Bildungserfolg aus. Insbesondere kann das Leistungspotenzial von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und/oder mit tiefem sozioökonomischem Status oft nicht ausgeschöpft werden (siehe Teil A, Kapitel 6.1 und Kapitel 6.2). Mit der verstärkten Kompetenzorientierung in der Volksschule steigt die Bedeutung lebensweltlicher Lernräume und des ausserschulischen Lernens (siehe Teil A, Kapitel 6.5).

## 2.3 Herausforderungen

Die Ansprüche an Kinder und Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit sind hoch, sowohl im Bereich der fachlichen Bildung als auch im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Beziehungsfähigkeit. Aktuell legitimiert sich die Volksschule stark über das Leistungsprinzip (siehe Teil A, Kapitel 2). Dieses definiert den wirtschaftlichen Nutzen von Bildung in Bezug auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Angesichts der schwindenden Aussicht auf lineare Berufsbiografien und der damit verbundenen Ausrichtung auf Kompetenzprofile gilt es, ein optimales Zusammenspiel zwischen dem Leistungspotenzial der Jugendlichen, ihren Neigungen und Interessen wie auch den Anforderungen aus Wirtschaft und Gesellschaft zu finden. Dementsprechend ist die Volksschule zunehmend gefordert, individuelle Bildungspfade zu ermöglichen und besonders die Anschlussfähigkeit von Jugendlichen im unteren Leistungsbereich zu gewährleisten. Die Oberstufe wird geeignete Wege finden müssen, um die Jugendlichen auf den Übergang in flexibilisierte Modelle von Berufsbildung und Maturität vorzubereiten.

Bildung und Erziehung als ganzheitliche Aufgabe obliegt nicht nur der Volksschule, sondern auch dem familiären und gesellschaftlichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Auch sie selbst sind in die Erfüllung dieser Aufgabe miteinzubeziehen. Deren Beteiligung bzw. Partizipation bei der Gestaltung des Lebensraums Schule stellt ein wichtiges Anliegen dar (siehe Teil B, Kapitel 9.2.1.c). Vor diesem Hintergrund ist der gesellschaftliche Diskurs über die Rolle bzw. den Auftrag der Volksschule anzuregen. Staat und Gesellschaft sind mehr denn je gefordert, die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen über den zeitlichen und lebensweltlichen Rahmen der Volksschule hinaus zu fördern. Insbesondere gilt es, die Bildungschancen von Kindern aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status zu erhöhen. Um vor dem Schuleintritt und während der ersten Jahre der Schullaufbahn wirksame Massnahmen umsetzen zu können, ist mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Der Fokus aller Bemühungen ist darauf auszurichten, dass Kinder in den ersten Lebensjahren aktiv unterstützt werden, ihre Lebenswelt zu erkunden und vielfältige Beziehungen

zu leben. Alle Kinder und Jugendlichen sollen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status diejenige Bildung erfahren, die ihren Fähigkeiten entspricht. Noch immer wirken sich Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit einem tiefen sozioökonomischen Status auf die Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit aus (siehe Teil A, Kapitel 6.1). Lehrpersonen und das Schulpersonal sind also gefordert, verzerrende Bewertungsmuster und somit ihre pädagogische Grundhaltung zu reflektieren, namentlich in Bezug auf sprachliche und mathematische Defizite. Zudem gilt es, den Einfluss kulturell oder finanziell bedingter Bildungserwartungen der Eltern zu erkennen und diese sekundären Herkunftseffekte zu minimieren.

## 2.4 Handlungsfelder

Ausgehend von der Perspektive I hat der Bildungsrat die Handlungsfelder Bildungs- und Erziehungsauftrag, Anschlussfähigkeit sowie Bildungsgerechtigkeit definiert. Anknüpfungspunkte dazu bestehen in der Schwerpunktplanung der Regierung 2021–2031 mit der Strategie zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Weiter ist in der Departementsstrategie Bildungsdepartement 2021–2031 ein stufenübergreifender Leitsatz zur Durchlässigkeit sowie eine Strategie zum Übergang in die weiterführenden Schulen enthalten (siehe Teil B, Kapitel 2.2.1). Zudem liegt eine kantonale Strategie zur frühen Förderung für die Jahre 2021 bis 2026 vor (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2).

### 2.4.1 Bildungs- und Erziehungsauftrag

#### *Strategisches Ziel*

Die Volksschule versteht Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Staat, Eltern und Bezugspersonen sowie den Kindern bzw. Jugendlichen und ihrem sozialen Umfeld.

#### *Strategien*

- Der Bildungsrat fördert den Diskurs über den Auftrag von Bildung und Erziehung.
- Der Bildungsrat sorgt für Verständigung über die Erwartungen von Politik, Familien und Schule.

### 2.4.2 Anschlussfähigkeit

#### *Strategisches Ziel*

Die Volksschule bereitet alle Jugendlichen auf eine Anschlusslösung vor, die dem Zusammenspiel ihrer Fähigkeiten und Interessen sowie den Anforderungen für eine gelungene Integration in die Arbeits- und Erwachsenenwelt entspricht.

#### *Strategie*

Der Bildungsrat informiert sich über die Entwicklungen und Anforderungen der Berufsbildung sowie der weiterführenden Schulen und berücksichtigt diese bei der Ausgestaltung des Auftrags der Volksschule.

### 2.4.3 Bildungsgerechtigkeit

#### *Strategisches Ziel*

Die relevanten Nachteile für die Bildung von Kindern, insbesondere jenen aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status, sind bis Ende des 1. Zyklus möglichst ausgeglichen.

#### *Strategien*

- Der Bildungsrat setzt sich für die Anstrengungen im Bereich der frühen Förderung ein und strebt eine inhaltliche Weiterführung in den ersten Schuljahren an.
- Der Bildungsrat arbeitet auf die Flexibilisierung des 1. Zyklus hin und konzipiert den Übergang in den 2. Zyklus.

### 3 Perspektive II: Praxis der Förderung – Praxis der Selektion

*Die Volksschule anerkennt Vielfalt und richtet ihre Ressourcen und ihre Organisation darauf aus.*

#### 3.1 Wie wir wirken

Die zweite Perspektive widmet sich der Frage, wie die Volksschule ihre grösstmögliche Wirksamkeit in Bezug auf die bildungspolitischen Ziele entfalten kann. Messbare Bildungsziele sind ausschliesslich leistungsbezogen; sie sind die Bezugsgrössen für Selektion und regeln den Zugang zu den weiterführenden Bildungsinstitutionen. Nach wie vor ist darin der gleichwertige Einbezug von überfachlichen Kompetenzen nicht berücksichtigt. Mit der Praxis der Selektion implizit verknüpft sind die Forderungen nach Nivellierung und Normierung von Leistungskompetenzen am Ende der entsprechenden Schulstufen. Die Erwartung, dass alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Bildungsergebnisse erzielen, steht im Widerspruch zur Praxis der Förderung. Diese folgt dem Bildungsziel, dass alle Lernenden ihr individuelles Bildungspotenzial ausschöpfen können, ungeachtet ihrer kulturellen und sozialen Herkunft. Eine zukunftsfähige Volksschule anerkennt die individuellen Bildungsvoraussetzungen und berücksichtigt sie bei der Selektion. Sie richtet nicht nur ihre Ressourcen für den Unterricht, sondern auch ihre Schulorganisation darauf aus.

#### 3.2 Entwicklungen und Trends

Mit der zunehmenden Verflechtung der Wirtschaftsräume und der damit verbundenen hohen Mobilität über Kantons- und Landesgrenzen hinweg steigen die Erwartungen an die Kompatibilität der Bildungs- und Ausbildungssysteme. Sie sollen vergleichbar und anschlussfähig sein. Für die obligatorische Schule lancierte die OECD im Jahr 2000 die PISA-Studien, mit denen weltweit die Schulleistungen 15-Jähriger in drei Kernfächern gemessen werden (siehe Teil A, Kapitel 0). Der damit unterstützte Bildungswettbewerb gewinnt vor allem in der Debatte zur politischen Steuerung der obligatorischen Schule an Bedeutung (siehe Teil A, Kapitel 3). Die Kantone sind gemäss Bundesverfassung verpflichtet, einen einheitlichen Bildungsraum Schweiz zu definieren, um u.a. die vom Arbeitsmarkt geforderte Mobilität von Familien zwischen den Kantonen besser zu berücksichtigen. Konkretisiert wurde dieser Auftrag durch das HarmoS-Konkordat, dem auch der Kanton St.Gallen beitrug (siehe Teil B, Kapitel 2). Das Konkordat schafft die Grundlage, neben strukturellen Angleichungen auch die inhaltliche Zielharmonisierung – die Anwendung der nationalen Bildungsziele – voranzutreiben (siehe Teil B, Kapitel 7). Zu beobachten ist, dass die strukturellen Harmonisierungsbestrebungen indirekt die Beibehaltung von Selektionsmechanismen auch innerhalb der Volksschule begünstigen.

Die hohe Mobilität, die starke Verflechtung der Lebenszusammenhänge sowie eine zunehmend wertliberale Gesellschaft führen zu einer sozial differenzierten Gesellschaft und zu vielfältigen Formen von Sinnorientierung. Die sozialen Medien begünstigen das Gefühl der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen mit je eigenen Wertesystemen. Sogenannte «hybride Identitäten» nehmen zu, immer mehr Menschen – nicht nur mit Migrationshintergrund – fühlen sich unterschiedlichen kulturellen Gruppen zugehörig. Die Lebensmodelle von Familien sind geprägt durch unterschiedliche Konsummöglichkeiten, vielfältige Paarbeziehungsmodelle sowie zunehmend durch die Erwerbstätigkeit beider Elternteile (siehe Teil B, Kapitel 9.1.2). Die sozioökonomische und kulturelle Heterogenität der Bevölkerung spiegelt sich in der Volksschule (siehe Teil B, Kapitel 9.1.1). Sie zeigt sich in vielfältigen lernrelevanten Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen, unterschiedlichen Motivationsmustern, Problemlösungsstrategien und sprachlichen Voraussetzungen. In den vergangenen Jahrzehnten war der Umgang mit Heterogenität in der Volksschule geleitet von der didaktischen Vorstellung, Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen durch Förderung an Leistungsstandards hinzuführen. Diese Haltung wurde jedoch den Bedürfnissen

hoch begabter Schülerinnen und Schüler und von Kindern und Jugendlichen mit migrationsbedingten sprachlichen Hindernissen wie auch den sonderpädagogischen Anforderungen nicht gerecht, eine Angleichung konnte damit nicht erreicht werden (siehe Teil A, Kapitel 6). Die wissenschaftliche Debatte um Heterogenität ist heute geprägt von der Forderung nach inklusiven Bildungssystemen (siehe Teil A, Kapitel 6.3). Diese beziehen die lokalen Voraussetzungen der Schule ein, bedingen eine professionelle und evidenzbasierte Haltung des Schulpersonals und orientieren sich an den vielfältigen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

### 3.3 Herausforderungen

Vor dem Hintergrund hoher und steigender Kosten verstärkt sich die politische Forderung nach Effizienz im Bildungswesen. Die Diskussion auf Bundesebene weist allerdings auf die hohe Komplexität der Produktionsprozesse von Bildung hin (siehe Teil A, Kapitel 5). U.a. aufgrund der fehlenden inner- und interkantonalen Vergleichbarkeit gestaltet sich die Suche nach den Ursachen für die steigenden Pro-Kopf-Ausgaben in der Volksschule (siehe Teil B, Kapitel 6) schwierig. Als Treiber können u.a. vermehrte Investitionsausgaben sowie zunehmende personelle Ressourcen vermutet werden. Allerdings kann eine höhere Wirksamkeit des Volksschulsystems bezüglich der nationalen Bildungsziele bis heute nicht nachgewiesen werden, zumal ein systematisches Wirkungscontrolling über einen längeren Zeitraum kaum umzusetzen ist.

Die Volksschule ist aktuell gefordert, andere Wege zu finden, wie sie ihren Mitteleinsatz auf eine grösstmögliche Wirkung ausrichten kann – sowohl in Bezug auf messbare leistungsbezogene Bildungsergebnisse als auch auf Bildungsgerechtigkeit. Dabei gilt es, nicht nur den Unterricht, sondern auch die organisatorischen Schulstrukturen auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auszurichten. So ist z.B. die Wirksamkeit der Organisation der Schulzeit in Jahrgangsklassen oder die Selektion bei Übertritten zu prüfen. Für die Strukturierung der Volksschulzeit sind Lösungen zu suchen, die sowohl der Erreichung der Kompetenzen im Lehrplan, dem Auftrag zur Förderung individueller Lernpotenziale als auch dem Selektionsauftrag gerecht werden (siehe Teil A, Kapitel 7.4). Dieser mehrdimensionale Auftrag verlangt, dass der individuelle Verlauf der Schullaufbahn durch Gesamteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler gesteuert wird (siehe Teil D, Kapitel 2.2). Der Leistungsstand bzw. die Erreichung der Kompetenzen ist dabei eine zentrale Grundlage bei Schullaufbahnentscheiden. Berücksichtigt werden gleichermaßen die Lernsituation, namentlich das Arbeits- und Lernverhalten, wie auch die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Rücken diese Faktoren in den Vordergrund, verliert die Dimension «Zeit» als fixe Bezugsgrösse zur Erlangung der Bildungsziele bzw. der Kompetenzen im Lehrplan an Relevanz.

### 3.4 Handlungsfelder

Ausgehend von der Perspektive II hat der Bildungsrat die Handlungsfelder Heterogenität, Schullaufbahn sowie Effizienz definiert. Anknüpfungspunkte dazu bestehen in der Schwerpunktplanung der Regierung 2021–2031 mit der Strategie zur Teilhabe. Weiter ist in der Departementsstrategie Bildungsdepartement 2021–2031 ein stufenübergreifender Leitsatz zur Begabungs- und Begabtenförderung sowie eine Strategie zum Umgang mit Vielfalt enthalten (siehe Teil B, Kapitel 2.2.1).

#### 3.4.1 Heterogenität

##### *Strategisches Ziel*

Die Volksschule bezieht bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags die Individualität, das Lebensumfeld und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit ein.



### *Strategien*

- Der Bildungsrat ermöglicht mit seinen Rahmenbedingungen Lernen in unterschiedlichen didaktischen und sozialen Settings, um der Heterogenität Rechnung zu tragen.
- Der Bildungsrat ermöglicht mit seinen Rahmenbedingungen zur Organisation der Schule die Ausrichtung auf entwicklungsorientiertes Lernen.

### **3.4.2 Schullaufbahn**

#### *Strategisches Ziel*

Die Steuerung der individuellen Schullaufbahn geschieht über die Gesamteinschätzung. Die Übergänge innerhalb der elf Volksschuljahre sind fließend gestaltet.

### *Strategien*

- Der Bildungsrat schafft Grundlagen dafür, dass die obligatorische Schulzeit in verschiedenen Formen von Leistungs- und Lerngruppen organisiert werden kann.
- Der Bildungsrat fördert im Hinblick auf optimale Anschlusslösungen das Zusammenwirken aller Akteure und klärt ihre Aufgaben und Verantwortlichkeiten.

### **3.4.3 Effizienz**

#### *Strategisches Ziel*

Der Einsatz von personellen und finanziellen Ressourcen sowie die Vorgaben zur Unterrichtsorganisation richten sich auf die Steuerung und die Wirksamkeit der vielfältigen Integrationsleistungen der Schule aus.

### *Strategien*

- Der Bildungsrat nutzt seinen Spielraum zur Gestaltung von Rahmenbedingungen aus.
- Der Bildungsrat anerkennt die Vielfalt der Lernenden und schafft Grundlagen zur Entwicklung einer auf individuelle Lernwege ausgerichteten Unterrichtskultur.

## **4 Perspektive III: Wissen erschliessen – Gewissheit schaffen**

*Die Auswahl und die Gestaltung von Lerninhalten dienen dem Erwerb von Kompetenzen.*

### **4.1 Was wir lernen**

Die dritte Perspektive widmet sich der Frage der kulturellen Dimension von Wissen und fachlicher Bildung. Die digitale Transformation führt alle Akteure der Volksschule in einen gemeinsamen Veränderungsprozess (siehe Teil A, Kapitel 9). Der zentrale globale Wissensspeicher im Internet steht allen jederzeit zur Verfügung; Wissen und Bildung sind immer weniger nur an die Organisation Schule gebunden. In diesem Kontext können Schülerinnen und Schüler Wissen nur in Wert setzen, wenn sie darüber eine subjektive Sicherheit – also Gewissheit – erlangen. Diese entsteht, wenn sie Wissen und Informationen in ihrer Mehrdeutigkeit und Dynamik erkennen und Bezüge zu sich und ihrer Umwelt herstellen können. Damit die Kinder und Jugendlichen ein wertgeprägtes Welt- und Menschenbild entwickeln können, bilden sie Orientierungswissen. Dieses entsteht nicht ausschliesslich durch funktionale Bildung, sondern gleichermassen informell und unstrukturiert (siehe Teil A, Kapitel 6.5). Diesem Bildungs- und Lernverständnis folgt der Lehrplan Volksschule. Er stellt Lerninhalte zur Auswahl und vermittelt die basalen Kulturtechniken – mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen erlangen (siehe Teil D, Kapitel 2.1).

## 4.2 Entwicklungen und Trends

Die digital vernetzte Kommunikation durchdringt zunehmend alle Lebensbereiche. Sie entwickelt sich in einer hohen Dynamik und schafft neue Möglichkeiten der globalen Vernetzung. Die «digitale Transformation» meint nicht nur die technische Entwicklung, sondern auch den gesellschaftlichen Prozess im Umgang mit der digitalen Technologie, deren zukünftige Potenziale noch ungewiss sind (siehe Teil A, Kapitel 9). Sie ermöglicht Informationsverarbeitung in Echtzeit; die Informationshoheit verschiebt sich von der Wissenschaft und den traditionellen Medien hin zu den Nutzerinnen und Nutzern. Universell verfügbares Wissen ist immer weniger konsolidiert und zunehmend kurzlebig. Mit der Ausbreitung der Informationstechnologie in allen Arbeitsbereichen werden Wissen und Bildung zu einer immer wichtigeren volkswirtschaftlichen Ressource. Zum massgebenden Innovationstreiber wird Interdisziplinarität – und damit die Fähigkeit, über Fachgrenzen hinaus lösungsorientiert und vernetzt zusammenzuarbeiten.

Lernen wird zeit- und ortsunabhängiger (siehe Teil A, Kapitel 6.5). Die Informationstechnologie ermöglicht vielfältige neue Formen der Aufbereitung von Inhalten sowie des interaktiven Lernens und Zusammenarbeitens. Zur schulischen Förderung stehen bereits heute elektronikgestützte Plattformen zur Verfügung; zunehmend werden dabei die Möglichkeiten der künstlichen Intelligenz genutzt. In der obligatorischen Schule bieten sich hybride Lernarrangements an, welche die Vorteile des Präsenzunterrichts mit denen des mediengestützten Lernens verbinden (siehe Teil A, Kapitel 9.2).

Für die Bewältigung dieses Wandels sind neue Kompetenzen gefragt (siehe Teil A, Kapitel 9.1). Ein Grundverständnis über das Wesen des Digitalen sowie über die Funktionsweise von Algorithmen wird vorausgesetzt. Dazu ist sowohl lineares als auch vernetztes Denken gefordert ebenso wie eine kritische Auseinandersetzung mit Chancen und Herausforderungen. Zudem gilt es, auch kulturell Schritt zu halten. Dafür sind soziale Kompetenzen gefordert, insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion und die Kooperationsfähigkeit (siehe Teil A, Kapitel 8.3). Als bedeutendste Kompetenz im Umgang mit der zunehmenden Komplexität gilt die Fähigkeit, kritisch und konstruktiv mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Widersprüchen umzugehen und diese zu bewerten (Ambiguitätstoleranz).

## 4.3 Herausforderungen

Mit der erfolgreichen Einführung des Lehrplans ist die Kompetenzorientierung als Leitlinie der Volksschule verankert. Die Vorgaben bieten ein sehr breites Spektrum an Kompetenzen. Die Lehrpersonen sind gefordert, die Auswahl der Lerninhalte konsequent auf den Kompetenzerwerb auszurichten. Für einen gelingenden Transfer in die Schulpraxis gilt es, den Lehrpersonen mit einem konzentrierten Kanon an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen mehr Orientierung zu bieten. In Anlehnung an bereits laufende internationale und nationale Bestrebungen sind besonders auch die künftigen Anforderungen für einen optimalen Umgang mit der technologischen Entwicklung zu berücksichtigen. Die zentralen Akteure der Volksschule – Ausbildungsstätten, Schulpersonal und Schulführung, politische Entscheidungsträger sowie die Verwaltung – haben sich in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess auf Kompetenzen zu einigen, die für das künftige Leben der Schülerinnen und Schüler wirklich relevant sind. In diesem Zusammenhang sind auch die von der EDK verankerten nationalen Bildungsziele einzubeziehen.

Das Rollenverständnis und Rollenbewusstsein und die damit einhergehende pädagogische und didaktische Haltung der Lehrpersonen sind entscheidend für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Die Wahl der Methode spielt eine untergeordnete Rolle; viel wichtiger ist, dass die Lehrpersonen die Lernprozesse aktiv führen. Sie sind in erster Linie Expertinnen und Experten für diese Lernprozesse und machen diese sichtbar (siehe Teil A, Kapitel 0). Grundlage dieses «Visible Learning» ist u.a. eine vertrauensvolle Feedbackkultur und die Ermöglichung mehrdimensionalen und handelnden Lernens. Dazu gehört, dass die Lehrperson der Schülerin oder

dem Schüler das konkrete Lernziel klarmacht und signalisiert, welche Schritte bereits geschafft wurden, welche die nächsten sind und wie man diese gehen kann. Fehler werden nicht als Makel gesehen, sondern als wichtiger Schritt auf dem Weg eines sichtbaren Lernens und erfolgreichen Lehrens (siehe Teil A, Kapitel 8.3).

Zugleich müssen alle Lehrpersonen befähigt werden, die Chancen der digital unterstützten Lernmethoden kennenzulernen und sie im Unterricht didaktisch optimal einzusetzen. Lernangebote sollen digitales wie auch analoges Lernen ermöglichen. Die Wahl der Lernmedien hat sich immer an ihrer Wirksamkeit in Bezug auf das Lernen zu orientieren. Das Gelingen der digitalen Transformation in der Volksschule hängt wesentlich davon ab, wie die Impulswirkung der IT-Bildungsoffensive genutzt wird und in welchem Ausmass sie von den Schulträgern unterstützt wird. Der digitalisierungsbedingte Strukturwandel setzt eine hohe Lernfähigkeit aller Beteiligten voraus. Nicht zuletzt geht es darum, alle vorhandenen Potenziale und Stärken zu integrieren, Wissen auszutauschen und nachhaltig zu managen. Es gilt, eine Kultur der Zusammenarbeit zu fördern und dabei die Vielfalt der pädagogischen Grundhaltungen der Lehrpersonen zu thematisieren und zu berücksichtigen.

## 4.4 Handlungsfelder

Ausgehend von der Perspektive III hat der Bildungsrat die Handlungsfelder Lehrplan, überfachliche Kompetenzen sowie digitale Transformation definiert. Anknüpfungspunkte dazu bestehen in der Schwerpunktplanung der Regierung 2021–2031 mit den Strategien zur Information, Sensibilisierung und (Weiter-)Bildung zu energierelevanten Themen sowie zur Stärkung der digitalen Kompetenzen. Weiter ist in der Departementsstrategie Bildungsdepartement 2021–2031 ein stufenübergreifender Leitsatz zum digitalisierten Zeitalter enthalten (siehe Teil B, Kapitel 2.2.1). Weiter wird aktuell die IT-Bildungsoffensive umgesetzt (Teil B, Kapitel 2.2.1.a).

### 4.4.1 Lehrplan

#### *Strategisches Ziel*

Der Lehrplan gibt der Volksschule die Vermittlung von zentralen Kompetenzen vor, die sich die Schülerinnen und Schülern aneignen, um an den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen teilhaben zu können.

#### *Strategien*

- Der Bildungsrat hält an der Grundhaltung des Lehrplans als Orientierung fest und prüft regelmässig die zu erreichenden Kompetenzen auf ihre Wirkung und Relevanz.
- Der Bildungsrat schafft Rahmenbedingungen für die Gestaltung optimaler Spiel- und Lernprozesse.

### 4.4.2 Überfachliche Kompetenzen

#### *Strategisches Ziel*

Die Schule ist auch auf das Erlernen von überfachlichen Kompetenzen fokussiert, damit sich die Kinder und Jugendlichen an den zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen orientieren und sie mitgestalten können.

#### *Strategien*

- Der Bildungsrat definiert überfachliche Kompetenzen und fördert deren Anwendung und Reflexion in der Schule.
- Der Bildungsrat beauftragt die Schule, das Zusammenspiel von formalem, non-formalem und informellem Lernen zu nutzen.

### 4.4.3 Digitale Transformation

#### *Strategisches Ziel*

Die Volksschule hält Schritt mit der digitalen Transformation der Gesellschaft, indem sie ihr Potenzial optimal fürs Lernen der Kinder und Jugendlichen einsetzt.

#### *Strategien*

- Der Bildungsrat richtet die professionsbezogene Weiterentwicklung des Schulpersonals auf die Kombination von digitalen und analogen Methoden und den fachlichen Austausch aus.
- Der Bildungsrat wirkt darauf hin, dass Lehrpersonen in ihrer Ausbildung das Potenzial digitaler Lernmedien kennen und in Verbindung mit den Lernprozessen anwenden lernen.

## 5 Perspektive IV: Ort der Stabilität – Ort der Flexibilität

*Die Volksschule ist eine flexible Organisation, in der verbindliche Beziehungen Sicherheit schaffen.*

### 5.1 Wie wir leben

Die vierte Perspektive widmet sich der Schule als flexiblen Organisation, in der stabile Beziehungen das Lernen in mehreren Dimensionen unterstützen und Gemeinsinn entsteht. Die Volksschule hat den Auftrag, die Kinder und Jugendlichen auf das gesellschaftliche Zusammenleben in einer demokratischen Öffentlichkeit vorzubereiten. Diese lebt vom steten Wandel und der Lösungssuche zu wesentlichen Fragestellungen. Als Teil dieser Öffentlichkeit ist die Schule aufgefordert, im Umgang mit Wandel eine Vorbildfunktion einzunehmen und eine Kultur der Veränderungsbereitschaft und Fehlerfreundlichkeit zu leben (siehe Teil A, Kapitel 3.3). Ein konstruktiver Umgang mit Komplexität soll nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden und in der Schulführung und dem Klima an der Schule zum Ausdruck kommen. Demgegenüber steht die Erkenntnis, dass Lernprozesse in stabilen, vertrauensvollen Beziehungen erfolgreicher sind. Dies bedingt, dass die Verletzlichkeit von Kindern und Jugendlichen anerkannt wird. Sie haben ein Grundrecht auf eine unversehrte Persönlichkeitsentwicklung und sollen sich kindgerecht in einer Gruppe entfalten können (siehe Teil B, Kapitel 9.2, insbesondere Kapitel 9.2.3). Die Schule ist ein gemeinschaftlicher Lern- und Lebensraum für alle Beteiligten; sie schafft Erfahrungen der gesellschaftlichen Teilhabe, der emotionalen Sicherheit und der Selbstwirksamkeit (Teil B, Kapitel 9.2.1.c).

### 5.2 Entwicklungen und Trends

Die hohe Vernetzung der Welt führt dazu, dass diese zunehmend als unsicher, komplex und mehrdeutig wahrgenommen wird. Globale Herausforderungen und Probleme sind sichtbarer denn je; einfache, ausschliesslich lineare Ansätze bieten keine tauglichen Lösungen mehr. Kinder und Jugendliche spüren diese Unsicherheit bezüglich ihrer Zukunft ganz besonders. Im Umgang mit Ungewissheit rückt ihre psychosoziale Gesundheit in den Fokus (siehe Teil B, Kapitel 9.3.2). Neben der körperlichen und psychischen Gesundheit umfasst diese auch die Fähigkeit, sich selbst im sozialen Gefüge als wirksam zu erfahren. Damit verbunden ist ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl. Es entsteht mit der Fähigkeit, die sinnhaften Zusammenhänge des Lebens zu verstehen, und mit der Überzeugung, das eigene Leben gestalten zu können. Neuere Ansätze der Gesundheitsforschung gehen davon aus, dass dieses Gefühl von Vertrauen wesentlich dazu beiträgt, dass Menschen flexibel auf Herausforderungen reagieren, indem sie die nötigen Ressourcen aktivieren. Vertrauensvolle Beziehungen sind wichtige Konstanten auch in den künftigen Arbeitswelten, die zunehmend als Netzwerke organisiert sind. Die Hierarchie als Ordnungsprinzip

verliert an Bedeutung. Kinder und Jugendlichen sind bei Entscheidungen, die sie betreffen, angemessen einzubeziehen. Ebenso ist ihr Wohl dabei vorrangig zu berücksichtigen (siehe Teil B, Kapitel 9.2.1.c).

Die Fähigkeit, flexibel auf das Umfeld reagieren zu können, gilt heute für die meisten Unternehmen und Institutionen als überlebenswichtig. Auch die öffentliche Schule kann sich diesen Anforderungen nicht entziehen. Agile Führung setzt auf Selbstorganisation und entwickelt sich weiter, indem sie die Paradoxien der eigenen Organisationen thematisiert und kreative Lösungen findet. Sie orientiert sich in hohem Masse an Werten und rückt den Fokus entschlossen auf Qualität und auf kontinuierliche Verbesserung. So entstehen Gestaltungsräume für innovative pädagogische Konzepte oder regionale und lokale Bildungslandschaften, für Synergien und neue Formen der Zusammenarbeit über fachliche und Institutionelle Grenzen hinaus. Sie unterstützen eine ganzheitliche Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen und fördern eine systemorientierte Haltung.

### 5.3 Herausforderungen

Die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen liegt in der Verantwortung des Systems, in dem sie eingebettet sind. Beziehungsorientierte Bildung und Erziehung findet überall dort statt, wo Gemeinschaft stattfindet: im Elternhaus und im familiären Umfeld, im Quartier und der Gemeinde, in der Schule und den schulnahen Institutionen, in Vereinen und in Glaubensgemeinschaften. Die Schule als Lern- und Lebensraum schafft vielfältige Begegnungsmöglichkeiten und Beziehungsangebote zwischen Generationen, über kulturelle und soziale Grenzen hinaus (siehe Teil A, Kapitel 6.4). Ausserschulische Lernorte fördern das entdeckende, forschende und problemorientierte Lernen und können einen Beitrag zur Stärkung der kulturellen Teilhabe leisten (siehe Teil B, Kapitel 9.4). Bei der Unterrichtsgestaltung sind ausserschulische und schulische Lernräume zu vernetzen, mit dem Ziel, das Zusammenleben im Sinn der Bildung für Nachhaltige Entwicklung mitzugestalten (siehe Teil A, Kapitel 6.5). Ist die Schule ein zentraler Ort des öffentlichen Lebens und der sozialen Stabilität, eröffnen sich auch bei der Lösungssuche mit den Schülerinnen und Schülern vielfältige und kreative Möglichkeiten des Lernens.

Auf dem Weg zur flexiblen Schule sind die Schuleinheiten angehalten, ihre Kultur entlang von wertorientierten Leitbildern zu entwickeln und zu gestalten. Mit ihren lokalen Qualitätskonzepten übernehmen die Schulträger die Verantwortung für eine zielorientierte Weiterentwicklung ihrer Schule (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2). Ihre grosse Herausforderung besteht darin, die Zusammenarbeit aller Beteiligten so zu fördern und auch verbindlich einzufordern, dass sich zeitliche Freiräume zur Reflexion öffnen. Eine innovative Veränderungskultur mit wenig Reibungsverlust an Schnittstellen entsteht dann, wenn alle Beteiligten ihr gemeinsames pädagogisches Verständnis immer wieder erneuern, indem sie ihre Haltungen laufend abstimmen und für anstehende Probleme kreative Lösungen suchen und umsetzen. In diesem Zusammenhang sind auch der Bildungsrat und die politischen Entscheidungsträger bei der Ausgestaltung der Schulstrukturen gefordert. So sind die Rahmenbedingungen, Vorgaben und Verfahren konsequent auf die Ermöglichung pädagogischer und didaktischer Innovation auszurichten. Der Bildungsrat hat gemeinsam mit den Schulträgern Wege zu finden, wie die Schulführung in der lokalen Qualitätsentwicklung und bei der Wahrnehmung ihres Auftrags gestärkt werden kann (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2).

### 5.4 Handlungsfelder

Ausgehend von der Perspektive IV hat der Bildungsrat die Handlungsfelder Wohl der Kinder und Jugendlichen, Schule als Lern- und Lebensraum sowie Schulführung und -organisation definiert. Anknüpfungspunkte dazu bestehen in der Schwerpunktplanung der Regierung 2021–2031 mit den Strategien zur Entwicklung und zum Zusammenleben, zum Dialog und zur Prävention. Weiter ist in der Departementsstrategie Bildungsdepartement 2021–2031 eine Strategie zur Entwicklung und zum Zusammenleben enthalten (siehe Teil B, Kapitel 2.2.1). Zudem bestehen die

Strategie «Kinder- und Jugendpolitik 2021 bis 2030» (siehe Teil B, Kapitel 9.2.1), die Strategie «Frühe Förderung 2021 bis 2026» (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2) sowie die Strategie «Kinderschutz 2021 bis 2026» (siehe Teil B, Kapitel 9.2.3). Wichtige Grundlagen bilden ergänzend das kantonale Aktionsprogramm zur Förderung der psychischen Gesundheit (siehe Teil B, Kapitel 9.3.2) und die Kulturförderstrategie 2020 bis 2027 (siehe Teil B, Kapitel 9.4.1).

