

Martin Ohorn

Die nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden

Überlegungen zur Zufriedenheit von Schülern, Lehrern und Eltern

Vorwort

Der Ursprung dieser Arbeit reicht in das Jahr 1996 zurück. Als Austauschstudent im schwedischen Härnösand entwickelte sich in diesem Jahr nicht nur mein Interesse für das Land, die Sprache und die wunderbare Natur, sondern auch für das dortige Bildungswesen, welches mir zunächst in Form der schwedischen Lehrerbildung begegnete. Diese einstufige Ausbildung erschien mir stärker verschult, aber dafür auch praxisorientierter als die deutsche Lehrerbildung.

Vielleicht war es all das praxisbezogene Arbeiten, was mich an Schweden so faszinierte, denn 1998 begab ich mich erneut nach Schweden. Als Linguaassistent an einer kommunalen Grundschule in Göteborg war der Kontakt zum schwedischen Grundschulwesen und zum Rahmen dieser Arbeit hergestellt. Vier Monate später begann ich meine erste richtige Anstellung als Lehrer an einer kleinen kommunalen Dorfschule in Mittelschweden. Eine eineinhalbjährige Lehrzeit begann, in der ich nach und nach verstand, wie das schwedische Grundschulwesen funktioniert.

Seit dem Jahr 2000 arbeite ich an einer nicht-kommunalen Grundschule in Göteborg. Hier konnte und kann ich wichtige und interessante Erfahrungen sammeln, welche sich dann auch als praxisbezogene Informationen in die vorliegende Arbeit integrieren ließen.

Mein Dank zum Gelingen dieser Arbeit richtet sich insbesondere an zwei Personen, den Betreuer dieser Arbeit, Herrn Prof. Dr. Matthias von Saldern, der, immer erreichbar, mir schnell und korrekt aus der Ferne zu Struktur verhalf, und an meine Schwester Miriam, Korrekturleserin und schärfste Kritikerin, die mir insbesondere im sprachlichen Bereich sehr geholfen hat. Besonderen Dank auch an Herrn Prof. Dr. Klaus-Dieter Mende, Frau Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer und Matthias.

Einen herzlichen Dank in diesem Zusammenhang auch an die Mitverantwortlichen der Freizeituntersuchung Susan Landin und Eva Stockfelt in der Sport- und Vereinsverwaltung der Stadt Göteborg, die das erbetene Datenmaterial herausgepuzzelt haben und auf Fragen bereitwillig Auskunft gaben.

Mein Dank gilt auch allen meinen schwedischen Lehrerkollegen, die mir viele Fragen beantworteten, der Drakbergsskolan (Drachenbergschule), die mir in der Endphase dieser Arbeit eine Halbtagsstelle ermöglichte und natürlich meiner Familie, meinen Freunden, meinen Schülern und insbesondere Maiko und Felix, die es während des Schreibens dieser Arbeit mit mir ausgehalten haben.

Die Arbeit ist meinen Eltern gewidmet.

Mölnlycke im Juni 2006
Martin Ohorn

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	<i>Hinführung zum Thema</i>	5
1.2	<i>Eingrenzung des Forschungsthemas</i>	6
1.3	<i>Forschungsbedarf zu den nicht-kommunalen Grundschulen – Das Ziel der Arbeit</i>	8
1.4	<i>Begriffsdefinitionen</i>	10
1.4.1	Nicht-kommunale Grundschule	10
1.4.2	Kundenperspektive: Schüler, Lehrer, Eltern	11
1.4.3	Kundenzufriedenheit	11
1.4.4	Qualität	12
1.4.5	Hintergrundfakten, Teilaspekte, übergeordnete Frage	13
1.5	<i>Kundenzufriedenheit als Qualitätsmerkmal nicht-kommunaler schwedischer Grundschulen</i>	13
1.6	<i>Methodik</i>	18
1.7	<i>Zusammenfassung</i>	22
2	Nicht-kommunale Grundschulen: der Untersuchungsgegenstand	23
2.1	<i>Hintergrundinformationen</i>	23
2.1.1	Die historische Entwicklung des Schulwesens im gesellschaftspolitischen Kontext	23
2.1.1.1	Vereinheitlichung „Eine Schule für alle“ - Eine einheitliche Grundschule und ein einheitliches Gymnasium werden geschaffen	24
2.1.1.2	Dezentralisierung – Kommunalisierung	29
2.1.1.3	Privatisierung	34
2.1.1.4	Zusammenfassung	37
2.1.2	Gegenwärtige Strukturen des schwedischen Grundschulwesens	40
2.1.2.1	Die aktuellen Richtlinien der Grundschule	40
2.1.2.2	Innere und äußere Organisationsmuster der Grundschule	45
2.1.2.3	Zusammenfassung	56
2.1.3	Kommunale und nicht-kommunale Grundschulen	56
2.1.3.1	Konstituierende Unterschiede und Gemeinsamkeiten	57
2.1.3.2	Funktionelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten	59
2.1.3.3	Allgemeine Unterschiede und Gemeinsamkeiten	63
2.1.4	Zusammenfassung	65
2.2	<i>Auswertung von Schulleistungen</i>	66
2.2.1	Auswertung internationaler Untersuchungen zur Schulleistung schwedischer Grundschüler	66
2.2.2	Untersuchungsergebnisse zu den messbaren Schulleistungen, Noten und Vergleichsarbeiten der nicht-kommunalen Grundschüler	68
2.3	<i>Forschungsrelevante Auswirkungen der 1992 etablierten Möglichkeit einer freien Schulwahl</i>	76
2.4	<i>Zusammenfassung</i>	84
3	Schülerzufriedenheit mit nicht-kommunalen Grundschulen	86
3.1	<i>Hintergrundfakten: Soziokultureller Hintergrund nicht-kommunaler Grundschüler</i>	86
3.2	<i>Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit der Schüler mit nicht-kommunalen Grundschulen</i>	90
3.2.1	Deskription und Evaluation ausgewählter Untersuchungen zu Teilaspekten der Schülerzufriedenheit	90
3.2.2	Differenzierte Darstellung ausgewählter Untersuchungen der allgemeinen Schülerzufriedenheit	97
3.3	<i>Auswertung: Überlegungen zur Schülerzufriedenheit</i>	99
3.4	<i>Zusammenfassung</i>	113
4	Lehrerzufriedenheit mit nicht-kommunalen Grundschulen	115
4.1	<i>Hintergrundfakten</i>	115
4.1.1	Ausbildungsniveau der Lehrkräfte, individuelle Gehaltssetzung	115

4.1.2	Lehrerdichte an nicht-kommunalen Grundschulen	116
4.1.3	Gesundheitsbedingte Fehlzeiten der Lehrer	117
4.2	<i>Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit der Lehrer mit nicht-kommunalen Grundschulen</i>	117
4.2.1	Deskription und Evaluation ausgewählter Untersuchungen zu Teilaspekten der Lehrerzufriedenheit	118
4.2.2	Differenzierte Darstellung ausgewählter Untersuchungen der allgemeinen Lehrerzufriedenheit	121
4.3	<i>Auswertung: Überlegungen zur Lehrerzufriedenheit</i>	122
4.4	<i>Zusammenfassung</i>	132
5	Elternzufriedenheit mit nicht-kommunalen Grundschulen	134
5.1	<i>Hintergrundfakten: Entscheidungskriterien bei der Schulwahl</i>	134
5.2	<i>Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit der Eltern mit nicht-kommunalen Grundschulen</i>	137
5.2.1	Deskription und Evaluation ausgewählter Untersuchungen zu Teilaspekten der Elternzufriedenheit	137
5.2.2	Differenzierte Darstellung ausgewählter Untersuchungen der allgemeinen Elternzufriedenheit	138
5.3	<i>Auswertung: Überlegungen zur Elternzufriedenheit</i>	139
5.4	<i>Zusammenfassung</i>	145
6	Schlussfolgerungen	147
7	Zusammenfassung der Arbeit	169
8	Summary	170
9	Literaturverzeichnis	171
10	Anhang	182

1 Einleitung

1.1 Hinführung zum Thema

Mehr als 6% aller schwedischen Grundschüler¹ besuchen heutzutage eine nicht-kommunale („private“²) Grundschule. Bis Anfang der neunziger Jahre jedoch gingen fast alle schulpflichtigen Kinder auf die staatliche Grundschule, die konkurrenzlos „eine Schule für alle“ (en skola för alla) war. Es gab damals kaum alternative Schulformen zu dieser „einheitlichen Schule“ (enhetsskola), und nur wenige Eltern konnten es sich leisten, ihre Kinder auf eine private Grundschule zu schicken, da der Besuch meist mit hohen Schulgeldern verbunden war.

Die Einführung der Möglichkeit einer freien Schulwahl und das 1992 umgestaltete Beitragsystem für die nicht-kommunalen Grundschulen führten zu einem bis heute andauernden Anstieg dieser Schulform. Eltern haben seitdem die Möglichkeit, ihre Kinder kostenfrei auf nicht-kommunale Grundschulen schicken zu können.

Die Etablierung der nicht-kommunalen Grundschulen und die Dezentralisierung des Schulwesens 1990 haben das Bild des vormals einheitlichen staatlichen Schulwesens verändert. Die einheitliche Grundschule, die einen großen Beitrag zur Bildung einer homogenen schwedischen Gesellschaft geleistet hat, hat in Form der nicht-kommunalen Grundschule einen Konkurrenten bekommen.

Die nicht-kommunalen Grundschulen mit ihren zahlreichen Fachausrichtungen, Konfessionen und Erziehungsstilen bieten heutzutage den Eltern eine breite Palette an Wahlmöglichkeiten.

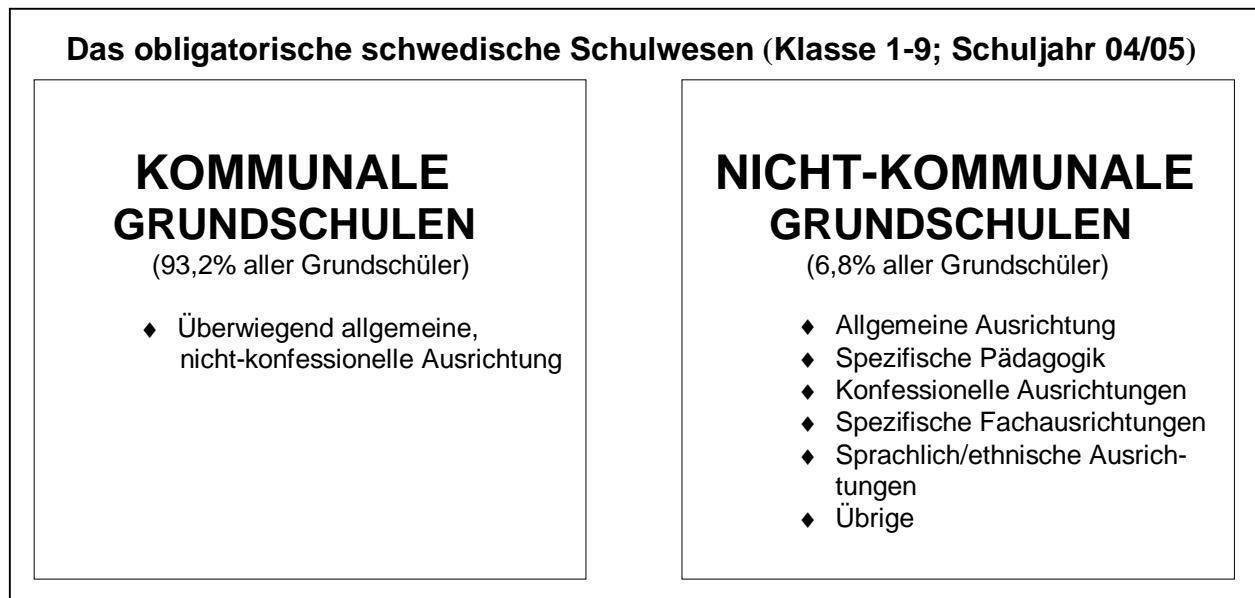


Abbildung 1: Das obligatorische schwedische Schulwesen (Werte aus: SKOLVERKET Rapport 260, S. 81).

Insbesondere für Eltern in den Großstadregionen Stockholm, Göteborg und Malmö und die für diese Regionen charakteristische hohe Dichte an nicht-kommunalen Grundschulen, bieten sich diese Wahlmöglichkeiten.

In Schweden wird seit einiger Zeit eine lebhafte Diskussion geführt, in der es um das Pro und Contra der nicht-kommunalen Grundschulen geht. Auf diese Diskussion soll im folgenden

¹ In dieser Arbeit wird aus Gründen der Übersichtlichkeit ausschließlich die männliche Genusform benutzt und es wird auf die auch gebräuchliche Doppelform (GrundschülerInnen) verzichtet. Es sind immer beide Geschlechter gemeint, wenn von Lehrer, Schüler u.a. gesprochen wird.

² Siehe Begriffsdefinitionen Kapitel 1.4.

Kapitel eingegangen werden, um den gesellschaftspolitischen Kontext dieser Diskussion zu klären.

1.2 Eingrenzung des Forschungsthemas

Die Kernthemen in der öffentlichen Diskussion über die nicht-kommunalen Grundschulen beziehen sich auf sehr unterschiedliche Aspekte, die sich wiederum mehrdimensional betrachten und interpretieren lassen. Mit Hilfe von Abbildung 2 sollen diese Aspekte erläutert und der gesellschaftspolitische Kontext des Untersuchungsgegenstandes graphisch dargestellt werden.³

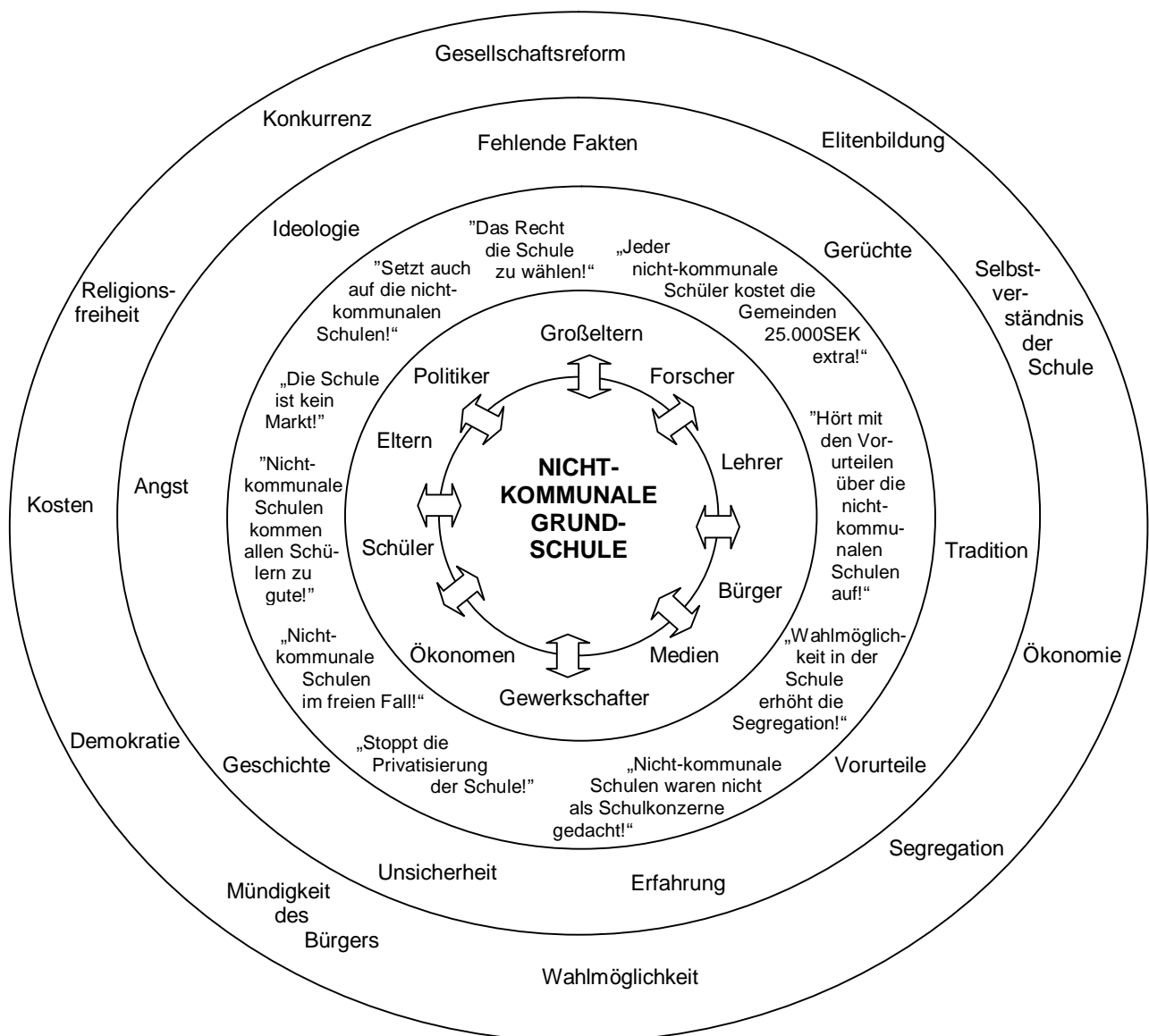


Abbildung 2: Der gesellschaftspolitische Kontext des Untersuchungsgegenstandes.

Im Zentrum der Diskussion stehen die nicht-kommunalen Grundschulen. Dieses wird durch die Abbildung verdeutlicht. Als Kernthema ist diese Schulform der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, bildet also deren thematischen Mittelpunkt.

³ Die Kreise in der Abbildung werden im Text von innen, als Kreis 1 nach außen, als Kreis 2 usw. bezeichnet.

An der Diskussion beteiligen sich diejenigen Mitglieder der Gesellschaft, die direkt oder indirekt mit den nicht-kommunalen Grundschulen zu tun haben: Lehrer, Eltern, Schüler, Gewerkschafter, Forscher u.a. (Kreis 1). Das begründet auch die unmittelbare Nachbarschaft dieser Ebene zum Zentrum, da die nicht-kommunale Grundschule eingebettet ist in die Gesellschaft mit ihren verschiedenen Gruppierungen von Menschen.⁴ Von diesen sich in der direkten Peripherie der nicht-kommunalen Grundschulen befindlichen Mitgliedern der Gesellschaft, lassen sich in regelmäßigen Zeitabständen Beiträge zum Untersuchungsgegenstand in den unterschiedlichen Medien wie Fernsehen, Tageszeitungen, Gewerkschaftszeitungen, pädagogischen Zeitschriften usw. finden. Einige Schlagworte dieser Beiträge sind exemplarisch in Kreis 2 dargestellt.⁵

Diskutiert werden dabei nicht - wie etwa in Deutschland - Unterrichtsformen oder Unterrichtsinhalte, vielmehr wird die nicht-kommunale Grundschule als Schulform an sich in Frage gestellt. Kreis 3 kennzeichnet einige die Debatte beeinflussende Motive und meinungsbildende Faktoren, wie etwa Tradition, Angst, Gerüchte u.a.

Die übergeordneten Themen, über die im direkten Bezug auf die nicht-kommunalen Grundschulen diskutiert werden, sind sehr breit gefächert und werden im äußeren Kreis 4 dargestellt.

Grob zusammengefasst, können die unterschiedlichen Positionen zum Untersuchungsgegenstand folgendermaßen dargestellt werden:

Die „Möglichkeit der Schulwahl“ (valfrihet) ist das Schlagwort der *Befürworter* der nicht-kommunalen Grundschulen: Die aktive Schulwahl der Eltern als gewünschte Entscheidungs- und Einflussmöglichkeit auf die Zukunft ihrer Kinder steht als Argument für die nicht-kommunalen Grundschulen. Darüber hinaus habe, laut Meinung der Fürsprecher, die Konkurrenz der Grundschulen untereinander eine positive Wirkung auf die Entwicklung sowohl der kommunalen als auch der nicht-kommunalen Grundschulen (vgl. ARNMAN, JÄRNEK & LINDSKOG 2004, SKOLVERKET Rapport 230 u. SKOLVERKET Rapport 271).

Kritische Stimmen bezweifeln vor allem die positive Wirkung der nunmehr entstandenen Konkurrenz durch die Möglichkeit der Wahl verschiedener Grundschulformen. Eines der Hauptargumente ist dabei die „Segregation“ (segregation). Die einheitliche schwedische Gesellschaft, von sozialdemokratischen Denken geprägt und mit einer sehr breiten Mittelklasse, tut sich schwer mit den aufkommenden „Eliteschulen“, als welche die nicht-kommunalen Grundschulen z.T. bezeichnet werden (ebd.).

Steigende Kosten gelten als Argument der Gemeinden und Politiker gegen einen weiteren Ausbau des nicht-kommunalen Grundschulsystems. Diese Kosten entstehen u.a. durch Fluktuation von Schülern kommunaler Grundschulen an die nicht-kommunalen Grundschulen. Schulschließungen und Schulzusammenlegungen könnten das Resultat sinkender Schülerzahlen an kommunalen Grundschulen sein (ebd.).

⁴ Die Pfeile zwischen Kreis 1 und dem Zentrum sollen eine Interaktion, also eine wechselseitige Beeinflussung beider Teile symbolisieren.

⁵ Die Rubriken stammen von folgenden Autoren (hier alphabetisch nach Titeln geordnet): „Das Recht die Schule zu wählen“ (DN 2003b aus Dagens Nyheter), „Die Schule ist kein Markt!“ (SILFVERSTRAND 2001 aus Dagens Nyheter), „Hört mit den Vorurteilen über die nicht-kommunalen Schulen auf!“ (DN 2001 aus Dagens Nyheter), „Jeder nicht-kommunale Schüler kostet die Gemeinden 25000SEK extra!“ (WENNEMO & FRANSSON 2003 aus Dagens Nyheter), „Nicht-kommunale Schulen im freien Fall“ (DN 2003a aus Dagens Nyheter), „Nicht-kommunale Schulen kommen allen Schülern zu gute“ (BERGSTRÖM & SANDSTRÖM 2001a), „Nicht-kommunale Schulen waren nicht als Schulkonzerne gedacht“ (ROGNERUD & ÖBERG 2003a aus Dagens Nyheter), „Setzt auch auf die nicht-kommunalen Schulen!“ (JÄRGENSTEDT, BECKMAN & WILZÈN 2000), „Stoppt die Privatisierung der Schule!“ (PETERSON, JOHANSSON, SÖRON, LUNDQVIST & BORING 1999), „Wahlmöglichkeit in der Schule erhöht die Segregation“ (THULLBERG & HWANG 2003 aus Dagens Nyheter).

Ein spezifisches Kennzeichen der Diskussion ist in vielen Fällen eine fehlende Sachlichkeit und ein fehlendes Zurückgreifen auf die wissenschaftliche Forschung. Es wird über die nicht-kommunalen Grundschulen und die Folgen ihrer Etablierung z.T mit sehr ideologischen und subjektiven Behauptungen diskutiert, die oftmals einer fundierten wissenschaftlichen Basis bzw. Fakten entbehren. Insbesondere ein entscheidender Faktor kommt dabei zu kurz: die Bewertung der nicht-kommunalen Grundschulen aus Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Es fehlt also eine Art Kundenperspektive im Sinne eines Qualitätsmanagements an Schulen (vgl. Kapitel 1.5) Sollte es nicht eben die Bewertungen der an den Abläufen der Schule Beteiligten sein, welche die Diskussion bestimmen und die ausschlaggebend dafür sind, welche Schulform gewählt wird?

Was die nicht-kommunalen Grundschulen leisten und ob sie eine gleichwertige oder sogar „bessere“ Alternative zu den kommunalen Grundschulen sind, soll in dieser Arbeit aus Kundenperspektive thematisiert und konkretisiert werden.

Inwiefern Forschungsbedarf zur Kundenperspektive als erweiternder Blick auf den Untersuchungsgegenstand besteht, wird im folgenden Kapitel erläutert.

1.3 Forschungsbedarf zu den nicht-kommunalen Grundschulen – Das Ziel der Arbeit

Wie im vorigen Kapitel angedeutet, fehlen in der öffentlichen Diskussion über nicht-kommunale Grundschulen fundamentale Basisfakten: Es wird nicht darauf eingegangen, ob und wie die nicht-kommunalen Grundschulen die ihnen obliegenden Verpflichtungen gegenüber Schülern, Lehrern, Eltern, den Gemeinden u.a. erfüllen.

„Die Qualität entscheidet über die Schulwahl“ lautete 1999 die Rubrik eines Zeitungsartikels zum Thema Qualität (DN 1999). Seitdem ist auf der Forschungsebene nicht viel passiert, die Anzahl der nicht-kommunalen Grundschulen ist aber weiter steil angestiegen und 2003 ließ sich ein Zeitungsartikel von JERSILD finden, in welchem Auswertungskriterien bezüglich der Schulwahl kommunaler und nicht-kommunaler Grundschulen gefordert werden. Dabei hinterfragt JERSILD insbesondere eine Art Qualitätsanalyse, die sich aber nicht nur auf nicht-kommunale Grundschulen beziehen soll, sondern auf das ganze, wie er es nennt, „Experiment“ mit zwei unterschiedlichen Schulformen (ebd. 2003 aus Dagens Nyheter).

Es ist Jersild zuzustimmen, dass über die Qualität der schwedischen Grundschulen nach Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl und des neuen Beitragssystems 1992 nur wenig aussagekräftige Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen.⁶ Die Forschung zu den nicht-kommunalen Schulformen ist in Schweden lange vernachlässigt worden, wie ein Überblick über die wenigen Forschungsergebnisse bis zum Jahr 2002 ergibt (vgl. NILSSON 2002). Erst in den letzten zwei bis drei Jahren sind gehaltvollere Forschungsergebnisse zur Situation der nicht-kommunalen Grundschulen hinzugekommen.

Die schwedische Schulbehörde (skolverket) stellt regelmäßig Fakten zum Grundschulwesen zusammen, diese handeln ausschließlich von finanziellen Ausgaben, erreichten messbaren Schulleistungen, Lehrerdichte usw., nicht aber von den Beurteilungen der an den Abläufen der Schule Beteiligten, insbesondere der Schüler, Lehrer und Eltern. Die wissenschaftlichen Forschungen im Bereich „Möglichkeit der freien Schulwahl/nicht-kommunale Grundschulen“ beschränken sich auf die Folgen der Einführung der freien Schulwahl:

- ◆ die Analyse der durch die Wahlmöglichkeit entstehenden Kosten für die Gemeinden (SKOLVERKET 2004b),

⁶ Ende 2005 wurde ein erster umfassender Rapport “Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004” (Schulen wie alle anderen? Mit nicht-kommunalen Schulen im System 1991-2004) von der Schulbehörde veröffentlicht (vgl. SKOLVERKET Rapport 271).

- ◆ die Analyse des praktischen Gebrauchs der Möglichkeit der freien Schulwahl (DAMGREN 2002; DOVEMARK 2004; KJELLMAN 2001),
- ◆ die Analyse der Auswirkungen der Wahlmöglichkeit auf die Gesellschaft (GUSTAFSSON 2006; SKOLVERKET Rapport 230; SKOLVERKET Rapport 275)
- ◆ die Analyse der Auswirkungen der Wahlmöglichkeit auf die messbaren Schulleistungen (BERGSTRÖM & SANDSTRÖM 2001b; SANDSTRÖM 2002b) und
- ◆ die Analyse der Unterschiede zwischen Schulen und deren Auswirkungen auf die Studienresultate der Schüler (SKOLVERKET 2005c).⁷

Vielen dieser Studien ist gemein, dass sie über die gesellschaftlichen Folgen der Etablierung der nicht-kommunalen Grundschulen diskutieren, ohne darauf zu schauen, wie diese Schulen aus Sicht der Kunden beurteilt werden. Der Gesichtspunkt „Kundenzufriedenheit“ wird vernachlässigt.

Die Forschungslage zur Kundenzufriedenheit mit nicht-kommunalen Grundschulen ist dürftig, was möglicherweise mit der noch jungen Vergangenheit der nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden zusammenhängt. Dies ist aber nur eine Erklärung, denn auf die vorhandenen - meist lokalen - Studien, die über oder mit den nicht-kommunalen Grundschulen aus Kundenperspektive gemacht worden sind (vgl. z.B.: BERGMARK 2001a; BERGMARK 2001b; DAMGREN 2002; FRIED 2005; KÄLLEBRING 2003; PETTERSSON 2002; u.a.) wird in der öffentlichen Diskussion kaum zurückgegriffen. Die Vernachlässigung der Kundenperspektive ist aus Sicht einer effektiven Schulentwicklung kaum nachvollziehbar, stellt doch die Kundenperspektive einen wichtigen Beitrag im Qualitätsmanagement von Schulen dar (vgl. Kapitel 1.5).

Forschungsergebnisse zu einer solchen Kundenperspektive würden zudem die Diskussion dieser Schulform um einen wichtigen Aspekt erweitern. Damit liegt der Fokus dieser Arbeit auf den in Fragebögen und Umfragen ermittelten Bewertungen derjenigen, die an den Abläufen der Schule beteiligt sind, nämlich Schüler, Lehrer und Eltern (Kunden). Insbesondere das Merkmal Zufriedenheit soll thematisiert werden, denn die vorhandene Nachfrage nach alternativen Schulformen lässt vermuten, dass die Zunahme nicht-kommunaler Grundschulen durch eine größere Zufriedenheit mit dieser Schulform begründet werden kann. Diese Arbeit versucht zu ergründen, woraus die Zufriedenheit resultiert. Es soll geklärt werden, welche Faktoren bewertet werden, um ein fundiertes Bild der nicht-kommunalen Grundschulen aus Kundenperspektive zu zeichnen, was auch als Bereicherung für die öffentliche Diskussion dienen kann, da diese, wie oben gezeigt, oft sehr subjektiv und wenig fundiert geführt wird.

Es ist also bedeutsam, zu klären, warum die nicht-kommunalen Grundschulen als attraktiv empfunden werden, so dass immer weitere Schulen eröffnet werden. Bei einer freien Schulwahl kann davon ausgegangen werden, dass die Wählergruppen sich bewusst für das für sie als positiv Bewertete entscheiden, vorausgesetzt, sie wissen, dass sie eine Wahlmöglichkeit haben.

Auf dem Hintergrund des Erörterten kann damit das *Ziel* dieser Arbeit formuliert werden: Es sollen theoretisch fundierte Überlegungen zur Zufriedenheit von Schülern, Lehrern und Eltern mit der nicht-kommunalen Grundschule aus vorhandenen Studien extrahiert, formuliert und erörtert werden. Immanent wird damit auch die Frage behandelt, was nicht-kommunale Grundschulen tatsächlich leisten. Hieraus soll sich ein theoretisches Fundament an Fakten ergeben, welches auch zukünftig für die öffentliche Diskussion und die Forschung über die nicht-kommunalen Grundschulen verwendet werden kann.

⁷ In Kapitel 2.3 wird auf einige der genannten Studien detaillierter eingegangen.

1.4 Begriffsdefinitionen

In diesem Kapitel sollen zentrale Begriffe dieser Arbeit definiert werden. Es handelt sich dabei zunächst um den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, die „nicht-kommunalen Grundschulen“ (Kapitel 1.4.1).

Der Untersuchungsgegenstand soll aus einer „Kunden-Perspektive“ betrachtet werden. Der Begriff „Kunde“ stammt aus dem Unternehmerischen und wird mit Qualitätsmanagement verknüpft. Eine Applikation auf das System Schule bedarf daher einer Abgrenzung des Begriffes Kundenperspektive (vgl. Kapitel 1.4.2).

Wie unter Kapitel 1.3 angedeutet, wird das Merkmal „Kunden-Zufriedenheit“ in dieser Arbeit als ein zentrales Merkmal von Qualität einer Schulform gesehen, weshalb auch die Begriffe Kundenzufriedenheit (vgl. Kapitel 1.4.3) und Qualität (vgl. Kapitel 1.4.4) für diese Arbeit definiert werden.

Zur Erörterung der Fragestellung und insbesondere, um die angewendeten Untersuchungen methodisch analysieren zu können, werden in dieser Arbeit drei weitere Ausdrücke benutzt, nämlich „Hintergrundfakten“, „Teilaspekte“ und „übergeordnete Frage“ (s. Abb. 4). Auch diese bedürfen einer Klärung, um im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit verstanden zu werden (Kapitel 1.4.5).

1.4.1 Nicht-kommunale Grundschule

In diesem Kapitel wird eine passende Bezeichnung für den Untersuchungsgegenstand diskutiert. Dies ist notwendig, da der gängige schwedische Ausdruck in seiner exakten Übersetzung ins Deutsche unpassend ist. Folgende Bezeichnungen werden in genannter Reihenfolge erörtert:

- ◆ private Grundschulen
- ◆ Schulen mit privaten Trägern
- ◆ freistehende Grundschulen
- ◆ Freischulen
- ◆ nicht-öffentliche Grundschulen
- ◆ nicht-staatliche Grundschulen
- ◆ nicht-kommunale Grundschulen

Der Begriff „private Grundschulen“ (*privata grundskolor*), wie er in der Überschrift der Arbeit nicht gebraucht wird, ist sinnvoll als Bezeichnung für die „nicht-staatlichen“ schwedischen Grundschulen bis 1992, da diese Schulen sich bis dahin überwiegend aus privaten Mitteln finanzieren mussten. In dieser Arbeit wird daher der Begriff „private Grundschulen“ benutzt, wenn die entsprechende Schulform bis 1992 gemeint ist.

Die Kommunalisierung des Schulwesens 1990 und die Einführung des neuen Beitragssystems für private Grundschulen 1992, erfordern eine andere Bezeichnung für diese Schulform, deren Träger nicht die Gemeinde ist, die aber von der Gemeinde finanziert wird.

Mehrere Möglichkeiten bieten sich an. Es könnte z.B. die Übersetzung des offiziellen schwedischen Begriffs für diese Schulform benutzt werden. In Schweden werden die privaten Grundschulen als „Schulen mit privaten Trägern“ (*skolor med enskild huvudman*) bezeichnet, bzw. mit dem offiziell gebrauchten und weniger beladenen Ausdruck „freistehende Grundschulen“ (*fristående grundskolor*).⁸ Der Ausdruck „freistehende Grundschulen“ jedoch klingt

⁸ Genaueres zu dieser Begriffsdefinition siehe DAMGREN 2002, S. 17ff.

im deutschen Sprachgebrauch verwirrend, es liegt z.B. die Frage nahe, von was diese Schulen „freistehend“ sind.

Ein in Schweden gängiger Begriff, wenn über die heutigen nicht-kommunalen Grundschulen gesprochen wird, ist „Freischulen“ (friskolor). Der Begriff Freischulen ist wahrscheinlich eine vereinfachte Ableitung aus der offiziellen Bezeichnung freistehende Grundschulen, der aber insofern irreführend erscheinen kann, als im deutschen Sprachgebrauch Assoziation zu „freien“ (fria) Schulen (als Ausdruck für eine Form von Ungebundenheit) und zu dessen Gegenteil „unfreie“ (ofria) Schulen (als Ausdruck für ein Form von Gebundenheit) entstehen können. Assoziationen zum Wort Freiheit sind aber auf dem Hintergrund der Gebundenheit der nicht-kommunalen Grundschulen an die Lehrpläne (vgl. Kapitel 2.1.3.1) und an die Finanzierung durch die Gemeinden nicht angebracht und die Bezeichnung „Freischulen“ erscheint somit unpassend.

Eine Bezeichnung wie „nicht-öffentliche Grundschulen“ (icke offentliga grundskolor) ist aus zwei Gründen abzulehnen. Zum einen sind die heutigen nicht-kommunalen Grundschulen für alle zugänglich und in dem Sinne „öffentlich“, und zum anderen steht den heutigen nicht-kommunalen Grundschulen kein „öffentliches“ Schulwesen gegenüber, sondern seit der Kommunalisierung 1990 ein „kommunales“ Schulwesen.

Auch die Bezeichnung „nicht-staatliche Grundschulen“ (icke statliga grundskolor) ist aus letzterem Grund zu verwerfen.

Um eine sinnvolle Bezeichnung für den deutschen Sprachgebrauch für die heutigen nicht-kommunalen schwedischen Grundschulen zu erhalten, ist es wichtig, das bedeutendste Unterscheidungskriterium zu den kommunalen Grundschulen zu berücksichtigen. Dieses ist der Träger der Schule, der bei den nicht-kommunalen Grundschulen nicht die Gemeinde/Kommune ist. Es wird daher die Bezeichnung „nicht-kommunale Grundschulen“ (icke kommunala grundskolor) vorgeschlagen und in dieser Arbeit verwendet, wenn „private“ Grundschulen nach 1992 gemeint sind.

Die sich im Besitz der Gemeinde befindlichen Grundschulen werden entsprechend als „kommunale Grundschulen“ (kommunala grundskolor) bezeichnet.

Diese Begriffsdefinition vernachlässigt das Kriterium der Finanzierung, die bei beiden Schulformen kommunal ist, zugunsten des Kriteriums der Besitzverhältnisse.

1.4.2 Kundenperspektive: Schüler, Lehrer, Eltern

Wird auf den Begriff „Kunden“ oder „Kundschaft“ geschaut, so können darunter Personen verstanden werden, die etwas kaufen bzw. eine Dienstleistung in Anspruch nehmen (vgl. BÜNTING 1996, S. 685f). Da sich diese Arbeit auf das Dienstleistungsunternehmen „Schule“ bezieht, soll mit dem Begriff „Kundenperspektive“ die Sicht der an den schulischen Prozessen Beteiligten, nämlich der Schüler, Lehrer und Eltern beschrieben werden.

1.4.3 Kundenzufriedenheit

Der Begriff „Zufriedenheit“ beschreibt allgemein das Einverständnis mit Etwas, wie etwa dem Umfeld, der Lebensweise u.a. (vgl. BÜNTING 1996, S. 1357). In der Wirtschaft wird zur Erklärung der Kundenzufriedenheit häufig auf das Confirmation/Disconfirmation-Paradigma zurückgegriffen.⁹ STAUSS definiert Kundenzufriedenheit vor diesem Hintergrund als „gefühlsmäßige (affektive) Reaktion auf einen kognitiven Vergleich von Erwartungen und Erfahrungen und eine damit verbundene Bestätigung bzw. Nicht-Bestätigung von Erwartungen“ (1999, S. 9).

⁹ Vergleiche HOMBURG & RUDOLF 1998.

Bezogen auf diese Arbeit wird also mit Kundenzufriedenheit eine gefühlsmäßige Reaktion von Schülern, Lehrern und Eltern beschrieben, die sich auf einer Bestätigung oder Nicht-Bestätigung von Erwartungen an die nicht-kommunale Grundschule gründet.

1.4.4 Qualität

Im Wörterbuch findet sich unter dem Begriff Qualität: "Beschaffenheit, Wert, Güte von etwas..." (BÜNTING 1996, S. 914). Im Sprachgebrauch bezieht sich der Begriff Qualität meist auf eine Bezeichnung für die Güte von Waren und Dingen, aber nicht auf Institutionen wie Schulen. Aus diesem Grunde muss der Qualitätsbegriff ausgeweitet werden, da es ja die Güte einer Schule so nicht gibt bzw. da der Begriff „Schule“ viele andere Dinge beinhaltet, wie etwa „Schüler“ und „Lehrer“, die ihrerseits auch wieder mit Gütemaßstäben beschrieben werden können.

Auf das Schulwesen bezogen definiert die schwedische Schulbehörde den Begriff der Qualität ausgehend davon, wie gut eine Schule:

- ◆ die nationalen Ziele erfüllt,
- ◆ den nationalen Anforderungen und Richtlinien entspricht,
- ◆ andere gesetzte Ziele, Anforderungen und Richtlinien erfüllt, die mit den nationalen Zielen vereinbar sind und
- ◆ geprägt ist von einem Streben nach Erneuerung und ständiger Verbesserung, ausgehend von den vorhandenen Voraussetzungen.

(MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING 2003, S. 10)

Diese Arbeit handelt aber nicht von einer konkreten Schule, sondern von einer Schulform, der nicht-kommunalen Grundschule, die u.a. zu einer anderen Schulform, der kommunalen Grundschule in Beziehung gesetzt wird. Zur Bewertung der Qualität beider Schulformen werden dabei messbare Zielbereiche der nationalen Ziele herangezogen, wie etwa Schulleistungen von Schülern, aber insbesondere auch die schwerlich messbaren Ziele der sozialen Kompetenzen (vgl. Kapitel 1.5).

Der Begriff Qualität ist damit in dieser Arbeit weit gefasst und beschreibt sowohl eine messbare Qualität, als auch eine empfundene Qualität.¹⁰

Mit dem Ausdruck Qualität wird demnach zum einen das Vermögen einer Schulform beschrieben, den von der Regierung an sie gestellten Erziehungs- und Bildungsauftrag so effizient wie möglich gegenüber ihren Kunden zu erfüllen. In Form z. B. von Vergleichsarbeiten, also messbaren Ergebnissen ist dieser Bildungsauftrag objektivierbar. Zum anderen umfasst der Begriff Qualität eine nur schwer empirisch messbare Dimension; gemeint ist eine empfundene Größe, eine eher subjektive Dimension, die aber auch einen wichtigen Bereich dieses Begriffes ausmacht. So gewichtet jedes Elternpaar bestimmte Qualitätsfaktoren (als da wären z. B. ein gutes Schulklima, Schulesen, Notenvergabe, Elternpartizipation, Abschneiden in Vergleichstests u.a.) unterschiedlich, und bei Aussagen zur Qualität ist diese individuell verschiedene Gewichtung dann ebenfalls immanent vorhanden. Diese empfundene Größe ist somit ein Aspekt von Qualität, der verstärkt die Meinung der Kundenseite bei der Bewertung einer Schulform berücksichtigt. Für diese Arbeit soll der Begriff Zufriedenheit für eben diesen Teilaspekt von Qualität verwendet und untersucht werden - also Zufriedenheit als ein Merkmal von Qualität.

¹⁰ Zur Schwierigkeit der Definition des Qualitätsbegriffes für die schwedischen Schulen vergleiche MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING 2003, S. 7ff.

1.4.5 Hintergrundfakten, Teilaspekte, übergeordnete Frage

Der Ausdruck „Hintergrundfakten“ wird in dieser Arbeit zu Beginn der Kapitel 2-5 benutzt, um die nicht-kommunalen Grundschulen und die mit ihnen in Beziehung stehenden Schüler, Lehrer und Eltern näher zu charakterisieren. Für die Kapitel 3-5 wird dabei z.B. auf die Lehrerdichte, das Ausbildungsniveau der Lehrer oder den Anteil an Schülern mit ausländischem Hintergrund eingegangen.

Unter dem Begriff „Teilaspekte“ sollen in dieser Arbeit diejenigen Bereiche verstanden werden, die sich konkret auf einzelne Aspekte der nicht-kommunalen Grundschulen beziehen. Zu entsprechenden Teilaspekten sind in Untersuchungen Fragen von Schülern, Eltern und Lehrern beantwortet worden. Die Teilaspekte können inhaltliche Themen wie Schüler-Lehrerverhältnis, Mobbingprävention, Einfluss auf die Arbeit, Mitbestimmung usw. umreißen.

Der Ausdruck „übergeordnete Frage“ soll in dieser Arbeit auf Fragen bezogen werden, bei denen Schüler, Lehrer und Eltern die nicht-kommunale Grundschule als Gesamtheit bewerten. Kennzeichnend für diese übergeordneten Fragen ist eine wertfreie Form der Formulierung, die offen für verschiedene Assoziationen des Befragten ist. Der Fragesteller weiß nicht eindeutig, woran (an welchen Teilaspekt oder welche Teilaspekte s.o.) der Befragte denkt, wenn er antwortet. Beispiele für entsprechende übergeordnete Fragen sind: Wie zufrieden bist du mit deiner Schule? Wie gefällt es Ihrem Kind in der Schule?

1.5 Kundenzufriedenheit als Qualitätsmerkmal nicht-kommunaler schwedischer Grundschulen

In diesem Kapitel soll zunächst auf die Wahl der Kundenzufriedenheit als ein Qualitätsmerkmal eingegangen werden. Daran anschließend wird die Verwendung der Kundenzufriedenheit vor dem Hintergrund des schwedischen Lehrplanes erörtert.

Die Definition des Qualitätsbegriffes für die Verwendung in dieser Arbeit zeigt zum einen, dass in dieser Arbeit „objektive“ Qualitätsmerkmale herangezogen werden, wie etwa die Ergebnisse von nationalen Vergleichstests, aber im Sinne eines Qualitätsmanagement an Schulen auch Beurteilungen von den Kunden der Schule. Dieser Vorgehensweise liegt in Anlehnung an SIGEL eine mehrperspektivische Betrachtungsweise zu Grunde (2001). SIGEL bedient sich eines mehrperspektivischen Modells einer Lehrer- Schüler- und Elternbefragung, um Merkmale von Qualität in deutschen Grundschulen erfassen und auswerten zu können (ebd. S. 11). Die Anwendung der Mehrperspektivität begründet er damit, dass erst Lehrer-, Schüler- und Elternperspektive zusammen ein Gesamtbild der Schulwirklichkeit ergeben (ebd. S. 12).

Im Detail sieht SIGEL die *Lehrerperspektive* darin begründet, dass: „...diese beiden Gruppen (Anmerkung des Verfassers: gemeint sind Lehrer und Schulleitung) als Professionen die Einzelschule im Wesentlichen organisieren und gestalten.“ (ebd. S. 19). Dies ist bezogen auf die schwedische Grundschule auch relevant, da Lehrer in Schweden eine große Autonomie genießen, die sich u.a. durch die offenen Lehrpläne begründet (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bezogen ist die Bewertung von Lehrern insofern von Bedeutung, als einige von ihnen - die sowohl die kommunale als auch die nicht-kommunale Schulform kennen - eine vergleichende Perspektive einnehmen können, und Stärken und Schwächen der nicht-kommunalen Grundschulen aufzeigen können. Daher stellt eine Lehrerperspektive einen wichtigen Bestandteil dar, um Überlegungen zur Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen führen zu können.

Die Berücksichtigung der *Schülerperspektive*¹¹ gründet SIGEL auf den folgenden sechs Prämissen:

- ◆ „Schulzeit ist für die Grundschul Kinder gleichzeitig auf Gegenwart (=Lebensqualität) und Zukunft (Lernziele) gerichtet. Die Kinder haben das Recht, dass die gegenwärtige Lebenszeit nicht dem Lernen für die Zukunft 'geopfert' wird. Beides muss – am besten integriert – Platz, Zeit und Berechtigung im Schulalltag haben.
- ◆ Grundschüler sind 'Experten' für Lernen und Schule. Sie verfügen über unverzichtbare Informationen zu den Qualitäten ihrer Lernprozesse, ohne deren Artikulation eine Weiterentwicklung von Unterricht und Schule defizitär ist.
- ◆ Grundschulern wird grundsätzlich die Fähigkeit zuerkannt, über ihre Schulsituation reflexiv nachdenken zu können und sie kognitiv mitgestalten zu können.
- ◆ Grundschüler haben aufgrund ihres Alters und ihrer Beziehungsbedürfnisse ganz bestimmte Interessen, die eine mindestens gleichwertige Berücksichtigung finden müssen, wie die erwachsenenzentrierten Interessen aus Lehrer- und Elternschaft sowie der Gesellschaft.
- ◆ Schulforschung muss Instrumente entwickeln, die die Perspektive und die Interessen der Kinder möglichst praktikabel und kindernah erfassen können.
- ◆ Grundschüler werden hier als Partner von Lehrkräften zur Verbesserung von Klassenklima, Lehrerverhalten und Unterricht angesehen.“

(2001, S. 19)

Diese Feststellungen und Forderungen Sigels beziehen sich auf die Perspektive der deutschen Grundschüler, und sie lassen sich inhaltlich auch auf die Schüler der neunjährigen Grundschule in Schweden übertragen: Der Schüler wird als Experte verstanden, welcher die Kompetenz zur Gestaltung einer ihm angemessenen Lernumgebung besitzt. In Schweden steht immer das Wohl jedes einzelnen Schülers im Mittelpunkt, dieser soll früh Verantwortung, Selbstreflexion u.a. lernen und die Evaluation des Unterrichtes durch die Lernenden ist in Schweden eine Selbstverständlichkeit und findet sich von der Grundschule bis in die Hochschule. Dies macht eine Schülerperspektive in dieser Arbeit sinnvoll und notwendig um Überlegungen zur Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen tätigen zu können.

