

KATRIN SCHÄFGEN (HRSG.)

EUROPÄISCHE BILDUNGS- SYSTEME ZWISCHEN GERECHTIGKEIT UND SELEKTIVITÄT

DEUTSCHLAND IM VERGLEICH ZU
ESTLAND, SPANIEN UND FINNLAND

KATRIN SCHÄFGEN (HRSG.)

**EUROPÄISCHE BILDUNGS-
SYSTEME ZWISCHEN
GERECHTIGKEIT UND
SELEKTIVITÄT**

DEUTSCHLAND IM VERGLEICH ZU
ESTLAND, SPANIEN UND FINNLAND

KATRIN SCHÄFGEN, geb. 1963, Studium der Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Dr. rer.soc. 1998, arbeitet seit 2002 bei der Rosa Luxemburg Stiftung, aktuell als Referentin für Bildungspolitik, Schwerpunkte: soziale Ungleichheit, Bildungsungleichheit

KARL-HEINZ HEINEMANN, geb. 1947, Studium der Sozialwissenschaften in Bochum und Frankfurt/M., arbeitete als Herausgeber und Chefredakteur der Zeitschrift «Demokratische Erziehung» und als Bildungsjournalist vor allem für den WDR und Deutschlandfunk und ist seit 2012 ehrenamtlich für die Rosa-Luxemburg-Stiftung tätig

MAIE KITSING, geb. 1955, Studium der Pädagogik in Tartu (MSc), arbeitet seit 2001 beim Estnischen Ministerium für Bildung und Forschung als Leiterin der zentralen Bildungsabteilung und Beraterin, sie untersucht u. a. den Einfluss von PISA auf das Estnische Bildungssystem und die Erfolgsfaktoren der Estnischen Bildung und hat dazu u. a. bei Routledge und Springer publiziert

PABLO HUERGA MELCÓN, geb. 1966, Studium der Philosophie und Promotion an der Universität Oviedo, war lange Philosophielehrer an einer öffentlichen Sekundarschule, aktuell ist er außerordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Oviedo, er veröffentlichte zahlreiche Essays in philosophischen Zeitschriften und ist regelmäßig mit Beiträgen in Presse und Radio

SIRKKU KUPIAINEN, geb. 1951, Studium der Architektur an der Universität Helsinki, arbeitete als Sonderberaterin am Zentrum für Bildungsevaluation an der Universität Helsinki, wo sie heute als Gastwissenschaftlerin arbeitet, ihre Schwerpunkte sind Lernerfolge, die Übergänge und Selektionen an den Bildungsübergängen in Finnland

NAJAT OUAKRIM-SOIVIO, geb. 1967, Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Helsinki, PhD, Dozentin an der Universität Turku, aktuell ist sie außerordentliche Professorin am Finnischen Institut für Bildung und Forschung an der Universität Jyväskylä, Arbeitsschwerpunkte sind Lernerfolge und Bildungsgerechtigkeit, zahlreiche internationale Publikationen

IMPRESSUM

STUDIEN 4/2024

wird herausgegeben von der Rosa-Luxemburg-Stiftung

V. i. S. d. P.: Henning Heine

Straße der Pariser Kommune 8A · 10243 Berlin · www.rosalux.de

ISSN 2194-2242 · Redaktionsschluss: Dezember 2024

Illustration Titelseite: Frank Ramspott/iStockphoto

Übersetzungen: Gegensatz Translation Collective

Layout/Herstellung: MediaService GmbH Druck und Kommunikation

Gedruckt auf Circleoffset Premium White, 100% Recycling

Diese Publikation ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Rosa-Luxemburg-Stiftung.
Sie wird kostenlos abgegeben und darf nicht zu Wahlkampfzwecken verwendet werden.

Pablo Huerga Melcón

DAS BILDUNGSSYSTEM IN SPANIEN: SOZIAL SELEKTIV UND STARK PRIVATISIERT

BILDUNGSPOLITIK IN SPANIEN

Am 3. Oktober 1990 wurde in Spanien das Bildungsgesetz LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) verabschiedet. Dieses Gesetz sollte das erfolgreichste und stabilste der spanischen Bildungsgesetze, das Ley del Setenta (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa vom 4. August 1970), das den demokratischen Übergang Spaniens von 1970 bis 1990 maßgeblich prägte, aktualisieren und ersetzen.

Das LOGSE veränderte die Struktur des spanischen Bildungssystems nachhaltig. Mit diesem Gesetz, das zu seiner Zeit einen großen Schritt bedeutete, machte die spanische Regierung den Autonomen Gemeinschaften Spaniens erhebliche Zugeständnisse, die damit eine besondere Eigenständigkeit in der Bildungsverwaltung erhielten. Bis dahin umfasste die Sekundarbildung zwei parallele Systeme: das Netz der Sekundarschulen, in dem Schüler*innen im Alter von 14 bis 18 Jahren das dreijährige Bachillerato Unificado Polivalente (BUP, einheitliches und umfassendes Abitur) und den Curso de Orientación Universitaria (COU, Universitätsorientierungskurs) absolvierten, der mit der nationalen Hochschulaufnahmeprüfung (Selectividad) abschloss. Parallel dazu gab es ein Ausbildungssystem, das aus zwei zweijährigen Phasen bestand: FP1 (allgemein und für alle Berufsschüler*innen gleich) und FP2 oder fortgeschrittene Ausbildung, in der jeder Berufszweig einen eigenen Lehrplan hatte, der auch den Zugang zur Universität mit 18 Jahren ermöglichte. Mit dem LOGSE wurden diese Systeme durch die obligatorische vierjährige Sekundarstufe (ESO) ersetzt, die im Alter von 12 bis 16 absolviert wird und in allen Einrichtungen, sowohl in den ehemaligen Berufsbildungszentren als auch in den vormaligen Sekundarschulen, gleich ist. Dies bedeutete die Abschaffung des leistungsstarken Systems der Berufsbildungszentren und zwang sie, statt der bis dahin bestehenden unabhängigen Berufsbildungsstruktur die neuen Pflichtlehrpläne umzusetzen. Das veränderte auch die Zusammensetzung des Lehrkörpers erheblich, da ein Großteil¹ der Grundschullehrer*innen in die neue Sekundarstufe versetzt wurde und auch die große Gruppe der Berufsschullehrer*innen nun als Sekundarschullehrkräfte arbeiten musste. Das neue Gesetz blockierte auch den leistungsorientierten akademischen Lehrgang, über den Lehrer*innen vom Sekundarschulunterricht an die Universität wechseln konnten. Mit dem LOGSE wurde auch eine Änderung der Lehrplanstruktur für alle Grund- und Sekundarschulen vorgeschrieben. Die Grundschulzeit wurde um zwei Jahre verkürzt, so dass die Kinder die Schule nun mit 12 Jahren verlassen und an eine weiterführende Schule wechseln müs-

sen. Das kommt einer Unterbrechung des natürlichen Reifeprozesses der Kinder gleich. Die Präsidentin der spanischen Vereinigung für Orientierung und Psychopädagogik, Ana Cobos Cedillo, sagte dazu: «Diese Phase sollte so lange dauern wie die Kindheit, damit die Schüler*innen diese Phase bis zum Ende erleben und erfahren, bevor sie in die Sekundarschule wechseln.» (Bisbal Delgado 2019). Die Entscheidung war zweifellos von kommerziellen Interessen motiviert, nämlich der frühen Heranführung der jungen Menschen an den Konsum, ein strukturelles Problem, das auch heute im Bildungssystem weiterbesteht. Die neue vierjährige obligatorische Sekundarstufe (ESO) erwies sich als katastrophal für das System.

Das inzwischen abgeschaffte LOGSE bildete die Grundlage für den Aufbau und die Entwicklung des spanischen Bildungssystems ab 1990. Seit dem Jahr 2000 wurden mehrere Bildungsreformen durchgeführt, die sich auf die Struktur und die Lehrpläne des spanischen Bildungssystems ausgewirkt haben. So wurden beispielsweise mit der Einführung des Ley Orgánica de Educación (LOE) im Jahr 2006 und dem Gesetz zur Verbesserung der Bildungsqualität (Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa, LOMCE) im Jahr 2013 wichtige Änderungen an den Lehrplänen, den Bewertungsverfahren und anderen Aspekten des Bildungssystems vorgenommen. Diese Reformen zielten darauf ab, die Qualität der Bildung zu verbessern und den gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu ermöglichen (insbesondere den Zugang zu qualitativ hochwertiger öffentlicher Bildung in ländlichen Gebieten) und das System an die Anforderungen der heutigen Gesellschaft anzupassen. Derzeit wird ein neues Gesetz umgesetzt, das eine Art Neuauflage des LOE darstellt: das LOMLOE (Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación) oder Ley Celaá. Im Wesentlichen ermöglicht es der Autonomen Gemeinschaft Katalonien, in ihrem Bildungswesen auf eine Vertiefung der katalanischen Sprache zu setzen und gleichzeitig die Muttersprachler*innen des Spanischen zu diskriminieren, die die Mehrheit der Arbeiterklasse in Katalonien bilden. Keine dieser Neuerungen hatte jedoch eine Veränderung der allgemeinen Struktur des Bildungssystems zur Folge, die seit der Einführung des LOGSE im Jahr 1990 im Wesentlichen unverändert blieb. Die Reformen erfüllten eine ausgleichende Funktion, indem sie dazu dienten, die Lehrpläne der Fächer anzupassen und weltanschaulich zu modifizieren, die

¹ Nach Angaben von Álvaro Marchesi, einer der Hauptverantwortlichen für die neue Grundschulreform, wurden 8.000 Lehrer*innen in die Sekundarstufe versetzt, während die Zahl der Lehrer*innen für die Berufsbildung und Berufsschulen in den Gebieten, die unter der Kontrolle des damaligen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft standen, von 37.045 auf über 72.000 stieg (Marchesi et al. 1989: 343).

Verwaltung des Bildungssystems zunehmend auf die Autonomen Gemeinschaften auszurichten und den langsamen, aber stetigen Prozess der Verschlechterung des öffentlichen Bildungswesens in Spanien zu mildern, während das System der privaten und halbprivaten Bildung (*escuelas concertadas*)² insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung wächst (*educaweb 2023*).

STRUKTUR DER SPANISCHEN BILDUNGSPOLITIK

Die Bildungspolitik ist in Spanien im Wesentlichen auf drei Ebenen angesiedelt: auf nationaler Ebene, auf Ebene der Autonomen Gemeinschaften und auf kommunaler Ebene. Nach geltendem Recht liegt die Hauptverantwortung bei der nationalen Regierung und den Autonomen Gemeinschaften. Die Gemeinden sind jedoch für die Verwaltung und Instandhaltung der Vor- und Grundschulen zuständig.