#### **5.4.1 Wohl der Kinder und Jugendlichen**

##### *Strategisches Ziel*

Die Schule ist ein Ort, wo die Eigenaktivität, die Lernfreude und die Kreativität der Kinder und Jugendlichen gefördert wird.

##### *Strategie*

Der Bildungsrat anerkennt Kinder und Jugendliche als eigenständige Personen mit eigenen Zielen und eigenem Willen und fordert, dass ihr Wohl bei allen Entscheidungen, die sie betreffen, berücksichtigt wird.

#### **5.4.2 Schule als Lern- und Lebensraum**

##### *Strategisches Ziel*

Die Schule als Lern- und Lebensraum ist ein Ort, an dem Gemeinschaft und verlässliche Beziehungen gelebt werden sowie Lernen in fachlichen, sozialen und kulturellen Dimensionen ermöglicht wird.

##### *Strategien*

- Der Bildungsrat fordert und fördert das Verständnis über die geteilte Verantwortung für die psychosoziale Gesundheit der Kinder und Jugendlichen.
- Der Bildungsrat fördert die Zusammenarbeit aller Akteure im Hinblick auf eine ganzheitliche Unterstützung der Kinder und Jugendlichen unter Einbezug ihrer Lern- und Lebenswelt.
- Der Bildungsrat fördert den Einbezug des sozialen und kulturellen Umfelds in den schulischen Lern- und Lebensraum.

#### **5.4.3 Schulführung und -organisation**

##### *Strategisches Ziel*

Die Schule ist eine professionell geführte Organisation, die ihre Struktur und ihre Prozesse aktiv und vorausschauend auf das sich ändernde Umfeld ausrichtet und gleichzeitig soziale Stabilität gewährleistet.

##### *Strategien*

- Der Bildungsrat richtet seine operativen Vorgaben sowie die Mechanismen der Steuerung und Kontrolle auf eine flexible Organisation der Schule aus.
- Der Bildungsrat ermöglicht und fördert Gestaltungsräume, in denen das Schulpersonal pädagogische Innovation und Wandel erprobt und lebt.
- Der Bildungsrat richtet im Bereich der Schulführung und des Schulpersonals den Fokus auf die Nutzung von Synergien und Ressourcen zur Organisation der vielfältigen pädagogischen Prozesse.

## D Berichterstattung zu Schwerpunkten im Volksschulbereich

### Zusammenfassung

Mit der Einführung des **Lehrplans Volksschule** konnte im Jahr 2020 das grösste Projekt der Volksschule der letzten Zeit erfolgreich abgeschlossen werden. Damit liegt eine zeitgemässe Basis für den Unterricht vor, die mit der Kompetenzorientierung zentrale Aspekte eines aktuellen Bildungs- und Lernverständnisses aufnimmt. Mit dem Reglement über Beurteilung, Promotion und Übertritt in der Volksschule stehen den Lehrpersonen seit August 2021 neue Grundlagen zur **Beurteilung** zur Verfügung. Diese erlauben im Rahmen des kompetenzorientierten Unterrichts faire Rückmeldungen auf die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie klare, nachvollziehbare Unterstützungen für deren Schullaufbahn. Das sonderpädagogische Angebot im Kanton St.Gallen stellt eine bedarfsgerechte und individuumorientierten Bildung und Erziehung sicher und ist im **Sonderpädagogik-Konzept** verankert. Die Schulträger haben basierend darauf in lokalen Förderkonzepten ihr Angebot an sonderpädagogischen Massnahmen festgelegt. Zudem wurden Arbeiten in Zusammenhang mit den **ersten Schuljahren** und den **Fremdsprachen** getätigt.

Im Jahr 2016 wurde mit dem **Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität** die Aufsicht über die Volksschulträger neu geregelt. Die Fachaufsicht gemäss Rechtsetzung zur Volksschule wird im Sinn einer Metaaufsicht wahrgenommen. Der erste vierjährige Zyklus der Aufsichtstätigkeit über die Regelschulen wurde im Jahr 2019 abgeschlossen und hat sich in der Praxis und in der Umsetzung mehrheitlich bewährt. Neben den sonderpädagogischen Massnahmen in der Regelschule umfasst das Sonderpädagogik-Konzept auch die Beschulung in den privaten Sonderschulen im Kanton. Grundlage für die Steuerung des Angebots bildet das **Versorgungskonzept Sonderschulen**, das auf das Schuljahr 2017/18 erstmals wirksam wurde. In Erfüllung des Auftrags des Kantonsrates besteht seit August 2021 die Möglichkeit einer kurzfristig aktivierbaren Angebotserweiterung. Weitere Diskussionsthemen sind aktuell die Finanzierung und Steuerung der **Lehrmittelversorgung** sowie die **Führungsstrukturen** der Volksschule.

Allen Schülerinnen und Schülern ist der Zugang zum Erwerb digitaler Kompetenzen zu ermöglichen. Der laufende Prozess der **digitalen Transformation** wird deshalb auf der Ebene der strategischen Schulentwicklung verbindlich gesteuert. Die Schulen vor Ort sind dazu aufgefordert, eine lokale Umsetzungsplanung für den Zeitraum von 2022 bis 2029 vorzunehmen. Mit einer neuen Schulverwaltungslösung im Rahmen eines verbindlichen **E-Government-Services** werden bestehende Prozesse im Schulwesen digitalisiert, vereinheitlicht und vereinfacht. Im Weiteren wurden die Regelungen zu **Berufsauftrag** und **Personalpool** sowie zu den **Organisationsmodellen der Oberstufe** aktualisiert. Veränderungen sind auch im Bereich der **Weiterbildung** und der **Beratung und Unterstützung** feststellbar.

Für eine qualitativ gute Betreuung von Kindern und zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ein bedarfsgerechtes Angebot an familien- und schulergänzender Kinderbetreuung wichtig. Im Auftrag des Kantonsrates hat die Regierung einen Gesetzesentwurf erarbeitet, mit dem die bedarfsgerechte Angebotspflicht der Schulträger vom Mittagstisch auf **Tagesstrukturen** während des ganzen Tages ausgeweitet werden soll. Ebenso wurden Anstrengungen zur Förderung der **Zusammenarbeit von Schule und Eltern** sowie der **Sport- und Bewegungsaktivitäten** der Kinder und Jugendlichen getroffen.

## 1 Einleitung

Im vorliegenden Teil D erfolgt die Berichterstattung über laufende und abgeschlossene Geschäfte des Bildungsrates seit der Publikation des letzten Perspektivenberichts im Jahr 2014. Die Ausführungen stehen in direktem Bezug zum Kapitel 2.3 im Teil B, in dem die aktuell gültigen Rahmenbedingungen für die Volksschule im Kanton St.Gallen beschrieben werden. Zudem bilden sie eine Grundlage für die noch zu leistende Erarbeitung der Handlungsmassnahmen zu den Perspektiven im Teil C, indem sie Auskunft darüber geben, welche Handlungsfelder der Perspektiven sich bereits in der Umsetzung befinden.

## 2 Inhalt

In den letzten Jahren haben die Rahmenbedingungen des Unterrichts einige Anpassungen erfahren (siehe Teil B, Kapitel 2.3.1). Zudem wurden verschiedene Anstrengungen zur Verbesserung einzelner Aspekte unternommen.

### 2.1 Lehrplan Volksschule

Der Lehrplan Volksschule umfasst die didaktischen Grundlagen sowie die Lerninhalte für die gesamte Dauer der Volksschule.<sup>143</sup> Darin sind die Kompetenzen definiert, die bis zum Ende der Schulzeit erlangt werden sollen. Er ist gegliedert in Fachbereiche bzw. Module und weist neben den fachlichen auch überfachliche Kompetenzen bzw. fächerübergreifende Themen aus. Im Vergleich zum vormaligen Lehrplan ist die Unterrichtszeit über die elf Jahre der Volksschule insgesamt gleichgeblieben, während sich der Fächerkatalog leicht verändert hat. Eine Stärkung haben die Bereiche «Medien und Informatik» und «Natur, Mensch, Gesellschaft» erfahren. Medien und Informatik steht ab der 5. Klasse Primarschule auf der Lektionentafel. Insbesondere im Bereich Informatik sind neue Inhalte zu unterrichten. Die Anwendungskompetenzen fliessen zudem in die Fachbereiche vom Kindergarten bis zur 3. Oberstufe ein. In der Primarstufe wird der Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft inhaltlich ergänzt und mit grösseren Zeitgefässen ausgestattet. Dies hat zur Folge, dass in der Oberstufe insbesondere in den Bereichen Natur und Technik sowie Räume, Zeiten, Gesellschaft neue und/oder anspruchsvollere Inhalte zu vermitteln sind. In der Oberstufe wurde das Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (einschliesslich Kochen) neu konzipiert. Ebenso finden sich in allen Fachbereichen fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Mit dem Lehrplan Volksschule wird das Unterrichtsverständnis erweitert: von der Stofforientierung in den 1980er-Jahren über die Lernzielorientierung im Lehrplan 1997 zur Kompetenzorientierung. Das Augenmerk wird nun verstärkt auf die Performanz der Schülerinnen und Schüler gelegt. Wissen und Können, fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen werden miteinander verknüpft und lassen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte erfolgreich in anspruchsvollen Situationen anwenden. Die Arbeit der Lehrpersonen besteht vermehrt darin, gute und anspruchsvolle Lernaufgaben zu stellen, an denen die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen erfahren und zeigen können. Die leitenden didaktisch-methodischen Konzepte dazu basieren auf einem konstruktiven Lehr-Lern-Verständnis, d.h., die Lehrpersonen versuchen die Schülerinnen und Schüler mit reichhaltigen, anwendungsorientierten Aufgaben für das aktive, eigenverantwortliche Lernen zu motivieren.

Zur Festlegung der kantonalen Rahmenbedingungen und zur Einführung des Lehrplans an den Schulen hat der Bildungsrat das Projekt «Lehrplan Volksschule» durchgeführt. Als Grundlage für

---

<sup>143</sup> Die Volksschulzeit wird im Lehrplan in Bezug auf die inhaltliche Gliederung in drei Zyklen unterteilt. Der 1. Zyklus umfasst die Schuljahre von der 1. Klasse Kindergarten bis zur 2. Klasse Primarschule, der 2. Zyklus die 3. bis zur 6. Klasse Primarschule und der 3. Zyklus die 1. bis zur 3. Klasse Oberstufe.



die Konzeption der Einführung des Lehrplans Volksschule diene ihm das Mehrebenenmodell hinsichtlich Qualitätsentwicklung und Entwicklungssteuerung. Dieses ist Teil des 2015 vom Bildungsrat erlassenen Gesamtkonzepts Schulaufsicht und Schulqualität (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2) und orientiert sich an den in der Schulentwicklungsforschung allgemein gültigen Gelingensbedingungen. Um eine nachhaltige Schulentwicklung ermöglichen zu können, wurde bei der kantonalen Einführung entsprechend grosser Wert auf die gemeinsame Verantwortung von Bildungsrat, Amt für Volksschule, Schulträgern, Schulleitenden und Lehrpersonen gelegt. Dies erforderte ein funktionierendes Zusammenspiel mit klar festgelegten Aufträgen, definierten Gestaltungsspielräumen und Entscheidungskompetenzen.<sup>144</sup> Zudem wurden im Rahmen des Projekts «Lehrplan Volksschule» laufend Rückmeldungen eingeholt und ausgewertet. Dazu zählen insbesondere die Einführungsplanungen sowie die Verlaufsberichte der Schulträger, die diese verpflichtend einzureichen hatten.<sup>145</sup>

Es ist vorgesehen, im Jahr 2025 die Möglichkeit einer inhaltlichen Standortbestimmung in einzelnen Fachbereichen zu prüfen und diese in Absprache und/oder Koordination mit anderen interessierten Kantonen vorzunehmen.

## 2.2 Beurteilung

Die Beurteilung von schulischen Lernprozessen und -ergebnissen gehört zum Kernauftrag von Lehrerinnen und Lehrern. Im Kanton St.Gallen fusste dieser bis Ende Schuljahr 2020/21 auf mehreren Dokumenten bzw. Instrumenten: Volksschulgesetz (VSG), Verordnung über den Volksschulunterricht, Weisungen zur Beurteilung in der Schule, Promotions- und Übertrittsreglement (PÜR), didaktische Grundlagen (Broschüre «fördern und fordern» und Instrumentenkoffer) sowie Weisungen zum Umgang mit den standardisierten Testsystemen<sup>146</sup>. Diese Vorgaben werden in der Praxis kontextualisiert, d.h., sie sind von den Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag umzusetzen.

Der Bildungsrat hat sich seit der Einführung dieser Grundlagen im Jahr 2008 mehrfach mit der Beurteilungspraxis und mit den Rahmenbedingungen zur Beurteilung auseinandergesetzt und Anpassungen vorgenommen (u.a. Nachtrag zum PÜR im Zusammenhang mit der Einführung der Niveaugruppen auf der Oberstufe, Anpassung der Weisungen zur Beurteilung im Rahmen der Einführung des Lehrplans Volksschule oder Verankerung des Notencodes im VSG). Rückmeldungen aus der Praxis zeigten jedoch, dass in der Umsetzung der Beurteilungsgrundlagen Unklarheiten festgestellt wurden. Insbesondere waren das PÜR und die Weisungen zur Beurteilung in der Schule mit den dazugehörigen Vollzugshilfen zu «fördern und fordern» nicht aufeinander abgestimmt.

Aufgrund veränderter Rahmenbedingungen (u.a. Einführung Lehrplan Volksschule, Anpassung VSG) drängte sich eine Neufassung der Beurteilungsgrundlagen auf. Zur Eruiierung des Anpassungsbedarfs nutzte der Bildungsrat einerseits die Rückmeldungen der Schulen im Kontext der Lehrpläneinführung. Andererseits liess er die Beurteilungsgrundlagen und die Beurteilungspraxis extern evaluieren.<sup>147</sup> Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen erliess der Bildungsrat am

---

<sup>144</sup> Auf der Grundlage der Erfahrungen aus diesem Grossprojekt hat der Bildungsrat Handlungsempfehlungen zur Orientierung bei Schulentwicklungsvorhaben zur Kenntnis genommen und will diese künftig als Orientierungshilfe in andere Projekte einfliessen lassen. Die Handlungsempfehlungen sind abrufbar unter [www.volksschule.sg.ch](http://www.volksschule.sg.ch) > Aus dem Amt > Berichte.

<sup>145</sup> Der vom Bildungsrat im Oktober 2020 zur Kenntnis genommene Schlussbericht zum kantonalen Lehrplanprojekt gibt ausführlich Auskunft über die während der sieben Projektjahre getätigten Arbeiten, zeigt die verschiedenen Zwischenauswertungen und zieht ein abschliessendes Fazit. Der Bericht ist abrufbar unter [www.volksschule.sg.ch](http://www.volksschule.sg.ch) > Aus dem Amt > Berichte.

<sup>146</sup> Im Amtlichen Schulblatt Oktober 2010 veröffentlicht, SchBl 2010, Nr. 10.

<sup>147</sup> Hascher et al. (2019). Der Bericht ist abrufbar unter [www.volksschule.sg.ch](http://www.volksschule.sg.ch) > Aus dem Amt > Berichte.

19. Juni 2019<sup>148</sup> das Reglement über Beurteilung, Promotion und Übertritt. Substanziell brachte das Reglement folgende Anpassungen mit sich: Der Antrag zu einem Schullaufbahntscheid (z.B. Promotion, Repetition) basiert auf einer Gesamteinschätzung der Klassenlehrperson. Sie erfasst die Schülerin bzw. den Schüler in ihrem bzw. seinem ganzen schulischen Umfeld und berücksichtigt ihre oder seine Kompetenzen in den Bereichen «Leistungsstand», «Lernsituation», «Lernentwicklung» und «weitere Informationen». Klarer ausgelegt wurde mit der Gesamtbeurteilung der Prozess zur Entstehung einer Zeugnisnote, die den aktuellen Leistungsstand einer Schülerin bzw. eines Schülers beschreibt. Die Einführung von Jahreszeugnissen von der 2. bis 6. Klasse Primarschule erlaubt es, längere Lernprozessphasen zu ermöglichen und die Fachleistungen einer Schülerin oder eines Schülers über einen längeren Zeitraum zu beurteilen. Der ursprünglich geplante Vollzug auf Schuljahr 2020/21 wurde aufgrund der Covid-19-Pandemie im April 2020 auf das Schuljahr 2021/22 verschoben. Zur Konkretisierung der rechtlichen Grundlagen wurde die Handreichung Schullaufbahn erstellt. Sie enthält Informationen zur Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler und zur Handhabung der Beurteilung in der Regelschule und in den Sonderschulen und gibt eine Übersicht über die relevanten Abläufe und Rahmenbedingungen bezüglich Schullaufbahn und Beurteilung. Ergänzend dazu werden die Grundsätze zur Beurteilung des Bildungsrates sowie die Erläuterungen des Bildungsrates zur Bewertung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens ausgeführt.

Das Reglement über Beurteilung, Promotion und Übertritt ist seit August 2021 in Vollzug. Zur Vorbereitung der Umsetzung wurden im Schuljahr 2020/21 zahlreiche Informationsveranstaltungen für Schulleitende und Lehrpersonen durchgeführt sowie Elterninformationen erstellt. Im Weiteren wurden didaktische Grundlagen zur Beurteilung im kompetenzorientierten Unterricht erarbeitet. Im Auftrag des Bildungsrates stellt die Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG) den Schulen das Vertiefungsangebot Beurteilung 2020–2024 zur Verfügung. Ebenso sind für die kommenden Jahre weitere Unterstützungsangebote geplant, um die Umsetzung der Beurteilung in den Schulen zu begleiten. Es ist vorgesehen, die Umsetzungsarbeiten mit einer Berichtserstattung an den Bildungsrat im Jahr 2024 abzuschliessen.

## 2.3 Sonderpädagogik-Konzept

Die Implementierung des Sonderpädagogik-Konzepts wurde vom Bildungsrat als gemeinsame Aufgabe des AVS, der Schulträger, der Schulleitungen, der Lehrpersonen sowie der Fachpersonen für sonderpädagogische Massnahmen definiert und erfolgte in verschiedenen Teilprojekten. Einige Neuerungen im Rahmen des Sonderpädagogik-Konzepts gelangten bereits per Jahresbeginn 2015 zur Anwendung, so etwa die Regelung der Finanzierung der Sonderschulen. Der Hauptteil des Sonderpädagogik-Konzepts griff ab dem Schuljahr 2015/16. Weitere Teile, namentlich das Versorgungskonzept für den Sonderschulunterricht, der Ausbau der behinderungsspezifischen Beratung und Unterstützung (B&U), die Einführung des standardisierten Abklärungsverfahrens sowie die Leistungsvereinbarungen mit den Schulpsychologischen Diensten (SPD) wurden ab dem Jahr 2015 gestaffelt erarbeitet bzw. umgesetzt.

Gemessen an der Vielschichtigkeit ist die Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts grundsätzlich gut angelaufen, aber noch nicht abgeschlossen. Inwieweit sich das Sonderpädagogik-Konzept einschliesslich des darin enthaltenen Versorgungskonzepts für den Sonderschulunterricht (siehe Teil D, Kapitel 3.2) im Zusammenspiel seiner verschiedenen Faktoren bewährt, kann erst nach einer minimalen Anwendungsdauer und im Rahmen einer sorgfältigen, umfassenden Überprüfung beurteilt werden. Nach Abschluss der Einführungsphase im Jahr 2022 ist eine umfassende Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts vorgesehen. Der Evaluationsbericht wird Hin-

---

<sup>148</sup> Im Amtlichen Schulblatt August 2019 veröffentlicht, SchBl 2019, Nr. 4; geändert durch Nachtrag vom 20. Februar 2020, SchBl 2020, Nr. 4; geändert durch II. Nachtrag vom 10. Juni 2020, SchBl 2020, Nr. 4.

weise darauf geben, wie sich die auf die Bedürfnisse vor Ort abgestimmten Lösungen konzeptionell unterscheiden. Weiterführend wird der Bericht «Schulen vor Ort» Grundlagen für Modellentscheide und die Weiterentwicklung der Schule schaffen. Auf kantonaler Ebene wird der Bericht neben den im Rahmen der geltenden Bestimmungen möglichen Justierungen auch allfälligen Handlungsbedarf auf Gesetzesebene oder beim nachgeordnetem Recht aufzeigen. Den Antrag der Regierung, die zentralen Fragen des Postulats 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule» im Rahmen des Evaluationsberichts aufzugreifen, lehnte der Kantonsrat in der Februarsession 2021 ab. Entsprechend ist dem Kantonsrat ein Bericht zu dieser Thematik vorzulegen.

### **2.3.1 Sonderpädagogik in der Regelschule**

Dem Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern möglichst gerecht zu werden, kommt die Volksschule mit Unterrichtsdifferenzierung, individualisierenden Arbeitsformen und einem sonderpädagogischen Angebot nach. Das sonderpädagogische Angebot des Kantons ist im Sonderpädagogik-Konzept verankert. Die Schulträger regeln in lokalen Förderkonzepten im Rahmen des kantonalen Rechts und unter Berücksichtigung der lokalen Strukturen, der sozialen Faktoren, der Stufen, des Fachpersonals usw. das Angebot an sonderpädagogischen Massnahmen sowie die Qualitätsverantwortung und die personellen Verantwortlichkeiten. Die Schulträger wurden Ende 2015 dazu aufgefordert, ihre Förderkonzepte auf Beginn des Schuljahres 2018/19 zu überarbeiten, d.h. an das neue Sonderpädagogik-Konzept anzupassen und durch das AVS genehmigen zu lassen. In der Zwischenzeit verfügen sämtliche Schulträger über ein genehmigtes lokales Förderkonzept. Auf kommunaler Ebene kann damit die strukturelle Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts als abgeschlossen bezeichnet werden.<sup>149</sup> Noch nicht vollständig umgesetzt ist hingegen insbesondere die kostenlose und niederschwellige B&U bzw. die damit verbundene fachliche Vernetzung der Regel- und Sonderschulen.

Im Zuge der Erstellung des Sonderpädagogik-Konzepts und dessen Umsetzung stand in den vergangenen Jahren die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf aufgrund schwacher Schulleistungen oder Auffälligkeiten im Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten im Vordergrund. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten fordern die Schulen und Lehrpersonen gleichermaßen heraus und erweisen sich oft als hoher Belastungsfaktor im Berufsalltag der Lehrpersonen. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler gehören meist zu jener Gruppe, die in den Regelschulen am schwierigsten zu beschulen ist und entsprechend oft von einem Ausschluss von der Regelklasse bedroht ist. Der Bildungsrat hat im Jahr 2021 eine Orientierungshilfe für Schulleitende sowie Lehr- und Fachpersonen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten in der Volksschule erarbeitet. Diese beschreibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie die Volksschule ihren ordentlichen Bildungsauftrag in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen wahrnehmen kann.

### **2.3.2 Begabungs- und Begabtenförderung**

Begabungs- und Begabtenförderung ist eine allgemeine Aufgabe der Volksschule, die zum Ziel hat, die individuellen Begabungen aller Schülerinnen und Schüler zu wecken und zu fördern. Dies schliesst auch die Förderung besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler mit ein. Entsprechend ist die Volksschule auf die integrierte Begabungsförderung ausgerichtet. In Einzelfällen, d.h., wenn die Fördermassnahmen innerhalb der Regelklasse ausgeschöpft sind, können spezielle Förderprogramme angeboten werden. Eine Ausnahme von der integrierten Begabungs- und Begabtenförderung in der Volksschule stellt der Besuch von Talentschulen durch hochbegabte Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Sport, Musik und Gestalten dar. Die

---

<sup>149</sup> Der Schlussbericht «Umsetzung Sonderpädagogik-Konzept in der Regelschule», der vom Bildungsrat am 18. März 2020 zur Kenntnis genommen wurde, gibt Auskunft über die durchgeführten Massnahmen, zeigt Bezüge zu anderen Projekten auf und nimmt eine Gesamtbeurteilung vor. Der Bericht ist abrufbar unter [www.volksschule.sg.ch](http://www.volksschule.sg.ch) > Aus dem Amt > Berichte.

Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler in der Volksschule richtet sich nach dem Konzept Hochbegabtenförderung im Kanton St.Gallen<sup>150</sup>. Dieses Konzept bildet einerseits die Grundlage zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Hochbegabung und liefert andererseits einen verbindlichen Rahmen zur Anerkennung und Führung von Talentschulen auf der Oberstufe. Die Interkantonale Vereinbarung für Schulen mit spezifisch strukturierten Angeboten für Hochbegabte<sup>151</sup> regelt den interkantonalen Zugang und die Abgeltungen für spezifisch strukturierte Ausbildungsgänge zur Förderung von Hochbegabten. Formell ist auch die Begabungs- und Begabtenförderung Teil des Sonderpädagogik-Konzepts und stellt darin ein begleitendes sonderpädagogisches Angebot dar. Für die zusätzliche Förderung besonderer Begabungen mittels Spezialunterricht stehen dem Schulträger Lektionen aus dem Pool Sonderpädagogik des Personalpools zur Verfügung. Unter Spezialunterricht werden klassenübergreifende Anreicherungs- und Ergänzungsangebote verstanden (Interessen- oder Leistungsgruppen, Ressourcenzimmer, Lernatelier, Experimentierräume, Unterstützung durch Fachexpertinnen oder -experten). Als Richtgrösse kann von einer Lektion je 100 Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden.

In den vergangenen Jahren lag ein starker Fokus auf der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf aufgrund einer besonderen Schwäche. In Zukunft ist auch der Begabungs- und Begabtenförderung mehr Beachtung zu schenken. Begabte bzw. Hochbegabte gehören ebenfalls zur Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf, deren Potenzial es auszuschöpfen gilt. Der Bildungsrat hat deshalb im Jahr 2020 einen Projektauftrag zur Erstellung eines gesamtheitlichen Konzepts zur systematischen Begabungs- und Begabtenförderung erteilt. Das neue Konzept soll auf schulstufen- bzw. schultypenspezifischen Grundlagen (Volksschule, Mittelschule, Berufsbildung) aufbauen und die Grundlage für abgestimmte kommunale bzw. schullokale Anschlusskonzepte in Fortentwicklung bestehender Konzepte bilden. Allfällige neue Gefässe für die Hochbegabtenförderung sind zu prüfen. In diesem Rahmen wird auch das Konzept Hochbegabtenförderung in der Volksschule einer grundsätzlichen Überprüfung unterzogen. Im Ergebnis sollen alle begabten, bzw. hochbegabten Schülerinnen und Schüler nach den Kriterien der Chancengerechtigkeit Zugang zu passenden Angeboten erhalten.

## 2.4 Die ersten Schuljahre

In den letzten Jahren offenbarte sich im Kindergarten und der 1. und 2. Klasse der Primarschule trotz der neuen Grundlagen (Lehrplan Volksschule, Sonderpädagogik-Konzept, Weisungen zur Unterrichtsorganisation, zur Klassenbildung und zum Personalpool in der Volksschule) in verschiedener Hinsicht Handlungsbedarf. Die Ursachen lassen sich nicht zuletzt in der Tatsache orten, dass im Kanton St.Gallen nach Abschluss des Projekts «Basisstufe» im Jahr 2009 die fachlichen Arbeiten zu den ersten Schuljahren ruhten. Im Jahr 2017 beauftragte der Bildungsrat das AVS, zusammen mit einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretungen der Anspruchsgruppen, die Thematik unter Berücksichtigung verschiedener relevanter Themenfelder zu bearbeiten. Aus dieser Arbeit resultierte die Publikation einer Orientierungshilfe zu den ersten Schuljahren<sup>152</sup>. In der Orientierungshilfe sind – mit entsprechenden Verweisen zu bestehenden kantonalen Grundlagen – Hinweise zur Schullaufbahn der Kinder, zu den Übergängen und zur Unterstützung der Lehrpersonen sowie bedeutsame Aspekte zum Unterricht sowie zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten aufgeführt. Im Weiteren wurden u.a. ein Merkblatt für Eltern mit pädagogischen Informationen zum Kindergarten sowie Grundsätze und Kriterien zur Lehrmittelbeschaffung im Kindergarten erarbeitet. Aus den Erfahrungen an den Basisthementagen zur Einführung des Lehrplans Volksschule wie auch anhand von Rückmeldungen aus den Schulen zeigte sich

---

<sup>150</sup> Der Bildungsrat hat das Konzept Hochbegabtenförderung am 23. November 2011 erlassen und in den Jahren 2015 sowie 2018 durch Nachträge im Bereich Sport angepasst.

<sup>151</sup> sGS 211.83.

<sup>152</sup> Die Orientierungshilfe zu den ersten Schuljahren ist abrufbar unter [www.volksschule.sg.ch](http://www.volksschule.sg.ch) > Unterricht.

darüber hinaus ein Weiterbildungsbedarf für Lehrpersonen. Der Bedarf fokussiert insbesondere auf den Umgang mit der Vielfalt an entwicklungs- und lernpsychologischen Bedürfnissen der Kinder und den damit verbundenen pädagogischen und didaktisch-methodischen Ansprüchen an den Unterricht sowie an die Diagnose- und Förderkompetenz. Zu dieser Thematik werden im Schuljahr 2021/22 regionale Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen des 1. Zyklus mit den Schwerpunkten «Unterricht» und «Gestaltung der Übergänge / Zusammenarbeit mit Eltern» durchgeführt.

In den Gemeinden des Kantons St.Gallen haben sich in den vergangenen Jahren im Vorschulbereich zusätzlich zu den bereits seit Jahrzehnten bestehenden Angeboten (z. B. Väter- und Mütterberatung, Kindertagesstätten, Spielgruppen) verschiedene weitere Angebote etabliert. Diese finden im Rahmen der familienergänzenden Kinderbetreuung, der Integrationsförderung, der Gesundheitsförderung und Prävention oder als gezielte Vorbereitung des Schuleintritts statt. Sie stehen in der Verantwortung der politischen Gemeinden oder privater Anbieter. Die Kooperation zwischen der Schule und den vorschulischen Einrichtungen ist angelaufen, jedoch noch nicht genügend systematisch ausgeprägt, um die Synergien vollumfänglich nutzen zu können (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2.c). Beim Schuleintritt wie auch in den ersten Schuljahren unterscheiden sich die Kinder bezüglich ihres Lern- und Entwicklungsstands. Diese Unterschiede werden auch in Zukunft bestehen bleiben. Die Schule verfügt über zahlreiche Möglichkeiten, dieser Vielfalt zu begegnen und in ihr insbesondere die sich damit bietenden Chancen zu erkennen. Sie kommt aber nicht umhin, die heutige Struktur der Schule zu prüfen und darüber Rechenschaft abzulegen, ob sie den vielfältigen Bedürfnissen noch entsprechen kann.

## 2.5 Fremdsprachen

Im Kanton St.Gallen werden seit dem Schuljahr 2008/09 in der Primarschule zwei Fremdsprachen unterrichtet. Auf der Grundlage des HarmoS-Konkordats wird im Kanton St.Gallen Englisch ab der 3. Klasse und Französisch ab der 5. Klasse unterrichtet. Schon vor der Umsetzung der Fremdsprachenstrategie hatten sich Stimmen gemeldet, die eine mögliche Überforderung der Lernenden durch zwei Fremdsprachen befürchteten. Wie im Bericht der Regierung 40.16.11 «Fremdsprachen in der Volksschule» vom 20. Dezember 2016 aufgezeigt wird, entsteht aufgrund zweier Fremdsprachen in der Primarschule keine generelle Überforderung. Unabhängig davon ist im subjektiven Empfinden eines erheblichen Teils der in diesem Rahmen befragten Personen der Französischunterricht tendenziell unbeliebt und sein Sinn wird angezweifelt. In den letzten Jahren wurden entsprechend verschiedene Anstrengungen Richtung Akzeptanzförderung und Qualitätsentwicklung der Lehrpersonen für den Französischunterricht unternommen. Der Bildungsrat und die Regierung stärkten den Fachbereich Französisch mit einigen Anpassungen, die mit Einführung des Lehrplans Volksschule bzw. der neuen Lektionentafel ab dem Schuljahr 2017/18 galten. In der 5./6. Klasse Primarschule werden seither insgesamt zwei Klassenteilungslektionen für den Französischunterricht vorgeschrieben. Zudem wurde in der 2. Realstufe Französisch vom Wahlfach zum Wahlpflichtfach aufgewertet. Des Weiteren wurde ebenfalls beginnend ab dem Schuljahr 2017/18 das neue Französischlehrmittel «dis donc!» der Lehrmittelverlage St.Gallen und Zürich ab der 5. Klasse Primarschule eingeführt, das auf die moderne Mehrsprachendidaktik<sup>153</sup> ausgerichtet ist. Die Lehrpersonen, die Französisch unterrichten, besuchten dazu einen obligatorischen Weiterbildungskurs. Zudem haben Lehrpersonen, die Französisch mit altrechtlichem Diplom und/oder ohne Nachqualifikation Englisch bzw. ohne Zusatzqualifikation Französisch unterrichten, im Zeitraum von 2017 bis 2019 ebenfalls einen eintägigen Kurs zur Fremdsprachendidaktik besucht.