Eventuell finden sich auch Grundschüler, die ähnlich wie bei den Lehrern, einen vergleichenden Blickwinkel bei ihren Bewertungen anwenden können, da sie beide Schulformen kennen gelernt haben.

Die Beachtung einer *Elternperspektive* begründet SIGEL mit den folgenden vier Prämissen:

- ◆ „Eltern sind direkte (z.B. volle Halbtageschule) und indirekte Abnehmer (z.B. Wohlbefinden der Kinder in der Schule) von schulischen Dienstleistungen. Die Qualität dieser Leistungen entscheidet auch über die Gesamtqualität der Schule.
- ◆ Eltern geben nur einen Teil ihrer Erziehungsrechte an die Institution Schule ab (siehe Artikel 7 Grundgesetz). Sie haben deshalb auch Recht, Schule – in Berücksichtigung der Interessen der anderen Eltern und Schulgruppen – nach ihren Bedürfnissen direkt vor Ort mitzugestalten.
- ◆ Die aktuellen, auf ihre Kinder bezogenen 'Schulerfahrungen' der Eltern enthalten wichtige und unverzichtbare Informationen über Wirkung von Schule und Unterricht auf die Kinder. Ohne diese Informationen kann Schule nur defizitär weiterentwickelt werden.
- ◆ Elternmeinungen zu Schule bestimmen die politische Willensbildung, z.B. über Ressourcen, die in den Bildungsbereich fließen, mit. Schule handelt also klug, wenn sie Elternzufriedenheit durch direkte Partizipation mehrt.“

(ebd. S. 20)

Auch diese Annahmen und die aus ihnen resultierenden Forderungen können auf die Grundschulen in Schweden übertragen werden. Denn es sind ja die Eltern in Schweden, die die Entscheidung treffen, ob sie für ihr Kind eine kommunale oder eine nicht-kommunale Grundschule wählen. Den Eltern obliegt es damit auch, herauszufinden, welche Schule „gut“

¹¹ Sigel spricht hier von „Kinderperspektive“ weil er im Kapitel vorher über die Kindheitsforschung referiert.

für ihr Kind ist. Daher müssen sie sich also ein Bild von der Qualität der gewählten Schulform machen, um sich ein Urteil bilden zu können.

Die Umstände, die die Entscheidung der Eltern für die Wahl einer nicht-kommunalen Grundschule beeinflussen, werden daher in dieser Arbeit eingehend beschrieben und analysiert (vgl. Kapitel 2.1.3.2 u. 5.1). Gerade an nicht-kommunalen Grundschulen haben Eltern z.T. ganz andere Einblicke und ein anderes Verständnis für die Qualität der Schule ihrer Kinder als Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen, da an nicht-kommunalen Grundschulen Elternkooperative als Träger möglich sind und Eltern dadurch in leitenden Positionen auch die Schulen verwalten können (vgl. Kapitel 2.1.3.1). Aus diesem Grund ist eine Elternperspektive wichtig, um die Überlegungen zur Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen komplettieren zu können

Zusammenfassend erkennt SIGEL als Kernbegründung für eine mehrperspektivische (in dieser Arbeit als „kundenperspektivisch“ bezeichnet) Erfassung der Schulwirklichkeit:

„Da Schule unterschiedlichen Gruppen und Interessen dient, kann ihr Erfolg und ihre Qualität am ehesten dadurch erfasst werden, wenn jede wesentliche Gruppe und ihre Interessen durch die jeweiligen Sichtweisen repräsentiert ist...“

(2001, S. 20)

Es wurde in Kapitel 1.3 deutlich gemacht, dass eine Analyse der Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen aus Sicht einer Kundenperspektive von der Forschung vernachlässigt worden ist. Diese Arbeit soll dazu beitragen, einen Teil dieser Lücke zu schließen.

Um die Qualität einer Schulform zu messen, wird in dieser Arbeit insbesondere das „subjektive“ Merkmal der Zufriedenheit herangezogen. Dieser Schritt soll im Folgenden erörtert werden.

Das Merkmal Zufriedenheit findet sich im Qualitätsmanagement als Bestandteil von Qualitätsentwicklungsinstrumenten, deren Zielgruppe einzelne Schulen sind. Dies gilt sowohl im deutschsprachigen Raum mit Instrumenten wie etwa INIS (Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme), EFQM (European Foundation for Quality Management) im Schulbereich¹² und Q.I.S (Qualität in Schulen) als auch in Schweden mit z.B. BRUK (Bedömning Reflektion Utveckling Kvalitet).

Wenn betrachtet wird, wie diese Instrumente das Merkmal Zufriedenheit anwenden, so wird Zufriedenheit bei INIS als Ergebnisdimension bezeichnet, welche die Gesamtzufriedenheit aller am Schulleben Beteiligten in den Blick nimmt (vgl. INIS Qualitätsverständnis).

Ebenso wie bei INIS findet sich bei EFQM eine Zufriedenheitsdimension im Ergebnisbereich bei den Output/Outcomequalitäten wieder. Dabei wird zwischen mitarbeiterbezogenen Ergebnissen (Lehrer- und Personalfriedenheit) und kundenbezogenen Ergebnissen (Schüler- und Elternzufriedenheit) unterschieden (vgl. ARBEITSGRUPPE STEIERMARK 2001).¹³

Bei Q.I.S. wird Zufriedenheit als expliziter Begriff nicht genannt, eine Zufriedenheitsdimension wird aber z.B. bei der Erhebung des Ist-Zustandes der Schule sichtbar (vgl. Q.I.S. Leitfaden, S. 12), in welcher Schüler, Lehrer oder Eltern ihre Schule und Teilaspekte ihrer Schule bewerten (vgl. Q.I.S. Fragebogen).

BRUK unterscheidet sich von Q.I.S, INIS und EFQM insbesondere darin, dass dieses Material nicht für eine übergreifende Qualitätsanalyse in der Schule gedacht ist, sondern es werden einzelne Indikatoren der Schule detailliert analysiert (vgl. BRUK, S. 8). Auch bei BRUK wird Zufriedenheit als expliziter Begriff nicht erwähnt. Bei der Bewertung des jeweiligen Indikators tauchen dennoch Dimensionen von Zufriedenheit auf, die mit denen von Q.I.S, INIS und EFQM vergleichbar sind.

¹² Vergleiche z.B. ARBEITSGRUPPE STEIERMARK 2001 und BERATUNG KREATIV 2006.

¹³ In dieser Arbeit fällt im Gegensatz dazu auch die Lehrerzufriedenheit unter den Begriff Kundenzufriedenheit (vgl. Definition Kapitel 1.4.2 u. 1.4.3).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die oben angesprochenen Instrumente alle eine Art von „Zufriedenheitsdimension“ beanspruchen, die meist als Bestandsaufnahme (Q.I.S und BRUK) oder als Rückmeldung (INIS und EFQM) im Qualitätsentwicklungsprozess eingebettet sind, nicht aber als Qualitätsmerkmal an sich.

Um auf das Thema dieser Arbeit zurückzukommen, soll im Folgenden erläutert werden, warum auf das Auswertungsmaterial von Gemeinden und damit auf das Qualitätsmerkmal Kundenzufriedenheit zurückgegriffen wird.¹⁴ Dabei soll insbesondere gezeigt werden, inwiefern Kundenzufriedenheit, abweichend von den oben aufgeführten Instrumenten, für schwedische Grundschulen als ein Qualitätsmerkmal an sich genutzt werden kann.

Die Gemeinden sind in Schweden seit der Kommunalisierung des Schulwesens (vgl. Kapitel 2.1.1.2) gezwungen, ihr Schulwesen jährlich auszuwerten. Für den Grundschulbereich bedeutet dies, dass die einzelnen Gemeinden messen, inwieweit die Ziele des schwedischen Lehrplanes für die Grundschule im abgelaufenen Schuljahr in den einzelnen Schulen erreicht worden sind.

Der aktuelle Lehrplan der schwedischen Grundschule (LPO 94) enthält unterschiedliche Arten von Zielen, welche die Schüler der schwedischen Grundschule erreichen sollen (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Vereinfacht ausgedrückt, finden sich dort zwei Zielbereiche: „Fachkenntnisse“ und „soziale Kompetenzen“:

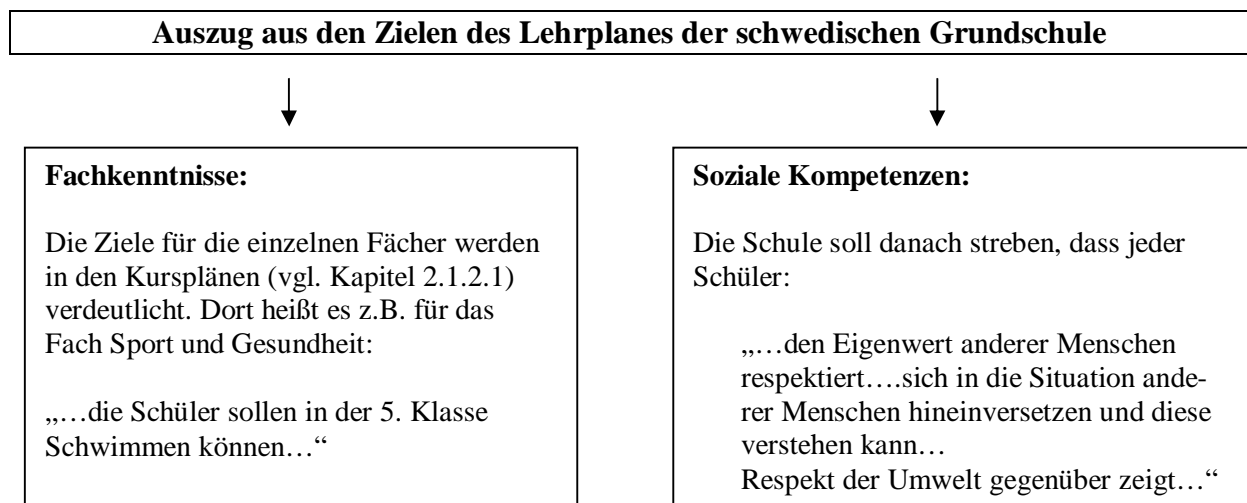


Abbildung 3: Auszug aus den Zielen des schwedischen Lehrplanes für die Grundschule

Auswertung von Fachkenntnissen durch die Gemeinden

Die Gemeinden haben im Bereich der Fachkenntnisse mehrere Möglichkeiten, zu überprüfen, ob die Schüler einer Schule die aufgestellten Ziele des Lehrplanes erreicht haben. In den Auswertungsberichten tauchen daher u.a. Statistiken auf zu: Übergangsfrequenz zum Gymnasium, Zeugnisnoten in den Kernfächern sowie die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten der Neuntklässler.¹⁵

¹⁴ Neben den Untersuchungen aus den (Großstadt-) Gemeinden werden in dieser Arbeit auch einige überregionale Untersuchungen analysiert, die im Auftrag des Verbundes der nicht-kommunalen Grundschulen oder des Dachverbandes der schwedischen Wirtschaft durchgeführt worden sind. Inwieweit diese „interessengeleitet“ sind, wird an den entsprechenden Stellen der Arbeit diskutiert (vgl. Kapitel 3.3, 4.3 u. 5.3).

¹⁵ Die genannten Faktoren werden in dieser Arbeit analysiert und an ihrer Aussagekraft gibt es berechtigte Zweifel, da z.B. die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten keinen Einfluss auf die Zeugnisnoten haben müssen (vgl. Kapitel 2.2.2) und die Notenkriterien sehr schwammig sind und lokal, d.h. von jeder einzelnen Schule, gedeutet werden sollen (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Auswertung von sozialen Kompetenzen durch die Gemeinden

Zur Beurteilung des Erreichens sozialer Kompetenzen verwenden viele Gemeinden in Abständen von 2-4 Jahren so genannte „Verbraucheruntersuchungen“ (brukarundersöningar). In diesen wird die Kundenzufriedenheit mit der jeweiligen Schule insgesamt, aber auch für einzelne Indikatoren erfragt.

Konkret handelt es sich dabei meist um Fragebögen an Schüler, Eltern und Lehrkräfte, deren Fragen sich überwiegend auf den Zielbereich der sozialen Kompetenzen beziehen (vgl. Abb. 4 u. Anhang, Beilage C).

Es ergeben sich für die Gemeinden damit zwei relevante, auswertbare Qualitätskriterien: Kenntniserreichung (måluppfyllelse) und Kundenzufriedenheit (kundnöjdhet). Diese werden von den Gemeinden als Maßstäbe für Qualität des Schulwesens in den Auswertungsberichten angegeben.

Kundenzufriedenheit als Qualitätsmerkmal zur Auswertung des Schulwesens ist nicht unumstritten,¹⁶ denn es wird die Erfüllung subjektiver Vorstellungen analysiert, die nur schwer objektivierbar bzw. vergleichbar sind. Dieser Einwand ist einleuchtend, aber es stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, die Erfüllung der Ziele - insbesondere die der sozialen Kompetenzen - des schwedischen Lehrplanes anderweitig zu messen. Die schwedische Schulbehörde ist dieser Fragestellung für den Bereich der Einzelschule nachgegangen und nennt als Möglichkeiten: Interviews, Fragebögen, Observationen und unterschiedliche Formen von schriftlichen Beschreibungen (MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING 2003, S. 17). Die Gemeinden müssen ihr gesamtes Schulwesen auswerten (je nach Gemeindegröße bestehend aus vielen Einzelschulen). Aus diesem Grunde wählen sie verständlicherweise das unter zeitlichen und ökonomischen Gesichtspunkten günstigste Instrument, nämlich die Fragebogenuntersuchung. In diesem Bereich liegen daher einige Untersuchungen vor, die für diese Arbeit verwendet werden (vgl. Kapitel 1.3).

Für das schwedische Grundschulwesen wird eine Analyse der Kundenzufriedenheit mit einer Schulform – wie sie in dieser Arbeit geleistet werden soll - noch dadurch erschwert, dass jede Gemeinde ihren eigenen Schulplan mit Schwerpunkten erstellt (vgl. Kapitel 2.1.2.1), der eine Vergleichbarkeit der Kundenzufriedenheit verschiedener Gemeinden nicht möglich macht, da diese sich in den Qualitätsauswertungen nicht nur auf die Ziele des Lehrplanes beziehen, sondern auch auf die Erreichung der Ziele des spezifischen Gemeindegemeinschaftsschulplans.

Dennoch lassen die von Gemeinden mit einem hohen Anteil nicht-kommunaler Grundschulen durchgeführten Auswertungen Vergleiche der Kundenzufriedenheit, zumindest für diese Gemeinden, zu.¹⁷

Insgesamt zeichnet sich in den obigen Ausführungen deutlich eine Problematik ab, Zufriedenheit als Qualitätsmerkmal zu thematisieren. Der Schwerpunkt dieser Arbeit soll trotz der oben dargelegten Problematik auf diesem Merkmal liegen. Dies beruht zum einen auf dem vorhandenen Forschungsmaterial (vgl. Kapitel 1.3), zum anderen wird für diese Arbeit angenommen und gezeigt, dass subjektive Aussagen von Schülern, Lehrern und Eltern auch Überlegungen zur Qualität einer Schulform zulassen. Denn, auch wenn es sich beim Merkmal Zufriedenheit um etwas individuell Erlebtes und individuell Bewertetes handelt, kann davon ausgegangen werden, dass Schüler, Lehrer und Eltern trotz aller Subjektivität einen kleinsten gemeinsamen Nenner bewerten,¹⁸ der sich aus vielen individuellen Erlebnissen bzw. Vorstel-

¹⁶ Vergleiche z.B. SCHERP 2005.

¹⁷ Wenn bedacht wird, dass in den Großstadtgemeinden Stockholm, Göteborg und Malmö ein hoher Prozentsatz von Grundschulern nicht-kommunale Grundschulen besuchen (z.T. über 15%, vgl. Kapitel 2.1.3.3), ergibt dies eine Untersuchungsgruppengröße, die Überlegungen wie sie in dieser Arbeit getätigt werden, ermöglicht.

¹⁸ Um ein möglichst umfassendes Bild von der Meinung über die Schule zu bekommen, wurden in den in dieser Arbeit analysierten Fragebogenuntersuchungen der Gemeinden zumeist nicht nur eine Frage zur Zufriedenheit

lungen zusammensetzen kann, nämlich die Qualität einer Schule: Schüler als Zielgruppe in der Schule, Experten, die wissen was eine gute Schule ausmacht und z.T. ihre Eltern bei der Wahl der Schule beeinflussen, weil sie wissen, welche Schulen „gut“ sind. Die Gruppe der Lehrer, zum einen als Wissensvermittler, da sie Einsicht in die Möglichkeiten der einzelnen Schulen haben, inwiefern diese die Ziele des Lehrplanes erreichen können und zum anderen als Arbeitnehmer, die z.T. beide Schulformen, die nicht-kommunale und die kommunale Grundschule kennen und vergleichen können. Zudem gibt es die Gruppe der Eltern als Entscheidende bei der Wahl einer Schulform, die, ähnlich wie Autokäufer, sich vorher informieren, was die Schulen leisten. Bei der elterlichen Wahl der Schulform können subjektive Erfahrungswerte sehr wichtig sein, wie etwa, wenn Eltern ihr drittes Kind auf eine bestimmte Schule gehen lassen unter anderem weil sie wissen, dass diese Schule gut für die weitere Entwicklung ihrer ersten beiden Kinder war.

Zusammenfassend kann damit festgehalten werden, dass sich die Verwendung des Merkmals Zufriedenheit als Qualitätsmerkmal neben der oben dargestellten Verankerung im schwedischen Lehrplan auch dadurch erklärt, dass Schülern, Lehrern und Eltern ein Qualitätsbewusstsein bzw. Vorverständnis von Schulen zugesprochen wird, dass sie befähigt, einschätzen und bewerten zu können, was eine gute Schule ausmacht.

1.6 Methodik

Für diese Arbeit wurde keine eigene empirische Untersuchung durchgeführt, sondern es wurde Quellenforschung betrieben. Dazu wurden vorhandene Studien im Sinne der Fragestellung ausgewertet.

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Herkunft der in dieser Arbeit verwendeten Quellen eingegangen und es wird dann die Struktur der Arbeit, anhand eines Modells, beschrieben.

Aufbauend auf die in diesem Kapitel dargestellten Fragestellungen und Definitionen zum Problemkreis der Erforschung der Zufriedenheit mit der nicht-kommunalen Grundschule aus Kundenperspektive, wurden in dieser Arbeit vorhandene Fakten und Untersuchungen zu nicht-kommunalen Grundschulen analysiert, um darauf aufbauend Überlegungen zur Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen anstellen zu können.¹⁹ Die in dieser Arbeit angewendeten Fakten und Untersuchungen stammen von:

- ◆ der schwedischen Schulbehörde (skolverket), die jährlich viele Daten und Materialien veröffentlicht,
- ◆ den Lehrgewerkschaften,

gestellt, sondern die zu untersuchenden Fragegebiete wurden in Unterfragen aufgeschlüsselt, die dann ein Gesamtbild bzw. Urteil über eine Schule zulassen. Die zu untersuchende Gruppe der Schüler, Lehrer oder Eltern wird auch durch diese Aufschlüsselung auf den oben angesprochenen gemeinsamen Nenner gelenkt, was einer völlig subjektiven Beantwortung und Nichtvergleichbarkeit zumindest teilweise vorbeugt, verglichen z.B. mit nur einer einzelnen Untersuchungsfrage zur Zufriedenheit. Die Untersuchungsgruppen denken somit wahrscheinlich bei der Beantwortung der Fragebögen an ähnliche Inhalte, die Subjektivität der erlebten Erfüllung von Vorstellungen wird dadurch nicht gänzlich unterbunden und muss bei der Auswertung berücksichtigt werden.

¹⁹ Bezüglich der Möglichkeit einer vergleichenden Perspektive zwischen nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulen, wie sie in dieser Arbeit meist verwendet wird, um die nicht-kommunalen Grundschulen aus Kundenperspektive erörtern zu können, sei auf Kapitel 2.1.3.1 dieser Arbeit verwiesen, indem dargestellt wird, dass die wichtigsten Richtlinien für beide Schulformen gelten. Bei den in dieser Arbeit analysierten Untersuchungen der schwedischen Gemeinden wurden die gleichen Fragebögen für sowohl die nicht-kommunalen Untersuchungsgruppen, als auch die kommunalen Untersuchungsgruppen benutzt.

- ◆ den Gemeinden, in denen viele nicht-kommunale Grundschulen entstanden sind, wie etwa Stockholm, Göteborg und Malmö. Diese Gemeinden geben regelmäßig Untersuchungen in Auftrag, um ihr Grundschulwesen evaluieren zu können,
- ◆ dem Verbund der nicht-kommunalen Grundschulen, der mit Hilfe von professionellen Analyseinstituten Umfragen in Auftrag gibt, um nicht-kommunale Grundschulen evaluieren zu lassen,
- ◆ Forschern aus wirtschaftlichen, pädagogischen u.a. Bereichen in Schweden und
- ◆ Erfahrungen des Verfassers und seiner Kollegen aus der schwedischen Grundschule.

Überlegungen zur Struktur dieser Arbeit führten aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zur Entwicklung eines Schaubildes:

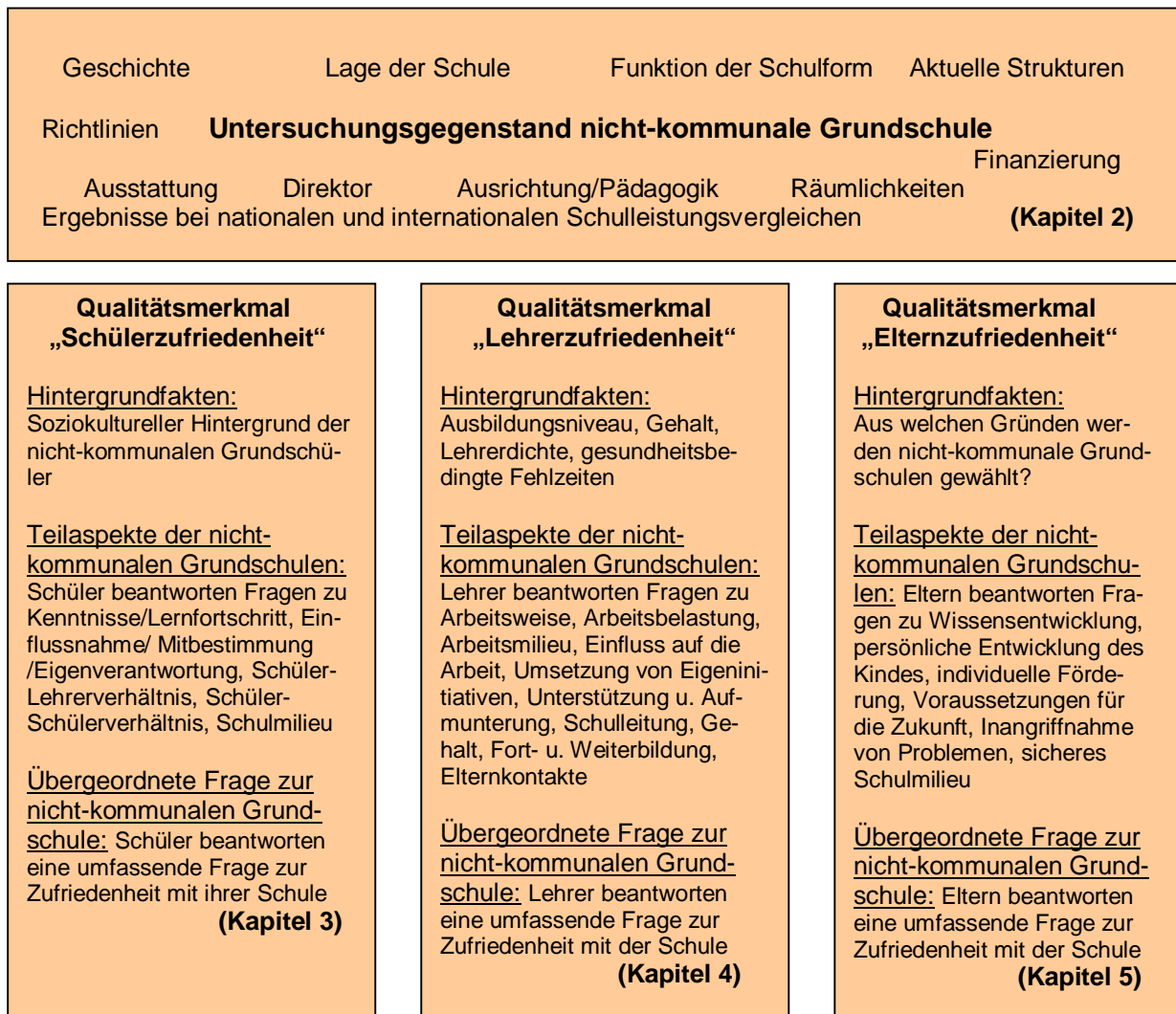


Abbildung 4: Gliederungsmodell der Arbeit

Dieses Schaubild soll dem Leser ermöglichen, sich eine Übersicht über den Aufbau verschaffen zu können und es kann als Gliederung der Arbeit gesehen werden. Der *Aufbau der Arbeit* lässt sich mit Hilfe dieses Modells folgendermaßen skizzieren:

Kapitel 2

In diesem Kapitel werden die „Rahmenbedingungen“ des Untersuchungsgegenstandes beschrieben. In diesen Beschreibungen wird die nicht-kommunale Grundschule näher erläutert und in einen gesellschaftspolitischen Zusammenhang gesetzt.

Der erste Teil von Kapitel 2 dieser Arbeit verfolgt die Intention, dem Leser ein Vorverständnis über den Untersuchungsgegenstand zu geben (Kapitel 2.1). Dies ist von Bedeutung, denn dem Leser müssen erst die inneren und äußeren Strukturen dieser Schulform sowie deren historische Entstehung und gegenwärtige Stellung im schwedischen Bildungswesen und in der Gesellschaft geläufig sein, um im weiteren Verlauf der Arbeit über die Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden diskutieren zu können.

Zunächst wird dazu auf die Geschichte des Grundschulwesens geschaut (Kapitel 2.1.1). Dieser geschichtliche Exkurs soll verdeutlichen, welche Stellung die Grundschule im gesellschaftspolitischen Kontext der schwedischen Gesellschaft hatte und hat. Zudem kann die Geschichte der privaten Grundschulen Aufschluss über die Qualität der sich aus ihnen geformten nicht-kommunalen Grundschulen geben. Dies wiederum lässt eventuell schon Überlegungen und Erklärungen zur Kundenzufriedenheit mit dieser Schulform zu.

Es werden in diesem Kapitel auch die Kommunalisierung und die aktuellen Richtlinien als wichtige Eckpunkte des Grundschulwesens erläutert, die die heutigen Strukturen der kommunalen und nicht-kommunalen schwedischen Grundschule nachhaltig beeinflusst haben.

Darauf aufbauend wird die derzeitige Struktur des schwedischen Grundschulwesens detailliert dargestellt, um zu verdeutlichen, wie die schwedische Grundschule im Großen und im Kleinen organisiert ist und wie dort gearbeitet wird (Kapitel 2.1.2). Der Blick ist dabei auf Unterschiede zwischen den kommunalen und den nicht-kommunalen Grundschulen gerichtet. An dieser Stelle können sich Kriterien und Gründe herauskristallisieren, weshalb Schüler, Lehrer und Eltern die nicht-kommunale Schulform möglicherweise anders bewerten als die kommunale Schulform.

Gegen Ende dieses Kapitels werden konstituierende, funktionelle und allgemeine Unterschiede nicht-kommunaler Grundschulen, im Vergleich zu den kommunalen Grundschulen, erörtert (Kapitel 2.1.3). Auch in diesem Kapitel ergeben sich wichtige, die Kundenzufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen betreffende Hinweise, die z.T. als Erklärungsvariablen in späteren Teilen der Arbeit von Bedeutung sind.

Im zweiten Teil von Kapitel 2 wird, aufbauend auf die geschichtlichen und gegenwärtigen Strukturen, zunächst auf das Abschneiden der schwedischen Grundschüler bei Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU u.a. geschaut (Kapitel 2.2.1). Dieser internationale Überblick über die qualitative Situation des schwedischen Grundschulsystems kann Aufschluss darüber geben, was das in Kapitel 2 dargestellte schwedische Grundschulsystem im internationalen Vergleich generell zu leisten vermag. Daran anschließend werden die messbaren Schulleistungen von Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen erörtert (Kapitel 2.2.2). Diese werden, wenn nötig, mit denen von Schülern an kommunalen Grundschulen verglichen.

Das letzte Kapitel von Kapitel 2 gibt eine Übersicht über die Forschungsergebnisse, die sich seit der Einführung der Schulwahlmöglichkeit 1992 ergeben haben (Kapitel 2.3). Daran anschließend wird nochmals der Forschungsbedarf erörtert und zur Fragestellung der Arbeit hingeleitet.

Schließlich werden die Ergebnisse dieses Kapitels in einer Zusammenfassung summiert (Kapitel 2.4).²⁰

²⁰ Alle Zusammenfassungen dieser Arbeit sind zur Verdeutlichung eingerahmt und grau unterlegt.

Kapitel 3

In Kapitel 3 wird die Schülerzufriedenheit thematisiert.

Im Bereich der Hintergrundfakten wird insbesondere auf den soziokulturellen Hintergrund der Kinder an nicht-kommunalen Grundschulen eingegangen (Kapitel 3.1). Schon hier können Erklärungsvariablen bezüglich der Zufriedenheit mit dieser Schulform auftauchen.

In Kapitel 3.2.1 werden Schülerantworten differenziert dargestellt, die sich auf Untersuchungsfragen zu Teilaspekten der nicht-kommunalen Grundschule beziehen. Dies können Fragen zu Aspekten wie Einflussnahme/Mitbestimmung, Schüler-Lehrerverhältnis u.a. sein (s. Abb. 4). Zu diesem Zweck werden, wie auch in den Kapiteln 4 und 5, vorhandene Studien ausgewertet.

Es schließt sich die differenzierte Darstellung von Schülerantworten an, die sich auf übergeordnete Untersuchungsfragen zur nicht-kommunalen Grundschule beziehen (Kapitel 3.2.2).

Die Schülerantworten werden in einem Auswertungskapitel interpretiert, und es werden darauf aufbauend Überlegungen zur Schülerzufriedenheit gefolgert (Kapitel 3.3). Zu diesem Zweck werden auch Ergebnisse aus dem Privatschulsektor in den USA hinzugezogen.

Die Ergebnisse von Kapitel 3 werden in einer Zusammenfassung summiert (Kapitel 3.4).

Kapitel 4

Inhaltlich befasst sich Kapitel 4 mit der Lehrerzufriedenheit.

Im Bereich Hintergrundfakten wird darauf geschaut, wie es um das Ausbildungsniveau, die Lehrerdichte und die gesundheitsbedingten Fehlzeiten an nicht-kommunalen Grundschulen bestellt ist und wie sich dies eventuell auf die Qualität der Lehre auswirken kann (Kapitel 4.1).

Im Hauptteil dieses Kapitels wird zunächst eine ausgewählte Untersuchung differenziert dargestellt, in der Lehrer zu Teilaspekten der nicht-kommunalen Grundschule befragt worden sind (Kapitel 4.2.1). Die Fragen dieser Untersuchung beziehen sich auf Teilaspekte wie Arbeitsweise, Arbeitsbelastung u.a. (s. Abb. 4). Daran anschließend werden Untersuchungen dargestellt, in denen Lehrern an nicht kommunalen Grundschulen eine übergeordnete Frage zu ihrer Schule gestellt worden ist (Kapitel 4.2.2).

Es schließt sich die Auswertung der Lehrerantworten an, und es werden dabei Überlegungen bezüglich der Lehrerzufriedenheit formuliert (Kapitel 4.3). Auch in diesem Kapitel werden Forschungsergebnisse zur Lehrerzufriedenheit aus den USA miteinbezogen.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 4.4).

Kapitel 5

In Kapitel 5 wird die Elternzufriedenheit thematisiert. Es werden zunächst Gründe erörtert, warum Eltern für ihre Kinder die nicht-kommunale Schulform wählen (Kapitel 5.1).

Der Hauptteil dieses Kapitels handelt von einer Untersuchung, bei der Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen auf Fragen geantwortet haben, die sich inhaltlich auf Teilaspekte der nicht-kommunalen Grundschulen beziehen (Kapitel 5.2.1). Dies sind Fragen zum Schulumilieu, zur Entwicklung des Kindes u.a. (s. Abb. 4). Der sich daran anschließende Teil handelt von Untersuchungen, in denen Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen eine übergeordnete Frage zur Zufriedenheit mit der Schule ihres Kindes beantwortet haben (Kapitel 5.2.2).

Im Auswertungskapitel werden die Elternantworten interpretiert. Darauf aufbauend werden Überlegungen zur Zufriedenheit der Eltern mit dieser Schulform thematisiert (Kapitel 5.3). In diesem Teil wird auch auf Forschungsergebnisse zur Elternzufriedenheit in den USA zurückgegriffen.

Die Ergebnisse von Kapitel 5 werden in einer Zusammenfassung summiert (Kapitel 5.4).

Kapitel 6

Kapitel 6 fasst zunächst die Ergebnisse der Kapitel 1-5 zusammen. Darauf aufbauend wird die zukünftige Entwicklung der nicht-kommunalen Grundschulen thematisiert. Dazu werden die Ergebnisse der Arbeit in die gegenwärtige Forschungslage über die nicht-kommunalen Grundschulen eingeordnet und deren Bedeutung - in Form von Anregungen und Ergänzungen - für die öffentliche Diskussion und insbesondere für die wissenschaftliche Forschung über die nicht-kommunalen Grundschulen erörtert.

Kapitel 7

In Kapitel 7 wird eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit gegeben.

1.7 Zusammenfassung

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde gezeigt, dass die im schwedischen Schulwesen lange Zeit kaum vertretenen privaten Grundschulen seit Einführung des neuen Beitragssystems 1992 und der Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl einen Neugründungsboom erfahren haben.

Die steigende Anzahl der in dieser Arbeit als nicht-kommunale Grundschule bezeichneten Schulform hat eine Diskussion ausgelöst, in der sich Befürworter und Kritiker mit Behauptungen bekämpfen, die größtenteils ideologischer bzw. theoretischer Herkunft sind und nur wenig auf Fakten aufbauen. Insbesondere der Aspekt der Zufriedenheit mit der neuen Schulform aus Sicht der Schüler, Lehrer und Eltern (Kundenperspektive) wird in dieser Diskussion vernachlässigt. Aus dieser Diskussion wurde das Ziel dieser Arbeit abgeleitet, welches darin liegt, eine wissenschaftlich fundierte Basis zum Forschungsbereich Zufriedenheit mit der nicht-kommunalen Grundschule zu schaffen. Es wurden die dazu notwendigen Begrifflichkeiten abgegrenzt und danach wurde gezeigt, dass das Merkmal Kundenzufriedenheit zur Beurteilung der im schwedischen Lehrplan vorhandenen sozialen Ziele von einigen Gemeinden angewendet wird. Im Qualitätsentwicklungsprozess der schwedischen Grundschule liegt die Fokussierung aber nur auf den messbaren Schulleistungen. Die sozialen Ziele und deren Auswertung sollen deshalb in dieser Arbeit als Qualitätsmerkmal unter dem Gesichtspunkt einer Kundenzufriedenheit thematisiert werden.

Am Ende des Kapitels wurde eine Vorausschau über die Kapitel dieser Arbeit gegeben.

2 Nicht-kommunale Grundschulen: der Untersuchungsgegenstand

Der erste Teil dieses Kapitels soll dem Leser Hintergrundwissen über das schwedische Schulwesen und insbesondere über den Grundschulbereich vermitteln. Dieses ist nötig, um den im zweiten Teil dieses Kapitels und in den anderen Kapiteln dieser Arbeit folgenden Überlegungen zur Kundenzufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen folgen zu können.

Der erste Teil gliedert sich in drei große Bereiche:

Unter Kapitel 2.1.1 wird die Geschichte des schwedischen Schulwesens dargestellt. Daran schließt sich die Erörterung der gegenwärtigen Strukturen der schwedischen Grundschule an (Kapitel 2.1.2). Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der kommunalen und der nicht-kommunalen Grundschulen werden in Kapitel 2.1.3 umrissen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (2.1.4).

Aufbauend auf die vorhergehenden Kapitel über die Rahmenbedingungen der schwedischen Grundschule wird in Kapitel 2.2.1 das Abschneiden der schwedischen Grundschüler bei internationalen Schulleistungsvergleichsstudien dargestellt. Daran anschließend werden Untersuchungen zu messbaren Schulleistungen, Notenergebnissen und Ergebnissen von Vergleichsarbeiten der nicht-kommunalen Grundschüler analysiert (Kapitel 2.2.2).

In Kapitel 2.3 wird auf die Forschungssituation seit Einführung der Möglichkeit einer freien Schulwahl eingegangen und anhand dieser die Fragestellung der Arbeit nochmals erläutert.

In einer Zusammenfassung werden die für die Fragestellung wichtigen Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand aus Kapitel 2 summiert (Kapitel 2.4).

2.1 Hintergrundinformationen

2.1.1 Die historische Entwicklung des Schulwesens im gesellschaftspolitischen Kontext

In diesem Kapitel wird auf die geschichtliche Entwicklung des schwedischen Schulwesens im gesellschaftspolitischen Kontext geschaut.

Unter Kapitel 2.1.1.1 werden die Hintergründe erläutert, die zur Bildung der Einheitsgrundschule 1962 im Zuge der Vereinheitlichung des gesamten schwedischen Schulwesens führten. Es wird dabei auch auf gesellschaftspolitische Tendenzen verwiesen, die die Entwicklung des Schulwesens geprägt haben. Das Kapitel unterteilt sich in die Bereiche: *Gesellschaftspolitischer Rahmen*, *Die Volksschule* und *Die höheren Schulformen*.

In Kapitel 2.1.1.2 werden unter den Begriffen Dezentralisierung und Kommunalisierung weitere Entwicklungen im schwedischen Schulwesen seit der Vereinheitlichung erläutert. Das Kapitel unterteilt sich in die Bereiche: *Gesellschaftspolitischer Rahmen*, *Das obligatorische Schulwesen* und *Die weiterführenden Schulformen*.

In Kapitel 2.1.1.3 wird auf die gegenwärtige Entwicklung im schwedischen Schulwesen, die Privatisierung, eingegangen. Dazu wird die historische Entwicklung von den privaten Grundschulen zu den nicht-kommunalen Grundschulen der Gegenwart erläutert.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (Kapitel 2.1.1.4).

2.1.1.1 Vereinheitlichung „Eine Schule für alle“ - Eine einheitliche Grundschule und ein einheitliches Gymnasium werden geschaffen

Gesellschaftspolitischer Rahmen

Um die Entwicklung des schwedischen Schulwesens bis zur Bildung der Einheitsgrundschule 1962 gesellschaftspolitisch einordnen zu können, sollen wichtige Eckdaten in Anlehnung an ISLING (1984) angeführt werden: Im Jahre 1917 waren die *Sozialdemokraten* (Socialdemokraterna) zum ersten Mal in ihrer Geschichte an einer schwedischen Regierung beteiligt. Sie bildeten eine Koalition mit den Liberalen. Die Sozialdemokraten stellten zu dieser Zeit den Bildungsminister und sahen es als eine ihrer wichtigsten reformpolitischen Aufgaben, ein einheitliches Schulwesen für das ganze Volk zu schaffen. Dieses kam auch im Parteiprogramm der Sozialdemokraten von 1920 zum Ausdruck. Darin wurde u.a. der kostenfreie Unterricht an öffentlichen Schulen sowie ein nicht-konfessionelles Bildungswesen gefordert (ebd. S. 153f).

In der Realität sah es aber noch ganz anders aus: In den einzelnen Gemeinden gab es zu dieser Zeit unterschiedlich lange Schulzeiten, zudem war insbesondere der Besuch höherer Bildungseinrichtungen stark von finanziellen Mitteln der Eltern abhängig und somit nur einem Bruchteil der Bevölkerung zugänglich.

Nach der ersten rein sozialdemokratischen Regierung 1920 wechselten die Regierungskoalitionen im raschen Takt (ebd. S. 158). Im Jahre 1932 begann die lange Regierungsperiode der Sozialdemokraten in Schweden (ebd. S. 161), die bis auf zwei Ausnahmen, 1976-82 und 1991-94, bis heute anhält und den Charakter des schwedischen Schulwesens signifikant geprägt hat.

Schweden hatte sich zu Beginn des zweiten Weltkrieges für neutral erklärt und konnte sich aus sämtlichen aktiven Kriegshandlungen heraushalten.

Zu Beginn der Nachkriegszeit konnte das nicht im Krieg zerstörte Schweden die günstige Konjunkturlage im Zusammenhang mit dem Wiederaufbau Europas nutzen, um die eigene Wirtschaft anzukurbeln. So konnte Schweden von 1950 bis Mitte der 70er Jahre die *Industriproduktion verdreifachen*, trotz verkürzter Arbeitswoche und verlängertem Urlaub (BERGSTRÖM, LÖWGREN & ALMGREN 1996, S. 326).

Durch diesen Aufschwung hatte Schweden auch die finanziellen Mittel, um den *öffentlichen Sektor auszubauen*, das Schulwesen zu überarbeiten und die Arbeitslosigkeit auf einem niedrigen Niveau zu halten (ebd.).

Die Expansion der Industrie in den 50er Jahren zog eine Welle von *Arbeitskräfteinwanderung* nach sich, die sich später zu einer Flüchtlingseinwanderung umformte (ebd. S. 329f).

In den gleichen Zeitraum fällt die Veränderung der Rolle der Frau in Schweden. Erst seit dieser Zeit wurden *Frauen mehr und mehr als Arbeitskräfte* gesehen (ebd. S. 328).

Eine gesellschaftlich ebenfalls wichtiges Phänomen ist die nach dem zweiten Weltkrieg einsetzende *Landflucht* (ebd. S. 330). Diese Landflucht führte dazu, dass sich viele Gemeinden Schwedens zusammenschlossen, um ihre administrativen Kosten zu senken. Die Anzahl der Gemeinden ist laut BERGSTRÖM et al. von ehemals 2300 auf ungefähr 280 gesunken (1996, S. 330). Nicht zuletzt sind davon auch die Schulen betroffen gewesen: Aufgrund geringer Schülerzahlen wurden viele Schulen geschlossen, zusammengelegt oder privatisiert. Dieser Prozess hält bis heute an.

Die Volksschule

Die Volksschule wurde 1842 in Schweden eingeführt.²¹ Bis zu ihrer Einführung gingen die Kinder wohlbetuchter Familien auf private Schulen (TEVEBORG 1999a, S. 12).

Durch Einführung der Volksschule 1842 gab es ein *Parallelschulsystem* (parallelskolesystem) mit Volksschulen und privaten Schulen in Schweden. Dieses Parallelschulsystem wurde durch die Einführung der Realschule 1905 noch erweitert (ebd.).

Die Einführung der Volksschule bedeutete nicht, dass dadurch eine *Schulpflicht* (skolplikt) für Kinder bestand. Viele Kinder gingen nicht in die Schule, da sie zu Hause bei der Arbeit gebraucht wurden oder weil sie keine Kleider und Schuhe hatten (ebd. S. 13).

Die Schulpflicht wurde erst im Jahre 1882 eingeführt, und es wurde das 7. Lebensjahr als Einschulungsalter festgelegt.²²

Die *Kirche* behielt auch nach Einführung der Volksschule, also bis ins 20. Jh. hinein, ihren dominierenden Einfluss auf das Schulwesen. Dies spiegelte sich neben der Lehrerausbildung auch im damaligen Schulunterricht wider, in dem Fächer wie Religion, biblische Geschichte und Latein ihren festen Platz hatten (ebd. S. 14).

1919 wurde ein neuer *Unterrichtsplan*²³ (läroplan) verabschiedet, in dessen Ausführungen die deutsche Arbeiterschule als Vorbild sichtbar war. Damit wurde nicht nur der Unterrichtsstoff der Volksschule den Veränderungen in der Gesellschaft angepasst, sondern auch die Arbeitsweisen in der Volksschule wurden verändert. Stures Auswendiglernen und Abfragen (z.B. der Katechese) verloren an Bedeutung. Stattdessen traten schüleraktivere Unterrichtsmethoden in den Vordergrund (ebd. S. 15ff). Aus lernpsychologischer Sicht verlor das rezeptive Lernen dabei an Ausschließlichkeit (vgl. EDELMANN 1994, S. 239ff).

Die obligatorische, mindestens siebenjährige, *Volksschulpflicht* wurde ab dem Schuljahr 1948/49 in allen Gemeinden eingeführt (HÖRNER 1970, S. 82). Es wurden ganze zwölf Jahre benötigt, um die einjährige Verlängerung der Volksschule im ganzen Land einzuführen. Als Ursache dafür nennt ISLING unter anderem den Widerstand in der Gesellschaft, insbesondere bei den Arbeitern und Bauern, die eine Verlängerung der Schulzeit für unnötig hielten, weil die Bauern z.T. auf die Arbeitskraft ihrer Kinder bzw. auf deren Zusatzlohn angewiesen waren. In den dreißiger Jahren war zudem die Zeit der schweren Depression mit hoher Arbeitslosigkeit unter den Arbeitern und inflationären Preisen für landwirtschaftliche Produkte, so dass eine Verlängerung der Schulzeit in dieser finanziell angespannten Lage eine finanzielle Belastung für viele Familien darstellte (1984, S. 164f).

Veränderungen in der Gesellschaft und die Erfahrungen des Krieges und der Nachkriegszeit ließen den Ruf nach *Reformen der Volksschule* Ende der vierziger Jahre immer lauter werden. Als neue Hauptaufgabe der Schule wurde die Erziehung des demokratischen Menschen definiert. Die Inhalte der Fächer sollten erneuert werden und zudem sollte der Kathederunterricht durch freiere Unterrichtsformen, „laboraktive“ (handlungsorientierten) Methoden und „Aktivitätspädagogik“ (aktivitetspedagogik, eine Art Projektunterricht) ersetzt werden (vgl. ISLING 1984, S. 180ff).

²¹ Für eine ausführliche Schilderung dieser „Armenschule“ (fattigskola) siehe LILJEQUIST 1999, S. 237-254.

²² Die Regelung des Einschulungsalters wurde 1991 dahingehend verändert, dass Kinder im Herbst des Jahres die Schule beginnen, in dem sie das sechste Lebensjahr vollenden; seit 1997 ist es auch möglich, ein Jahr später eingeschult zu werden, siehe auch Kapitel 2.3.3.1.

²³ Vergleichbar mit einem Lehrplan.

Die Sozialdemokraten hielten an ihrem Ziel, einer *einheitlichen Grundschule*, fest. Es kristallisierte sich das Modell einer neunjährigen Grundschule heraus, welche die Volksschule und die Realschule ersetzen sollte. 1950 wurde eine mehr als zehnjährige Versuchsphase dieses Modells in einigen Gemeinden eingeführt und die überarbeiteten Ergebnisse dieses Versuches führten schließlich zur Einführung der neunjährigen Grundschule im ganzen Land.

Die obligatorische neunjährige Grundschule wurde 1962 sukzessiv im ganzen Land eingeführt und war 1972/73 voll ausgebaut.

Volksschulen und die verschiedenen Realschultypen sollten durch die neue Einheitsgrundschule zusammengelegt werden. Diese neue einheitliche Grundschulform sollte eine *berufsorientierende und berufsvorbereitende Ausbildung* ermöglichen.

Es handelte sich damit bei der neuen Schule um eine Vorbereitungsschule für das anschließende Gymnasium bzw. für eine anschließende Berufsausbildung.