Auf nationaler Ebene verwaltet die Zentralregierung die Bildungspolitik durch das Bildungsministerium, das inzwischen Ministerium für Bildung, Berufslehre und Sport heißt. Es ist für die Festlegung der allgemeinen Richtlinien und des rechtlichen Rahmens für das Bildungswesen im ganzen Land zuständig. Darüber hinaus stellt die Zentralregierung Mittel und Ressourcen für das Bildungssystem bereit und überwacht die Einhaltung der Vorschriften in ganz Spanien.

Auf regionaler Ebene sind die Autonomen Gemeinschaften befugt, bildungspolitische Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen, die auf ihre besonderen Bedürfnisse und Gegebenheiten zugeschnitten sind. Jede Autonome Gemeinschaft verfügt über ein eigenes regionales Bildungsministerium, das für die Umsetzung dieser Politik in seinem Gebiet verantwortlich ist. Die Autonomen Gemeinschaften sind unter anderem für die Entwicklung von Lehrplänen, die Verwaltung der öffentlichen Schulen, die Einstellung von Lehrkräften und die Organisation spezifischer Bildungsprogramme zuständig. Nach geltendem Recht sind die nationalen und regionalen Behörden gemeinsam für die Bildungspolitik verantwortlich und arbeiten zusammen, um Qualität und Gerechtigkeit im Bildungssystem zu gewährleisten.

In den Autonomen Gemeinschaften mit eigener Amtssprache wie Galizien, Baskenland und Katalonien nimmt die Dezentralisierung damit zu. In diesen Gemeinschaften wird der Lehrplan deutlich von Aspekten beeinflusst, die mit den nationalistischen Bestrebungen der Regionalregierungen für mehr Autonomie zusammenhängen. Die autonome Regierung von Katalonien beispielsweise kommt ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung, mindestens 25 Prozent des Unterrichts in spanischer Sprache abzuhalten, systematisch nicht nach, obwohl das Oberste Gericht von Katalonien dies in einem Urteil angeordnet hat.³

STRUKTUR DES SPANISCHEN SCHULSYSTEMS

Im Folgenden wird ein allgemeiner Überblick über die derzeitige Struktur des Bildungssystems gegeben (Ministerium für Bildung, Berufslehre und Sport):

Die Schulstruktur in Spanien hat sich seit dem Jahr 2000 erheblich verändert, obwohl die allgemeine Organisation in vielerlei Hinsicht gleichgeblieben ist.

Der Besuch von Vorschuleinrichtungen ist bis zum Alter von sechs Jahren nicht verpflichtend, aber weit verbreitet und wird sowohl in öffentlichen (Angebot durch Kommunalbehörden) als auch in privaten Einrichtungen angeboten (derzeit sind 51,5 Prozent der Kinder in öffentlichen und 48,5 Prozent in privaten Einrichtungen angemeldet) (*Vélaz-de Medrano Ureta/Manzano-Soto/Turienzo 2020*). Die Vorschulbildung ist in der Regel in zwei Phasen unterteilt: null bis drei Jahre (erste Phase) und drei bis sechs Jahre (zweite Phase).

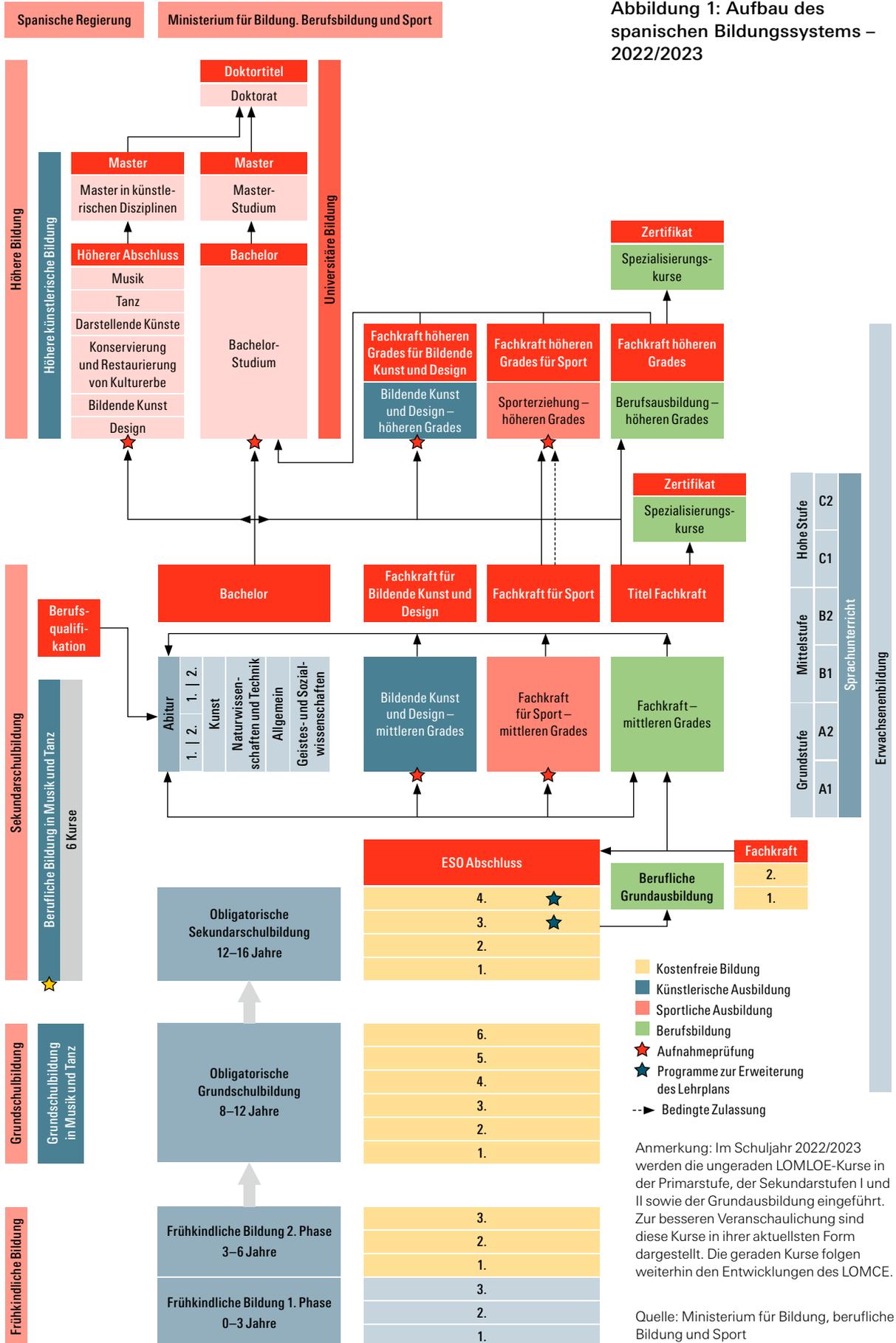
Die Grundschulbildung ist für alle Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren obligatorisch und kostenlos. Sie umfasst in der Regel die Klassenstufen 1 bis 6.

Die Sekundarstufe I (ESO) ist für alle jungen Menschen in Spanien verpflichtend und kostenlos. Sie umfasst vier Jahre, von der 1. bis zur 4. Jahrgangsstufe, und wird in der Regel an weiterführenden Schulen angeboten. Nach Abschluss der Sekundarstufe I können die Schüler*innen eine berufliche Ausbildung auf mittlerem Niveau absolvieren oder das Abitur (*bachillerato*) ablegen.

Das Abitur, das im Alter von 16 bis 18 Jahren abgelegt wird, ist eine nicht obligatorische Phase der Schulbildung, die nach dem Ende der ESO abgeschlossen wird. Das Abitur bereitet die Schüler*innen auf die Hochschulbildung vor und bietet verschiedene Spezialisierungen an. Derzeit gibt es ein Abitur in Gesundheitswissenschaften, Naturwissenschaften und Technik, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften, Kunst sowie das sogenannte allgemeine Abitur, das mit dem Gesetz von 2020 eingeführt wurde. Das Abitur ermöglicht den Zugang zur Universität oder zu einer höheren Fachausbildung durch die Teilnahme an einer Aufnahmeprüfung, die als Bewertung des Abiturs für den Zugang zur Universität (*Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad, EBAU*) bekannt ist.

Darüber hinaus verfügt Spanien über ein Berufsbildungssystem und bietet eine Vielzahl von öffentlichen und privaten Berufsbildungsprogrammen für diejenigen an, die berufsspezifische Fähigkeiten erwerben möchten. Eine Berufsausbildung kann nach dem Abschluss der ESO oder nach dem Abitur absolviert werden. Die Berufsausbildung hat derzeit einen hohen Stellenwert, da sie einen direkteren Bezug zum Arbeitsmarkt aufweist und jungen Menschen einen früheren Zugang zu einer bezahlten Beschäftigung ermöglicht.

² «Escuelas concertadas» sind staatlich finanzierte, aber privat geführte Schulen. Das Pendant in den USA wären «Charter Schools», in Großbritannien vielleicht «Foundation Schools». Der Einfachheit halber bezeichnen wir sie hier als halbprivate Schulen, um sie vom traditionellen öffentlichen Schulsystem zu unterscheiden. ³ Mehr dazu siehe Bravo García (2021).



Die Berufsausbildung ist in drei Stufen unterteilt: die berufliche Grundausbildung (im Alter von 14 bis 16 Jahren), die mittlere Berufsausbildung (16 bis 18 Jahre) und die höhere Berufsausbildung (18 bis 20 Jahre).⁴

Was die schulischen Strukturen betrifft, so haben viele Schulen in Spanien den Ganztagsunterricht eingeführt, insbesondere in der Grundschule und in der Sekundarstufe. Paradoxerweise bedeutet dies, dass die Schüler*innen nur einen halben Tag in der Schule verbringen (da die Unterrichtszeit auf den Vormittag von 8 bis 15 Uhr konzentriert ist). Private und halbprivate Schulen bieten normalerweise sowohl vormittags als auch nachmittags Unterricht an, so dass die Schüler*innen neben dem regulären Unterricht auch Zeit für außerschulische Aktivitäten, Mahlzeiten und Ruhepausen haben. Dadurch sind sie für viele Familien attraktiv.