---

<sup>153</sup> Das schulische Sprachenlernen hat sich in den letzten 20 Jahren stark verändert: Während der Sprachunterricht früher durch Grammatiklernen geprägt war, richtet er sich heute hauptsächlich auf die Sprachverwendung aus. Im Vordergrund steht das Erlangen einer Handlungs- und Kommunikationskompetenz.

Im Jahr 2017 hat die EDK zusammen mit dem Bund die Schweizerische Strategie für Austausch und Mobilität verabschiedet. Die intensive Anwendung der Fremdsprache im direkten Kontakt mit Gleichaltrigen aus einer anderen Sprachregion vermittelt Erfolgserlebnisse, steigert die Motivation, verbessert die sprachlichen Fertigkeiten und fördert das interkulturelle Verständnis. Aus jüngeren Forschungsbefunden geht hervor, dass sich insbesondere bei schwächeren Lernenden die Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen positiv verstärken kann, wenn Gelegenheit zum realen Sprachkontakt ermöglicht wird (Institut für Fachdidaktik Sprachen, 2012). Mit einem Sprachaustausch erweitern die Schülerinnen und Schüler zudem ihren persönlichen und kulturellen Horizont. Aus diesen Gründen soll in der mehrsprachigen Schweiz dem Sprachaustausch besondere Aufmerksamkeit zukommen. In Umsetzung der Schweizerischen Strategie für Austausch und Mobilität führen im Kanton St.Gallen die Regionalen Didaktischen Zentren (RDZ) der PHSG seit dem 1. September 2019 ein neues Angebot zum Sprachaustausch. Dieses besteht aus Information, Beratung, Vernetzung und Entwicklung von Ideen für Austauschmöglichkeiten. Das AVS und der Verband St.Galler Volksschulträger (SGV) finanzieren das Angebot gemeinsam je zur Hälfte.<sup>154</sup>

### **3 Strukturelle Rahmenbedingungen**

Die Ausgestaltung struktureller Rahmenbedingungen war in den vergangenen Jahren in verschiedenen Bereichen ein wichtiges Thema und verschiedentlich auch Teil der politischen Diskussionen (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2).

#### **3.1 Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität**

Die kantonale Aufsicht erstreckt sich auf die Ebene Schulführung. Grundlage dafür bilden das VSG und das Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität Kanton St.Gallen (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2). Es stehen übergeordnete Zielsetzungen im Fokus: Prüfung der Einhaltung kantonaler Vorgaben mit verbindlichen Verfahren und Instrumenten, Prüfung geregelter Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie Intervention bei Missständen. Die Schulträger legen anhand von schriftlichen Unterlagen und im mündlichen Austausch Rechenschaft ab, wie sie die Regelkonformität, Prozesse und Abläufe in ihren Schuleinheiten sicherstellen. Ende 2019 ist der erste vierjährige Zyklus der Aufsichtstätigkeit über die Regelschulen abgeschlossen worden. Insgesamt wurden 92 Schulträger in die Aufsichtsprüfung einbezogen. Sowohl die Abläufe als auch die eingesetzten Instrumente und die Prüfbereiche waren im gesamten Aufsichtszyklus für alle Schulen identisch. Jeder Schulträger erhielt am Ende der Aufsichtsprozesse eine schriftliche Zusammenstellung der Ergebnisse, Erkenntnisse, Empfehlungen und Massnahmen. Massnahmen bedingen einer Korrektur, die durch die Aufsicht kontrolliert wird. Die knapp 200 ausgesprochenen Massnahmen gründeten auf der Nichteinhaltung kantonaler reglementarischer Vorgaben. Rund die Hälfte der Massnahmen betrafen die Löhne der Lehrpersonen, die weiteren Massnahmen betrafen mit absteigender Häufigkeit die Unterrichtsorganisation, Beanstandungen bei den Arbeitsverträgen oder weitere reglementarische Grundlagen.

Mit Beginn des zweiten Aufsichtszyklus (2020–2023) verlagern sich die Aufsichtsschwerpunkte. Während im ersten Zyklus mehrheitlich die Dokumentenprüfung im Zentrum der Aufsicht stand, bildet nun das lokale Qualitätskonzept (LQK) in seiner Gesamtheit die Grundlage für eine quan-

---

<sup>154</sup> Wie eine aktuelle Erhebung der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung zum sprachregionalen Austausch während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz zeigt, betrug im Kanton St.Gallen die Austauschquote für Primarschule und Oberstufe im Schuljahr 2018/19 auf der Klassenebene 3 Prozent (CH: 5,4 Prozent), die Austauschquote auf der Schulebene 21,5 Prozent (CH: 17,4 Prozent). Mit Abstand am meisten Aktivitäten fanden auf der Oberstufe statt. Wie die Analyse weiter zeigt, fällt die Wahrscheinlichkeit einer Austauschteilnahme umso geringer aus, je weiter eine Schulklasse geografisch von der nächsten Sprachgrenze entfernt ist (Albiez & Wolter, 2021).

titative und qualitative Auseinandersetzung mit ausgewählten Qualitätsaspekten. Mittels eines Qualitätsgesprächs können verbindliche Vorgaben für die Aufsicht wie beispielsweise das Mehrebenenmodell<sup>155</sup> eingehalten werden. Die Dokumentenprüfung im Bereich des Personalrechts und der Stundenplanung wird in vermindertem Umfang weitergeführt.

Im Jahr 2020 wurde das Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität Kanton St.Gallen einer Evaluation bei allen Schulträgern der Regelschule unterzogen. Diese zeigt, dass sich das Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität Kanton St.Gallen in der Praxis und in der Umsetzung mehrheitlich bewährt hat. Dem geäußerten Wunsch nach Fremdevaluation oder Beurteilung des Unterrichts mittels Unterrichtsvisitation durch die Aufsicht kann derzeit nicht nachgekommen werden. Im Jahr 2013 entschied der Kantonsrat bei der Beratung des Entlastungsprogramms 2013<sup>156</sup>, auf eine flächendeckende obligatorische Fremdevaluation zu verzichten. Entsprechend ist es der Aufsicht nicht möglich, direkte Einblicke in das Unterrichtsgeschehen vor Ort zu erhalten. Vielmehr hat sie sich an das bestehende Gesamtkonzept Schulaufsicht und Schulqualität Kanton St.Gallen zu halten, das eine Metaebene vorsieht. Somit müssen andere Instrumente und Kanäle geschaffen und genutzt werden, um verlässliche Aussagen über die Unterrichtsqualität und somit zum Kerngeschäft der Schule zu erhalten. Eine solide und verbindliche Basis für eine Weiterentwicklung der Aufsicht bilden die LQK der einzelnen Schulträger. Diese Konzepte beinhalten mannigfaltige Qualitätsaspekte, die auf Metaebene Zugänge zu lokaler Schul- und Unterrichtsentwicklung wie auch Fragen zur Qualitätssicherung bzw. zum Kerngeschäft Unterricht zulassen.

### 3.2 Versorgungskonzept Sonderschulen

Die Kantone haben nach Art. 62 Abs. 3 der Bundesverfassung für eine ausreichende Sonderschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bis längstens zum 20. Altersjahr zu sorgen. Dementsprechend haben bildungsschwache Kinder Anspruch auf einen besonderen Unterricht, der ihnen den Erwerb von angepassten Fähigkeiten erlaubt. Sonderschulunterricht ist die hochschwierigste Form sonderpädagogischer Förderung. Seine Anordnung setzt eine Verfügung des kommunalen Schulträgers auf der Basis einer Abklärung durch den SPD voraus. Der kantonale und der Stadt-St.Galler SPD sind zu diesem Zweck als zentrale Abklärungsstelle nach Art. 36<sup>bis</sup> VSG mandatiert. Der Kanton hat auf diese Anordnung keinen Einfluss. Die Durchführung einer angeordneten Sonderschulung liegt allerdings in der Verantwortung des Kantons. Er verleiht nach Art. 37<sup>bis</sup> Abs. 2 und Art. 39 VSG privaten Institutionen die Anerkennung als Sonderschule und klärt mit Leistungsvereinbarungen deren Rolle und deren Auftrag bei der Durchführung der Sonderschulung. Die Kosten der Sonderschulung werden von Kanton und Gemeinden nach den in Art. 39<sup>bis</sup> VSG festgelegten Grundsätzen gemeinsam getragen.

Grundlage für die Steuerung des Angebots bildet das Versorgungskonzept für den Sonderschulunterricht. Es analysiert die Auslastung der Sonderschulen im Kanton, den systemischen Sonderschulbedarf der St.Galler Schülerinnen und Schüler sowie die sonderschulische Versorgung in den Regionen. Darauf basierend definiert es die Strategie der Sonderschulversorgung einschliesslich Umsetzungsplanung. Das Versorgungskonzept ist Bestandteil des Sonderpädagogik-Konzepts und sieht eine über die Regionen ausgeglichene Anzahl an Sonderschulplätzen vor. Das Versorgungskonzept bzw. sein Vollzugskonzept wurden erstmals auf das Schuljahr 2017/18 wirksam. Der Vollzug hat aus betrieblichen, pädagogischen und finanziellen Gründen mehrere Jahre in Anspruch genommen, greift aber seit dem Sommer 2021 grossmehrheitlich.

---

<sup>155</sup> Im Mehrebenenmodell Schulaufsicht und Schulqualität werden die für das Thema relevanten Akteure und Zuständigkeiten beschrieben.

<sup>156</sup> 33.13.09 «Kantonsratsbeschluss über das Entlastungsprogramm 2013».

Gemäss Sonderpädagogik-Konzept erfüllt die Volksschule ihren Auftrag, indem sie sowohl integrierende als auch separierende Angebote vorsieht und diese nach dem Prinzip «so viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig» situationsgerecht einsetzt. Diesem Prinzip entsprechend sollen Kinder, deren Behinderung im Grenzbereich der Beschulung in der Regelschule oder der Sonderschule liegt, vermehrt in der Regelschule belassen und entsprechend die «Haltekraft» der Regelschule gefördert werden. Obwohl den Schulträgern zur Unterstützung der Haltekraft für Schülerinnen und Schüler an der Schnittstelle zwischen Regel- und Sonderschulunterricht der Richtwert für die heilpädagogischen Ressourcen vor Ort (Teil Sonderpädagogik des Personalpools) erhöht wurde und die spezialisierten Dienste (B&U) einen deutlichen Ausbau erfuhren, sehen sich die Sonderschulen und der Kanton mit einer stetig steigenden Nachfrage für Sonderschulplätze konfrontiert. In der Februarsession 2019 hat der Kantonsrat die Motion 42.18.19 «Kindern mit einer Sprachbehinderung zu ihrem Recht verhelfen» gutgeheissen. In Nachachtung dazu hat die Regierung dem Kantonsrat im Jahr 2021 Botschaft und Entwurf für einen XXIV. Nachtrag zum VSG unterbreitet, der auf eine kurzfristig aktivierbare Angebotserweiterung abzielt (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2). Dieser ist mit Blick auf die verfassungsrechtlich garantierte Rechtsgleichheit neutral formuliert und beschränkt sich entsprechend nicht auf Kinder und Jugendliche mit einer Beeinträchtigung im sprachlichen Bereich. Es ist jedoch vorauszusehen, dass sich der Nachtrag ungeachtet der verfassungsrechtlich gebotenen allgemeinen Ausrichtung schwergewichtig bei der Sprachheilbeschulung auswirkt. Im Weiteren ist davon auszugehen, dass mit den zusätzlichen Angeboten zusätzliche Nachfrage geschaffen wird und bei den Schulträgern der Anreiz gesetzt wird, vermehrt Kinder und Jugendliche den Sprachheilschulen zuzuweisen.

Es ist vorgesehen, im Zug der Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts Diskussionspunkte, welche die Sonderschulversorgung im Grundsatz betreffen, zu behandeln (siehe Teil D, Kapitel 2.3). Diese betreffen beispielsweise Mass und Kriterien der Separation bei den verschiedenen Behinderungsarten und Altersstufen, die Mechanismen zur Steuerung des Sonderschulangebots oder die Funktionsteilung bzw. Trägerschaft und Zuständigkeiten in der Sonderschulung.

### 3.3 Lehrmittelsteuerung und -versorgung

Die Aufgabenteilung zwischen den Gemeinden und dem Kanton hat Auswirkungen auf die Lehrmittelsteuerung und -versorgung. In der Botschaft zum XXIII. Nachtrag zum VSG ist festgehalten, diesbezüglich eine vertiefte Auslegeordnung vorzunehmen und das weitere Vorgehen aufzuzeigen (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2). Dies erfolgt in einem gemeinsamen Projekt unter Leitung des Bildungsdepartementes mit der Vereinigung St.Galler Gemeindepräsidentinnen und Gemeindepräsidenten (VSGP) und dem SGV. In Bezug auf die zukünftige Finanzierung der Lehrmittel hat der Kantonsrat in der Novembersession 2021 als Teil des Vorhabens «Haushaltsgleichgewicht 2022plus» entschieden, dass diese ab dem Jahr 2023 neu zu 100 Prozent zu Lasten der Schulträger gehen soll. Damit stellt sich im Projekt für die Gesamtbetrachtung des Lehrmittelwesens die Frage nach der Einhaltung der «fiskalischen Äquivalenz» («Wer zahlt, befiehlt»). In radikaler Konsequenz würde diese bedeuten, dass dem vollständigen Ausstieg des Kantons aus der *Finanzierung* auch sein vollständiger Ausstieg aus der *Steuerung* zu folgen hat.

Im Hinblick auf die sprachregionale Koordination der Lehrpläne (einheitliche Lehrplanvorlage 21), deren Umsetzung angelaufen ist, könnte sich der Lehrmittelmarkt in Richtung «selbststeuernd koordinierte und qualitativ gesicherte» Lehrmittel entwickeln, womit die kantonale Lehrmittelsteuerung an Relevanz verlieren würde und mithin die Bahn frei wäre für die in jeglicher Hinsicht ungeschmälerte Äquivalenz. Unabhängig davon bleibt sicherzustellen, dass der Bildungsrat seinen gesetzlichen Auftrag der qualitätsorientierten strategischen Entwicklung der Volksschule als Ganzes (Art. 100 Abs. 2<sup>bis</sup> VSG) auch unter dem Aspekt der den Unterricht unterstützenden und leitenden Instrumente erfüllen kann. Die Lehrmittel werden nach herkömmlicher Betrachtung definiert als «Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in analoger oder digitaler Form, die Kompetenzen und



Lerninhalte des Lehrplans konkretisieren und für den Unterricht didaktisch aufbereiten». Im laufenden Projekt ist unter dem Qualitätsaspekt zum einen die Entwicklung des Lehrmittelangebots auf dem Markt nach Implementierung des Lehrplans 21 in der ganzen Deutschschweiz zu analysieren. Zum anderen ist die Definition und Funktion der Lehrmittel namentlich unter dem Einfluss der digitalen Transformation zu prüfen und zu aktualisieren. Die Ergebnisse dieser Arbeiten bilden die Grundlage für den Entscheid über die künftige Rolle des Kantons, namentlich des Bildungsrates, in der Lehrmittelsteuerung «trotz» Übernahme der Lehrmittelfinanzierung durch die Gemeinden. Dieser Entscheid wiederum wird sich in der definitiven Regelung des Lehrmittelwesens im Volksschulgesetz auf das Jahr 2024 hin niederschlagen.

### 3.4 Führungsstrukturen

Verschiedene Entscheide in politischer, rechtlicher und finanzieller Hinsicht (u.a. Totalrevision der Kantonsverfassung [abgekürzt KV], Gemeindevereinigungsgesetz, Finanzausgleichsgesetz, III. Nachtrag<sup>157</sup> und VII. Nachtrag<sup>158</sup> zum VSG) haben in den letzten 20 Jahren wesentliche Veränderungen in Bezug auf die Organisationsstrukturen der Volksschule bewirkt. Die mit dem Projekt «Geleitete Schule» vom Bildungsrat im Jahr 1995 angestossene Entwicklung von den früheren administrativen Schulvorsteherschaften hin zu professionellen pädagogischen Schulleitungen mit Personalführungsverantwortung ist nach langfristigem, durch die Schulträger und ihre Bürger-schaften «bottom up» autonom geplante-m Umsetzungsprozess inzwischen weitgehend abgeschlossen. Parallel dazu hat hinsichtlich der Gemeindeorganisation, ebenfalls «bottom up» in lokaler Autonomie, eine Entwicklungstendenz hin zu Inkorporationen eingesetzt, sodass die Zahl der Schulgemeinden kontinuierlich gesunken und die Mehrheit der Schulträger mittlerweile als Einheitsgemeinden (Führung der Volksschule durch die politischen Gemeinden) organisiert ist. Dies hatte seinerseits einen Einfluss auf die Führungs- und Organisationsstrukturen der Gemein-den und brachte verschiedene Modelle für die Aufgabenteilung von Schulbehörde und Schullei-tung hervor, die der Professionalisierung der Prozesse und Zuständigkeiten zusätzlichen Schub gaben.

Die operative Schulführung liegt im Rahmen des kantonalen, der Qualitätssicherung und der Durchlässigkeit verpflichteten Rechts in der Zuständigkeit und Verantwortung der Gemeinden. Dabei treffen unterschiedlich gewachsene, oft auch kulturell geprägte lokale Führungsstrukturen auf kantonale Vorgaben, die zum einen aufgrund der erhöhten gesellschaftlichen Ansprüche und des gewachsenen überkantonalen Koordinationsbedarfs immer stärker zu differenzieren sind, zum anderen aber auch der von den Gemeinden immer stärker eingeforderten Autonomie Rech-nung zu tragen haben. Konkret hat der Kanton die Gemeinden vermehrt mit der selbstverantwor-tlichen Entwicklung von Konzepten zur Umsetzung seiner Rahmenvorschriften und Hilfestellungen zu beauftragen. Dies ergibt ein Spannungsfeld, in dem die Frage nach der Positionierung der Schulführung vor Ort, aber auch im Verhältnis zum Kanton akut wird. Über die Führungsstruktu-ren und ihre Dynamik führen das Bildungsdepartement, die VSGP und der SGV einen proaktiven Diskurs. Dabei haben sie sich der Tatsache zu stellen, dass das Volksschulgesetz organisations-rechtlich noch in der ursprünglichen Tradition der operativen Schulführung durch Schulräte ver-haftet ist und sich zu den pädagogischen Schulleitungen inhaltlich ausschweigt.

In diesem Kontext ist es angezeigt, dass der Kanton den Grenznutzen seiner koordinativen Quali-tätssteuerung und die Gemeinden den Grenznutzen ihrer Organisationsautonomie ausloten. Tun sie dies im Dialog, können sie zu einer politisch anschlussfähigen Schnittmenge gemeinsam ge-tragener struktureller Grundlagen gelangen und diese soweit legislatorisch sinnvoll im Volksschul-gesetz verankern.

---

<sup>157</sup> nGS 33–57.

<sup>158</sup> nGS 39–53.

## 4 Aspekte der Organisation

Veränderungen in der Schullandschaft, aber auch in der Gesellschaft, haben Entwicklungen in Bezug auf verschiedene Aspekte der Organisation angestoßen (siehe Teil B, Kapitel 2.3.3). Die dabei geschaffenen Gestaltungsspielräume können von den Schulen bei der lokalen Umsetzung dazu genutzt werden, die Organisation den Bedürfnissen vor Ort anzupassen.

### 4.1 Digitalisierung

Die Volksschule ist durch die gesellschaftlichen Veränderungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung in hohem Masse betroffen und auch gefordert (siehe Teil A, Kapitel 9).

#### 4.1.1 Digitale Transformation

Der Bildungsrat hat in den letzten 20 Jahren die Schulen über Konzepte und Empfehlungen angeregt, in den Prozess der digitalen Transformation einzusteigen. Wie eine Erhebung des Umsetzungsstands der Empfehlungen zu Medien und Informatik in der Volksschule im Jahr 2020 zeigte, gestalten die Schulen den Digitalisierungsprozess sehr unterschiedlich. Auf der Grundlage dieser Resultate wurden die Empfehlungen im Jahr 2021 überarbeitet und der Fokus auf die digitale Transformation der Volksschule ausgeweitet. Darin sind die zentralen bzw. strategischen Aspekte ausgeführt, die den Gelingensprozess der digitalen Transformation von Schulen unterstützen.

Damit die digitale Transformation an den Schulen gelingt, reichen die vorliegenden Empfehlungen alleine nicht aus. Die Schulen müssen den Prozess vor Ort aktiv angehen. Der Bildungsrat hat deshalb im Sommer 2021 entschieden, dass der laufende Prozess der digitalen Transformation in den Schulen vor Ort auf der Ebene der strategischen Schulentwicklung verbindlich zu steuern und unterstützen ist. Dazu gehört auch, aber nicht ausschliesslich, der Transfer der Ergebnisse der IT-Bildungsoffensive. Die Schulträger sind dazu aufgefordert, anhand der Vorgaben des Bildungsrates zur lokalen Umsetzungsplanung der digitalen Transformation eine Planung vorzulegen, die den Zeitraum von 2022 bis 2029 abbildet und die Art und Weise der Umsetzung aufzeigt.

Weiter muss sichergestellt werden, dass die Lehrpersonen und Schulleitenden die notwendigen Kompetenzen erwerben oder diese erweitert werden können. Zu diesem Zweck hat der Bildungsrat Weisungen über die Weiterbildung von Volksschul-Lehrpersonen im Rahmen der IT-Bildungsoffensive<sup>159</sup> erlassen. In der Annahme, dass die Lehrpersonen unterschiedliche digitale Kompetenzen vorweisen, macht der Bildungsrat zu deren Erwerb keine qualitativen Vorgaben. Der Qualitätssicherungsprozess bezüglich Weiterbildung ist integral vor Ort zu verankern und durch die Schulleitung zu steuern. Festgelegt ist hingegen ein quantitatives Minimum an Weiterbildungsstunden im Bereich digitale Kompetenz. Die Weiterbildungen sind in den Jahren 2022 bis 2027 sowohl auf der individuellen als auch auf der schulinternen Ebene zu planen.

#### 4.1.2 E-Government Service

Der E-Government-Service für die Volksschule wurde im Mai 2019 im Rahmen des Gesetzes über E-Government<sup>160</sup> als strategisch definiert. Die Nutzung der daraus resultierenden Fachanwendung wird somit für das AVS sowie alle St.Galler Gemeinden und deren Schulen verpflichtend. Die Finanzierung erfolgt je hälftig durch den Kanton und die Gemeinden.

---

<sup>159</sup> Im Amtlichen Schulblatt Oktober 2021 veröffentlicht, SchBl 2021, Nr. 5.

<sup>160</sup> sGS 142.3; abgekürzt E-GovG.

Mit der neuen Schulverwaltungslösung werden bestehende Prozesse zwischen der kantonalen Verwaltung und den Schulträgern optimiert und harmonisiert. Zudem sollen Schnittstellen standardisiert und dabei Synergieeffekte durch eine verbindliche Prozess-, Anwendungs- und Datenarchitektur genutzt werden. Die Beschaffung wurde im Januar 2021 im offenen Verfahren ausgeschrieben, an dem sich fünf Anbieter beteiligt haben. Der Zuschlag erfolgte im Juli 2021 an die Pupil AG, Wil. Das gleichnamige Produkt «PUPIL» ist eine webbasierte Cloudlösung und löst die bisher im Einsatz stehenden Lösungen für die Schüleradministration «LehrerOffice» und die Schulverwaltung «VRSG SV» ab. Zudem werden diverse vorhandene Excel-Tools darin integriert. Die ersten Pilotschulen werden die Lösung im dritten Quartal des Jahres 2022 testen. Ab dem Jahr 2023 ist die schrittweise Einführung der neuen Applikation beim Kanton und den Schulträgern vorgesehen. Der Abschluss ist für Dezember 2025 geplant.

## 4.2 Berufsauftrag

Das Reglement über den Berufsauftrag der Volksschul-Lehrpersonen trat auf Beginn des Schuljahres 2015/16 in Vollzug. Vorbereitend wurden Informationsveranstaltungen und Einführungen für Lehrpersonen und Schulführung durchgeführt. In einer Handreichung sind zudem die wichtigsten Punkte zur operativen Umsetzung ausgeführt und diverse Detailfragen werden in einer FAQ auf der kantonalen Homepage des AVS beantwortet. Weiter stellt der Kanton den Schulträgern ein elektronisches Tool zur Verfügung, dessen Anwendung fakultativ ist.

Im Auftrag des Bildungsrates wird der Berufsauftrag evaluiert. In deren Zentrum steht die Frage, inwiefern das Instrument mit seinen Gestaltungsspielräumen in der Praxis gezielt genutzt wird und ob es seinen Sinn und Zweck erfüllt. Dazu sollen Schulträger sowie Schulverwaltungen, Schulleitende und Lehrpersonen befragt werden. Die Auswertung soll im Herbst 2022 vorliegen, so dass im Jahr 2023 allfällige weiterführende Anpassungen der Grundlagen sowie der Umsetzungsmaterialien und -informationen umgesetzt werden können.

## 4.3 Personalpool

Der Personalpool, der im August 2017 eingeführt wurde, ist ein Führungs- und Planungsinstrument zuhanden der Schulträger. Er bietet Chancen zur Planung, Durchführung und Überprüfung der lokalen Schulorganisation im Rahmen der Klassenbildung und der Verwendung der Pensen. Zum einen kann der Schulträger selbst seine Pensenentwicklungen gezielter beobachten, reflektieren und darauf basierend strategisch steuern. Zum anderen bietet der Personalpool auf Ebene Kanton die Möglichkeit, einen vertieften Überblick über die vielfältigen Unterrichtsorganisationsformen zu erhalten und Auswirkungen von veränderten Vorgaben sowie die allgemeine Entwicklung zu beobachten.

Das Unterrichtspensum kann nicht direkt in Personalkosten umgerechnet werden. Einerseits unterscheiden sich die Lohnkosten von Lehrpersonen der unterschiedlichen Kategorien (Oberstufe, Primar- und Kindergartenstufe), andererseits hat auch das Dienstalter einen Einfluss auf die Höhe der Löhne. Insbesondere aber ist darauf hinzuweisen, dass der Personalpool einzig die Unterrichtstätigkeit – also die «Arbeit am Kind» – umfasst. Die im Berufsauftrag enthaltenen weiteren Arbeitsfelder Schülerinnen und Schüler, Schule sowie Lehrperson werden beim Personalpool nicht berücksichtigt. Auch diese Arbeitsfelder können durch Flexibilisierung lokal ausgebaut oder minimiert werden, was sich ebenfalls auf die gesamten Lohnkosten auswirkt.

Im September 2021 waren die Schulträger zum fünften Mal aufgefordert, ihre Daten für die Erhebung Personalpool zu erfassen.<sup>161</sup> In den ersten drei Jahren begleitete das AVS im Auftrag des Bildungsrates die Verwendung des Personalpools im Rahmen der Einführungsphase. Seit

---

<sup>161</sup> An der Erhebung 2017 haben sich nicht sämtliche Volksschulträger beteiligt, ab 2018 ist die Erhebung vollständig.

Ende der Einführungsphase und Übergang in den Regelbetrieb per Schuljahr 2020/21 erfolgt die Datenerhebung und Ergebnisdiskussion im Rahmen der Aufsicht.

#### 4.4 Organisationsmodelle Oberstufe

Mit dem XX. Nachtrag zum VSG und dem Reglement über die Organisation der Oberstufe, vom Bildungsrat erlassen am 19. Dezember 2018, wurden die Grundlagen für die Weiterentwicklung der Oberstufen im Kanton St.Gallen gelegt (siehe Teil B, Kapitel 2.3.3). Dem AVS wurde die Verantwortung für die Begleitung von Schulen, die in ein neues Oberstufenmodell wechseln wollten, zugewiesen. Zudem wurden die bereits praktizierten abweichenden Oberstufenmodelle der sogenannten kleinen Oberstufen in bewilligte Regelstrukturen überführt. Von der Möglichkeit, ein neues Oberstufenmodell zu wählen, machte neben den kleinen Oberstufen bisher nur ein Schulträger Gebrauch.<sup>162</sup>

Die Möglichkeit des Niveauunterrichts in den Fächern Englisch und/oder Mathematik auf der Oberstufe besteht seit dem Schuljahr 2012/13. Mit dem XX. Nachtrag zum VSG wurde auch eine Ausweitung der Niveaufächer vorgenommen. Seit dem Schuljahr 2019/20 steht es den Oberstufen ungeachtet des Organisationsmodells frei, in drei von fünf Fachbereichen in Niveaus zu unterrichten, und zwar in Englisch, Deutsch, Französisch, Mathematik sowie Natur und Technik (siehe Teil B, Kapitel 2.3.3). Von den 56 Schulträgern mit Oberstufen haben im Schuljahr 2021/22 deren 14 Niveauunterricht geführt, sechs davon mit zwei Niveaufächern. Im Niveauunterricht wird immer Englisch als Niveaufach angeboten, das zweite Niveaufach ist bei allen Schulträgern Mathematik. Zwei Schulträger überlegen, auf das Schuljahr 2022/23 neu Niveauunterricht einzuführen, ihren Niveauunterricht auf dasselbe Jahr zu sistieren, planen ebenfalls zwei Schulträger. Drei Schulträger planen einen Ausbau der Niveaufächer, zwei mit dem Niveaufach Deutsch (die Schulträger würden dann drei Niveaufächer auf drei Niveaus führen) bzw. Französisch (der Schulträger würde dann zwei Niveaufächer auf drei Niveaus führen).<sup>163</sup>

#### 4.5 Weiterbildung

Das Weiterbildungskonzept für die Volksschule wurde vom Bildungsrat am 27. Juni 2012 erlassen und auf das Jahr 2013 in Vollzug gesetzt. Es richtet sich grundsätzlich an Lehrpersonen und bezieht Kurse für Behördenmitglieder und Schulleitende mit ein. Zudem gibt der Bildungsrat der PHSG Aufträge in Zusammenhang mit der Berufseinführung, die im ersten Arbeitsjahr nach der Ausbildung der Volksschul-Lehrpersonen unter der Leitung der PHSG stattfindet. Grundlage dafür bilden die Weisungen zur Berufseinführung der Volksschul-Lehrpersonen<sup>164</sup>.

Seit dem Jahr 2012 haben sich die Schullandschaft und deren Rahmenbedingungen stark verändert. So haben sich die Weiterbildungen in den Schulen von der rein persönlichen Weiterbildung zu Weiterbildungen in und für Teams entwickelt. Unterrichts- und Schulentwicklung sind im Fokus der Schulen und gelten als zentrale Aufgabe der Schulleitung ebenso wie die personelle Führung einschliesslich der Umsetzung des Berufsauftrags. Im Weiteren verändern sich Aufgabenfelder und Berufsgruppen an Schulen und erfordern vermehrt gezielte Weiterbildungen oder grundlegende Einführungen in Funktionen. Zudem wird seit längerer Zeit auch das Zusammenspiel von Ausbildung und fachlicher Unterstützung während der ersten Berufsjahre diskutiert. Seitens der PHSG ist vorgesehen, die Unterstützungskonzepte für die ersten Berufsjahre zu aktualisieren und auszuweiten. Insgesamt ergibt die Ausgangslage den Bedarf nach einer Überarbeitung der Ausrichtung und Positionierung von kantonalen Angeboten zur Weiterbildung. Der Bildungsrat

<sup>162</sup> Im Schuljahr 2021/22 führten entsprechend 53 Schulträger eine typengetrennte, kooperative Oberstufe und 3 eine typengemischte Oberstufe. Eine altersdurchmischte Oberstufe wurde von keinem Schulträger angeboten.

<sup>163</sup> Quelle: AVS, Erhebung Personalpool 2021.

<sup>164</sup> Im Amtlichen Schulblatt Mai 2016 veröffentlicht, SchBl 2016, Nr. 5.

wird deshalb im Rahmen eines Projekts die Zielsetzungen sowie die strategische und operative Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten, die durch den Kanton konzipiert und/oder organisiert werden, deren Finanzierung sowie deren Qualität klären. In einer ersten Phase definiert er zusammen mit dem AVS und dem SGV die strategischen Ziele und benennt die Elemente der Weiterbildungsangebote. Ebenso erfolgt in Zusammenarbeit mit der PHSG eine Auslegeordnung bezüglich der Berufseinführung bzw. der ersten Berufsjahre. In einer zweiten Phase steht die operative und konzeptionelle Umsetzung der festgelegten strategischen Elemente im Fokus. Einerseits sollen mit einem Konzept die verschiedenen Elemente zu den Weiterbildungsangeboten auf der Grundlage der strategischen Grundsätze des Bildungsrates konkretisiert, andererseits Anpassungen und Neuausrichtungen der Berufseinführung für die ersten drei Berufsjahre im Kontext der Ausbildung definiert werden. Der Abschluss des Projekts ist für Mitte 2023 vorgesehen.