Der Einführung der einheitlichen Grundschule gingen viele Diskussionen und eine lange Testphase voraus. In den heutigen Richtlinien der schwedischen Grundschule finden sich viele der damaligen Überlegungen wieder. Für ein besseres Verständnis der heutigen Grundschule seien deshalb die wichtigsten Überlegungen von damals hier zusammengefasst dargestellt²⁴:

- ◆ Die Reform der Volksschule bzw. der Grundschulzeit solle im Rahmen einer umfassenden Reform des gesamten schwedischen Schulwesens und nicht isoliert durchgeführt werden.
- ◆ Es wurde die Wichtigkeit der Verbindung des Schulwesens mit der Gesellschaft betont und gefordert, die Schule müsse den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen (Industrialisierung, neue Berufsgruppen, beginnender Funktionsverlust der Familie) angemessen sein.
- ◆ Die Aufgabe der Schule sei es, Kenntnisse und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, mit denen sich die Schüler nach der Schulausbildung selber Wissen aneignen könnten. Die Rahmenrichtlinien sollten sich auf die fundamentalen Fertigkeiten beschränken und keinen überflüssigen Lernstoff beinhalten.
- ◆ Die Schule sei für die Gesamtentwicklung des Schülers zuständig.
- ◆ Die neue Einheitsgrundschule solle demokratisch und sozial gerecht sein. Es sollten optimale Ausbildungsbedingungen für jeden Einzelnen geschaffen werden.
- ◆ Der gesellschaftliche Bedarf an Arbeitskräften auf verschiedenen Gebieten stehe über dem Recht des Individuums nach bestimmten Ausbildungen.
- ◆ Aufgabe der Schule in einer demokratischen Gesellschaft sei die Erziehung zu demokratischen Mitbürgern und freien Persönlichkeiten.
- ◆ Schule solle die Individualität und persönlichen Voraussetzungen des einzelnen Schülers zum Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts machen, d.h. schülerzentriertes und sinnvoll erlebtes Lernen in Abgrenzung zum mechanisch rezeptiven Lernen.²⁵

Die Einheitsgrundschule war eine politische *Kompromisslösung* zwischen Befürwortern einer Einheitsschule (ohne jegliche Alternativen in der Fächerwahl) und Befürwortern einer stärker differenzierenden Schulform, die wahrscheinlich eher mit dem Kurssystem der deutschen Gesamtschule vergleichbar wäre.

Der Kompromiss bezog sich insbesondere auf die Stellung der Wahlpflichtfächer und die Wahl der Berufsausrichtung in den Klassenstufen 7-9. In den Klassenstufen 7 und 8 konnten die Schüler in der neuen Einheitsgrundschule nämlich neben den Pflichtfächern sog. Wahlpflichtfächer wählen, und in der 9. Klassenstufe sollten die Schüler dann zudem eine Berufs-

²⁴ Vergleiche: HÖRNER 1970, S. 100ff; ISLING 1984, S. 187ff; RICHARDSON 1999, S. 72ff.

²⁵ Vergleiche EDELMAN 1994, S. 239ff.

richtung wählen. Dabei standen ihnen fünf theoretische Ausrichtungen offen: die auf das Gymnasium vorbereitende, die humanistische, die technische, die kaufmännische oder die sozial-ökonomische Ausrichtung. Hinzu kamen noch vier allgemeinpraktische Ausrichtungen: praktische, technisch-praktische, handelskundliche und haushaltstechnische Ausrichtung (vgl. HÖRNER 1970, S. 173).

Die Vertreter der strikten Einheitsgrundschule hätten diese Wahlen in der Grundschule gerne abgeschafft, bzw. auf spätere Schulformen verlegt gesehen, um eine homogene Einheitsschule zu erhalten.

Zu ergänzen bleibt, dass die oben beschriebene Kompromisslösung in Gestalt einer Einheitsgrundschule mit gewisser Differenzierung ab Klasse 7, politisch gesehen werden muss. Die Sozialdemokraten hatten nämlich mit diesem Kompromiss einen entscheidenden Schritt in Richtung der von ihnen angestrebten „totalen“ Einheitsgrundschule getan.²⁶

Es zeigte sich dann einige Zeit nach Einführung der Grundschule, dass die Schüler die theoretischen Wahlpflichtfächer und Züge bevorzugten, da nur diese ein weiteres Lernen auf dem Gymnasium ermöglichten (vgl. TEVEBORG 1999b, S. 91).

In den Richtlinien für die Grundschule von 1969 wurde der oben angesprochene politische Kompromiss schließlich „aufgeweicht“, indem die Wahlmöglichkeit für eine Berufsrichtung in der 9. Klassenstufe aufgehoben und die Wahlpflichtfächer verringert wurden.²⁷ Damit verschwanden die letzten Differenzierungs- bzw. Spezialisierungsmöglichkeiten ganz im Sinne der Sozialdemokraten und, wie RICHARDSON es ausdrückt: Die Grundschule wurde zu einer Einheitsgrundschule, im wahrsten Sinne des Wortes (1999, S. 76).

Bis heute hat sich die in den sechziger Jahren entstandene Struktur der schwedischen Grundschule, der sozialdemokratischen „Schule für alle“ (skola för alla)²⁸ kaum gewandelt.

Die höheren Schulformen

Im 19. Jh. gab es neben der Volksschule höhere Schulformen, bzw. Fortsetzungsschulen, wie die Realschulen, die Mädchenschulen und die Gymnasien.

Diese Schulformen hatten sehr unterschiedliche Träger (staatliche, kommunale, kirchliche, private) und eine Vielzahl von Organisationsformen, die daher im Folgenden nur in Ansätzen dargestellt werden sollen.

Seit Einführung der Volksschule 1842 war besonders der Übergang von der Volksschule zu den höheren Schulen ein Diskussionsthema, wie MARKLUND erläutert. Die Volksschule war nämlich keine Volksschule im Sinne einer vorbereitenden Schule für den Übergang auf die höheren Schulformen, sondern lief parallel zu den höheren Schulformen. Erst im Laufe der Zeit wurde sie zur vorbereitenden Schule auch für diejenigen Schüler, die höhere Schulformen anstrebten (1980, S. 32).

Das schwedische Schulwesen war bis in die 40er Jahre sehr komplex, was insbesondere an den vielen verschiedenen Organisationsformen der Volksschule in den Gemeinden lag.

MARKLUND zählt nicht weniger als 19 (!) verschiedene Schulmöglichkeiten, die ein Schüler in dieser Zeit hatte, um das siebte Schuljahr zu absolvieren (1980, S. 33ff). Diese Komplexität verlagerte sich in den 50er Jahren bis zur Schulreform 1962 auch auf die höheren Schulformen, wie in der folgenden Abbildung gut zu erkennen ist:

²⁶ Ausführlicher zum sog. „Visby – Kompromiss“ siehe: ISLING 1984, S. 194ff; TEVEBORG 1999a, S. 46f.

²⁷ Siehe auch: ISLING 1984, S. 198ff.

²⁸ Dies ist ein Slogan, der heutzutage noch oft im Zusammenhang mit der schwedischen Grundschule gebraucht wird, da sich wirklich alle Schichten der Gesellschaft dort sammeln und neun Jahre zusammen sind.

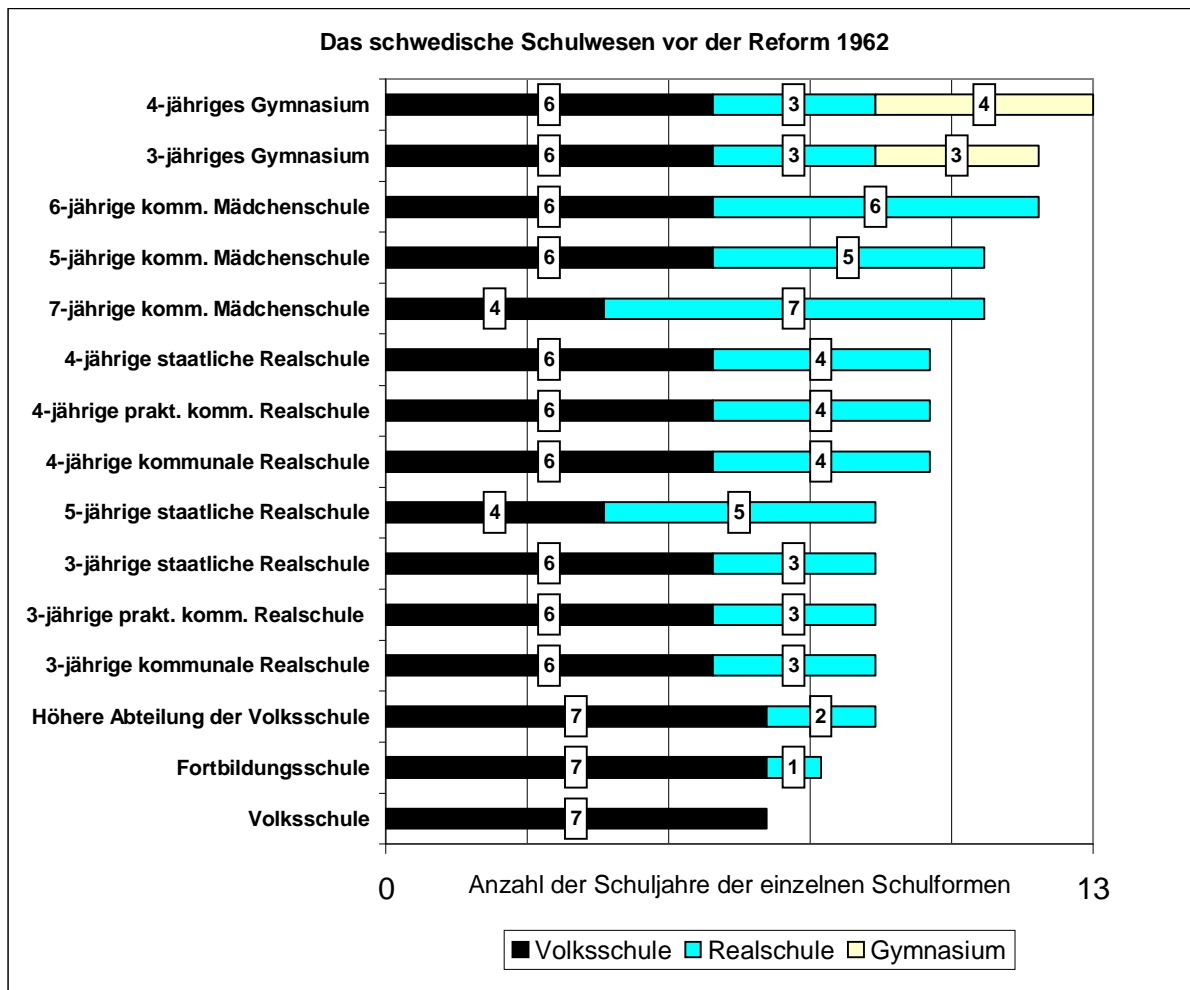


Abbildung 5: Das schwedische Schulwesen vor der Reform 1962 (Daten aus HÖRNER 1970, S. 81).

Zu dieser Abbildung ist anzumerken, dass sich insbesondere die Realschule und das Gymnasium noch in viele fachliche Ausrichtungen gliedern. So gibt HÖRNER für die Realschule z.B. eine allgemeine Ausrichtung, eine kaufmännische Ausrichtung, eine technische Ausrichtung, eine hauswirtschaftliche Ausrichtung u.a. an (1970, S. 89ff). Gleiches gilt für das Gymnasium, welches sich in ein allgemeines Gymnasium, ein Handelsgymnasium und eine technisches Gymnasium unterteilt, und jeder dieser Teile unterteilt sich nochmals in unterschiedliche fachliche Ausrichtungen (vgl. HÖRNER 1970, S. 95ff).

Erwähnt sei, dass die Mädchenschulen bis 1905 die einzige Möglichkeit zu einer höheren Ausbildung für Mädchen darstellten. Von da an waren auch die neu eingeführten staatlichen Realschulen für Mädchen zugänglich. Andere höhere Schulen, wie etwa das Gymnasium, wurden ab 1927 für Mädchen zugänglich gemacht und verstärkten den Zugang zur höheren Bildung für Mädchen (MARKLUND 1980, S. 30).²⁹

Im Sinne einer Vereinheitlichung des gesamten Schulwesens wurde auch das Gymnasium 1964 reformiert, sprich vereinheitlicht. Das neue Gymnasium ersetzte das traditionelle Gymnasium, das Handelsgymnasium und das technische Gymnasium.

Von 1964 an teilte sich das Gymnasium auf in: den humanistischen Zweig, den gesellschaftswissenschaftlichen Zweig, den wirtschaftswissenschaftlichen Zweig, den naturwissenschaftlichen Zweig und den technischen Zweig. Bis auf den vierjährigen technischen Zweig waren alle Zweige dreijährig (vgl. HÖRNER 1970, S. 189ff).

²⁹ Die Diskussion um die Mädchenschulen war ein Vorreiter für die folgenden Diskussionen um Gleichberechtigung und Geschlechterrollen in Schweden (vgl. MARKLUND 1980, S. 31). Zur Geschichte der Mädchenschulen in Schweden siehe auch BROMAN, REICH & HÄGERSTRÖM 2002, S. 37ff.

Neben dem Gymnasium gab es bis 1971 auch sog. *Fachschulen* (fackskolor)³⁰ und *Berufsschulen* (yrkesskolor).³¹ Ab 1971 wurden diese in das Gymnasium eingegliedert und bildeten ein integriertes Gymnasium.

Zusammenfassung

Die Volksschule war die Vorgängerin der Einheitsgrundschule und wurde 1842 in Schweden eingeführt. Eine allgemeine Schulpflicht bestand ab 1882.

Bis ins 20. Jh. hinein gab es in Schweden sehr viele verschiedene Schulformen, die parallel zueinander verliefen, dies galt auch für die höheren Schulformen.

Die Volksschule war eine Schule für die sozial schwachen Gesellschaftsschichten. Wer es sich leisten konnte, schickte seine Kinder auf private Schulen oder organisierte den Unterricht zu Hause.

Die Kirche hatte bis in die 20er Jahre einen starken Einfluss auf die Schulen.

Die Sozialdemokraten diskutierten schon 1920 die Schaffung eines einheitlichen Schulwesens für alle Gesellschaftsschichten und ließen schließlich 1950 eine zehnjährige Versuchsphase mit einer einheitlichen 9jährigen Grundschule anlaufen.

1962 wurde dann, unter sozialdemokratischer Regierung, die Volksschule durch die neunjährige Einheitsgrundschule in ganz Schweden ersetzt.

Die neue Einheitsgrundschule wurde über einen Zeitraum von ca. 10 Jahren bis 1972/73, im ganzen Land eingeführt. Es wurde von der neuen Grundschule erwartet, dass sie:

- ◆ den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen entspreche
- ◆ fundamentale Fertigkeiten vermittele und für ein Lernen nach der Schule vorbereite
- ◆ demokratisch sei und zu demokratischen Mitbürgern und freien Persönlichkeiten erziehe
- ◆ die persönlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler berücksichtige

Zunächst bestanden noch Wahlmöglichkeiten in den Klassenstufen 7-9. Diese, einem politischen Kompromiss entsprungenen Möglichkeiten, wurden 1969 aufgehoben und die Einheitsgrundschule wurde zu einer wirklich einheitlichen „Schule für alle“.

Parallel zur Grundschule wurde auch das schwedische Gymnasium 1964 reformiert. Vereinheitlichungstendenzen der inneren und äußeren Strukturen sind dabei unübersehbar, Fachschulen und Berufsschulen wurden abgeschafft bzw. 1971 in die neuen Gymnasienprogramme integriert.

Gesellschaftspolitisch bleibt festzuhalten, dass Schweden nie aktiv in Kriegshandlungen verwickelt war. Daher konnte sich das Land in den 60er und 70er Jahren eine starke wirtschaftliche Stellung schaffen, was wiederum den Aus- und Umbau des öffentlichen Sektors und somit auch des Schulwesens ermöglichte.

2.1.1.2 Dezentralisierung – Kommunalisierung

Gesellschaftspolitischer Rahmen

Wird die Entwicklung der schwedischen Gesellschaft seit den 60er Jahren betrachtet, so sind die folgenden Dinge kennzeichnend:

Die *Wohlfahrtsgesellschaft* (välfärdssamhälle) wurde von den jeweiligen Regierungen weiter ausgebaut, 1980 war Schweden das drittreichste Land der Welt, der öffentliche Sektor hatte sich zwischen 1960 und 1980 beinahe verdoppelt (vgl. BERGSTRÖM et al. 1996, S. 332).

³⁰ Eine zweijährige Schulform, die auf die Grundschule aufbaute und Ausbildungen im „mittleren Bildungsniveau“ ermöglichte. Genauerer siehe HÖRNER 1970, S. 211ff.

³¹ Sehr praktisch ausgelegte Schulform, vergleichbar mit deutschen Berufsschulen. Genauerer siehe HÖRNER 1970, S. 227 f.

Entsprechend gut ging es finanziell den Schulen in dieser Zeit und einige ältere Lehrer berichten heutzutage noch sehr positiv von dieser Zeit.

Ein wichtiges Ereignis in diesem Zeitraum war die *erste „bürgerliche“* (borgerliga) *Regierung 1976*, nach einer 44 Jahre währenden sozialdemokratischen Regierungszeit.

Auf die allgemeine Schulpolitik hatte dieser Regierungswechsel wenig Auswirkung. Richtungsänderungen in der schwedischen Schulpolitik durch die neue Regierung hätten im Lehrplan von 1980 sichtbar werden können, den die neue Regierung zum Ende ihrer Amtszeit ausgearbeitet hatte. Die Inhalte des Lehrplans von 1980 ließen aber keinen bildungspolitischen Richtungswechsel erkennen und hätten auch von der sozialdemokratischen Regierung sein können. Dieses Phänomen zeigt einen Grundzug der schwedischen Politik, in der angestrebt wird, sich in politischen Fragen zu einigen, Kompromisse zu finden und nicht völlige Kehrtwendungen zu machen. In Sachen Bildungspolitik kann diesbezüglich auch von einem parteiübergreifenden Konsens gesprochen werden.

Ein einschneidendes Ereignis, welches die schwedische Gesellschaft bis heute beschäftigt, war der am 28.2.1986 auf offener Straße verübte Mord am damaligen Staats- und ehemaligen Bildungsminister *Olof Palme*.³² BERGSTRÖM et al. sprechen vom „...dramatischsten Ereignis in Schwedens Nachkriegsgeschichte...“ und die Autoren führen an, dass behauptet wird, dass sich Schweden seit dieser Tat sehr verändert habe (1996, S. 334). Das Vertrauen der Bevölkerung in die sichere schwedische Wohlfahrtsgesellschaft und den Staat hatte nach diesem Mord einen Knacks erhalten, denn dass Schweden Schauplatz einer solchen Tat sein könnte, war für die meisten Bewohner bis dahin völlig undenkbar.

Wirtschaftlich geriet Schweden Anfang der 90er Jahre in eine schwere Krise, deren Auswirkungen z.T. noch heute spürbar sind. Schweden ist in der „Wohlstandsliga“ (välståndsligan) von einem vierten Platz 1970 bis auf einen siebzehnten Platz im Jahr 2003 abgerutscht und sämtliche skandinavische Nachbarländer liegen mittlerweile vor Schweden.³³ Es musste gespart werden und dies schlug sich auch auf das Schulwesen nieder. Sparmaßnahmen wie Dezentralisierungen, also Verlagerung der Verantwortung vom Staat auf die Gemeinden, Privatisierung von ehemals staatlichen Institutionen und Firmen sowie das Einfrieren von Lohnerhöhungen bei den Lehrern u.a. fallen in diese Zeit. Das Schulwesen wurde im Zuge dieser Maßnahmen 1990 kommunalisiert und die vormals staatlich (zentralistisch) geführten Schulen wurden nun Sache der einzelnen Kommunen.

Außenpolitisch wahrte Schweden die *Neutralitätspolitik*, die auch während der zwei Weltkriege geführt wurde (BERGSTRÖM et al. 1996, S. 335).

Schweden trat nicht, wie seine Nachbarländer Norwegen und Dänemark, der NATO bei. Durch den Nichtbeitritt wurde Schweden eine Art Puffer bzw. Sicherheitszone zwischen dem Ost- und dem Westblock. Nichtsdestotrotz engagierte sich Schweden außenpolitisch u.a. durch die Mitgliedschaft in der UN (ebd. S. 337).

In Bezug auf die *Europäische Union* ist festzuhalten, dass Schweden erst nach einer positiven Volksabstimmung 1994 im Jahre 1995 Mitglied der EU wurde.

Die Sozialdemokraten wurden in der Wahl im Herbst 2002 in ihrem Amt bestätigt und regieren in einer Koalition mit den Linken (Vänsterpartiet) und der Umweltpartei (Miljöpartiet). Im September 2003 wurde in einer Volksabstimmung gegen den Beitritt zur Währungsunion gestimmt.

³² Durch den Mord an der schwedischen Außenministerin Anna Lindh im September 2003, bekam diese Tat erneut eine schmerzhaft Gegenwärtigkeit.

³³ Vergleiche Sveriges Riksbank <http://www.riksbank.se/templates/speech.aspx?id=8600>. 16.12.2003.

Das obligatorische Schulwesen

RICHARDSON beschreibt die Entwicklung der schwedischen Schule bis ca. 1970 als eine sukzessive Zentralisation und Vereinheitlichung. Dieser Trend wurde Mitte der 70er Jahre gebrochen, und Ende der 80er Jahre bzw. zu Beginn der 90er Jahre folgten eine Reihe von Reformen, die RICHARDSON als dramatisch bewertet (1999, S. 106). Ihren Anfang hatten diese in einer 1974 vorgelegten Analyse der Schule, die besagt, dass es mit der zu dieser Zeit praktizierten Regelsteuerung der Schule durch den Staat nicht möglich sei, die vorhandenen regionalen Ressourcen effektiv auszunutzen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Gemeinden bedürften einer *größeren örtlichen Anpassung* (ebd.). RICHARDSON fasst die Konsequenzen dieses neuen Denkens zusammen, indem er feststellt:

„Die neue Dezentralisierungsphilosophie bedeutete:

- dass der Staat alle Ziele und Inhalte in der Schule vorgeben sollte, um eine gleichwertige Ausbildung für alle Schüler zu garantieren,
- dass die Gemeinden- und nicht mehr der Staat- die direkte Verantwortung für den Betrieb der pädagogischen Bereiche übernimmt,
- dass das Beitragssystem des Staates so verändert wird, dass die Gemeinden größere Möglichkeiten bekommen, die Ressourcen der Schule zu verwalten und damit wünschenswerte regionale Variationen zu schaffen.“

(1999, S. 106)

Nach vielen Überlegungen wurden 1990 konkrete Maßnahmen getroffen, die überwiegend mehrheitlich vom Reichstag (riksdag) beschlossen wurden. Demnach sollten die übergreifenden Prinzipien für eine *ziel- und ergebnisorientierte Steuerung* der Schule folgende sein:

- Reichstag und Regierung steuern das Schulwesen durch die Vorgabe von nationalen Zielen.
- Die grundlegenden Ziele werden im Gesetz angegeben.
- Übrige Ziele und Richtlinien werden in den Lehrplänen angegeben.
- Die Lehrerausbildung und Fortbildung sind andere staatliche Mittel, um die Schule zu steuern.
- Der Staat zahlt Beiträge für die Schule,³⁴ hat aber trotz der Beiträge sonst keinen Einfluss auf die Organisation des Schulwesens in der jeweiligen Gemeinde.
- Die Gemeinden haben die Verantwortung für das Schulwesen.
- Der Schulbetrieb soll kontrolliert und ausgewertet werden.

(RICHARDSON 1999, S. 110)

Von den Gemeinden wurde im Zuge dieser Dezentralisierung gefordert, jedes dritte Jahr einen *Schulplan für das Schulwesen* in der Gemeinde auszuarbeiten (ebd.). In diesem Plan soll die Organisation der Schule festgelegt sein, aber er beinhaltet auch andere Themen, wie z.B. die Zusammenarbeit zwischen Schule, Vorschule,³⁵ Schulkinderbetreuung,³⁶ Schülereinfluss u.a. (RICHARDSON 1999, S. 109).

Auch die *Personalpolitik*, insbesondere die Stellenbesetzung der Direktoren und Lehrer, wurde ab 1991 den einzelnen Gemeinden übertragen, die damit die volle und ungeteilte Arbeitgeberverantwortung für das gesamte Schulpersonal hatten (ebd.).

In dem Suchen nach weiteren Möglichkeiten zur örtlichen Anpassung wurden auch die *Arbeitszeitregelungen* für die Lehrer verändert und es wurde zudem eine Art *freie Gehaltsbildung* eingeführt.

³⁴ Gemeint ist ein festgelegter Betrag pro Schüler, der vom Staat an die jeweilige Gemeinde gezahlt wird.

³⁵ Genaueres zur Vorschule siehe: SKOLVERKET Vorschulklasse.

³⁶ Gemeint sind die Vorschulbetreuung und die Betreuung in der Zeit nach und vor dem Schulunterricht. Während dieser Zeit können sich viele Eltern in Schweden nicht um ihre Kinder kümmern, da in Schweden meist beide Elternteile berufstätig sind. Genaueres zur Schulkinderbetreuung siehe: SKOLVERKET Schulkinderbetreuung.

Fort- und Weiterbildung wurden stärker gewichtet, und den Gemeinden wurde die Verantwortung für eine gute *Personalgesundheit* auferlegt (ebd.).

Abschließend soll an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass dem Staat vorgeworfen wurde, die dargestellte Kommunalisierung der Schule überhastet durchgeführt zu haben, ohne dass die Gemeinden Zeit gehabt hätten, sich auf diese Aufgabe vorzubereiten und z.B. Schulpolitiker bzw. Schulexperten hätten ausbilden lassen können (vgl. ENGSTRÖM 2000). Einige Bildungsforscher sehen in der Kommunalisierung deshalb auch den Grund für aktuelle Probleme des Schulwesens und stellen sich sehr kritisch diesem Schritt gegenüber (vgl. ENKVIST 2001, S. 144ff). Dies gilt auch für die Gruppe der Lehrer: In einer Meinungsumfrage der schwedischen Schulbehörde geben vier von fünf Lehrern an, dass es die Gemeinden nicht geschafft haben, genügend Verantwortung für die Schulen zu übernehmen (vgl. SKOLVERKET 2004a, S. 28).

Die weiterführenden Schulformen

Das Gymnasium wurde bis auf kleinere Änderungen Anfang der 80er Jahre in seiner Struktur nicht verändert.

Die 1992/93 eingeleitete und 1995/96 abgeschlossene Gymnasiumreform brachte dann weit reichende Änderungen mit sich. Alle Gymnasienzüge und Linien dauern seitdem drei Jahre und es gibt insgesamt 17 *landesweite „Gymnasiumprogramme“* (nationella gymnasieprogram):

- ◆ „Kinder- und Freizeitprogramm (Barn- och fritidsprogrammet)
- ◆ „Bautechnisches Programm“ (Byggprogrammet)
- ◆ „Elektrotechnisches Programm“ (Elprogrammet)
- ◆ „Energietechnisches Programm“ (Energiprogrammet)
- ◆ „Ästhetisches Programm“ (Estetiska programmet)
- ◆ „Kraftfahrzeugtechnisches Programm“ (Fordonsprogrammet)
- ◆ „Handels- und Verwaltungsprogramm“ (Handels- och administrationsprogrammet)
- ◆ „Handwerkliches Programm“ (Hantverksprogrammet)
- ◆ „Hotel- und Restaurantprogramm“ (Hotell- och restaurantprogrammet)
- ◆ „Industrietechnisches Programm“ (Industriprogrammet)
- ◆ „Lebensmitteltechnisches Programm“ (Livsmedelsprogrammet)
- ◆ „Medienprogramm“ (Medieprogrammet)
- ◆ „Land- und Forstwirtschaft“ (Naturbrukprogrammet)
- ◆ „Naturwissenschaftliches Programm“ (Naturvetenskapsprogrammet)
- ◆ „Pflegerberufliches Programm“ (Omvårdnadsprogrammet)
- ◆ „Gesellschaftswissenschaftliches Programm“ (Samhällsvetenskapsprogrammet)
- ◆ „Technikprogramm“ (Teknikprogrammet)

(SKOLVERKET Das Gymnasium, S. 2)

Alle Programme beinhalten die folgenden *acht Hauptfächer*: Englisch, Kunsterziehung, Sport und Gesundheit, Mathematik, Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft, Schwedisch (bzw. Schwedisch als Zweitsprache) und Religion (ebd.). Neben den Hauptfächern hat jedes Programm eigene richtungsspezifische Fächer. Das naturwissenschaftliche und das gesellschaftswissenschaftliche Programm bereiten in erster Linie auf das Universitätsstudium vor, die anderen 15 Programme sind stärker beruflich ausgerichtet. Die Programme können sich noch in

unterschiedliche Ausrichtungen aufteilen bzw. von Gemeinde zu Gemeinde verschieden eingerichtet sein.³⁷

Den Zugang zu einem Gymnasium haben seit 1993 theoretisch alle die Schüler, die ausreichende Noten³⁸ in den Hauptfächern Mathematik, Englisch und Schwedisch am Ende des letzten Grundschuljahres aufweisen können und zudem die Zulassungspunktzahl³⁹ des jeweiligen Gymnasiumprogramms erfüllen.

Heutzutage kann davon gesprochen werden, dass nahezu *alle Grundschüler an einem Gymnasium ihre Studien fortsetzen*. Auch die Grundschüler, die keine ausreichende Note in den Hauptfächern haben, kommen auf ein Gymnasium mit einem sog. „individuellen Programm“ (individuelle programmet). Dieses gibt es seit 1998. Es handelt sich um eine Art „Nachhilfeprogramm“, um darauf aufbauend allen Schülern den Weg auf ein reguläres Programm ermöglichen zu können. Für die schwedischen Grundschüler ist es sehr wichtig, überhaupt auf ein Gymnasium zu kommen, um den mehrheitskonformen Bildungsweg zu beschreiten. Auch wenn ein Schüler dann „nur“ ins individuelle Programm kommt, ist er, wie alle anderen Schüler, auf dem Gymnasium.⁴⁰

Eine Alternative für Schüler, die nicht auf das Gymnasium wechseln, und damit also nur ihre Pflichtschulzeit absolvieren, wäre, sich nach der Grundschulzeit für eine einfache Arbeit zu bewerben bzw. etwas „Eigenes“ zu starten.

Die *Zulassungsvoraussetzungen fürs Gymnasium* (und auch für die Hochschulen) lassen sich auch an anderen Einrichtungen, wie z. B. in der Erwachsenenbildung, erlangen (vgl. SKOLVERKET Erwachsenenbildung).

Schüler, die ein Gymnasium erfolgreich durchlaufen haben, sind im Prinzip hochschulzugangsberechtigt. Es ergibt sich aber, im Gegensatz zum deutschen Abitur, *keine uneingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung* nach Abschluss des Gymnasiums. Für viele Studiengänge gibt es spezielle Zulassungsvoraussetzungen, die nur von den Abschlüssen einiger Gymnasienprogramme erfüllt werden.⁴¹

Es wird in Schweden jährlich auch ein sog. „Hochschultest“ (högskoleprovet) durchgeführt, der ähnlich dem deutschen Mediziner-test ist. Die erreichte Punktzahl lässt sich aber auf alle Studiengänge anwenden.

Zusammenfassung

Wie im Text erläutert wurde, war das schwedische Schulwesen bis Anfang der 70er Jahre durch die Tendenzen zur Vereinheitlichung und Zentralisation geprägt (s. auch Kapitel 2.1.1.1).

Richardson sieht die Wende dieser Tendenzen Mitte der 70er Jahre. Bis Anfang der neunziger Jahre liefen Dezentralisierungsprozesse ab. Diese führten zur Kommunalisierung des Schulwesens. Für die Gemeinden bedeutete das einen starken Zuwachs an Verantwortung für das nunmehr kommunale Schulwesen. Es bedeutete für die Gemeinden aber auch die Möglichkeit, die Grundschulen und die

³⁷ Vergleiche: JARLÉN 2000, S. 16f; SKOLVERKET Das Gymnasium, S. 2f.

³⁸ Vergleiche Kapitel 2.3.3.1 e).

³⁹ Diese Zulassungspunktzahl ergibt sich durch Umrechnung der auf dem Abschlusszeugnis der Grundschule vermerkten Noten in Punkte.

⁴⁰ Im Schuljahr 02/03 belegten 7% aller Schüler auf dem Gymnasium das individuelle Programm (vgl. SKOLVERKET Rapport 236, S. 63).

⁴¹ Konkret bedeutet dies, dass der Abschluss des gymnasialen Kraftfahrzeugtechnischen-Programms nicht ohne weiteres dazu qualifiziert, ein Medizinstudium aufzunehmen. Es ist anzunehmen, dass dazu z.B. die im Kraftfahrzeugtechnischen-Programm erworbenen Latein- und Biologiekenntnisse nicht ausreichen, und der jeweilige Schüler müsste in diesen Bereichen seine Kompetenz erhöhen, z.B. auf einer Abendschule, um sich dann für das Medizinstudium bewerben zu können. Dagegen könnten die erworbenen Kenntnisse ausreichen, um einen technischen Beruf zu studieren.

Umsetzung der Lehrziele mitzugestalten. Die im Folgenden dargestellte Entstehung der nicht-kommunalen Grundschulen läuft mit der Abkehr vom Trend nach Vereinheitlichung einher.

Das Gymnasium wurde im Zuge der Kommunalisierung auch überarbeitet. Seit 1992 gibt es 17 verschiedene dreijährige Gymnasienprogramme. Für den Übergang von der Grundschule zum Gymnasium sind die Noten in den Hauptfächern Mathematik, Englisch und Schwedisch in der Grundschule von großer Bedeutung.

Fast alle schwedischen Schüler wechseln derzeit von der Grundschule auf ein Gymnasium.

Die Tatsache, dass fast alle Schüler den Übergang von der Grundschule auf das daran anschließende Gymnasium schaffen, wirft die für unsere Untersuchung wesentliche Frage auf, auf welche Art und Weise die nicht-kommunalen Grundschulen den Schülern ermöglichen, die erforderlichen Bedingungen für einen solchen weiteren Bildungsweg zu erfüllen. Um diese Frage beantworten zu können, wird im Folgenden zunächst die historische Entwicklung dieser Schulform dargestellt.

2.1.1.3 Privatisierung

In diesem Kapitel soll die strukturelle Gestalt der gegenwärtigen nicht-kommunalen Grundschulen, welche sich aus den privaten Grundschulen⁴² entwickelt haben, aufgezeigt werden.

Die Darstellung der Geschichte der privaten Grundschulen erfolgt u.a. mit Blick darauf, welche Bevölkerungsschichten ihre Kinder auf die privaten Schulen schickten, welche politische/gesellschaftliche Stellung bzw. Funktion die privaten Schulen hatten und wie diese finanziert wurden.

17. Jahrhundert

Die ersten sprachlich und ethnisch ausgerichteten Schulen haben ihre Wurzeln im 17. Jh. Kinder von eingewanderten französisch sprechenden Belgiern, die Calvinisten waren und denen Religionsfreiheit zugesichert wurden, gingen auf diese Schulen. Ihnen wurde auf Französisch die Glaubensrichtung ihrer Eltern gelehrt (KJELLMAN 2001, S. 29). Auch die Deutsche Schule in Stockholm rechnet ihre Ahnen bis ins 17. Jh. zurück (DAMGREN 2002, S. 24).

18. Jahrhundert

Während des gesamten 18. Jh. gab es privaten Unterricht in Schweden, der aber erst in der zweiten Hälfte des Jh. an Bedeutung gewann. Insbesondere in den Städten bildeten sich größere Privatschulen, die der vermögenden bürgerlichen Klasse als Schulen für ihre Kinder dienten. Der Adel ließ seine Kinder zu Hause unterrichten (DAMGREN 2002, S. 24f).

19. Jahrhundert

Anfang des 19. Jh. gingen mehr Kinder auf private Schulen als auf staatliche Schulen.

In den ersten Jahrzehnten des 19. Jh. gab es in Schweden eine verwirrende Vielzahl von sowohl öffentlichen als auch privaten Unterrichtsmöglichkeiten. Während einige Kinder in staatlichen Schulen unterrichtet wurden, leisteten sich der Adel und die wachsende und reicher werdende Mittelklasse zu Hause Privatunterricht für ihre Kinder (ebd.).

In einigen Städten wurden auch moderne private Schulen eingerichtet, die der Nachfrage nach einem fremdsprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht nachkamen (ebd.).

Es gab zudem kleine private Schulen in Häusern von Priestern oder hohen Staatsbeamten. Diese Schulen bestanden aber meistens nur eine kurze Zeit (ebd.).

⁴² Der Begriff „Grundschule“ grenzte erst ab dem 20. Jh. die Schuljahre 1-9 von den höheren Schulformen ab. Der folgende Rückblick umfasst eine deutlich längere Zeitspanne. In der bearbeiteten Literatur wird diese Abgrenzung für die frühen Jahrhunderte nicht gemacht. Dort wird allgemein von privaten Schulen gesprochen, die auch die höheren Schulformen umfassen.

Im Laufe des 19. Jh. wurde dann die Volksschule eingeführt und es entstanden verschiedene andere Schulen, wie etwa private Mädchenschulen (flickskolor), Jungenschulen (pojkskolor), Berufsschulen (yrkesskolor), Volkshochschulen (folkhögskolor) u.a. (RICHARDSON 1999, S. 112).

DAMGREN weist darauf hin, dass die neu eingerichtete Volksschule eine Armenschule mit schlechtem Unterricht und schlechten sanitären Verhältnissen war, was dazu beitrug, dass die Gutsituiernten ihre Kinder zu Hause privat unterrichten ließen oder auf private Schulen schickten (2002, S. 26).

Der Staat mischte sich im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen mehr und mehr in das Bildungswesen ein und begann es nach und nach zu kontrollieren, bzw. seine Interessen geltend zu machen. Ein Reichstagsbeschluss von 1896 schränkte die Selbständigkeit der Schulen in verschiedenen Gebieten ein und auch die privaten Schulen wurden mehr und mehr den Regeln und der Überwachung des Staates unterstellt. Diese Schulen waren seitdem vom Staatsbeitrag finanziell abhängig. Dies traf insbesondere die zahlreichen privaten Mädchenschulen, die für viele Mädchen die einzige Möglichkeit darstellten, eine gute Schulbildung zu bekommen (ebd. S. 27).

20. Jahrhundert

Wie in der gesamten Gesellschaft wuchs zu Beginn des 20. Jh. der staatliche Einfluss auch im Schulbereich weiter an. In dieser Zeit, bis Mitte des 20. Jh., verschwanden fast alle privaten Schulen (ebd. S. 42).⁴³

Als Folge der Schulreform von 1960 wurde die Einheitsgrundschule eingeführt. Dies führte dazu, dass eine Reihe von privaten Schulen abgewickelt oder verstaatlicht wurden, insbesondere Mädchenschulen, Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen (ebd. S. 30).

Zu Beginn der 80er Jahre nahm die Zahl der privaten Schulen wieder zu, was mit dem Interesse für Waldorfpädagogik und dem Bedeutungsverlust des Religionsunterrichtes begründet wurde (ebd.). So gab es z.B. 1981 35 private Schulen, davon waren 10 Waldorfschulen und 9 konfessionelle Schulen (vgl. SOU 1981:34).

Bezüglich der privaten schwedischen Grundschulen bilanziert RICHARDSON eine restriktive Haltung des Staates bis Anfang der 90er Jahre, welche sich u.a. darin äußerte, dass private Grundschulen nur einen Staatsbeitrag erhielten, wenn sie sich durch eine alternative Pädagogik (z.B.: Montessori, Freinet oder Waldorf) von den staatlichen Schulen unterschieden (1999, S. 112). Der Staatsbeitrag war sehr gering und die privaten Grundschulen waren daher gezwungen, hohe Schulgebühren zu veranschlagen, was zur Folge hatte, dass es nur sozial besser gestellten Familien möglich war, ihre Kinder auf diese Schulen zu schicken (ebd.).

1982 beschloss die schwedische Regierung ein neues Beitragssystem für private Schulen. Dadurch konnte privaten Schulen ein Staatsbeitrag bewilligt werden, wenn die Schulbehörde der Ansicht war, dass das allgemeine Schulwesen von den Erfahrungen der privaten Schulen profitieren könnte (DAMGREN 2002, S. 32f). Es waren damit hauptsächlich Erfahrungen aus dem Erproben neuer Unterrichtsmethoden, spezifischer Pädagogik u.a. gemeint.

1988 lockerte die Regierung die staatlichen Beitragsregelungen für die privaten Grundschulen dahingehend, dass auch Schulen Beiträge erhielten, die in irgendeiner Weise von der Einheitsgrundschule abwichen, z.B. im Hinblick auf alternative Kurspläne (ebd. S. 34).

Die Sicht der regierenden sozialdemokratischen Partei bezüglich alternativer Pädagogik veränderte sich in diesen Jahren. Wahlmöglichkeit und ein gewisses Maß an Konkurrenz sollte auch im öffentlichen Sektor, also z.B. bei Krankenhäusern, Pflegeeinrichtungen und Schulen ermöglicht werden (ebd.).

Nach der Dezentralisierung und Kommunalisierung des Schulwesens 1990, beschloss die seit 1991 regierende bürgerliche Regierung 1992, das kommunale Schulmonopol aufzubrechen,

⁴³ Wie schwierig es war, eine private Schule in der folgenden Zeit in Schweden zu betreiben schildert CARLGREN anschaulich am Beispiel einer Waldorfschule, der Kristofferschule in Stockholm (1979, S. 543).

um wirkliche Wahlmöglichkeit für Eltern und Schüler zu schaffen. Mit der erhöhten Wahlmöglichkeit wurde sich ein stimulierender Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Grundschulen erhofft, der dazu beitragen sollte, die Qualität des gesamten Grundschulwesens zu erhöhen (ebd.).

Es wurde ein neues Staatsbeitragssystem eingeführt, welches den staatlich anerkannten nicht-kommunalen Grundschulen 85% der an kommunalen Grundschulen üblichen Beitragszahlungen pro Schüler garantierte. Das neue Beitragssystem bedeutete für die Gemeinden von dem Zeitpunkt an, dass sie ihre Ressourcen (Staatsbeiträge und eigene Gelder) auf sämtliche Grundschulen mit schulpflichtigen Schülern, also auch auf die nicht-kommunalen Grundschulen, verteilen mussten. RICHARDSON führt zwei Gründe für diesen Beschluss an: zum einen den Regierungswechsel 1991, zum anderen die Forderungen der Eltern nach mehr Einfluss und Wahlmöglichkeiten, die sich in einigen internationalen Konventionen, denen sich Schweden angeschlossen hatte, finden ließen (1999, S. 113).

Nach dem politischen Machtwechsel 1994, bei dem erneut die sozialdemokratische Partei die Regierung übernahm, änderten sich die finanziellen Bedingungen zu Ungunsten der nicht-kommunalen Grundschulen. RICHARDSON nennt als Folgen des entsprechenden Reichstagsbeschlusses von 1994 u.a., dass nicht-kommunale Grundschulen, um Beiträge zu erhalten, nunmehr mindestens 20 Schüler haben mussten und dass die Schulbehörde in Rücksprache mit den Gemeinden bewerten sollte, ob die Etablierung einer nicht-kommunalen Grundschule negative Folgen für das Schulwesen in der Gemeinde habe, um in solch einem Fall dann keine Beiträge zu genehmigen (1999, S. 113).

Mit dem Beschluss von 1994 wurde den einzelnen Gemeinden die Tür geöffnet, mehr oder weniger willkürlich über die Etablierung nicht-kommunaler Grundschulen zu entscheiden. Seitdem hängt die Etablierung nicht-kommunaler Grundschulen sehr davon ab, welche Parteigruppierungen bzw. welche Politiker die Macht in den einzelnen Gemeinden haben und wie diese Machtgruppen den nicht-kommunalen Grundschulen gesonnen sind. Auf den Beschluss von 1994 ist auch das aktuelle Bild der nicht-kommunalen Grundschulen in den einzelnen Gemeinden Schwedens rückführbar: Es gibt in Schweden Gemeinden mit nicht-kommunalen Grundschulen, wie auch Gemeinden ohne nicht-kommunale Grundschulen.

Insgesamt hat sich das nicht-kommunale Grundschulwesen seit Einführung der Möglichkeit der Schulwahl und der kommunalen Finanzierung von 1992 sehr stark entwickelt, wie die folgende Grafik verdeutlicht:

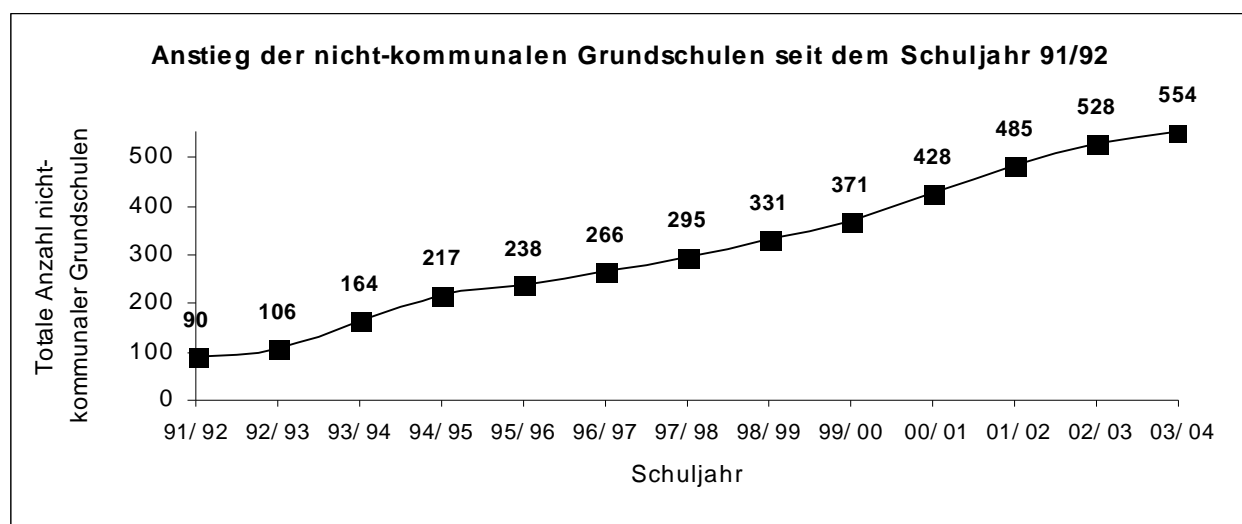


Abbildung 6: Die Entwicklung der nicht-kommunalen Grundschulen seit dem Schuljahr 91/92.

(Daten für Schuljahr 91/92 aus: FRISKOLORNAS RIKSFÖRBUND Vad är en fristående skola; Daten für Schuljahr 92/93-97/98 aus: DAMGREN 2002, S. 36; Daten für Schuljahr 98/99-02/03 aus: SKOLVERKET Rapport 236, S. 38. Daten für Schuljahr 03/04 aus: SKOLVERKET Rapport 244, S. 79.)

In einem Zeitraum von zwölf Jahren hat sich die Anzahl der nicht-kommunalen Grundschulen versechsfacht. Es ist aber seit dem Schuljahr 01/02 eine Abschwächung des Wachstumstaktes der nicht-kommunalen Grundschulen festzustellen, der u.a. dadurch begründet wird, dass es für neue nicht-kommunale Grundschulen kaum noch geeignete Räumlichkeiten gibt. Von 261 bewilligten Anträgen (für nicht-kommunale Grundschulen und Gymnasien⁴⁴) für das Schuljahr 03/04 starteten nur 107 Antragsteller ihre neue Schule (FRISKOLORNAS RIKSFÖRBUND Ziffer).