SPANIENS ERGEBNISSE BEI PISA, TIMSS UND IGLU

Insgesamt haben sich die Ergebnisse Spaniens in der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) in den letzten Jahrzehnten deutlich verbessert,

insbesondere in den Bereichen Lesen und Naturwissenschaften (Spanien liegt derzeit auf Platz 28 der Gesamtwertung). Herausforderungen bestehen jedoch nach wie vor in Mathematik. Spanien hat seine relative Position im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Ländern verbessert, liegt aber in vielen Bereichen immer noch unter dem OECD-Durchschnitt. Die PISA-Ergebnisse haben auch erhebliche Unterschiede in den schulischen Leistungen der einzelnen Regionen Spaniens aufgezeigt, wobei die Unterschiede zwischen den verschiedenen Autonomen Gemeinschaften besonders deutlich sind (Martí Selva/Puertas Medina 2018).

Die folgende Tabelle 1 zeigt die durchschnittlichen Leistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften nach Art der Bildungseinrichtung in jeder Autonomen Gemeinschaft.

Spanien hat auch an mehreren Runden der TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) teilgenommen, mit unterschiedlichen Er-

⁴ Für mehr Informationen siehe Fernández González (2021).

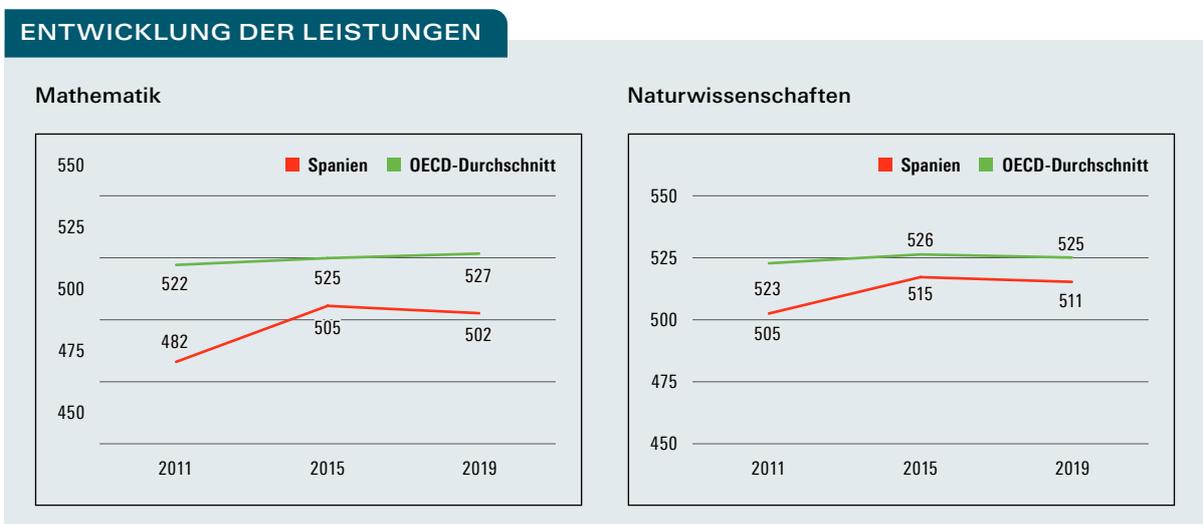
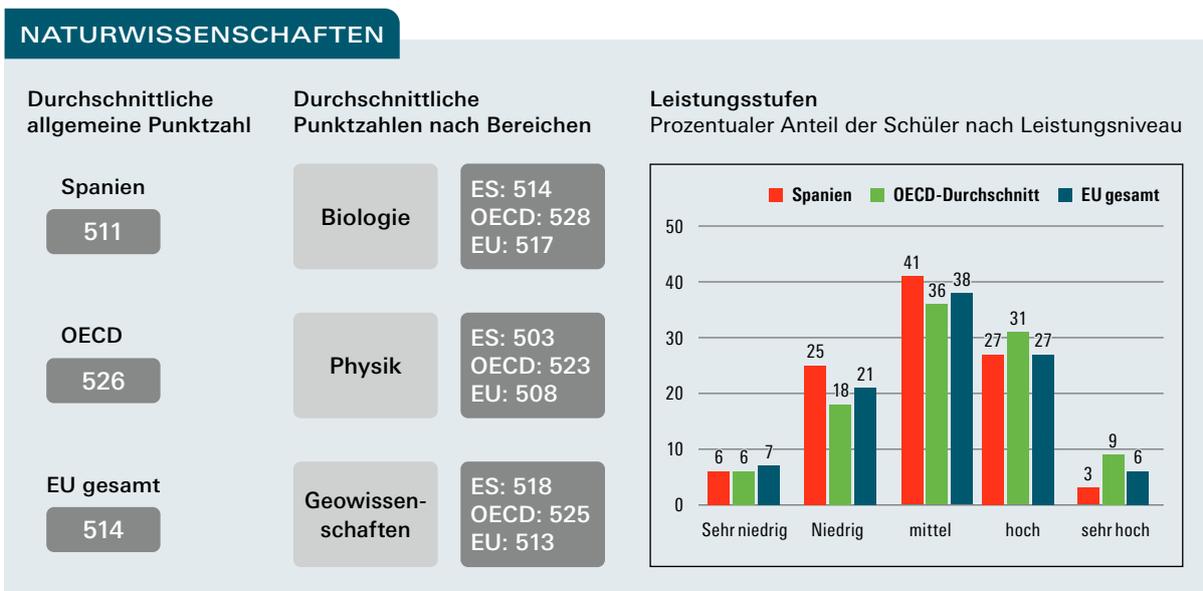
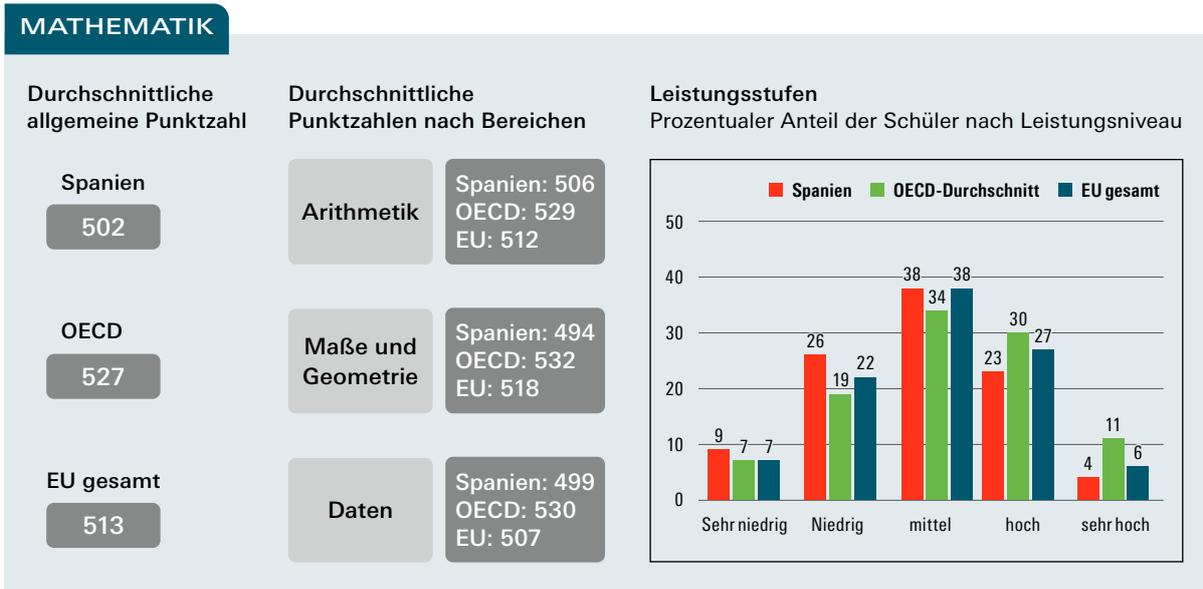
Tabelle 1: Durchschnittliche Leistung in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften nach Art der Bildungseinrichtung in den einzelnen Autonomen Gemeinschaften und Städten die an PISA 2022 teilnahmen

	Mathematik		Lesen		Naturwissenschaften	
	öffentlich/privat	öffentlich/privat	öffentlich/privat	öffentlich/privat	öffentlich/privat	öffentlich/privat
OECD-Durchschnitt	468	495	470	498	480	508
EU gesamt	469	493	471	489	480	502
Spanien	462	497	464	496	474	506
Andalusien	448	483	453	486	465	496
Aragonien	486	489	487	488	498	503
Asturien	482	523	485	523	492	528
Balearen	464	489	462	495	472	500
Valencia	463	494	473	502	473	506
Kanaren	439	476	453	497	464	501
Kantabrien	490	508	489	508	499	518
Kastilien und León	491	516	491	512	499	521
Kastilien-La Mancha	460	482	465	483	471	494
Katalonien	458	495	451	487	466	503
Ceuta	382	425	392	435	399	436
Extremadura	463	493	461	492	474	500
Galicien	483	494	481	496	503	512
Madrid	476	512	483	510	488	517
Melilla	400	449	401	454	411	454
Murcia	452	488	458	492	472	504
Navarra	482	511	463	504	477	510
Baskenland	469	494	452	480	467	492
La Rioja	489	499	484	492	495	507

Basis: Teilnehmer*innen der Langbefragung, die für ihre Promotion oder für ihr Studium gefördert wurden. 7 haben keine näheren Angaben zu anderen Finanzierungsquellen gemacht. Aufgrund der geringen Fallzahl wurde auf eine Angabe in Prozent verzichtet.

Quelle: Ministerium für Bildung, berufliche Bildung und Sport, https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/

Abbildung 2: Aufbau des spanischen Bildungssystems – 2022/2023



Quelle: Ministerium für Bildung, Berufslehre und Sport (2020: 29)

gebnissen in Mathematik und Naturwissenschaften. Insgesamt deuten die TIMSS-Ergebnisse darauf hin, dass sich die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften in den letzten Jahren verbessert haben, im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Ländern jedoch weiterhin Aufholbedarf besteht. Die Untersuchung bezieht sich auf die Schüler*innen der 4. Klasse der Grundschule und wird alle vier Jahre durchgeführt. Bei den Tests erreichte Spanien 2019 einen Gesamtdurchschnitt von 502 Punkten, während der OECD-Durchschnitt bei 527 Punkten lag und die Länder der Europäischen Union im Durchschnitt 513 Punkte erreichten, wie die folgende Grafik zeigt:

In der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) hat Spanien im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Ländern durchwachsene Ergebnisse erzielt. Bei einigen Schüler*innengruppen wurden bemerkenswerte Verbesserungen der Lesekompetenz festgestellt, aber es besteht weiterhin Aufholbedarf in Bezug auf Chancengleichheit und Bildungsqualität. Lucas Gortázar weist darauf hin, dass es über diese externen Tests hinaus wichtig ist, die Schulabbrecherquote als einen der Schlüsselfaktoren zu betrachten, um die Frage der Chancengleichheit im spanischen Bildungssystem zu beurteilen. Aus dieser Perspektive deuten die Ergebnisse von Gortázar darauf hin, dass das spanische Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten keine Fortschritte gemacht hat. Vergleichende Daten zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse zu wiederholen, für spanische Schüler*innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status fast sechsmal höher ist als für Schüler*innen mit einem hohen sozioökonomischen Status, was Spanien diesbezüglich zum Schlusslicht aller OECD- und EU-Länder macht. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Analyse der Leistungen in Bezug auf die Chancengleichheit bei den Bildungsabschlüssen und die Schulabbrecherquote. «Der wirtschaftliche Status scheint keinen allzu großen Einfluss auf die Ergebnisse externer Tests wie PISA zu haben, wohl aber auf die Wahrscheinlichkeit interner Beurteilungen (Klassenwiederholung) und in geringerem Maße auch auf den vorzeitigen Schulabbruch.» (Gortázar 2019: 24).