## 4.6 Beratung und Unterstützung

Die Erwartungen an die Volksschule steigen, die Anforderungen an die Lehrpersonen, Schulleitenden und auch Schulbehörden sind gross. Eine fachlich fundierte Aussensicht hilft, Ansprüche zu kanalisieren sowie Orientierung und Entlastung zu finden, gerade wenn Überforderung droht. Das AVS bietet mit der Abteilung Beratungsdienst Schule der Volksschule Unterstützung an, um ihre anspruchsvolle Aufgabe zu bewältigen. Der Beratungsdienst steht allen Lehrpersonen, Schulleitenden und Schulbehörden des Kantons St.Gallen für eine professionelle und unabhängige Beratung zur Verfügung. Im Vordergrund stehen Fragen im Zusammenhang mit der persönlichen beruflichen Situation, der Unterrichtsgestaltung und Klassenführung, der Zusammenarbeit in der Schule, der Führung einer Schule sowie der Schul- und Unterrichtsqualität.

In den letzten Jahren zeigten sich aus beraterischer Sicht Tendenzen und Themenfelder, die sich akzentuieren und bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie anhaltende Herausforderungen darstellen. Dies sind u.a. die Bedeutung sowie der Stellenwert der Schulführung und deren Herausforderung in Bezug auf die Etablierung einer nachhaltigen Schulhauskultur, die Klassenführung bzw. Unterrichtsgestaltung unter der Prämisse der Heterogenität, die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, der Umgang von Lehrpersonen und Schulleitenden mit Belastungsquellen und Ressourcenmanagement sowie die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Neben dem Beratungsdienst Schule stehen den Schulträgern weitere Unterstützungsangebote zur Verfügung, z.B. im Sozial- (siehe Teil B, Kapitel 9.2), Gesundheits- (siehe Teil B, Kapitel 9.3) oder Kulturbereich (siehe Teil B, Kapitel 9.4). Auch der SPD des Kantons St.Gallen bzw. der Stadt St.Gallen leistet wichtige Unterstützung (siehe Teil D, Kapitel 2.3), ebenso wie die fünf RDZ der PHSG mit den praxisnahen Lernarrangements und gestalteten Lernumgebungen zu zentralen Themen des Lehrplans Volksschule.

## 5 Schnittstellen

Wie im Teil B, Kapitel 9, aufgezeigt wurde, sind im Umfeld der Volksschule vielfältige Angebote und Programme zur Förderung und Bildung der Kinder und Jugendlichen ausserhalb des Schulunterrichts vorhanden. Zudem bestehen verschiedenartige Unterstützungsangebote, auf welche die Schulen zurückgreifen können. An deren Erarbeitung und Bereitstellung ist das Bildungsdepartement beteiligt, allerdings ohne die Federführung innezuhaben. Im Gegensatz dazu wird im Folgenden über Geschäfte an der Schnittstelle zum Umfeld der Volksschule Bericht erstattet, die direkt vom Bildungsdepartement umgesetzt werden.

## 5.1 Eltern

Der Kanton fördert die Zusammenarbeit von Schule und Eltern in Erziehung und Bildung gemäss Art. 10 KV. Einerseits sorgt er für die notwendigen gesetzlichen Rahmenbedingungen, andererseits unterstützt er die Schule mit verschiedenen Dienstleistungen.

### 5.1.1 Zusammenarbeit Eltern und Schule

Die Eltern sind die wichtigsten Partner der Volksschule. Aus der gemeinsamen Verantwortung der Eltern und der Schule für die Kinder und Jugendlichen ergibt sich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit. Dazu bestehen im Kanton St.Gallen kantonale Vorgaben (Art. 92 ff. VSG). In den letzten Jahren hat das Bildungsdepartement im Austausch mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen vermehrt Rückmeldungen erhalten, dass verstärkt eine Tendenz festzustellen sei, dass gewisse Eltern ihre Erziehungsverantwortung nicht wahrnehmen bzw. der Schule abschieben würden und die Bandbreite des elterlichen Engagements insgesamt sehr breit sei. Der Bildungsrat hat in der Folge die Situation analysiert und eine Auslegeordnung zur Thematik vorgenommen. Diese hat – wie auch in der Antwort der Regierung zur Interpellation 51.17.19 «Eltern in die Pflicht nehmen» dargelegt – gezeigt, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen eine ausreichende Grundlage darstellen, um Eltern in die Verantwortung zu nehmen. Die Zuständigkeit für die Zusammenarbeit mit Eltern liegt bei den Schulen vor Ort, weshalb es nicht zielführend ist, diese mit zusätzlichen Bestimmungen einzuschränken. Stattdessen hat der Bildungsrat kantonale Informationsmaterialien zu «Rechte und Pflichten» erarbeitet, die sich an die Eltern richten und die rechtlichen Grundlagen aufzeigen. Darin sind auch die Grundsätze des Bildungsrates zur guten Zusammenarbeit von Schule und Eltern enthalten, die den Schulen als Orientierungshilfe zur Ausgestaltung ihrer Zusammenarbeit mit Eltern dienen sollen. Die Informationsmaterialien stehen den Schulen seit dem Jahr 2020 zur bedarfsgerechten Nutzung zur Verfügung und fügen sich in das bereits bestehende Informationsangebot des Bildungsdepartementes zuhanden der Eltern ein.

Zur Elternpartizipation, bei der es um die Mitsprache und Mitentscheidung der Eltern in allgemeinen Schulangelegenheiten geht, besteht keine gesetzliche Grundlage. In einigen Gemeinden haben sich Elternorganisationen (Elternrat, -vereinigung, -mitwirkung, -forum usw.) gebildet, deren Ziel es ist, in Angelegenheiten, die Eltern als Kollektiv betreffen, mitreden zu können.

### 5.1.2 Elternbildung

Elternbildung ist nicht Teil des staatlichen Grundscholauftrags, sondern Sache ausserschulischer Initiative oder schulzwecknaher Aktivitäten von Schulträgern, die diese gemäss Art. 10 VSG auf freiwilliger Basis anbieten können. Die Elternbildung ist entsprechend als kommunale Aufgabe zu positionieren. Die Koordinationsstelle Elternbildung (KE) im AVS unterstützt, koordiniert und fördert die Elternbildung im Kanton St.Gallen. Einerseits fördert sie die Elternbildung direkt, indem sie zwei Elternbildungsanlässe organisiert: das St.Galler Forum, das jährlich stattfindet, sowie das RegioForum, das im jährlichen Wechsel in einer anderen Region des Kantons St.Gallen durchgeführt wird (erstmalige Durchführung 2021). Zudem hat sich die KE in den letzten Jahren im Rahmen der Strategie «Frühe Förderung» verstärkt auf die Elternbildung im Frühbereich fokussiert und das Projekt «Elternbildung vor Ort» initiiert (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2.b). Andererseits übernimmt sie eine koordinierende Funktion, indem sie jährlich einen Veranstaltungskalender mit Elternbildungsanlässen aus den verschiedenen Regionen veröffentlicht, der vor allem über die Schulen an die Eltern verteilt, aber auch an weitere Stellen wie Kinderärztinnen und -ärzte, Gemeinden, Familienzentren usw. geliefert wird. Schliesslich nimmt die KE auch die Information und Vernetzung der kommunalen Elternorganisationen wahr.

## 5.2 Tagesstrukturen

Seit dem 1. August 2008 sind das bedarfsgerechte Mittagstischangebot sowie der Blockzeitenunterricht am Vormittag im Kindergarten und in der Primarschule gesetzlich verankert.<sup>165</sup> Das Mittagstischangebot muss von den Schulträgern bedarfsgerecht zur Verfügung gestellt werden, soweit nicht die politische Gemeinde diese Aufgabe erfüllt.<sup>166</sup> Der Besuch des Mittagstischs ist freiwillig und kein Bestandteil des verfassungsmässigen Grundschulangebots. Die Eltern können entsprechend an den Kosten beteiligt werden.

Im August 2018 hat die Regierung im Auftrag des Kantonsrates<sup>167</sup> den Bericht 40.18.04 «Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung im Kanton St.Gallen» vorgelegt, der auf einer Erhebung des Forschungsbüros Infrac zur familien- und schulergänzenden Betreuung im Jahr 2016<sup>168</sup> beruht. Neben einer Situationsanalyse zeigte dieser auch die Herausforderungen im Kanton St.Gallen auf. Handlungsbedarf wurde insbesondere hinsichtlich der finanziellen Belastung der Eltern, Angebotslücken und mangelndem Wissen zu den Angeboten festgestellt. Um einen Überblick über die Entwicklung des Angebots zu erhalten, wurde ein regelmässiges Monitoring in Aussicht gestellt. Im Jahr 2021 wurde eine zweite Erhebung durchgeführt (siehe Teil B, Kapitel 9.1.2.c).<sup>169</sup>

In Erfüllung der vom Kantonsrat in der Februarsession 2020 gutgeheissenen Motion 42.19.37 «Flächendeckende Betreuungsangebote für Kinder im Volksschulalter» hat das Bildungsdepartement unter Einbezug der Sozialpartner einen Gesetzesentwurf zur Angebotspflicht der Schulträger für eine bedarfsgerechte Betreuung erarbeitet.<sup>170</sup> Dieser wird von der Regierung voraussichtlich im Frühling 2022 zuhanden des Kantonsrates verabschiedet.<sup>171</sup>

## 5.3 Sport- und Bewegungsförderung

Sport und Bewegung sind Teil eines ganzheitlichen Bildungsauftrags. Die Kantone sind für das Bildungswesen und somit auch für den Sport in der Schule zuständig. Der Bund legt im Sportförderungsgesetz<sup>172</sup> die gesetzlichen Grundlagen zum Sport in der Schule fest. Diese sind für die Kantone verbindlich: Im Kindergarten ist Bewegung und Sport in den täglichen Unterricht zu integrieren. Auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind wenigstens drei Lektionen Sportunterricht je Unterrichtswoche zu erteilen. Die Bewegungsförderung an Schulen geht jedoch über

---

<sup>165</sup> Der Blockzeitenunterricht auf der Primarstufe sowie das Angebot an bedarfsgerechten Tagesstrukturen mit einer freiwilligen und grundsätzlich kostenpflichtigen Angebotsnutzung sind Teil des HarmoS-Konkordats, dem der Kanton St.Gallen im Jahr 2008 beigetreten ist.

<sup>166</sup> Die politischen Gemeinden sorgen gemäss Art. 58<sup>bis</sup> Abs. 1 des Einführungsgesetzes zum Zivilgesetzbuch für eine ganzheitliche Kinder- und Jugendhilfe und fördern in diesem Rahmen die familienergänzende Kinderbetreuung. Für die Gemeinde besteht keine Bereitstellungs- oder Finanzierungspflicht.

<sup>167</sup> Der Auftrag erfolgte im Rahmen der Beratung des Berichts 40.15.08 «Massnahmen zur Entschärfung des Fachkräftemangels und zur Arbeitskräftemobilisierung im Kanton St.Gallen» vom 22. Dezember 2015.

<sup>168</sup> Stern & Schwab Cammarano (2017). Abrufbar unter [www.volksschule.sg.ch](http://www.volksschule.sg.ch) > Schulisches Umfeld > Tagesstrukturen.

<sup>169</sup> Das Monitoring soll im Jahr 2026 aktualisiert werden. Dabei werden sich auch die Auswirkungen der kürzlich erfolgten bzw. noch zu erfolgenden Anpassungen der rechtlichen Rahmenbedingungen zeigen: Die Entwicklung des Betreuungsangebots wird insbesondere durch die kantonalen Fördergelder an die Gemeinden aus dem seit dem Jahr 2021 in Vollzug stehenden Kinderbetreuungsgesetz (siehe Teil B, Kapitel 2.3.4) und durch die zu schaffende Gesetzesgrundlage für ein bedarfsgerechtes schulisches Tagesstrukturangebot beeinflusst.

<sup>170</sup> Die gesetzliche Verankerung einer Bereitstellungspflicht für schulergänzende Tagesstrukturangebote wurde angesichts der unterdurchschnittlichen Versorgung im Kanton St.Gallen bereits im Bericht 40.18.04 «Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung im Kanton St.Gallen» als Massnahme vorgeschlagen.

<sup>171</sup> Die Regierung hat in ihrem Bericht 40.21.02 «Stärkung der Ressourcenkraft des Kantons St.Gallen» vom 17. August 2021 vorgeschlagen, dieses Vorhaben angesichts der grossen Bedeutung ins Massnahmenset zur Stärkung der Ressourcenkraft des Kantons St.Gallen aufzunehmen.

<sup>172</sup> SR 415.0; abgekürzt SpoFöG.

das Durchführen von Sportlektionen im Rahmen des Stundenplans hinaus. Die kantonale Schulsportkommission erarbeitet im Auftrag des Bildungsrates auf der Basis des Lehrplans Volksschule geeignete Massnahmen zur Unterstützung von Lehrpersonen, Unterricht und Schulen in der Bewegungsförderung der Lernenden und schafft entsprechende Supportangebote. Dazu hat sie in der Planung 2020–2024 zwei Legislaturziele definiert: mehr Bewegung im Schulalltag und Erarbeitung von Empfehlungen im Zusammenhang mit der Digitalisierung im Sportunterricht (mit Blick auf die IT-Bildungsoffensive).

Programme zur Steigerung der Sport- und Bewegungsaktivitäten sowie der Qualitätssicherung bestehen mit den kantonalen Schulsporttagen auf der Volksschulstufe, der obligatorischen Schulsportprüfung in der 1. und 2. Oberstufe sowie dem School Dance Award für Sekundarstufe I und II. Die Schulen im Kanton St.Gallen sind zudem Spitzenreiter im schweizerischen Vergleich bei der Teilnahme an «Schule bewegt», der Online-Plattform von Swiss Olympic für mehr Bewegung im Unterricht. Zur Umsetzung der Förderung von täglichen Sport- und Bewegungsmöglichkeiten im Rahmen des schulischen Unterrichts werden schliesslich in der kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung regelmässig Kurse zu mehr Bewegung in der Schule und zu bewegtem Unterricht angeboten.

Mit Aktiv Kids steht in Ergänzung zum obligatorischen Unterricht ein Bewegungs- und Sportförderprogramm des Amtes für Sport zur Verfügung, mit dem Schülerinnen und Schüler mit motorischen Defiziten unterstützt werden. Aktiv Kids ist in den Schulkontext und Stundenplan eingebunden, findet aber zusätzlich zum obligatorischen Unterricht statt und wird von J+S-Kindersportleiterinnen und -leitern durchgeführt. Zudem kann mit «Purzelbaum» gezielt die Bewegung und motorische Entwicklung der Kinder gefördert werden (siehe Teil B, Kapitel 9.3.2).

### **5.3.1 Begabungs- und Begabtenförderung im Sport**

Junge talentierte Sportlerinnen und Sportler werden im Kanton St.Gallen in den Talentschulen Sport spezifisch gefördert. Im Fokus steht das Schaffen von optimalen Verhältnissen, um neben dem Sport die schulische Entwicklung optimal zu fördern. Dank dem Sportfonds können zudem St.Galler Sportverbände, die ein Nachwuchsförderkonzept haben, oder im Einzelfall auch talentierte Sportlerinnen und Sportler, von finanzieller Unterstützung profitieren.

Ein Zusammenschluss der Vereine Vision Campus Ost in Sargans und NetzwerkSport St.Gallen strebt im Rahmen des Projekts «Sportvision Ost» die Entwicklung und Förderung des Breiten- und Leistungssports im Kanton St.Gallen an. Es hat zum Ziel, Sporttalenten und Leistungssportlerinnen und -sportlern aus verschiedenen Sportarten innovative Infrastrukturen in Verbindung mit ergänzenden Kompetenzzentren und massgeschneiderten Bildungsangeboten anzubieten. Dazu soll im Raum St.Gallen und im Raum Sargans je ein innovatives Sportzentrum aufgebaut werden. Die Regierung unterstützt die Machbarkeitsstudie für das Projekt mit höchstens 250'000 Franken. Diese soll aufzeigen, wie die drei Projektsäulen Sportleistungs- und Kompetenzzentren sowie Bildung im Raum Sarganserland und im Raum St.Gallen unabhängig voneinander, jedoch aufeinander abgestimmt, umgesetzt werden können. Die Säule Bildung nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Sie soll alle schulischen Angebote verbinden und die schulische Ausbildung der Talente individuell, passgenau und über alle Stufen hinweg fördern. Ein zentraler Erfolgsfaktor bei schulischen Angeboten ist ein Stundenplan für die Sporttalente, der die schulische Belastung und den Sport möglichst gut aufeinander abstimmt. Eine hohe Flexibilität ist entscheidend, damit die Athletinnen und Athleten an Wettkämpfen und Trainingstagen neben der Schule teilnehmen können. Dazu sollen für den ganzen Kanton einheitliche Bildungsmodelle erarbeitet werden. Der Schnittstelle zum Projekt Begabungs- und Begabtenförderung ist bei der Umsetzung Rechnung zu tragen (siehe Teil D, Kapitel 2.3.2).



### **5.3.2 Freiwilliger Schulsport**

Der freiwillige Schulsport nutzt die schulische Infrastruktur sowie das Fachwissen von Lehrpersonen und Vereinstrainerinnen und -trainern und profitiert so von guten Rahmenbedingungen. Freiwilliger Schulsport kann sowohl sportartspezifisch (J+S-Schulsport für 10- bis 20-Jährige) als auch polysportiv (J+S-Kindersport für 5- bis 10-Jährige) sein. Er ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern Sportarten kennenzulernen, sie intensiver auszuüben und bietet einen guten Einstieg ins Vereinsleben. Damit wird er zu einem Bindeglied zwischen Schule und Vereinssport.

Im Rahmen von Jugend und Sport (J+S), dem grössten Sportförderungsprogramm des Bundes für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 5 und 20 Jahren, werden st.gallische Organisationen für ihre Kinder- und Jugendarbeit mit Beiträgen von insgesamt zwischen 4,5 und 5 Mio. Franken je Jahr unterstützt. Das Herzstück des Programms ist die Aus- und Weiterbildung von kompetenten J+S-Leitungspersonen. In den letzten Jahren wurden im Kanton St.Gallen jährlich rund 2'500 J+S-Leitungspersonen aus- oder weitergebildet und jeweils rund 64'000 Kinder und Jugendliche in J+S-Organisationen wie Sportverbänden, Sportvereinen, Kinder- und Jugendverbänden, in der Schule (freiwilliger Schulsport) und in Lagern des Kantons unterrichtet. Mit der Möglichkeit zur Teilnahme an kantonalen, nationalen und internationalen Schulsporttagen bietet der Kanton den Schulen eine Plattform um sich mit anderen Schulen zu messen und auszutauschen. Ergänzend bietet das Amt für Sport jährlich fünf Jugendsportcamps während den Schulferien an. Diese werden mit qualifizierten J+S-Leitenden durchgeführt, mit kantonalen Sportfördergeldern unterstützt und entsprechend günstig angeboten.

## **E Postulat «Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule und im schulischen Umfeld»**

### **Zusammenfassung**

*In der Beantwortung des Postulats 43.18.07 «Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule und im schulischen Umfeld» wird ausgeführt, dass die Integration von Kindern und Jugendlichen eine Verbundaufgabe verschiedener Akteure ist. Die Hauptverantwortung kommt dabei den Gemeinden zu. Die Volksschule leistet einen wichtigen Beitrag zur Integration von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft. Zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, die im kantonalen Sonderpädagogik-Konzept geregelt sind. Auf der Basis dieser Grundlage haben alle Schulträger ein lokales Förderkonzept erstellt, in dem sie die Angebote und Abläufe vor Ort definieren. Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, die sich im Asylverfahren befinden, erfolgt entsprechend ihrer Unterbringung in mehreren Phasen (Bundesasylzentrum – Zentrum des Kantons (Migrationsamt)/der Gemeinden [TISG] – Gemeinde). Im Zentrum steht der Unterricht in Orientierung am Lehrplan Volksschule.*

*Der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Unterricht) ist ein ausserschulisches Angebot, der Besuch ist fakultativ. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche erweitern die Kompetenzen in ihrer Erstsprache und erwerben Kenntnisse über ihre Herkunftskultur. Im HarmoS-Konkordat, dem der Kanton St.Gallen im Jahr 2008 beigetreten ist, wird festgehalten, dass die Kantone die von den Herkunftsländern und den verschiedenen Sprachgemeinschaften unter Beachtung der religiösen und politischen Neutralität durchgeführten Kurse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durch organisatorische Massnahmen unterstützen, die Verantwortung für die Organisation und die Finanzierung des entsprechenden Unterrichts jedoch bei den Trägerschaften liegt.*

*Im Kanton St.Gallen werden diejenigen HSK-Trägerschaften, deren Angebot im Online-Stundenplan des Kantons aufgeführt sind, durch das Amt für Volksschule im Bildungsdepartement organisatorisch unterstützt. Für das Schuljahr 2021/22 sind im Online-HSK-Stundenplan des Kantons St.Gallen 58 aktive Lehrpersonen erfasst. Insgesamt werden in 13 Sprachen 140 Kurse durchgeführt. Für die Aufnahme in den Online-Stundenplan müssen verschiedene Kriterien erfüllt sein, wozu unter anderem die politische und konfessionelle Neutralität gehört. Ungeachtet davon ist der HSK-Unterricht nicht Schule nach Verfassungsrecht und Schulgesetzgebung. HSK-Unterricht kann daher nicht im Rechtssinn behördlich beaufsichtigt werden. Dessen Qualität ist Sache des Anbieters. Das heute bestehende System hat sich bewährt, weshalb die organisatorische Unterstützung des HSK-Unterrichts im bisherigen Umfang fortzuführen ist.*

# 1 Ausgangslage

Im Folgenden erfolgt zur Beantwortung des Postulats 43.18.07 «Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule und im schulischen Umfeld» die Berichterstattung über die Zusammenhänge und Mechanismen bei der Beschulung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

## 1.1 Auftrag

Der Kantonsrat stimmte am 17. September 2018 dem Antrag der Regierung zu, die Motion 42.18.13 «Keine ausländische Staatspropaganda in der Volksschule und im schulischen Umfeld» unter Anpassung des Wortlauts in ein Postulat umzuwandeln. Mit dem Postulat 43.18.07 «Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule und im schulischen Umfeld» wurde die Regierung dazu eingeladen, dem Kantonsrat betreffend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Bericht zu erstatten zum Schulunterricht in der Volksschule und zu komplementären privaten Bildungsangeboten wie namentlich zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Unterricht).

Hintergrund des parlamentarischen Vorstosses stellte ein Theaterstück in Uttwil, Kanton Thurgau, dar, das aufgrund einer oberflächlich recherchierten journalistischen Berichterstattung fälschlicherweise in einen Zusammenhang mit dem HSK-Unterricht gestellt wurde. Die Fakten dazu hat die Regierung bereits in ihrer Antwort auf die Einfache Anfrage 61.18.18 «Wird der HSK-Unterricht für nationalistische Propaganda missbraucht?» klargestellt.

## 1.2 Integration

Die Integration von Kindern und Jugendlichen ist eine Verbundaufgabe von verschiedenen Akteuren. Die Hauptverantwortung kommt dabei der Gemeinde zu (siehe Teil B, Kapitel 9.5), die auch für eine ganzheitliche Kinder- und Jugendhilfe verantwortlich zeichnet, wozu insbesondere auch die frühe Förderung zu zählen ist (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2). Ebenso können weitere Angebote der öffentlichen Hand – beispielsweise Tagesstrukturen – als auch Vereine und private Engagements zur Integration beitragen.

Die Volksschule leistet einen wichtigen Beitrag zur Integration von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft. Sie sorgt ihrem verfassungsmässigen Auftrag entsprechend für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offensteht, und fördert diese gemäss ihren individuellen Fähigkeiten. Im Weiteren kann sie mit Betreuungsangeboten einen zusätzlichen Beitrag leisten, da insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien von deren Inanspruchnahme profitieren (siehe Teil A, Kapitel 6.1).

Obwohl die Erreichung der Chancengerechtigkeit auf allen Stufen ein Staatsziel darstellt, erfahren Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Volksschule bislang Benachteiligungen, die sich jedoch grösstenteils auf Ungleichheiten betreffend soziale Herkunft zurückführen lassen (siehe Teil A, Kapitel 6.2). Im Rahmen der Volksschule werden vielfältige Bestrebungen unternommen, die auf die Unterstützung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler fokussieren und einen Beitrag zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit leisten sollen. Sie schliessen an allfällige Massnahmen zur Förderung von Kindern und deren Eltern im Frühbereich an (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2, sowie Kapitel 9.5.1) und führen diese im Rahmen der obligatorischen Schulzeit weiter. Um mögliche Lücken vor dem Eintritt in die Volksschule abzubauen bzw. zu verhindern, prüft die Regierung derzeit im Rahmen des Postulats 43.21.06 «Abbau von Sprachbarrieren vor dem Schuleintritt» geeignete Massnahmen zur möglichst zielorientierten Förderung bei fehlenden sprachlichen oder sozialen Kompetenzen von Kindern in den ersten Lebensjahren unter Einbezug ihrer Familien (siehe Teil B, Kapitel 9.2.2).

## 2 Volksschule

Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der Volksschule verfügt über eine ausländische Staatsangehörigkeit (siehe Teil B, Kapitel 4.1). Die Unterscheidung zwischen in- und ausländischen Staatsangehörigen, die einzig auf der aktuellen Staatsangehörigkeit einer Person beruht, erlaubt jedoch keine differenzierte Unterteilung nach Migrationshintergrund. Gemäss der Typologie des Bundesamtes für Statistik (BFS) gehören zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer (mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden) sowie gebürtige Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden.<sup>173</sup> Zu den Schülerinnen und Schülern im Kanton St.Gallen liegen keine ergänzenden Informationen vor, die eine differenzierte Zuordnung erlauben würden.<sup>174</sup> Entsprechend gilt es in den weiteren Ausführungen zu beachten, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt.

### 2.1 Rahmenbedingungen

Der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Volksschule liegen folgende kantonale Rahmenbedingungen zugrunde:

#### *Volksschulgesetz (VSG)*

Kinder und Jugendliche im Kanton St.Gallen sind ab dem 1. August nach Vollendung des vierten Altersjahres unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus (Art. 45 VSG) bis zur Erfüllung der Schulpflicht nach Abschluss der 3. Oberstufenklasse (Art. 48 VSG) schulpflichtig. Die Beendigung der Schulpflicht richtet sich nach der Anzahl absolvierter Schuljahre und nicht nach dem Alter des Kindes.

#### *Sonderpädagogik-Konzept*

Die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in der Volksschule, zu denen auch jene mit Migrationshintergrund zählen, ist im kantonalen Sonderpädagogik-Konzept geregelt (siehe Teil B, Kapitel 2.3.2). Auf Basis dieser Grundlage haben alle Schulträger ein lokales Förderkonzept erstellt, in dem sie die Angebote und Abläufe vor Ort definieren.

Das Sonderpädagogik-Konzept beschreibt für die Regelschule u.a. ein Grundangebot. Dieses wird unterteilt in das sonderpädagogische Angebot und das begleitende pädagogische Angebot. Zu Letzterem zählt der Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, in dessen Rahmen diese im Erwerb von Grundkenntnissen der deutschen Sprache unterstützt und gefördert werden. Ziel ist das Erarbeiten schriftlicher und mündlicher Deutschkenntnisse, damit sie sich im Alltag zurechtfinden und dem Unterricht in der Klasse folgen können. Der Unterricht findet während oder ausserhalb des regulären Stundenplans statt. Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können auch Integrationsklassen<sup>175</sup> geführt werden (siehe Teil E, Kapitel 2.3.2). Das Verfahren zur Zuweisung zum Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird gemeindeintern im lokalen Förderkonzept geregelt. Diese Fördermassnahme wird von der zuständigen Stelle der Gemeinde für längstens ein Jahr verfügt und kann verlängert werden.

---

<sup>173</sup> Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch) > Statistiken finden > Bevölkerung > Migration und Integration > Bevölkerung nach Migrationsstatus.

<sup>174</sup> Dazu würden zusätzlich Daten zum Geburtsland, zur Staatsangehörigkeit bei Geburt sowie zum Geburtsland beider Elternteile benötigt.

<sup>175</sup> Der Begriff der Integrationsklassen ist mit demjenigen der Deutschklassen gleichzusetzen, der im Sonderpädagogik-Konzept verwendet wird.

### *Kreisschreiben*

Im Dezember 2018 hat der Bildungsrat das Kreisschreiben zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erlassen, das eine ältere Fassung ablöste und im März 2019 in Vollzug trat. Dieses richtet sich an die Schulträger und hat empfehlenden Charakter. Darin werden die Vorgaben des Sonderpädagogik-Konzepts konkretisiert. Die Hinweise betreffen u.a. die spezifischen Fördermassnahmen (z.B. zusätzlicher Deutschunterricht) sowie den HSK-Unterricht. Seit August 2021 sind die neuen Beurteilungsgrundlagen in Vollzug (siehe Teil D, Kapitel 2.2). Die veränderten Rahmenbedingungen machen eine Überführung des Kreisschreibens in aktualisierte Rahmenbedingungen notwendig.

## 2.2 Beschulung im Asylverfahren

Eine spezifische Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellen Kinder und Jugendliche dar, die sich im Asylverfahren befinden. Deren Beschulung erfolgt entsprechend ihrer Unterbringung in mehreren Phasen (siehe Teil B, Kapitel 9.5.2):

- *Beschulung im Bundesasylzentrum (BAZ)*: Die ersten rund drei Monate verbringen die Asylsuchenden im BAZ, das für die Region Ostschweiz in Altstätten ist. Die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen werden in der zentrumsinternen Schule beschult, die sich primär auf das Erlernen der deutschen Sprache ausrichtet. Der Unterricht bereitet die Schülerinnen und Schüler auf den Übertritt in die Schule im kantonalen Zentrum und später in die Volksschule in den Gemeinden vor. Zur Finanzierung der Volksschule im BAZ Altstätten besteht ein Vertrag zwischen dem Kanton und dem Staatssekretariat für Migration des Bundes. Der Vertrag hält fest, dass der Bund die Hälfte der Betriebskosten der Volksschule im BAZ trägt und unentgeltlich Schulraum sowie Einrichtung zur Verfügung stellt.
- *Beschulung im Zentrum des Kantons (Migrationsamt) / der Gemeinden (TISG)*: Asylsuchende, die ins erweiterte Asylverfahren kommen, treten vom BAZ in ein Asylzentrum des Kantons St.Gallen über, das durch das kantonale Migrationsamt geführt wird. Personen, die mit Abschluss des beschleunigten Asylverfahrens ein Bleiberecht erhalten, wechseln in ein Asylzentrum des Trägervereins Integrationsprojekte St.Gallen (TISG). Der TISG führt in Eggersriet zudem ein Internat für unbegleitete minderjährige Asylsuchende. In allen Zentren des Kantons und des TISG ist für schulpflichtige Kinder und Jugendliche eine zentrumsinterne Volksschule eingerichtet, die sich am Lehrplan Volksschule orientiert. Diese Schulen werden von der jeweiligen Trägerschaft finanziert.
- *Beschulung in der Gemeinde*: Asylsuchende, die das Bleiberecht erhalten, werden nach einer rund halbjährigen Vorbereitung schliesslich einer Gemeinde zugeteilt. Schulpflichtige besuchen dort die Volksschule. Diese Zuteilung wird von der Vereinigung St.Galler Gemeindepräsidentinnen und Gemeindepräsidenten organisiert und koordiniert. Die Gemeinden sorgen für die Unterbringung und Betreuung der Asylsuchenden und unterstützen ihre Integration.

Im Zentrum der Beschulung in allen Asylzentren im Kanton St.Gallen steht der Unterricht in Orientierung am Lehrplan Volksschule. Schülerinnen und Schüler in den Asylzentren haben gleich viel Unterricht wie jene der Volksschule. Es wird ein Schwerpunkt auf das Erlernen der Schulsprache Deutsch und auf Mathematik gelegt, die übrigen Fachbereiche (mit Ausnahme der Fremdsprachen) werden ebenfalls unterrichtet. Weiter werden Kenntnisse über die hiesige Kultur und Gepflogenheiten vermittelt.

Im Zuge der Asylgesetzrevision im März 2019 haben sich betreffend Volksschule in den Asylzentren im Kanton St.Gallen grössere Neuerungen ergeben. Aufgrund der Einführung des beschleunigten Asylverfahrens verbleiben die Asylsuchenden länger im BAZ. Zudem kommen nur noch Personen nach Abschluss des Asylverfahrens in die Gemeinden, die über einen positiven Bleiberechtsentscheid verfügen. Auf der Grundlage dieser Änderungen wurden die Volksschulkonzepte des Migrationsamtes und des TISG überarbeitet. Diese Aktualisierung erfolgte durch das Bildungsdepartement koordiniert. So konnte sichergestellt werden, dass die Konzepte der

Volksschule im BAZ, beim TISG und beim Migrationsamt aufeinander abgestimmt sind. Die Verantwortlichen der Volksschule aller drei Trägerschaften arbeiten zusammen in der kantonalen Arbeitsgruppe Asylschulen, die vom Amt für Volksschule (AVS) geleitet wird. Die Konzepte der Asylschulen im Kanton St.Gallen wurden vom Bildungsrat im Herbst 2018 genehmigt und der Betrieb unter die Aufsicht der Abteilung Aufsicht und Schulqualität des AVS gestellt. Aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahre wurden die Asylschulkonzepte im Jahr 2020 ausgewertet und aktualisiert. In diesem Zusammenhang haben sich das Migrationsamt und der TISG darauf geeinigt, ein gemeinsames Konzept für die Volksschule in ihren Integrationszentren zu erstellen und somit die bisherigen separaten Konzepte zusammenzuführen. Der Bildungsrat hat die Konzeptanpassungen mit Vollzug ab dem 1. April 2021 genehmigt. Ebenso wurden auf diesen Zeitpunkt hin Anpassungen am Konzept Volksschule im BAZ vorgenommen.