Die totale Anzahl der nicht-kommunalen Grundschüler beläuft sich für das Schuljahr 04/05 auf über 69.000 Schüler, das sind 6,8% aller Grundschüler Schwedens (SKOLVERKET Rapport 260, S. 81). Die Schüler verteilen sich wie folgt auf die unterschiedlichen nicht-kommunalen Grundschultypen:

Schultyp (Schuljahr 04/05)	Totale Anzahl (Anzahl in %)
Allgemeine Richtung (allmän inriktning)	224 (39,6%)
Spezifische Pädagogik (speciell pedagogik)	177 (31,3%)
Konfessionelle Richtung (konfessionella)	65 (11,5%)
Spezifische Fachausrichtung (speciell ämnesprofil)	32 (5,7%)
Sprachlich/ethnische Ausrichtung (språkliga/etniska)	29 (5,1%)
Übrige Ausrichtungen u.a. Schultagesheim (övriga)	38 (6,7%)

Abbildung 7: Die unterschiedlichen Ausrichtungen der nicht-kommunalen Grundschulen im Schuljahr 2004/2005 (Daten aus: SKOLVERKET Rapport 260, S. 83).

Daneben gibt es noch Internatschulen (Riksinternatskolor, im Schuljahr 04/05: drei) und internationale Schulen (Internationella skolor, im Schuljahr 04/05: acht) (vgl. SKOLVERKET Rapport 260, S. 81), an denen Schüler auch ihre obligatorische Grundschulzeit absolvieren können. Diese Schulen werden erst seit einigen Jahren nicht mehr zu den nicht-kommunalen Grundschulen gerechnet und tauchen in älteren Darstellungen noch unter dieser Rubrik auf.

2.1.1.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Geschichte des schwedischen Schulwesens erläutert. Als wichtige Ereignisse ergaben sich:

- ◆ Bis ins 20. Jh. hinein gab es in Schweden sehr viele verschiedene Schulformen, die nebeneinander existierten aber nicht aufeinander aufbauten.
- ◆ Die Kirche hatte bis in die 20er Jahre einen starken Einfluss auf die Schulen.
- ◆ Die privaten Schulen zeichneten sich historisch dadurch aus, dass sie von den reichen Gesellschaftsschichten genutzt wurden.
- ◆ Die Volksschule hatte den Ruf eine Schule für Arme zu sein.
- ◆ 1962 wurde unter sozialdemokratischer Regierung die Volksschule durch die neunjährige Einheitsgrundschule in ganz Schweden ersetzt.
- ◆ Parallel zur Grundschule wurde auch das schwedische Gymnasium 1964 und 1992 reformiert. Vereinheitlichungstendenzen der inneren und äußeren Strukturen sind dabei unübersehbar. Das Gym-

⁴⁴ Die schwedischen Gymnasien waren überwiegend kommunale Institutionen, seit den 90er Jahren sind aber vermehrt auch nicht-kommunale Gymnasiumsschulen entstanden. Im Schuljahr 03/04 gingen 10,3% aller Gymnasiasten in Schweden auf nicht-kommunale Gymnasien. Dies ist eine deutliche Steigerung, denn im Schuljahr 02/03 betrug der Anteil 8,2% (vgl. SKOLVERKET Pressmeddelande 2004).

nasium ist nunmehr dreijährig und fast alle schwedischen Schüler wechseln derzeit nach der Grundschule auf ein Gymnasium.

- ◆ Mitte der 70er Jahre und dann besonders in den 80er und Anfang der 90er Jahre, fand ein Dezentralisierungsprozess statt, der schließlich darin mündet, dass den Gemeinden ein großer Teil der Verantwortung für das Schulwesen übertragen wurde. Dieser Prozess wird als Kommunalisierung bezeichnet.
- ◆ Die Einführung der Möglichkeit der Schulwahl und die Änderung der Beitragsregelungen für private Grundschulen 1982 und insbesondere 1992, lösen einen Boom von Neugründungen im privaten - für diese Arbeit ab dem Jahr 1992 als nicht-kommunal bezeichneten - Grundschulbereich aus.

Auf sehr komprimierte Art stellt sich die historische Entwicklung des Schulwesens im gesellschaftspolitischen Kontext (Kapitel 2.1.1) übersichtlich folgendermaßen dar:

Gesellschaftspolitische Ereignisse	Die Entwicklung des obligatorischen schwedischen Schulwesens und der Gymnasien	Die Entwicklung der privaten Grundschulen zu den nicht-kommunalen Grundschulen der Gegenwart
<p>1917: Sozialdemokraten zum ersten Mal in einer Regierung</p> <p>1932: Die lange Ära sozialdemokratischer Regierungen beginnt.</p> <p>1939-1945: 2. Weltkrieg; Schweden ist neutral und nicht aktiv.</p> <p>Nachkriegszeit: Günstige Lage wird genutzt den industriellen und den öffentlichen Sektor auszubauen. 1980 ist Schweden das drittreichste Land der Welt.</p> <p>1976-1982: bürgerliche Regierungen</p> <p>28.2.1986: Staatsminister Olof Palme wird ermordet.</p> <p>1990: wirtschaftliche Krise: Sparmassnahmen, Dezentralisierung, Privatisierung.</p> <p>1991-1994: bürgerliche Regierung</p> <p>1995: Beitritt zur EU</p> <p>September 2003: Außenministerin Anna Lindh wird ermordet. In einer Volksabstimmung wird gegen den Beitritt zur Währungsunion gestimmt.</p>	<p>1842: Einführung der Volksschule</p> <p>1882: Einführung der Schulpflicht</p> <p>1905: Einführung der Realschule</p> <p>1919: Einführung eines neuen Unterrichtsplanes, teilweise nach Vorbild der deutschen Arbeiterschule. Die Kirche verliert an Einfluss.</p> <p>1948/49: Die Volksschulpflicht war in allen Gemeinden Schwedens eingeführt worden.</p> <p>1962: Vereinheitlichung: Die obligatorische 9-jährige Einheitsgrundschule wird im ganzen Land eingeführt.</p> <p>1964: Gymnasiumreform: Vereinheitlichung des Gymnasiums.</p> <p>70er und 80er Jahre: langsamer Dezentralisierungsprozess auch im Schulwesen.</p> <p>1990: Kommunalisierung des Schulwesens: Verantwortung an die Gemeinden.</p> <p>1992: Einführung der Möglichkeit der Schulwahl im Grundschulwesen.</p> <p>1992/93: Gymnasiumreform: 17 dreijährige Programme.</p> <p>1994: neuer Lehrplan und neue Kurspläne für die Grundschulen: „lernzielorientiert“ gestaltet.</p> <p>2000: neue Kurspläne und Notenkriterien für die Grundschule.</p>	<p>Die Geschichte des privaten Unterrichts geht bis ins 17. Jh. zurück. Private Schulen dienten den vermögenden Klassen, der Adel ließ seine Kinder zu Hause unterrichten. Anfang des 19. Jh. gingen mehr Kinder auf private als auf staatliche Schulen.</p> <p>Die privaten Schulen waren Mitte des 19. Jh. für Kinder wohlhabender Familien, die nicht auf die „Armenschule“ (Volksschule) gehen sollten.</p> <p>Der Staat greift Ende des 19. Jh. und Anfang des 20. Jh. zunehmend ins Bildungswesen ein. Die privaten Schulen werden mehr und mehr vom Staatsbeitrag abhängig und verschwinden bis Mitte des 20. Jh. fast vollständig.</p> <p>Zu Beginn der 80er Jahre steigt die Zahl der privaten Grundschulen wieder an. Der Grund ist das Interesse an der Waldorfpädagogik und der Bedeutungsverlust des Religionsunterrichtes. Die Zahl der privaten Grundschüler liegt bei unter 1% aller Grundschüler.</p> <p>Den privaten Grundschulen kann ab 1988 ein Staatsbeitrag gewährt werden, wenn sie sich durch eine alternative Pädagogik oder Methoden auszeichneten, die auch den staatlichen Schulen zugute kommen kann.</p> <p>1992: Einführung der Möglichkeit der Schulwahl im Grundschulwesen, neues Beitragssystem: Die finanziellen Voraussetzungen zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen werden einander angepasst.</p> <p>Ein Neugründungsboom setzt ein. Im Schuljahr 03/04 gehen bereits 6,2% aller Grundschüler auf nicht-kommunale Grundschulen, die sich in folgende Ausrichtungen aufteilen: allgemein, spezifische Pädagogik, konfessionell, spezifische Fachausrichtung, sprachlich/ethnisch, übrige.</p>

Abbildung 8: Historische Übersicht über die Entwicklung des schwedischen Schulwesens.

Damit sich der Leser ein umfassendes Bild vom Grundschulwesen, mit Hilfe des in diesem Kapitel abgesteckten historischen Rahmens machen kann, werden im folgenden Kapitel die aktuellen Strukturen des schwedischen Grundschulwesens erläutert.

2.1.2 Gegenwärtige Strukturen des schwedischen Grundschulwesens

In diesem Kapitel werden die gegenwärtigen Strukturen der schwedischen Grundschule erläutert. Dem Leser soll damit das nötige Hintergrundwissen gegeben werden, um der späteren Diskussion über die Qualität der nicht-kommunalen Grundschulen folgen zu können.

In Kapitel 2.1.2.1 werden die aktuellen Richtlinien der schwedischen Grundschule erörtert.

Kapitel 2.1.2.2 bezieht sich auf die inneren und äußeren Organisationsmuster der Grundschule und unterteilt sich in die Unterpunkte a-f.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (2.1.2.3).

2.1.2.1 Die aktuellen Richtlinien der Grundschule

Die aktuellen Richtlinien⁴⁵ der schwedischen Grundschule bestehen aus folgenden Dokumenten:

- ◆ dem Schulgesetz (skollagen)
- ◆ der Grundschulverordnung (grundskoleförförordningen)
- ◆ dem Lehrplan aus dem Jahr 1994 (läroplan 94)
- ◆ den Kursplänen und Notenkriterien aus dem Jahr 2000 (kursplaner och betygskriterier 2000)
- ◆ dem Schulplan der Gemeinde

Zudem gibt es ein Dokument, das jede Schule selber erstellen muss:

- ◆ den Arbeitsplan der Schule (arbetsplan)

Im Folgenden werden die einzelnen Dokumente erläutert, wobei das Gewicht auf dem Lehrplan und auf den Kursplänen und Notenkriterien liegen soll, da diese die tägliche Arbeit der Schüler und Lehrer in der schwedischen Grundschule regeln.

Im *Schulgesetz* werden das gesamte schwedische Schulwesen und seine Organisation geregelt. Neben den einzelnen Schulformen: Vorschule, Grundschule, Gymnasium, Spezialschule, Sonderschule, die Grundschule für samische Kinder, nicht-kommunale Schule und Erwachsenenbildung werden darin u.a. auch der Schwedischunterricht für Einwanderer und die Gesundheitskontrolle der Schüler geregelt.⁴⁶

Die *Grundschulverordnung* regelt die Details der obligatorischen schwedischen Grundschule. Darin geregelt werden der Inhalt der Ausbildung, die Schuljahreszeiten, Notengebung u.a.⁴⁷

Der aktuelle *Lehrplan* ist aus dem Jahre 1994. Durch ihn geben die Regierung und der Reichstag die grundlegenden Werte und Normen sowie den Auftrag und die Ziele vor, die das obligatorische Schulwesen prägen sollen.

Für das weitere Hinführen zur Untersuchungsthematik dieser Arbeit ist es wichtig, mit dem aktuellen Lehrplan vertraut zu sein, da dessen verbindlicher Inhalt, wie noch gezeigt wird, die Organisation der schwedischen Grundschulen, und damit auch die Organisation der nicht-kommunalen Grundschulen, fundamental prägt.

⁴⁵ Siehe auch in sehr kurzer Fassung: SKOLVERKET Die Grundschule, S. 1.

⁴⁶ Genaueres siehe: SVENSK FACKLITTERATUR 2000, S. 9-50 oder SKOLLAGEN (Schulgesetz).

⁴⁷ Genaueres siehe: SVENSK FACKLITTERATUR 2000, S. 51-67 oder GRUNDSKOLEFÖRFÖRORDNINGEN (Grundschulverordnung).

Die in Kapitel 2.1.1.2 beschriebene Verantwortungsverlagerung der Organisation des Schulwesens vom Staat an die Gemeinden 1990, kann rückblickend als Auslöser für die Forderung nach einem neuen Lehrplan gesehen werden. In den Bereichen Organisation, Arbeitsplanung, Methoden und Arbeitsweisen bedurfte es einer Anpassung des Lehrplans von 1980 (vgl. RICHARDSON 1999, S. 125). Die neue Steuerung sollte ergebnis- und zielorientiert sein und regionale Einflussmöglichkeiten ermöglichen. Das musste im neuen Lehrplan und in den Kursplänen zum Ausdruck kommen. So musste u.a auch das mit dem Lehrplan von 1980 noch gültige fünfgradige Notensystem (5 war die beste Note, 1 war die ungenügende Note) überarbeitet werden. Alle Schüler sollten die Möglichkeit haben, mindestens eine ausreichende Note zu bekommen, weshalb die ungenügenden Noten abgeschafft wurden (vgl. Kapitel 2.1.2.2 e).

Aus diesen Überlegungen resultierte der neue Lehrplan von 1994, LP 94 (läroplan 94). Dieser gilt seitdem für das obligatorische Schulwesen, also für die Grundschule (inklusive der nicht-kommunalen Grundschulen), für die Spezialschule, für die Sonderschule und für die Grundschule für samische Kinder. Er enthält die folgenden Rubriken:

1. *Die Werteerziehung und der Bildungsauftrag der Schule*⁴⁸
2. *Ziele und Richtlinien*
 - 2.1 *Normen und Werte*
 - 2.2 *Kenntnisse*
 - 2.3 *Die Verantwortung und Einflussnahme der Schüler*
 - 2.4 *Schule und Zuhause*
 - 2.5 *Übergang und Mitwirkung*
 - 2.6 *Die Schule und die Umwelt*
 - 2.7 *Beurteilung und Noten*
 - 2.8 *Die Verantwortung des Direktors*

(UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1997, S. 1)

Der Text im Lehrplan ist recht knapp und allgemein gehalten, da er sich auf verschiedene Schulformen bezieht. Für das praktische Arbeiten in den einzelnen Fächern der Grundschule sind die detaillierten *Kurspläne und Notenkriterien* daher unerlässlich. Diese wurden in einer neuen Fassung, zeitgleich zum Lehrplan von 1994, eingeführt. Es sind verbindliche landesweite Vorschriften, die die Forderungen festlegen, die der Staat an den Unterricht in den einzelnen Fächern stellt.

Die Kurspläne und Notenkriterien von 1994 wurden bereits im Jahre 2000 revidiert. Im Folgenden sollen die Gründe für diese schnelle Überarbeitung und der heutige Inhalt der Kurspläne und Notenkriterien erläutert werden.

Die Kurspläne und Notenkriterien von 1994 umfassten Ziele und Richtlinien für den Unterricht in den einzelnen Fächern. Sie sagten nichts darüber aus, wie diese Ziele erreicht werden sollten und welche Arbeitsmethoden anzuwenden waren. Diese freie Wahl der Unterrichtsmethoden wurde im Einleitungstext der Kurspläne von 1994 folgendermaßen begründet:

„Die Kurspläne sind so ausgearbeitet worden, dass sie zwar verdeutlichen, was alle Schüler lernen sollten, andererseits jedoch dem Lehrer große Freiheit gewähren, den Unterrichtsstoff und die Arbeitsmethode zu wählen. Die Kurspläne geben nicht die Arbeitsweisen, die Organisation oder Methoden vor. Dagegen geben sie den Inhalt grundlegender und bestehender Kenntnisse an, die der Unterricht vermitteln soll, und sie enthalten somit Richtlinien für die regional zu tätige Auswahl des Unterrichtsstoffes.“

(UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1994, S. 1)

⁴⁸ Dieser Abschnitt ist im Anhang, Beilage A, einsehbar.

Diese regionale Auswahl des Unterrichtsstoffes soll im Arbeitsplan (s.u.) einer jeden Schule ihren Eingang finden. Zur Verdeutlichung der „regional zu tätigen Auswahl des Unterrichtsstoffes“ soll hier ein kleines Beispiel folgen:

Man stelle sich ein kleines schwedisches Dorf im Wald vor, welches für seine Ahnenforschung bekannt ist und Geld mit Touristen verdient, die Elche jagen und in den örtlichen Gewässern fischen. Für die dort ansässige Grundschule ist es wahrscheinlich sinnvoll, diese Traditionen des Dorfes bei der Auswahl der Lerninhalte für die Fächer Schwedisch und Geschichte zu berücksichtigen. Projektorientierte Aufsatzthemen könnten z.B. lauten: Gehe in unsere Dorfbibliothek und finde heraus, was dein Urururgroßvater von Beruf war! War das ein gängiger Beruf in der damaligen Zeit? Wie lebten die Menschen damals? Was hat sich verändert und was ist gleich geblieben? Wie wirkt sich der Tourismus auf die Dorftraditionen aus? usw.

Die offenen Kurspläne ermöglichen ein solch „regionales“ Arbeiten. Dabei werden auch die Interessen der Schüler beachtet und geweckt, da der Unterrichtsstoff einen persönlichen Bezug zur Lebenswelt des Lerners hat, also als sinnvoll empfunden wird. Ein handlungs- und schülerorientierter Unterricht als Methode des eigenständigen und selbstgesteuerten Lernens wird ermöglicht (vgl. EDELMAN 1994, S. 239ff). Die Qualität des Lernens, da es ein verknüpfendes Lernen ist, ist eine höhere.

Ein sich aus den Formulierungen der Kurspläne ergebendes Problem für die Schulen lag darin, dass die Lehrer auf der einen Seite die Freiheit hatten, die übergeordneten Ziele mit regional angepassten Inhalten und Methoden füllen zu dürfen, auf der anderen Seite lastete eine sehr große Verantwortung auf den Schulen und Lehrern. Diese mussten nun selbständig entscheiden, welche Inhalte und welche Methoden in welcher Klassenstufe und bei welchen Schülern angemessen waren, um die vorgegebenen Ziele zu erreichen.

Der großen Möglichkeit der Einflussnahme stand also auch der Zwang entgegen, etwas tun zu müssen, was durchaus mühselig und zeitraubend sein kann.⁴⁹

An den Kursplänen von 1994 bewerteten viele Lehrer als negativ, dass keine Grundkenntnisse für alle Schüler definiert wurden, und dass damit im Prinzip das Risiko bestand, dass nicht nur Schüler etwas anderes lernten und ein anderes Niveau erreichten, sondern auch, dass sie Stoff verpassen konnten. Zudem waren die Lehrer kritisch gegenüber dem Nicht-Vorhandensein konkreter Beurteilungskriterien, denn wie sollten sie die Leistungen der Schüler der einzelnen Klassenstufen mit den vorhandenen Notenstufen bewerten, wenn es keine Kriterien für unterschiedliche Klassenstufen gab? Es war den Schulen und Lehrern überlassen, Notenkriterien für die einzelnen Klassenstufen und Notenstufen zu erstellen. Verwirrung machte sich bei vielen Lehrern breit. Die Situation, keine vorgegebenen Notenkriterien zu haben, überforderte offenbar viele Schulen und Lehrer. Aus diesen Gründen war die allgemeine Bewertung der Kurspläne von 1994 durch die Lehrer überwiegend negativ. Sie wehrten sich gegen eine zu große Offenheit und Beliebigkeit und gegen den zu hohen Arbeitsaufwand und die Mehrbelastung durch administrative Aufgaben. Dem kann entgegengehalten werden, dass die Erstellung bzw. Überarbeitung dieser Dokumente oft eine gute Möglichkeit darstellt, mit Kollegen die eigene Tätigkeit zu reflektieren. Zudem werden selbstentworfenen Kurspläne meist als sinnvoll erachtet, und sie sind nicht zuletzt ein Zugeständnis vom Staat an die fachliche Qualifikation des Lehrpersonals.

Die neuen *Kurspläne und Notenkriterien 2000* ersetzen schließlich die Kurspläne und Notenkriterien von 1994.⁵⁰ Ihnen ist ein Kommentarheft beigelegt, in dem zu begründen versucht

⁴⁹ Eine dem Verfasser bekannte nicht-kommunale Grundschule benötigte für die Erstellung ihres Arbeitsplanes fast eine komplette Fortbildungswoche. Viele Grundschulen können sich dies schon aus Kostengründen nicht leisten.

wird, warum eine so rasche Überarbeitung der alten Kurspläne und Notenkriterien nötig gewesen ist. Darin werden als Gründe zum einen die schnellen Veränderungen in der Gesellschaft und zum anderen die Anforderungen an die Schule als Vorbereitung aufs Leben genannt. Zudem werden auch zunehmende Internationalisierung, kulturelle Vielfalt, die Veränderungen des Arbeitslebens sowie die Entwicklung der Informationstechnologien als Faktoren genannt, welche die Arbeit in der Schule beeinflussen, und auf die in den neuen Kursplänen Bezug genommen werden muss (vgl. SKOLVERKET 2000a, S. 7f).

In den neuen Kursplänen und Notenkriterien 2000 findet sich der von vielen Lehrern erwünschte Beurteilungsabschnitt bezüglich der Notenkriterien. Für jedes Fach werden darin geltende Beurteilungsmaßstäbe erläutert. Der Beurteilungsabschnitt ist aber besonders auch zur Beurteilung der Leistungen hilfreich, da er Benotungskriterien enthält, die die Lehrer nur noch regional in den Arbeitsplänen (s.u.) deuten müssen.

Um ein Verständnis für die, für deutsche Pädagogen doch ungewöhnliche, Formulierung der Kurspläne in Schweden zu bekommen, sollen diese hier kurz für das Fach Schwedisch und den Bereich Lesen dargestellt werden:⁵¹

Anzustrebende Lernziele (Mål att sträva mot⁵²) im Bereich Lesen; sie geben die gewünschte Richtung an, die die Arbeit der Schule im Bereich Lesen während der Schuljahre 1-9 verfolgen soll:

„[Die Arbeit der Schule soll im Bereich Lesen darauf zielen:]

- *dass der Schüler seine Fantasie und Lust für das Lernen entwickelt, durch Lesen von Literatur sowie durch eigenständiges Lesen aus eigenem Interesse,*
- *dass der Schüler sein Vermögen entwickelt, unterschiedliche Texte zu lesen, zu verstehen, zu deuten und zu erleben,*
- *und dass er das Lesen und die Arbeit mit Texten deren Intention und Form anpasst,...“*

(SKOLVERKET Kursplaner Svenska)

Hier wird also auf die Schlüsselqualifikation Lesefertigkeit hingewiesen.

Werden die Ziele betrachtet, die die Schüler am Ende des fünften Schuljahres erreicht haben sollen (Mål att uppnå), so ergibt sich dort:

„[Die Schüler sollen:]

- *flüssig laut und leise lesen können,*
- *das Geschehen und die Botschaft in Büchern und Sachliteratur für Kinder und Jugendliche erfassen können,*
- *über die gelesenen Ereignisse sprechen können*
- *sowie über Texte reflektieren können...“*

(ebd.)

Am Ende des neunten Schuljahres sollen die Schüler folgende Ziele erreicht haben:

„[Die Schüler sollen:]

- *dem Alter angepasste Belletristik aus Schweden, aus dem Norden und aus anderen Ländern sowie Sachtexte und Zeitungstexte zu allgemeinen Themen lesen können, den Inhalt zusammenhängend wiedergeben können und darüber reflektieren können,*

⁵⁰ Damit galten die Kurspläne/Notenkriterien 94 nur drei Jahre für die Klassenstufe 9, da sie dort erst im Schuljahr 97/98 eingeführt worden waren. Dies ist eine sehr kurze Zeitspanne, die auch als ein Hinweis auf die Kritik gegen diese Dokumente gedeutet werden kann.

⁵¹ Für andere Fächer wie etwa Geografie, Geschichte, Religion und Gemeinschaftskunde, gibt es auch deutsche Übersetzungen der schwedischen Kurspläne (vgl. z.B. HOLZ 1999, S. 146ff).

⁵² Zur Vertiefung in die Zielbegriffsdefinition vergleiche HEDENQUIST & HÅKANSSON 2001.

- *einige belletristische Werke und Verfasser mit Bedeutung für die menschliche Lebens- und Denkweise lesen können, darüber reflektieren können und sie in einen Zusammenhang setzen können,...*“

(ebd.)

Es werden also nur allgemeine Grobziele für die gesamte Grundschulzeit angegeben (mål att sträva mot), und es gibt darüber hinaus Ziele im Bereich Lesen für die Klassenstufen 5 und 9, die erreicht werden sollen und die damit auch überprüfbar sind (mål att uppnå). Es werden keinerlei Inhalte oder Methoden vorgegeben, und es werden auch keine Beurteilungskriterien für andere als die 5. und 9. Klassenstufe vorgegeben.

Die zu erreichenden Ziele sind mit den in Deutschland in der Diskussion befindlichen „Bildungsstandards“ vergleichbar, mit dem Unterschied, dass diese in Deutschland nicht die Lehrpläne ersetzen sollen, sondern als zusätzlicher Maßstab gelten sollen.⁵³

Die gesamten Kurspläne für das Fach Schwedisch, inklusive der Notenkriterien, umfassen nur 5 Seiten, und diese gelten wohlgerne für die gesamte Grundschulzeit, also die Klassenstufen 1-9.⁵⁴

Die meisten Schulen versuchen, die Kurspläne und Notenkriterien in den Arbeitsplan der Schule (s.u.) zu integrieren. Für die Lehrer der Fächer Mathematik, Schwedisch und Englisch können die Kurspläne wichtige Richtungsweiser bezüglich der Unterrichtsinhalte sein, da aus den Kursplänen auch die Aufgaben für die in diesen Fächern verbindlichen nationalen Vergleichsarbeiten in Klasse 9 abgeleitet werden.⁵⁵ Für andere Fächer sind dem Verfasser auch Lehrer bekannt, die sich nach eigenen Aussagen überhaupt nicht um die Kurspläne kümmern, höchstens wenn sie dazu aufgefordert werden, z.B. von Schülern,⁵⁶ Eltern oder auf Fortbildungen. Oft führen diese Lehrkräfte ihren bewährten Unterricht wie gehabt weiter. Als Begründung geben sie neben Zeitmangel an, dass wahrscheinlich auch ihre Methoden und ihre Unterrichtsinhalte irgendwo eine Verankerung in den Kursplänen haben. Es lässt sich in diesem beliebigen Handeln Frustration und Kritik ablesen, die auf eine von den Lehrern geforderte Richtungsänderung im pädagogischen Denken und Handeln zurückgeführt werden können, zu der nicht alle sofort bereit waren. Die Schulbehörde bemerkte die Probleme offensichtlich auch, denn sie sah sich gezwungen, im April 2001 weitere Interpretationen zu den aktuellen Kursplänen herauszugeben. Dieses 81 Seiten starke Heft hat den Titel: „Beurteilung und Benotung – Kommentare mit Fragen und Antworten“ (vgl. SKOLVERKET 2001b) und behandelt, wie der Titel schon erahnen lässt, die in den Kursplänen unklarsten Dinge: Beurteilung und Benotung. Zudem hält die Schulbehörde in ganz Schweden Seminare zur Anwendung der aktuellen Kurspläne und Notenkriterien in der Schule.

Die nächste Änderung der Kurspläne und der Notenkriterien lässt nicht mehr lange auf sich warten: Der Generaldirektor der Schulbehörde, Per Thullberg, deutet in einem Interview an, dass Kommentare als Notenwegweiser für die Kurspläne geplant sind (vgl. ÖBERG 2003).⁵⁷

⁵³ Zur Diskussion über die Bildungsstandards siehe z.B.: BRÜGELMANN 2004; HERRMANN 2004; KAHL 2004; KLIEME 2004.

⁵⁴ Im Anhang, Beilage B, sind diese 5 Seiten einsehbar. Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, länderübergreifend Kurspläne zu vergleichen, dennoch ist es interessant zu sehen, dass die Kurspläne für die entsprechenden Klassenstufen der Grundschule, der Hauptschule und der Realschule im Bundesland Niedersachsen für das Fach Deutsch zusammen weit über 100 Seiten umfassen. Die Kurspläne der integrierten Gesamtschule in Niedersachsen für das Fach Deutsch umfassen 30 Seiten. Zudem gibt es ja auch noch Kurspläne im Fach Deutsch für die entsprechenden Klassen des Gymnasiums (bis Klasse 9) (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1984, 1985, 1988, 1989, 1993a, 1993b).

⁵⁵ Zur Diskussion der Vergleichsarbeiten siehe auch Kapitel 2.2.2.

⁵⁶ Die Kurspläne und Notenkriterien wurden bisher nur aus Sicht der Lehrer beleuchtet. Der schwedische Lehrplan von 1994 fordert aber zudem, dass die Schüler an der Diskussion über die Inhalte und Methoden des Unterrichts beteiligt werden sollen. Dies ist also eine Aufgabe, die den jeweiligen Fachlehrern überlassen bleibt.

⁵⁷ Einige Kurspläne werden aus aktuellem Anlass auch völlig überarbeitet, wie etwa im Fach Mathematik. Für dieses Fach hat die Regierung, u.a. aufgrund der Verschlechterung der Schülerleistungen bei internationalen

Die mit den Notenkriterien zusammenhängende Notengebung ist und war immer ein sehr kontroverses Thema in der schwedischen Bildungspolitik. In einer Meinungsumfrage der Schulbehörde aus dem Jahre 2003 bekundeten Schüler, Lehrer und Eltern ihre Unzufriedenheit mit Teilen des bestehenden Notensystems: Eltern wünschen sich eine früher einsetzende Benotung und Schüler und Lehrer wünschen sich mehr als die drei vorhandenen Notenstufen (SKOLVERKET 2004a, S. 31).

Die Richtlinien für die schwedischen Grundschulen beinhalten, neben den oben erläuterten Lehrplänen und Kursplänen auch den Schulplan der Gemeinde und den Arbeitsplan der Schule.

Der *Schulplan der Gemeinde* soll die Organisation der Grundschulen in einer Gemeinde, deren Profil, Arbeitsformen, Entwicklung u.a. beschreiben. Der Plan soll kontinuierlich überarbeitet werden und wird von der Schulbehörde auf Richtigkeit und Vollständigkeit überprüft. Darin enthalten sein müssen z.B. auch ein „Krisenplan“ (Leitfaden für die Vorgehensweisen im Fall einer Krise, wie etwa dem Tod eines Schülers etc.) und ein „Mobbingplan“ (Leitfaden für die Vorgehensweisen bei Mobbingfällen u.a.).

Der *Arbeitsplan der Schule* ist eine regionale Deutung und Präzisierung des Lehrplans, der nationalen Kurspläne und Notenkriterien und des Schulplanes der Gemeinde. Er soll kontinuierlich überarbeitet werden und ist der rote Faden für den Unterricht (im jeweiligen Fach an der jeweiligen Grundschule). Die meisten Schulen überarbeiten den Arbeitsplan erfahrungsgemäß in einem Zeitraum von einigen Jahren.

Zusammenfassung

Der Lehrplan 1994 und die Kurspläne und Notenkriterien von 1994 entstanden im Zuge der Kommunalisierung. Diese machte es notwendig, die mit der Dezentralisierung und Verantwortungsverlagerung vom Staat an die Gemeinden einhergehenden Veränderungen in den Richtlinien zu verankern. In den Kursplänen von 1994 wurden keine konkreten Stoffe und Inhalte vorgegeben, sondern nur übergeordnete Ziele bzw. zu erreichende Schlüsselqualifikationen und Grundfertigkeiten. Es bestand somit eine große thematische und methodische Offenheit. Dem Lehrer war die Möglichkeit gegeben, seine Methoden und Inhalte einbringen zu können.

Die Kurspläne 1994 boten durch ihre Offenheit insbesondere die Möglichkeit, die spezifischen regionalen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen und Gemeinden in den Unterricht einbeziehen zu können. Es zeigte sich, dass die Schulbehörde und die Regierung früh Nachbesserungsbedarf erkannten, denn die Kurspläne und Notenkriterien wurden schon im Jahr 2000 überarbeitet. Die überarbeiteten und bis jetzt gültigen Kurspläne und Notenkriterien 2000 sind detaillierter, es gibt aber noch immer Unklarheiten im Bereich der Deutung der Notenkriterien. Der Lehrplan von 1994 blieb bestehen und ist noch gültig.

2.1.2.2 Innere und äußere Organisationsmuster der Grundschule

Dieser Bereich ist sehr umfangreich und detailliert. Er unterteilt sich in die folgenden Kapitel a-f:

- a. In diesem Kapitel werden die obligatorischen Schulen, also die Grundschule, die Spezialschule, die Sonderschule und die Grundschule für samische Kinder beschrieben, und es wird auf die Möglichkeit der freien Schulwahl eingegangen.

Studien (vgl. Kapitel 2.2.1), Arbeitsgruppen beauftragt, deren Vorschläge im Herbst 2005 vorgelegt und diskutiert werden.

- b. Gegenstand dieses Kapitels sind: Einschulung, Schulpflicht, Schulgröße, Gesamtzahl der Grundschüler, Klassengröße, Anzahl der Grundschüler pro Klasse, die Rolle des Klassenlehrers und die Rolle des Direktors in schwedischen Grundschulen.
- c. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Themen Schuljahr, Ferien, Schulkinderbetreuung, Schulbeginn, und Ganztagschule.
- d. In diesem Kapitel wird auf den nicht-Klassenstufen gebundenen Stundenplan der Grundschule und auf die Schulfächer eingegangen. Es werden zudem Wahlpflichtfach, Wahlfach der Schule und das Zustandekommen eines Schulprofils erläutert.
- e. Gegenstand dieses Kapitels sind: Schulnoten, Elternsprechtag, Regelversetzung, Übergang zum Gymnasium, Berufsorientierung und Praktika.
- f. Dieses Kapitel erläutert die Ausstattung der Grundschulen, die Kosten, die Organisation des Unterrichts und die Anwesenheitspflicht der Lehrer.

Die oben dargestellten Aspekte sind aus mehreren Gründen wichtig für diese Arbeit. Zum einen wird das bildungspolitische Denken für den Bereich der Grundschule sehr deutlich, denn es spiegeln sich in diesen Aspekten die Resultate bzw. die praktische Umsetzung des bereits erläuterten Lehrplans von 1994 wider. Die Umsetzung des Lehrplans wird somit teilweise veranschaulicht. Zum anderen werden bei einigen Aspekten Unterschiede zwischen den kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen sichtbar, die für die spätere thematische Auseinandersetzung mit der Zufriedenheit von Schülern, Lehrern und Eltern mit den nicht-kommunalen Grundschulen bedeutsam sind.

- a) Die obligatorischen Schulen: Grundschule, Spezialschule, Sonderschule und die Grundschule für samische Kinder,⁵⁸ Möglichkeit der freien Schulwahl

Die schwedische Grundschule ist ein Teil der obligatorischen Schulen in Schweden. Zu den obligatorischen Schulen wird neben der Grundschule auch die Spezial- und Sonderschule und die Grundschule für samische Kinder gezählt.

Die meisten Kinder besuchen die *Grundschule*. Es wird auch der Großteil der sehgeschädigten, der hörgeschädigten und der körperbehinderten Kinder in dieser Schulform weitestgehend integriert.

Es gibt kommunale Grundschulen, für welche die Gemeinden verantwortlich sind, und nicht-kommunale Grundschulen, die nicht-kommunale Träger haben.

In Schweden bietet sich Eltern die Möglichkeit eine *freien Schulwahl* im Grundschulbereich (valfrihet), d.h. Eltern können bestimmen, auf welche Grundschule sie ihr schulpflichtiges Kind schicken möchten. Dies setzt voraus, dass es eine Auswahl von mindestens zwei Grundschulen in der Nähe gibt, was in sehr kleinen, meist ländlichen Gemeinden, nicht überall der Fall ist.

Keine Grundschule darf die Aufnahme eines Kindes verweigern. Nicht-kommunale Grundschulen können aber gewisse Aufnahmekriterien haben (s. auch Kapitel 2.1.3.1).

Taube und schwer hörgeschädigte sowie geistig behinderte Kinder kommen auf die *Spezialschule* (Specialskola). Die Spezialschule umfasst 10 Jahre und soll, soweit wie möglich, inhaltlich der Ausbildung an der Grundschule entsprechen.

In die *Grund-Sonderschule* (Särskola) gehen Kinder, die Lesen und Schreiben lernen können, bzw. die nur leicht geistig behindert sind. Ihre Diagnosen beziehen sich meist auf Lese- und

⁵⁸ Für eine ausführlichere Übersicht siehe: SKOLVERKET Die Grundschule.

Rechtschreibschwächen. Derartige Schüler bleiben in ihrem sozialen Klassenverband auf der Grundschule und arbeiten mit speziellem Lernmaterial. So kann z.B. ein Sonderschüler der achten Klasse während der Mathestunde mit dem Mathematerial für Klasse fünf arbeiten.

Die Grund-Sonderschule besteht entweder aus neun Jahrgängen, die in einer Grundschule integriert sind, oder sie besteht aus einer Trainingsschule. Auf die Trainingsschule gehen Kinder mit Behinderungen, die ihnen die Teilnahme am Unterricht auf der Grundschule nicht möglich machen. Die Trainingsschule ist auf soziales Training und praktische Fertigkeiten ausgerichtet. Schüler, die für die Sonderschule „eingeschrieben“ (inskriven) sind,⁵⁹ haben ein Recht auf ein zehntes Schuljahr.

Die Kinder der Samen, einer kleinen Volksgruppe mit eigener Kultur und Sprache im Norden Schwedens, können eine Schulausbildung mit samischer Ausrichtung in der *Grundschule für samische Kinder* (Sameskola) bekommen. Diese Ausbildung entspricht den ersten sechs Jahren der Grundschule.

- b) Einschulung, Schulpflicht, Gesamtzahl der Grundschüler, Klassengröße, Anzahl der Grundschüler pro Klasse, Rolle des Klassenlehrers, Rolle des Direktors

Einschulung u. Schulpflicht: Alle Kinder zwischen 7 und 16 Jahren sind in Schweden schulpflichtig. Wenn die Eltern es wünschen, können die Kinder auch schon mit 6 Jahren die Vorschule besuchen. Die Gemeinden sind verpflichtet, für alle sechsjährigen Kinder Plätze in der Vorschule zu garantieren.

Die *Gesamtzahl der Grundschüler* belief sich im Schuljahr 02/03 auf 1.057.225 Schüler. Nach sinkenden Schülerzahlen in den 80er Jahren steigen die Schülerzahlen seit dem Schuljahr 92/93 wieder an. Die steigenden Schülerzahlen sind vor dem Hintergrund steigender Bevölkerungszahlen zu sehen. Dabei ist die Einwanderung nach Schweden ein bedeutender Faktor. Es wird in den nächsten Jahren mit einem leichten Absinken der Schülerzahlen gerechnet (SKOLVERKET Rapport 236, S. 33f).

Die *Klassengrößen* variieren in den einzelnen Gemeinden und deren Schulen. Es kann davon ausgegangen werden, dass zwischen 20 und 29 Schüler in einer Klasse sind.⁶⁰ Nicht-kommunale Grundschulen haben oft kleinere Klassen als kommunale Grundschulen. Aktuelle Statistiken zu den Klassengrößen gibt es nicht. In einer Umfrage der Zeitung GP (Göteborgs Posten) geben 60% der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen in Göteborg an, in einer Klasse mit 20-24 Schüler zu sein und 8% geben an in einer Klasse mit 25-29 Schülern zu sein. Für die kommunalen Grundschüler liegen die entsprechenden Werte⁶¹ bei 44% (Klassengröße 20-24) und 26% (Klassengröße 25-29) (vgl. JOHANSSON 2003 aus Göteborgs Posten).

Der Begriff „Mentor“ (mentor) setzt sich teilweise als Bezeichnung für den *Klassenlehrer* (klassföreståndare) an schwedischen Schulen durch. Dieser Begriff mit seinem beratenden

⁵⁹ Meist haben diese Schüler eine ärztliche Diagnose und damit auch das Recht auf den Sonderschülerstatus, der ihnen Ressourcen zuschreibt.

⁶⁰ Die an der PISA-Studie teilnehmenden schwedischen Grundschulklassen hatten beispielsweise eine Klassenfrequenz von durchschnittlich 21,2 Schülern (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FÖRDERUNG (BMBF) REFERAT ÖFFENTLICHKEITSARBEIT 2003, S. 90).

⁶¹ Die angegebenen Werte für die kommunalen Grundschüler sind Werte für alle Grundschüler Göteborgs, aus denen die Werte der nicht-kommunalen Grundschüler noch herausgerechnet werden müssten. Dies war wegen nicht vorhandener Originaldaten für diese Arbeit nicht möglich. Am Gesamtergebnis würde sich aufgrund der geringen Anzahl der nicht-kommunalen Grundschüler wenig verändern.

Charakter passt gut zur heutigen Schule in Schweden, in der die Lehrkräfte Instrukteure, Coach, Anleiter bzw. Berater in Sachen Lernen sein sollen. Dazu gehört auch, dass Lehrer und Schüler sich duzen (wie in der gesamten schwedischen Gesellschaft üblich, in der eigentlich nur der König gesiezt wird), was ein fast freundschaftliches und gelöstes sowie wahrscheinlich auch angstfreies und damit leistungsförderndes Klima ermöglicht.⁶² Oftmals sind zwei Mentoren für die Schüler einer Klasse zuständig. Dies ist aber wieder von Schule zu Schule unterschiedlich, und es gibt z.B. auch klassen- und altersübergreifende Mentorgruppen.

Die *Rolle des Direktors* in Schweden umfasst sehr viele Aufgabenbereiche. Laut Grundschulverordnung sind die Direktoren in Schweden hauptverantwortlich für alles, was an der Schule geschieht (vgl. GRUNDSKOLEFÖRORDNINGEN). Neben Kontakten zur Gemeinde, obliegt den Direktoren die Pflege der Schüler-, Lehrer-, und Elternkontakte, und sie müssen über das Schulgeschehen auch jährlich einen Rechenschaftsbericht verfassen. Die Direktoren sind meist auch für Neueinstellungen zuständig, was bei einem hohen Personalumsatz an einigen Schulen eine zeitintensive Aufgabe sein kann. Schulwechsel des angestellten Personals sind üblich in Schweden und betreffen praktisch jede Grundschule mehrmals im Jahr.

Zudem sind es oftmals Direktoren, die Anträge stellen müssen, um Extragelder für Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Funktionsbehinderungen genehmigt zu bekommen.

Seit Einführung der freien Schulwahl ist es zudem wichtig, dafür zu sorgen, nach außen hin eine attraktive Schule zu sein, die sich in der Konkurrenz zu benachbarten Schulen behaupten kann. Auch diese Aufgabe fällt größtenteils den Direktoren zu.

Die Direktoren setzen innerhalb des oben beschriebenen Aufgabenfeldes individuell ihre Schwerpunkte. An nicht-kommunalen Grundschulen müssen sich viele Direktoren schwerpunktmäßig um die Finanzen der Schulen kümmern. Dies ist existentiell wichtig und beinhaltet, dass sie dafür sorgen müssen, dass die Schule möglichst jeden freien Platz besetzt, um genügend Schulgelder zu bekommen.⁶³

Die Rolle des Direktors in Schweden ist derzeit stark im Umbruch.⁶⁴ Das Aufgabenfeld eines Direktors an einer schwedischen Grundschule hat sich, u.a. aufgrund der Kommunalisierung (vgl. Kapitel 2.1.1.2), mehr und mehr von pädagogischen Aufgaben zu administrativen Aufgaben verlagert. Noch gibt es meist an kleineren Schulen Direktoren, die neben ihrer Direktortätigkeit auch in einzelnen Fächern unterrichten. Dieses Phänomen aber ist immer seltener anzutreffen, da der vielfältige Aufgabenbereich als Schuldirektor dies kaum mehr zeitlich zulässt.

c) Schuljahr, Ferien, Schulbeginn, Schulkinderbetreuung „Ganztagsschule“

Das *Schuljahr* in Schweden teilt sich ein in ein Herbsthalbjahr, welches sich von Mitte August bis Ende Dezember erstreckt und in ein Frühlingshalbjahr, welches sich von Anfang Januar bis Anfang Juni erstreckt. Samstags findet kein Unterricht statt.

Insgesamt haben die Schüler in Schweden ca. 16 Wochen *Ferien* (lov): im Herbst eine Woche, zu Weihnachten zwei bis drei Wochen, eine Woche Skiferien, eine Woche Osterferien und zehn Wochen Sommerferien.

⁶² Vergleiche dazu auch „Mastery-Klima“ Kapitel 3.3.

⁶³ Bei kommunalen Grundschulen können die Gemeinden als Eigentümer bei Fehlbeträgen einspringen. Da die Gemeinden aber nicht die Träger der nicht-kommunalen Grundschulen sind, besteht diese Möglichkeit nicht.

⁶⁴ Zur genaueren Information über die Rolle des Direktors in Schweden aber auch zur Rollenveränderung vergleiche: EK HOLM, BLOSSING, KÅRÄNG, LINDVALL & SCHERP 2000; HYLÉN & ULLMAN 2003.

Der *Schulbeginn* ist in der Regel gegen acht Uhr morgens, es kommt aber auch vor, dass Kinder ihren Ausschlaf-Morgen haben, an dem der Unterricht erst um 9 oder 10 Uhr beginnt. Manche Schulen haben in diesem Bereich „Gleitzeiten“ eingeführt, so dass sich die Schüler aussuchen können, ob sie z.B. um 8 oder um 9 Uhr mit der Schule anfangen wollen, um dann entsprechend um 14 oder erst um 15 Uhr nach Hause gehen zu können.

An vielen Grundschulen in Schweden ist eine *Schulkinderbetreuung* für die Kinder bis zum zwölften Lebensjahr angeschlossen.⁶⁵ Dort ist eine Betreuung von ca. 7 Uhr bis ca. 17 Uhr gewährleistet. Diese Einrichtung ist für viele Familien sehr wichtig, da in Schweden meistens beide Elternteile berufstätig sind (sein müssen).

Die schwedische Grundschule kann durchaus als „*Ganztagschule*“ bezeichnet werden, da alle Grundschüler in den Schulen eine lange Mittagspause haben, in der sie Mittag essen. Es gibt in vielen Schulen auch die Möglichkeit, nach der offiziellen Schulzeit, die sich bis 15:30 oder 16 Uhr erstrecken kann, Hilfe bei den Hausaufgaben zu bekommen, da es an den schwedischen Grundschulen für die Lehrer eine „an den Arbeitsplatz verlegte“ (arbetsplatsförlagd) Anwesenheitspflicht gibt. Diese liegt für Grundschullehrer derzeit bei 35,5 Wochenstunden. Darin enthalten sind die Unterrichtszeit, die Vorbereitungszeit und die Konferenzzeiten. Die Anwesenheitspflicht hat den Vorteil, dass alle Lehrkräfte zu festen Zeiten in der Schule anzutreffen sind. Fächerübergreifende Projekte zu planen ist somit kein Problem, und der Direktor weiß in Krankheitsfällen, welche Lehrkräfte für die Vertretungsplanung zur Verfügung stehen. Neben der Anwesenheitspflicht haben die Lehrer dann noch 10 Stunden Vorbereitungszeit pro Woche, die die meisten Lehrer zu Hause absolvieren.⁶⁶

d) Nicht-Klassenstufen gebundener Stundenplan für die Grundschulzeit; Schulfächer

Es gibt in der schwedischen Grundschule einen Stundenplan (timplan) für die gesamte Grundschulzeit. Aus diesem ist ersichtlich, wie viel garantierte (lehrergeleitete) Unterrichtszeit den Schülern in den einzelnen Fächern zusteht.⁶⁷

Der Stundenplan der schwedischen Grundschule sieht folgendermaßen aus:

⁶⁵ Ausführlicher dazu siehe SKOLVERKET Schulkinderbetreuung.

⁶⁶ Die Arbeitszeit der schwedischen Lehrer ist auch bezüglich einer Jahresarbeitszeit geregelt. Grundschullehrer müssen 1767 Stunden arbeiten, davon sind 1360 geregelte Arbeitszeit (an der Schule) und der Rest Vorbereitungszeit, verteilt auf 194 Arbeitstage. Die wöchentliche Unterrichtszeit beträgt für Grundschullehrer ca. 1100 Minuten.

⁶⁷ Im internationalen Vergleich haben schwedische Grundschüler laut OECD recht wenige Unterrichtsstunden pro Jahr (vgl. OECD 2003).