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Ergebnissen dieser Studien und dem sozialen Milieu gibt es mehrere Faktoren, die die schulischen Leistungen der Schüler*innen in Spanien beeinflussen: Es besteht eine positive Korrelation zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und den schulischen Leistungen von Schüler*innen. Schüler*innen, deren Eltern ein höheres Bildungsniveau haben, erzielen in der Regel insgesamt bessere Leistungen. Das Familieneinkommen beeinflusst den Zugang zu zusätzlichen Bildungsressourcen wie Nachhilfe, Büchern und Lernmaterialien. Schüler*innen aus Familien mit höherem Einkommen haben daher zusätzliche Vorteile, die zu ihren schulischen Leistungen beitragen. Die Regierung bietet je-

doch eine Reihe von Maßnahmen an, um dieses Problem durch kostenlose Schulbücher und freien Zugang zu allen Bildungsangeboten in allen Regionen Spaniens so weit wie möglich zu entschärfen. Besondere Aufmerksamkeit gilt Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die mit zusätzlichen Herausforderungen wie Sprachbarrieren, kultureller Anpassung und einem für sie neuen Bildungssystem konfrontiert sind. Diese Faktoren können sich auf ihre schulischen Leistungen auswirken, werden jedoch insbesondere von den Autonomen Gemeinschaften wirksam angegangen.

Ein Aspekt, der in Spanien weniger Beachtung findet, ist die Problematik einer aggressiv ausgrenzenden Bildungspolitik. In einigen Autonomen Gemeinschaften, in denen es eine zweite Amtssprache gibt, werden die am stärksten benachteiligten Familien und die Arbeiterklasse in ein System gezwungen, das nicht für sie geeignet ist, da sie eine lokale Sprache verwenden müssen, die nicht ihre Muttersprache ist. Dieses System wurde mit dem einzigen Ziel eingeführt, die Unzufriedenheit mit der spanischen Staatszugehörigkeit zu schüren. In Autonomen Gemeinschaften wie Katalonien und dem Baskenland ist die Muttersprache der Arbeiterklasse und der unteren Schichten Spanisch (zum Teil, weil es sich um Familien aus anderen Regionen Spaniens handelt, die sich erst im 20. und 21. Jahrhundert in diesen Regionen niedergelassen haben). Das öffentliche Bildungssystem schreibt jedoch die ausschließliche Verwendung der ko-offiziellen Sprache vor, was erhebliche und irreversible Auswirkungen auf das Lernen hat.⁵ Dies führt in manchen Autonomen Gemeinschaften zu einer strukturellen Diskriminierung der Mehrheit der Bevölkerung, die sozioökonomisch am stärksten benachteiligt ist (Tortosa 2021: 99). Das Problem tritt besonders deutlich in Katalonien zutage.

Der Staat verfolgt den Anspruch des «sozialen Aufstiegs» insofern, als dass er nach wie vor Mindestvoraussetzungen für einen gleichberechtigten Zugang schafft, damit sich die Schüler*innen aufgrund ihrer schulischen Leistungen und ihres persönlichen Engagements in eine bessere soziale Position bringen können. Das private und halbprivate Bildungssystem und veraltete Vorstellungen vom Einfordern schulischer Anstrengung tragen jedoch dazu bei, dass dieser «soziale Aufstieg» scheitert, das System stagniert und die strukturellen sozialen Ungleichheiten verstärkt werden. Die Unterstützung schulischer Leistungen gemäß den vom öffentlichen System vorgeschriebenen Mindeststandards der Gleichheit ist die einzige Möglichkeit, allen Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft die Chance zu geben, ihr volles berufliches Potenzial auszuschöpfen. Die Tendenz, Unwissenheit mit demagogischen Argumenten zu verurteilen, die zwar Mitgefühl für die Herausforderungen des Lernens vermitteln, aber keine Leistungssteigerung ermöglichen, ist weder sozialistisch noch fortschrittlich.

⁵ Für weitere Informationen siehe Sanmartín (2024).

ÖFFENTLICHE UND PRIVATE AUSGABEN FÜR BILDUNG SEIT 2000

Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben (als Anteil am BIP) haben sich in Spanien seit dem Jahr 2000 unter dem Einfluss wirtschaftlicher, politischer und sozialer Faktoren verändert. Obwohl in absoluten Zahlen ein Anstieg zu verzeichnen ist, schwanken die öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum BIP. Bei der Berechnung der öffentlichen Ausgaben muss neben der Gesamtfinanzierung des öffentlichen Bildungswesens auch die Summe der Mittel berücksichtigt werden, die von der Zentralregierung und den Autonomen Gemeinschaften für das Netz der halbprivaten Bildungseinrichtungen bereitgestellt werden. Auch die privaten Bildungsausgaben haben sich im Laufe der Zeit verändert, was unter anderem auf die Nachfrage nach privater Bildung und die wirtschaftliche Situation der Familien zurückzuführen ist. Im Allgemeinen sind die privaten Ausgaben für Bildung jedoch tendenziell niedriger als die öffentlichen. Im Jahr 2020 verteilten sich die öffentlichen und privaten Ausgaben in Spanien nach Angaben der Europäischen Union (Eurydice) wie folgt: Im Grundschul- und Sekundarbereich sowie an weiterführenden Schulen wurden 88 Prozent der Ausgaben von der öffentlichen Hand und 11 Prozent von Haushalten getragen, in der Hochschulbildung beliefen sich die öffentlichen Ausgaben auf 66 Prozent und die Ausgaben der Privathaushalte auf 30 Prozent. Die öffentlichen Bildungsausgaben in Spanien lagen bei rund 5,5 Prozent des BIP und damit laut OECD-Angaben leicht unter dem europäischen Durchschnitt (Pérez/Cucarella 2016: 219).

Eltern spielen eine wichtige Rolle beim Bildungsweg ihrer Kinder. Sie entscheiden beispielsweise, welche Schule ihre Kinder besuchen und beteiligen sich an Schulaktivitäten und Elternvereinigungen. Darüber hinaus sind Eltern häufig in den Bildungsprozess eingebunden, indem sie ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen, mit Lehrer*innen kommunizieren und die schulischen Fortschritte ihrer Kinder begleiten.

In Spanien wird der größte Teil des Lehrmaterials von den Schulen bereitgestellt, sei es in Form von Lehrbüchern, digitalen Ressourcen oder anderen Lernmaterialien, einschließlich neuer Technologien. In diesem Bereich wurden sogar Anstrengungen unternommen, die als unverhältnismäßig bezeichnet werden könnten. Zuschüsse und direkte Lernhilfen kommen nicht nur Schüler*innen des öffentlichen oder halbprivaten Bildungssystems zugute, sondern auch privaten Einrichtungen.

Zu beachten ist, dass diese Aspekte abhängig von den Autonomen Gemeinschaften und den spezifischen Maßnahmen der einzelnen Regionen sowie von ihrem relativen Wohlstand variieren können.

FINANZIERUNG ÖFFENTLICHER UND PRIVATER SCHULEN IN SPANIEN

Spanien hat ein dreigliedriges Bildungssystem, dessen Bildungseinrichtungen nach dem Nationalen Register der nicht universitären Bildungseinrichtungen⁶ aus einem Netz öffentlicher Schulen besteht, die von den verschiedenen Autonomen Gemeinschaften verwaltet werden und 65,4 Prozent aller nicht universitären Einrichtungen (22.666 Einrichtungen) ausmachen. Daneben gibt es das Netz der halbprivaten Schulen, die ähnlich wie die öffentlichen Schulen von der öffentlichen Hand finanziert werden und 10,9 Prozent (3.785) aller Einrichtungen ausmachen. Schließlich gibt es noch das Netz der Privatschulen, die sich durch Schulgebühren selbst finanzieren und darüber hinaus gemäß der geltenden Gesetzgebung allgemeine öffentliche Mittel zur Förderung des Privatsektors beziehen; sie machen 23,7 Prozent (8.233) aller nicht universitären Bildungseinrichtungen in Spanien aus (insgesamt 34.684). Halbprivate Schulen, so genannte «escuelas concertadas», werden als privatwirtschaftliche Unternehmen geführt, sind aber in das öffentliche Bildungssystem integriert und werden wie die staatlichen Schulen aus öffentlichen Mitteln finanziert. Das Lehrpersonal dieser Schulen muss zur Qualifizierung keine staatlichen Prüfungen ablegen, und die Arbeitsbedingungen sind oft prekärer als im öffentlichen Schulwesen. Diese halbprivaten Vorschuleinrichtungen, Grund- und Sekundarschulen haben in der Regel eine bestimmte weltanschauliche oder religiöse Ausrichtung. Die Verwaltung liegt in den Händen der Schulen, die die Gehälter der Lehrkräfte, die Arbeitsbedingungen und die schulische Organisation festlegen. Sie sind in der Regel finanziell großzügig ausgestattet und bieten besondere Angebote für außerschulische Aktivitäten. 66,8 Prozent der spanischen Schüler*innen besuchen öffentliche Schulen, 24,5 Prozent halbprivate und 8,6 Prozent Privatschulen.⁷

Die meisten Schüler*innen in Spanien besuchen nach wie vor öffentliche Schulen, die von den öffentlichen Behörden der Autonomen Gemeinschaften finanziert und verwaltet werden. In einigen Autonomen Gemeinschaften ist der Anteil der öffentlichen Schulen höher, in anderen gibt es mehr halbprivate Schulen. Insbesondere im Baskenland mit seinem Netz von halbprivaten Schulen mit explizit nationalistischer Ausrichtung, die als *ikastolas* bekannt sind, und in Katalonien, wo das öffentliche Bildungswesen von einer nationalistischen Bildungspolitik dominiert wird, liegt der Anteil der Schüler*innen an Privatschu-