## 2.3 Förderung in der Volksschule

Bei der besonderen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann zwischen individuellen und strukturellen Massnahmen unterschieden werden.

### 2.3.1 Individuelle Massnahmen

Die Volksschule hat die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit nachfolgenden individuellen Massnahmen zu fördern. Die Förderung wird bedarfsgerecht durch den Schulträger verfügt.

#### *Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*

Wie die Personalpool-Erhebungen zeigen, erhielten in den Schuljahren 2018/19 bis 2021/22 kantonsweit zwischen 4'000 und 5'000 Schülerinnen und Schüler in der Volksschule zusätzlichen Deutschunterricht (siehe Tabelle 15). Dies entspricht einem Anteil von zwischen 8 und 9 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Volksschule.

**Tabelle 15: Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Jahre 2018–2021**

|  | 2018   | 2019   | 2020   | 2021   |
|--|--------|--------|--------|--------|
| <i>Schülerinnen und Schüler total</i>                              | 54'168 | 54'131 | 55'011 | 55'512 |
| Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem Deutschunterricht        | 4'875  | 4'548  | k.A.   | 4'443  |
| Lektionen zusätzlicher Deutschunterricht total                     | 3'153  | 3'312  | 3'319  | 3'361  |
| Lektionen zusätzlicher Deutschunterricht je Schülerin bzw. Schüler | 0,65   | 0,73   |        | 0,76   |
| Eingesetzte Pensen (Vollzeitäquivalenz)                            | 113    | 118    | 119    | 120    |

*Hinweis: k.A = keine Angabe. Im Jahr 2020 wurde dieser Wert nicht erhoben.*

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2018–2019); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020–2021); Personalpool-Erhebung, Amt für Volksschule, Stichtag 1. September

Die durchschnittlichen, leicht von 0,65 auf 0,76 steigenden zusätzlichen Deutschunterrichtslektionen pro Kind lassen den Schluss zu, dass die Förderung in der Regel in Gruppen erfolgt. Gestiegen sind analog die eingesetzten Pensen. Im Schuljahr 2021/22 finanzierten die Schulträger für den zusätzlichen Deutschunterricht insgesamt 120 Vollzeitstellen.

#### *Beurteilung im Zeugnis*

Bei Schülerinnen und Schülern, die sich erst kurze Zeit im Sprachgebiet aufhalten, kann auf die Notengebung im Zeugnis in einzelnen Fachbereichen oder auch generell verzichtet werden. Der Bildungsrat hat zwar verbindlich festgelegt, bei welchen Fächern der Unterricht mit «besucht» bestätigt wird und bei welchen eine Note im Zeugnis zu setzen ist, in Ausnahmefällen ist es jedoch möglich, Fächer mit «besucht» zu beurteilen, die normalerweise benotet werden müssen. Als Ausnahmefälle werden u.a. längere Abwesenheiten (z.B. Krankheit), ein später Eintritt während des Schuljahres bzw. Semesters oder begründete Abwesenheiten anerkannt. Die Lehrperson entscheidet, ob sie genügend fachliche Informationen sammeln konnte, um den Leistungsstand

der Schülerin bzw. des Schülers abschliessend beurteilen zu können. Kommt die «besucht»-Regelung zum Zug, wird ein erläuternder Kurzkommentar in das Feld «Bemerkungen/Absenzen» des Zeugnisformulars aufgenommen (z.B. «Eintritt während des Semesters», «längere begründete Abwesenheit», «Zuzug aus anderem Sprachgebiet»). Das Zeugnis übernimmt dann die Funktion der Fächer- und Laufbahndokumentation.

#### *Schullaufbahnentscheide*

Im Laufe der obligatorischen Schulzeit werden regelmässig Schullaufbahnentscheide gefällt (siehe Teil B, Kapitel 5). Der Antrag für einen Schullaufbahnentscheid basiert auf einer Gesamteinschätzung der Klassenlehrperson. Insbesondere bei der Einschätzung der Lernentwicklung, die Bestandteil der Gesamteinschätzung ist, kann die Lehrperson auch eine prognostische Annahme miteinbeziehen, beispielsweise eine Einschätzung, inwieweit die Schülerin oder der Schüler das individuelle Leistungspotenzial ausgeschöpft hat. In der vom Bildungsrat im Juni 2020 erlassenen Handreichung Schullaufbahn (siehe Teil D, Kapitel 2.2) ist explizit festgehalten, dass ungenügende Leistungen in einzelnen Fachbereichen keinen ausreichenden Grund für eine Repetition darstellen. Schliesslich kommt wie bei allen Schülerinnen und Schülern auch bei denjenigen mit Migrationshintergrund der Grundsatz zur Anwendung, im Zweifelsfall den Übertritt in die Sekundarschule und in höhere Niveaustufen zu ermöglichen.

#### *Übergang in die nachobligatorische Bildung*

Die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstellen unterstützen Jugendliche beim Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe II. Jugendliche mit Migrationshintergrund erfahren dabei besondere Unterstützung (siehe Teil B, Kapitel 8.1). Anerkannte und vorläufig aufgenommene Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen werden zusätzlich durch die Regionalen Potenzialabklärungs- und Arbeitsintegrationsstellen unterstützt.

Bei der Aufnahmeprüfung an Mittelschulen des Kantons St.Gallen besteht für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben und nicht länger als vier Jahre im deutschsprachigen Raum leben, die Möglichkeit, in bestimmten Prüfungsteilen ein Fremdwörterbuch zu nutzen.<sup>176</sup> Im Weiteren ist derzeit ein Konzept in Erarbeitung, das aufzeigen soll, wie Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bei Bedarf auch während des Besuchs einer Mittelschule unterstützt werden können (siehe Teil B, Kapitel 8.2).

### **2.3.2 Strukturelle Massnahmen**

Durch entsprechende Schulstrukturen können allzu frühe, separierende Schullaufbahnentscheide verhindert und die Durchlässigkeit erhöht werden. Dies ist insbesondere für Schülerinnen und Schüler unterstützend, welche die Volksschule nicht von Beginn an in deutscher Sprache besuchen. Im Einzelfall ist zu prüfen, ob neben spezifischen Integrationsklassen oder dem Eintritt in Regelklassen mit intensivem Zusatzunterricht Deutsch auch die generelle Förderung im Bereich der schulischen Heilpädagogik (Kleinklassen oder integrierte schulische Förderung [ISF]) angezeigt ist. Für Schülerinnen und Schüler der Volksschule stehen folgende strukturelle Massnahmen zur Verfügung.

#### *Integrationsklassen*

In Integrationsklassen können neu zugezogene Schülerinnen und Schüler aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich auf den Besuch einer Regelklasse vorbereitet werden. Wie Tabelle 16 zeigt, wurde von der Möglichkeit, eine solche Klasse entweder in der Primarschule oder der Oberstufe zu führen, zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2021/22 von sechs bis neun Schulträgern genutzt.

---

<sup>176</sup> Broschüre «Mittelschulen des Kantons St.Gallen 2021/22». Die Broschüre ist abrufbar unter [www.maturanavigator.ch](http://www.maturanavigator.ch) > Für Lehrpersonen und Berufsberatende.

**Tabelle 16: Nutzung Integrationsklassen, Schuljahre 2014/15–2021/22**

|   | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 | 2021/22 |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Schulträger mit Integrationsklassen                         | 6       | 7       | 9       | 7       | 6       | 9       | 8       | 8       |
| Integrationsklassen kantonsweit                             | 13      | 16      | 17      | 15      | 12      | 16      | 14      | 12      |
| Schülerinnen und Schüler in Integrationsklassen kantonsweit | 107     | 134     | 166     | 111     | 78      | 98      | 87      | 61      |

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Integrationsklassen werden mehrheitlich von grösseren Schulträgern geführt, die teilweise auch Schülerinnen und Schüler aus umliegenden Gemeinden in dieses lokale bzw. regionale Angebot aufnehmen.

Die Schülerinnen und Schüler einer Integrationsklasse werden nach einigen Monaten einer Regelklasse zugeteilt und besuchen den Unterricht zunehmend mit dieser Klasse zusammen. Nach spätestens einem Jahr erfolgt der vollständige Übertritt in die Regelklasse.

#### *Sonderpädagogisches Angebot*

Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernvoraussetzungen werden durch sonderpädagogische Massnahmen zusätzlich gefördert. Neben Therapien und weiteren Förderangeboten setzen die Schulen zur besonderen Förderung von einzelnen Kindern und Jugendlichen entweder schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als Unterstützung bei der Integration in Regelklassen ein (ISF) oder sie bilden Kleinklassen. Beide Formen sind im kantonalen Sonderpädagogik-Konzept beschrieben.

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit unzureichenden Kenntnissen der Schulsprache Deutsch stellt der Unterricht in sämtlichen Fächern zwar eine zusätzliche Herausforderung dar, sie sind aber nur aufgrund ihrer sprachlichen Einschränkungen nicht auf heilpädagogische Förderung angewiesen. In der Regel ist zusätzlicher Deutschunterricht (Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund) während der ersten Schuljahre in der Schweiz ausreichend, um dann dem Regelunterricht folgen zu können. Eine andere Erstsprache zu haben, stellt keine besondere Lernvoraussetzung dar und hat keinen Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten. Daher ist es nicht zulässig, eine neu zugezogene Schülerin oder einen neu zugezogenen Schüler allein aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch einer Kleinklasse zuzuweisen. Vielmehr braucht es bei jedem Kleinklasseneintritt eine Beobachtungsphase und anschliessend eine schulpsychologische Abklärung.

### **3 Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)**

Komplementäre Bildungsangebote sind ausserschulische Angebote, die sich explizit an Kinder und Jugendliche im Volksschulalter und mit Migrationshintergrund richten. Dazu zählt insbesondere der HSK, auf den im Folgenden eingegangen wird.

#### **3.1 Zielsetzung**

Der HSK-Unterricht ist ein fakultatives Angebot für Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache<sup>177</sup> als der in der Schule gelehrt lokalen Schulsprache und findet ergänzend zum Unterricht der Volksschule statt. Während in den Anfängen des HSK-Unterrichts die erleichterte

<sup>177</sup> Teilweise wird auch der Begriff Herkunftssprache(n) verwendet. Dabei handelt es sich in der Regel um die Erstsprache, manchmal aber auch um eine Zweitsprache.



Rückkehr in die Heimatländer im Vordergrund stand, da der Aufenthalt in der Schweiz als vorübergehend betrachtet wurde, rückte dies aufgrund der veränderten Zuwanderung zunehmend in den Hintergrund. Heute werden mit dem HSK-Unterricht andere Ziele verfolgt. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche erweitern die Kompetenzen in ihrer Erstsprache und erwerben Kenntnisse über ihre Herkunftskultur. Neben dem Erwerb von Kompetenzen in der Erstsprache werden damit auch der Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die interkulturellen und interlingualen Kompetenzen gefördert. Forschungsergebnisse zum Spracherwerb weisen darauf hin, dass sich gute erstsprachliche Kompetenzen positiv auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirken können, was zur Verbesserung der Bildungschancen beiträgt (Giudici & Bühlmann, 2014). Auch der Lehrplan Volksschule baut im Fremdsprachenlernen auf der Mehrsprachigkeitsdidaktik auf, bei der die Gemeinsamkeiten und Verbindungen zwischen den Sprachen eine wichtige Rolle spielen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können beim Fremdsprachenlernen auf ihre Erstsprache zurückgreifen und so ihr mehrsprachiges Repertoire erweitern (siehe Teil D, Kapitel 2.5).

## 3.2 Grundlagen

Die Kantone sprechen sich im Rahmen der EDK für die ideelle Anerkennung und die institutionelle Unterstützung des HSK-Unterrichts im Rahmen der Mehrsprachigkeitsförderung aus und haben dies in den Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder sowie dem HarmoS-Konkordat festgehalten. Zudem gewährt der Bund den Kantonen Finanzhilfen für die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache.

### *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder, EDK (1991)*

In den immer noch geltenden «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» vom 24. Oktober 1991 bekräftigt die EDK das grundsätzliche Recht für Kinder mit Migrationshintergrund, «Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen». Im Einzelnen empfiehlt die EDK den kantonalen bzw. lokalen Verantwortlichen:

- den HSK-Unterricht in geeigneter Form zu unterstützen und nach Möglichkeit im Umfang von wenigstens zwei Wochenlektionen in die Unterrichtszeit zu integrieren;
- kostenlos die benötigten schulischen Einrichtungen zur Verfügung zu stellen;
- die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Regelschulen und des HSK-Unterrichts zu fördern;
- den Besuch des HSK-Unterrichts und gegebenenfalls die Benotung im Schulzeugnis auszuweisen;
- die Eltern mit Migrationshintergrund über die Bildungsangebote zu informieren;
- bei der Schülerbeurteilung sowie bei Promotions- und Selektionsentscheiden die herkunftssprachlichen Kompetenzen zu berücksichtigen, die im HSK-Unterricht erworben wurden.

### *HarmoS-Konkordat*

Mit der nationalen Sprachenstrategie von 2004 hat die EDK die gemeinsamen Ziele der Sprachförderung festgehalten. Zentrale Teile sind in das HarmoS-Konkordat eingeflossen, so auch der HSK-Unterricht. Dort wird festgehalten, dass die Kantone die von den Herkunftsländern und den verschiedenen Sprachgemeinschaften unter Beachtung der religiösen und politischen Neutralität durchgeführten HSK-Kurse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durch organisatorische Massnahmen unterstützen, die Verantwortung für die Organisation und die Finanzierung des HSK-Unterrichts jedoch klar bei den Trägerschaften liegt.

### *Finanzhilfen*

Im Weiteren kann der Bund den Kantonen gemäss Art. 16 des Bundesgesetzes über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften<sup>178</sup> bzw. Art. 11 der Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften<sup>179</sup> Finanzhilfen für die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache gewähren. Es werden Projekte zur Förderung von Konzepten für den integrierten Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, zur Weiterbildung von Lehrpersonen und/oder zur Entwicklung von Lehrmitteln (mit-)finanziert, die von einem Kanton oder auch von Dritten eingereicht werden können (sofern Letztere über ein Empfehlungsschreiben des Kantons verfügen). Der grosse Teil der bis dato eingereichten und bewilligten Projekte ist der Weiterbildung von HSK-Lehrpersonen, HSK-Koordinationspersonen und Lehrpersonen der Volksschule gewidmet.

## 3.3 Umsetzung im Kanton St.Gallen

Der HSK-Unterricht wird als Integrationsfaktor anerkannt und daher durch den Kanton organisatorisch unterstützt.

### 3.3.1 Rahmenbedingungen

Durch den Beitritt zum HarmoS-Konkordat im Jahr 2008 hat sich der Kanton St.Gallen verpflichtet, die religiös und politisch neutralen HSK-Kurse durch organisatorische Massnahmen zu unterstützen. Er konzentriert sich auf die Gewährleistung möglichst günstiger Rahmenbedingungen, wobei die organisatorische Unterstützung nicht gesetzlich verankert ist. Ungeachtet der organisatorischen Kontakte ist HSK-Unterricht nicht Schule nach Verfassungsrecht und Schulgesetzgebung. HSK-Unterricht kann daher nicht im Rechtssinn behördlich beaufsichtigt werden. Dessen Qualität ist Sache des Anbieters. Das AVS schätzt die Neutralität des HSK-Unterrichts nach Wahrnehmung aus seinen Kontakten mit den Anbietern und deren Unterlagen für die Aufnahme in den Online-Stundenplan und den Rückmeldungen der Schulträger ein.

Im Kreisschreiben zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat der Bildungsrat Empfehlungen zuhanden der Schulträger formuliert (siehe Teil E, Kapitel 2.1).

### 3.3.2 HSK-Unterricht

Im Kanton St.Gallen wird zwischen den HSK-Trägerschaften unterschieden, deren Angebot im Online-Stundenplan<sup>180</sup> des Kantons aufgeführt sind, und denjenigen, die den HSK-Unterricht unabhängig davon anbieten. Für die Aufnahme in den Online-Stundenplan müssen folgende Kriterien erfüllt sein:

- Trägerschaft: Botschaft oder Verein, politisch und konfessionell neutral, zuständig für die Unterrichtsqualität, pflegt die Zusammenarbeit mit den lokalen Schulen und mit dem AVS.
- Teilnahme: Kurse für alle Schülerinnen und Schüler der Sprachgruppe, Kursbeiträge für Familien tragbar.
- Lehrpersonen: pädagogische Ausbildung oder entsprechende Erfahrung, Deutschkenntnisse wenigstens Referenzniveau B1 des Europäischen Sprachenportfolios.
- Pädagogisches Konzept: Förderung der Integration in die schweizerische Gesellschaft, Förderung des friedlichen Zusammenlebens zwischen Menschen verschiedener Herkunft, grobe Ziele und Inhalte festgelegt je Stufe, Orientierung am Rahmenlehrplan HSK des Kantons Zürich<sup>181</sup> wird empfohlen.

---

<sup>178</sup> SR 441.1; abgekürzt SpG.

<sup>179</sup> SR 441.11; abgekürzt SpV.

<sup>180</sup> Siehe [www.hsk-sg.ch](http://www.hsk-sg.ch).

<sup>181</sup> Der Rahmenlehrplan HSK wurde im Kanton Zürich in enger Zusammenarbeit mit den Trägerschaften entwickelt, um einen modernen, interkulturellen Unterricht zu unterstützen, der den Bedürfnissen der Kinder aus migrierten Familien und den Regelschulen entspricht.

Die im Kanton St.Gallen in den Online-Stundenplan aufgenommenen HSK-Trägerschaften lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- Die erste Gruppe bilden die Trägerschaften, die von den Herkunftsstaaten unterstützt werden. Hier erfolgt die Finanzierung der Aktivitäten durch die Bildungsministerien der Herkunftsländer und der Unterricht wird über die lokalen Botschaften und Konsulate organisiert.
- Die zweite Gruppe bilden die nicht staatlichen Trägerschaften von Migrantinnen und Migranten aus Staaten, die aus unterschiedlichen Gründen keine Unterstützung für den HSK-Unterricht bieten. Zu den nicht staatlichen Trägerschaften gehören beispielsweise Flüchtlingsgruppen, die meist in Form von Vereinen organisiert sind.

Für das Schuljahr 2021/22 sind im Online-HSK-Stundenplan des Kantons St.Gallen 58 aktive Lehrpersonen erfasst. Insgesamt werden in 13 Sprachen 140 Kurse durchgeführt. Über die Anzahl der Schülerinnen und Schüler liegen keine verlässlichen Angaben vor, da die Anmeldung durch die Eltern direkt bei der jeweiligen HSK-Organisation erfolgt. In der nachfolgenden Tabelle 17 ist der HSK-Unterricht, der von Botschaften/Konsulaten der Herkunftsländer organisiert wird, kursiv hervorgehoben, jener von privaten Trägerschaften (Vereinen) ist nicht gekennzeichnet.

**Tabelle 17: HSK-Trägerschaften im Schuljahr 2021/22**

| <b>Sprache</b>                | <b>Anzahl Kurse</b> | <b>Anzahl Lehrpersonen</b> | <b>Koordinationsstelle</b>   |
|-------------------------------|---------------------|----------------------------|--|
| Arabisch                      | 1                   | 2                          | Fikrah Schulverein   |
| Chinesisch                    | 3                   | 3                          | Chinesischer Verein Wil  |
| <i>Italienisch</i>            | <i>50</i>           | <i>13</i>                  | <i>Italienisches Konsulat</i>  |
| Koreanisch                    | 2                   | 3                          | Koreanische Schule St.Gallen   |
| <i>Kroatisch</i>              | <i>12</i>           | <i>2</i>                   | <i>Kroatische Ergänzungsschule</i>   |
| Kurdisch                      | 2                   | 2                          | Verein für Kurdischunterricht  |
| <i>Portugiesisch</i>          | <i>13</i>           | <i>4</i>                   | <i>Portugiesische Botschaft</i>  |
| Russisch                      | 3                   | 3                          | Verband russischer Schulen des Kantons St.Gallen und Russischer Kulturverein |
| <i>Serbisch</i>               | <i>8</i>            | <i>4</i>                   | <i>Botschaft der Republik Serbien</i>  |
| <i>Spanisch</i>               | <i>8</i>            | <i>3</i>                   | <i>Spanische Botschaft, Bildungsministerium</i>                              |
| Lateinamerikanisch (Spanisch) | 1                   | 1                          | Español Global   |
| Tamilisch                     | 23                  | 14                         | Tamil Education Service Switzerland TESS                                     |
| <i>Türkisch</i>               | <i>14</i>           | <i>4</i>                   | <i>Türkische Botschaft</i>   |
| <i>total</i>                  | <i>140</i>          | <i>58</i>                  |  |

Quelle: Amt für Volksschule, Online-HSK-Stundenplan, Stichtag 27. Dezember 2021

Die Trägerschaften bestimmen das Angebot und die Klasseneinteilung, stellen die Lehrpersonen an und übernehmen die Finanzierung des HSK-Unterrichts. Das Angebot hängt entsprechend von der Anzahl, der Verbreitung und der Stärke der Sprachgruppen ab, die sich im Kanton niedergelassen haben, wobei die meisten Trägerschaften kantonsübergreifend wirken. Je nach Ausgestaltung von Angebot und Nachfrage werden die angemeldeten Schülerinnen und Schüler stufen- und ortsübergreifend unterrichtet.

### **3.3.3 Unterstützung**

Das AVS stellt einen Online-Stundenplan für HSK-Trägerschaften zu Verfügung (siehe Teil E, Kapitel 3.3.2). Im Online-Stundenplan werden diese HSK-Kurse mit Adressen der HSK-Lehrpersonen und -Koordinationspersonen<sup>182</sup> aufgeführt, was eine Abfrage nach Sprachen, Gemein-

<sup>182</sup> Die HSK-Koordinationspersonen sind die Ansprechpersonen für den Kanton.

den und Stufen ermöglicht. Zudem unterstützt das AVS die im Online-Stundenplan aufgeführten HSK-Trägerschaften organisatorisch. Im Überblick stehen folgende Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung:

#### *Eintrag ins Beiblatt Zeugnis*

Der Besuch des HSK-Unterrichts wird seit dem Schuljahr 2020/21 auf dem Beiblatt Zeugnis vermerkt.<sup>183</sup> Die HSK-Lehrpersonen melden dabei den Klassenlehrpersonen jeweils bis am 20. Juni, ob ein Eintrag vorgenommen werden soll. Die Klassenlehrpersonen sind für den Übertrag ins Beiblatt verantwortlich. Es steht den HSK-Lehrpersonen frei, den Schülerinnen und Schülern eine eigene bilanzierende Rückmeldung zum HSK-Unterricht auszustellen. Dieses Dokument kann als Beilage freiwillig in die Zeugnismappe aufgenommen werden.

#### *Weiterbildung*

Der Kanton unterstützt verschiedene Weiterbildungsangebote für HSK-Lehrpersonen finanziell, wie beispielsweise den Kurs «Einführung in den Ostschweizer Bildungsraum» oder Deutschkurse für HSK-Lehrpersonen.

#### *Austausch und Beratung*

Einmal jährlich führt das AVS ein Jahrestreffen für alle HSK-Lehrpersonen und -Koordinationspersonen im Kanton St.Gallen durch. Das Jahrestreffen dient der Sicherstellung des Informationsflusses sowie der Klärung von pädagogischen, konzeptionellen und organisatorischen Fragen. Es beinhaltet weiter fachliche Inputs und leistet damit einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des HSK-Unterrichts. Das AVS unterstützt HSK-Trägerschaften und Schulen auch beratend. In den allermeisten Fällen funktioniert die Zusammenarbeit zwischen den HSK-Lehrpersonen und der Schule vor Ort gut. HSK-Unterricht findet in der Regel ausserhalb des Unterrichts der Volksschule statt. Durch diese zeitliche Verschiebung finden wenige persönliche Kontakte zwischen den Lehrpersonen statt, die für den informellen Austausch genutzt werden könnten. Nur vereinzelt kam es in den letzten Jahren zu Situationen, die als problematisch erlebt wurden und bei denen mit dem AVS Kontakt aufgenommen wurde. Dabei hat es sich in den vergangenen Jahren um Fragen zur Raumzuteilung, zu Schulhausregeln und zur Nutzung von Einrichtung (insbesondere technische Ausstattung wie Beamer, WLAN, Kopierer) gehandelt.

Vonseiten der HSK-Trägerschaften wird bedauert, dass das HSK-Angebot sowie dessen Zweck und Nutzen nicht bei allen Lehrpersonen und Schulleitenden bekannt ist. Zudem vermuten sie, dass aufgrund der Konkurrenz mit den vielzähligen weiteren Freizeitangeboten der HSK-Unterricht bei den Kindern und Jugendlichen bzw. deren Familien an Bedeutung verloren hat. Als herausfordernd werden die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen bei den Kindern, die unterschiedlichen Migrationshintergründe der Familien, die grossen Altersunterschiede in den Lerngruppen sowie die hohen Erwartungen der Eltern an die Wirksamkeit des Unterrichts bei minimaler Unterrichtszeit erlebt.

## **4 Fazit**

Die Integration stellt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar, zu der die Schule einen wichtigen Beitrag leistet. Die Zusammenarbeit in der Schule und in der Klasse ist durch Vielfalt gekennzeichnet, der es sowohl heute als auch zukünftig aufmerksam und konstruktiv zu begegnen gilt.

Im Rahmen der Volksschule bestehen verschiedene Möglichkeiten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ebenso wie zur allgemeinen Verbesserung der Chancengerechtigkeit. Die Schulen haben diese in ihren lokalen Förderkonzepten festgehalten,

---

<sup>183</sup> Bis Ende Schuljahr 2020/21 konnte für den HSK-Unterricht entweder der Vermerk «besucht» oder eine Note ins Zeugnis eingetragen werden.

wobei sie innerhalb der kantonalen Vorgaben einen gewissen Gestaltungsfreiraum nutzen konnten, um diese den Bedürfnissen vor Ort entsprechend ausgestalten zu können. So setzt sich beispielsweise die Bevölkerung je nach Schulträger unterschiedlich zusammen, weshalb sich die Herausforderungen und Erfahrungen in Bezug auf die Integration unterscheiden. In diesem Zusammenhang gilt es zu bedenken, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund um eine heterogene Gruppe handelt. Ein «Kind mit Migrationshintergrund» meint nicht ausschliesslich ein «Flüchtlingskind aus Syrien», sondern beispielsweise auch ein in der Schweiz geborenes Kind aus einer bosnischen Familie, das hier schon in den Kindergarten gegangen ist, zu Hause aber nicht Deutsch als Familiensprache erlebt. Daher ist die Schule zukünftig gefordert, gezielt und professionell die Schullaufbahntscheide zu reflektieren, da die Forschung zeigt, dass die Einschätzung der Lernleistung eines Kindes mit Migrationshintergrund durch die Schule oftmals nicht adäquat ist. Die Chancengerechtigkeit ist somit auch auf einer strukturellen Ebene zu verbessern.

Die Zuständigkeit für die Integration liegt in erster Linie bei den Gemeinden. Entsprechend ist die Koordination zwischen Schulträger und politischer Gemeinde bzw. bei Einheitsgemeinden unter den verschiedenen Ressorts gewinnbringend. Zusätzlich dazu gilt es, wertvolle Ressourcen an den Schnittstellen zu nutzen. Dies umfasst einerseits Angebote im Frühbereich wie Spielgruppen, Kindertagesstätten oder Bildungsangebote für Eltern, andererseits Angebote im Umfeld der Schule wie Tagesstrukturen, interkulturelle Bibliotheken oder die Kinder- und Jugendarbeit. Schliesslich können auch private Trägerschaften wie Vereine oder komplementäre Bildungsangebote wie der HSK-Unterricht einen Beitrag leisten. Aktuell liegen keine Informationen vor, die auf eine politische Instrumentalisierung des HSK-Unterrichts hindeuten würden. Die Regierung unterstützt die Aktivitäten im Bereich des HSK-Unterrichts, die durch das AVS geleistet werden (Koordinations- und Vernetzungsarbeit, jährliche Treffen mit den Koordinationspersonen, Weiterbildungsangebote usw.). Diese werden geschätzt und tragen dazu bei, dass das AVS den Kontakt mit den Koordinationspersonen nutzen kann.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich das heute bestehende System bewährt hat und die Verantwortlichkeiten richtig gewählt sind. Handlungsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Verbesserung der Chancengerechtigkeit, wobei es diese Herausforderung im übergeordneten Zusammenhang der sozialen Herkunft und im Zusammenspiel mit weiteren Akteuren aufzugreifen gilt.

## **F      Finanzielles und Rechtliches**

Der vorliegende Bericht führt weder zu gesetzgeberischen noch direkt zu finanziell relevanten Konsequenzen.

## **G      Antrag**

Wir beantragen Ihnen, Frau Präsidentin, sehr geehrte Damen und Herren, auf den vorliegenden Bericht einzutreten.

Im Namen der Regierung

Marc Mächler  
Präsident

Dr. Benedikt van Spyk  
Staatssekretär

## Anhang

### Glossar

|  |   |
|--|---|
| Bildung<br><i>formal</i>                       | Die formale Bildung bezieht sich vornehmlich auf die Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, in denen Lernen geplant, strukturiert, ergebnisorientiert und zertifizierungsgebunden stattfindet.   |
| <i>non-formal</i>                              | Als non-formale Bildung bzw. non-formales Lernen werden Lernprozesse bezeichnet, die zwar formalisiert und zielgerichtet sind, jedoch auf Freiwilligkeit basieren und nicht auf Zertifizierung beruhen.   |
| <i>informell</i>                               | Informelle Bildung wird häufig subjektbezogen als Prozess betrachtet, der vornehmlich ausserhalb formaler Bildungsinstitutionen stattfindet. Sie wird vom Individuum selbst gesteuert und orientiert sich an subjektiven Interessen.  |
| Bildungsmonitoring                             | Bildungsmonitoring ist die systematische und auf Dauer angelegte Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld. Es stellt sicher, dass die politischen Behörden und verantwortlichen Institutionen bei der Steuerung des Bildungssystems auf aktuelle Daten bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen können. Ein wichtiges Produkt des nationalen Bildungsmonitorings ist der Bildungsbericht Schweiz.  |
| Chancengerechtigkeit/<br>Bildungsgerechtigkeit | Im vorliegenden Bericht werden die beiden Begriffe «Chancengerechtigkeit» und «Bildungsgerechtigkeit» synonym verwendet. Unter diesen Begriffen werden – analog zu dem im Bildungsbericht Schweiz und in der internationalen Bildungsforschung verwendeten Begriff «Equity» – folgende Prämissen zusammengefasst: Alle Lernenden sollen unabhängig von persönlichen und sozialen Merkmalen ihr individuelles Bildungspotenzial ausschöpfen können. Zudem sollen für alle Schülerinnen und Schüler schulische Mindeststandards gewährleistet werden.   |
| Durchlässigkeit                                | Ein durchlässiges Bildungssystem zeichnet sich durch die Ermöglichung individueller, flexibler Lernwege in der gesamten Schullaufbahn aus. Horizontale Durchlässigkeit wird als Wechsellmöglichkeit zwischen getrennten – parallel verlaufenden – Bildungswegen in derselben Schulstufe (z.B. innerhalb der Sekundarstufe II) verstanden, unter vertikaler Durchlässigkeit werden mögliche Übergänge zwischen einer Schulstufe (nach deren Abschluss) und einem anderen Zweig der nächst höheren Stufe zusammengefasst (z. B. von der Berufsbildung auf Sekundarstufe II an eine Fachhochschule). |
| Eltern /<br>Erziehungsberechtigte              | In den rechtlichen Rahmenbedingungen des Kantons St.Gallen ist sowohl von Eltern und Erziehungsberechtigten die Rede. Da eine trennscharfe Unterscheidung dieser beiden Begrifflichkeiten nicht möglich ist, wird zur Vereinfachung stets von Eltern gesprochen. Der Begriff kann je nach Kontext neben den Erziehungsberechtigten auch weitere Personen umfassen, die das Kind pflegen, erziehen und beaufsichtigen (z.B. weitere volljährige Familienmitglieder oder nahe Bezugspersonen).  |

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Familie               | Die Familie umfasst alle Eltern-Kind-Gemeinschaften unabhängig vom Zivilstand der Eltern, das heisst sowohl eheliche, nichteheliche und gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften als auch Alleinerziehende mit Kindern.   |
| Kompetenz             | Kompetenzen sind nachgewiesene Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten (überfachliche Kompetenzen), die in verschiedenen Lern- und Lebenssituationen erfolgreich angewendet werden können. Kompetenzen schliessen immer auch die Performanz mit ein. Kompetenzen werden durch Handeln und im Handeln sichtbar. Performanz wird daher als das beobachtbare Verhalten, in dem die Kompetenz sichtbar wird, definiert. |
| Obligatorische Schule | Gemäss HarmoS-Konkordat umfasst die obligatorische Schule die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Die Primarstufe, einschliesslich Kindergarten oder Eingangsstufe, dauert acht Jahre (HarmoS 1–8), die daran anschliessende Sekundarstufe I drei Jahre (HarmoS 9–11). Der Lehrplan 21 bzw. Lehrplan Volksschule gliedert die elf Jahre in drei Zyklen (1. Zyklus: HarmoS 1–4, 2. Zyklus: HarmoS 5–8; 3. Zyklus: HarmoS 9–11).   |
| Schulführung          | Mit dem Begriff «Schulführung» ist sowohl die strategische Führung der Schulbehörde, als auch die operative Schulführung der Schulleitenden gemeint. In einer geteilten Führung können die Aufgabenbereiche je nach Führungsstruktur unterschiedlich ausfallen.   |
| Schulpersonal         | Mit Schulpersonal sind alle Personen gemeint, die in der Schule arbeiten. Neben dem Lehrpersonal zählen dazu z.B. die Schulleitenden, die Schulverwaltung, Schulsozialarbeitende und Klassenassistenten dazu. Ebenso sind Personen aus den Tagesstrukturen oder dem Hausdienst gemeint.   |
| Volksschule           | In diesem Bericht wird aufgrund der Leserlichkeit auf die Ausformulierung «Volksschule Kanton St.Gallen» verzichtet. Die Volksschule umfasst die Regelschule und Sonderschulen und bildet die kantonalen Gegebenheiten ab.  |

## Statistisches Grundlagenmaterial

Die Auswertungen basieren auf den Bildungsstatistiken des Bundesamtes für Statistik, die im Auftrag des Bildungsdepartementes von der Fachstelle für Statistik Kanton St.Gallen erhoben werden. Die Daten für den vorliegenden Bericht wurden durch die Fachstelle für Statistik zusammengeführt und vom Amt für Volksschule aufbereitet.