Fächer/Fachgruppen	Stundenzahl (Gesamtstundenzahl für Klasse 1-9 in 60min/Einheit)
Kunst (bild)	230
Hauswirtschaftskunde (hemkuskap)	118
Sport und Gesundheit (idrott och hälsa)	500
Musik (musik)	230
Werken (slöjd; mit Textil, Holz u. Metall)	330
Schwedisch (svenska)	1490
Englisch (engelska)	480
Mathematik (matte)	900
Geografie, Geschichte, Religion, Gemeinschaftskunde (geografi, historia, religion, samhällskunskap) ⁶⁸	885 (zus.)
Biologie, Physik, Chemie, Technik (biologi, fysik, kemi, teknik) ⁶⁹	800 (zus.)
Sprachwahlpflichtfach ⁷⁰ (språkval)	320
Wahlpflichtfach des Schülers ⁷¹ (elevens-val)	382
Total garantierte Unterrichtszeit:	6.665
(Wahlfach der Schule; ist in der Gesamtunterrichtszeit enthalten)	(600)

Abbildung 9: Der Stundenplan der schwedischen Grundschule (SKOLVERKET Die Grundschule, S. 2).

Zur praktischen Anwendung des Stundenplanes sowie zur Erörterung des Wahlpflichtfaches und des Wahlfaches der Schule soll hier ein kurzer Exkurs eingeschoben werden, da die heutige „Profilierung“ der Grundschulen, insbesondere der nicht-kommunalen, auf der praktischen Umsetzung dieses Stundenplans beruht.

Große Flexibilität bei der Anwendung des Stundenplanes

Zur Verdeutlichung, wie unterschiedlich der Stundenplan ausgelegt werden kann, soll hier ein Beispiel geben werden: Im Stundenplan sind 900 Stunden Mathematik für die gesamte Grundschulzeit vorgesehen. Die Verteilung der Stunden des Mathematikunterrichts der fiktiven Schulen A, B und C könnte folgendermaßen aussehen:

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Summe
Schule A	50	50	50	50	100	100	150	150	200	900
Schule B	100	100	100	100	100	100	100	100	100	900
Schule C	125	125		125	125	50	50	150	150	900

Abbildung 10: Beispiel für die Anwendung der Lehrstunden im Fach Mathematik an drei fiktiven Schulen.

Im Rahmen der vorgeschriebenen 900 Stunden können der Direktor und sein Personal entscheiden, wie die Stunden auf die gesamten neun Jahre der Grundschulzeit verteilt werden. Wie aus den Beispielen der Tabelle hervorgeht, können dabei ganz unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden: *Schule A* ist vielleicht der Meinung, dass in den letzten 3 Jahren der Grundschule am besten Mathe gelernt wird, daher wird dort das Schwergewicht der Mathestundenzahl in Klasse 7-9 gelegt. *Schule B* setzt auf Kontinuität und verteilt die Stunden gleichmäßig auf die gesamte Grundschulzeit. *Schule C* hat andere Schwerpunkte in der dritten Klasse und verzichtet in dieser Klassenstufe völlig auf Mathematik.⁷²

⁶⁸ Diese Fächer werden als SO „samhälls orienterade ämnen“ (Gemeinschaftsorientierte Fächer) bezeichnet.

⁶⁹ Diese Fächer werden als NO „natur orienterade ämnen“ (Naturorientierte Fächer) bezeichnet.

⁷⁰ Es wird zwischen Deutsch, Französisch, Spanisch und Extra-Englisch/Schwedisch gewählt.

⁷¹ Z.B.: Töpfern, Jagdschule, Sportkurse, Schulzeitung, Schulband u.a.

⁷² Die Verteilung des Mathematikunterrichts in Schule C ist wahrscheinlich in kaum einer Grundschule Schwedens anzutreffen. Dieses extreme Beispiel soll nur zur Verdeutlichung der Handlungsfreiheit dienen. Zudem ist zu bedenken, dass die Schüler im Rahmen der 20 Prozentregel für das Wahlfach der Schule auch mehr oder weniger als 900 Stunden Mathematik haben können.

Es gibt noch sehr viele Varianten, die in den Rahmen dieses „offenen“ Stundenplans der schwedischen Grundschule passen. Auch innerhalb einer Schule können Verteilungsunterschiede von Klasse zu Klasse auftreten.

Der Stundenplan muss auf dem Hintergrund der schon vorgestellten aktuellen Richtlinien für die schwedische Grundschule betrachtet werden (s. Kapitel 2.1.2.1). Die offenen und übergeordneten Lernziele dieser Richtlinien ermöglichen eine Flexibilität, die eine Stundenaufteilung wie in der Beispielsschule C realisierbar macht, denn es gibt ja kein Klassenziel für Mathematik in Klasse drei, sondern nur Ziele für Klasse 5 und 9, die es zu erreichen gilt (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Für den Direktor ist es in einem derartigen System wichtig, den Überblick zu behalten und genau zu wissen, welche Klasse und welche Schüler schon wie viele Mathestunden gehabt haben.

Ein großer Vorteil dieses Systems ist dessen Flexibilität, die gerade bei kleineren Schulen von Bedeutung sein kann. Steht zum Beispiel vorübergehend kein Lehrer in einem bestimmten Fach zur Verfügung,⁷³ können andere Fächer stärker gewichtet und der Unterrichtsstoff des Faches später nachgeholt werden.

Als Nachteil eines solchen Stundenplanes wäre der große Zeitaufwand für die alljährliche Planung zu nennen. Dies betrifft hauptsächlich die Schulleitung, denn diese muss der Schulbehörde nachweisen können, dass jeder Schüler die angegebene Mindeststundenzahl der Fächer erhält.

In 79 Gemeinden Schwedens läuft ein Großversuch, in dem getestet wird, wie sich das völlige Weglassen des Stundenplanes auf die Lernergebnisse auswirkt. Es handelt sich dabei um eine Art Portfoliomethode, bei der sich der Schüler am Morgen entscheidet, mit welchem Fach er arbeiten möchte und bei welchem Lehrer. Die Lehrer sitzen dabei in „offenen“ Klassenräumen und stehen den Schülern als Hilfen zur Verfügung, wenn es nötig ist.

Die Zwischenergebnisse des bis 2005 laufenden Versuches sind auf die Lernfortschritte bei den Schülern bezogen überwiegend positiv, es lässt sich aber gleichzeitig eine hohe Arbeitsbelastung bei den Lehrern erkennen (vgl. ALFREDSON 2003 aus Dagens Nyheter).

Wahlpflichtfach und Wahlfach, Schulprofil

Die im Stundenplan angegebenen Stunden für die *Wahlpflichtfächer* können von den einzelnen Schülern dazu genutzt werden, ihre Studien in einem oder in mehreren Fächern zu vertiefen bzw. andere Fächer auszuprobieren, die nicht im traditionellen Fächerangebot sind. An vielen Schulen wird dieses Unterrichtsfach als *Schülerwahl* (elevens val) bezeichnet und es werden Fächer in den Bereichen Theater, Kunst, Sport, Werken usw. angeboten.

Zum Erstellen eines bestimmten *Schulprofils* bzw. einer Ausrichtung (sprachlich, religiös, sportlich u.a.), ist es den Schulen laut Stundenplan erlaubt, für das sog. *Wahlfach der Schule* die Anzahl der Stunden für ein Fach oder eine Fächergruppe mit höchstens 20% zu vermindern. Das Wahlfach der Schule darf maximal 600 Stunden umfassen.⁷⁴

Viele Grundschulen, sowohl kommunale als auch nicht-kommunale nutzen diese Möglichkeit der Profilierung. Während sich viele neugegründete nicht-kommunale Grundschulen von Beginn an als Schulen mit Profil ausgeben, ist insbesondere bei Konkurrenz ausgesetzten

⁷³ Dies ist ein nicht abwegiger Gedanke, da schon seit Jahren Lehrermangel in Schweden herrscht und viele un ausgebildete Erwachsene in den schwedischen Grundschulen arbeiten (vgl. Kapitel 4.1.1).

⁷⁴ Zur Verdeutlichung ein Beispiel: Eine Grundschule ist stark engagiert im Umweltschutz und will sich in diese Richtung profilieren. Der Stundenplan erlaubt es theoretisch, die Stundenzahl von anderen Fächern zu reduzieren (max. 20% pro Fach) und diese für Biologie oder gar für ein neu eingerichtetes Wahlfach der Schule wie z.B. „Umweltschutz“ zu verwenden. Auf diese Weise können die verschiedensten künstlerischen, sportlichen, musikalischen, sprachlichen, religiösen u.a. Schulprofile, legitim in den Stundenplan der jeweiligen Grundschule eingebracht werden.

kommunalen Grundschulen erst in den letzten Jahren ein Trend zur Profilierung deutlich geworden (vgl. ÖBERG 2004b aus Dagens Nyheter).

e) Schulnoten, Elternsprechtag, Regelversetzung, Übergang zum Gymnasium, Berufsorientierung und Praktika

Die *Noten* in der schwedischen Grundschule bestehen aus:

G	=	Genügend (Godkänd)
VG	=	Gut (Välgodkänd)
MVG	=	Sehr gut (Mycket välgodkänd)

Abbildung 11: Das Notensystem der Schwedischen Grundschule
(vgl. SKOLVERKET Beurteilung und Zensuren, S. 2).

Es gibt keine Note für „ungenügend“ (Icke godkänd) an der Grundschule.

Die Noten werden mit Blick auf die Kenntnisse des Schülers in Bezug auf die nationalen Ziele der Kurspläne (vgl. Kapitel 2.1.2.1) ab dem ersten Halbjahr der achten Klasse gesetzt. Vorher gibt es nur mündliche Beurteilungen. Erreicht ein Schüler nicht die zu erreichenden Ziele der Kurspläne für die neunte Klasse, bekommt er keine Note in den entsprechenden Fächern, er hat aber das Recht auf eine schriftliche Beurteilung.

Elternsprechtag: Während der gesamten Grundschulzeit sollen Schüler und Eltern regelmäßig informiert werden, wie sich der Schüler in der Schule intellektuell und sozial entwickelt und ob er die Ziele der Grundschule erreichen wird. Dies geschieht im sog. „Entwicklungsgespräch“ (utvecklingssamtal).

Schüler und Eltern haben zweimal im Schuljahr Recht auf ein solches Gespräch, in dem der Mentor mit dem Schüler und dessen Eltern über alle Aspekte der schulischen Entwicklung spricht. Diese Gespräche thematisieren die Arbeit in den einzelnen Schulfächern und allgemeine, soziale Fragen: der Umgang mit Lehrern und Schulkameraden, Mobbing usw. Sollten sich größere Probleme sozialer oder fachspezifischer Art herausstellen, so werden in diesen Gesprächen oft individuelle Programme bzw. Maßnahmen diskutiert und aufgestellt, um das jeweilige Problem zu lösen. Bei fachspezifischen Problemen kann es sich um stützende Maßnahmen handeln, wie etwa das Umsetzen im Klassenraum, Extrastunden, Veränderungen im Stundenplan des Schülers, individueller Stundenplan usw. Handelt es sich mehr um soziale Probleme, so können Treffen mit einem Schulpsychologen oder der Schulkrankenschwester vereinbart werden, oder es kann, wenn nötig, das „Mobbingteam“⁷⁵ der Schule hinzugezogen werden. Die Länge dieser Gespräche variiert je nach Schule und Schüler von ca. zwanzig Minuten bis zu einer Stunde und mehr. Es kann auch zu „Folgegesprächen“ (uppföljningssamtal) kommen, bei denen es darum geht, ob eingeschlagene Wege oder Maßnahmen, z.B. zur Leistungsverbesserung in einem Fach, wirksam sind oder verändert werden müssen.

In der schwedischen Grundschule gilt das Prinzip der *Regelversetzung*. Die Schüler rücken also unabhängig von ihren Leistungen zum Herbsthalbjahr eines jeden Jahres eine Klasse auf. Auch die ab der achten Klasse vergebenen Noten haben darauf keinen Einfluss. Dies ist eine für deutsche Pädagogen ungewohnt klingende Praxis, an der aber mit der Begründung festgehalten wird, dass die Schüler nicht aus ihrem sozialen Verband gerissen werden sollen und man sie nicht „abstempeln“ möchte. Zudem herrscht auch immer die Hoffnung, dass leistungsschwache Schüler plötzlich „erwachen“, bzw. reifen und der in früheren Schuljahren versäumte Stoff nachgeholt werden kann. Dass diese Praxis viel Arbeit beinhaltet, steht außer

⁷⁵ Eine Gruppe, die meist aus Lehrern besteht, die für die Vorbeugung und Aufklärung von Mobbingfällen zuständig ist.

Frage. Das schwedische Grundschulwesen mit seinen zielorientierten und offenen Kursplänen erleichtert aber diese Praxis. In einem solchen System werden nicht alljährlich genau vordefinierte Klassenstufenlernziele abgefragt, sondern das zu erreichende Leistungsziel am Ende der neunten Klasse - abgesehen von den Zwischenzielen in der fünften Klasse - ist die einzige tatsächliche „Leistungsprüfung“, welche Konsequenzen für die weitere schulische Laufbahn des Schülers hat.

Übergang zum Gymnasium: Um eines der 17 landesweiten Gymnasienprogramme besuchen zu dürfen, müssen die Schüler am Ende der Grundschulzeit mindestens eine genügende Note (G) in den drei Hauptfächern Schwedisch, Mathe und Englisch aufweisen. Trotz dieser Aufnahmeregel kann davon gesprochen werden, dass offiziell etwa 98% aller Schüler von der neunten Klasse auf die Gymnasien wechseln, um dort eines der landesweiten Programme oder das „individuelle“ Programm zu belegen (genauer s. Kapitel 2.1.1.2).

Berufsorientierung und Praktika in der Grundschule: Schüler werden während der Grundschulzeit in Sachen Beruf und Zukunft beraten. Diese Beratung soll sich über die gesamte Grundschulzeit erstrecken, und viele Schulen bedienen sich dazu eines besonders geschulten „Studien- und Berufsberatungspersonals“ (SYV genannt = studie- och yrkesvägledare). Es soll die Schüler informieren, unterrichten und persönlich beraten, welche Möglichkeiten der Studien und Berufszweige es nach der obligatorischen Schulzeit gibt. Inhaltliche Schwerpunkte dieser Beratung liegen auf der Auswahl und Beschaffung eines geeigneten Praktikumsplatzes sowie der Auswahl eines geeigneten Gymnasiumprogramms.

Die schwedischen Grundschüler absolvieren in der 8. und in der 9. Klasse meist ein 1-2 wöchiges Berufspraktikum.

f) Ausstattung der Grundschulen; Kosten; Organisation des Unterrichts

Ausstattung der Grundschulen

Die *Ausstattung* der Grundschulen ist von Gemeinde zu Gemeinde sehr unterschiedlich und sie ist abhängig von der Bereitstellung und Nutzung finanzieller und materieller Ressourcen für die Schulen.

Jede Schule hat ihr eigenes Budget und entscheidet selbständig darüber, wie viel Geld davon für die schuleigene Bibliothek, für die Ausstattung des Speisesaales oder für die Anschaffung neuer Computer investiert wird. Kosten für größere bauliche Veränderungen an den kommunalen Grundschulen fallen den Gemeinden als Vermieter der Räumlichkeiten zu und müssen bei diesen beantragt werden. Nicht-kommunale Grundschulen müssen eigene Lösungen finden, um entsprechende Veränderungen finanzieren zu können.⁷⁶

Wird als ein Indikator für Schulausstattung z.B. die Computerausstattung der Grundschulen genommen, so ist festzustellen, dass sich im Jahre 1999 noch durchschnittlich 10 Grundschüler einen Computer teilen mussten und dass sich im Jahre 2001 nur noch durchschnittlich 8 Grundschüler einen Computer teilen mussten. (SKOLVERKET Rapport 208, S. 7).

Kleine „ländliche“ Grundschulen sind im Computerbereich besser ausgestattet als Grundschulen in Städten. In den ländlichen Grundschulen mussten sich 1999 nur 6,7 Schüler und 2001 nur 5,8 Schüler einen Computer teilen (ebd. S. 11). Dies lässt sich durch den Nutzen einer effizienten Kommunikationstechnik in ländlichen Gebieten erklären. Es darf zudem nicht vergessen werden, dass Schweden an der Außenkante Europas liegt und durch gute Kommunikationsmittel den geographischen „Wettbewerbsnachteil“ z.T. ausgleichen kann. Schon im

⁷⁶ Nicht-kommunale Grundschulen als Teil eines Konzerns (vgl. Kapitel 2.1.3.3) haben hier erhebliche Vorteile bei der Kapitalbeschaffung.

Lehrplan von 1980 wurde auf neue Techniken, wie etwa das Einführen von Computern in die Grundschulen, gesetzt, welches sich nun, nach mehr als 20 Jahren, auszuzahlen scheint.⁷⁷

Die Computerdichte für die Grundschullehrer lag 1999 bei durchschnittlich 5 und 2001 bei durchschnittlich 3 Lehrern pro Computer (ebd. S. 23). Sie hat sich in den letzten Jahren aufgrund des staatlichen Förderprogramms ITIS („Informationsteknologi i skolan“ = Informationstechnologie in der Schule) sehr verbessert.

Werden Unterschiede im Bereich Computerausstattung zwischen nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulen betrachtet, so ergibt sich folgendes Bild:

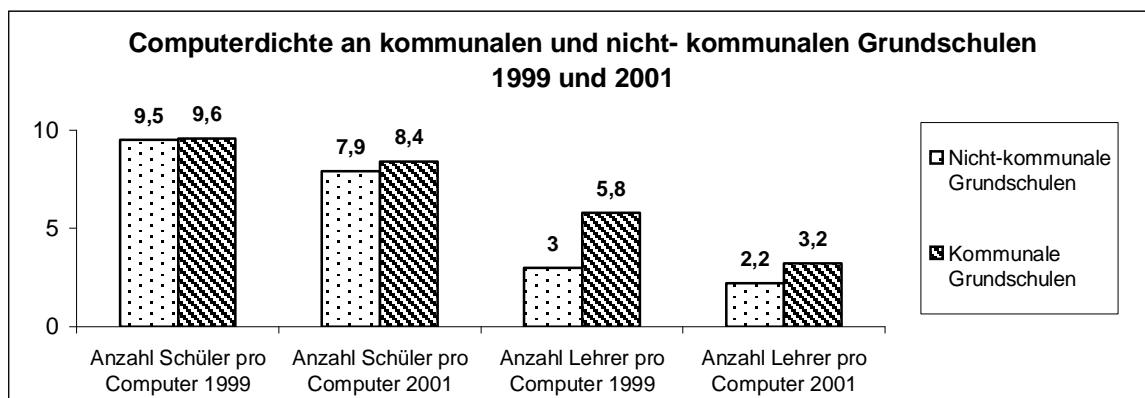


Abbildung 12: Computerdichte an nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulen 1999 und 2001 (Werte aus: SKOLVERKT Rapport 208, S. 7ff).

Deutlich zu erkennen ist, dass an nicht-kommunalen Grundschulen eine etwas höhere Computerdichte pro Lehrer und Schüler zu finden ist als an kommunalen Grundschulen. Dadurch ist die Möglichkeit einer qualitativen Nutzung an diesen Schulen etwas besser.

Kosten: Unterricht, Mittagessen, Gesundheitspflege, Schultransport, Material, Ausgaben der Gemeinden

Der *Unterricht* an den schwedischen Grundschulen ist unentgeltlich. Die Eltern haben auch keine Kosten für Schulbücher, Hefte, Stifte, Schulmittagessen und die Gesundheitspflege (Schulärztliche Untersuchungen).

Alle Schüler an schwedischen Grundschulen sind es gewohnt, in der Schulkantine *Mittag zu essen*. Diese Pause ist in der Regel dreißig bis sechzig Minuten lang und die tägliche Aufenthaltszeit in der Schule ist entsprechend länger (s. auch Kapitel 2.3.3.1 c).

Alle Grundschulen in Schweden müssen die Dienste einer „Schulkrankenschwester“ (skolsyster) für die *Gesundheitspflege* in Anspruch nehmen. An kleineren Schulen kann es sein, dass die Schulkrankenschwester an ein oder zwei Tagen in der Woche an der Schule ist, an größeren Schulen kann sie auch eine Ganztagesstelle belegen. Das Aufgabenfeld einer Schulkrankenschwester ist vielfältig: Behandlung von kleineren Verletzungen, Vorsorgeimpfungen, Aufklärungsunterricht, Untersuchungen, Mitglied im „Schülerpflegeteam/ Schülergesundheitssteam“ (elevvårdsteam/hälsoteam),⁷⁸ Ärztekontakte usw.

Es ist auch eine Aufgabe der Gemeinden, den *Schultransport* der Kinder in die kommunalen Grundschulen zu organisieren. In den nicht-kommunalen Grundschulen sind die Eltern für

⁷⁷ Genaueres zum Lehrplan von 1980 siehe: RICHARDSON 1999, S. 124; TEVEBORG 1999a, S. 210 u. 218.

⁷⁸ Meist eine Gruppe bestehend aus Lehrern, Sonderschulpädagoge, Direktor, Schulkrankenschwester und Kurator, die sich um Schüler kümmert, die soziale, psychische, physische oder einfach schulische Probleme haben.

den Transport ihrer Kinder zur Schule verantwortlich, was die geringeren durchschnittlichen Kosten der Gemeinden für die Grundschüler nicht-kommunaler Schulen erklärt (s.u.).

Für den Bereich *Material* kann auf die Kosten für Bücher und Lehrmittel geschaut werden. Für die nicht-kommunalen Grundschulen ergibt sich ein Betrag von durchschnittlich 3600 SEK⁷⁹ pro Schüler und Jahr. Der entsprechende Betrag liegt für Schüler an kommunalen Grundschulen bei 2500 SEK, ist also ca. 30% geringer (SKOLVERKET Rapport 236, S. 46). Als Erklärung für diesen Unterschied kann vermutet werden, dass es in Folge von Neugründungen vieler nicht-kommunaler Grundschulen zu „Einmalkosten“ kommt, wie etwa der Beschaffung von Wandtafeln, Schulbüchern und ähnlichem Schulmaterial.

Die *Ausgaben* der Gemeinden für einen Grundschüler pro Jahr betragen für das Jahr 2003 durchschnittlich 64300 SEK für Schüler an kommunalen Grundschulen und 62600 SEK für Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen (SKOLVERKET Rapport 236, S. 45). Die Kosten pro Schüler schwanken erheblich zwischen den Gemeinden. Sie liegen zwischen 54700 SEK und 69300 SEK für 80% der Gemeinden (ebd.). Diese Unterschiede sind eine Folge der Kommunalisierung, da jede Gemeinde seitdem ihr Schulwesen alleine budgetiert (s. Kapitel 2.1.1.2). Sollte ein Schüler, die Schule einer Nachbargemeinde besuchen, so ist die Heimatgemeinde verpflichtet, das entsprechende Schulgeld zu zahlen.⁸⁰

Organisation des Unterrichtes, Inhalte, Methoden

Die aktuellen Richtlinien der schwedischen Grundschule, insbesondere die Kurspläne, geben keine konkreten *Inhalte oder Methoden* vor (s. Kapitel 2.1.2.1). Übergeordnete Lernziele müssen von den einzelnen Lehrern mit konkreten Inhalten und Methoden gefüllt werden. Dies ist der wichtigste Grund dafür, dass sich die Inhalte eines Faches sehr unterschiedlich gestalten, je nachdem, wie die Lehrer die übergeordneten Lernziele inhaltlich interpretieren. Bei der Wahl der Unterrichtsstoffe muss auch immer die Voraussetzung der Lerngruppe berücksichtigt werden. Wie schon dargestellt, besteht diese in der schwedischen Grundschule meist nicht aus einer homogenen Gruppe, sondern, ganz im Gegenteil, aus einer sehr heterogenen Gruppe. Schüler mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen finden sich innerhalb eines Klassenzimmers und möchten schülerorientiert unterrichtet werden.⁸¹ Dazu soll jeder Schüler einen für ihn zugeschnittenen „Entwicklungsplan“ (utvecklingsplan) haben, der angibt, was in den einzelnen Fächern noch zu tun ist, um die Ziele der Kurspläne zu erreichen. Stoff- und Methodenauswahl müssen also differenziert und individuell passend sein. Frontalunterricht bietet sich entsprechend selten an, eventuell zur Erläuterung kommender Arbeitsaufgaben oder um grundlegende Strukturen, die alle Schüler nachvollziehen können, zu Beginn eines neuen Themas zu erklären.

Es dominieren Methoden, wie etwa Projektunterricht, problemorientiertes und handlungsorientiertes Lernen, Stationslernen u.a.⁸² Diese Methoden bieten jedem einzelnen Schüler, ausgehend von seinen spezifischen Bedingungen, die Möglichkeit des individuellen Lernens und der individuellen Entfaltung. Dem Leser wird einleuchten, dass es in derart heterogenen

⁷⁹ SEK = Svenska Kronor (Schwedische Kronen); 100 SEK sind ca. 10,5 Euro, Stand Januar 2004.

⁸⁰ Durch die Möglichkeit der freien Schulwahl kann dies häufiger vorkommen. Es kann aber auch andere Gründe geben die Schule der Nachbargemeinde zu besuchen: zur Verkürzung des Schulwegs, wenn jemand am Rande einer Gemeinde wohnt, oder aus sozialen Gründen, wenn der Schüler ein neues soziales Umfeld benötigt und sich keine alternative Grundschule in der Heimatgemeinde des Schülers befindet.

⁸¹ Die 2001 reformierte Lehrerbildung wurde u.a. auf dem Hintergrund reformiert, den zukünftigen Lehrern die Möglichkeit zu geben, eine optimale Lernumgebung für jeden einzelnen Schüler bereiten zu können. Dazu wurden z.B. die fachspezifischen Anteile der Lehrerbildung abgeschwächt zugunsten von Kursen mit Themen über Didaktik, Integration und Förderung, Sozialisation u.a. (vgl. z.B.: GEIERSBACH 2004).

⁸² Z.B. : Portfolio, Storyline und Szenarios (vgl. EIKENBUSCH 2003, S. 12ff).

Gruppen kontraproduktiv wäre, das gleiche Lehrbuch an alle Schüler in der Klasse zu verteilen, es sei denn, das Lehrbuch ist ein in sich differenziertes.

2.1.2.3 Zusammenfassung

Die in diesem Kapitel beschriebenen aktuellen inneren und äußeren Strukturen der schwedischen Grundschule sind ein Ergebnis aus den aufgezeigten historischen Einflüssen und den erörterten Richtlinien, die sich in den offenen und lernzielorientierten Kursplänen niederschlagen. Es ergibt sich ein umfassendes Bild der schwedischen Grundschule. Sie stellt sich dar als:

- ◆ „echte“ Gesamtschule, ohne Niveaugruppierungen nach leistungsdifferenzierten Klassen, mit Regelversetzung, und mit Noten ab Klasse 8
- ◆ Schule mit hoher Lehrerdichte
- ◆ Schule, die Integration von Kindern mit Funktionsbehinderungen anstrebt
- ◆ Schule mit pädagogischen Einflussmöglichkeiten für die Lehrer und inhaltliche, den Lernstoff betreffend für die Schüler
- ◆ Schule mit einem nicht-Klassenstufen gebundenen Stundenplan
- ◆ technisch gut ausgestattete Schule
- ◆ Schulform, die durch das Aufkommen von nicht-kommunalen Grundschulen Wahlmöglichkeiten für Eltern und Schüler bietet
- ◆ „Ganztagsgrundschule“ mit kostenlosem Mittagessen

In diesem Kapitel sind bereits einige Unterschiede zwischen der Organisationsstruktur der kommunalen und nicht-kommunalen Grundschule angesprochen worden, die für die spätere Diskussion über die nicht-kommunalen Grundschulen aus Kundenperspektive von Bedeutung sein können. So sind die kleineren Klassengrößen, eine quantitativ bessere Ausstattung mit Computern, höhere durchschnittliche Kosten für Lehrmittel und Bücher, durchschnittlich geringere Kosten der Gemeinden pro nicht-kommunalen Grundschüler (die durch die nicht vorhandenen Schultransportkosten für die nicht-kommunalen Grundschüler erklärt werden können) Merkmale der Organisationsstruktur an nicht-kommunalen Grundschulen.

Auch Aufnahmekriterien bei nicht-kommunalen Grundschulen wurden als Unterschied zu den kommunalen Grundschulen genannt. Aufnahmekriterien gibt es bei kommunalen Grundschulen nicht. Warum nicht-kommunale Grundschulen Aufnahmekriterien haben können und wie diese gestaltet sind, wird im nächsten Kapitel erläutert. Dieses Kapitel geht gezielt auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulen ein, um auf diese in der Diskussion über die nicht-kommunalen Grundschulen aus Kundenperspektive zurückgreifen zu können.

2.1.3 Kommunale und nicht-kommunale Grundschulen

In diesem Kapitel werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen an drei Bereichen erörtert.

Im konstitutionellen Bereich wird auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich der Richtlinien wie Schulgesetz, Lehrplan usw. für die kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen eingegangen (Kapitel 2.1.3.1).

Im funktionellen Bereich werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Schulformen unter dem Gesichtspunkt thematisiert, welche Aufgabe und Funktion die gewählte Schulform für die Eltern und deren Kinder hat (Kapitel 2.1.3.2).

Abschließend wird auf allgemeine Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen geschaut, die insbesondere die Lage, die Größe und die Räumlichkeiten betreffen (Kapitel 2.1.3.3).

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (2.1.3.4).

2.1.3.1 Konstituierende Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Das wichtigste Merkmal und damit zugleich auch der größte Unterschied zwischen nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulen ist, dass die nicht-kommunalen Grundschulen einen anderen Träger (huvudman) haben. Während für die kommunalen Grundschulen gilt, dass sie die Gemeinde als Träger haben, gilt für die nicht-kommunalen Grundschulen, dass sie als Träger Aktiengesellschaften, Vereinigungen u.a. haben, wie Abbildung 12 verdeutlicht. Für das Schuljahr 02/03 ergab sich dabei für die nicht-kommunalen Grundschulen folgende Verteilung der Träger:

Träger nicht-kommunaler Grundschulen	Anzahl in Prozent
Aktiengesellschaft (AB=aktiebolag)	52 %
Ideelle Vereinigung (ideell förening)	15%
Ökonomische Vereinigung (ekonomisk förening)	14%
Stiftung (stiftelse)	14%
Kommanditgesellschaft (handelsbolag)	1%
Einzelne Firma /Privatperson (enskild firma)	3%
Übrige (övriga)	1%

Abbildung 13: Die Träger der nicht-kommunalen Grundschulen im Schuljahr 2002/2003 (Daten aus: FRISKOLORNAS RIKSFÖRBUND Zifferor).

Die Erlaubnis für die Gründung einer nicht-kommunalen Grundschule wird im neunten Kapitel des Schulgesetzes geregelt und von der Schulbehörde erteilt. Die Schulbehörde beschließt auch, ob eine Schule Recht auf staatliche Beitragsleistungen hat. Im Schulgesetz Kap.9 §2 heißt es zu diesem Thema:

„Eine nicht-kommunale Schule, deren Ausbildung Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die vom Niveau her im Wesentlichen denen entspricht, die die kommunale Grundschule, Sonderschule oder entsprechende Spezialschule vermitteln soll, soll genehmigt werden, wenn:

1. die Schule auch im Übrigen den allgemeinen Zielen und Werten entspricht, die für die Ausbildung im öffentlichen Schulwesen gelten,
2. die Schule allen Kindern offen steht, die nach diesem Gesetz Recht auf eine Ausbildung in der entsprechenden Schulform haben, mit Ausnahme für solche Kinder, deren Aufnahme bedeutende organisatorische und ökonomische Schwierigkeiten für die Schule mit sich führen würde,
3. die Schule mindestens 20 Schüler hat, wenn keine besonderen Gründe für eine geringere Anzahl vorliegen,
4. die Schule, wenn sie der Sonderschule bzw. Spezialschule entspricht, den Schülern die Fürsorge gibt, die benötigt wird,
5. die Schule die Bedingungen erfüllt, die die Regierung vorschreibt bezüglich der Ausbildung an nicht-kommunalen Schulen, der Zulassung von Schülern und der Führung solcher Schulen.

Eine nicht-kommunale Schule, auf die sich dieser Paragraf bezieht, darf im Rahmen dessen, was im ersten Abschnitt gesagt wird, eine konfessionelle Ausrichtung haben. (...).“

(Übersetzt aus: SKOLLAGEN, Kap.9 §2)

Es ist wichtig festzuhalten, dass nicht-kommunale Grundschulen nur an den Teil des Lehrplans von 1994 gebunden sind, der die allgemeinen Ziele und Werte festlegt. Kurspläne und Notenkriterien sind dementsprechend nicht verbindlich. Dennoch halten sich in der Praxis die meisten nicht-kommunalen Grundschulen an den gesamten Lehrplan und auch an die Kurspläne und Notenkriterien, da die Ausbildung ja vom Niveau her der kommunalen Grund-

schulen entsprechen soll. In einigen Fällen haben die nicht-kommunalen Grundschulen eigene Kurspläne, welche die Ausrichtung bzw. das Profil der Schule ausmachen.

Zudem gilt für nicht-kommunale Grundschulen, dass sie von der Schulbehörde als beitragsberechtigter erklärt werden sollen, wenn ihr Wirken keine negativen Folgen für das Schulwesen in der jeweiligen Gemeinde bedeutet, wenn die Schule kein Schulgeld von den Schülern verlangt und wenn sie kostenfreies Schulessen bietet.

In einer Verordnung zu nicht-kommunalen Grundschulen (FÖRORDNINGEN, 1996:1206) wird zudem bestimmt, dass die Schulbehörde beim Genehmigungsverfahren zur Gründung einer nicht-kommunalen Grundschule die Stellungnahme der betroffenen Gemeinde berücksichtigen soll.⁸³

Die nicht-kommunalen Grundschulen müssen ihren Schülern auch Gesundheitspflege (skolhälsovård) und Heimatsprachunterricht (hemspråksundervisning) bieten.

Zudem sind die nicht-kommunalen Grundschulen verpflichtet, an den *nationalen Vergleichsarbeiten* in den Fächern Mathematik, Schwedisch und Englisch in Klasse 9 teilzunehmen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Noten sollen nach den geltenden Bestimmungen der entsprechenden Schulform gegeben werden.

Die nicht-kommunalen Grundschulen sind, wie im Schulgesetz oben beschrieben, offen für alle, es dürfen aber *Aufnahmeregeln* angewendet werden, wie etwa Vortritt für Geschwister und Vortritt für Schüler, die nahe der Schule wohnen. Diese Regeln sind wichtig, da viele nicht-kommunalen Grundschulen lange Wartelisten haben, die oft die Anzahl der Schüler um ein Vielfaches übersteigen.⁸⁴

Nicht-kommunale Grundschulen dürfen kein *Schulgeld* verlangen. Die Gemeinden sind für den Etat ihrer Grundschulen zuständig und durch das Finanzierungsgesetz für die nicht-kommunalen Grundschulen vom 1.7.1997 sind die Gemeinden verpflichtet, bei der Verteilung der Schulbeiträge die gleichen Kriterien sowohl für kommunale als auch für nicht-kommunale Grundschulen anzuwenden. Dies kann für Gemeinden aus folgenden Gründen problematisch sein: Die Gemeinden vermieten in der Regel Räumlichkeiten an ihre kommunalen Grundschulen. Nicht-kommunale Grundschulen dagegen mieten Räumlichkeiten, die nicht unbedingt der Gemeinde gehören müssen. Ein Interessenkonflikt deutet sich an: die Gemeinde als Geldgeber (Schulgeld) und als Geldnehmer (Miete) bei den kommunalen Grundschulen, aber oft nur als Geldgeber bei den nicht-kommunalen Grundschulen. Dieser Konflikt wird noch dadurch verstärkt, dass kommunale Grundschulen z.T. Schüler an nicht-kommunale Grundschulen „verlieren“ und trotzdem Miete für halbleere Räumlichkeiten zahlen müssen, da die geltenden Verträge für die Räume meist langfristig abgeschlossen worden sind. Es wird diskutiert, ob das geltende Beitragssystem, welches also den gleichen Betrag pro Schüler von den Gemeinden - unabhängig von der gewählten Schulform - erfordert, unter diesen Umständen gerecht ist. Der Abschlussbericht der schwedischen Konkurrenzbehörde (konkurrensrådet) deutet in einer durchgeführten Studie auf bestehende Ungleichheiten hin, durch die nicht-kommunale Grundschulen benachteiligt werden. Im Bericht werden für alle Gemeinden einheitliche Regelungen gefordert (vgl. KONKURRENSRÅDET 2003).⁸⁵

SANDSTRÖM geht zu diesem Thema noch einen Schritt weiter: Er fordert zur Behebung der ökonomischen Ungleichheiten zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen und zur Behebung der großen Unterschiede zwischen den Gemeinden (bei den Kosten pro

⁸³ Dadurch hat die Gemeinde die Möglichkeit eines „Vetos“, sofern sie negative Folgen für die bereits bestehenden Grundschulen vorweisen kann (z.B. Schulschließungen durch Schülerschwund u.a.) vgl. auch Kapitel 6.

⁸⁴ Vergleiche BRINCK 2001.

⁸⁵ Kommunale Grundschulen haben z.B. den Vorteil, dass sie, im Unterschied zu nicht-kommunalen Grundschulen, nicht in Konkurs gehen können.

Schüler s.o.) die Einführung eines staatlichen „Schulschecksystem“ (skolchecksystem) und einer staatlichen „Schulscheckbehörde“ (skolcheckmyndighet) (2002a, S. 60ff).

Wie ersichtlich wird, ist ein für beide Grundschulformen gerechtes Finanzierungssystem noch nicht vorhanden, sondern erst in der Diskussion.

2.1.3.2 Funktionelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Um die Funktionen der Grundschule darstellen zu können und Unterschiede zwischen den Funktionen der kommunalen und denen der nicht-kommunalen Grundschulen zu erkennen, soll der Begriff „Funktion“ zunächst von dem nahe liegenden Begriff „Aufgabe“ unterschieden werden.

Die *Aufgabe* der Grundschule beschreibt den Auftrag, der vom Staat an sie gestellt wird. Dieser kommt am deutlichsten in den Richtlinien zum Ausdruck und findet sich für die schwedische Grundschule im Lehrplan 1994 wie unter Kapitel 2.1.2.1 in dieser Arbeit erläutert.

Die im Lehrplan 1994 angegebenen Ziele und Werte gelten für sowohl kommunale als auch nicht-kommunale Grundschulen und es wird eine verifizierbare Vergleichbarkeit des Kenntnisstandes verlangt (s. Kapitel 2.1.3.1). Es könnte auch gesagt werden, dass beide Schulformen den gleichen Auftrag haben. Wird dieser Auftrag der Grundschule genauer betrachtet, so umfasst der Auftrag drei wichtige Aufgaben:

- ◆ eine *sozialisierende* (die Schule soll die Schüler zu demokratischen Bürgern in einer demokratischen Gesellschaft erziehen),
- ◆ eine *qualifizierende* (die Schule soll den Schülern die Ausbildungen geben, die insbesondere den Bedarf der Wirtschaft decken)
- ◆ eine *sortierende* (die Schule soll die Schüler durch die Noten auf unterschiedliche Rollen und Positionen in der Gesellschaftshierarchie vorbereiten).

(LILJEQUIST 1999, S. 287)

Neben diesen Aufgaben lässt sich auch noch von einer *verwahren* Aufgabe sprechen. Diese hängt mit der schwedischen Gleichstellungspolitik zusammen und soll u.a. Frauen die gleichen Rechte und Möglichkeiten am Arbeitsmarkt ermöglichen. Damit verknüpft ist auch die schon erwähnte Aufgabe der Schulen, den Grundschulern ein Mittagessen zu servieren und, wenn nötig, auch den Transport zwischen Schule und Wohnort zu organisieren bzw. zu finanzieren, um beiden Elternteilen eine Vollzeitarbeit zu ermöglichen. Auch die an vielen Grundschulen angeschlossenen Freizeiteinrichtungen für die jüngeren Schüler können in diesem Zusammenhang genannt werden (vgl. Kapitel 2.1.2.2 c).

Der Inhalt des Begriffs *Funktion* geht in eine etwas andere Richtung. Umgangssprachlich wird von der Funktion von etwas für etwas gesprochen. In Bezug auf die Grundschule könnte also danach geschaut werden, welche Funktion diese für Schüler, Lehrer, Eltern, die Besitzer der Schulen u.a. hat, und ob sich diesbezüglich Unterschiede zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen zeigen.

Für die anschließende kundenperspektivische Auseinandersetzung mit den nicht-kommunalen Grundschulen ist besonders die Frage nach der von den Eltern an die Funktion der Schule gestellten Erwartungen und Wünsche von Bedeutung. Seit Eltern in Schweden die Möglichkeit der freien Schulwahl haben, liegt nämlich eine besondere Verantwortung auf ihnen, die „richtige Schule“ für ihr Kind zu wählen.

Die Schulwahl der Eltern steht in Zusammenhang mit den Funktions-Erwartungen an die zukünftige Schule ihrer Kinder. Es gibt Funktionen, die, mit Ausnahmen, nur von nicht-

kommunalen Grundschulen erfüllt werden (können). Diese hängt mit den unterschiedlichen Ausrichtungen der nicht-kommunalen Grundschulen zusammen (s. Abb. 7).

DAMGREN hat in Anlehnung an ein Modell von Roeder⁸⁶ ein Schema entworfen, welches sich gut zur Darstellung und Abgrenzung der Funktionen eignet, die die historischen schwedischen Privatschulen des 20. Jh. und die nicht-kommunalen Schulen der Gegenwart einnehmen konnten bzw. noch immer einnehmen (2002, S. 76):

Soziale Funktionen:

A. Substitution: Die Schulen sind ein Ersatz⁸⁷ für das öffentliche Schulwesen, z.B. Mädchenschulen. Diese Funktion hatte eine recht große Relevanz zu Beginn des 20. Jh.

B. Status: Für statusbedachte Eltern ist diese Funktion wichtig. Es scheint so zu sein, als wenn dieses Motiv auch bei den Eltern wichtiger wird, die einen der gewöhnlicheren Typen⁸⁸ der nicht-kommunalen Grundschulen wählen. Dieses Motiv gab es während des gesamten 20. Jh., wenn auch in begrenztem Umfang.

C. Ethnisch: Der Bedarf von Unterricht in einer anderen Sprache für Kinder von ethnischen Minderheiten hat es schon immer gegeben. Nachfrage besteht auch an einer Kombination von Sprache, Religion und Kultur. Als eine Folge der erhöhten Einwanderung haben diese Schulen zugenommen. Total gesehen sind es aber immer noch vergleichsweise wenige. Was die neueren Schulen betrifft, kann es auch möglich sein, dass es politische oder sozialisierende Motive für die Wahl dieser Schulen gibt; letzteres, da sich z.B. Kinder befreundeter Einwandererfamilien schon auf den gewählten Schulen befinden.

Pädagogische Funktion: Diese Funktion bezieht sich auf das Interesse für alternative Pädagogik und hat sich parallel zur Einheitsgrundschule in der zweiten Hälfte des 20. Jh. entwickelt. War das Interesse zunächst noch stark auf die Waldorfschulen gerichtet, so hat es sich später auf die Montessorischulen verlagert.

Freiheitsfunktion:

Es hat immer schon Eltern gegeben, denen die Freiheit bzw. Unabhängigkeit von staatlicher Behördenkontrolle wichtig ist und die aufgrund dessen eine nicht-private/nicht-kommunale Schule für ihr Kind gewählt haben.

Marktfunktion:

Am Anfang der Epoche der privaten Schulen wurden diese oft betrieben, um ihren Besitzern einen Gewinn zu liefern. Die zahlreichen Schulen in privater Trägerschaft konnten somit als Firmen betrachtet werden. Im Laufe des 20. Jh. verringerte sich die Möglichkeit, Firmen zu betreiben und profitorientiert zu arbeiten. Seit den letzten 10 Jahren ist es erneut möglich, nicht-kommunale Schulen als Firmen zu betreiben und Geld damit zu verdienen, welches eine politische Debatte ausgelöst hat, ob dies ethisch verantwortlich ist.

Abbildung 14: Funktionen der nicht-kommunalen Schulen in Schweden (aus: DAMGREN 2002, S. 76).

Im Folgenden soll das obige Modell von Damgren bezüglich der heutigen Grundschulsituation in Schweden genauer erläutert werden. Insbesondere soll der Frage nachgegangen werden, welches die dominierenden gegenwärtigen Funktionen der nicht-kommunalen Grundschulen sind und in welchen Funktionen sie sich deutlich von den kommunalen Grundschulen unterscheiden.

⁸⁶ Vergleiche: ROEDER 1979, S. 15ff.

⁸⁷ Damgren übersetzt Roeders Substitutionsbegriff fälschlicherweise mit dem schwedischen Wort „komplement“, was auf Deutsch soviel wie Ergänzung bedeutet (vgl. LANGENSCHIEDT 2001, S. 215). Roeder meinte aber nicht Ergänzung, sondern Ersatz einer Schulform: „Die private Schule fungiert hier als Ersatz für ein öffentliches Angebot und bedarf keiner eigenen zusätzlichen Legitimation, sondern erfüllt primär die den entsprechenden Schultyp im staatlichen Schulwesen zugewiesenen Funktionen“ (ROEDER 1979, S. 15). Mädchenschulen waren nämlich keine Ergänzungsschulen, sondern für Mädchen lange Zeit die einzige Möglichkeit, eine höhere Bildung zu erhalten (vgl. MARKLUND 1980, S. 30f).

⁸⁸ Also eine Schule mit allgemeiner Ausrichtung oder spezifischer Pädagogik (vgl. Abb. 7).

Wird zunächst die Möglichkeit einer *Substitutions-* bzw. *Ersatzfunktion* betrachtet, so könnte diese für die schwedischen Grundschulen verworfen werden, wenn bedacht wird, dass alle Schulen die Möglichkeit haben, eigene pädagogische Profile zu entwickeln und sich damit von anderen Schulen zu unterscheiden und zu profilieren. Viele Grundschulen in Schweden, sowohl kommunale als auch nicht-kommunale machen von dieser Möglichkeit Gebrauch und entwickeln eigene pädagogische Konzepte, deren einzelne Bestandteile z.B. aus der Montessoripädagogik „entliehen“ sind.

Wenn konkret auf die Situation in einer Gemeinde oder in einer Großstadt mit beiden Schulformen geschaut wird, so können nicht-kommunale Grundschulen eine Substitutions- bzw. Ersatzfunktion haben, da sie den gleichen Auftrag befolgen müssen wie kommunale Grundschulen. Viele nicht-kommunale schwedische Grundschulen, insbesondere die mit einem allgemeinen Profil, fallen in diese Rubrik. Inwieweit den kommunalen Grundschulen eine entsprechende „umgekehrte“ Ersatzfunktion zu den nicht-kommunalen Grundschulen zugeschrieben werden kann, ist mit Blick auf die noch geringe Anzahl der nicht-kommunalen Grundschulen kaum abschätzbar. Es gibt Schüler, die von nicht-kommunalen Grundschulen auf kommunale Grundschulen wechseln, der Trend ist jedoch eher entgegengesetzt. In der Literatur finden sich dazu leider keine genaueren Angaben, bekannt ist aber, dass mehr und mehr kommunale Grundschulen auch Ersatzfunktionen gegenüber anderen kommunalen Grundschulen einnehmen. Meist hängt das damit zusammen, dass auch die kommunalen Grundschulen begonnen haben, sich erfolgreich zu spezialisieren und z.B. spezielle Mathematik/Naturwissenschaft-Klassen,⁸⁹ Sport-Klassen u.a. anbieten. Dadurch werden sie attraktiv und können Schüler zu einem Schulwechsel bewegen. Es kann durchaus in einigen Gemeinden von einem Wettbewerb wie in der Wirtschaft gesprochen werden. Grundschulen mit schlechtem Ruf gehen „in Konkurs“, d.h., wenn sie zu wenige Schüler haben, werden sie zusammengelegt oder geschlossen. Dies betrifft derzeit fast ausschließlich die kommunalen Grundschulen.⁹⁰

Sowohl nicht-kommunale als auch kommunale Grundschulen können eine *Statusfunktion* haben. In Zeiten der Möglichkeit der Schulwahl kristallisieren sich schnell „gute“ und „schlechte“ Grundschulen heraus. Viele nicht-kommunale Grundschulen haben in Schweden aber den - historisch gewahrten (vgl. Kapitel 2.1.1.3) - Ruf, Eliteschulen zu sein. Daher ist die Statusfunktion besonders für die nicht-kommunalen Grundschulen zu nennen.