⁶ Das Register findet sich auf der Website beim Ministerium für Bildung, Berufsbildung und Sport einsehbar, unter: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/va/servicios-al-ciudadano/catalogo/centros-docentes/servicios-generales/registro-centros-no-universitarios.html#dg> (letzter Zugriff 29. September 2024). ⁷ Porcentual.es bietet Informationen über die Verteilung der Schüler*innen an öffentlichen, privaten und halbprivaten Einrichtungen sowie ihre Verteilung in allen Regionen Spaniens, unter: <https://www.porcentual.es/colegio-publicos-concertados-porcentaje-mapa/> (letzter Zugriff April 2024); Weitere Informationen finden Sie auf der offiziellen Website des Nationalen Statistikinstituts: https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=26107#_tabs-tabla (letzter Zugriff 29. September 2024).

len bei etwa 50 Prozent oder sogar darüber, ebenso wie in Madrid. (Es ist jedoch bemerkenswert, dass viele einflussreiche Vertreter*innen der nationalistischen Bestrebungen in diesen Regionen ihre Kinder auf Privatschulen schicken, in denen Spanisch die vorherrschende Sprache ist). In den übrigen Autonomen Gemeinschaften überwiegt der Anteil der Schüler*innen an öffentlichen Schulen.⁸ Im Allgemeinen liegt der Anteil der Schüler*innen, die öffentliche Schulen besuchen, in den wirtschaftlich am stärksten benachteiligten Provinzen wie Cuenca, Teruel, Melilla oder Soria bei fast 80 Prozent. In wohlhabenderen Regionen wie Katalonien, dem Baskenland oder Madrid ist die Zahl der privaten und halbprivaten Schulen viel höher, ebenso wie der Anteil der Schüler*innen, die diese Schulen besuchen. In Madrid beispielsweise besuchen 54 Prozent der Schüler*innen öffentliche, 29 Prozent halbprivate und 18 Prozent private Schulen. In Bilbao sind 48 Prozent der Schüler*innen an öffentlichen, 50 Prozent an halbprivaten und 1 Prozent an privaten Schulen angemeldet.

Die Finanzierung des Bildungswesens teilen sich die Autonomen Gemeinschaften mit der Zentralregierung. Die Autonomen Gemeinschaften sind für die Verwaltung und Finanzierung des Bildungswesens in ihrem Gebiet zuständig, während die nationale Regierung zusätzliche Mittel bereitstellt und den allgemeinen rechtlichen und regulatorischen Rahmen festlegt. Wie bereits erwähnt sind die Gemeinden für die Verwaltung des Primarschulwesens zuständig.

Die von den Autonomen Gemeinschaften bereitgestellten öffentlichen Mittel können erheblich variieren, da sie von Faktoren wie der Bevölkerungszahl, dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand und der lokalen Bildungspolitik abhängen sowie von wirtschaftlichen Sonderregelungen wie in den Autonomen Gemeinschaften des Baskenlandes und Navarras.

Ergänzend zu den von den Autonomen Gemeinschaften bereitgestellten Mitteln stellt die Zentralregierung über einen Finanzausgleich zwischen den Regionen und über spezifische Förderprogramme ebenfalls Mittel für den Bildungsbereich zur Verfügung.

Da das Verhältnis zwischen halbprivaten und öffentlichen Schulen in Spanien von Region zu Region variiert und die öffentlichen Mittel für das Bildungswesen sowohl von den Autonomen Gemeinschaften als auch von der Zentralregierung bereitgestellt werden, können die Unterschiede in der Finanzierung und die Präsenz von privaten und öffentlichen Schulen die lokale Bildungspolitik, familiäre Präferenzen und andere sozioökonomische Faktoren widerspiegeln. In Spanien gibt es etwa 28.500 Bildungseinrichtungen, von denen 19.155 öffentlich und mehr als 9.300 (32 Prozent) privat oder halbprivat sind.

Der höchste Anteil an Privatschulen in den Autonomen Gemeinschaften findet sich in Madrid, der Hauptstadt des Landes und einer Region mit hohem Einkommensniveau; in Katalonien, insbesondere in Barcelona und anderen städtischen Gebieten; und auf den Bale-

aren, wo Privatschulen in Regionen wie Ibiza und Mallorca stark vertreten sind, da der Tourismus und die Anwesenheit vieler ausländischer Einwohner*innen diesen Schultyp zu einem beliebten Angebot machen.

Die meisten Familien entscheiden sich aus wirtschaftlichen Gründen für öffentliche Schulen, deren Qualität nach wie vor höher und zuverlässiger ist als die privater oder halbprivater Schulen. Die Ausstattung der öffentlichen Schulen ist stark standardisiert und das Lehrpersonal aufgrund des Auswahlverfahrens von höchster Qualität. In wohlhabenderen Regionen spielen andere Faktoren eine Rolle. Dort entscheiden sich die Familien für private und halbprivate Schulen, weil hier etwa ein größerer Anteil der zugewanderten Bevölkerung öffentliche Schulen besucht. Da die Bildungspolitik in diesen Regionen nicht in der Lage ist, die Betreuung und die Verbesserung der Bedingungen in dem Maße zu gewährleisten, wie es der stetige Zustrom ausländischer Bevölkerungsgruppen erfordert, entscheiden sich die Familien dafür, ihre Kinder auf exklusivere private und halbprivate Schulen zu schicken. Diese sind im Gegensatz zu öffentlichen Schulen in der Lage, Schüler*innen auszuwählen und müssen im Gegensatz zu öffentlichen Schulen nicht denselben Schutz vor Diskriminierung gewährleisten. Folglich wählen Familien die Schulen nicht so sehr wegen der Qualität des Unterrichts aus, sondern wegen des Milieus und des «sichereren» sozialen Umfelds. Die Möglichkeit, Schüler*innen auszuwählen, kann hier das Ausmaß an Konflikten verringern, die an öffentlichen Schulen, die die gesamte Bevölkerung aufnehmen müssen, unweigerlich entstehen. Dennoch haben die öffentlichen Schulen keinen signifikanten Rückgang der Schüler*innenzahlen zu verzeichnen, da sie trotz ihrer Probleme in diesen paradoxerweise wohlhabenderen Vierteln weiterhin hervorragende akademische Ergebnisse erzielen. Privatschulen hingegen dienen als exklusiver Kanal für Bevölkerungsgruppen, die ein gewisses Maß an Exklusivität bewahren wollen, das für die Oberschicht typisch ist.

DAS BETREUUNGSVERHÄLTNIS AN VORSCHULEN UND SCHULEN

In der Vor- und Grundschule ist das Verhältnis von Lehrkräften zu Schüler*innen tendenziell niedriger als in den höheren Bildungstufen. Im Durchschnitt kommt in Vorschuleinrichtungen und Grundschulen ein*e Erzieher*in oder Lehrkraft auf zwischen 15 und 25 Schüler*innen, je nachdem, wie die Regelungen zu Klassengrößen in den einzelnen Autonomen Gemeinschaften gestaltet sind.

Im obligatorischen Sekundarbereich und in der voruniversitären Bildung kann das Verhältnis von Lehrkräften zu Schüler*innen etwas höher sein als im Ele-

⁸ Für mehr Informationen siehe: <https://www.porcentual.es/colegio-publicos-concertados-porcentaje-mapa/> und die Website des Ministeriums für Bildung, Berufsbildung und Sport, unter: <https://www.educacionpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2022-2023-rd.html> (letzter Zugriff 6. September 2024).

mentar- und Primarbereich. Das durchschnittliche Verhältnis von Lehrkräften zu Schüler*innen in diesen Einrichtungen liegt bei einer Lehrkraft für 20 bis 30 Schüler*innen, wobei dies je nach Bildungspolitik und den spezifischen Bedingungen der einzelnen Einrichtungen variieren kann. In ländlichen Schulen ist das Verhältnis beispielsweise in der Regel besser, gerade weil die gesetzlichen Anforderungen an die Klassengröße eingehalten werden müssen (derzeit beträgt die maximal zulässige Anzahl von Schüler*innen pro Klasse in der Vorschule und Grundschule 25, in der Sekundarstufe I 30 und in der Sekundarstufe II 35), selbst wenn die Zahl der Schüler*innen gering ist. Dies gilt auch für Fächer wie Griechisch und Latein, in denen die Klassengröße häufig sehr klein ist. Das heißt dann, dass eine Lehrkraft fünf bis zehn Schüler*innen unterrichtet, da die Schulen verpflichtet sind, diese Kurse anzubieten, auch wenn sich nur wenige Schüler*innen dafür anmelden. Dasselbe gilt für Fächer mit einem starken weltanschaulichen Aspekt, wie etwa der Unterricht in Regional- oder Minderheitensprachen, die einen privilegierten Status genießen. Wenn sich beispielsweise in Asturien ein*e Schüler*in für das Fach Asturische Sprache entscheidet, muss die Schule eine Lehrkraft zur Verfügung stellen. Da es sich um ein Wahlfach handelt, ist das Verhältnis Schüler*innen pro Lehrkraft in der Regel sehr günstig, solange die Schule über genügend Lehrkräfte verfügt und keine zusätzlichen anfordern muss. In bestimmten Situationen können dadurch wirklich ideale Bildungsbedingungen geschaffen werden.

LEHRER*INNENAUSBILDUNG UND DER STATUS VON LEHRKRÄFTEN IN SPANIEN

Um sich für den Dienst an Primar- und Sekundarschulen zu qualifizieren, ist eine Kombination aus einem Universitätsstudium und einer spezifischen Ausbildung erforderlich.

Universitätsabschlüsse: Für den Primarbereich gibt es Lehramtsabschlüsse, die spezifische Qualifikationen vermitteln, nämlich Abschlüsse in frühkindlicher Erziehung und Grundschulpädagogik. Für den Sekundarbereich müssen angehende Lehrkräfte einen Hochschulabschluss mit Spezialisierung in einem bestimmten Fach nachweisen, zum Beispiel einen Abschluss in Philosophie, Geschichte, Mathematik, Englisch und so weiter. Dieser Abschluss ist eine Voraussetzung, um einen Lehrer*innenposten in diesem Fach zu besetzen.

Nach Abschluss des Hochschulstudiums (in Mathematik, Physik, Philosophie, Geschichte, Geografie oder einem anderen relevanten Fach) müssen die Studierenden einen bildungswissenschaftlichen Master absolvieren, der in Spanien für die Arbeit als Sekundarschullehrer*innen obligatorisch ist. Dieser Master bietet eine spezifische Ausbildung in pädagogischer Theorie und Didaktik sowie in anderen Aspekten des Unterrichtens. Absolvent*innen können auch ohne diesen Master an privaten oder halbprivaten Schulen im Sekundarbereich unterrichten, für den Unterricht an öffentlichen Schulen ist er jedoch obligatorisch.