### Teil B, Kapitel 3 – Organisation lokale Schule

#### Teil B, Kapitel 3.1 Schulträger

Tabelle 18: Schulträger – Übersicht über Organisationsform, Grösse und Stufen, Schuljahr 2021/22

| Schulträger                              | OF | SuS  | KG | PS | OS | Schulträger            | OF | SuS | KG | PS | OS | Schulträger                      | OF | SuS | KG | PS | OS |
|--|----|------|----|----|----|------------------------|----|-----|----|----|----|----------------------------------|----|-----|----|----|----|
| St.Gallen                                | EG | 6474 | x  | x  | x  | Altstätten             | PS | 628 | x  | x  |    | Benken                           | EG | 276 | x  | x  |    |
| Rapperswil-Jona                          | EG | 2793 | x  | x  | x  | Sevelen                | EG | 605 | x  | x  | x  | Rüthi                            | EG | 260 | x  | x  |    |
| Wil                                      | EG | 2369 | x  | x  | x  | Flums                  | EG | 589 | x  | x  | x  | Oberbüren                        | PS | 249 | x  | x  |    |
| Gossau                                   | EG | 1589 | x  | x  | x  | Sennwald               | EG | 571 | x  | x  | x  | Wildhaus-Alt St.Johann           | EG | 242 | x  | x  |    |
| Uzwil                                    | EG | 1581 | x  | x  | x  | Vilters-Wangs          | EG | 549 | x  | x  | x  | Sproochbrugg                     | OS | 236 |    | x  |    |
| Buchs                                    | EG | 1434 | x  | x  | x  | Degersheim             | EG | 545 | x  | x  | x  | Eggersriet                       | EG | 227 | x  | x  |    |
| Flawil                                   | EG | 1221 | x  | x  | x  | Gommiswald             | EG | 541 | x  | x  | x  | Bütschwil-Ganterschwil-Lütisburg | OS | 208 |    | x  |    |
| Kirchberg                                | EG | 1183 | x  | x  | x  | Ebnat-Kappel           | EG | 536 | x  | x  | x  | Oberbüren                        | OS | 183 |    | x  |    |
| Eschenbach                               | EG | 1150 | x  | x  | x  | Waldkirch              | EG | 521 | x  | x  | x  | Oberes Neckertal                 | GS | 182 |    | x  |    |
| Widnau                                   | EG | 1122 | x  | x  | x  | Jonschwil              | EG | 520 | x  | x  | x  | Lüdingen                         | PS | 178 | x  | x  |    |
| Mels                                     | EG | 1056 | x  | x  | x  | Schänis                | EG | 503 | x  | x  | x  | Lütisburg                        | PS | 178 | x  | x  |    |
| Goldach                                  | EG | 998  | x  | x  | x  | Nesslau                | EG | 461 | x  | x  | x  | Tübach                           | EG | 176 | x  | x  |    |
| Wattwil-Krinau                           | GS | 996  | x  | x  | x  | Mittelrheintal         | OS | 458 |    |    | x  | Pfäfers                          | EG | 172 | x  | x  | x  |
| Gaiserwald                               | EG | 956  | x  | x  | x  | Bütschwil-Ganterschwil | EG | 444 | x  | x  |    | Rebstein-Marbach                 | OS | 169 |    | x  |    |
| Rorschach                                | EG | 887  | x  | x  | x  | Gams                   | EG | 442 | x  | x  | x  | Marbach                          | PS | 166 | x  | x  |    |
| Grabs                                    | EG | 850  | x  | x  | x  | Neckertal              | GS | 439 | x  | x  | x  | Niederwil                        | PS | 165 | x  | x  |    |
| Oberuzwil                                | EG | 749  | x  | x  | x  | Mosnang                | EG | 430 | x  | x  | x  | Häggenschwil                     | EG | 158 | x  | x  |    |
| Wittenbach                               | EG | 748  | x  | x  |    | Zuzwil                 | EG | 420 | x  | x  |    | Niederbüren                      | PS | 150 | x  | x  |    |
| Uznach                                   | EG | 743  | x  | x  | x  | Schmerikon             | EG | 419 | x  | x  | x  | Weesen                           | PS | 149 | x  | x  |    |
| Diepoldsau-Schmitter                     | EG | 720  | x  | x  | x  | Andwil-Arnegg          | PS | 412 | x  | x  |    | Lichtensteig                     | EG | 145 | x  | x  |    |
| flade                                    | OS | 719  |    |    | x  | Balgach                | PS | 375 | x  | x  |    | Hinterforst                      | PS | 139 | x  | x  |    |
| Eichenwies-Kriessern-Montlingen-Oberriet | PS | 716  | x  | x  |    | Oberriet-Rüthi         | OS | 356 |    |    | x  | Hemberg                          | PS | 116 | x  | x  |    |
| Sargans                                  | EG | 705  | x  | x  | x  | Altstätten             | OS | 353 |    |    | x  | Amden                            | PS | 114 | x  | x  |    |
| Kaltbrunn                                | EG | 694  | x  | x  | x  | Rebstein               | PS | 342 | x  | x  |    | Eichberg                         | PS | 102 | x  | x  |    |
| Thal                                     | EG | 686  | x  | x  | x  | Niederhelfenschwil     | EG | 340 | x  | x  |    | Untereggen                       | EG | 99  | x  | x  |    |
| Walenstadt                               | EG | 672  | x  | x  | x  | Berneck                | EG | 324 | x  | x  |    | Weesen-Amden                     | OS | 93  |    | x  |    |
| Rorschacherberg                          | EG | 671  | x  | x  | x  | Wittenbach             | OS | 314 |    |    | x  | Muolen                           | EG | 91  | x  | x  |    |
| Wartau                                   | EG | 655  | x  | x  | x  | Mörschwil              | PS | 305 | x  | x  |    | Berg                             | EG | 79  | x  | x  |    |
| Bad Ragaz                                | EG | 653  | x  | x  | x  | Quarten                | EG | 299 | x  | x  | x  | Kobelwald-Hub-Hard               | PS | 75  | x  | x  |    |
| St. Margrethen                           | EG | 652  | x  | x  | x  | Steinach               | EG | 278 | x  | x  |    | Lienz                            | PS | 39  | x  | x  |    |
| Au-Heerbrugg                             | PS | 650  | x  | x  |    | Rheineck               | EG | 277 | x  | x  | x  |                                  |    |     |    |    |    |

Legende: OF = Organisationsform; SuS = Schülerinnen und Schüler; KG = Kindergarten; PS = Primarschule; OS = Oberstufe.

Quellen: Fachstelle für Statistik SG, SV; Amt für Volksschule, SV



**Tabelle 19: Organisationsform Schulträger im Zeitverlauf, 2004–2021**

|      | Primarschulgemeinden | Oberstufenschulgemeinden (inkl. flade) | Gesamtschulgemeinden | Einheitsgemeinden | total |
|------|----------------------|--|----------------------|-------------------|-------|
| 2004 | 85                   | 23                                     | 29                   | 12                | 149   |
| 2005 | 72                   | 20                                     | 25                   | 18                | 135   |
| 2006 | 72                   | 20                                     | 25                   | 18                | 135   |
| 2007 | 70                   | 19                                     | 24                   | 19                | 132   |
| 2008 | 69                   | 19                                     | 22                   | 21                | 131   |
| 2009 | 53                   | 16                                     | 16                   | 29                | 114   |
| 2010 | 48                   | 14                                     | 15                   | 32                | 109   |
| 2011 | 42                   | 12                                     | 14                   | 36                | 104   |
| 2012 | 42                   | 12                                     | 14                   | 36                | 104   |
| 2013 | 28                   | 10                                     | 8                    | 47                | 93    |
| 2014 | 28                   | 10                                     | 7                    | 48                | 93    |
| 2015 | 27                   | 10                                     | 7                    | 49                | 93    |
| 2016 | 27                   | 10                                     | 7                    | 49                | 93    |
| 2017 | 24                   | 10                                     | 4                    | 54                | 92    |
| 2018 | 23                   | 10                                     | 4                    | 55                | 92    |
| 2019 | 23                   | 10                                     | 4                    | 55                | 92    |
| 2020 | 23                   | 10                                     | 4                    | 55                | 92    |
| 2021 | 20                   | 10                                     | 3                    | 59                | 92    |

Quelle: Amt für Volksschule, SV 2021

## Teil B, Kapitel 3.2 Schulleitung

**Tabelle 20: Schulleitende – Zusammensetzung und Pensum, Schuljahre 2014/15–2020/21**

|               | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 |
|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>total</b>  |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl        | 267     | 274     | 276     | 284     | 301     | 313     | 296     |
| Pensum total  | 16118%  | 16985%  | 16853%  | 17670%  | 18377%  | 18864%  | 18480%  |
| Ø Pensum      | 60%     | 62%     | 61%     | 62%     | 61%     | 60%     | 62%     |
| <b>Frauen</b> |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl        | 98      | 100     | 101     | 109     | 116     | 135     | 132     |
| Anteil        | 37%     | 36%     | 37%     | 38%     | 39%     | 43%     | 45%     |
| Pensum total  | 5083%   | 5356%   | 5268%   | 5701%   | 6230%   | 7335%   | 7379%   |
| Ø Pensum      | 52%     | 54%     | 52%     | 52%     | 54%     | 54%     | 56%     |
| <b>Männer</b> |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl        | 169     | 174     | 175     | 175     | 185     | 178     | 164     |
| Anteil        | 63%     | 64%     | 63%     | 62%     | 61%     | 57%     | 55%     |
| Pensum total  | 11035%  | 11629%  | 11585%  | 11969%  | 12146%  | 11529%  | 11101%  |
| Ø Pensum      | 65%     | 67%     | 66%     | 68%     | 66%     | 65%     | 68%     |

Legende: Ø = durchschnittliches Pensum

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Tabelle 21: Schulleitende – Anstellung in Relation zu den Lernenden, Schuljahre 2014/15–2020/21**

|                                 | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Anzahl Schülerinnen und Schüler | 53'253  | 53'246  | 53'351  | 53'651  | 53'923  | 54'392  | 54'968  |
| Anzahl Schulleitende (SL)       | 267     | 274     | 276     | 284     | 301     | 313     | 296     |
| Pensum Schulleitende total      | 16118%  | 16985%  | 16853%  | 17670%  | 18377%  | 18864%  | 18480%  |
| Schülerinnen und Schüler je SL  | 199     | 194     | 193     | 189     | 179     | 174     | 186     |
| Pensum je Schülerin/Schüler     | 0,30%   | 0,32%   | 0,32%   | 0,33%   | 0,34%   | 0,35%   | 0,34%   |

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden und Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

## Teil B, Kapitel 3.3 Lehrpersonal

**Tabelle 22: Lehrpersonal – Personen und Pensum, Schuljahre 2014/15–2020/21**

|          | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 |
|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Personen | 6'218   | 6'217   | 6'223   | 6'275   | 6'362   | 6'446   | 6'637   |
| Pensum   | 430256% | 427064% | 431633% | 433326% | 435993% | 443715% | 456518% |

*Hinweis: Das Lehrpersonal umfasst nebst den Lehrpersonen (Kindergartenlehrpersonen, Primarlehrpersonen, Oberstufenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) alle weiteren Berufsgruppen, die an der schulischen Bildung der Schülerinnen und Schüler mitwirken, wie das Fachpersonal für pädagogisch-therapeutische Angebote (u.a. Logopädie, Psychomotorik) und weiteres Lehrpersonal (u.a. Nachhilfelehrpersonen, Musiklehrpersonen).*

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Tabelle 23: Lehrpersonen – Anstellung in Relation zu den Lernenden, Schuljahre 2014/15–2020/21**

|                            | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Gesamte Regelschule</b> |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl LP                  | 5'531   | 5'528   | 5'514   | 5'535   | 5'618   | 5'805   | 5'883   |
| Pensum LP                  | 379215% | 377495% | 380602% | 381027% | 382456% | 399610% | 403194% |
| Anzahl SuS                 | 53'253  | 53'246  | 53'351  | 53'651  | 53'923  | 54'392  | 54'968  |
| Anzahl SuS je LP           | 9,63    | 9,63    | 9,68    | 9,69    | 9,60    | 9,37    | 9,34    |
| Pensum je S                | 7,12%   | 7,09%   | 7,13%   | 7,10%   | 7,09%   | 7,35%   | 7,34%   |
| <b>Kindergarten</b>        |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl LP                  | 979     | 946     | 954     | 974     | 995     | 1'005   | 1'023   |
| Pensum LP                  | 66272%  | 56670%  | 56730%  | 58266%  | 59332%  | 60577%  | 62132%  |
| Anzahl SuS                 | 9'913   | 10'135  | 10'175  | 10'152  | 10'314  | 10'449  | 10'715  |
| Anzahl SuS je LP           | 10,13   | 10,71   | 10,67   | 10,42   | 10,37   | 10,40   | 10,47   |
| Pensum je S                | 6,69%   | 5,59%   | 5,58%   | 5,74%   | 5,75%   | 5,80%   | 5,80%   |
| <b>Primarschule</b>        |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl LP                  | 2'948   | 2'955   | 3'005   | 3'016   | 3'078   | 3'207   | 3'244   |
| Pensum LP                  | 188275% | 194126% | 198804% | 200154% | 201526% | 214097% | 215738% |
| Anzahl SuS                 | 29'309  | 29'314  | 29'573  | 29'923  | 30'125  | 30'596  | 30'967  |
| Anzahl SuS je LP           | 9,94    | 9,92    | 9,84    | 9,92    | 9,79    | 9,54    | 9,55    |
| Pensum je S                | 6,42%   | 6,62%   | 6,72%   | 6,69%   | 6,69%   | 7,00%   | 6,97%   |
| <b>Oberstufe</b>           |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl LP                  | 1'685   | 1'709   | 1'644   | 1'615   | 1'626   | 1'667   | 1'676   |
| Pensum LP                  | 124668% | 126699% | 125068% | 122607% | 121299% | 124741% | 124754% |
| Anzahl SuS                 | 14'031  | 13'797  | 13'603  | 13'576  | 13'484  | 13'347  | 13'286  |
| Anzahl SuS je LP           | 8,33    | 8,07    | 8,27    | 8,41    | 8,29    | 8,01    | 7,93    |
| Pensum je S                | 8,89%   | 9,18%   | 9,19%   | 9,03%   | 9,00%   | 9,35%   | 9,39%   |

*Legende: LP = Lehrpersonen; SuS = Schülerinnen und Schüler; S = Schülerin bzw. Schüler.*

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

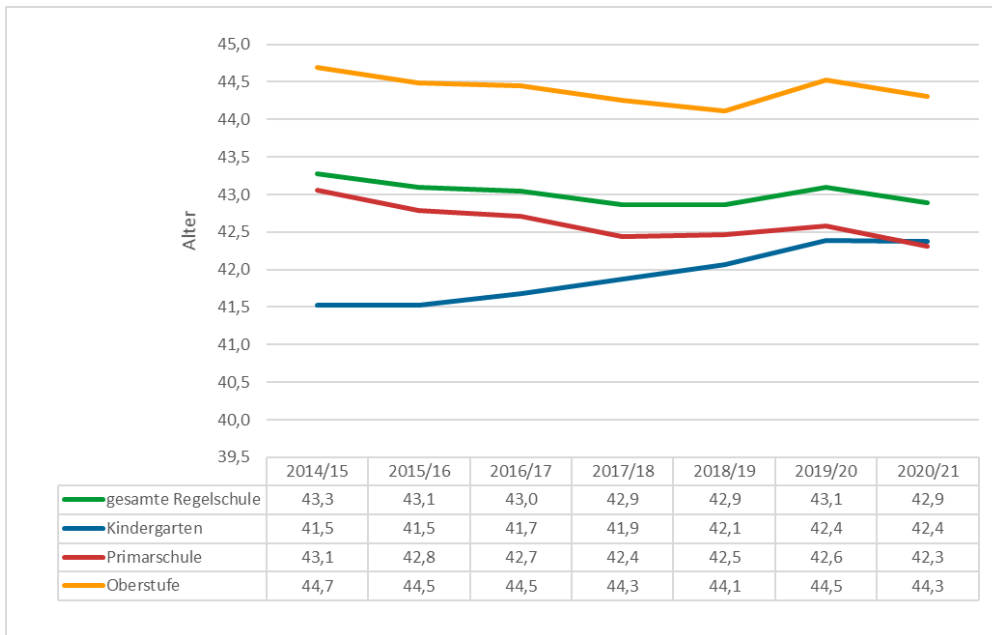
Tabelle 24: Lehrpersonen – Anzahl, Pensum, Geschlecht, Schuljahre 2014/15–2020/21

|                            |              | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 |
|----------------------------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Gesamte Regelschule</b> |              |         |         |         |         |         |         |         |
| total                      | Anzahl       | 5'531   | 5'528   | 5'514   | 5'535   | 5'618   | 5'805   | 5'883   |
|                            | Frauenanteil | 76%     | 77%     | 78%     | 79%     | 79%     | 79%     | 80%     |
|                            | Pensum       | 379215% | 377495% | 380602% | 381027% | 382456% | 399610% | 403194% |
|                            | Ø Pensum     | 69%     | 68%     | 69%     | 69%     | 68%     | 69%     | 69%     |
| Frauen                     | Anzahl       | 4'210   | 4'272   | 4'315   | 4'350   | 4'435   | 4'571   | 4'677   |
|                            | Pensum       | 271185% | 272598% | 278749% | 280874% | 283538% | 296079% | 302250% |
|                            | Ø Pensum     | 64%     | 64%     | 65%     | 65%     | 64%     | 65%     | 65%     |
| Männer                     | Anzahl       | 1'321   | 1'256   | 1'199   | 1'185   | 1'183   | 1'234   | 1'206   |
|                            | Pensum       | 108030% | 104897% | 101854% | 100153% | 98918%  | 103531% | 100943% |
|                            | Ø Pensum     | 82%     | 84%     | 85%     | 85%     | 84%     | 84%     | 84%     |
| <b>Kindergarten</b>        |              |         |         |         |         |         |         |         |
| total                      | Anzahl       | 979     | 946     | 954     | 974     | 995     | 1'005   | 1'023   |
|                            | Frauenanteil | 99%     | 99%     | 99%     | 99%     | 99%     | 99%     | 99%     |
|                            | Pensum       | 66272%  | 56670%  | 56730%  | 58266%  | 59332%  | 60577%  | 62132%  |
|                            | Ø Pensum     | 68%     | 60%     | 59%     | 60%     | 60%     | 60%     | 61%     |
| Frauen                     | Anzahl       | 974     | 940     | 948     | 967     | 989     | 997     | 1'012   |
|                            | Pensum       | 65874%  | 56320%  | 56378%  | 57876%  | 58819%  | 59975%  | 61420%  |
|                            | Ø Pensum     | 68%     | 60%     | 59%     | 60%     | 59%     | 60%     | 61%     |
| Männer                     | Anzahl       | 5       | 6       | 6       | 7       | 6       | 8       | 11      |
|                            | Pensum       | 398%    | 350%    | 352%    | 390%    | 513%    | 601%    | 712%    |
|                            | Ø Pensum     | 80%     | 58%     | 59%     | 56%     | 86%     | 75%     | 65%     |
| <b>Primarschule</b>        |              |         |         |         |         |         |         |         |
| total                      | Anzahl       | 2'948   | 2'955   | 3'005   | 3'016   | 3'078   | 3'207   | 3'244   |
|                            | Frauenanteil | 83%     | 84%     | 85%     | 85%     | 85%     | 85%     | 86%     |
|                            | Pensum       | 188275% | 194126% | 198804% | 200154% | 201526% | 214097% | 215738% |
|                            | Ø Pensum     | 64%     | 66%     | 66%     | 66%     | 65%     | 67%     | 67%     |
| Frauen                     | Anzahl       | 2'444   | 2'490   | 2'551   | 2'557   | 2'624   | 2'726   | 2'787   |
|                            | Pensum       | 147870% | 156019% | 161413% | 162643% | 164052% | 174300% | 177865% |
|                            | Ø Pensum     | 61%     | 63%     | 63%     | 64%     | 63%     | 64%     | 64%     |
| Männer                     | Anzahl       | 504     | 465     | 454     | 459     | 454     | 481     | 457     |
|                            | Pensum       | 404     | 381     | 374     | 375     | 375     | 398     | 379     |
|                            | Ø Pensum     | 80%     | 82%     | 82%     | 82%     | 83%     | 83%     | 83%     |
| <b>Oberstufe</b>           |              |         |         |         |         |         |         |         |
| total                      | Anzahl       | 1'685   | 1'709   | 1'644   | 1'615   | 1'626   | 1'667   | 1'676   |
|                            | Frauenanteil | 51%     | 54%     | 55%     | 55%     | 55%     | 55%     | 56%     |
|                            | Pensum       | 124668% | 126699% | 125068% | 122607% | 121299% | 124741% | 124754% |
|                            | Ø Pensum     | 74%     | 74%     | 76%     | 76%     | 75%     | 75%     | 74%     |
| Frauen                     | Anzahl       | 867     | 915     | 896     | 883     | 894     | 910     | 935     |
|                            | Pensum       | 57441%  | 60259%  | 60957%  | 60355%  | 60617%  | 61708%  | 62886%  |
|                            | Ø Pensum     | 66%     | 66%     | 68%     | 68%     | 68%     | 68%     | 67%     |
| Männer                     | Anzahl       | 818     | 794     | 748     | 732     | 732     | 757     | 741     |
|                            | Pensum       | 67227%  | 66440%  | 64111%  | 62252%  | 60682%  | 63033%  | 61868%  |
|                            | Ø Pensum     | 82%     | 84%     | 86%     | 85%     | 83%     | 83%     | 83%     |

Legende: Ø Pensum = durchschnittliches Pensum

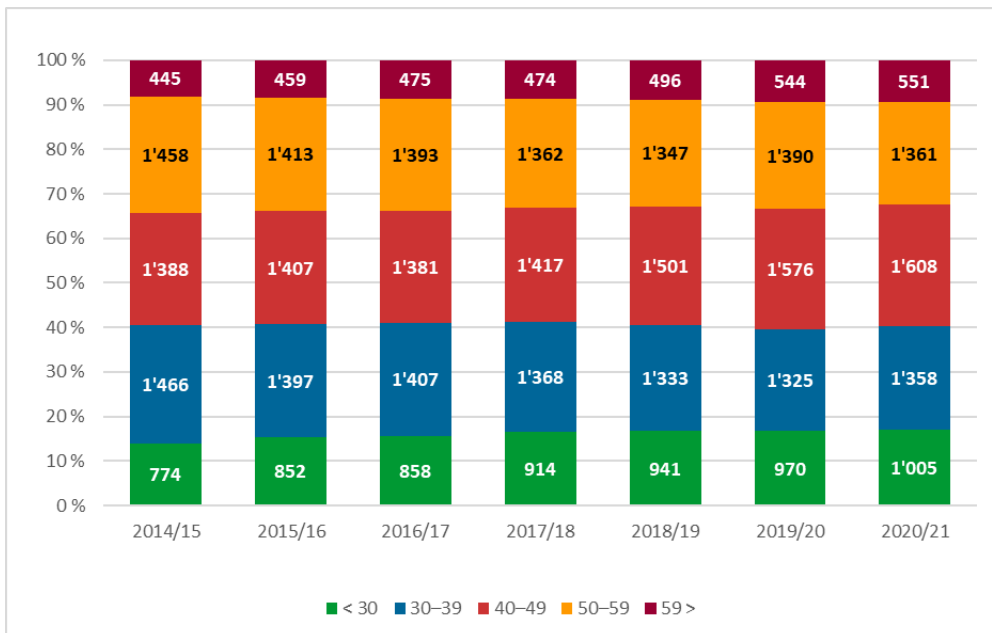
Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Abbildung 4: Lehrpersonen – Alter, Schuljahre 2014/15–2020/21**



Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Abbildung 5: Lehrpersonen – Altersgruppen, Schuljahre 2014/15–2020/21**



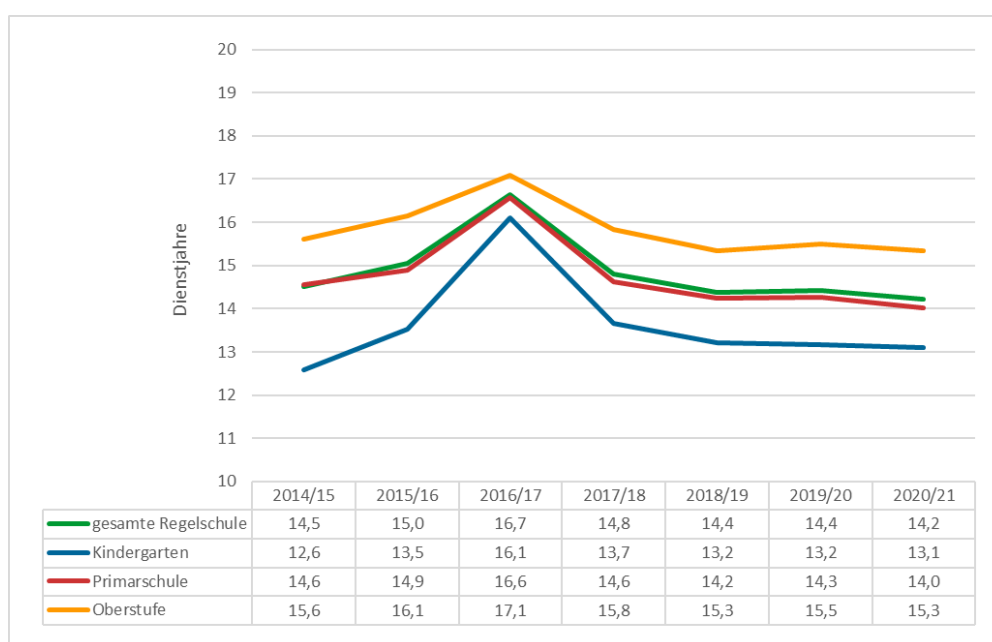
Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Tabelle 25: Lehrpersonen – Grunddaten Altersgruppen, Schuljahre 2014/15–2020/21**

|         | < 30   |         | 30–39  |         | 40–49  |         | 50–59  |         | 59 >   |         | total  |         |
|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
|         | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| 2014/15 | 774    | 14,0%   | 1'466  | 26,5%   | 1'388  | 25,1%   | 1'458  | 26,4%   | 445    | 8,0%    | 5'531  | 100%    |
| 2015/16 | 852    | 15,4%   | 1'397  | 25,3%   | 1'407  | 25,5%   | 1'413  | 25,6%   | 459    | 8,3%    | 5'528  | 100%    |
| 2016/17 | 858    | 15,6%   | 1'407  | 25,5%   | 1'381  | 25,0%   | 1'393  | 25,3%   | 475    | 8,6%    | 5'514  | 100%    |
| 2017/18 | 914    | 16,5%   | 1'368  | 24,7%   | 1'417  | 25,6%   | 1'362  | 24,6%   | 474    | 8,6%    | 5'535  | 100%    |
| 2018/19 | 941    | 16,7%   | 1'333  | 23,7%   | 1'501  | 26,7%   | 1'347  | 24,0%   | 496    | 8,8%    | 5'618  | 100%    |
| 2019/20 | 970    | 16,7%   | 1'325  | 22,8%   | 1'576  | 27,1%   | 1'390  | 23,9%   | 544    | 9,4%    | 5'805  | 100%    |
| 2020/21 | 1'005  | 17,1%   | 1'358  | 23,1%   | 1'608  | 27,3%   | 1'361  | 23,1%   | 551    | 9,4%    | 5'883  | 100%    |

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Abbildung 6: Lehrpersonen – Dienstjahre, Schuljahre 2014/15–2020/21**



Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Tabelle 26: Lehrpersonen – Staatsangehörigkeit, Schuljahre 2014/15–2020/21**

|                 | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>total</b>    |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl          | 5'531   | 5'528   | 5'514   | 5'535   | 5'618   | 5'805   | 5'883   |
| Pensum          | 379215% | 377495% | 380602% | 381027% | 382456% | 399610% | 403194% |
| Ø Pensum        | 69%     | 68%     | 69%     | 69%     | 68%     | 69%     | 69%     |
| <b>CH</b>       |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl          | 5'307   | 5'282   | 5'262   | 5'278   | 5'356   | 5'533   | 5'603   |
| Anteil          | 96,0%   | 95,5%   | 95,4%   | 95,4%   | 95,3%   | 95,3%   | 95,2%   |
| Pensum          | 363061% | 359724% | 362134% | 362359% | 363948% | 379780% | 383152% |
| Ø Pensum        | 68%     | 68%     | 69%     | 69%     | 68%     | 69%     | 68%     |
| <b>nicht CH</b> |         |         |         |         |         |         |         |
| Anzahl          | 224     | 246     | 252     | 257     | 262     | 272     | 280     |
| Anteil          | 4,0%    | 4,5%    | 4,6%    | 4,6%    | 4,7%    | 4,7%    | 4,8%    |
| Pensum          | 16154%  | 17771%  | 18468%  | 18668%  | 18508%  | 19830%  | 20042%  |
| Ø Pensum        | 72%     | 72%     | 73%     | 73%     | 71%     | 73%     | 72%     |

Legende: Ø = durchschnittliches Pensum

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Tabelle 27: Lehrpersonen – Qualifikation allgemein, Schuljahr 2020/21**

| Anstellung  | kein Lehrdiplom |             | nicht stufengerechtes Lehrdiplom |             | stufengerechtes Lehrdiplom |              | total       |             |
|---|-----------------|-------------|----------------------------------|-------------|----------------------------|--------------|-------------|-------------|
|   | Anzahl          | Prozent     | Anzahl                           | Prozent     | Anzahl                     | Prozent      | Anzahl      | Prozent     |
| Kindergartenlehrperson (bish. Ausbildung)                           | 3               | 0,4%        | 5                                | 0,6%        | 775                        | 99,0%        | 783         | 100%        |
| Primarlehrperson A (HarmoS 1 bis 5)                                 | 5               | 1,2%        | 3                                | 0,7%        | 421                        | 98,1%        | 429         | 100%        |
| Primarlehrperson B (HarmoS 3 bis 8)                                 | 12              | 1,1%        | 10                               | 0,9%        | 1107                       | 98,1%        | 1129        | 100%        |
| Primarlehrperson (bish. Ausbildung)                                 | 9               | 0,6%        | 10                               | 0,7%        | 1371                       | 98,6%        | 1390        | 100%        |
| Oberstufenlehrperson phil. I (sprach.)                              | 15              | 3,0%        | 8                                | 1,6%        | 471                        | 95,3%        | 494         | 100%        |
| Oberstufenlehrperson phil. II (math.)                               | 5               | 1,2%        | 4                                | 1,0%        | 392                        | 97,8%        | 401         | 100%        |
| Reallehrperson  | 1               | 0,4%        | 15                               | 6,6%        | 210                        | 92,9%        | 226         | 100%        |
| Fachlehrperson (andere)   | 27              | 11,5%       | 57                               | 24,3%       | 151                        | 64,3%        | 235         | 100%        |
| Fachlehrperson Sonderpäd. Massnahmen                                | 1               | 3,8%        | 7                                | 26,9%       | 18                         | 69,2%        | 26          | 100%        |
| Fachlehrperson Bewegung und Sport                                   | 33              | 23,2%       | 4                                | 2,8%        | 105                        | 73,9%        | 142         | 100%        |
| Fachlehrperson Technisches Gestalten                                | 14              | 21,5%       | 8                                | 12,3%       | 43                         | 66,2%        | 65          | 100%        |
| Schulische Heilpädagogin /<br>Schulischer Heilpädagoge              | 59              | 8,7%        | 114                              | 16,8%       | 505                        | 74,5%        | 678         | 100%        |
| Fächergruppenlehrperson (HA/HW)                                     | 4               | 0,8%        | 4                                | 0,8%        | 503                        | 98,4%        | 511         | 100%        |
| Deutsch-/Nachhilfelehrperson  | 8               | 3,5%        | 11                               | 4,9%        | 207                        | 91,6%        | 226         | 100%        |
| Musiklehrperson (nur Volksschule)                                   | 9               | 12,3%       | 7                                | 9,6%        | 57                         | 78,1%        | 73          | 100%        |
| Therapiepersonal (Logopädie,<br>Legasthenie, Psychomotorik, andere) | 8               | 3,6%        | 6                                | 2,7%        | 211                        | 93,8%        | 225         | 100%        |
| <b>total</b>  | <b>213</b>      | <b>3,0%</b> | <b>273</b>                       | <b>3,9%</b> | <b>6547</b>                | <b>93,1%</b> | <b>7033</b> | <b>100%</b> |