Die *ethnische Funktion* der Grundschule findet sich schwerpunktmäßig bei den nicht-kommunalen Grundschulen. Der Lehrplan 1994 schreibt den kommunalen Grundschulen nicht-konfessionellen Unterricht vor (UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1997, S. 5). Den nicht-kommunalen Grundschulen wird aber im Schulgesetz die Möglichkeit einer konfessionellen Ausrichtung gegeben (s. Kapitel 2.1.3.1). Diese Funktion der nicht-kommunalen Grundschulen wird in der stark säkularisierten schwedischen Gesellschaft ausgiebig diskutiert und problematisiert. Extremen Anpassungsforderungen stehen tolerante Ansichten gegenüber, die sich z.T. in vermeintlich unbedeutenden Dingen widerspiegeln, wie etwa in der Diskussion darüber, ob die Tochter einer muslimischen Familie das Recht hat, dem Musik-Gesangunterricht ihrer Grundschule fernzubleiben, wenn zu Weihnachten nur christliche Lieder geübt werden.

⁸⁹ Aus einem Bericht der Zeitung Dagens Nyheter geht hervor, dass in Kista und anderen Stadtteilen von Stockholm mit z.T. hoher Migrantendichte, im Herbst 2000 an einigen Grundschulen Profilklassen in Mathematik eingeführt wurden. Wie erste Auswertungen zeigen mit Erfolg, da viele Schüler dieser Profilklassen später auch naturwissenschaftliche Programme auf dem Gymnasium gewählt haben (vgl. ÖBERG 2004b).

⁹⁰ Zum Thema Schulschließungen bzw. Schulzusammenlegungen ist in einigen Gemeinden eine Diskussion entbrannt, da in diesen Gemeinden versucht wird, kommunalen Grundschulen durch Subventionen die Existenz zu sichern.

Auch kommunale Grundschulen können eine „äußere“ (nicht in den Kursplänen und nicht im Unterricht sichtbare) ethnische Funktion haben, wenn sie z.B. in Gegenden liegen, die eine hohe Einwandererdichte haben.

Die *Freiheitsfunktion* beschreibt ein Unabhängigkeitsstreben der Schule gegenüber übergeordneten Behörden, Regeln und Kontrollen. Alle kommunalen Grundschulen unterliegen diesen Kontrollen und Regeln durch die Gemeinden. Daraus leitet sich eine Freiheitsfunktion fast ausschließlich bei den nicht-kommunalen Grundschulen ab. Diese obliegen keiner Regulierung bzw. Kontrolle durch die Gemeinde und können unabhängig von dieser agieren. Im Gegensatz zu kommunalen Grundschulen müssen die nicht-kommunalen Grundschulen lediglich einen Rechenschaftsbericht an die Schulbehörde senden und nicht auch an die Gemeinden, in denen sich die Schulen befinden.

Zu nennen ist aber, dass nicht-kommunale Grundschulen einer anderen Art von Kontrolle bzw. Regeln obliegen können, wenn sie z.B. Teil eines Konzerns sind, der mehrere Schulen (Firmen) betreibt. Der Anteil entsprechender Grundschulen liegt bereits bei über 50% (vgl. Abb. 13).

Auch die Medien können als Kontrollorgan genannt werden und deren Interesse an den „neuen“ Schulen ist derzeit in Schweden sehr groß (s.u. und vgl. Abb. 2 Kreis 2).

Eine *Marktfunktion* kannte Roeders Modell nicht. Sie ist von Damgren für das schwedische Schulwesen hinzugefügt worden, da es in Schweden seit der Privatschulreform von 1992 wieder möglich ist, Grundschulen als Firmen zu betreiben, die profitorientiert arbeiten können. Diese Marktfunktion gilt ausschließlich für nicht-kommunale Grundschulen, da deren Träger Firmen sein können. Daneben gibt es, wie schon erwähnt, auch nicht-kommunale Grundschulen, die Träger ohne Gewinninteresse haben, z.B. Elternkooperative, Vereine usw.

Die Zeitung Dagens Nyheter (DN) hat in einer Artikelserie die finanzielle Lage der nicht-kommunalen Schulen genauer beleuchtet, indem z.B. die Steuererklärungen der nicht-kommunalen Schulen bzw. deren Mutterkonzerne begutachtet wurden.⁹¹ Es zeigt sich, dass einige der großen Schulkonzerne finanzielle Probleme haben, also mit Verlust laufen.⁹² Fehlende Kontrollmöglichkeiten der Gemeinden bzw. der Schulbehörde, Zuständigkeitszuweisungen zwischen Gemeinden und Schulbehörde, zu geringe Kontrolle der Bewerber für Neugründungen von nicht-kommunale Schulen und fehlende Kenntnisse in Betriebsführung etc. werden als Gründe für finanzielle Probleme bzw. Konkurse von nicht-kommunalen Schulen genannt.⁹³

Es ist fraglich, ob Konzerne ihre Schulen wirklich mit Gewinn betreiben können, ohne die Unterrichtsqualität entscheidend zu verschlechtern. Langzeitstudien aus den USA deuten an, dass dies nicht möglich ist.⁹⁴ Einsparungen in Form von billigerer Ausrüstung, weniger Lehrern, ungenügenden Räumlichkeiten usw. beeinträchtigen wahrscheinlich die Attraktivität einer Schule und damit ihre Chancen, Schüler zu werben.

⁹¹ In Schweden sind solche Handlungen größtenteils öffentlich einsehbar. Jeder Bürger kann sich damit theoretisch leicht eine Information beschaffen, wie viel Einkommen der Nachbar (in diesem Fall die nicht-kommunale Grundschule) im letzten Kalenderjahr versteuert hat.

⁹² Vergleiche ROGNERUD & ÖBERG 2003b aus Dagens Nyheter.

⁹³ Vergleiche ÖBERG & ROGNERUD 2003a aus Dagens Nyheter und ÖBERG & ROGNERUD 2003b aus Dagens Nyheter.

⁹⁴ Vergleiche ROGNERUD & ÖBERG 2003c aus Dagens Nyheter.

2.1.3.3 Allgemeine Unterschiede und Gemeinsamkeiten

In diesem Kapitel wird auf die Unterschiede zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen in den Bereichen Größe der Schule, Lage der Schule, Art der Schulgebäude und interne Beschlusswege eingegangen. Für diese Bereiche gibt es keine allgemeingültigen Aussagen. Die folgenden Merkmale sind subjektiv und können daher typisch für eine bestimmte Schulform sein, müssen es aber nicht. Ziel dieser Darstellung ist es, einen Eindruck zu vermitteln, in welchem Bereich sich nicht-kommunale Grundschulen von kommunalen Grundschulen unterscheiden können.

Im Bereich *Größe der Grundschulen* kann festgehalten werden, dass die Schüleranzahl der nicht-kommunalen Grundschulen im Verhältnis zu den kommunalen Grundschulen wesentlich geringer ist: Im Schuljahr 02/03 betrug die durchschnittliche Schüleranzahl bei den kommunalen Grundschulen 218 und bei den nicht-kommunalen Schulen betrug die durchschnittliche Schülerzahl 109 (SKOLVERKET Rapport 236, S. 35). Wird auf die Großstädte geschaut, in denen die meisten nicht-kommunalen Grundschulen liegen, so beträgt die durchschnittliche Schülerzahl in den nicht-kommunalen Grundschulen 158. Dem steht eine durchschnittliche Schülerzahl von 326 pro kommunaler Grundschule gegenüber (SKOLVERKET Rapport 233, S. 75).

Zur geographischen *Lage der Grundschulen* ist zu sagen, dass sich die meisten nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden in den großen Städten oder deren Vororten befinden. Die drei Regierungsbezirke (län⁹⁵) der größten Städte Schwedens sind Stockholms län (Stockholm), Västra Götalands län (Göteborg) und Skåne län (Malmö). Allein in diesen drei Regierungsbezirken befinden sich über 70% aller nicht-kommunalen Grundschüler (SKOLVERKET Rapport 233, S. 74). 13,7% aller Grundschüler in Stockholm besuchten im Schuljahr 02/03 beispielsweise eine nicht-kommunale Grundschule (SKOLVERKET Rapport 229, S. 26).

Im Schuljahr 02/03 gab es in 159 der 289 schwedischen Gemeinden nicht-kommunale Grundschulen (SKOLVERKET Rapport 236, S. 38).

Für Besucher einer nicht-kommunalen Grundschule fallen meist zuerst die *Räumlichkeiten* der Schule ins Auge. Manchmal ist es diesen noch anzusehen, dass sie eigentlich nicht für Schulzwecke gedacht waren. So finden sich manche nicht-kommunale Grundschulen in umgebauten Räumlichkeiten von Behörden, Werkstätten, Militärschulen, Krankenhäusern, Mietwohnungen usw. Damit liegen entsprechende Grundschulen auch teilweise nicht in zentralen oder in bevölkerungsdichten Stadtteilen oder Gegenden, was längere Transportwege zu diesen Schulen zur Folge hat.

Viele nicht-kommunale Grundschulen haben Probleme, geeignete Räumlichkeiten zu finden, die den spezifischen Ausstattungsanforderungen einiger Fächer gerecht werden. Dies gilt für Fächer wie z.B. Sport, Chemie, Werken, Kunst, Kochen u.a., für die, wenn es die finanziellen Möglichkeiten erlauben, Anbauten errichtet werden, oft in Form von Containern, Baracken, oder Holzmodulen.⁹⁶

⁹⁵ Ein „län“ ist vergleichbar mit einem Bundesland.

⁹⁶ Diese Aussage wird durch einen Blick in die von der Schulbehörde, basierend auf einer Inspektion, regelmäßig veröffentlichten Inspektionsberichte bestätigt. Die Inspektionen der nicht-kommunalen Grundschulen in Göteborg der Schuljahre 2003 bis 2005 zeigten, dass ca. die Hälfte der untersuchten Schulen Anmerkungen in diesem Bereich hatte. Insbesondere für die Fächer Sport und Werken haben nicht-kommunale Grundschulen es schwer geeignete Räumlichkeiten nahe der Schule zu finden. Die Inspektionsberichte der Schulbehörde finden sich unter:

http://alcazar.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,1167421&_dad=portal30&_schema=PORTAL30. 5.3.2006.

Ausnahmen bilden hier die großen kapitalstarken Schulkonzerne, die mehrere nicht-kommunale Schulen besitzen. Sie haben z.T. auch Neubauten, die durch pädagogische Architektur imponieren, wie etwa die transparenten Klassenräume der „Wissenschulen“ (Kunskapsskolor). In den Räumlichkeiten dieser Schulen wurde versucht, die Grenze zwischen Korridor (symbolisch gemeint als das „Leben“) und Klassenzimmer (symbolisch gemeint als die „Schule“) architektonisch aufzuheben (vgl. W. ANDERSSON 2003, S. 53ff).

Dennoch, auch diese Schulen haben Probleme mit den spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung der oben genannten Fächer, was z.T. dadurch gelöst wird, dass jede Klasse pro Halbjahr eine Woche auf eine Art „praktisches Lager“- genannt „Wissenshof“ (Kunskapsgården) - fährt. Es wird also eine Klassenfahrt mit dem spezifischen Fachunterricht der Fächer mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung verbunden (vgl. W. ANDERSSON 2003, S. 131ff).

Räumlichkeiten für diese Fächer, insbesondere auch für den Sportunterricht, zu finden, stellt ein größeres Problem für die „einzelnen“ nicht-kommunalen Grundschulen dar, die nicht in Konzerne eingegliedert sind. Kaum eine dieser Schulen hat das Geld für den Bau einer eigenen Sporthalle oder eines eigenen Werksaals.⁹⁷ Für den Genehmigungsantrag zum Betreiben einer nicht-kommunalen Grundschule muss aber bei der Schulbehörde nachgewiesen werden, dass der Unterricht auch in diesen Fächern ordnungsgemäß durchgeführt werden kann. Viele neugegründete nicht-kommunale Grundschulen versuchen sich dadurch zu behelfen, dass sie sich für diese Fächer irgendwo „einmieten“. Denkbar wäre z.B. ein Einmieten bei kommunalen Schulen, bei Sportanlagenbetreibern usw. Oft findet der Unterricht in diesen Fächern dann nicht in der eigentlichen Schule statt, sondern außerhalb. Die Schüler und Lehrer⁹⁸ müssen also Wege und damit auch Zeit in Kauf nehmen, um sich z.B. zum Werk-, Sport- oder Kochunterricht zu begeben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in der Praxis zeigt, dass es oft die Fächer mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung sind, die ökonomische und organisatorische Probleme für nicht-kommunale Grundschulen darstellen.⁹⁹

Wird eine nicht-kommunale Grundschule von innen betrachtet, kann diese oft eng wirken, da versucht wird, die Räumlichkeiten bestmöglich auszunutzen. Da kann es schon mal sein, dass der Musikraum auch als Küche genutzt wird, indem bewegliche Küchenmodule für den Kochunterricht hinter einem Vorhang hervorgeholt werden.

In nicht-kommunalen Grundschulen werden die Räumlichkeiten meist sehr pfleglich behandelt und es wird versucht, auch den Schülern ein Verantwortungsbewusstsein für die eigene Schule und den Erhalt einer sauberen Lernumgebung zu lehren. Dieses wird dann z.B. in einem weniger stark beschmierten Schulgebäude sichtbar.¹⁰⁰

⁹⁷ Als Ausnahmen können die traditionellen Privatschulen genannt werden, die schon vor Einführung der Wahlmöglichkeit und der Änderung des Beitragssystems bestanden haben. Diese nicht-kommunalen Grundschulen finanzieren sich nunmehr auch über die Beiträge pro Schüler, die von den Gemeinden an nicht-kommunale Grundschulen gezahlt werden, es kann aber noch „altes Kapital“ vorhanden sein, welches theoretisch auch zum Bau von Räumlichkeiten genutzt werden könnte. Von den knapp 40 nicht-kommunalen Grundschulen Göteborgs gilt dies aber nur für wenige.

⁹⁸ Z.T. mietet die Schule zusammen mit den Räumlichkeiten auch einen Lehrer für das entsprechende Fach.

⁹⁹ Bei der Suche nach geeigneten Räumlichkeiten können die nicht-kommunalen Grundschulen wenig Unterstützung von den Gemeinden erwarten, da viele Gemeinden die nicht-kommunalen Grundschulen noch immer als unerwünschten, kostenintensiven Konkurrenten zu den kommunalen Grundschulen betrachten.

¹⁰⁰ Diese Aussagen basieren auf eigenen Erfahrungen und gelten wahrscheinlich auch in vielleicht geringerem Masse für viele kommunale Grundschulen. Das Nichtverschmutzen der Räumlichkeiten und das Verantwortungsbewusstsein für die eigene Schule kann sich auch in für Besucher erstaunlichen Dingen zeigen, wie etwa, dass alle Schüler und Lehrer ihre Straßenschuhe im Eingangsbereich ausziehen, um sich dann auf Socken oder mit Pantoffeln in der Schule zu bewegen. Dadurch entsteht eine „schuluntypische“, fast private und entspannte Atmosphäre, die für das Lernen förderlich sein kann.

Einer der großen Vorteile nicht-kommunaler Schulen sind die vergleichsweise *unbürokratischen internen Beschlusswege*. Es müssen keine zeitraubenden Anträge an die Gemeinde gestellt werden, sondern es kann viel in Eigenregie gehandelt werden, da die Schule ihr Budget selbst verwaltet. Dies kann erfahrungsgemäß sehr motivierend sein und für Lehrer einen Grund darstellen, an einer nicht-kommunalen Schule zu arbeiten.¹⁰¹

Flexibilität, sowohl was die Gestaltung des Unterrichts angeht als auch die Organisation des Stundenplans betreffend, sind an nicht-kommunale Schulen oft von großer Bedeutung. Umlagen der Unterrichtsorganisation mitten im Schuljahr sind möglich und stellen keine große Schwierigkeit dar, wenn alle die Bereitschaft haben, Probleme gemeinsam zu lösen.

2.1.4 Zusammenfassung

In Kapitel 2.1.1 wurde zunächst auf die Geschichte des schwedischen Schulwesens eingegangen. Es wurde festgestellt, dass es in Schweden bis ins 20. Jh. sehr viele parallele private als auch staatliche Schulformen gab.

Die Qualität der privaten Schulen war besser als die der staatlichen Schulen, was die privilegierten Gesellschaftsschichten dazu veranlasste, ihre Kinder in privaten Schulen unterrichten zu lassen. Die Kirche hatte bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jh. noch einen großen Einfluss auf das Schulwesen. Der Staat übernahm im 20. Jh. mehr und mehr diese Macht.

Ab Mitte des 20. Jh. wurde das schwedische Schulwesen schrittweise vereinheitlicht und es besteht seitdem aus einer obligatorischen 9jährigen Grundschule und einem dreijährigen Gymnasium. Letzteres ist nicht obligatorisch, es wird aber von fast allen Grundschulern nach Vollendung der Grundschulzeit besucht.

Ab Mitte der 70er Jahre zeigten sich Dezentralisierungsprozesse in der Gesellschaft, die für das Grundschulwesen in der Kommunalisierung mit den Gemeinden als neue Träger mündeten. Private Grundschulen verschwanden im Zuge dieser Vereinheitlichungsprozesse fast völlig. Ein neuerwaches Interesse an alternativen pädagogischen Methoden führte zu Beginn der 80er Jahre zu Neugründungen. Ein regelrechter Boom für Neugründungen setzte 1992 mit der Änderung des Beitragssystems ein. Es wurden seitdem viele neue, von diesem Zeitpunkt in dieser Arbeit als nicht-kommunale Grundschulen bezeichnete, Grundschulen gegründet. Diese sind überwiegend allgemein ausgerichtet oder verfolgen eine spezifische Pädagogik. Es gibt aber auch fachspezifische Ausrichtungen.

Kapitel 2.1.2 handelte von den gegenwärtigen Strukturen der schwedischen Grundschule. Es wurden u.a. die aktuellen Richtlinien der Grundschule dargestellt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie lernzielorientiert und offen gestaltet sind. Dem Lehrer und den Schülern wird damit die Möglichkeit gegeben, Methoden und Inhalte selber zu wählen. Zur Zeit wird gemäß des Lehrplans von 1994 und der Kurspläne und Notenkriterien von 2000 unterrichtet.

Die heutige schwedische Grundschule lässt sich beschreiben als Gesamtschule ohne Niveaugruppierungen mit Regelversetzung und mit Noten ab Klasse 8. Zudem wird die Integration aller Kinder, auch derjenigen mit Funktionsbehinderungen, angestrebt. Die schwedischen Grundschulen folgen einem nicht-Klassenstufen gebundenen Stundenplan und sind technisch gut ausgestattet. Seit Anfang der 90er Jahre gibt es in vielen Gemeinden nicht-kommunale Grundschulen als Alternative zu den kommunalen Grundschulen.

Im Kapitel 2.1.3 wurden die Unterschiede zwischen den nicht-kommunalen und den kommunalen Grundschulen in Schweden an verschiedenen Aspekten dargestellt.

Die nicht-kommunalen Grundschulen sind nicht Eigentum der Gemeinde oder des Landes, sondern sie werden von Stiftungen, Vereinen, Aktiengesellschaften u.a. verwaltet.

Nicht-kommunale Grundschulen können konfessionell ausgerichtet sein. Sie befinden sich größtenteils in den Regierungsbezirken der drei großen Städte Stockholm, Göteborg und Malmö. Beide Grund-

¹⁰¹ Diese Aussage basiert auf eigenen Erfahrungen und könnte zudem aus den Antworten der Lehrer zu den Rubriken: Größerer Einfluss, Umsetzung von Anregungen und Einfluss auf die eigene Arbeit unter Kapitel 4.2.1 gefolgert werden.

schulformen werden von der Gemeinde finanziert und sind für alle Schüler zugänglich. Die Lerninhalte der nicht-kommunalen Grundschulen sollen laut Schulgesetz vergleichbar sein mit denen an kommunalen Grundschulen.

Für die „Wähler“ einer Schulform, also die Eltern und deren Kinder, können sowohl nicht-kommunale als auch kommunale Grundschulen eine Statusfunktion, eine pädagogische Funktion und eine Marktfunktion einnehmen. Nicht-kommunale Grundschulen können zudem eine ethnische Funktion und eine Freiheitsfunktion einnehmen.

Bei den allgemeinen Unterschieden ergab sich, dass nicht-kommunale Grundschulen durchschnittlich kleiner sind als kommunale Grundschulen, dass sie Probleme mit dem Organisieren der Fächer mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung haben können und dass sie durchschnittlich wesentlich weniger Schüler haben als die kommunalen Grundschulen.

In Kapitel 2.1 wurde Hintergrundwissen für den Leser bereitgestellt: Zunächst wurde die Entwicklung des schwedischen Schulwesens thematisiert, danach wurden die gegenwärtigen Strukturen des Grundschulwesens beschrieben. Abschließend folgte die Darstellung der entscheidenden Unterschiede zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen. Mit Hilfe dieses Hintergrundwissens ist es nun möglich, zum einen die Leistungen der schwedischen Grundschüler bei internationalen Untersuchungen einordnen zu können (Kapitel 2.2.1) und zum anderen die Schulleistungen der nicht-kommunalen Grundschüler bei nationalen Untersuchungen einordnen zu können (Kapitel 2.2.2).

2.2 Auswertung von Schulleistungen

2.2.1 Auswertung internationaler Untersuchungen zur Schulleistung schwedischer Grundschüler

In diesem Kapitel werden Überlegungen zur Qualität der schwedischen Grundschulen anhand von Auswertungen der PISA- und IGLU-Studien geführt. Nach der Erläuterung der Strukturen der Grundschule erscheint die kurze Darstellung des Abschneidens der schwedischen Grundschüler in solchen Tests an dieser Stelle passend, um eine Vergleichsbasis zu haben, was Strukturen, wie sie die schwedische Grundschule aufweist, zu leisten vermögen. Es ist zudem aus Sicht der Kundenperspektive wichtig zu wissen, was das Grundschulsystem leistet, denn, zeigt sich z.B., dass es im internationalen Vergleich schlecht abschneidet, kann es umso bedeutsamer sein, dass eigene Kind extra zu fördern bzw. die „richtige“ Schule und oder Schulform zu wählen, um in einem schwachen System zumindest die beste Lernumgebung für das eigene Kind zu bekommen. Einzuwenden ist, dass Eltern wahrscheinlich in den seltensten Fällen internationale Rankings bei ihren Überlegungen zur Schulwahl einbeziehen, sondern stattdessen lokale Rankings, wie etwa SALSA betrachten.

Der Vergleich von Schulsystemen verschiedener Länder kann Aufschluss geben über die Leistungsfähigkeit eines Schulsystems. Schulsysteme oder Teile von Schulsystemen verschiedener Länder zu vergleichen ist allerdings nicht unproblematisch, da es kaum Schulsysteme gibt, die ähnliche Voraussetzungen (ökonomische, politische, gesellschaftliche, geografische usw.) haben. Dennoch ist es für viele Länder gerade in einer mehr und mehr globalisierten Welt von Bedeutung zu wissen, wo die eigenen Schüler im internationalen Vergleich leistungsmäßig stehen.¹⁰² Darum werden Studien durchgeführt, welche die Leistungen in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt in verschiedenen Ländern messen. Aufgrund der Ergebnisse werden dann sog. Vergleichslisten aufgestellt. Für diese Arbeit ist relevant, wie die Leistungsfähigkeit der schwedischen Grundschüler ist; wie stellt sich die Schule als Wissensvermittler (von messbaren Leistungen) im internationale Vergleich dar?

¹⁰² Da deutsche Schüler bei der PISA-Studie überwiegend nur mäßige Ergebnisse erzielt haben, suchen deutsche Forscher bei den „erfolgreichen“ PISA-Ländern z.B. nach gemeinsamen Merkmalen, um daraus Überlegungen abzuleiten, die dem deutschen Bildungswesen nützen könnten (vgl. DÖBERT 2003).

Als Orientierung im Leistungsvergleich werden die renommierten Studien von PISA aus dem Jahr 2001 und von IGLU (auch PIRLS genannt) aus dem Jahr 2003 herangezogen.¹⁰³ Die genannten Studien von PISA und IGLU sind die einzigen mit einer relativ hohen Teilnehmerzahl und vergleichbaren Ausgangsbedingungen in den Teilnehmerländern. Die möglicherweise in Betracht kommende Studie „The assessment of pupils` skills in english in eight european countries“ aus dem Jahre 2002 erfüllt diese Bedingungen nicht und scheidet aus diesem Grunde aus.¹⁰⁴

Bei der PISA-Studie erreichten die 15-jährigen Grundschüler in Schweden im Bereich Lesen einen Mittelwert von 516 Punkten. Das sind 16 Punkte über dem OECD-Mittelwert der Gesamtskala im Lesen (BAUMERT, KLIEME, NEUBRAND, PRENZEL, SCHIEFELE, SCHNEIDER, STANAT, TILLMANN & WEISS 2001, S. 12).

Im Bereich Mathematik lag der Mittelwert der 15-jährigen Grundschüler in Schweden bei 510 Punkten. Das sind 10 Punkte über dem OECD-Mittelwert (ebd. S. 20). Für den Bereich der Naturwissenschaften ergab sich für die 15-jährigen Grundschüler in Schweden ein Mittelwert von 512. Das sind 12 Punkte über dem OECD-Mittelwert (ebd. S. 27).

In der IGLU-Studie belegten die Viertklässler in Schweden mit einem Mittelwert von 569 Punkten den ersten Platz unter 35 teilnehmenden Staaten im Bereich der Lesefertigkeiten (BOS, LANKES, PRENZEL, SCHWIPPERT, VALTIN & WALTHER 2003, S. 10).¹⁰⁵

Die Studien von PISA und PIRLS lassen die schwedischen Grundschulen zunächst als leistungsstark erscheinen. Werden die Ergebnisse differenzierter betrachtet, so ergibt sich ein modifiziertes Bild: Für den Bereich Lesen kann z.B. das Ergebnis der PISA-Studie mit dem der IEA-Studie von 1991 verglichen werden. Bei einem solchen Vergleich über Zeit sehen GUSTAFSSON & MYRBERG eine Verschlechterung der Ergebnisse der Grundschüler in Schweden. Sie betonen aber, dass ein solcher Vergleich aufgrund der Unterschiedlichkeit der benutzten Messinstrumente mit Vorsicht zu deuten sei (2002, S. 164f).¹⁰⁶

Für die IGLU-Studie gilt, dass die schwedischen Viertklässler an erster Stelle lagen. Dennoch betont die für diese Untersuchung in Schweden verantwortliche Leiterin Monica Rosén, dass sich z.B. die Leistungen für die Drittklässler seit der Untersuchung von 1991 verschlechtert haben. Sie beklagt zudem, dass Schweden aus finanziellen Gründen bei der nächsten Untersuchung 2006 nicht teilnehmen werde, obwohl eine solche Untersuchung zeigen könnte, wie sich die Leistungen für die Viertklässler im Laufe der Zeit entwickeln. Dies wäre von besonderer Wichtigkeit, da Schweden kein eigenes gutes Auswertungssystem für die niedrigeren Jahrgänge der Grundschüler habe (vgl. PERSSON 2003).

Bezüglich der im internationalen Vergleich mittelmäßigen Leistungen der Grundschüler in Mathematik und Naturwissenschaften, vergleichen GUSTAFSSON & MYRBERG die Situation in Schweden mit der Situation in den USA. In beiden Ländern herrscht gerade in diesen Fächern der größte Mangel an ausgebildeten Lehrkräften, was nach GUSTAFSSON & MYRBERG als eine Erklärung für die mittelmäßigen Leistungen in diesem Bereich angenommen werden könne (2002, S. 166f u. S. 173).

¹⁰³ Für länger zurückliegende Leistungsvergleiche, kann die Zusammenstellung früherer IEA- und TIMMS-Studien von SOHLMAN behilflich sein. Schwedische Schüler befinden sich in dieser Zusammenstellung im Bereich der mittleren Qualität (1996, S. 97f).

¹⁰⁴ Die schwedischen Neuntklässler erreichten in dieser Studie sehr gute Ergebnisse, genaueres siehe BONNET 2002, S. 67ff und S. 155ff sowie SKOLVERKET 2002.

¹⁰⁵ Es soll erwähnt werden, dass im Vergleich zur positiven Resonanz des deutschen Mittelplatzes in dieser Studie, die Resonanz in Schweden eher gemäßigt war und dem sehr guten Abschneiden nicht allzu große Bedeutung bzw. Repräsentativität beigemessen wurde, da u.a. angemerkt wurde, dass sehr gute Leseländer, wie etwa Finnland oder einige der asiatischen „Tigerstaaten“, nicht bei dieser Studie mitgewirkt haben.

¹⁰⁶ Eine nationale Untersuchung der Lesekenntnisse von Neuntklässlern über drei Jahre bestätigt eine Verschlechterung in diesem Bereich. Als Grund wird in dieser Studie u.a. eine veränderte Lesestrategie durch gehäuftes Lesen vor Computern angenommen (vgl. FRÖJD 2005).

Ein Blick in die Zukunft, die gekennzeichnet sein wird von einer großen Pensionierungswelle bei den Lehrern, lässt keine besseren Ergebnisse in Mathematik und in den Naturwissenschaften erwarten, da sich die Anzahl der unausgebildeten Lehrer in diesem Bereich vermutlich noch erhöhen wird. Ein Grund dafür liegt wahrscheinlich auch in der Attraktivität anderer Berufe im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften, in denen nicht zuletzt wesentlich höhere Gehälter gezahlt werden als im Lehrerberuf.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Schüler der schwedischen Grundschulen bei Leistungsvergleichen überdurchschnittlich gut abschneiden und einen Platz im vorderen Mittelfeld belegen. Eine genauere Analyse lässt aber Problembereiche in der Zukunft erkennen, die mit dem Mangel an genügend ausgebildeten Lehrkräften zusammenhängen könnten.

2.2.2 *Untersuchungsergebnisse zu den messbaren Schulleistungen, Noten und Vergleichsarbeiten der nicht-kommunalen Grundschüler*

In diesem Kapitel sollen die messbaren Schulleistungen der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen thematisiert werden. Es handelt sich bei den Leistungen um fachliche Schulleistungen, die z.B. in Vergleichsarbeiten gemessen und verglichen werden können sowie um erzielte Notenergebnisse. Als Vergleichsmaßstab werden die Schüler kommunaler Grundschulen herangezogen. Dies ist insofern sinnvoll und aussagekräftig, als das Schulgesetz vergleichbare Leistungen vorschreibt, und für beide Schulformen die wichtigsten Inhalte des Lehrplans gelten (vgl. Kapitel 2.1.3.1).

Zunächst soll an dieser Stelle auf die Leistungen in der am dichtesten mit nicht-kommunalen Grundschulen besiedelten Gemeinde, Stockholm, eingegangen werden.

In Stockholm ließ die städtische Schulbehörde (Utbildningsförvaltningen Stockholms Stad) im Frühjahr 2000 in Zusammenarbeit mit der Hochschule Kalmar das Lesevermögen der Vierzehnjährigen testen und diesbezüglich einen Fragebogen beantworten. Die Schüler befanden sich zu dem Zeitpunkt in der achten Klasse.

Diese Studie war für alle kommunalen Grundschulen verbindlich, den nicht-kommunalen Grundschulen war die Teilnahme freigestellt.

Bei der Erstellung des Untersuchungsmaterials wurde sich auf modifiziertes Material der IEA-Lesestudie 90/91 gestützt, bei der die schwedischen Grundschüler einen dritten Platz erreicht hatten (SKARLIND & TAUBE 2000, S. 12f).

Insgesamt nahmen 78 Grundschulen teil, darunter waren 11 nicht-kommunale Grundschulen. Von 6099 Schülern beantworteten 5688 den Fragebogen und 5595 machten den Lesetest. Den Fragebogen und den Lesetest beantworteten 5477 Schüler. Insgesamt machten 269 nicht-kommunale Grundschüler den Lesetest, also 4,8% aller Schüler, die am Lesetest teilnahmen.

Es liegen auch Daten für eine identische Untersuchung aus dem Jahr 1999 vor. An dieser beteiligten sich 13 nicht-kommunale Grundschulen. 409 nicht-kommunale Grundschüler machten damals den Lesetest, das entsprach 1999 7,6% aller Schüler, die am Lesetest teilnahmen (ebd. S. 26).

Werden die Ergebnisse der Lesestudie aus Stockholm betrachtet, so ergibt sich folgendes Bild:¹⁰⁷

¹⁰⁷ In dieser Abbildung sind die Ergebnisse der kommunalen Grundschulen aus den 25 Stadtteilen Stockholms zu einem Wert zusammengefasst, ebenso wie die Ergebnisse aller an der Untersuchung teilnehmenden nicht-kommunalen Grundschulen. Diese werden aufgrund ihrer geringen Anzahl in der Untersuchungsauswertung nicht nach Stadtteilen sortiert dargestellt.

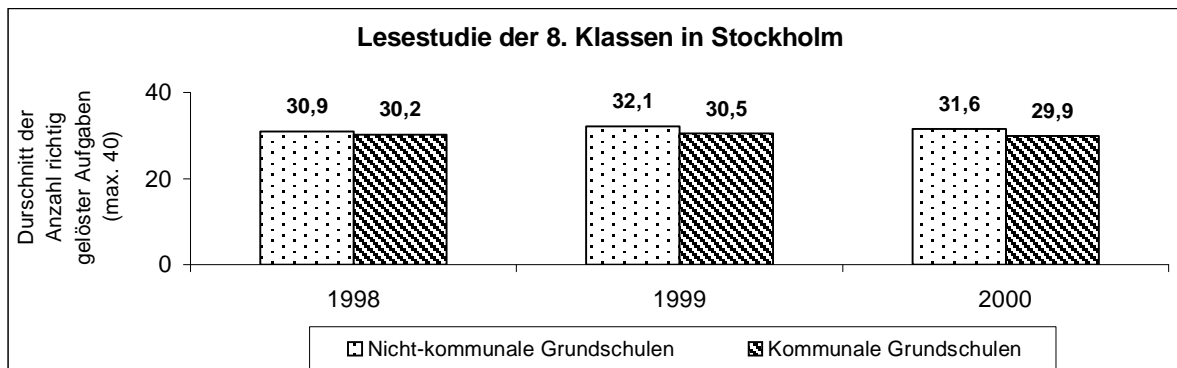


Abbildung 15: Lesestudie 8. Klassen Stockholm (Werte aus: SKARLIND & TAUBE 2000, S. 25).

Wie die Grafik zeigt, liegen die erreichten Mittelwerte sowohl für die nicht-kommunalen Grundschulen als auch für die kommunalen Grundschulen bei rund 30 richtigen Aufgaben von 40 möglichen. Was den Vergleich zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen betrifft, kann keine eindeutige Aussage zugunsten einer Schulform getroffen werden. Die nicht-kommunalen Grundschulen weisen eine leichte Tendenz besserer Leseleistungen auf, die aber bei der geringen Anzahl der teilnehmenden nicht-kommunalen Schüler und der Freiwilligkeit der Teilnahme an dieser Untersuchung nicht überbewertet werden darf.

Es werden zudem nur arithmetische Mittelwerte verglichen, deren Abweichungen von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sind (bei allen Stadtteilen über 5).

In der Studie wird auch der Anteil an Schülern mit einer anderen Muttersprache als Schwedisch angegeben. Dies ist mit Hinblick darauf sinnvoll, dass es sich um eine Lesestudie handelt und Kinder mit einer anderen Muttersprache ein größeres Handicap beim Spracherwerb haben als Muttersprachler. Zudem wurde im vorigen Kapitel erläutert, dass nicht-kommunale Grundschulen einen höheren Anteil an Kindern mit Akademikereltern haben, die das Ergebnis ihrer Schule wahrscheinlich positiv beeinflussen.

Um ein genaueres Ergebnis unter Berücksichtigung dieses Faktors zu erhalten, wird das in Abbildung 14 dargestellte Ergebnis dahingehend bereinigt, dass die nicht-kommunalen Grundschulen nur mit kommunalen Grundschulen aus Stadtteilen verglichen werden, die einen höheren Anteil an Muttersprachlern aufweisen. Zudem wird die kommunale Sonderschule als weiterer „Störfaktor“ aus der Untersuchung herausgenommen. Es ergibt sich folgendes Bild für die Lesestudie 2000:

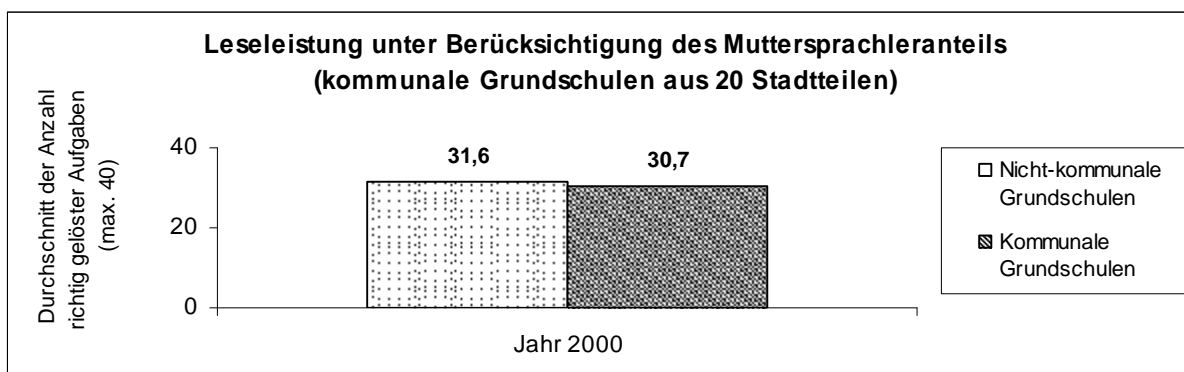


Abbildung 16: Leseleistung unter Berücksichtigung des Muttersprachleranteils.

Ergebnis: Es zeigt sich, dass nicht-kommunale Grundschüler vergleichbare Leistungen im Bereich Lesen erzielen wie kommunale Grundschüler. Zudem wird sichtbar, dass die oben angedeutete Tendenz der besseren Leseergebnisse nicht-kommunaler Grundschüler auch nach Bereinigung zweier Störfaktoren verschwindend gering ist und nicht berücksichtigt werden kann.

Ebenfalls in Stockholm wurde im Schuljahr 99/00 eine Untersuchung in Mathematik durchgeführt, bei der die Grundschüler unterschiedliche mathematische Aufgaben auf grundlegendem Niveau lösen mussten. Daran nahmen alle Achtklässler Stockholms teil, was 6495 Schülern entsprach. Die Rücklaufquote lag bei 82% bzw. 5355 Schülern. Es nahmen insgesamt 67 Grundschulen in 18 Stadtteilen an der Untersuchung teil. Darunter waren 13 nicht-kommunale Grundschulen (INGEMANSSON, NORDLUND & PETTERSSON 2000, S. 14 u.17). Werden die Ergebnisse der Mathematikuntersuchung betrachtet, so ergibt sich folgendes Bild:¹⁰⁸

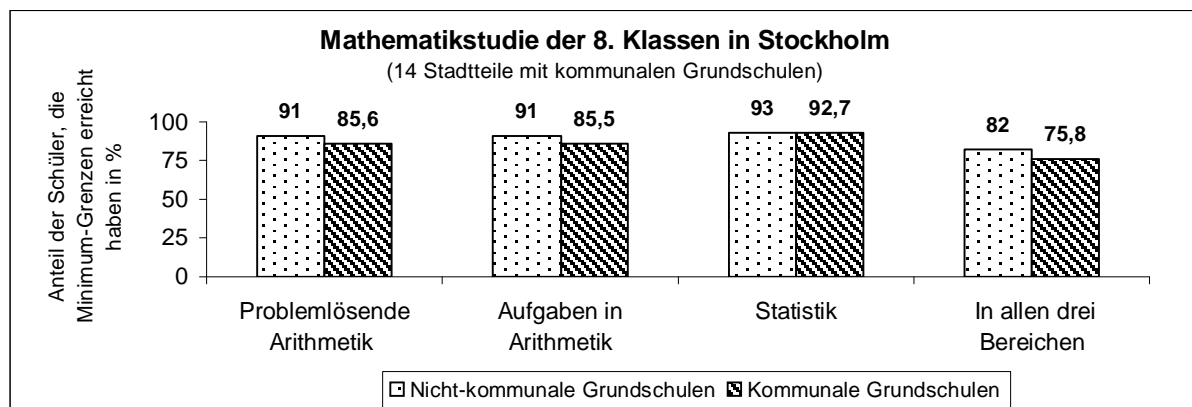


Abbildung 17: Mathematikstudie der 8. Klassen in Stockholm (Werte aus: INGEMANSSON, NORDLUND & PETTERSSON 2000, S. 16).

Die Auswertung dieser Studie unterstreicht eine Leistungs-Tendenz: Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen erreichen in dieser Studie bessere Leistungen in Mathematik als Schüler an kommunalen Grundschulen, trotz eines höheren Anteils an Nichtmuttersprachlern. Der Wert für die Schüler der nicht-kommunalen Grundschulen, die die Aufgaben in allen drei Bereichen gelöst haben, ist 6,2% höher. Dabei ist aber erneut zu beachten, dass es sich um arithmetische Mittelwerte ohne Angaben von Abweichungen handelt, deren Aussagekraft sehr begrenzt ist. Zudem war es den nicht-kommunalen Grundschulen freigestellt, an dieser Untersuchung teilzunehmen, was eine gewisse Vorauswahl bedeuten könnte, die darauf hinausläuft, dass nur die Ergebnisse der in Mathematik „guten“ nicht-kommunalen Grundschüler gemeldet wurden. Auch dieses Ergebnis kann daher nicht als aussagekräftig zugunsten einer höheren Leistung an einer der beiden Grundschulformen angesehen werden.

Ergebnis: Es zeigt sich, dass Schüler an nicht-kommunale Grundschulen vergleichbare Leistungen im Bereich Mathematik erzielen wie die Schüler an kommunalen Grundschulen. Zudem wird sichtbar, dass die oben angedeuteten tendenziell höheren Mathematikleistungen der nicht-kommunalen Grundschüler nicht berücksichtigt werden können.

Auf der nationalen Ebene lassen sich aus der Statistik der Schulbehörde eventuell Daten über die Leistungen der nicht-kommunalen Grundschüler entnehmen.

Die schwedische Schulbehörde stellt jährlich umfangreiches Datenmaterial zu allen Grundschulen Schwedens (inkl. aller nicht-kommunalen Grundschulen) zusammen. Dieses beinhaltet u.a. Ergebnisse zu den im ganzen Land obligatorischen Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik, Schwedisch und Englisch der neunten Klassen sowie eine Übersicht der Ab-

¹⁰⁸ Nach Bereinigung der Stadtteile mit kommunalen Grundschulen, die einen höheren Anteil an Nichtmuttersprachlern haben als nicht-kommunale Grundschulen. Dies erscheint auch für diese Studie sinnvoll, da es Forschungen gibt, die zeigen, dass sich Lesekompetenz auch in Mathematikleistungen widerspiegelt (vgl. LEUDERS 2003).

schlusszeugnisnoten der Neuntklässler sämtlicher Grundschulen.¹⁰⁹ Werden zunächst die Punktzahlen¹¹⁰ der Abschlusszeugnisnoten betrachtet, so ergibt sich folgendes Bild:

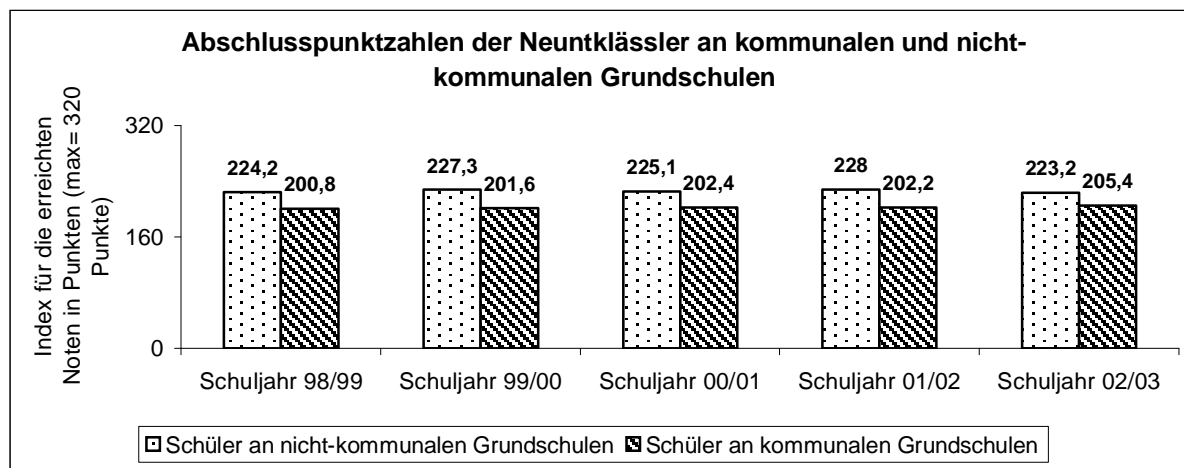


Abbildung 18: Vergleich der Abschlusspunktzahlen der Neuntklässler

(Werte aus: Quelle für Schuljahr 98/99 SKOLVERKET Rapport 173, S. 34; Quelle für Schuljahr 99/00 SKOLVERKET Rapport 192, S. 35; Quelle für Schuljahr 00/01 SKOLVERKET Rapport 206, S. 42; Quelle für Schuljahr 01/02 SKOLVERKET Rapport 218, S. 39). Quelle für Schuljahr 02/03 SKOLVERKET Pressmeddelande 2004).

Ergebnis: Das Betrachten der Abschlusspunktzahlen ergibt, dass Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen einen höheren Wert erreichen und damit also einen höheren Abschlussnotendurchschnitt erzielen als Schüler an kommunalen Grundschulen.

Die nationalen Vergleichsarbeiten (nationella ämnesprov) sind ein besseres Messinstrument für die Leistungsanalyse der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen als der Vergleich von Zeugnisnoten. Im letzten Halbjahr der neunten Klasse, also am Ende der Grundschulzeit, schreiben alle schwedischen Grundschüler Vergleichsarbeiten in den Hauptfächern Schwedisch, Mathematik und Englisch. Die Resultate dieser Vergleichsarbeiten könnten Rückschlüsse auf die messbare Leistung der jeweiligen Schulform zulassen. KJELLMAN hat die Resultate der Vergleichsarbeiten früherer Jahre analysiert und kommt zu dem Schluss, dass Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen bei diesen Vergleichsarbeiten besser abschneiden als Schüler an kommunalen Grundschulen. Dies gilt auch, wenn berücksichtigt wird, dass die Eltern nicht-kommunaler Grundschüler oft eine höhere Ausbildung haben (2002, S. 62). Auf eine telefonische Anfrage bei der Schulbehörde, ob sich die großen Abschlussnotendifferenzen zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulern tatsächlich in den Ergebnissen der nationalen Vergleichsarbeiten zeigen, wurde dies bestätigt.¹¹¹

Abschließend sei angemerkt, dass die Schulbehörde in einer neueren Studie über die nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden „Skolor som alla andra?“ (Schulen wie alle anderen?), zu dem Schluss kommt, dass die Schüler der nicht-kommunalen Grundschulen als Gruppe betrachtet keine schlechteren oder besseren Leistungen erzielen, als die Gruppe der kommunalen Grundschüler, wenn Hintergrundvariablen wie Geschlecht, ausländische Herkunft, Ausbildungsniveau der Eltern u.a. konstant gehalten werden (SKOLVERKET Rapport 271, S. 51f). Dieses Ergebnis spräche gegen das oben dargestellte von Kjellman.