Einer der eklatanten Mängel dieses Systems besteht darin, dass es nur eine begrenzte Anzahl von Master-Studienplätzen gibt, was dazu führt, dass die Studierenden auf der Grundlage ihrer Bachelor-Noten ausgewählt werden, was für viele Studierende eine Ablehnung bedeutet. Die Folge ist, dass sie sich nach einer Beschäftigung in privaten oder halbprivaten Schulen umsehen müssen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, ein Masterstudium an einer privaten Universität zu absolvieren, für das Studiengebühren zu entrichten sind. Masterstudiengänge in der Lehrerbildung werden von privaten Universitäten angeboten, an denen die Immatrikulation nur durch die Zahlung horrender Studiengebühren eingeschränkt wird. Diese Auswüchse des spanischen Bildungssystems werden von den politisch Verantwortlichen nicht nur nicht kontrolliert, sondern sogar gefördert.

Auswahlverfahren: Nach dem Erwerb eines bildungswissenschaftlichen Master-Abschlusses müssen angehende Lehrkräfte an öffentlichen Schulen ein Auswahlverfahren (*oposiciones*) bestehen. Dieses Verfahren umfasst theoretische, praktische und leistungsorientierte Prüfungen, die das Wissen, die Fähigkeiten und die Eignung der Kandidat*innen für den Lehrer*innenberuf bewerten. Diejenigen, die das Auswahlverfahren bestehen, erhalten eine Stelle als voll qualifizierte Lehrkraft. In der Zwischenzeit können sie als Aushilfslehrer*innen arbeiten und so den Arbeitskräftebedarf der einzelnen Autonomen Gemeinschaften decken. Als solche genießen sie dieselben Arbeitnehmer*innenrechte wie festangestellte Lehrkräfte, mit Ausnahme des Beamtenstatus. Da das Lehramtsstudium für Grundschullehrer*innen bereits eine Lehrer*innenausbildung beinhaltet, müssen diese keinen Masterabschluss erwerben, der nur für angehende Sekundarschullehrer*innen verpflichtend ist. An öffentlichen Schulen erhalten die meisten Lehrkräfte den Beamtenstatus, nachdem sie die Auswahlprüfung bestanden haben. Wenn sie diese Prüfung nicht bestehen, werden sie sowohl an Grund- als auch an Sekundarschulen als Aushilfslehrer*innen beschäftigt, wobei ihre Beschäftigung vom jeweiligen Bedarf der Schule abhängt.

Die Gehälter von Lehrkräften und Erzieher*innen in Spanien sind abhängig vom Bildungsniveau (in der Primarstufe verdienen Pädagog*innen deutlich weniger als in der Sekundarstufe), der Berufserfahrung, der geografischen Lage (jede Autonome Gemeinschaft, insbesondere diejenigen, mit denen der Staat ein Finanzabkommen, *concierto económico*, mit autonomen Besteuerungsbefugnissen geschlossen hat, wie das Baskenland und Navarra, legt die Höhe der Gehälter selbst fest, in diesen Regionen sind sie deutlich höher als im Rest des Landes) und der Art der Bildungseinrichtung, in der sie arbeiten (öffentlich, privat oder halbprivat). Gehälter und Arbeitsbedingungen fallen in öffentlichen Bildungseinrichtungen besser aus als in privaten und halbprivaten. Dies liegt daran, dass der Staat für seine Beamt*innen wesentlich besse-

re Arbeitsbedingungen vorsieht als private und halbprivate Schulen für ihre Angestellten. Im Allgemeinen gelten die Gehälter des spanischen Lehrpersonals im Vergleich zu anderen EU-Ländern als moderat. Obwohl es sich bei Lehrkräften um eine hoch gebildete und besonders qualifizierte Gruppe handelt, liegen ihre Gehälter unter denen anderer Berufe, die ein ähnliches akademisches Qualifikationsniveau erfordern (Pädagog*innen haben beispielsweise das gleiche Ausbildungsniveau wie Ärzt*innen, jedoch verdienen diese als Staatsangestellte mehr). Wie bereits erwähnt, genießen Lehrkräfte jedoch bestimmte Beschäftigungsvorteile wie Arbeitsplatzsicherheit und Urlaubszeiten. Eines der Hauptziele der Gewerkschaften ist es, die Arbeitsbedingungen und Gehälter aller Lehrkräfte in Spanien zu verbessern und gleiche Bezahlung unabhängig von der Autonomen Gemeinschaft, in der sie arbeiten, zu erreichen (Quirós Madariaga 2021: 99).

HERAUSFORDERUNGEN FÜR SCHULEN IN DEN KOMMENDEN JAHREN

Bildungsgerechtigkeit: Die Gewährleistung gleicher Bildungschancen ist in Spanien nach wie vor eine große Herausforderung. Da die sozioökonomischen Ungleichheiten durch die neoliberale Politik der letzten Jahrzehnte stark zugenommen haben, besteht heute die Tendenz, diese Ungleichheiten im Bildungssystem durch private und halbprivate Schulen, die den Interessen der Familien verpflichtet sind, fortzuschreiben. In Kombination mit einer neoliberalen und heuchlerischen Politik, die sich auf die «Freiheit der Schulwahl» beruft, stellt dies ein ernsthaftes Problem dar. Sozioökonomische und geografische Ungleichheiten müssen angegangen werden, um sicherzustellen, dass alle Lernenden Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund und ihrem Wohnort. Darin liegt zweifellos das Hauptproblem. Nur gleiche Zugangschancen gewährleisten, dass Bildung eine soziale Aufstiegsfunktion erfüllen kann.

Qualifikation der Lehrkräfte: Die kontinuierliche Weiterbildung und Unterstützung der Lehrkräfte ist für die Verbesserung der Bildungsqualität von entscheidender Bedeutung. Investitionen in die berufliche Weiterbildung, die Schaffung von Anreizen, um die besten Talente für den Lehrer*innenberuf zu gewinnen und zu halten, und die Förderung einer Kultur der Zusammenarbeit und des Lernens unter den Lehrkräften sind unerlässlich. Zu diesem Zweck muss das Verhältnis zwischen Lehrkräften der Sekundarstufe und Lehrkräften an Hochschulen thematisiert werden.

Bildungsinnovation: Schulen müssen in der Lage sein, sich an ein sich wandelndes gesellschaftliches Umfeld anzupassen und Innovationen im Bereich des Lehrens und Lernens zu fördern. Informations- und Kommunikationstechnologien müssen in den Unterricht integriert werden, und es müssen Maßnahmen ergriffen werden, um die Entwicklung der so genannten Kompetenzen des 21. Jahrhunderts, darunter kri-

tisches Denken, Kreativität und Problemlösungsfähigkeit, weiter zu fördern. Neue pädagogische Ansätze, die Lernende ins Zentrum stellen, und Formen kultureller Bildung sollten weiter erforscht werden.

Berücksichtigung der Vielfalt: Schulen müssen in der Lage sein, den Bildungsbedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden, auch von Menschen mit Behinderungen, besonderen Begabungen, spezifischen sprachlichen oder kulturellen Anforderungen und anderen individuellen Herausforderungen. Es ist von entscheidender Bedeutung, Inklusion und Vielfalt im Klassenzimmer zu fördern und angemessene Unterstützung und Ressourcen bereitzustellen, um den Erfolg aller Schüler*innen sicherzustellen.

Soziale und emotionale Herausforderungen: Bildungseinrichtungen müssen neben der Lernentwicklung auch auf das soziale und emotionale Wohlbefinden der Schüler*innen achten. Dazu gehören die Förderung der psychischen Gesundheit, die Stärkung der Resilienz und der sozialen Kompetenzen sowie die Gewährleistung eines sicheren und unterstützenden Lernumfelds. Diese Aspekte hängen jedoch auch direkt von den Familien und dem jeweiligen sozialen Umfeld in den Gemeinden ab. Die aktuelle spanische Politik schürt Konflikte zwischen den Generationen und innerhalb der Familien als Teil ihrer Herrschaftsstrategien. Die Auswirkungen gehen weit über den Bildungsbereich hinaus.

Beteiligung der Gemeinschaft: Bildungseinrichtungen müssen die Beziehungen zu Familien, Gemeinschaften und anderen relevanten Akteuren stärken, um die Beteiligung und das Engagement aller Teile der Gesellschaft im Bildungsbereich zu fördern. Die Schule muss eine Rolle im Leben der Nachbarschaft und der Gemeinschaft spielen, wofür sie mit angemessenen Ressourcen ausgestattet werden muss.

Chancengleichheit zwischen den Autonomen Gemeinschaften: Die Organisation des spanischen Bildungssystems muss überarbeitet werden. Wir sollten die operative und strategische Verwaltung sowie die Koordination der Bildungspolitik, die Inhalte und Lehrpläne zentralisieren, damit sie für alle spanischen Schüler*innen gleich sind. Von großer Bedeutung ist die Förderung des Zugehörigkeitsgefühls als spanische Bürger*innen, der politischen Gleichheit und des Gebrauchs des Spanischen als gemeinsame Sprache aller Schüler*innen, unabhängig von den autonomen Verwaltungen (Delmiro 2021: 99).

DAS BETREUUNGSVERHÄLTNISS ALS STRUKTURELLES SYSTEM

Besonderes Augenmerk sollte auf die Verbesserung des Betreuungsverhältnisses gelegt werden, da dies eine zentrale Stellschraube ist, wenn es um die Herausforderungen geht, vor denen die Schulen in Spanien stehen. Die Klassengröße hat einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Lehrens und Lernens sowie auf das Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehrkräften. Kleinere Klassen ermöglichen persona-

lisierte Lehrmethoden, da die Lehrkräfte mehr Zeit und individuelle Aufmerksamkeit auf die einzelnen Schüler*innen verwenden können, um ihre Bedürfnisse, Stärken und Potenziale besser zu erkennen. Dadurch können die Lehrkräfte ihre Methoden an die individuellen Lernstile und -rhythmen der Schüler*innen anpassen und bessere schulische Leistungen und Lernmotivation fördern. Darüber hinaus verbessert sich das Klassenklima, da eine ruhigere und produktivere Lernumgebung geschaffen wird, die Stress und Ängste sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Lehrkräften reduzieren kann. Dies wiederum fördert eine positivere, kooperativere und partizipativere Dynamik, in der Interaktion und Dialog zwischen allen Mitgliedern der Bildungsgemeinschaft gefördert werden. Darüber hinaus führt eine verringerte Arbeitsbelastung für Lehrkräfte auch zu einer effizienteren Betreuung, da sie ihre Zeit besser einteilen können. Dies kann arbeitsbedingten Stress reduzieren und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz verbessern. Ebenso wird durch kleinere Klassen die Inklusion und Berücksichtigung der Vielfalt der Schüler*innen erleichtert und eine bessere Integration von Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie von Menschen aus benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen ermöglicht. Dies trägt zur Förderung von Chancengleichheit und Inklusion im Bildungssystem bei und stellt sicher, dass alle Schüler*innen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben.