Hinweis: Personen mit mehreren unterschiedlichen Anstellungen werden mehrfach gezählt, dies führt zu einer höheren Anzahl Lehrpersonen insgesamt.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Tabelle 28: Lehrpersonen – Qualifikation nach Stufe, Schuljahr 2020/21**

|               | kein Lehrdiplom |             | nicht stufengerechtes Lehrdiplom |             | stufengerechtes Lehrdiplom |              | total       |             |
|---------------|-----------------|-------------|----------------------------------|-------------|----------------------------|--------------|-------------|-------------|
|               | Anzahl          | Prozent     | Anzahl                           | Prozent     | Anzahl                     | Prozent      | Anzahl      | Prozent     |
| Kindergarten  | 10              | 0,9%        | 9                                | 0,8%        | 1093                       | 98,3%        | 1112        | 100%        |
| Primarstufe   | 76              | 2,1%        | 72                               | 2,0%        | 3403                       | 95,8%        | 3551        | 100%        |
| Oberstufe     | 68              | 4,0%        | 78                               | 4,6%        | 1546                       | 91,4%        | 1692        | 100%        |
| Heilpädagogik | 47              | 9,5%        | 75                               | 15,1%       | 375                        | 75,5%        | 497         | 100%        |
| Kleinklassen  | 12              | 6,6%        | 39                               | 21,5%       | 130                        | 71,8%        | 181         | 100%        |
| <b>total</b>  | <b>213</b>      | <b>3,0%</b> | <b>273</b>                       | <b>3,9%</b> | <b>6547</b>                | <b>93,1%</b> | <b>7033</b> | <b>100%</b> |

Hinweis: Personen mit mehreren unterschiedlichen Anstellungen werden mehrfach gezählt, dies führt zu einer höheren Anzahl der Lehrpersonen insgesamt.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik des Schulpersonals (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

## Teil B, Kapitel 4 – Volksschule in Zahlen

### Teil B, Kapitel 4.1 Stufenübergreifende Aspekte

**Tabelle 29: Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schulzeit, Schuljahre 2014/15–2020/21**

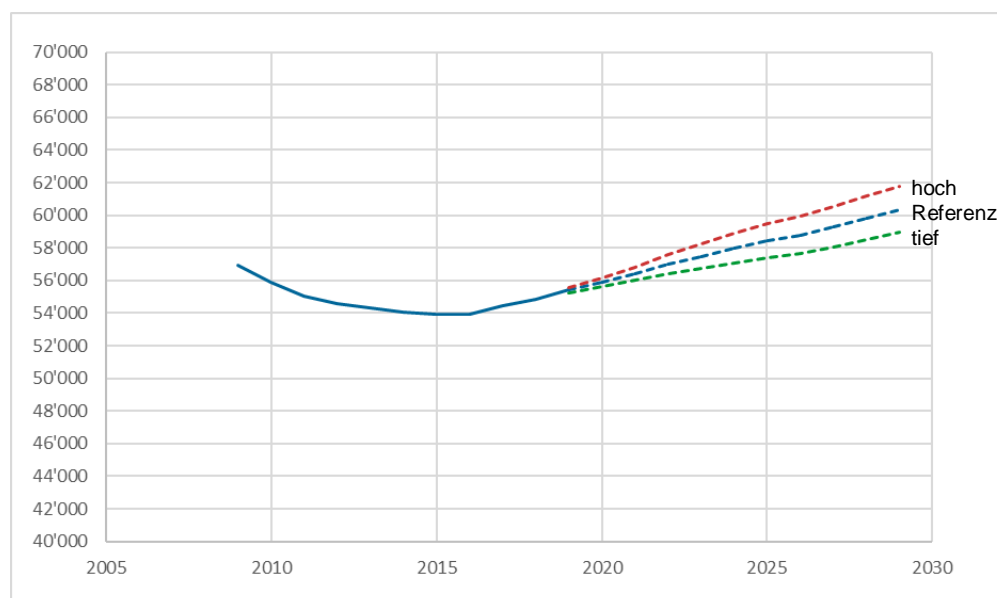
|                | 2014/15       |             | 2015/16       |             | 2016/17       |             | 2017/18       |             | 2018/19       |             | 2019/20       |             | 2020/21       |             |
|----------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
|                | Anzahl        | Prozent     | Anzahl        | Prozent     | Anzahl        | Prozent     | Anzahl        | Prozent     | Anzahl        | Prozent     | Anzahl        | Prozent     | Anzahl        | Prozent     |
| Regelschule    | 53'253        | 92,74%      | 53'246        | 92,81%      | 53'351        | 92,98%      | 53'651        | 92,90%      | 53'923        | 92,91%      | 54'392        | 92,93%      | 54'968        | 92,96%      |
| Sonderschulen  | 1'453         | 2,53%       | 1'481         | 2,58%       | 1'474         | 2,57%       | 1'498         | 2,59%       | 1'491         | 2,57%       | 1'513         | 2,58%       | 1'462         | 2,47%       |
| Kantonsschulen | 980           | 1,71%       | 979           | 1,71%       | 1'000         | 1,74%       | 979           | 1,70%       | 971           | 1,67%       | 988           | 1,69%       | 1'054         | 1,70%       |
| Privatschulen  | 1'735         | 3,02%       | 1'666         | 2,90%       | 1'552         | 2,70%       | 1'625         | 2,81%       | 1'651         | 2,84%       | 1'640         | 2,80%       | 1'647         | 2,79%       |
| <b>total</b>   | <b>57'421</b> | <b>100%</b> | <b>57'372</b> | <b>100%</b> | <b>57'377</b> | <b>100%</b> | <b>57'753</b> | <b>100%</b> | <b>58'036</b> | <b>100%</b> | <b>58'533</b> | <b>100%</b> | <b>59'131</b> | <b>100%</b> |

Hinweise:

- Sonderschulen: ab Schuljahr 2018/19 ohne Schülerinnen und Schüler in der fortgesetzten Sonderschulung (Verlängerung der Schulzeit über die obligatorische Schulzeit hinaus).
- Kantonsschulen: Darin werden schulpflichtige Schülerinnen und Schüler aus dem Untergymnasium (HarmoS 9 und 10) und dem ersten Jahr Gymnasium (HarmoS 11) beschult.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

**Abbildung 7: Entwicklung Schülerzahlen Regelschule, Jahre 2009–2029**



Hinweis: Das Referenzszenario ist das aus heutiger Sicht plausibelste, während die beiden Alternativszenarien «hoch» und «tief» Annahmen enthalten, in deren Folge höhere bzw. tiefere Zahlen resultieren.

Quelle: Bundesamt für Statistik, Projekt Bildungsperspektiven

Tabelle 30: Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler der Regelschule, Schuljahre 2014/15–2021/22

|                            |       | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 | 2017/18 | 2018/19 | 2019/20 | 2020/21 | 2021/22 |
|----------------------------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>gesamte Regelschule</b> |       |         |         |         |         |         |         |         |         |
|                            | dA    | 4,5%    | 4,5%    | 4,7%    | 4,7%    | 4,8%    | 5,1%    | 5,3%    | 5,2%    |
|                            | ndA   | 20,7%   | 20,9%   | 21,3%   | 21,2%   | 21,2%   | 21,1%   | 21,0%   | 20,9%   |
|                            | total | 25,2%   | 25,4%   | 26,0%   | 25,9%   | 26,0%   | 26,2%   | 26,2%   | 26,1%   |
| <b>Kindergarten</b>        |       |         |         |         |         |         |         |         |         |
|                            | dA    | 4,9%    | 5,1%    | 5,4%    | 5,5%    | 5,4%    | 5,6%    | 5,9%    | 5,5%    |
|                            | ndA   | 21,0%   | 21,4%   | 21,5%   | 21,2%   | 21,0%   | 20,6%   | 20,4%   | 20,8%   |
|                            | total | 26,0%   | 26,5%   | 26,9%   | 26,8%   | 26,4%   | 26,2%   | 26,2%   | 26,3%   |
| <b>Primarschule</b>        |       |         |         |         |         |         |         |         |         |
| Regelklassen               | dA    | 4,7%    | 4,7%    | 4,9%    | 5,0%    | 5,0%    | 5,3%    | 5,4%    | 5,5%    |
|                            | ndA   | 19,9%   | 19,7%   | 20,0%   | 19,9%   | 20,2%   | 20,3%   | 20,2%   | 20,1%   |
|                            | total | 24,6%   | 24,5%   | 25,0%   | 24,9%   | 25,2%   | 25,5%   | 25,5%   | 25,5%   |
| Kleinklassen               | dA    | 4,6%    | 4,7%    | 3,8%    | 4,3%    | 4,5%    | 5,1%    | 4,2%    | 5,8%    |
|                            | ndA   | 53,2%   | 55,3%   | 55,2%   | 54,5%   | 53,4%   | 52,0%   | 54,1%   | 55,0%   |
|                            | total | 57,8%   | 59,9%   | 58,9%   | 58,7%   | 57,9%   | 57,1%   | 58,3%   | 60,7%   |
| Total                      | dA    | 4,7%    | 4,7%    | 4,9%    | 5,0%    | 5,0%    | 5,2%    | 5,3%    | 5,5%    |
|                            | ndA   | 21,2%   | 21,1%   | 21,4%   | 21,2%   | 21,3%   | 21,2%   | 21,2%   | 21,0%   |
|                            | total | 25,9%   | 25,9%   | 26,3%   | 26,2%   | 26,3%   | 26,5%   | 26,5%   | 26,5%   |
| <b>Oberstufe</b>           |       |         |         |         |         |         |         |         |         |
| Sekundarschule             | dA    | 3,5%    | 3,6%    | 3,6%    | 3,7%    | 3,9%    | 4,6%    | 4,6%    | 4,2%    |
|                            | ndA   | 11,1%   | 11,3%   | 12,3%   | 12,3%   | 12,8%   | 13,1%   | 13,0%   | 13,1%   |
|                            | total | 14,7%   | 14,9%   | 15,9%   | 16,0%   | 16,8%   | 17,6%   | 17,7%   | 17,3%   |
| Realschule                 | dA    | 3,6%    | 3,5%    | 3,7%    | 3,5%    | 3,9%    | 4,5%    | 4,8%    | 4,6%    |
|                            | ndA   | 28,8%   | 29,3%   | 29,8%   | 30,6%   | 29,9%   | 29,8%   | 29,7%   | 29,7%   |
|                            | total | 32,5%   | 32,8%   | 33,5%   | 34,1%   | 33,8%   | 34,3%   | 34,6%   | 34,3%   |
| Kleinklasse                | dA    | 3,2%    | 4,2%    | 2,9%    | 3,4%    | 2,9%    | 2,6%    | 3,2%    | 3,6%    |
|                            | ndA   | 53,0%   | 52,6%   | 57,1%   | 59,0%   | 57,4%   | 62,3%   | 62,8%   | 64,1%   |
|                            | total | 56,2%   | 56,8%   | 60,0%   | 62,4%   | 60,4%   | 64,9%   | 66,0%   | 67,7%   |
| Total                      | dA    | 3,6%    | 3,6%    | 3,6%    | 3,6%    | 3,9%    | 4,5%    | 4,6%    | 4,3%    |
|                            | ndA   | 19,6%   | 19,9%   | 21,0%   | 21,1%   | 21,2%   | 21,2%   | 21,0%   | 20,7%   |
|                            | total | 23,1%   | 23,5%   | 24,6%   | 24,7%   | 25,0%   | 25,7%   | 25,6%   | 25,0%   |

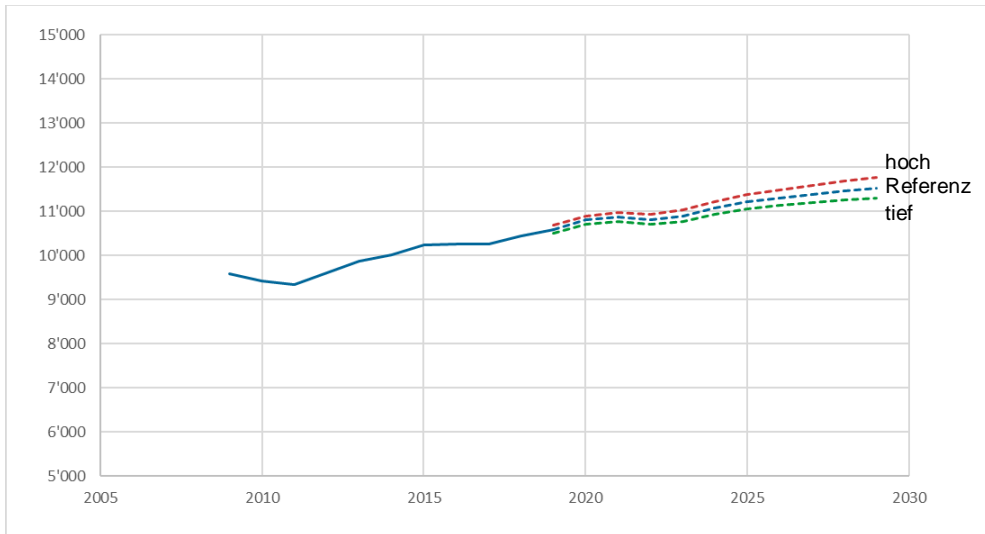
Legende: dA = deutschsprachiges Ausland (Deutschland, Österreich, Fürstentum Liechtenstein); ndA = nicht deutschsprachiges Ausland.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)



## Teil B, Kapitel 4.2 Kindergarten

Abbildung 8: Entwicklung Schülerzahlen Kindergarten, Jahre 2009–2029

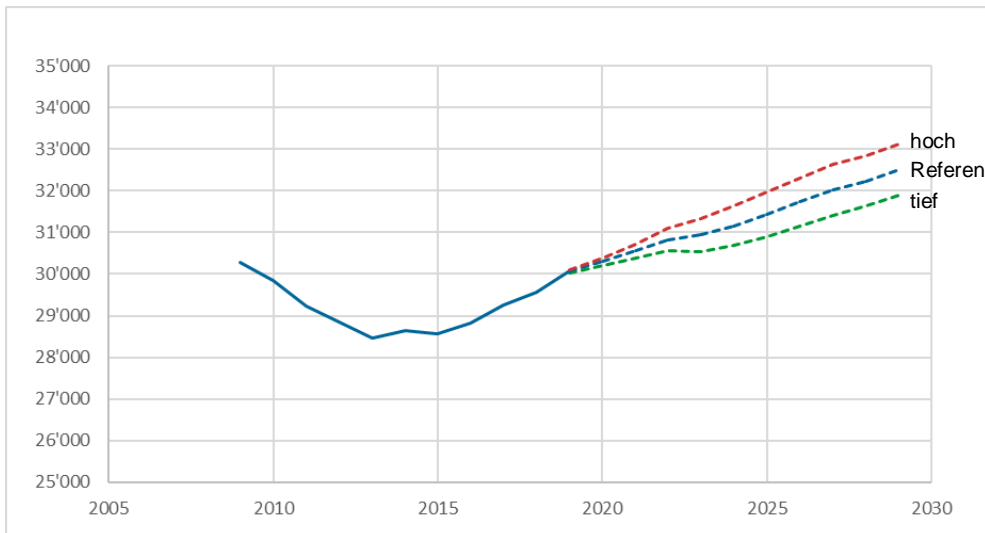


Hinweis: Das Referenzszenario ist das aus heutiger Sicht plausibelste, während die beiden Alternativszenarien «hoch» und «tief» Annahmen enthalten, in deren Folge höhere bzw. tiefere Zahlen resultieren.

Quelle: Bundesamt für Statistik, Projekt Bildungsperspektiven

## Teil B, Kapitel 4.3 Primarschule

Abbildung 9: Entwicklung Schülerzahlen Primarschule, Jahre 2009–2029

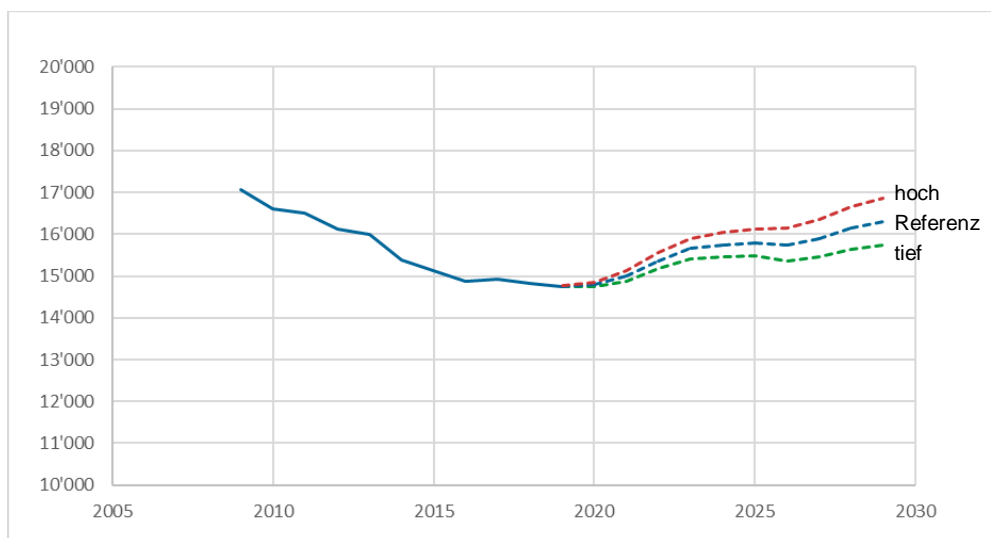


Hinweis: Das Referenzszenario ist das aus heutiger Sicht plausibelste, während die beiden Alternativszenarien «hoch» und «tief» Annahmen enthalten, in deren Folge höhere bzw. tiefere Zahlen resultieren.

Quelle: Bundesamt für Statistik, Projekt Bildungsperspektiven

## Teil B, Kapitel 4.4 Oberstufe

Abbildung 10: Entwicklung Schülerzahlen Oberstufe, Jahre 2009–2029

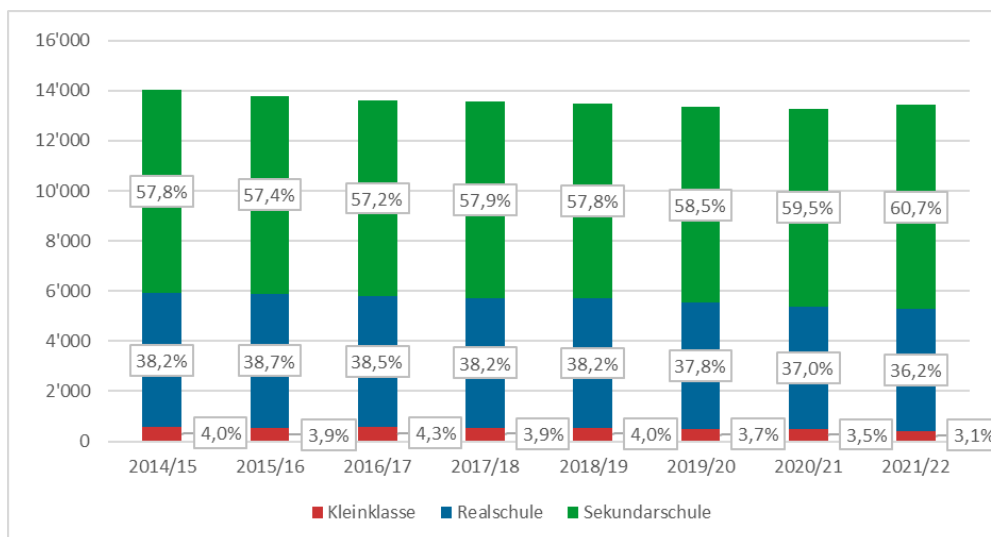


Hinweise:

- Das Referenzszenario ist das aus heutiger Sicht plausibelste, während die beiden Alternativszenarien «hoch» und «tief» Annahmen enthalten, in deren Folge höhere bzw. tiefere Zahlen resultieren.
- Enthalten sind auch Schülerinnen und Schüler vom Untergymnasium (HarmoS 9 und 10) und das erste Jahr Gymnasium (HarmoS 11).

Quelle: Bundesamt für Statistik, Projekt Bildungsperspektiven

Abbildung 11: Oberstufe nach Typen, Schuljahre 2014/15–2021/22



Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Tabelle 31: Oberstufenklassen, Schuljahre 2014/15–2021/22

|                | 2014/15 |       | 2015/16 |       | 2016/17 |       | 2017/18 |       | 2018/19 |       | 2019/20 |       | 2020/21 |       | 2021/22 |       |
|----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
|                | Anzahl  | Ø     | Anzahl  | Ø     | Anzahl  | Ø     | Anzahl  | Ø     | Anzahl  | Ø     | Anzahl  | Ø     | Anzahl  | Ø     | Anzahl  | Ø     |
| Sekundarschule | 436     | 18,61 | 428     | 18,50 | 425     | 18,30 | 431     | 18,24 | 428     | 18,20 | 427     | 18,29 | 436     | 18,12 | 443     | 18,38 |
| Realschule     | 330     | 16,22 | 330     | 16,17 | 331     | 15,82 | 330     | 15,70 | 332     | 15,52 | 330     | 15,29 | 329     | 14,94 | 326     | 14,91 |
| Kleinklasse    | 54      | 9,93  | 50      | 10,06 | 52      | 9,94  | 52      | 9,48  | 52      | 9,65  | 48      | 9,33  | 48      | 9,00  | 43      | 9,26  |

Legende: Ø = durchschnittliche Klassengrösse

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

## Teil B, Kapitel 4.5 Sonderschulen

Tabelle 32: Schülerinnen und Schüler nach Sonderschulart, Schuljahre 2014/15–2020/21

| Sonderschule für Kinder mit ...                                       | 2014/15      |             | 2015/16      |             | 2016/17      |             | 2017/18      |             | 2018/19      |             | 2019/20      |             | 2020/21      |             |
|---|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
|   | Anzahl       | Prozent     | Anzahl       | Prozent     | Anzahl       | Prozent     | Anzahl       | Prozent     | Anzahl       | Prozent     | Anzahl       | Prozent     | Anzahl       | Prozent     |
| geistiger Behinderung / Mehrfachbehinderung                           | 766          | 52,7%       | 777          | 52,5%       | 766          | 52,0%       | 798          | 53,3%       | 791          | 52,8%       | 789          | 51,6%       | 821          | 51,5%       |
| Sprach- und Hörbehinderungen  | 297          | 20,4%       | 297          | 20,1%       | 296          | 20,1%       | 296          | 19,8%       | 302          | 20,1%       | 300          | 19,6%       | 318          | 19,9%       |
| schwerwiegenden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten                   | 276          | 19,0%       | 289          | 19,5%       | 293          | 19,9%       | 284          | 19,0%       | 288          | 19,2%       | 322          | 21,1%       | 329          | 20,6%       |
| Körperbehinderungen   | 71           | 4,9%        | 70           | 4,7%        | 69           | 4,7%        | 67           | 4,5%        | 63           | 4,2%        | 62           | 4,1%        | 68           | 4,3%        |
| Mehrfachbehinderung und durchgehendem medizinischem Versorgungsbedarf | 43           | 3,0%        | 48           | 3,2%        | 50           | 3,4%        | 53           | 3,5%        | 55           | 3,7%        | 56           | 3,7%        | 59           | 3,7%        |
| <b>total</b>  | <b>1'453</b> | <b>100%</b> | <b>1'481</b> | <b>100%</b> | <b>1'474</b> | <b>100%</b> | <b>1'498</b> | <b>100%</b> | <b>1'499</b> | <b>100%</b> | <b>1'529</b> | <b>100%</b> | <b>1'595</b> | <b>100%</b> |

Hinweis: Ab Schuljahr 2018/19 mit Schülerinnen und Schüler in der fortgesetzten Sonderschulung (Verlängerung der Schulzeit über die obligatorische Schulzeit hinaus).

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21)

## Teil B, Kapitel 5 – Schullaufbahn, Übergänge und Anschlusslösungen

### Teil B, Kapitel 5.1 Schuleintritt, Kindergarten und Übergang Primarschule

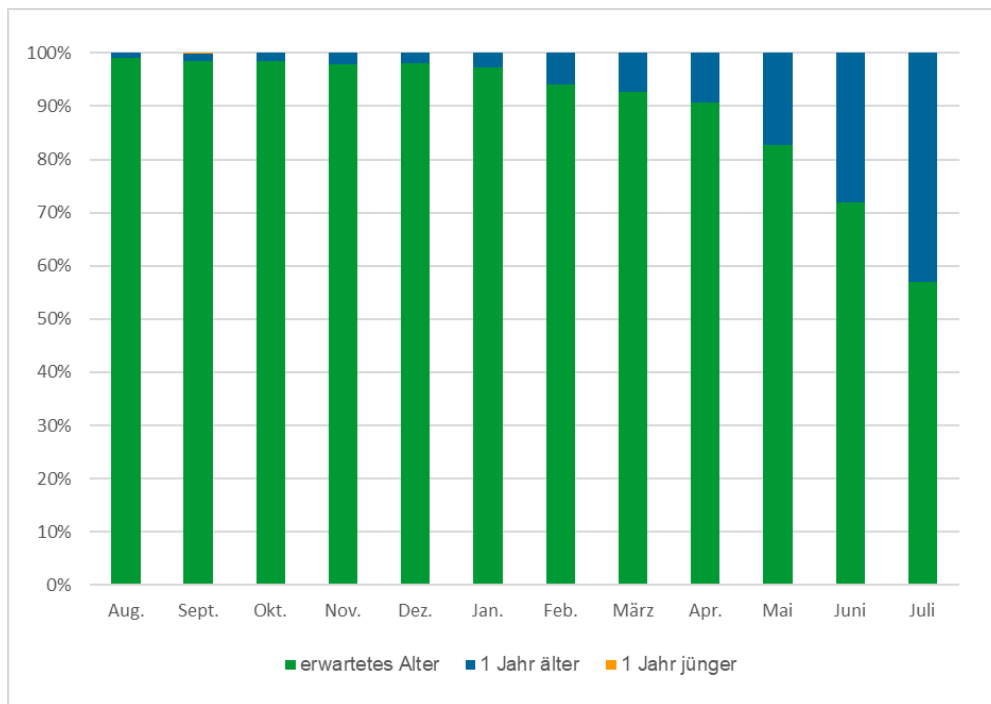
Tabelle 33: Alter und Geburtsmonat der Kinder in der 1. Klasse Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22

|               | Anzahl  | Prozent | Aug.  | Sept. | Okt. | Nov. | Dez. | Jan. | Feb. | März | Apr. | Mai | Juni | Juli |
|---------------|---------|---------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|
|               |         |         |       |       |      |      |      |      |      |      |      |     |      |      |
| 2014/15       | 3 Jahre | 2       | 0,0%  | 1     | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    |
| total<br>4963 | 4 Jahre | 4'559   | 91,9% | 454   | 428  | 390  | 367  | 388  | 413  | 350  | 369  | 379 | 360  | 356  |
|               | 5 Jahre | 400     | 8,1%  | 0     | 2    | 1    | 4    | 5    | 10   | 20   | 14   | 37  | 64   | 92   |
|               | 6 Jahre | 2       | 0,0%  | 0     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 2    |
| 2015/16       | 3 Jahre | 0       | 0,0%  | 0     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    |
| total<br>5081 | 4 Jahre | 4'678   | 92,1% | 416   | 420  | 431  | 402  | 393  | 424  | 376  | 366  | 376 | 430  | 319  |
|               | 5 Jahre | 403     | 7,9%  | 1     | 2    | 1    | 2    | 4    | 17   | 8    | 28   | 43  | 54   | 91   |
| 2016/17       | 4 Jahre | 4'517   | 90,5% | 363   | 451  | 436  | 395  | 381  | 412  | 366  | 381  | 334 | 377  | 307  |
| total<br>4993 | 5 Jahre | 475     | 9,5%  | 0     | 2    | 3    | 4    | 6    | 11   | 18   | 20   | 39  | 86   | 113  |
|               | 6 Jahre | 1       | 0,0%  | 0     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0   | 0    | 0    |
| 2017/18       | 3 Jahre | 1       | 0,0%  | 0     | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    |
| total<br>5084 | 4 Jahre | 4'615   | 90,8% | 460   | 451  | 407  | 386  | 388  | 423  | 396  | 388  | 353 | 361  | 310  |
|               | 5 Jahre | 466     | 9,2%  | 1     | 1    | 1    | 7    | 5    | 14   | 22   | 27   | 42  | 67   | 105  |
|               | 6 Jahre | 2       | 0,0%  | 0     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 0    | 0   | 0    | 1    |
| 2018/19       | 3 Jahre | 1       | 0,0%  | 0     | 0    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    |
| total<br>5129 | 4 Jahre | 4'609   | 89,9% | 442   | 451  | 449  | 360  | 416  | 399  | 367  | 372  | 374 | 364  | 316  |
|               | 5 Jahre | 518     | 10,1% | 0     | 1    | 3    | 7    | 10   | 15   | 22   | 31   | 43  | 79   | 129  |
|               | 6 Jahre | 1       | 0,0%  | 0     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 1    |
| 2019/20       | 3 Jahre | 2       | 0,0%  | 2     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    |
| total<br>5239 | 4 Jahre | 4'725   | 90,2% | 470   | 461  | 435  | 413  | 345  | 398  | 368  | 409  | 385 | 392  | 353  |
|               | 5 Jahre | 511     | 9,8%  | 2     | 1    | 4    | 8    | 8    | 15   | 23   | 26   | 48  | 73   | 135  |
|               | 6 Jahre | 1       | 0,0%  | 0     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 1    |
| 2020/21       | 3 Jahre | 1       | 0,0%  | 1     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    |
| total<br>5360 | 4 Jahre | 4'800   | 89,6% | 460   | 528  | 450  | 385  | 384  | 394  | 389  | 383  | 360 | 385  | 360  |
|               | 5 Jahre | 556     | 10,4% | 2     | 2    | 7    | 3    | 11   | 11   | 12   | 33   | 49  | 91   | 133  |
|               | 6 Jahre | 3       | 0,1%  | 0     | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 2    |
| 2021/22       | 3 Jahre | 1       | 0,0%  | 0     | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0   | 0    | 0    |
| total<br>5399 | 4 Jahre | 4'820   | 89,3% | 471   | 483  | 461  | 370  | 397  | 415  | 366  | 419  | 399 | 406  | 347  |
|               | 5 Jahre | 578     | 10,7% | 4     | 6    | 7    | 8    | 8    | 12   | 23   | 33   | 41  | 85   | 135  |

Bemerkungen: Alter ist nach Schuljahr gerechnet, Stichtag 31. Juli.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

Abbildung 12: Alter der Kinder in der 1. Klasse Kindergarten nach Geburtsmonat, Schuljahr 2021/22