¹⁰⁹ Alle Grundschulen sind verpflichtet, die Ergebnisse der Schulbehörde mitzuteilen.

¹¹⁰ Zur Umrechnung der Zeugnisnoten in Punkte gilt: G=10 Punkte, VG= 15 Punkte und MVG= 20 Punkte.

¹¹¹ Telefongespräch mit Anna Barklund (Sachbearbeiterin in der schwedischen Schulbehörde) am 12.11.2003.

Rückschlüsse auf die Schulleistungen der nicht-kommunalen Grundschüler lassen sich möglicherweise auch aus internationalen Studien schließen, an denen nicht-kommunale Grundschüler mit einem repräsentativen Anteil teilgenommen haben. Für eine internationale Lesestudie, PIRLS 2000, wurde extra ein großer Anteil nicht-kommunaler Grundschüler einbezogen, um deren Kenntnisse im Bereich Lesen genauer untersuchen zu können. Die schwedischen Schüler als Gesamtgruppe haben bei dieser Studie im Vergleich zur Studie von 1991 im Ranking ihren Spitzenplatz verloren (vgl. SKOLVERKET 2001a). In der Ergebnisauswertung wird die Gruppe der nicht-kommunalen Grundschüler nicht mehr erwähnt, trotz des hohen Anteils teilnehmender nicht-kommunaler Grundschüler. Auf eine Nachfrage, wie denn die nicht-kommunalen Grundschüler abgeschnitten hätten, gab die verantwortliche Projektleiterin Monica Rosen an, dass die nicht-kommunalen Schüler deutliche 17 Punkte besser waren und als „alleinige“ Untersuchungsgruppe (ohne die kommunalen Grundschüler) den Spitzenplatz im Ranking gehalten hätten.¹¹²

Im Folgenden sollen die oben dargestellten Ergebnisse detailliert auf ihre Aussagekraft bezüglich der Leistung nicht-kommunaler Grundschüler geprüft werden.

Es wurde zunächst einmal deutlich, dass es nicht einfach ist, eine klare Aussage zu den Leistungen der schwedischen nicht-kommunalen Grundschüler treffen zu können. Dies beruht zum einen darauf, dass es, wie oben sichtbar wurde, widersprüchliche Ergebnisse gibt und zum anderen findet sich kein verlässliches Messinstrument.

In der öffentlichen Diskussion wird die Behauptung, dass Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen bessere Leistungen erzielen als Schüler an kommunalen Grundschulen, oft sehr unkritisch als stimmig angesehen. Obwohl ein solches Schlussfolgern problematisch sein kann, liegen vermutlich tatsächlich günstigere Lernvoraussetzungen bei den nicht-kommunalen Grundschulern vor, da diese einen höheren Anteil an Akademikern haben (vgl. Kapitel 3.1). Schülerleistungen hängen aber, wenn auch wahrscheinlich zu einem geringeren Teil, von anderen Faktoren ab, nicht zuletzt schulspezifischen, wie etwa dem Anforderungsniveau, dem Schüler-Lehrerverhältnis, aber auch von Faktoren wie Schülermotivation, dem Schul- und Klassenklima, Klassenkameraden u.a.¹¹³ Zudem ist z.B. ein soziales Lernen nicht durch Vergleichsarbeiten oder Noten erfassbar.

Werden, wie im vorigen Kapitel geschehen, die messbaren Leistungen der nicht-kommunalen Grundschüler im Detail betrachtet, wird also deutlich, dass es derzeit keine wissenschaftliche Studie gibt, welche die Leistungen der schwedischen nicht-kommunalen Grundschüler verlässlich misst, um sie unter Qualitätsmerkmalen vergleichen zu können. Es kann sich gefragt werden, warum das so ist und es liegt nahe, anzunehmen, dass eine solche Studie im „Lagom“-Schweden (gerade rechten, mäßigen Schweden¹¹⁴), nicht populär wäre, da durch eine solche Studie bestehende Unterschiede und vielleicht Elitenbildung aufgedeckt werden könnten. Das würde das Mittelklassedenken und das Selbstverständnis vieler Schweden unterlaufen.

Mit Blick auf das schon erwähnte Schulgesetz (s. Kapitel 2.1.3.1), welches besagt, dass Ziele und Kenntnisse nicht-kommunaler Grundschulen den Zielen und Kenntnissen kommunaler Grundschulen entsprechen sollen, erscheint eine Auswertung, auch mit Hilfe einer wissenschaftlichen Vergleichsstudie zwischen nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulern, erforderlich. Es ist kaum zu verstehen, weshalb die schwedische Schulbehörde die Erfüllung

¹¹² Vorlesung an der Universität Göteborg am 14.10.2004. Für eine (beantragte) genauere Auswertung der Ergebnisse wollte die Schulbehörde laut Frau Rosen keine Mittel mehr zur Verfügung stellen.

¹¹³ Vergleiche SKOLVERKET 2005c.

¹¹⁴ Im Wörterbuch wird dieser schwedische Begriff übersetzt mit: „gerade recht, genug, genügend; passend, angemessen; mäßig“ (vgl. LANGENSCHIEDT 2001, S. 239). In Schweden soll alles „lagom“ sein, Einkommen, Größe des Hauses usw. Siehe auch Diskussion unter Kapitel 2.3: sozialistisches Menschenbild contra liberales Menschenbild.

dieser Gesetzesauflage nicht wissenschaftlich überprüft. Ein vergleichender Blickwinkel, wie im vorigen Kapitel angedeutet, ist mit Blick auf die Ausführungen des Schulgesetzes als durchaus legitim zu betrachten.

Einige schwedische Forscher, wie z.B. BJÖRKLUND, EDIN, FREDRIKSSON & KRUEGER, fordern mehr Zufallsexperimente an schwedischen Grundschulen, um eine Basis für eine Schuldiskussion zu haben. Diese, so die Autoren, beruhe derzeit allzu oft auf Gerüchten (2003, S. 144ff). BJÖRKLUND et al. weisen dabei auf eine Schwierigkeit hin, nämlich, dass die Schulbehörde nicht an diesen Experimenten und insbesondere nicht an deren Auswertung beteiligt sein sollte, da sie befürchten, dass diese z.B. Auswertungen abbricht, falls politisch nicht tragbare Resultate zu erwarten sind (ebd. S. 145).¹¹⁵

Auf dem Hintergrund der oben erörterten Problematik müssen auch die in dieser Studie angeführten *Leistungsuntersuchungen in Mathematik und Lesen* kritisch begutachtet werden, da sie nicht zur Analyse der messbaren Leistungen der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen und schon gar nicht für einen Vergleich von Schülern kommunaler und nicht-kommunaler Grundschulen geplant waren. Allgemein gilt zu sagen, dass der Aussagewert der Auswertung dieser Untersuchungen nur bedingt repräsentativ ist. Konkret lässt sich sagen, dass der Aussagewert bezüglich der messbaren Schulleistungen begrenzt ist auf Klasse 8, auf Stockholm und auf das Schuljahr 99/00. Zudem war den Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen die Teilnahme am Test freigestellt. Innerhalb dieser Einschränkungen zeigen sich, wie erörtert, praktisch keine signifikanten Unterschiede im Bereich der Lese- und Mathematikleistungen zwischen Schülern nicht-kommunaler und Schülern kommunaler Grundschulen (vgl. Abb. 16 und Abb. 16).¹¹⁶

Der *Vergleich der Abschlussnoten* spricht, wie gezeigt wurde, trotz der relativen Vergleichbarkeit von Noten, deutlich für gute Leistungen bei den Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen (vgl. Abb. 18).

Wie schon angedeutet, unterliegen beide Schulformen theoretisch dem gleichen Lehrplan. Dieser erfordert aber zur Notensetzung eine individuelle Auslegung und Umsetzung der nationalen Notenkriterien in den Arbeitsplänen der jeweiligen Grundschule (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Es kann, aufgrund des sich ergebenden Interpretationsspielraumes, spekuliert werden, warum Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen höhere Noten erhalten als Schüler an kommunalen Grundschulen: Erzielen sie bessere Schulleistungen? Wollen sich die nicht-kommunalen Grundschulen profilieren und dazu mit hohen Noten locken? Setzen nicht-kommunale Grundschullehrer höhere Noten, weil sie Druck von den Eltern spüren? Interpretieren nicht-kommunale Grundschullehrer die Richtlinien falsch, zu locker, oder gar nicht?

Auch wenn Noten generell relativ sind, hätten die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen theoretisch einige Gründe, höhere Noten zu vergeben: um attraktiv für Schüler zu sein und

¹¹⁵ Eine (bis vor einiger Zeit) als parteiisch ausscheidende Schulbehörde als Initiator entsprechender Experimente, ließe wahrscheinlich ein Finanzierungsproblem erwarten, da in Schweden die Mittel knapp sind und es in der Regel die Schulbehörde ist, die umfangreichere Untersuchungen finanziert und in Auftrag gibt. Mittlerweile ist ein Umdenken in der Arbeit der Schulbehörde zu erkennen, vergleiche dazu auch die Ausführungen in Kap. 6 unter Punkt *Regierungspolitik*.

¹¹⁶ Dieses Ergebnis wird durch Tests in Mathematik, Englisch und Schwedisch im Jahr 2003 in Stockholm bestätigt. Auch wenn Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen bei diesen Tests in der 3. und 7. Klasse durchschnittlich teilweise bessere Ergebnisse erzielten als Schüler an kommunalen Grundschulen, sind die Variationen von Schule zu Schule sehr groß. Zudem war es den Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen freigestellt, an den Tests teilzunehmen. Die Aussagekraft dieser Tests in einem Vergleich wird zudem dadurch beeinträchtigt, dass die Tests, im Gegensatz zu den oben dargestellten Mathematik- und Lesetests, nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgeführt wurden, sondern die Wahl des Zeitpunkts den Schulen überlassen war (vgl.: STOCKHOLMSPROVET Engelska 2003, STOCKHOLMSPROVET Matematik 2003, STOCKHOLMS-PROVET Svenska 2003). Aus diesem Grunde wird an dieser Stelle nicht näher auf diese Tests eingegangen.

weil die jährlichen Neuzugänge über die finanzielle Zukunft der Schulen im Allgemeinen entscheiden.

Es darf also nicht ignoriert werden, dass die nicht-kommunalen Grundschulen unter „existentiellem“ Druck stehen können, genügend Schüler zu haben. Durch eine ansprechende, attraktive Notengebung könnten die Schulen dann eventuell die nötigen Neuzugänge anwerben und die Existenz der Schule sichern.¹¹⁷ Es könnte demnach vermutet werden, dass nicht-kommunale Grundschulen hohe Abschlusspunktzahlen als Reklamemittel einsetzen, um für ihre Kunden, also Schüler und Eltern, attraktiv zu sein. Das würde bedeuten, dass die wirklichen Leistungen der nicht-kommunalen Grundschüler nicht so gut sind wie es den Anschein hat.¹¹⁸ Um den „wirklichen Kenntnisstand“ der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen beschreiben zu können, gibt es gegenwärtig nur die Vergleichsarbeiten als verlässliche Tests. Diese können - im Verhältnis zu den aufgestellten Zielen des Lehrplans - aufzeigen, inwiefern Abschlusspunktzahlen den „wirklichen Leistungsstand“ der Schüler widerspiegeln. Auf diese Arbeiten wird im Folgenden eingegangen.

Die *nationalen Vergleichsarbeiten* in den Hauptfächern Mathematik, Englisch und Schwedisch sind ein recht objektives Vergleichsinstrument. Wird die Statistik für die Vergleichsarbeiten für alle Schulen in Schweden herangezogen, ergibt sich laut Telefonauskunft der Schulbehörde, ein besseres Abschneiden auf Seiten der nicht-kommunalen Grundschüler, verglichen mit den kommunalen Grundschulern. Als Grund für diese bessere Leistung wird von der Schulbehörde auf die schon erwähnten günstigeren, Elternhaus bedingten, Lernbedingungen der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen hingewiesen.

Die Ergebnisse der nationalen Vergleichsarbeiten werden u.a. im Internet veröffentlicht.¹¹⁹ Bis zum Schuljahr 01/02 wurden nur Stichproben der Ergebnisse veröffentlicht. Für das Schuljahr 02/03 wurden im Sommer 2004 erstmals die Ergebnisse aller Schulen in Schweden veröffentlicht. Eine übergreifende Analyse dieser Ergebnisse war für diese Arbeit nicht möglich, erste Einblicke lassen aber folgende Überlegungen zu: Es fällt auf, dass z.B. für das Fach Mathematik (mit der objektivsten Möglichkeit einer Leistungsbeurteilung) bei vielen Schulen z.T. sehr geringe Rücklaufquoten vorhanden sind. Es ergeben sich für einzelne Schulen z.B. hohe Prozentsätze an Schülern, die diese Vergleichsarbeit bestanden haben, gleichzeitig werden gerade für diese Schulen z.T. aber auch hohe Prozentsätze an Schülern angegeben, die nicht an den Tests teilgenommen haben. Die Vermutung liegt nahe, dass sich unter den nicht Teilnehmenden ein großer Teil befindet, der Probleme hätte, die Tests zu bestehen. Diese Annahme gründet sich auf eigenen Erfahrungswerten und denen von Kollegen. Zudem ist bei Schülern bekannt, dass die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten keinen Einfluss auf die spätere Benotung haben müssen, sondern den Lehrern nur als Hinweis des Kenntnisstandes dienen. Somit kann der Aussagekraft der Vergleichsarbeiten ohne eine tiefergehende Analyse keine große Bedeutung beigemessen werden.¹²⁰

Die Aussagekraft der Vergleichsarbeiten wird aus oben genannten Gründen ernsthaft in Frage gestellt und es sollen deshalb keine weiteren Überlegungen zu den Vergleichsarbeiten angestellt werden.¹²¹

¹¹⁷ Zu dieser Problematik siehe auch Kapitel 2.2.3.1.

¹¹⁸ Dies gilt nachweislich für die Leistungen der nicht-kommunalen Gymnasiasten, wie eine Untersuchung von WICKSTRÖM zeigt. So spiegelten sich die höheren Zeugnisnoten der nicht-kommunalen Gymnasiasten z.B. nicht in einem besseren Abschneiden dieser beim schwedischen Hochschultest wider (ebd. 2005).

¹¹⁹ Siehe SIRIS.

¹²⁰ Hinzu kommt, dass Teile der Testaufgaben in den letzten Jahren vorab im Internet zugänglich waren und dadurch wahrscheinlich die Resultate einzelner Schüler, eventuell auch einzelner Klassen als nicht aussagekräftig einzustufen sind.

¹²¹ Es könnten zudem auch nur die Leistungen der Neuntklässler analysiert werden, was als eine Schwäche des schwedischen Auswertungssystems gesehen werden kann. Eine Untersuchung zur relativen Effektivität der schwedischen Grundschulen zielt in eine ähnliche Richtung (vgl. SKOLVERKET 2005a). Im Auswertungsteil

Das im vorigen Kapitel dargestellte Ergebnis zur Lesekompetenz der nicht-kommunalen Grundschüler in der internationalen Untersuchung *PIRLS*, darf als einer der wenigen Hinweise auf bessere Leistungen bei nicht-kommunalen Grundschulern gesehen werden. Die Aussagekraft ist jedoch auf die Klassenstufe 3, das Jahr 2002 und auf den Bereich Lesen begrenzt.¹²²

Weitere Untersuchungen zum Bereich Noten/Leistung von Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen liegen nicht vor, und eine Auswertung in diesem Bereich kann daher nur hypothetisch weitergeführt werden. Im Folgenden wird noch auf zwei mögliche Erklärungsansätze für die höheren Noten der nicht-kommunalen Grundschüler eingegangen: kleine Lerneinheiten und eine gute Lernatmosphäre.

Ein wichtiger, die Leistung positiv beeinflussender Faktor sind die kleinen Lerneinheiten (Klassen) an nicht-kommunalen Grundschulen (s. Kapitel 2.1.2.2 b). Der Lehrer kann in kleinen Klassen verstärkt auf Fragen des einzelnen Schülers eingehen, also schülerzentriert agieren. Dies ist in kleinen Klassen offenbar besser möglich, wie internationale Studien belegen (vgl. Kapitel 3.3). In kleinen Klassen kann der Schüler als Lernender den Unterricht als ansprechender und sinnvoller erleben, ist höher motiviert und eventuell leistungsfähiger.¹²³ Auch lässt sich mit weniger Schülern in einer Klasse besser projekt- und handlungsorientiertes Lernen verwirklichen als dieses in großen Klassenverbänden möglich wäre.

Sicher sind es mehrere Faktoren, die gute Schulleistungen bedingen, dennoch ist wahrscheinlich eine gute Lernatmosphäre sehr bedeutend. Auch wenn in der wissenschaftlichen Forschung noch kein direkter Zusammenhang zwischen Unterrichtsklima und Schülerleistung nachgewiesen worden ist, ist anzunehmen, dass ein positives Unterrichtsklima leistungsfördernd wirken kann. Wahrscheinlich ist, dass gute Leistungen aus einer guten Lernatmosphäre und aus einem angstfreien Lernen in der Schule resultieren.¹²⁴

Zusammenfassend wurde in diesem Kapitel deutlich, dass nicht-kommunale Grundschüler vergleichbare Leistungen erzielen wie kommunale Grundschüler. Die höheren Abschlusszeugnisnoten und die vermeintlich besseren Leistungen der nicht-kommunalen Grundschüler in den nationalen Vergleichsarbeiten können durch den höheren Bildungshintergrund im Elternhaus und den damit verbundenen besseren Lernbedingungen erklärt werden.

wird dort konstatiert, dass das jetzige schwedische Auswertungssystem nicht genügend Informationen enthält, die es z.B. ermöglichen würden, den Beitrag der einzelnen Schulen zu den Studienresultaten der Schüler messen zu können (ebd. S. 30).

¹²² Wird spekulativ auf die Gründe geschaut, warum sich die kommunalen Grundschüler im Vergleich zur Studie von 1990 verschlechtert haben, könnten daraus Überlegungen entstehen, wie es bei den nicht-kommunalen Grundschulern zu dem besseren Ergebnis kommt. Im Untersuchungsbericht wird für die Verschlechterung der Leseleistungen insbesondere die hohe Computeranwendung schwedischer Schüler zu Hause angegeben, genannt werden aber auch größere Klassengrößen u.a. (vgl. SKOLVERKET 2001a, S. 29).

Bezogen auf die nicht-kommunalen Grundschüler könnte das bedeuten, dass deren bessere Leseleistungen teilweise durch die geringeren Klassengrößen oder weniger bzw. gezielter Computeranwendung zu Hause erklärt werden könnten. Dies sind einige Spekulationen, die nur durch eine gezielt auf Leistungsvergleich ausgelegte Studie zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulern widerlegt oder bestätigt werden könnten. Sollte der wichtige Aspekt des Bildungshintergrundes der Eltern berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 3.1), kann davon ausgegangen werden, dass ein höherer Bildungshintergrund auf Seiten der nicht-kommunalen Grundschüler auch die Leseleistungen positiv beeinflusst.

¹²³ Vergleiche EDELMANN 1994, S. 238ff.

¹²⁴ Offensichtlich herrscht an den nicht-kommunalen Grundschulen damit ein positives „Mastery-Klima“, welches sich auch leistungsfördernd auswirken kann (vgl. dazu Kapitel 3.3).

2.3 Forschungsrelevante Auswirkungen der 1992 etablierten Möglichkeit einer freien Schulwahl

In der aktuellen öffentlichen Diskussion über die Möglichkeit der freien Schulwahl und damit über die nicht-kommunalen Grundschulen lassen sich viele Argumente für und gegen die nicht-kommunale Grundschulform als parallele Schulform zu den kommunalen Grundschulen finden (vgl. auch Kapitel 1.2). Meist geht es in der öffentlichen Diskussion um die Konsequenzen, die das Anwachsen der nicht-kommunalen Grundschulen auf die kommunalen Grundschulen, die Gemeinden und die Gesellschaft hat. Dabei haben sich zwei Standpunkte herauskristallisiert, die vereinfacht dargestellt folgendermaßen aussehen:

Die *Befürworter* der Einführung der Möglichkeit einer freien Schulwahl (und damit der nicht-kommunalen Grundschulen) sind der Ansicht, dass Wahlmöglichkeiten zum einen ein erhöhtes Elternengagement fördern und eine kooperativere Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schulen und Gemeinden bedingen. Zum anderen wird angenommen, dass Wahlmöglichkeiten den Bedürfnissen der Eltern nach Vielfalt und Variation im Ausbildungsangebot entsprechen und die Konkurrenz zudem eine erhöhte Kosteneffektivität und verbesserte Schulentwicklung mit sich bringe. Also: bessere Qualität der schwedischen Grundschule (in Form von besseren Schülerleistungen) durch mehr Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten. Es wurde darüber hinaus angenommen, dass Wahlmöglichkeiten integrierende Auswirkungen in Gebieten mit hoher Wohnortsegregation haben können (vgl. SKOLVERKET RAPPORT 230, S. 45).

Kritiker der Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl (und damit der nicht-kommunalen Grundschulen) meinen, dass die Finanzierung der nicht-kommunalen Grundschulen die Gemeinden zuviel Geld koste, welches den kommunalen Grundschulen dann fehle. Zudem wird befürchtet, dass nicht-kommunale Grundschulen segregierende Auswirkungen haben, indem eine Elite von Schülern und damit auch eine Elite in der Gesellschaft ausgebildet werden, welches in Schweden als sehr negativ bewertet wird. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass im Zuge des Anwachsens der nicht-kommunalen Grundschulen auch die Frage diskutiert wird, inwieweit immer noch eine Grundschulausbildung für alle Schüler gewährleistet ist, die mit dem Begriff Gleichwertigkeit (likvärdighet) beschrieben werden kann.

Im Folgenden soll auf den wissenschaftlichen Hintergrund der oben genannten Themen der öffentlichen Diskussion von nicht-kommunalen Grundschulen eingegangen werden. Dazu werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- ◆ Führen Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten zu einem erhöhten Elternengagement und einer kooperativeren Zusammenarbeit zwischen Eltern, Gemeinden und Schulen?
- ◆ Finden sich bei Eltern und Schülern Bedürfnisse nach Vielfalt und Variation im Schulsystem und wird diesen durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten entsprochen?
- ◆ Werden die Schülerleistungen durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten besser?
- ◆ Ergeben sich Kostenersparnisse für die Gemeinden durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten?
- ◆ Werden Segregationstendenzen in den Schulen und in der Gesellschaft durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten verstärkt?
- ◆ Sind gerechte Bildungschancen durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeit gefährdet?

Führen Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten zu einem erhöhten Elternengagement und einer kooperativeren Zusammenarbeit zwischen Eltern, Gemeinden und Schulen?

Die Forschungslage zur Beantwortung dieser Frage ist sehr spärlich. Wird zunächst das Elternengagement betrachtet, so kommen z.B. ARNMAN, JÄRNEK & LINDSKOG zu dem

Schluss, dass Eltern sich zwar bei der eigentlichen Schulwahl engagieren, dann aber nur noch wenig Engagement im eigentlichen Schulleben zeigen (2004, S. 74).

Betreffend die kooperativere Zusammenarbeit kann zumindest für die kommunalen Grundschulen in Gemeinden mit einem hohen Anteil an nicht-kommunalen Grundschulen festgehalten werden, dass diese kommunalen Grundschulen gezwungenermaßen häufiger auf Wünsche von Schülern und Eltern hören, da ihre Existenzgrundlage darauf beruht. Sollten diese kommunalen Grundschulen nämlich zu viele Schüler an nicht-kommunale Grundschulen verlieren, besteht das Risiko, dass sie zusammengelegt oder geschlossen werden. Das vermehrte Entstehen von Profilklassen an kommunalen Grundschulen ist ein Hinweis auf die Richtigkeit dieser Aussage (vgl. ÖBERG 2004b aus Dagens Nyheter).

Was die Gemeinden betrifft, kann geschaut werden, inwiefern diese die Etablierung von nicht-kommunalen Grundschulen fördern oder behindern und damit einem Elternwunsch nach Wahlmöglichkeiten nachkommen oder nicht. Es zeigt sich dabei eine politische Aufteilung der Gemeinden: sozialdemokratisch geführte Gemeinden stehen der Etablierung nicht-kommunaler Grundschulen deutlich negativer gegenüber als konservativ geleitete Gemeinden (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 47).

Finden sich bei Eltern und Schülern Bedürfnisse nach Vielfalt und Variation im Schulsystem und wird diesen durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten entsprochen?

Zunächst einmal zeigt sich in verschiedenen Forschungen, dass Eltern Wahlmöglichkeiten bei der Schulausbildung ihrer Kinder positiv gegenüber stehen (vgl. SKOLVERKET Rapport 230 u. DAMGREN 2002).

Insbesondere die gut ausgebildeten Eltern und die in den Großstädten wohnenden Eltern (mit dem größten Angebot an Wahlmöglichkeiten) sind es, die faktisch vom Wahlangebot Gebrauch machen (vgl. ARNMAN et al. 2004, S. 57).

Die Frage nach Vielfalt und Wahlmöglichkeiten findet sich auch in anderen Bereichen der Gesellschaft wieder und führt zu einer anderen wichtigen Frage, nämlich ob die Ausbildung des Kindes als „public good“ oder als „private good“ gesehen werden soll. So machen z.B. die Verfasser eines Berichtes zur Segregation im schwedischen Schulsystem in ihrem Resümee die weitere Entwicklung der Grundschule davon abhängig, ob die Schulausbildung in Zukunft als private oder als gesellschaftliche Angelegenheit verstanden werden soll (SKOLVERKET Rapport 230, S. 160f).¹²⁵ Die Diskussion um die nicht-kommunalen Grundschulen hat in Schweden also auch einen soziologisch-politischen Faktor, auf den im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

SANDSTRÖM spricht dazu die Frage an, ob die Eltern oder die Gesellschaft die Hauptverantwortung für den schulischen Werdegang ihrer Kinder haben sollen (2002b, S. 9). Zugespielt formuliert sieht SANDSTRÖM einen Konflikt zwischen dem sozialistischen Menschenbild und dem liberalen Menschenbild. Genauer geht es dabei um die Frage, ob der durch seine Klassenzugehörigkeit gesteuerte sozialistische Mensch, dessen Lebensumfeld von staatlicher Lenkung abhängt, nunmehr vom liberalen Menschenbild, bei dem der Mensch verstärkt als Individuum mit eigenen Entscheidungsmöglichkeiten gesehen wird, be- bzw. verdrängt wird (ebd. S. 9f).

Hinter der Diskussion über die Frage einer alternativen Schulform steht also im weiteren Sinne die Frage nach dem Selbstverständnis des schwedischen Gesellschaftssystems, denn Auswahl und Auswahlmöglichkeiten bei der Wahl einer Schulform haben eine Entscheidungsfähigkeit der Eltern zur Folge. Der schulische Werdegang ist demnach als eine private und nicht länger als eine nur gesellschaftliche bzw. staatliche Angelegenheit zu sehen.

¹²⁵ Vergleiche auch ARNMAN et al. 2004, S. 29ff.

Werden die Schülerleistungen durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten besser?

Zunächst einmal sei festgehalten, dass die messbaren Leistungen nicht-kommunaler und kommunaler Grundschüler bei Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrundes ein vergleichbares Niveau aufweisen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Der Frage, ob die Schülerleistungen insgesamt seit Einführung der Wahlmöglichkeiten und durch die Konkurrenz von anderen Schulformen besser geworden sind ist u.a. SANDSTRÖM nachgegangen (2002b). SANDSTRÖM untersucht, wie sich innerhalb einer Gemeinde die Konkurrenz von Privatschulen auf die Leistungen der kommunalen Schulen auswirken. Er verwendet dazu Studien aus den USA¹²⁶ und kommt zu dem Schluss, dass dort erhöhte Konkurrenz durch private Schulen auch die Qualität der öffentlichen Schulen positiv beeinflusst (2002b, S. 19ff). BERGSTRÖM & SANDSTRÖM sehen dieses Ergebnis durch ihre eigene Studie¹²⁷ als belegt an und meinen, dass es auch auf die schwedischen Grundschulen übertragbar ist (2001b, S. 10f). Die Untersuchung von Sandström & Bergström ist bei anderen Wissenschaftlern nicht unumstritten. DAUN (2000), LINDBLAD (2001) und vor allem WIBE (2002) bezweifeln die wissenschaftliche Qualität der Methoden, die zu den genannten Ergebnissen und Schlussfolgerungen führen.

In eine ähnliche Richtung wie Sandström & Bergström geht eine neuere Untersuchung von BJÖRKLUND et al. (2003). Sie sind der Frage nachgegangen, ob die schwedische Schule effektiv und gleichberechtigt ist und haben dabei u.a. die Auswirkungen der Zunahme von nicht-kommunalen Grundschulern auf die Leistungen aller Grundschüler in einzelnen Gemeinden untersucht. Ihre Untersuchungsergebnisse bestätigen das Ergebnis von Sandström & Bergström: ein steigender Anteil nicht-kommunaler Grundschüler in einer Gemeinde erhöht die Leistungen aller Grundschüler in dieser Gemeinde. Das Resultat soll aber mit Vorsicht gedeutet werden, da es z.B. auf eine Noteninflation in den entsprechenden Gemeinden zurückzuführen sein könnte (ebd. S. 138).

Wird dieses Ergebnis genauer betrachtet, so ergibt sich ein differenzierteres Bild: BJÖRKLUND et al. finden nur einen sehr kleinen positiven Effekt und dieser gilt zudem nur für die Leistungen der in Schweden geborenen Schüler, die eine neunte Klassenstufe besuchen. Für die Leistungen von Schülern mit ausländischem Hintergrund und für Schüler von Eltern mit geringem Ausbildungsniveau konnten weder positive noch negative Effekte durch einen erhöhten Anteil nicht-kommunaler Grundschüler in den Gemeinden festgestellt werden (ebd. 2003, S. 108).

Betreffend der Ausgangsfragestellung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Untersuchungsergebnisse von Björklund et al. die Ergebnisse von Sandström & Bergström teilweise bestätigen, denn es deutet sich an, dass die Zunahme der nicht-kommunalen Grundschulen zumindest für die messbaren Leistungen einer bestimmten Schülergruppe (der in Schweden geborenen Schüler, die eine neunte Klassenstufe besuchen) als positiv erweist. Daraus kann jedoch noch keine generelle Schlussfolgerung wie eine Verbesserung der Leistungen aller Grundschüler durch das Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen, im Sinne von Sandström & Bergström, abgeleitet werden.¹²⁸

¹²⁶ U.a. von C.M. Hoxby, die zahlreiche Untersuchungen zu Auswirkungen der Etablierung privater Schulen auf die staatlichen Schulen in den USA analysiert hat (vgl. HOXBY 2003).

¹²⁷ Sandström und Bergström werten dazu das über die Schulbehörde zugängliche Datenmaterial über die Noten der Vergleichsarbeiten und die Endnoten aller Schüler der neunten Klassen in Schweden aus (s. BERGSTRÖM & SANDSTRÖM 2001b, S. 65f).

¹²⁸ Die Schulpolitiker in den Gemeinden mit einem hohen Anteil nicht-kommunaler Grundschulen geben in einer Befragung an, dass durch die Konkurrenz von nicht-kommunalen Grundschulen eine pädagogische Entwicklung im Grundschulbereich ihrer Gemeinde stattgefunden hat (SKOLVERKET Rapport 271, S. 43f). Eine sehr allgemeine Aussage, die aber als Indiz für eine positive Auswirkung der Wahlmöglichkeiten in diesen Gemeinden gedeutet werden kann.

Ergeben sich Kostenersparnisse für die Gemeinden durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten?

An dieser Stelle soll auf die Kosten für die Gemeinden eingegangen werden, welche die starke Etablierung der nicht-kommunalen Grundschulen seit Einführung des neuen Beitragssystems 1992 möglicherweise nach sich gezogen hat. In diesem Bereich kommen Studien zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen. Während die Ergebnisse einer Studie andeuten, dass den Gemeinden durch den erhöhten Anteil nicht-kommunaler Grundschüler deutlich mehr Kosten entstanden sind (WENNEMO & FRANSSON 2003), deuten die Ergebnisse einer inhaltlich ähnlichen Studie daraufhin, dass es keinen Zusammenhang zwischen einer erhöhten Anzahl von Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen und höheren Kosten für die Gemeinden gibt (BJÖRKLUND et al. 2003).

Eine dritte Studie, der die Berechnungen der oben genannten Studien vorlagen, kommt zu dem Ergebnis, dass nicht-kommunale Grundschüler für einige Gemeinden einen höheren Kostenfaktor, aber für andere Gemeinden eine Kostenersparnis darstellen: In den Großstädten (Stockholm, Göteborg und Malmö) mit einem hohen Anteil an nicht-kommunalen Grundschülern erhöhen sich die Kosten für die Gemeinden um 145 SEK pro Schüler und Jahr und in den übrigen Gemeinden zeigt sich eine Kostenersparnis von 64 SEK pro Schüler und Jahr (SKOLVERKET 2004b, S. 17). Dieses Ergebnis beruht auf Berechnungen mit vielen Variablen, und ist noch nicht von anderen Studien bestätigt worden. Sollten sich diese Berechnungen in anderen Studien bestätigen, erscheint diese höhere Kostenbelastung für die Etablierung der nicht-kommunalen Grundschulen dennoch sehr gering zu sein (ca. 0,2% pro Schüler), wenn bedacht wird, dass die durchschnittlichen Kosten der Gemeinden bei über 62000 SEK pro Grundschüler und Jahr liegen (vgl. Kapitel 2.1.2.2f).

Werden die Aussagen der Schulpolitiker der einzelnen Gemeinden zum Thema Kosten berücksichtigt, so sprechen die Politiker in einer Befragung überwiegend von gestiegenen Kosten durch die Etablierung von nicht-kommunalen Grundschulen in ihren Gemeinden (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S.42 f).

Werden Segregationstendenzen in den Schulen und in der Gesellschaft durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten verstärkt?

Das Argument der Segregation wiegt in der Diskussion um die Wahlmöglichkeiten im Schulwesen schwer, weil es das Selbstverständnis großer Teile der Bevölkerung („alle sind gleich, auf einer Stufe“) bedroht. Aus diesem Grunde soll an dieser Stelle vertieft darauf eingegangen werden, obwohl die Forschungslage zum Zusammenhang von Einführung der Schulwahlmöglichkeit und segregierenden Auswirkungen noch sehr begrenzt ist.

Segregation ist eines der Hauptthemen eines Berichtes der Schulbehörde, die im Jahr 2000 eine wissenschaftliche Untersuchung in Auftrag gegeben hat, deren Abschlussbericht 2003 vorlag (SKOLVERKET Rapport 230). In Anlehnung an diese Studie können leistungsmäßige Segregation, sozioökonomische Segregation und ethnische Segregation unterschieden werden (ebd. S. 127).¹²⁹ Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden, und es wird zudem auch die Segregation von Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Funktionsbehinderungen erörtert. Durch die Einführung der Möglichkeit der Schulwahl und dem damit verbundenen Aufkommen nicht-kommunaler Grundschulen kann eine *Leistungssegregation* zwischen den Grundschulen entstehen, wenn nicht-kommunale Grundschulen vermehrt Schüler anziehen, die auf Grund ihres soziokulturellen Hintergrundes bessere Schulleistungen erzielen (vgl. Kapitel 2.2.2). Das Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen kann nur teilweise als Ursache für diese „Elitenbildung“ gesehen werden - denn leistungsmäßig gute nicht-kommunale Grundschüler wären wahrscheinlich auch an kommunalen Grundschulen gut – vielmehr kann

¹²⁹ Diese unterschiedlichen Formen der Segregation sprechen für sich und werden hier nicht weiter abgegrenzt. Zu einer genauen Begriffsabgrenzung siehe SKOLVERKET Rapport 230, S. 127ff.

davon gesprochen werden, dass die nicht-kommunalen Grundschulen schon vorhandene Segregation sichtbar machen.

Die Bedeutung der Leistungssegregation sollte aufgrund der noch unzureichenden Forschungslage nicht überbewertet werden. Sollte sich aber in zukünftigen Studien und Untersuchungen bestätigen, dass sich Schüler mit einem lernförderlichen soziokulturellen Hintergrund an nicht-kommunalen Grundschulen „sammeln“, dann droht den vom Einheitsdenken geprägten Schweden eine Zweiklassen-Gesellschaft mit nicht-kommunalen Grundschulen als Eliteschulen. Gegen eine solche Entwicklung spricht z.B., dass sich vermehrt Schüler mit Lernschwierigkeiten oder Funktionsbehinderungen an nicht-kommunale Grundschulen suchen (s.u.), bzw., dass neugegründete nicht-kommunale Schulen sich von Beginn an auf diese Schülergruppen spezialisieren (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 27).¹³⁰

Eine andere Art der Segregation ist die *sozioökonomische Segregation*. Es scheint so zu sein, dass Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen vermehrt Eltern mit hohem Einkommen haben als Schüler an kommunalen Grundschulen (vgl. Kapitel 3.1). Daraus lassen sich sozioökonomische Segregationstendenzen ableiten. In dem oben zitierten Bericht der Schulbehörde wird diesbezüglich festgestellt, dass einiges darauf hindeutet, dass die Wahlmöglichkeit ein Projekt für die „höher gebildete Gesellschaftsschicht“ ist (SKOLVERKET Rapport 230, S. 131). Dies ist zunächst mit Blick auf die Wählergruppe der nicht-kommunalen Grundschulen stimmig. Wird aber bedacht, dass nicht-kommunale Grundschüler nicht unbedingt aus dem Nahbereich ihrer Schulen kommen, so ist anzunehmen, dass sie sich außerhalb der Schule in der Freizeit nicht in einem sozioökonomisch-segregierten Milieu befinden, sondern auch Kontakt zu Nicht-Mitschülern haben, die eventuell aus ganz anderen Bevölkerungsschichten stammen. Die von Damgren befragten Eltern von nicht-kommunalen Grundschulern geben z.B. an, dass ihre Kinder in der Freizeit auch mit anderen Kindern, die auf kommunale Grundschulen gehen, zusammen sind (vgl. DAMGREN 2002, S. 178).

Sozioökonomische Segregation kann sich auch in Wohnortsegregation widerspiegeln, d.h. Schulen eines bestimmten Stadtteils haben auch eine Schülerschaft, die der sozioökonomischen Struktur dieses Stadtteils entspricht (vgl. KJELLMAN 2001, S. 44). Inwiefern das Aufkommen der Wahlmöglichkeit und der nicht-kommunalen Grundschulen diesem Trend entgegenwirken können, ist noch nicht weiter erforscht.

Von einer *ethnischen Segregation* durch das Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen kann gesprochen werden, da sie einen höheren Anteil an Kindern mit nicht-schwedischen Eltern aufweisen als kommunale Grundschulen. Dieses Argument kann insbesondere für die nicht-kommunalen Grundschulen als relevant angesehen werden, die konfessionell oder ethnisch ausgerichtet sind und nur gewisse Teile der Bevölkerung anziehen. Da diese Selektion aber schon in der Vergangenheit, vor dem Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen an anderen Plätzen, z.B. in bestimmten Stadtteilen, durch religiöse Gemeinden, in Vereinen usw. bestand, kann das Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen nicht als Ursache dieser Art von Segregation gesehen werden, sondern eher als Verstärker bzw. als Indikator einer bereits vorhandenen gesellschaftlichen Segregation.

Generell kann davon gesprochen werden, dass in Schweden schon lange eine ethnische Segregation vorhanden ist, da viele Einwanderer und Flüchtlinge, die in den letzten Jahren nach Schweden gekommen sind, sich in bestimmten Stadtteilen niedergelassen haben, was sich auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den Grundschulen dieser Stadtteile widerspiegelt.¹³¹ Die Möglichkeit der Schulwahl und das Aufkommen der nicht-kommunalen

¹³⁰ Letzteres kann insofern ökonomisch interessant sein, weil zu dem eigentlichen Schulgeld je nach Problemlage des Schülers noch Extragelder von verschiedenen Institutionen beantragt werden können.

¹³¹ Beispiele für entsprechende Stadtteile in den drei größten Städten Schwedens sind: Rinkeby in Stockholm, Angered in Göteborg und Rosengård in Malmö.

Grundschulen in einigen dieser Stadtteile bieten die Chance, die Qualität dieser ethnisch-segregierten Schulen anzuheben. Die „schlechten“ Grundschulen dieser Stadtteile, ob kommunal oder nicht-kommunal, können abgewählt werden und die Bewohner können sich „bessere“ Grundschulen auch in anderen Stadtteilen suchen, was ebenfalls zu abnehmender ethnischer Segregation führen könnte. Andererseits könnte auch das „Abwählen“ von Schulen mit hohem Migrantenanteil durch schwedische Schüler zu einer erhöhten ethnischen Segregation an den entsprechenden Schulen führen.

Einer anderen Art der Segregation, nämlich der *Segregation von Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Funktionsbehinderungen* an bestimmten, für diese Kinder vorgesehenen, kommunalen Grundschulen, scheinen viele nicht-kommunale Grundschulen entgegenzuwirken. Es gibt Hinweise darauf, dass sich entsprechende Schüler aus unterschiedlichen Gründen – teilweise Empfehlungen von Direktoren kommunaler Grundschulen – gezielt nicht-kommunale Schulen suchen, da die Lernverhältnisse dort für sie besser sind (vgl. Kapitel 5.3). Ein Grund dafür können die schon angesprochenen kleineren Lerneinheiten sein, die für diese Schülergruppen sehr wichtig sind, was auch die Eltern in Damgrens Untersuchung betonen (vgl. DAMGREN 2002, S. 158f).

Aus der oben beschriebenen positiven Integration und der damit einhergehenden Vermischung lernschwacher und lernstarker Schüler und Schülern mit und ohne Funktionsbehinderungen, könnte langfristig eine Isolation für die Schüler mit Lernproblemen oder Funktionsbehinderungen werden, falls diese ausschließlich nicht-kommunale Grundschulen wählen. Zur Zeit fehlen den nicht-kommunalen Grundschulen oftmals finanzielle Mittel, um mit diesen Schülern schülergerecht arbeiten zu können. Die Gemeinden müssen nämlich den nicht-kommunalen Grundschulen keine Extramittel (für Personal od. Ausstattung) für Schüler mit erhöhtem „sonderpädagogischem“ Bedarf (z.B. bei Legasthenie od. körperlichen Behinderungen) gewähren, wenn es „eigene“ kommunale Grundschulen in der Gemeinde gibt, die entsprechendes Personal oder entsprechende Ausrüstung haben. Die nicht-kommunalen Grundschulen haben wiederum das Recht, entsprechende Schüler abzulehnen, wenn sie keine Mittel von den Gemeinden bekommen.¹³²

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Auswirkungen der Möglichkeit einer freien Schulwahl durch das Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen, wie beschrieben, weniger die Ursache als vielmehr ein Sichtbarmachen schon vorhandener Segregationstendenzen in der Gesellschaft zu sein scheinen. Offensichtlich kann das Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen sowohl die angesprochenen positiven Tendenzen, wie Integration von Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Funktionsbehinderungen als auch die negativen, wie Isolation der eben genannten Schülergruppe, das Abgrenzen gewisser Bevölkerungsschichten aus religiösen oder ethnischen Gründen und das Bilden von Leistungseliten verstärken. Die sehr begrenzte Forschungslage in diesem Bereich lässt bislang keine differenzierten Aussagen zu.¹³³

¹³² Wie die Zeitung Dagens Nyheter in einer Artikelserie beleuchtete, war dies bisher ein Großstadtphänomen, da es in den bevölkerungsarmen Landesteilen Schwedens noch nicht so viele nicht-kommunale Grundschulen gibt. Neueste Daten deuten aber darauf hin, dass in den bevölkerungsarmen ländlichen Teilen Schwedens, der Anteil nicht-kommunaler Grundschulen wachsen wird, da Eltern diejenigen Schulen, die aufgrund Schülermangels durch Landflucht geschlossen werden sollen, als deren Träger übernehmen. Bei diesen z.T. sehr kleinen Schulen mit weniger als 50 Schülern reichen die Schulgelder nicht für Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf. Wenn dann die Gemeinde keine Mittel bewilligt, kann dies zu weiten Anfahrtswegen für die betroffenen Schüler führen (zur nächsten kommunalen Grundschule). Zudem besteht die Gefahr, dass die Schulen, denen solche Mittel verweigert werden, eine Art „Elite“ (mit nur „normalen“ Schülern) bilden. Damit ist neben dem Kostenfaktor auch das Argument der Segregation in der dieser Diskussion enthalten (vgl. ÖBERG 2004a).

¹³³ DOVEMARK hat in einer ethnografischen Studie u.a. untersucht, wie Schüler mit den zunehmenden „inneren“ Wahlmöglichkeiten innerhalb des eigentlichen Unterrichtes umgehen, denn schwedischer Unterricht ist heutzutage u.a. als Folge des Lehrplans von 1994 an vielen Grundschulen von Eigenverantwortung, Flexibilität und Wahlmöglichkeiten gekennzeichnet. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Schüler aus Elternhäusern ohne

Sind gerechte Bildungschancen durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten gefährdet?

Die schwedische Schulbehörde ist in einer Untersuchung aus dem Jahre 2005 der Frage nachgegangen, wie es um die Gleichwertigkeit im schwedischen Grundschulsystem bestellt ist (SKOLVERKET Rapport 275). Die Untersuchungsgruppe bestand aus allen Neuntklässlern Schwedens im Untersuchungszeitraum 1998-2004. Ausgangspunkt waren u.a. Anzeichen bei internationalen Untersuchungen wie etwa PISA, dass das für seinen Zusammenhalt bekannte schwedische Grundschulsystem im Begriff ist, mehr segregiert zu werden, was die Leistung der Schüler betrifft (vgl. SKOLVERKET Rapport 275 u. SKOLVERKET 2005b).

Ein gleichwertiges Schulsystem ist der Definition der Schulbehörde nach dadurch gekennzeichnet, dass die totale Streuung der Resultate zwischen den Schülern klein ist, die Streuung der Resultate zwischen den Schulen klein ist, die Bedeutung des soziokulturellen Hintergrundes für die Schulresultate klein ist, die Schulsegregation unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrundes klein ist und die Bedeutung der soziokulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule für die Leistungen des einzelnen Schülers an dieser Schule klein ist (SKOLVERKET Rapport 275, S. 10).

Ausgehend von dieser Begriffsdefinition wurden in der Untersuchung Fragen formuliert, und im Verlauf der Untersuchung beantwortet. Als Ergebnis ergab sich:

- ◆ Die totale Streuung der Schülerresultate ist zwischen 1998 und 2004 gestiegen, was auf die Einführung eines neuen Notensystems zurückzuführen sein könnte.
- ◆ Die Streuung der durchschnittlichen Notenwerte zwischen den Schulen ist gestiegen, während die Streuung zwischen den Schülern abgenommen hat.
- ◆ Die Bedeutung des Ausbildungshintergrundes für die zu erwartenden Resultate der Schüler ist unbedeutend gestiegen, hat aber nach wie vor große Bedeutung.
- ◆ Die Bedeutung des Migrantenhintergrundes hat sich im Untersuchungszeitraum nicht bedeutend verändert. Noch immer ist der Effekt für im Ausland geborene Schüler signifikant negativ, während der für in Schweden geborene Schüler mit ausländischen Eltern nur klein ist.
- ◆ Die Schulsegregation ist unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrundes (gemessen als Anteil gut ausgebildeter Eltern) im Untersuchungszeitraum um 10% gestiegen.
- ◆ Die Bedeutung des soziokulturellen Hintergrundes aller Schüler einer Schule für die zu erwartenden Schülerleistung eines Schülers an dieser Schule ist deutlich gestiegen. Damit ist die Bedeutung der Wahl der richtigen Schule gestiegen (ebd. S. 46).