EXKURS ZUR FRÜHKINDLICHEN BILDUNG

Seit dem Jahr 2000 hat sich das Angebot an frühkindlicher Bildung in Spanien sowohl hinsichtlich der Anzahl der Einrichtungen als auch der verfügbaren Plätze erhöht. Im ganzen Land wurden mehr frühkindliche Bildungseinrichtungen gebaut und eröffnet, um der steigenden Nachfrage nach frühkindlicher Betreuung und Bildung gerecht zu werden. Im Jahr 2021 lag die Vorschulbesuchsquote der Vierjährigen in Spanien bei 96,5 Prozent, und war damit die fünftöchste Quote in Europa (Nationales Institut für Statistik 2023a), während die Quote der in Einrichtungen betreuten Kinder im Alter von ein bis drei Jahren in Spanien derzeit bei 45,6 Prozent liegt, der höchsten Quote in der Geschichte, was einem Anstieg von 6,8 Prozent gegenüber dem Vorjahr entspricht (Nationales Institut für Statistik 2023b). Im Jahr 2022 gab es in Spanien insgesamt 8.910 Einrichtungen für die frühkindliche Bildung, davon 4.543 öffentliche und 4.367 private. Die Zahl der Kindergartenkinder, die in der zweiten Phase der frühkindlichen Bildung (3 bis 5 Jahre) betreut werden, beläuft sich nach Angaben des Bildungsministeriums auf 1.150.734 (Labrador 2024). Die Entwicklung der Anmeldungen für die zweite Phase der frühkindlichen Bildung ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Die frühkindliche Bildung und Betreuung erfährt in Spanien zunehmende Aufmerksamkeit und Unterstützung seitens der Regierung. Die lokalen und regionalen Autoritäten haben in den Ausbau des Netzes öffentli-

Tabelle 2: Kinder, die für die zweite Phase der frühkindlichen Bildung angemeldet sind

Region	1995/1996	2000/2001	2005/2006	2010/2011	2015/2016	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Andalusien	196.398	208.667	250.138	287.449	263.481	235.815	229.360	221.323
Aragonien	28.031	28.108	32.821	37.805	36.504	33.940	32.654	31.620
Asturien	21.116	19.486	20.779	23.830	22.774	19.195	18.691	17.884
Kantabrien	1.374	11.467	13.556	16.000	15.556	13.243	12.747	12.272
Kastilien und León	60.356	54.045	56.652	61.528	57.953	50.730	48.770	47.063
Kastilien-La Mancha	53.012	52.208	57.370	68.038	61.409	55.514	53.744	51.802
Katalonien	171.239	168.479	205.952	244.071	231.175	208.285	200.444	193.980
Ceuta	2.504	2.682	2.859	3.464	3.658	3.069	2.812	2.600
Extremadura	33.591	31.265	30.655	31.574	29.672	26.239	25.494	24.507
Galicien	63.019	54.837	60.143	65.763	63.688	58.054	55.663	52.997
Balearen	21.096	24.856	29.753	33.557	32.623	31.301	30.859	30.046
Kanaren	46.592	52.103	59.316	60.876	52.438	47.889	46.359	44.494
La Rioja	6.725	6.697	8.096	9.516	9.261	8.195	7.891	7.725
Madrid	129.664	141.036	176.967	204.556	202.206	186.709	179.058	172.295
Melilla	2.035	2.646	2.939	3.297	3.886	3.545	3.313	3.100
Murcia	34.830	38.317	47.405	53.890	50.648	47.595	46.376	45.450
Navarra	13.871	14.658	17.415	19.779	19.968	18.595	17.859	17.284
Baskenland	48.841	47.945	54.807	61.868	63.137	54.955	51.972	49.439
Valencia	96.051	106.858	133.269	155.746	143.023	130.256	125.896	124.853
Spanien	1.041.345	1.066.340	1.260.892	1.440.607	1.363.060	1.233.124	1.189.962	1.150.734

Die Zahlen geben die Anzahl der angemeldeten Kinder in ausgewählten Jahren von 1995/96 bis 2022/2023 in den spanischen Autonomen Gemeinschaften und Autonomen Städten wieder. Quelle: Ministerium für Bildung, Berufsbildung und Sport (2024)

cher Einrichtungen für die frühkindliche Bildung investiert, um einen allgemeinen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für Kinder bis zum Alter von sechs Jahren zu gewährleisten.

Neben dem quantitativen Ausbau des Angebots wurde auch der Qualität der frühkindlichen Bildung mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Im Zuge dessen wurden Richtlinien und Programme eingeführt, um die Ausbildung und Qualifikation von Erzieher*innen zu verbessern und pädagogische Methoden zu fördern, die auf Spiel, Neugier und der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes basieren.

In den letzten Jahrzehnten wurde zunehmend anerkannt, wie wichtig frühkindliche Bildung für die kognitive, soziale, emotionale und körperliche Entwicklung von Kindern ist. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Investitionen in die frühkindliche Bildung wurde als Schlüsselmaßnahme zur Verringerung sozialer Ungleichheiten und zur Verbesserung der langfristigen Bildungsergebnisse gefördert.

Vorschulerziehung, Betreuungsangebote für Kinder und spezielle Förderangebote für Bildungsbenachteiligte sind wesentliche Schwerpunkte im Bereich Bildung und Kinderfürsorge.

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Angebot und Bedarf an Kinderbetreuungseinrichtungen hat sich zwar das Angebot an Betreuung und die Zahl der Einrichtungen für die frühkindliche Bildung und Erziehung in den letzten Jahrzehnten erhöht. Die Anmeldequote für die erste Stufe der Vorschulerziehung (0 bis 3 Jahre) liegt bei etwa 41 Prozent. Da es sich jedoch nicht um eine gesetzliche Verpflichtung handelt, unterscheiden sich die Regelungen zur Finanzierung dieser Art der Bildung in den einzelnen Autonomen Gemeinschaften zum Teil erheblich, wie beispielsweise zwischen dem Baskenland und Murcia. In Murcia, einer Autonomen Gemeinschaft mit 1,5 Millionen Einwohner*innen, gibt es 68 öffentliche und 122 private Einrichtungen, während es im Baskenland mit 2,2 Millionen Einwohner*innen 576 öffentliche und 273 private Kindertagesstätten gibt.

Die Gebühren für die Kinderbetreuung sind je nach Region und Verfügbarkeit der Mittel sehr unterschiedlich. In einigen städtischen und großstädtischen Gebieten übersteigt die Nachfrage nach Kinderbetreuungsplätzen bei weitem das Angebot, so dass es für Eltern schwierig sein kann, Zugang zu qualitativ hochwertigen und erschwinglichen Betreuungseinrichtungen zu erhalten.

Die Kinderbetreuung kann in Bezug auf die tägliche Betreuungszeit variieren, wobei viele Einrichtungen sowohl Vollzeit- als auch Teilzeitbetreuung anbieten. Die Verfügbarkeit von Vollzeitbetreuungsplätzen ist jedoch in einigen Gebieten begrenzt, was die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für vollzeitbeschäftigte Eltern erschweren kann. In einer Studie, die Einkommensunterschiede berücksichtigt, geben laut INE (Nationales Statistikinstitut) 30,9 Prozent der Familien an, dass ihr Bedarf an Kinderbetreuung nicht gedeckt ist.

52,4 Prozent der Familien nennen als Hauptgrund, dass sie sich die Kosten für die Betreuung nicht leisten können. Weitere 36,4 Prozent berichten von Zahlungsschwierigkeiten, vor allem Familien aus dem zweitniedrigsten Einkommensquintil, die im Vergleich zum niedrigsten Quintil weniger von kostenbefreiten Angeboten profitieren (Marqués 2021).

Als Reaktion auf die Bedürfnisse von bildungsbenachteiligten Gruppen wurden in einigen Autonomen Gemeinschaften und Gemeinden spezielle Programme und Angebote entwickelt. Diese Angebote können Zuschüsse und finanzielle Unterstützung für einkommensschwache Familien, Bildungs- und Sozialprogramme für von Ausgrenzung bedrohte Kinder sowie frühkindliche Betreuung für Kinder mit besonderem Förderbedarf umfassen. Der Umfang der angebotenen Leistungen hängt jedoch von den in den einzelnen Autonomen Gemeinschaften verfügbaren Ressourcen ab. Im Baskenland und in Navarra sind diese Angebote aufgrund besonderer Finanzierungsvereinbarungen von deutlich höherer Qualität als in den anderen Autonomen Gemeinschaften.

Zu den Herausforderungen, die in den kommenden Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie der Grundschulbildung bewältigt werden müssen, gehören: die Gewährleistung eines chancengerechten Zugangs zu Kinderbetreuung und frühkindlicher Bildung, insbesondere für Familien mit niedrigem Einkommen und aus benachteiligten Gemeinden; die Verbesserung der Qualität und des Angebots von Kindertageseinrichtungen, einschließlich des Ausbaus der Ganztagsbetreuung und der Verbesserung der Ausbildung und Qualifikation des Personals; und die Stärkung spezifischer Angebote zur Unterstützung bildungsbenachteiligter Menschen, um Inklusion und Chancengleichheit von frühester Kindheit an zu fördern. Die öffentliche frühkindliche Bildung wird zu den in Abschnitt 5 genannten Anteilen aus öffentlichen Mitteln finanziert, wobei der überwiegende Teil von den Kommunen getragen wird, während sich private Einrichtungen über die von den Familien gezahlten Gebühren finanzieren. Der Staat subventioniert jedoch einen Teil der Gebühren, wenn nicht genügend öffentliche Plätze zur Verfügung stehen.

WELCHE FORDERUNGEN LASSEN SICH FÜR EINE LINKE BILDUNGSPOLITIK ABLEITEN?

Linke Bildungspolitik muss politische Gleichheit, Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit fördern, und im Idealfall sollte sich linke Politik weder auf bestimmte Gruppenidentitäten konzentrieren noch ist es ihre Aufgabe, Privilegien oder Ungleichbehandlung vor dem Gesetz zu begünstigen. Hierfür trägt in erster Linie der Staat die Verantwortung.