Quelle: Fachstelle für Statistik SG, SV, Stichtag 31. Juli

## Teil B, Kapitel 5.3 Oberstufe

Tabelle 34: Schullaufbahn der Real- und Sekundarschülerinnen und -schüler, Schuljahre 2014/15–2021/22

|                             |                       | 2014/15 |         | 2015/16 |         | 2016/17 |         | 2017/18 |         | 2018/19 |         | 2019/20 |         | 2020/21 |         | 2021/22 |         |
|-----------------------------|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                             |                       | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent | Anzahl  | Prozent |
| <b>Realschule (Real)</b>    |                       |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| 1. Klasse Real              | 1. Klasse Real        | 10      | 0,5%    | 18      | 1,0%    | 8       | 0,4%    | 9       | 0,5%    | 7       | 0,4%    | 3       | 0,2%    | 4       | 0,2%    | 5       | 0,3%    |
|                             | 1. Klasse Sek         | 228     | 11,9%   | 161     | 8,9%    | 207     | 11,3%   | 204     | 11,2%   | 179     | 10,3%   | 177     | 10,1%   | 157     | 9,2%    | 173     | 10,6%   |
|                             | 2. Klasse Real        | 1'586   | 82,7%   | 1'540   | 85,0%   | 1'549   | 84,6%   | 1'543   | 84,8%   | 1'507   | 86,3%   | 1'497   | 85,1%   | 1'491   | 87,3%   | 1'390   | 85,0%   |
|                             | 2. Klasse Sek         | 16      | 0,8%    | 20      | 1,1%    | 11      | 0,6%    | 11      | 0,6%    | 16      | 0,9%    | 16      | 0,9%    | 15      | 0,9%    | 14      | 0,9%    |
|                             | Austritt              | 77      | 4,0%    | 73      | 4,0%    | 57      | 3,1%    | 52      | 2,9%    | 37      | 2,1%    | 67      | 3,8%    | 40      | 2,3%    | 54      | 3,3%    |
|                             | total (Vorjahreswert) | 1'917   | 100%    | 1'812   | 100%    | 1'832   | 100%    | 1'819   | 100%    | 1'746   | 100%    | 1'760   | 100%    | 1'707   | 100%    | 1'636   | 100%    |
| 2. Klasse Real              | 1. Klasse Sek         | 0       | 0,0%    | 2       | 0,1%    | 1       | 0,1%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
|                             | 2. Klasse Real        | 7       | 0,4%    | 6       | 0,3%    | 5       | 0,3%    | 3       | 0,2%    | 6       | 0,3%    | 4       | 0,2%    | 3       | 0,2%    | 5       | 0,3%    |
|                             | 2. Klasse Sek         | 17      | 1,0%    | 13      | 0,7%    | 25      | 1,4%    | 14      | 0,8%    | 17      | 1,0%    | 29      | 1,7%    | 24      | 1,4%    | 36      | 2,2%    |
|                             | 3. Klasse Real        | 1'641   | 94,5%   | 1'714   | 95,1%   | 1'631   | 94,4%   | 1'646   | 95,4%   | 1'650   | 95,2%   | 1'600   | 94,8%   | 1'598   | 95,5%   | 1'522   | 93,8%   |
|                             | 3. Klasse Sek         | 2       | 0,1%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 5       | 0,3%    | 2       | 0,1%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,1%    | 4       | 0,2%    |
|                             | Austritt              | 70      | 4,0%    | 68      | 3,8%    | 66      | 3,8%    | 57      | 3,3%    | 58      | 3,3%    | 54      | 3,2%    | 47      | 2,8%    | 55      | 3,4%    |
| total (Vorjahreswert)       | 1'737                 | 100%    | 1'803   | 100%    | 1'728   | 100%    | 1'725   | 100%    | 1'733   | 100%    | 1'687   | 100%    | 1'673   | 100%    | 1'622   | 100%    |         |
| 3. Klasse Real              | 2. Klasse Sek         | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,1%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
|                             | 3. Klasse Real        | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 2       | 0,1%    | 1       | 0,1%    | 1       | 0,1%    | 1       | 0,1%    | 6       | 0,4%    | 7       | 0,4%    |
|                             | 3. Klasse Sek         | 0       | 0,0%    | 2       | 0,1%    | 2       | 0,1%    | 1       | 0,1%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,1%    |
|                             | Austritt              | 1'752   | 100%    | 1'736   | 99,9%   | 1'772   | 99,8%   | 1'692   | 99,9%   | 1'702   | 99,9%   | 1'702   | 99,9%   | 1'659   | 99,6%   | 1'648   | 99,5%   |
|                             | total (Vorjahreswert) | 1'752   | 100%    | 1'738   | 100%    | 1'776   | 100%    | 1'694   | 100%    | 1'703   | 100%    | 1'704   | 100%    | 1'665   | 100%    | 1'656   | 100%    |
| <b>Sekundarschule (Sek)</b> |                       |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |
| 1. Klasse Sek               | 1. Klasse Real        | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 2       | 0,1%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
|                             | 1. Klasse Sek         | 45      | 1,5%    | 37      | 1,3%    | 36      | 1,2%    | 34      | 1,2%    | 29      | 1,0%    | 17      | 0,6%    | 11      | 0,4%    | 16      | 0,5%    |
|                             | 2. Klasse Real        | 149     | 4,8%    | 111     | 3,8%    | 106     | 3,6%    | 123     | 4,3%    | 112     | 3,8%    | 120     | 4,2%    | 78      | 2,7%    | 97      | 3,2%    |
|                             | 2. Klasse Sek         | 2'825   | 91,5%   | 2'691   | 93,2%   | 2'743   | 93,7%   | 2'652   | 92,6%   | 2'788   | 94,1%   | 2'689   | 93,5%   | 2'732   | 95,7%   | 2'885   | 94,6%   |
|                             | 3. Klasse Real        | 5       | 0,2%    | 0       | 0,0%    | 3       | 0,1%    | 1       | 0,0%    | 3       | 0,1%    | 1       | 0,0%    | 3       | 0,1%    | 0       | 0,0%    |
|                             | 3. Klasse Sek         | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
| Austritt                    | 62                    | 2,0%    | 47      | 1,6%    | 38      | 1,3%    | 52      | 1,8%    | 31      | 1,0%    | 48      | 1,7%    | 32      | 1,1%    | 51      | 1,7%    |         |
| total (Vorjahreswert)       | 3'087                 | 100%    | 2'886   | 100%    | 2'926   | 100%    | 2'864   | 100%    | 2'964   | 100%    | 2'877   | 100%    | 2'856   | 100%    | 3'049   | 100%    |         |
| 2. Klasse Sek               | 1. Klasse Sek         | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
|                             | 2. Klasse Real        | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    |
|                             | 2. Klasse Sek         | 28      | 0,9%    | 15      | 0,5%    | 16      | 0,6%    | 12      | 0,4%    | 15      | 0,5%    | 12      | 0,4%    | 11      | 0,4%    | 12      | 0,4%    |
|                             | 3. Klasse Real        | 42      | 1,4%    | 28      | 1,0%    | 26      | 0,9%    | 23      | 0,8%    | 29      | 1,1%    | 37      | 1,3%    | 20      | 0,7%    | 50      | 1,8%    |
|                             | 3. Klasse Sek         | 2'290   | 74,7%   | 2'207   | 75,7%   | 2'056   | 74,3%   | 2'123   | 75,0%   | 2'031   | 74,2%   | 2'144   | 74,8%   | 2'019   | 72,6%   | 1'956   | 69,6%   |
| Austritt                    | 704                   | 23,0%   | 666     | 22,8%   | 668     | 24,1%   | 672     | 23,7%   | 662     | 24,2%   | 672     | 23,5%   | 732     | 26,3%   | 792     | 28,2%   |         |
| total (Vorjahreswert)       | 3'064                 | 100%    | 2'916   | 100%    | 2'767   | 100%    | 2'832   | 100%    | 2'737   | 100%    | 2'865   | 100%    | 2'782   | 100%    | 2'811   | 100%    |         |
| 3. Klasse Sek               | 1. Klasse Sek         | 0       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
|                             | 3. Klasse Real        | 1       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    | 0       | 0,0%    |
|                             | 3. Klasse Sek         | 0       | 0,0%    | 2       | 0,1%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    | 2       | 0,1%    | 1       | 0,0%    | 1       | 0,0%    |
|                             | Austritt              | 2'474   | 100%    | 2'307   | 99,9%   | 2'225   | 100%    | 2'080   | 100%    | 2'158   | 100%    | 2'044   | 99,9%   | 2'170   | 100%    | 2'040   | 100%    |
| total (Vorjahreswert)       | 2'475                 | 100%    | 2'310   | 100%    | 2'226   | 100%    | 2'081   | 100%    | 2'159   | 100%    | 2'046   | 100%    | 2'171   | 100%    | 2'041   | 100%    |         |

**Hinweise:**

- Die Anzahl Schülerinnen und Schüler (total) stellt den Wert des jeweils vorangegangenen Schuljahres dar.
- Die Kategorie «Austritt» umfasst neben regulären Austritten die Übertritte in die Kleinklasse oder Gymnasium, der Wegzug aus dem Kanton St.Gallen, Übertritt in eine Privatschule sowie der vorzeitige Austritt aus der Schule.

Quellen: Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden (2014/15–2019/20); Fachstelle für Statistik SG, SV (2020/21–2021/22)

## Tabellenverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Tabelle 1: Übersicht Strategien des Kantons St.Gallen zur Volksschule.....                                     | 46  |
| Tabelle 2: Durchschnittsalter 1. Klasse Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22.....                          | 63  |
| Tabelle 3: Anzahl absolvierte Kindergartenjahre in der 2. Klasse Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22..... | 64  |
| Tabelle 4: Überspringen im Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22.....                                       | 64  |
| Tabelle 5: Altersverteilung in den Regelklassen der Primarschule, Schuljahr 2021/22.....                       | 65  |
| Tabelle 6: Übertritte Kleinklasse Primarschule in eine Regelklasse, Schuljahre 2014/15–2020/21.....            | 65  |
| Tabelle 7: Übertritt 1. Klasse Realschule in die Sekundarschule, Schuljahre 2014/15–2021/22.....               | 66  |
| Tabelle 8: Durchschnittsalter in der 3. Klasse Oberstufe, Schuljahre 2014/15–2021/22.....                      | 66  |
| Tabelle 9: Übertritte Gymnasium, Schuljahre 2014/15–2021/22.....   | 66  |
| Tabelle 10: Anschlusslösungen nach der 3. Klasse Sekundarschule, Schuljahre 2014/15–2021/22.....               | 67  |
| Tabelle 11: Anschlusslösungen nach der 3. Klasse Realschule, Schuljahre 2014/15–2021/22.....                   | 68  |
| Tabelle 12: Weitere Anschlusslösungen Oberstufe, Schuljahr 2020/21.....  | 68  |
| Tabelle 13: Öffentliche Bildungsausgaben nach Verwaltungsebene und Stufe, 2018.....                            | 69  |
| Tabelle 14: Übersicht Leistungsmessungen in der Volksschule.....   | 70  |
| Tabelle 15: Deutschunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Jahre 2018–2021.....     | 134 |
| Tabelle 16: Nutzung Integrationsklassen, Schuljahre 2014/15–2021/22.....                                       | 136 |
| Tabelle 17: HSK-Trägerschaften im Schuljahr 2021/22.....   | 139 |
| Tabelle 18: Schulträger – Übersicht über Organisationsform, Grösse und Stufen, Schuljahr 2021/22.....          | 144 |
| Tabelle 19: Organisationsform Schulträger im Zeitverlauf, 2004–2021.....                                       | 145 |
| Tabelle 20: Schulleitende – Zusammensetzung und Pensum, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                        | 145 |
| Tabelle 21: Schulleitende – Anstellung in Relation zu den Lernenden, Schuljahre 2014/15–2020/21.....           | 145 |
| Tabelle 22: Lehrpersonal – Personen und Pensum, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                                | 146 |
| Tabelle 23: Lehrpersonen – Anstellung in Relation zu den Lernenden, Schuljahre 2014/15–2020/21.....            | 146 |
| Tabelle 24: Lehrpersonen – Anzahl, Pensum, Geschlecht, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                         | 147 |
| Tabelle 25: Lehrpersonen – Grunddaten Altersgruppen, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                           | 149 |
| Tabelle 26: Lehrpersonen – Staatsangehörigkeit, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                                | 149 |
| Tabelle 27: Lehrpersonen – Qualifikation allgemein, Schuljahr 2020/21.....                                     | 150 |
| Tabelle 28: Lehrpersonen – Qualifikation nach Stufe, Schuljahr 2020/21.....                                    | 150 |
| Tabelle 29: Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schulzeit, Schuljahre 2014/15–2020/21.....            | 151 |
| Tabelle 30: Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler der Regelschule, Schuljahre 2014/15–2021/22.....  | 152 |
| Tabelle 31: Oberstufenklassen, Schuljahre 2014/15–2021/22.....   | 154 |
| Tabelle 32: Schülerinnen und Schüler nach Sonderschulart, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                      | 155 |
| Tabelle 33: Alter und Geburtsmonat der Kinder in der 1. Klasse Kindergarten, Schuljahre 2014/15–2021/22.....   | 155 |
| Tabelle 34: Schullaufbahn der Real- und Sekundarschülerinnen und -schüler, Schuljahre 2014/15–2021/22.....     | 157 |

## Abbildungsverzeichnis

|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 1: Schullaufbahn obligatorische Schulzeit.....   | 58  |
| Abbildung 2: Entwicklungspfad zur Erarbeitung der Perspektiven.....                                    | 99  |
| Abbildung 3: Übersicht Berichterstattung und Instrumente der strategischen Planung.....                | 100 |
| Abbildung 4: Lehrpersonen – Alter, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                                     | 148 |
| Abbildung 5: Lehrpersonen – Altersgruppen, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                             | 148 |
| Abbildung 6: Lehrpersonen – Dienstjahre, Schuljahre 2014/15–2020/21.....                               | 149 |
| Abbildung 7: Entwicklung Schülerzahlen Regelschule, Jahre 2009–2029.....                               | 151 |
| Abbildung 8: Entwicklung Schülerzahlen Kindergarten, Jahre 2009–2029.....                              | 153 |
| Abbildung 9: Entwicklung Schülerzahlen Primarschule, Jahre 2009–2029.....                              | 153 |
| Abbildung 10: Entwicklung Schülerzahlen Oberstufe, Jahre 2009–2029.....                                | 154 |
| Abbildung 11: Oberstufe nach Typen, Schuljahre 2014/15–2021/22.....                                    | 154 |
| Abbildung 12: Alter der Kinder in der 1. Klasse Kindergarten nach Geburtsmonat, Schuljahr 2021/22..... | 156 |

## Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule*, 98 (3), S. 301–310.
- Albiez, J. & Wolter, S.C. (2021). *Determinanten des sprachregionalen Austausches während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz*. SKBF Staff Paper 23. Aarau.
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Moosbrugger R. & Zuber, J. (2016a). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Rürup, M., & Schuchart, C. (2016b). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amt für Gemeinden und Bürgerrecht Kanton St.Gallen (2021). *Finanzausgleich 2021 (provisorische Werte)*.
- Amt für Volksschule Kanton St.Gallen (2021). *Finanzstatistik der Schulträger der öffentlichen Volksschule (FISTA)*.
- Angelone, D. (2019). Schereneffekte auf der Sekundarstufe I? Zum Einfluss des Schultyps auf den Leistungszuwachs in Deutsch und Mathematik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41 (2019) 2, S. 446–466.
- Angelone, D., Keller, F. & Verner, M. (2019). Unterrichtszeit und Erreichen der Grundkompetenzen in Mathematik. In Konsortium ÜGK (Hrsg.), *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2016: Mathematik 11. Schuljahr* (S. 73–82). Bern und Genf: EDK und SRED.
- Angelone, D. & Moser, U. (2013). More Hours Do Not Necessarily Pay Off. The Effect of Learning Time on Student Performance at Different School Types. In M. Prenzel, M. Kobarg, K. Schöps & S. Rönnebeck (Hrsg.), *Research on PISA. Research Outcomes of the PISA Research Conference 2009* (S. 129–144). Dordrecht: Springer.
- Baeriswyl, F. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 73–82). Bern: EDK.
- Balestra, S., Eugster, B. & Liebert, H. (2020). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *Review of Economics and Statistics*, S. 1–42.
- Balthasar, A. & Kaplan, C. (2019). *Whitepaper zum Engagement in der frühen Kindheit: Fokus Kind*. Zürich: Jacobs Foundation.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Waterman (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. (2015). Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. *Erziehungswissenschaft*, 26 (50), S. 45–54.
- Bergland, C. (2016). *Kids and Classrooms: Why Environment Matters*. Abrufbar unter [www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201601/kids-and-classrooms-why-environment-matters](http://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201601/kids-and-classrooms-why-environment-matters) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Berkemeyer, N., Müller, S., & Holt, N. van (2016). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 209–234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- BFS, Bundesamt für Statistik (2015). *Typologie der Betreuungsformen. Statistik der familienergänzenden Kinderbetreuung*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.1343435.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.1343435.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2020a). *Öffentliche Bildungsausgaben im Jahr 2018*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.14367430.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.14367430.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2020b). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.14776871.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.14776871.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2020c). *Projekt Bildungsperspektiven*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/obligatorische-schule-lernende.assetdetail.14839975.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/obligatorische-schule-lernende.assetdetail.14839975.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2020d). *Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz und der Kantone 2020–2050*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/zukuenftige-entwicklung/schweiz-szenarien.assetdetail.14963221.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/zukuenftige-entwicklung/schweiz-szenarien.assetdetail.14963221.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2020e). *Anteil der Haushalte, die für ihre Kinder im Alter von 0-12 Jahren familienergänzende Kinderbetreuung in Anspruch nehmen*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.12927977.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.12927977.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021a). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2020–2029 für das Bildungssystem*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem.assetdetail.15384325.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem.assetdetail.15384325.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021b): *Berufliche Grundbildung nach Bildungsfelder, 1990-2019*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/berufs-studienfachwahl.assetdetail.18304330.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/berufs-studienfachwahl.assetdetail.18304330.html) [abgerufen am 29. November 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021c). *Sekundarstufe II, berufliche Grundbildung: Bildungsabschlüsse nach Kanton*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/asset/de/je-d-15.03.02.01.01](http://www.bfs.admin.ch/asset/de/je-d-15.03.02.01.01) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021d). *Quote der Erstabschlüsse auf der Sekundarstufe II und Maturitätsquote: Tabellen für das Jahr 2019*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich.assetdetail.18444344.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich.assetdetail.18444344.html) [abgerufen am 02. November 2021].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021e). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2021*. Abrufbar unter [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.17084546.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.17084546.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Bildungsdepartement und Fachstelle für Statistik Kanton St.Gallen (2018). *Monitoringbericht über die Volksschule und die Mittelschulen*. Statistik aktuell Kanton St.Gallen Nr. 69.
- Bohl, T. & Meissner, S. (2013). *Expertise Gemeinschaftsschule, Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W. (2007). Zur Funktion staatlicher «Inputs» in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 185–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böttcher, W. & Keune, M. (2010). Funktionen und Effekte der Schulinspektion. Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In W. Böttcher, J.N. Dicke, & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 151–164). Münster/New York: Waxmann.



- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. In R. Bromme & M. Prenzel (Hrsg.), *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung* (S. 3–54). Wiesbaden: Springer VS.
- Buccheri, G., Brühwiler, C., Erzinger, A.B. & Hochweber, J. (2014). *PISA 2012: Porträt des Kantons St.Gallen*. St.Gallen: PHSG.
- Bundesrat (2019). *Demografische Entwicklung und Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 12.3657 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur NR vom 17. August 2012*. Neuchâtel.
- Cattaneo, M.A., Oggenfuss, C. & Wolter, S.C. (2017). The more, the better? The impact of instructional time on student performance. *Education Economics*, 25(5), S. 433–445.
- Capaul, R., Keller, M., Hintermann, M. & Sylla, C. (2014). *Standortbestimmung Führungs- und Qualitätskonzept sowie systematische lohnwirksame Qualifikation Volksschulen – Evaluationsprojekt im Auftrag des Erziehungsrats des Kantons St.Gallen. Schlussbericht*. St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Criblez, L. (2008). Bildungsforschung und Bildungspolitik oder: von überdauernden Problemen der Grenzziehung. Eine Replik auf Walter Herzog. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(1), S. 153–166.
- Dederling, K. (2016). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter, & K. Maag Merki, (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 53–74). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dalin, P. & Rust, V.D. (1983). *Can Schools Learn?* Berkshire: Nfer-Nelson.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223–238.
- Dlabac, O. (2016). Lokale Autonomie und Milizprinzip unter veränderten Vorzeichen: Neue Modelle der Gemeinde- und Schulorganisation. In J. Hangartner & H. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 125–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule, Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Eckhart, M., Häberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt Verlag.
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern/Zürich: PH Bern/PH Zürich.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2019). *Bilanz 2019. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule*. Bern: EDK.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011). *Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14.Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick*. Bern: EDK.
- Educa (2021). *Digitalisierung in der Bildung*. Bern.
- Eidgenössische Finanzverwaltung (2020). *Öffentliche Finanzen der Schweiz 2018–2021*. Bern: EFV.
- Erzinger, A.B., Herzing, J. & Seiler, S. (2021). *Die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen in der Schweiz: Porträt des Kanton St.Gallen. Vertiefungsanalysen der Daten der ÜGK-Erhebungen 2016*. Bern: Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern.
- Fachstelle für Statistik (2021a). *Lernende an berufsbildenden Schulen im Kanton St.Gallen Schuljahre 2010/11–2019/20*. Abrufbar unter [www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15\\_SdL\\_007\\_Berufsbildung.pdf](http://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15_SdL_007_Berufsbildung.pdf) [abgerufen am 21. Oktober 2021].

- Fachstelle für Statistik (2021b). *Schülerinnen und Schüler an staatlichen und nichtstaatlichen Mittelschulen im Kanton St.Gallen, Schuljahre 2010/11–2019/20*. Abrufbar unter [www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15\\_SdL\\_004\\_Mittelschulen\\_Uebersicht.pdf](http://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15_SdL_004_Mittelschulen_Uebersicht.pdf) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021c). *Maturitätsquote bis zum 25. Altersjahr, Gesamtschweiz, Ostschweizer Kantone und Wahlkreise Kanton St.Gallen, Dreijahresdurchschnitt 2018–2020*. Abrufbar unter [www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15\\_SBA\\_003\\_Maturit%C3%A4tsquote-neu.pdf](http://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15_SBA_003_Maturit%C3%A4tsquote-neu.pdf) [abgerufen am 11. November 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021d). *Ständige Wohnbevölkerung am Jahresende nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Kanton St.Gallen, Wahlkreise und Gemeinden, 2019 und 2020*. Abrufbar unter [www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b01/B01\\_STATPOP\\_002\\_standigeWohnbevoelkerung\\_GemeindenSG.pdf](http://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b01/B01_STATPOP_002_standigeWohnbevoelkerung_GemeindenSG.pdf) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021e). *Höchste abgeschlossene Ausbildung der 25-64 jährigen ständigen Wohnbevölkerung, Kanton St.Gallen, nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Wahlkreisen, Zeitraum 2017-19*. Abrufbar unter [www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15\\_Bildungsstand\\_01\\_Bev%C3%B6lkerung\\_Kanton\\_SG\\_und\\_Wahlkreise.pdf](http://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b15/B15_Bildungsstand_01_Bev%C3%B6lkerung_Kanton_SG_und_Wahlkreise.pdf) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021f). *Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren, 2000 sowie 2017–2019*. Abrufbar unter [www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p97.html](http://www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p97.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021g). *Ausländische Staatsangehörigkeiten, 2002–2020 (Jahresendbestände)*. Abrufbar unter [www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p39.html](http://www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p39.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021h). *Konfessionszugehörigkeit der ständigen Wohnbevölkerung. Kanton St.Gallen und Schweiz, 1970 und 2019*. Abrufbar unter [www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p35.html](http://www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p35.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021i). *Privathaushalte der ständigen Wohnbevölkerung 2012–2020, Kanton St.Gallen, Wahlkreise, Gemeinden*. Abrufbar unter [www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b01/B001\\_STATPOP\\_010\\_Privathaushalte\\_KantonSG-Wahlkreise-Gemeinden.xlsx](http://www.sg.ch/content/dam/sgch/kanton-stgallen/statistik/b01/B001_STATPOP_010_Privathaushalte_KantonSG-Wahlkreise-Gemeinden.xlsx) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Fachstelle für Statistik (2021j). *Sozialhilfestatistik 2005–2019*. Statistik aktuell Kanton St.Gallen Nr. 90.
- Fachstelle für Statistik (2021k). *Anteil der erwerbstätigen Personen 2019*. Abrufbar unter [www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p37.html](http://www.sg.ch/ueber-den-kanton-st-gallen/statistik/infografiken/p37.html) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- Farbman, D.A. (2015). *The Case for Improving and Expanding Time in School: A Review of Key Research and Practice*. Abrufbar unter [www.timeandlearning.org/sites/default/files/resources/casemorelearningtime.pdf](http://www.timeandlearning.org/sites/default/files/resources/casemorelearningtime.pdf) [abgerufen am 9. August 2021].
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). *Schulische Ungleichheit in der Schweiz*. Social Change in Switzerland, Nr. 8. Genf: Psychologische und Erziehungswissenschaftliche Fakultät Universität Genf.
- Filipp, S.-H. (2007). Kritische Lebensereignisse. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 337–366). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3* (S. 41–53). Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Genner, S. (2017). *Digitale Transformation: Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche in der Schweiz – Ausbildung, Bildung, Arbeit, Freizeit*. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Bern: EDK.
- Gomolla, M., & Radtke, F.O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Fussnagel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2006) 2, S. 205–219.
- Gromada, A. & Shewbridge, C. (2016). Student Learning Time: A Literature Review. *OECD Education Working Papers, No. 127*. Paris: OECD Publishing.
- Haenni Hoti, A. (2015). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern: EDK.
- Hascher, T., Casola, N., & Aegerter, A. (2019). *Evaluation «Beurteilungselemente 2008». Bericht der Dokumentenanalyse und Interviewstudie zur Beurteilungspraxis von Lehrpersonen und Schulleitenden im Kanton St.Gallen*. Bern: Universität Bern, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Einfaches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie des Unterrichts und der Schule)* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Heinrich, M., & Kussau, J. (2016). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregulierung und externer Steuerung. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 183–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 163–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, T. (2006). Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In S. Weber, & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 197–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horne Martin, S. C. (2004). Environment-Behaviour Studies in the Classroom. *The Journal of Design and Technology Education, Vol. 9, Nr. 2*, S. 77–89.
- Huber, S.G., Werner, R., Koszuta, A., Schwander, M., Strietholt, R., Bacso, M., Gürel, E., Schneider, J., Hürlimann, F. & Nonnenmacher, L. (2020). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz» (unterstützt durch die Jacobs Foundation)*. Zug: PH Zug, IBB Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Huber, S.G. (2021). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlung zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *Schule Verantworten | Führungskultur\_innovation\_autonomie*, 1(1), S. 66–74.
- Huber, S.G. (2013). Kooperative Führung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichung zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 24–39). Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (2010). School Leadership-International Perspectives, School Leadership Effectiveness. The Growing Insight in the Importances of School Leadership for the Quality and Development of School and Their Pupils. In S.G. Huber (Hrsg.), *School Leadership – International Perspectives* (S. 57–78). Dordrecht: Springer.

- Hupka-Brunner, S. (2017). Hoffen auf Passung? Homogenitätsfiktion und ihre Folgen. In: Neuenschwander, M.P. & Nägele, C. (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S.201–218). Wiesbaden: Springer VS.
- Institut für Fachdidaktik, Sprachen Pädagogische Hochschule St.Gallen (2012). *Fördern oder dispensieren? Grundlagenbericht zum obligatorischen Unterricht von zwei Fremdsprachen ab der Primarstufe in der Ost- und Zentralschweiz*. St.Gallen.
- Iselin, M., Duarte, M. & Feller, R. (2019). *Evaluation der Strategie «Frühe Förderung» des Kantons St.Gallen*. Luzern/Lausanne: Interface.
- Kägi-Diener, R. (2014). Kommentar zu Art. 19 BV. In B. Ehrenzeller, B. Schindler, R.J. Schweizer & K.A. Vallender (Hrsg.), *Die Schweizerische Bundesverfassung. St.Galler Kommentar* (S. 277–281). Zürich: Dieke Verlag.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 805–818.
- Konsortium ÜGK (2019a). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2016: Mathematik 11. Schuljahr*. Bern und Genf: EDK und SRED.
- Konsortium ÜGK (2019b). *Überprüfung der Grundkompetenzen. Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. Bern und Genf: EDK und SRED
- Künzli, R., Fries, A.V. & Hürlimann, W. (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Schulpolitik und Schule: Facetten aus Sicht der Governanceanalyse. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 13–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamprecht, M., Bürgi, R., Gebert, A. & Stamm, H.P. (2021). *Sport Schweiz 2020: Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- Lamprecht, M., Rürup, M. (2012). Bildungsforschung im Rahmen einer evidence based policy. Das Beispiel «Schulinspektion». In A. Wacker, U. Maier, J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. (S. 57–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement, *Educational Administration Quarterly* Vol. 44, Nr. 4, S. 529–561.
- Lotze, M. & Kruse-Heine, M. (2019). *Elternhaus und Schule*. nifbe-Themenheft Nr. 11, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft und Kultur.
- Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi & C., Wildhirt, S. (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. Bern: hep Verlag.
- Maag Merki, K. (2021). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, S., Pietsch, M., & Bos, W. (2011). *Schulinspektion in Deutschland. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster/New York: Waxmann.
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht*. Bern: Kanton und Universität Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M.P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, M.P. (2017). Anpassungsprozess beim Übergang in die Sekundarstufe I. In Neuenschwander M.P. & Nägele C. (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S.143–162). Wiesbaden: Springer VS.

- Niedlich, S. (2020). *Neue Ordnung der Bildung. Zur Steuerungslogik der Regionalisierung im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 – A Series Of Concept Notes*. Deutsche Version abrufbar unter [www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf) [abgerufen am 21. Oktober 2021].
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). Sozioökonomischer Status, Schülerleistungen und Einstellungen gegenüber Naturwissenschaften. In OECD (Hrsg.), *PISA 2015 Ergebnisse. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, Band 1* (S. 217–260), Paris: OECD Publishing.
- Oggenfuss, C. & Wolter, S. C. (2021). *Monitoring der Digitalisierung der Bildung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler: Zweite Erhebung*. SKBF Staff Paper 24: Aarau.
- Overwien, B. (2020). Informelles Lernen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 231–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Pietsch, M., Scholand, B., & Schulte, K. (2015). *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven*. Münster/New York: Waxmann.
- Rathmann, K. & Hurrelmann, K. (2018). Die inklusive Schule als Herausforderung und Perspektive. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in inklusiven Schulen* (S.398–416). Basel: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, C. (2016). Probleme und Perspektiven der Schulbau-Gestaltung. In Stadler-Altman, U. (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 17–31). Berlin/Toronto: Opladen.
- Rossmann, N. (2018). *Der Raum als «dritter Pädagoge»: Über neue Konzepte im Schulbau*. Abrufbar unter [www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raumals-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau](http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raumals-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau) [abgerufen am 12. August 2021].
- Sacher, W., Sliwka, A., Tschöpe-Scheffler, S., Walper, S. & Wild, E. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Sahrai, D. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung im Rahmen von Sonderschulungen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 51–64). Bern: EDK.
- SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2017). *Herausforderungen der Digitalisierung für Bildung und Forschung in der Schweiz*. Bern.
- Schneider, K. (1996). Intrinsisch motiviertes Verhalten. In J. Kuhl & H. Heckhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 4 (Motivation, Volition und Handlung)* (S. 121–178). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, E., Eichenberger, Y., Masseroni, S., Kretschmann, A., & Delgrande Jordan, M. (2019). *Befragung zum Gesundheitsverhalten von 11- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schülern. Deskriptive Statistik der 2018 erhobenen Daten des Kantons St.Gallen*. Lausanne: Sucht Schweiz (unveröffentlicht).
- Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (2021). *Investieren wir genügend in die Volksschule? Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben für die Volksschule und den Hochschulbereich 2008–2018*. Bern.
- SWR, Schweizerischer Wissenschaftsrat (2018). *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR*. Bern.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau.

- SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau.
- Stadler-Altman, U. (2016). Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche und architekturkritische Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. In U. Stadler-Altman (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche und architekturkritische Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 7–16). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stamm, H., Bürgi, R., Lamprecht, M. & Walter, S. (2021). *Vergleichendes Monitoring der Gewichtsdaten von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Analyse von Daten aus den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Genf, Graubünden, Jura, Luzern, Obwalden, St.Gallen und Uri sowie den Städten Bern, Freiburg, Winterthur und Zürich*. Arbeitspapier 58. Bern/Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Stern, S. & Schwab Cammarano, S. (2017). *Familien- und schulergänzendes Betreuungsangebot im Kanton St.Gallen. Schlussbericht*. Zürich: Infrac.
- Stern, S., Dach, A. von, Schwab Cammarano, S., Reyhanloo, T., Stokar, T. von & Edelmann, D. (2018): *Ergebnisse aus den geförderten Projekten im Handlungsfeld Bildungschancen. Synthesebericht*. Bern/Zürich: PH Bern/Infrac.
- Stern, S., Schwab Cammarano, S., Weber, R. & De Rocchi, A. (2021). *Monitoring familien- und schulergänzendes Betreuungsangebot im Kanton St.Gallen*. Zürich: Infrac.
- Stocker, D., Jäggi, J., Liechti, L., Schläpfer, D., Németh, P., & Künzi, K. (2021). *Der Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit der Schweizer Bevölkerung und die psychiatrisch-psychotherapeutische Versorgung in der Schweiz. Schlussbericht*. Bern: Bundesamt für Gesundheit.
- Tarazona, M., & Brückner, Y. (2016). Finanzierungsformen, Zielvereinbarung, New Public Management und Globalbudgets. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 75–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomasik, M.J., Oostlander, J. & Moser, U. (2018). *Von der Schule in den Beruf: Wege und Umwege in der nachobligatorischen Ausbildung*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Tresch, S. & Zubler, C. (2009). *Schullaufbahnen quer durch die Volksschule. Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen – von der Einschulung bis zum Abschluss*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau.
- Wacker, A., Maier, U., & Wissinger, J. (2012). Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 9–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Windlinger, R. & Hostettler, U. (2017). *Führung in Schulen. Ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts «Führen in Schulen: Eine Felderhebung zur Untersuchung der Wirkung vertikaler und geteilter Führung im Arbeitsalltag der Lehrpersonen»*. Bern: PH Bern.
- Wolter, S.C.; Lüthi, S. & Zumbühl, M. (2020). *Effizienz im Schweizer Bildungssystem. Expertenbericht*. Bern: Universität Bern.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2007). Steuerungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule – Paradigmenwechsel? In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 67–81). Frankfurt/Main: Peter Lang.