Um allen Menschen eine qualitativ hochwertige Bildung zu ermöglichen und herkunftsbedingte Ungleichheiten abzubauen, müssen wir mehr Geld in die Hand nehmen. Vor allem aber muss ein öffentlich fi-

nanziertes staatliches Bildungssystem mit hohen Standards für die Auswahl hochqualifizierter Lehrkräfte und mit einer «sozialen Aufstiegsfunktion», die die Position der Schüler*innen in der Gesellschaft auf der Grundlage ihrer Leistungen neu verteilt, weiter gefördert werden. Linke Bildungspolitik muss sich auf den Staat konzentrieren und nicht auf abstrakte Einheiten wie «die Menschheit», «den Planeten» oder auch die «Europäische Union», da diese Kategorien, die außerhalb der Reichweite politischen Handelns und des Status der Schüler*innen als Bürger*innen liegen, nur als sekundäre Bezugspunkte betrachtet werden können. In Anlehnung an die Polemik zwischen Protagoras und Sokrates könnte man sagen, dass Menschen nur dann gebildet werden können, wenn sie zuvor als Bürger*innen gebildet wurden.

Der allgemeine Zugang zu kostenloser öffentlicher Bildung muss auf allen Ebenen, von der frühkindlichen Betreuung und Bildung bis zur Universität, gewährleistet werden. Dies beinhaltet die Abschaffung von Gebühren im öffentlichen Bildungswesen und die Bereitstellung angemessener finanzieller Mittel, um Qualität und Nachhaltigkeit durch eine systematische Verbesserung des Betreuungsverhältnisses zu gewährleisten.

Förderung inklusiver Bildung: Es gilt, die Inklusion von Schüler*innen mit Behinderungen, sonderpädagogischem Förderbedarf und unterschiedlichen Fähigkeiten in das reguläre Bildungssystem zu fördern. Dies setzt die Bereitstellung angemessener Unterstützung und Ressourcen, die Ausbildung von Lehrkräften in inklusiver Pädagogik und die Gestaltung barrierefreier Bildungseinrichtungen für alle Schüler*innen voraus. Sogenannte Sonderschulen sollten deswegen nicht abgeschafft werden. Diese Einrichtungen haben in den letzten Jahrzehnten viel Gutes für Familien geleistet und müssen erhalten bleiben. Denn nicht alle Kinder können im Regelschulsystem angemessen betreut werden, und die speziellen Einrichtungen erfüllen eine wichtige Funktion.⁹ Vor kurzem hat der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen Spanien dafür kritisiert, dass Tausende von Schüler*innen in diesen Einrichtungen beschult werden, obwohl das geltende Gesetz ihre Auflösung in zehn Jahren vorsieht. Meines Erachtens sollte dies im Dialog mit den Familien überprüft werden. Die Behauptung, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in öffentlichen Schulen unterrichtet werden können, ohne eine spezielle Betreuung zu erhalten, ist Augenwischerei. Der Staat sollte die Verantwortung für die Verbesserung und Erweiterung des Angebots

an sonderpädagogischen Einrichtungen übernehmen, die eine professionelle, auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugeschnittene Betreuung bieten, um ihnen eine echte Chance auf soziale Integration zu geben. Gleichheit darf nicht mit Homogenität verwechselt werden.

Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Lehrer*innen: Schutz der Arbeitsrechte von Lehrer*innen, einschließlich Arbeitsplatzsicherheit, Möglichkeiten für lebenslanges Lernen, Verringerung der Arbeitsbelastung und größerer Anerkennung ihres Berufs in der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund sollte die akademische Förderung von Lehrkräften durch den Abbau der derzeitigen Hindernisse für den Zugang von Sekundarschullehrer*innen zu Universitäten gefördert werden. Die Möglichkeit, die akademische Laufbahn von Lehrer*innen der Sekundarstufe mit der Universitätsebene zu verknüpfen, würde die pädagogische Effektivität des Lehrpersonals an den Universitäten erhöhen und gleichzeitig die Bedeutung akademischer Exzellenz in der Sekundarstufe hervorheben – ein Ziel, auf das ein sozialistischer Bildungsansatz nicht verzichten sollte.

Förderung kritischer und demokratischer Bildung: Dies beinhaltet die Förderung einer Bildung, die kritisches Denken, Bürgerbeteiligung und die Heranbildung von Staatsbürger*innen fördert, die sich für soziale Gerechtigkeit und demokratische Werte einsetzen. Hierzu gehört die Aufnahme von Lehrplaninhalten, die sich mit Themen wie Geschlechtergleichstellung, kultureller Vielfalt, Umwelt und Menschenrechten befassen, aber auch mit Werten, die die Struktur des Staates als letzlichem Garanten für öffentliche Schulen stärken. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, einen Beitrag zur Überwindung der kolonialen Mentalität zu leisten, die derzeit von westlichen Ländern gegenüber dem Rest der Welt praktiziert wird, und sich auf die Förderung von Werten zu konzentrieren, die mit der Rolle der Schüler*innen als Staatsbürger*innen und ihrer Verantwortung gegenüber dem Staat zusammenhängen.

Demokratische Partizipation und Kooperation: Eine linke Bildungspolitik sollte die aktive Partizipation und Kooperation aller Akteure im Bildungssystem und in der Gesellschaft insgesamt fördern. Dies bedeutet, dass Mitverantwortung und konstruktiver Dialog bei der Entscheidungsfindung in Bildungsfragen sowie Transparenz, Rechenschaftspflicht und Bürger*innenbeteiligung bei der Planung, Umsetzung und Evaluierung von Bildungspolitik gefördert werden sollten.

⁹ Im Bildungsportal Portal de Educación werden die Aufgaben ausführlich beschrieben, siehe <https://portal.deeducacion.es/educacion-especial/index.htm> (letzter Zugriff 6. September 2024).

Literatur

- Bisbal Delgado, C., (2019):** Estos son los motivos por los que el primer curso de la ESO produce vértigo en padres y niños [Dies sind die Gründe, warum das erste Jahr der ESO bei Eltern und Kindern Schwindel verursacht], *El País*, unter: https://elpais.com/elpais/2019/09/20/mamas_papas/1568975653_043057.html
- Bravo García, J. R. (2021):** Lengua vehicular y geopolítica: la posición de España [Trägersprache und Geopolitik: die Position Spaniens], *Eikasía: Revista de Filosofía*, 99, S. 291–334.
- Delmiro, B. (2021):** O nos educamos o nos extinguimos [Entweder wir bilden uns oder wir sterben aus], *Eikasía: Revista de Filosofía*, 99, S. 37–63.
- educaweb (2023):** Aumenta el alumnado en los centros privados de Formación Profesional [Anstieg der Zahl der Schüler in privaten Berufsbildungszentren], unter: <https://www.educaweb.com/noticia/2023/02/09/aumenta-alumnado-centros-privados-formacion-profesional-21139/>
- Fernández González, L. (2021):** Sobre la formación profesional [Zur beruflichen Bildung], *Eikasía: Revista de Filosofía*, 99, S. 139–156.
- Gortázar, L. (2019):** ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? [Fördert das spanische Bildungssystem die Chancengleichheit?], *Economía de la educación y política educativa*, 910, S. 15–29.
- Labrador, I. (2024):** El descenso en la población de educación infantil y primaria en España [Der Rückgang der Zahl der Schüler im Vorschul- und Grundschulbereich in Spanien], *Funcas blog*, unter: <https://blog.funcas.es/el-descenso-en-la-poblacion-de-educacion-infantil-y-primaria-en-espana/>
- Marchesi, A. et al. (1989):** Libro blanco para la reforma del Sistema Educativo [Weißbuch zur Reform des Bildungswesens], Madrid: MEC.
- Marqués, S. (2021):** El desigual mapa del primer ciclo de Educación Infantil (0-3) en España [Der ungleiche Zugang zur ersten Stufe der Kleinkinderziehung (0–3) in Spanien], *Magisterio*, unter: <https://www.magisnet.com/2021/04/el-desigual-mapa-del-primer-ciclo-de-educacion-infantil-0-3-en-espana/>
- Martí Selva, M. L./Puertas Medina, R. (2018):** Comparing educational effectiveness in Europe and Asia: TIMSS 2015 [Vergleich der Effektivität des Bildungssystems in Europa und Asien: TIMSS 2015], *Revista de Educación*, 380, S. 42–74.
- Ministerium für Bildung, Berufslehre und Sport (2023):** Pisa 2022: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, Informe español [Pisa 2022: Programm zur internationalen Schülerbeurteilung, spanischer Bericht], unter: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Ministerium für Bildung, Berufslehre und Sport (2020):** TIMSS 2019: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias; Informe español [Internationale Umfrage zu Trends in Mathematik und Naturwissenschaften; Spanischer Bericht], unter: <https://news.fiar.me/wp-content/uploads/2020/12/Espana-TIMSS-2019.pdf>
- Nacionales Institut für Statistik (2023a).** Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios [Anmeldequoten nach Alter für die fakultativen und schulpflichtigen Bereiche], unter: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Nacionales Institut für Statistik (2023b).** Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios [Anmeldequoten nach Alter für die fakultativen und schulpflichtigen Bereiche], unter: <https://www.educacionfp.deportes.gob.es/prensa/actualidad/2023/06/20230629-datosavance22-23.html>
- Pérez, F./Cucarella, V. (2016):** Gasto público en Educación: Situación y perspectivas [Öffentliche Ausgaben für Bildung: Lage und Perspektiven], *Papeles de economía española*, 147, S. 212–230, unter: https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PEE/147art12.pdf
- Quirós Madariaga, B. (2021):** El profesorado en la encrucijada [Lehrkräfte am Scheideweg], *Eikasía: Revista de Filosofía*, 99, S. 13–27.
- Sánchez Tortosa, J. (2021):** Higiene escolar y profilaxis didáctica: El fin de la escuela pública en la era de la pandemia [Schulhygiene und didaktische Prophylaxe: Das Ende der öffentlichen Schule in der Zeit der Pandemie], *Eikasía: Revista de Filosofía*, 99, S. 505–517.
- Sanmartín, O. (2024):** El euskera convierte al País Vasco en la peor región de España para ser alumno inmigrante [Die baskische Sprache macht das Baskenland zur ungünstigsten Region Spaniens für zugewanderte Schüler], *El Mundo*, unter: https://www.elmundo.es/elecciones/elecciones-pais-vasco/2024/04/18/661a464ffc6c83fc088b4581.html?utm_campaign=twitter
- Vélaz-de Medrano Ureta, C./Manzano-Soto, N./Turienzo, D. (2020):** El primer ciclo de la Educación Infantil en las CC. AA: A través de la revisión normativa [Die erste Phase der frühkindlichen Bildung in den Autonomen Regionen: Durch die Überarbeitung der Vorschriften], *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes*, S. 67, unter: <http://femp.femp.es/files/566-2924-archivo/EI%20primer%20ciclo%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Infantil%20en%20las%20CCAA.pdf>