Als Resümee kommen die Verfasser zu dem Schluss, dass die erhöhte Streuung der Resultate der Schulen wahrscheinlich mit erhöhter Schulsegregation zu tun hat. Dies könnte ernstzunehmende Konsequenzen für die Gleichwertigkeit des schwedischen Schulsystems haben, da ein Risiko besteht, dass den Schülern nicht die gleichen Möglichkeiten geboten werden, gute Leistungen zu erbringen, da diese nunmehr in größerem Ausmaß von der ungewöhnlich guten oder ungewöhnlich schlechten Umgebung (sog. Kontexteffekte) abhängen und es sehr bedeutsam ist, welche Schule mit welcher Schülerzusammensetzung gewählt wird (ebd. S. 47f).

Bezüglich der Wahlmöglichkeiten wird im Bericht konstatiert, dass es noch immer so ist, dass ein Großteil der Schüler die Schule wählt, die geographisch am dichtesten liegt und damit eine erhöhte Schulsegregation eine erhöhte Wohnortssegregation spiegelt. Trotzdem wird

Studienerfahrung von Wahlen, wie etwa Wahl eines Themas, Wahl des Schwierigkeitsgrades der Aufgabenstellung, Wahl der Arbeitsmethode usw. überfordert sind und dann „falsch“ wählen (ein Thema was sie schon kennen, einen zu geringen Schwierigkeitsgrad oder eine unpassende Arbeitsmethode). Da Lehrer nicht allen Schülern bei solchen Entscheidungen die passende Hilfe geben können, ist Hilfe durch die Eltern notwendig. Haben die Eltern aber keine Studienerfahrung, können sich negative Auswirkungen auf die schulische Hausarbeit und damit auf die Lernresultate ergeben (ebd. 2004 S. 222ff).

angenommen, dass wahrscheinlich auch Ereignisse im Schulsystem, wie etwa die Kommunalisierung und die Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl 1992 zu einer größeren Streuung zwischen Schulen und Schulsegregation beigetragen haben (ebd. S. 49). Damit, so die Verfasser, stellt sich abschließend die Frage, wie viel Variation und Wahlmöglichkeiten ein Schulsystem verträgt, um weiterhin behaupten zu können, dass allen Schülern die gleichen Möglichkeiten geboten werden, die Ziele der Schulausbildung zu erreichen, unabhängig davon, auf welche Schule sie gehen (ebd.).

In einer anderen Untersuchung im Auftrag von Rädä Barnen („Rettet die Kinder“)¹³⁴ geht es um die Frage, wie es in Schweden um das Recht bestellt ist, eine gleichwertige Ausbildung zu erhalten (GUSTAFSSON 2006). Ein Schlusssatz dieser Untersuchung, die sich auf Auswertungen verschiedener Variablen wie Lehrerdichte, Ausbildungsniveau der Lehrer u.a. stützt, ist, dass die schwedische Schule ihren Schülern zurzeit keine gleichwertigen Möglichkeiten zu einer guten Ausbildung gibt (ebd. S. 7). Insbesondere die Dezentralisierung des Schulsystems 1990 hat dem Bericht nach zu einer großen Variation zwischen den Gemeinden geführt, was die Bereitstellung der Mittel anbelangt, die schließlich die Lehrerdichte, Klassengröße und Lehrerkompetenz in den einzelnen Gemeinden bestimmen (ebd. S. 19).

Es wird zudem festgehalten, dass die durch Schulsegregation entstehenden Qualitätsunterschiede zwischen Schulen (s.o.), für die Gleichwertigkeit des schwedischen Schulsystems negativ sind (ebd. S. 51f). Da Wahlmöglichkeiten Schulsegregation verstärken können (s.o.), können sie unter dem Gesichtspunkt Gleichwertigkeit als negativ gesehen werden.¹³⁵

Zusammenfassend wird deutlich, dass Wahlmöglichkeiten möglicherweise einer Gleichwertigkeit im Schulsystem entgegenwirken.

Überleitung zur Fragestellung der Arbeit

Die aufgezeigten Forschungsergebnisse vernachlässigen allesamt die Kundenperspektive (insbesondere die der Schüler, der Lehrer, aber auch die der Eltern). Das Urteil dieser Gruppen zur neuen Situation mit Wahlmöglichkeiten und deren Bewertung der neuen Schulen sollten einen bedeutend wichtigeren Stellenwert in der Diskussion um die weitere Entwicklung im Schulwesen einnehmen (vgl. Kapitel 1.3 u. 1.5).

Die einzelnen Gemeinden, insbesondere die nicht-kommunalschuldichten Großstadtgemeinden, haben bereits Zufriedenheitsvariablen in den Auswertungen ihrer Schulsysteme eingeführt, es fehlt aber eine Erforschung und genauere Analyse dieser Variablen für Gesamt-Schweden. Dabei könnten die Bewertungen der Schüler, Lehrer und Eltern in einzelnen Gemeinden allgemeingültige Strukturen aufzeigen, die in vielen Gemeinden gelten. Ein Beispiel dafür wäre, wenn aus den Antworten der Schüler deutlich würde, dass Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen mehr Einfluss auf ihre Arbeit haben als Schüler an kommunalen Grundschulen, oder, dass das Schüler-Lehrverhältnis an nicht-kommunalen Grundschulen besser ist.

Aus solchen Überlegungen sind Vor- und Nachteile der bestehenden Wahlmöglichkeiten ableitbar (vgl. Kapitel 6).

Diese Arbeit versucht einen Teil dieser Lücke zu schließen, indem die vorhandenen, meist lokalen Untersuchungen zur Kundenzufriedenheit analysiert werden und auf allgemeingültige Strukturen ausgewertet werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund internationaler Forschungsergebnisse zu Wahlmöglichkeiten, insbesondere aus den USA, die schon seit einiger Zeit über ein empirisch gut erforschtes Schulwesen mit sowohl öffentlichen als auch unterschiedlichen Arten privater Schulen verfügen.

¹³⁴ Rädä Barnen (Rettet die Kinder) ist eine politisch und religiös unabhängige Volksbewegung, die für die Rechte der Kinder kämpft. Vergleiche: <http://www.rb.se/sv/OmRaddaBarnen/Varverksamhet/Visionochmal.htm>. 22.5.2006.

¹³⁵ Vergleiche ARNMAN, JÄRNEK & LINDSKOG 2004, S. 61.

2.4 Zusammenfassung

Im Verlauf der inhaltlichen Annäherung an konkrete Überlegungen zu den nicht-kommunalen Grundschulen aus Kundenperspektive, wurden in diesem Kapitel zunächst Hintergrundfakten zum schwedischen Schulwesen erläutert. Dazu wurden in Kapitel 2.1.1 Hintergrundfakten über die historische und gegenwärtige Stellung der Grundschulen innerhalb des schwedischen Schulwesens erörtert. Festzuhalten ist, dass Schweden lange Zeit viele parallele Schulformen, sowohl private als auch staatliche hatte. Aus den geschichtlichen Darstellungen wurde deutlich, dass die unterschiedlichen privaten Schulformen von den höheren Gesellschaftsschichten für den Unterricht ihrer Kinder benutzt wurden. Der Staat übernahm im 20. Jh. mehr und mehr die Macht über das Schulwesen, welches vorher stark von der Kirche geprägt war.

Die obligatorische Einheitsgrundschule, bestehend aus 9 Jahrgängen, ersetzte ab 1962 die Volksschule. Nach dem Besuch der Grundschule besuchen heutzutage fast alle Schüler das nicht-obligatorische Gymnasium, welches aus dreijährigen Programmen besteht.

Ein großer Teil der Verantwortung über das Schulwesen wurde 1990 im Rahmen von Dezentralisierungsbestrebungen in der Gesellschaft an die Gemeinden übergeben, die sog. Kommunalisierung.

Im privaten Grundschulbereich vollzog sich durch die Einführung der Möglichkeit der freien Schuwahl und der Änderung des Beitragssystems 1992 ein Neugründungsboom. Für die privaten Grundschulen wird für die Zeit nach 1992 in dieser Arbeit die Bezeichnung nicht-kommunale Grundschulen verwendet, da diese Schulen nicht im Besitz der Gemeinde sind, aber von dieser - und nicht privat - finanziert werden.

Nicht-kommunale Grundschulen haben unterschiedliche fächerspezifische oder pädagogische Ausrichtungen. Fast drei Viertel der Schulen haben eine allgemeine Ausrichtung oder eine Ausrichtung mit einer spezifischen Pädagogik.

Anschließend an die historischen Darstellungen wurden in Kapitel 2.1.2 die aktuellen Richtlinien der Grundschule erörtert. Dabei wurde u.a. festgestellt, dass die Kurspläne lernzielorientiert und offen gestaltet sind. Lehrer und Schüler können und müssen Methoden und Inhalte selber wählen.

In diesem Kapitel wurden auch die Strukturen der schwedischen Grundschule beschrieben. Es handelt sich um eine Gesamtschule mit Noten ab der 8. Klasse und Regelversetzung. Es wird in der schwedischen Grundschule zudem eine hohe Integration von Kindern mit Funktionsbehinderungen angestrebt. Der nicht-Klassenstufen gebundene Stundenplan der Grundschule lässt den einzelnen Grundschulen viel organisatorische Freiheit, um sich z.B. in eine bestimmte Richtung zu profilieren.

In Kapitel 2.1.3 wurden die Unterschiede zwischen den nicht-kommunalen und den kommunalen Grundschulen differenziert dargestellt.

Der Hauptunterschied zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen besteht darin, dass die Gemeinden nicht die Träger der nicht-kommunalen Grundschulen sind, sondern, dass sie in Trägerschaft von Stiftungen, Vereinen, Aktiengesellschaften u.a. sind.

Nicht-kommunale Grundschulen dürfen, im Gegensatz zu kommunalen Grundschulen, konfessionell ausgerichtet sein. Die nicht-kommunalen Grundschulen müssen zudem nur einigen Teilen des Lehrplans folgen, ihre Ausbildung soll aber ein vergleichbares Niveau wie das Ausbildungsniveau der kommunalen Grundschulen ermöglichen.

Nicht-kommunale Grundschulen können, verglichen mit kommunalen Grundschulen, gleiche, aber auch unterschiedliche Funktionen für Eltern und Schüler erfüllen. Beide Schulformen können eine Statusfunktion, eine pädagogische Funktion und eine Marktfunktion einnehmen. Nicht kommunale Grundschulen können zudem eine ethnische Funktion und eine Freiheitsfunktion einnehmen.

Aufbauend auf das Hintergrundwissen zum Untersuchungsgegenstand „nicht-kommunale Grundschule“ aus Kapitel 2.1 wurde in Kapitel 2.2.1 gezeigt, dass die Schüler der schwedischen Grundschule bei internationalen Leistungsvergleichen im oberen Mittelfeld liegen, mit sinkender Tendenz vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik.

Durch Erörtern von messbaren Schulleistungen, Noten und Ergebnissen von Vergleichsarbeiten, konnte gezeigt werden, dass die Leistungsqualität zwischen nicht-kommunalen und kommunalen Grundschülern tendenziell auf einer Stufe ist (Kapitel 2.2.2).

Für bessere Leistungen auf Seiten der nicht-kommunalen Grundschüler spricht, dass sie bei der Lese-studie PIRLS 2000 deutlich bessere Leistungen erzielten als die kommunalen Grundschüler. Ob nicht-kommunale Grundschüler wirklich bessere Leistungen erzielen, kann aber zum derzeitigen Stand nicht geklärt werden, da keine verlässlichen Daten zur Verfügung stehen. Im Einklang mit Forschungsergebnissen anderer Forscher bleibt festzuhalten, dass das schwedische Auswertungssystem hier eine Schwäche aufweist. Ebenso sind auch keine Daten verfügbar, die z.B. Lernfortschritte von Schülern auf die Arbeit der Schulen zurückführen könnten (z.B. Vergleichsarbeiten in Klasse 7 oder 8).

Es wurde im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert, dass eventuell bessere Leistungen und die nachgewiesenen höheren Abschlussnoten bei den nicht-kommunalen Grundschulern auf folgende Faktoren zurückgeführt werden könnten:

- ◆ Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen haben nachweislich günstigere Lernvoraussetzungen in Form eines höheren Bildungshintergrunds der Eltern, welches allgemein bildungsfördernd wirkt,
- ◆ es könnte sein, dass die nicht-kommunalen Grundschulen ihren Schülern eine stressfreiere Lernatmosphäre bieten und die Schüler daher höhere Noten und eventuell auch bessere Leistungen erzielen können,
- ◆ kleine Schul- und Klasseneinheiten,
- ◆ es wurde darüber hinaus überlegt, inwiefern nicht-kommunale Grundschulen unter existentiellem Druck stehen, hohe Noten vergeben zu müssen.

Im letzten Kapitel von Kapitel 2 wurden zunächst die vorhandenen Forschungsergebnisse zur Einführung der Möglichkeit der Schulwahl von 1992 vorgestellt. Dabei zeigte sich, dass:

- ◆ Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten zu einem erhöhten Elternengagement bei der eigentlichen Wahl der Schule, nicht aber in der praktisch-inhaltlichen „Schularbeit“ geführt hat,
- ◆ Gemeinden je nach politischer Führung aufnehmbarer für die Wünsche von Schülern und Eltern geworden sind,
- ◆ Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten entsprechen den Bedürfnissen von Schülern und Eltern nach Vielfalt und Variation im Schulsystem und sie spiegeln zudem einen Trend in der Gesellschaft, nämlich das Lösen von staatlichen oder gesellschaftlichen Entscheidungszwängen und stattdessen eine Verstärkung von mehr individualisierten Entscheidungen,
- ◆ Die durchschnittlichen Schulleistungen der Grundschüler als Gesamtgruppe haben sich nach bisherigen Forschungsergebnissen durch das Aufkommen von Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten nicht verbessert. Untersuchungen zeigen aber in einigen Gemeinden geringe Leistungssteigerungen der in Schweden geborenen Schüler, die in die neunte Klasse gehen. Diese Leistungssteigerungen sind auf die Etablierung der nicht-kommunalen Grundschulen in diesen Gemeinden zurückzuführen,
- ◆ Die neu entstandenen nicht-kommunalen Grundschulen führen zu geringfügigen (im Vergleich zum Gesamtschulgeld) Kostensteigerungen für die Gemeinden mit einem hohen Anteil an nicht-kommunalen Grundschulern,
- ◆ Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten können nach ersten Forschungsergebnissen gewisse Arten von Segregation verstärken, wie etwa ethnische Segregation (Wählen von religiösen Schulen) und insbesondere Leistungssegregation (gute Schüler sammeln sich an einer Schule). Sie können aber auch Segregation verringern, wie etwa ethnische Segregation (Schüler können sich beispielsweise von ethnisch segregierten Schulen zu Schulen in anderen Stadtteilen wählen). Überwiegend scheint die Segregation in den Schulen Schwedens aber ein Spiegel der vorhandenen Segregation in der Gesellschaft zu sein und dort insbesondere der Wohnortsegregation,
- ◆ Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten wirken möglicherweise einer Gleichwertigkeit im Schulsystem entgegen, da sie gewisse Arten von Segregation verstärken können, die wiederum Auswirkungen auf die Chancen einer gleichwertigen Ausbildung für Schüler haben können.

Die Darlegung der Forschungsergebnisse macht schließlich deutlich, dass eine gesamtschwedische Kundenperspektive in der Diskussion um die Auswirkungen von Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten fehlt. Eine solche Perspektive wird in den folgenden Kapiteln erarbeitet.

3 Schülerzufriedenheit mit nicht-kommunalen Grundschulen

Ziel dieses Kapitels ist es, das Merkmal Schülerzufriedenheit zu analysieren und auszuwerten. Kapitel 3 gliedert sich folgendermaßen:

In Kapitel 3.1 wird auf Hintergrundfakten der Schülerschaft an nicht-kommunalen Grundschulen eingegangen. Dabei wird der soziokulturelle Hintergrund thematisiert.

In Kapitel 3.2 werden zunächst Antworten nicht-kommunaler Schüler dargestellt, denen in einer Untersuchung detaillierte Fragen zu ihrer Schule gestellt wurden (Kapitel 3.2.1). Diese Fragen beziehen sich auf Teilaspekte der Schule wie Leistungsaspekt, Einflussnahme/ Mitbestimmung /Eigenverantwortung, Schüler-Lehrerverhältnis, Schüler-Schülerverhältnis und Schulumilieu. Die Antworten der Schüler werden z.T. durch Antworten der Eltern zu den entsprechenden Aspekten ergänzt.

In Kapitel 3.2.2 werden schließlich Ergebnisse von Untersuchungen dargestellt, bei denen nicht-kommunalen Grundschulern nur eine übergeordnete Frage zu ihrer Schule gestellt worden ist. Ein Beispiel für eine solche Frage wäre: „Wie zufrieden bist du mit deiner Schule?“ In diesem Bereich ergänzen Antworten von Eltern die Antworten der Kinder. Eine solche gezielte Frage lautet z.B.: „Was glauben Sie, wie findet es Ihr Kind, zur Schule zu gehen?“

Aufbauend auf diese Darstellungen folgt dann eine Auswertung der Schülerantworten, aus der Überlegungen zur Schülerzufriedenheit gefolgert werden (Kapitel 3.3). In diesem Kapitel werden auch Untersuchungsergebnisse aus anderen Ländern, insbesondere aus den USA, herangezogen.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 3.4).

3.1 Hintergrundfakten: Soziokultureller Hintergrund nicht-kommunaler Grundschüler

Der soziokulturelle Hintergrund der nicht-kommunalen Grundschüler kennzeichnet sich durch einen durchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit ausländischer Herkunft, einen durchschnittlich hohen Anteil an Kindern von Eltern mit Hochschulbildung und einen deutlich höheren Anteil an Eltern mit hohem Einkommen.

Diese Fakten sind kennzeichnend und wichtig für die Bewertung einer Schule und deshalb sollen sie im Folgenden konkretisiert werden.¹³⁶

Hoher Anteil an Kindern mit „ausländischer Herkunft“

Die schwedische Schulbehörde versteht unter dem Terminus „ausländische Herkunft“ Schüler, die im Ausland geboren sind, und oder die Eltern haben, die im Ausland geboren sind (vgl. SKOLVERKET 2005c, S. 13).

Wird zunächst auf die Statistik der Schulbehörde geschaut, so gibt diese für das Schuljahr 95/96 an, dass der Anteil nicht-kommunaler Grundschüler mit ausländischer Herkunft bei 22% lag und der für kommunale Grundschüler bei 14% (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 33).

¹³⁶ Nicht-kommunale Grundschüler haben laut Schulbehörde zudem einen etwas geringeren Anteil an Jungen 49% im Schuljahr 04/05 gegenüber 51% an den kommunalen Grundschulen (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 33). Schwedische Mädchen erreichen nachweisbar höhere Noten als Jungen, d.h. ein höherer Anteil an Mädchen könnte die durchschnittlichen Leistungen der nicht-kommunalen Grundschulen heben. In einer Analyse dieser Hintergrundvariable kommt die Schulbehörde aber zu dem Schluss, dass der Effekt aufs Schulniveau gerechnet kaum sichtbar wird, auch wenn er bei einzelnen Schulen sehr variieren kann (vgl. SKOLVERKET, 2005c, S. 13).

1999 ließ die Schulbehörde alle Grundschüler der neunten Klassen auf deren familiären Hintergrund untersuchen und ermittelte, dass der Anteil an Schülern mit ausländischem Hintergrund an nicht-kommunalen Grundschulen höher (21,1%) als an den kommunalen Grundschulen (14,4%) ist (vgl. SKOLVERKET 2000b, S. 1f). Dieses Ergebnis berechnet sich aus dem Durchschnitt aller Gemeinden Schwedens. Da aber nicht alle Gemeinden nicht-kommunale Grundschulen als Vergleichsgröße haben, ist dieses Ergebnis etwas ungenau.

Werden bei der Berechnung nur die Gemeinden herangezogen, die sowohl nicht-kommunale als auch kommunale Grundschulen haben, ergibt sich für die kommunalen Grundschulen in diesen Gemeinden ein Anteil von 20% an Schülern mit ausländischem Hintergrund. Das sind also beinahe so viele wie die 21,1% an Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen (ebd.).

Für das Schuljahr 03/04 gibt die Schulbehörde an, dass der Anteil nicht-kommunaler Grundschüler mit ausländischer Herkunft bei 18% lag und der für kommunale Grundschüler bei 14% (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 33).

Wenn die Grundschüler aller Klassenstufen betrachtet werden, so ergeben sich etwas andere Werte. Nach BERGMARK haben im Jahr 2001 nicht-kommunale Grundschulen einen Anteil von über 20% und kommunale Grundschulen einen Anteil von rund 15% an Schülern, deren Eltern nicht in Schweden geboren worden sind (2001b, S. 33).

Die Schulbehörde gibt in einer Statistik von 2003 an, wie viele Grundschüler berechtigt sind, Muttersprachunterricht zu bekommen. Daraus lässt sich prozentual erschließen, wie viele Kinder mindestens einen nicht-schwedischen Elternteil haben, da dies die Bedingung zum Erhalt des Muttersprachunterrichts ist. Bei den nicht-kommunalen Grundschulen liegt die durchschnittliche Anzahl bei 18% der Schüler für das Schuljahr 02/03. Zum Vergleich dazu liegt die Ziffer bei den kommunalen Grundschülern bei 13% (SKOLVERKET Rapport 236, S. 40). Diese Werte werden auch durch die Ergebnisse einer Elternbefragung aus dem Jahr 2003 bestätigt (vgl. KÄLLEBRING 2003, S. 39ff).

Es wird deutlich, dass trotz unterschiedlicher Art und Weise die Anteile ausländischer Grundschüler zu berechnen, der Anteil dieser Schülergruppe an den nicht-kommunalen Grundschulen ca. 5% höher ist.¹³⁷

Zur Bedeutung dieser Fakten für den schulischen Erfolg kann allgemein gesagt werden, dass Schüler, deren Eltern ausländischer Herkunft sind, größere Probleme mit den schulischen Anforderungen, insbesondere im sprachlichen Bereich, haben können, da zu Hause, neben der Landessprache, auch andere Sprachen gesprochen werden. Die Notenstatistik bestätigt das insofern, als Grundschüler mit einem ausländischen Hintergrund im Durchschnitt deutlich schlechtere Noten haben als Schüler mit schwedischsprachigen Elternteilen (vgl. SKOLVERKET Rapport 236, S. 46). Für die Grundschulen würde das bedeuten, dass Schulen mit einem höheren Anteil an Kindern ausländischer Herkunft ein geringeres Leistungsniveau haben als vergleichbare Schulen mit einem geringeren Anteil an Kindern mit nichtschwedischen Elternteilen.

Bei dieser Überlegung müssen aber die verschiedenen Ausprägungen des Aspekts einer ausländischen Herkunft berücksichtigt werden: In der Statistik werden alle Schüler, die nicht-schwedische Eltern haben, zusammengefasst, egal ob sie in Schweden geboren und aufgewachsen sind und nur einen nichtschwedischen Elternteil haben, oder ob sie vor oder während der Schulzeit eingewandert sind und beide Elternteile ausländischer Herkunft sind.

¹³⁷ An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass es einige neugegründete nicht-kommunale Grundschulen gibt, an denen nahezu alle Schüler ausländischer Herkunft sind. Ihr Anteil betrug im Schuljahr 03/04 11,5% aller nicht-kommunaler Grundschulen, dies sind in absoluten Zahlen 6970 Schüler, ca. 0,7% aller schwedischen Grundschüler (vgl. SKOLVERKET Rapport 260). Der Stellenwert dieser meist konfessionell ausgerichteten Schulen wird im eher säkularisierten Schweden häufig diskutiert (vgl. Kapitel 6).

Ein hoher Anteil an Schülern mit einem ausländischen Hintergrund bzw. Schülern, die berechtigt sind, Muttersprachunterricht zu bekommen, könnte folglich die messbare Leistungsqualität der nicht-kommunalen Grundschulen negativ beeinflussen. Die wissenschaftliche Forschung macht keine eindeutigen Aussagen, wie dieser Faktor z.B. durch einen hohen Anteil an Kindern mit Akademikereltern (s.u.) unter den Kindern mit ausländischer Herkunft beeinflusst wird. Die schwedische Schulbehörde kommt diesbezüglich in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass der Faktor ausländische Herkunft einen durchschnittlich schwächeren und mehr variierenden Effekt auf die Schulleistungen eines Schülers hat als die Faktoren Geschlecht und Ausbildungsniveau der Eltern (vgl. SKOLVERKET 2005c, S.13).

Hoher Anteil an Kindern mit Akademikereltern und Eltern mit hohem Einkommen an nicht-kommunalen Grundschulen

Es gibt Anzeichen dafür, dass Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen bessere Lernvoraussetzungen haben als Schüler an kommunalen Grundschulen. Wird z.B. der Ausbildungsstand der Eltern und das Gehalt der Eltern als Kriterium zugrunde gelegt, so ergeben sich Unterschiede: Für das Jahr 1999 lässt sich laut SKOLVERKET aufzeigen, dass sich unter den Eltern der nicht-kommunalen Grundschüler ein höherer Anteil an Akademikern mit einem höheren Einkommen befand (2000, S. 1f).

BERGMARK gibt in ihrer Untersuchung für das Jahr 2001 an, dass unter den Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, ein Anteil von ca. 50% Akademikern war und bei den kommunalen Grundschulen nur ein Anteil von ca. 35%. Die Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen geben, entsprechend des höheren Akademikeranteils dieser Gruppe, häufiger an, ein hohes Einkommen zu haben als Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen (ebd. 2001b, S. 27f).

Die Schulbehörde gibt für das Jahr 2002 an, dass die Eltern der Neuntklässler an nicht-kommunalen Grundschulen zu 60% eine „nachgymnasiale Ausbildung“ (eftergymnasial utbildning) haben. Bei Eltern von Neuntklässlern an kommunalen Schulen liegt die Zahl vergleichsweise bei nur 40% (SKOLVERKET 2003, S. 44). In einem später datierten Bericht spricht die Schulbehörde für das Schuljahr 04/05 von „nicht so großen“ Unterschieden zwischen Eltern nicht-kommunaler Grundschüler und Eltern kommunaler Grundschüler (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 33).

Der tendenziell höhere Anteil an Eltern mit akademischer Bildung, bei Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen wird durch die Ergebnisse der Untersuchung von KÄLLEBRING für das Jahr 2003 bestätigt (2003, S. 39ff).

Bezüglich des *Einkommens* wird in der Untersuchung von KÄLLEBRING deutlich, dass die Gruppe der Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen durchschnittlich ein höheres Einkommen hat: Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen nennen als häufigstes Haushaltseinkommen 500.000-800.000 SEK pro Jahr und Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen geben als häufigstes Haushaltseinkommen 350.000-500.000 SEK an. Der Anteil der Eltern mit einem Haushaltseinkommen über 500.000 SEK liegt bei den Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen bei 42% und bei Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen bei 28% (2003, S. 44).

Zur Bedeutung eines *hohen Ausbildungshintergrundes* für den schulischen Erfolg kann gesagt werden, dass in der wissenschaftlichen Forschung ein direkter Zusammenhang zwischen den Faktoren Ausbildung und Einkommen der Eltern sowie hohem Leistungspotential der Kinder angenommen wird.¹³⁸ Die schwedische Schulbehörde geht in eine ähnliche Richtung, wenn sie für die schwedischen Grundschüler feststellt, dass es einen starken Zusammenhang zwischen hohem Ausbildungshintergrund der Eltern und hohen Noten gibt (vgl. SKOLVERKET 2005c,

¹³⁸ Vergleiche ERIKSSON & JONSSON 1993.

S. 13). Dies würde bedeuten, dass für nicht-kommunale Grundschulen mit ihrem durchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit Akademikereltern, vermutlich positive Auswirkungen auf die durchschnittliche Gesamtschulleistung zu erwarten sind. Zu bedenken ist aber, dass die geringen Klassengrößen vieler nicht-kommunaler Grundschulen es erschweren, vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern auf das Leistungsniveau der Kinder zu schließen, wie z.B. SALSA (Skolverkets arbetsverktyg för lokala sambandsanalyser) belegen kann.¹³⁹

Ein höheres Ausbildungsniveau der Eltern könnte auch bedeuten, dass durch die Eltern höhere Anforderungen an die Qualität der Schule im Ganzen und im Einzelnen an Lehrer, Unterricht, Ausstattung usw. gestellt werden. Daraus den Schluss zu ziehen, dass ein hoher Anteil an Eltern mit hohem Ausbildungsniveau auf eine hohe Qualität einer Schule hinweist, ist generell nicht möglich.¹⁴⁰ Es lässt sich zumindest vermuten, dass die elterlichen Forderungen an die Qualität der schulischen Arbeit ein entsprechendes Umsetzen durch die Schule zur Folge haben.

Es bleibt dennoch festzuhalten, dass nicht-kommunale Grundschulen einen hohen Anteil an Kindern mit Akademikereltern haben, dessen Auswirkungen auf die durchschnittliche Gesamtschulleistung bei Messungen vermutlich positiv sind.

Ein *höheres disponibles Einkommen* der Eltern sollte an sich keinen Einfluss auf die Qualität einer Schule haben, da sowohl kommunale als auch nicht-kommunale Grundschulen nunmehr durch die Schulbeiträge der Gemeinde finanziert werden. Dennoch gibt es Möglichkeiten, wie die Qualität einer Schule durch einen hohen Anteil an Eltern mit hohem disponiblem Einkommen beeinflusst werden kann. Offensichtlich gibt es nämlich an einzelnen nicht-kommunalen Grundschulen „freiwillige“ Spendenfonds, die z.B. für die Ausstattung von Räumlichkeiten oder zum Erstellen von Räumlichkeiten dienen und in die jährlich ein bestimmter Betrag „freiwillig“ eingezahlt werden kann. Dies scheint ein fragwürdiges Verfahren zu sein, und es ist nicht bekannt, wie z.B. mit Eltern verfahren wird, die diesen Betrag nicht einzahlen, da dies kein Grund sein dürfte, dass Schüler dieser Eltern nicht an einer Grundschule angenommen werden.

Dass einige Eltern ihre Kinder individuell fördern und dies mit einem höheren Einkommen besser möglich ist (Kosten für Ausrüstung, Nachhilfe u.a.), liegt auf der Hand. Da an nicht-

¹³⁹ Die schwedische Schulbehörde bietet auf ihrer Homepage eine Statistik an, SALSA (Skolverkets arbetsverktyg för lokala sambandsanalyser) genannt, bei der Grundschulen danach sortiert werden, wessen Schüler am besten die aufgestellten Kursplanziele (vgl. Kapitel 2.1.2.1) erreichen. Um die Statistik zu erstellen, wird eine sog. Leistungsziffer benutzt. Diese ergibt sich aus dem Vergleich eines errechneten Wertes für die tatsächlich erreichten Noten aller Abgangsschüler einer Grundschule, mit einem erwarteten Notenwert. Der erwartete Notenwert errechnet sich aus folgenden Faktoren: zusammengerechnetes Ausbildungsniveau der Eltern, Anteil an Einwanderern und zahlenmäßiges Geschlechterverhältnis. Die errechneten Leistungsziffern der einzelnen Grundschulen werden in einer Rangliste dargestellt. Je nach Leistung der Schüler ist diese positiv (wenn die tatsächlich erreichten Leistungen über den erwarteten liegen), oder negativ (wenn die tatsächlich erreichten Leistungen unter den erwarteten liegen). Dieses Verfahren erwies sich bei den bisher durchgeführten Rankings leider als sehr irreführend. Insbesondere für kleine Schulen reichte es z.T. schon, dass nur ein Schüler mit seinen Noten nicht den erwarteten Noten entsprach, damit die Schule weit unten auf der Liste landete.

Das Beispiel soll verdeutlichen, dass es schwierig sein kann, mit Faktoren wie Ausbildung der Eltern, Einkommen der Eltern, Anteil Einwanderer u.a. etwas über die Qualität einer Schule auszusagen. Die schwedische Schulbehörde ist in einer Vergleichsstudie von drei Schulpaaren zu einem ähnlichen Schlusssatz gelangt (vgl. SKOLVERKET 2005c, S. 38). Das mittlerweile sehr bekannte „Monroe“-Beispiel aus den USA unterstreicht diese Aussage. Das dortige Schulprojekt war wegen ganz anderer Faktoren sehr geglückt, u.a. stellten strikte Regeln und ein aktiver Führungsstil Faktoren dar, die die Qualität der Schule positiv beeinflussten, obwohl die oben genannten Voraussetzungen sehr negativ waren.

¹⁴⁰ Diese Schlussfolgerung könnte für die nicht-kommunalen Grundschulen der Großstadtgebiete zutreffend sein, da Eltern dort eine Wahlmöglichkeit haben. Gibt es nur eine Schule innerhalb eines großen Einzugsgebietes, so steht diese Schule nicht unter dem Zwang, sich vor Konkurrenz behaupten zu müssen und die Eltern haben trotz ihres hohen Ausbildungsniveaus wahrscheinlich weniger Möglichkeiten, auf die Zufriedenheit der Schule einzuwirken, da das Druckmittel „Schulwechsel“ nicht vorhanden ist.

kommunalen Grundschulen eine größere Gruppe einkommensstarker Eltern vorhanden ist, ist die Gruppe der auf diese Weise geförderten Kinder größer. Dadurch ergibt sich wahrscheinlich auch eine positive Auswirkung auf die Leistungsqualität der nicht-kommunalen Grundschüler.

3.2 Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit der Schüler mit nicht-kommunalen Grundschulen

3.2.1 Deskription und Evaluation ausgewählter Untersuchungen zu Teilaspekten der Schülerzufriedenheit

Übergeordnet steht die Frage, ob Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen mit ihrer Schule zufrieden sind.

Um diese Frage beantworten zu können, werden im Folgenden zwei Schülerbefragungen aus den Großstadtgemeinden Malmö und Stockholm analysiert:

In Malmö wurde im Herbst 2001 eine sog. „Benutzeruntersuchung“ (brukarundersökning) durchgeführt. Per Zufallsprinzip wurden von den insgesamt knapp 30.000 Grundschulern und deren Eltern 6817 Schüler und 9752 Eltern für eine Fragebogenerhebung ausgewählt. Ziel der Untersuchung war es, herauszufinden, wie die Schüler und Eltern über die Schule denken bzw. was in der Schule als wichtig erachtet wird (PETTERSSON 2002, S. 6).

Im Fragebogen sollten 25 Aussagen zur Schule auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet werden. Die Antwortalternativen bestanden in den Ausdrücken: niemals, selten, manchmal, oft und immer. Diesen Antwortalternativen wurden dann in der Auswertung die Ziffern 1-5 zugeordnet, wobei 1 bedeutet, dass man nicht mit der Aussage korreliert und 5 bedeutet, dass man mit der Aussage korreliert. Für die folgenden Ausführungen wurden von allen Aussagen diejenigen Aussagen ausgewählt, die für den jeweils zu untersuchenden Aspekt relevant erschienen. Von den befragten Schülern antworteten 5433, darunter 441 nicht-kommunale Grundschüler. Von den befragten Eltern antworteten 5744, darunter 773 Eltern von nicht-kommunalen Grundschulern (ebd. 2002, S. 10ff).

In Stockholm wurden im Frühjahr 2005 Fragebogenuntersuchungen bei allen Schülern der Klassenstufen 6 und 9 durchgeführt. Es wurden insgesamt ca. 11.000 Schüler befragt, darunter 1600 Schüler von nicht-kommunalen Grundschulen (FRIED 2005, S. 6ff).

Das Ergebnis der Untersuchung sollte eine Beschreibung darüber geben, wie zufrieden die Schüler mit den unterschiedlichen Bedingungen in der Schule sind. Es wurden Fragen zu vier Hauptgebieten gestellt: Entwicklung und Lernen, Sicherheit und Relationen, äußeres und inneres Milieu sowie Einfluss und Zusammenarbeit (ebd. S. 3). Zu jedem dieser Gebiete wurde den Schülern 5-9 Aussagen präsentiert, zu denen sie Stellung nehmen sollten. Es gab zu jeder dieser Aussagen sechs Antwortalternativen, von „sehr zufrieden“ bis „sehr unzufrieden“ bzw. von „stimme völlig zu“ bis „stimme nicht zu“. Zu jeder Aussage gab es auch die Alternativen „weder noch“ und „weiß ich nicht“ (ebd. S. 112ff).

In dieser Arbeit wird nur auf die Ergebnisse der Klassenstufe neun eingegangen, weil angenommen wird, dass die Neuntklässler ihre zurückliegende Grundschulzeit am besten beurteilen können. Außerdem handelt es sich um die Klassenstufe, für die es in den Richtlinien Ziele und Notenkriterien gibt (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Aus den oben vorgestellten Untersuchungen, sowie dem Fragebogen der Verbraucheruntersuchung aus Göteborg (vgl. Anhang, Beilage C), werden folgende Teilaspekte als Indikatoren für Zufriedenheit eines Schülers mit seiner Schule angenommen:

- ◆ Kenntnisse/Lernfortschritt
- ◆ Einflussnahme/Mitbestimmung/Eigenverantwortung
- ◆ Schüler-Lehrerverhältnis
- ◆ Schüler-Schülerverhältnis
- ◆ Schulumilieu

Zu diesen Teilaspekten finden sich in allen drei Untersuchungen Fragestellungen, die zwar nicht identisch sind, aber auf den gleichen Inhalt zielen. Die Ergebnisse der Untersuchungen zu den obigen Teilaspekten werden im Folgenden für die Untersuchungen aus Stockholm und Malmö dargestellt.

Kenntnisse/ Lernfortschritt

In der Malmöer Untersuchung finden sich folgende Untersuchungsaussagen zu den Aspekten Kenntnisse/Lernfortschritt:

- A. Meine Schule gibt mir die Kenntnisse, die ich in der Zukunft anwenden kann.
- B. In meiner Schule bekomme ich gute Informationen darüber, was ich lernen soll.
- C. Bei den Entwicklungsgesprächen sprechen wir über meine Möglichkeiten.
- D. Ich und meine Eltern planen zusammen mit meinen Lehrern, was ich machen soll.

(PETTERSSON 2002, S. 11-12)

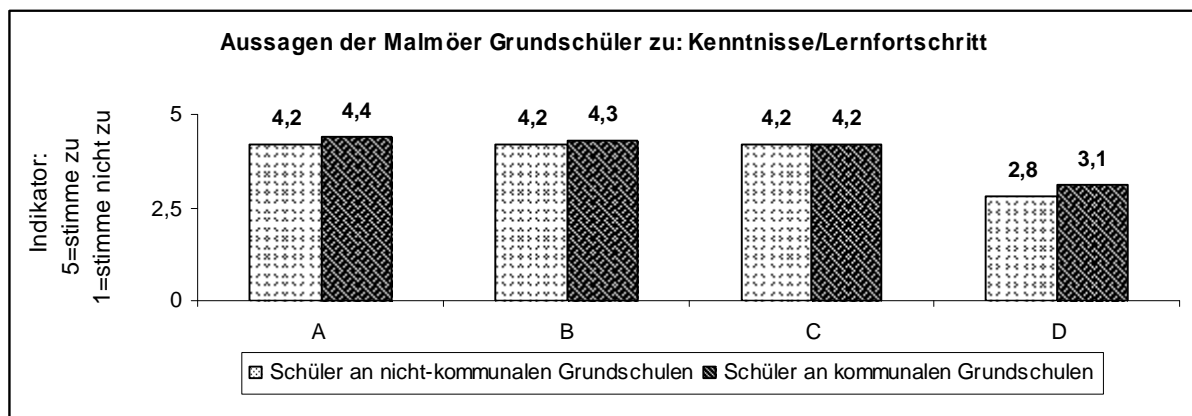


Abbildung 19: Antworten der Malmöer Grundschüler zu Kenntnisse/Lernfortschritt

In der Stockholmer Befragung der Grundschüler finden sich drei relevante Fragen zum Bereich Kenntnisse und Lernfortschritt:

Wie findest du deine Schule bezüglich:

- A. Ob du gute Kenntnisse erhältst?
- B. Wie die Kenntnisse kontrolliert und ausgewertet werden?
- C. Information darüber, was du können sollst und wo du gerade stehst?

(FRIED 2005, S. 112ff)

	Nicht-kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	nicht-kom. Grundschüler zufrieden (in %)	kom. Grundschüler zufrieden (in %)
A	28	21	48	54
B	16	11	39	47
C	21	14	39	43

Abbildung 20: Antworten der Stockholmer Grundschüler zu Kenntnisse/Lernfortschritt

(Werte aus: FRIED 2005, S. 35ff).

Ergebnis: Alle Grundschüler in Malmö stimmen den Aussagen im Bereich Kenntnisse und Lernfortschritt überwiegend zu, wobei die gemeinsame Planung (Aussage D) am wenigsten Zustimmung erhält. Unterschiede zwischen nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulern werden kaum deutlich.¹⁴¹ Im Gegensatz dazu erscheinen die Aussagen der Eltern. Die Eltern von nicht-kommunalen Grundschulern geben signifikant häufiger an, zufriedener zu sein mit der Arbeit der Schule in diesem Bereich (vgl. PETTERSSON 2002, S. 12-13). Die Stockholmer nicht-kommunalen Grundschüler sind wesentlich häufiger sehr zufrieden mit der Arbeit ihrer Schule in diesem Bereich als es die kommunalen Grundschüler Stockholms sind (vgl. Abb. 20).¹⁴²

Einflussnahme/Mitbestimmung/Eigenverantwortung

In der Malmöer Untersuchung finden sich folgende Untersuchungsaussagen zu den Teilaspekten Einflussnahme/Mitbestimmung/Eigenverantwortung:

- A. Ich übernehme Verantwortung für meine Schularbeit.
- B. Auf meiner Schule dürfen wir auf unterschiedliche Art und Weise arbeiten.
- C. Erwachsene in meiner Schule hören sich meine Meinung an.
- D. Ich und meine Lehrer werten meine Arbeit und die Arbeit der Klasse aus.
- E. Im Wahlpflichtfach¹⁴³ kann ich viele verschiedene Sachen wählen.
- F. Wir Schüler dürfen bei der Planung der Schularbeit dabei sein.
- G. Ich und meine Eltern planen zusammen mit meinen Lehrern, was ich machen soll.

(PETTERSSON 2002, S. 11-12)

Die folgende Grafik zeigt die Ergebnisse der Malmöer Schüler an nicht-kommunalen Schulen und der Schüler an kommunalen Schulen bezüglich der Bewertung obiger Aussagen:

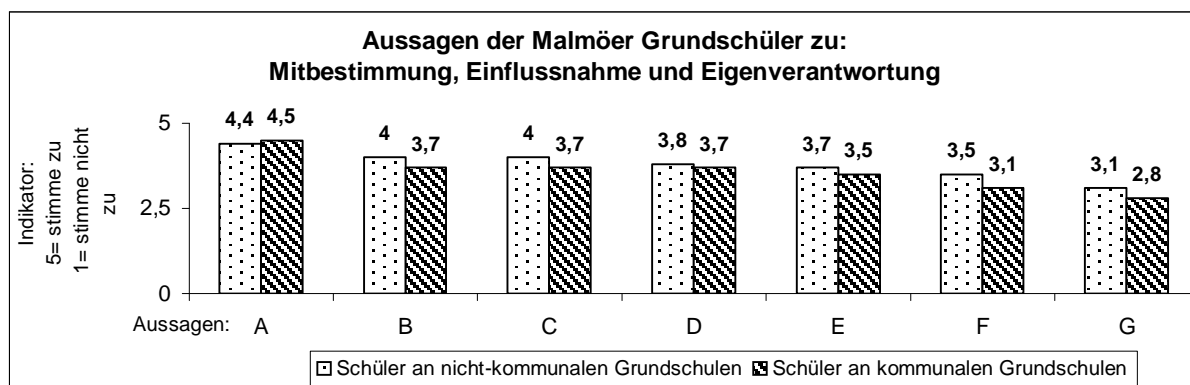


Abbildung 21: Antworten der Malmöer Schüler zu: Mitbestimmung, Einflussnahme und Eigenverantwortung (Werte aus: PETTERSSON 2002, S. 11-12).

¹⁴¹ Ab einem Indikatorunterschied von 0,3 wird in der Untersuchungsauswertung von „Tendenz“ und ab einem Indikatorunterschied von 0,5 von „deutlichen Unterschieden“ gesprochen bzw. diese werden herausgestellt. Da die Rohdaten für die Erstellung dieser Arbeit nicht einsehbar waren, wird in dieser Arbeit nur von „Tendenzen“ gesprochen (ab einem Indikatorunterschied von 0,3). Die Untersuchung wurde von der statistischen Abteilung der Stadtbehörde in Malmö entworfen und zum dritten Mal durchgeführt. Es kann davon ausgegangen werden, dass die in der Auswertung dargestellten Unterschiede als „statistisch signifikant“ gelten können. Dies bestätigte einer der Untersuchungsverantwortlichen, Bo-Göran Pettersson, bei einer telefonischen Nachfrage vom 23.2.2004. Zur Bewertung der wissenschaftlichen Aussagekraft dieser Untersuchung siehe auch die Ausführungen unter Kapitel 3.3.

¹⁴² Es werden nur die Ergebnisse der ersten beiden Antwortalternativen wiedergegeben, weil diese das Ergebnis gut widerspiegeln. Das Augenmerk liegt dabei auf der ersten Antwortalternative, da diese für das Ergebnis am bedeutendsten ist.

¹⁴³ Vergleiche Kapitel 2.1.2.2 d.

In der Stockholmer Befragung der Grundschüler finden sich zwei relevante Fragen zum Bereich Einflussnahme/Mitbestimmung/Eigenverantwortung:
Wie denkst du über deine Schule bezüglich:

- A. Wie die Lehrer zuhören und deine Meinung berücksichtigen?
 - B. Deine Möglichkeiten mitzuwirken und in der Schule Einfluss nehmen zu können?
- (FRIED 2005, S. 112ff)

	nicht-kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	nicht-kom. Grundschüler zufrieden (in %)	kom. Grundschüler zufrieden (in %)
A	17	14	42	40
B	10	8	30	26

Abbildung 22: Antworten der Stockholmer Schüler zu: Mitbestimmung, Einflussnahme und Eigenverantwortung
(Werte aus: FRIED 2005, S. 35ff).

Ergebnis: Alle Grundschüler Malmös stimmen den Aussagen zu Mitbestimmung, Einflussnahme und Eigenverantwortung überwiegend zu (vgl. Abb. 21). Das Diagramm zeigt bei 4 von 7 Aussagen eine leichte Tendenz, dass Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen den Aussagen prozentual etwas stärker zustimmen als Schüler an kommunalen Grundschulen. Insbesondere gilt dies für den Bereich Planung (Aussage F). In einem Bereich „Übernahme von Verantwortung“ (Aussage A) ergibt sich ein umgekehrtes Bild: Die kommunalen Grundschüler stimmen prozentual geringfügig stärker zu. Die Antworten der Malmöer Eltern bestätigen die Aussagen der Kinder (vgl. PETTERSSON 2002, S. 12-13).

Bei der Stockholmer Untersuchung finden sich zwei Aussagen für den Bereich Einflussnahme/Mitbestimmung/Eigenverantwortung. Nicht-kommunale Grundschüler geben dabei an, etwas zufriedener mit der Arbeit der Schule in den Bereichen Einflussnahme und Mitbestimmung zu sein als kommunale Grundschüler (vgl. Abb. 22).

Schüler-Lehrerverhältnis

Zu diesem Aspekt lassen sich folgende Aussagen in der Malmöstudie finden:

- A. Die Erwachsenen auf meiner Schule sprechen mit mir, wenn ich etwas Dummes gemacht habe.
- B. Ich bekomme die Hilfe, die ich brauche, um in der Schule Erfolg zu haben.
- C. Die Erwachsenen in der Schule geben Mädchen und Jungs die gleichen Chancen.
- D. Es ist eine gute Stimmung zwischen Lehrern und Schülern an der Schule.
- E. Die Erwachsenen an der Schule loben mich, wenn ich etwas gut gemacht habe.
- F. Erwachsene in meiner Schule hören sich meine Meinung an.
- G. Die Erwachsenen an meiner Schule können Ordnung zwischen den Schülern halten.
- H. Die Erwachsenen sind in den Pausen präsent.
- I. Wir Schüler dürfen bei der Planung der Schularbeit dabei sein.

(PETTERSSON 2002, S. 11-12)

Das folgende Diagramm zeigt die Verteilung der Antworten zu den Aussagen:

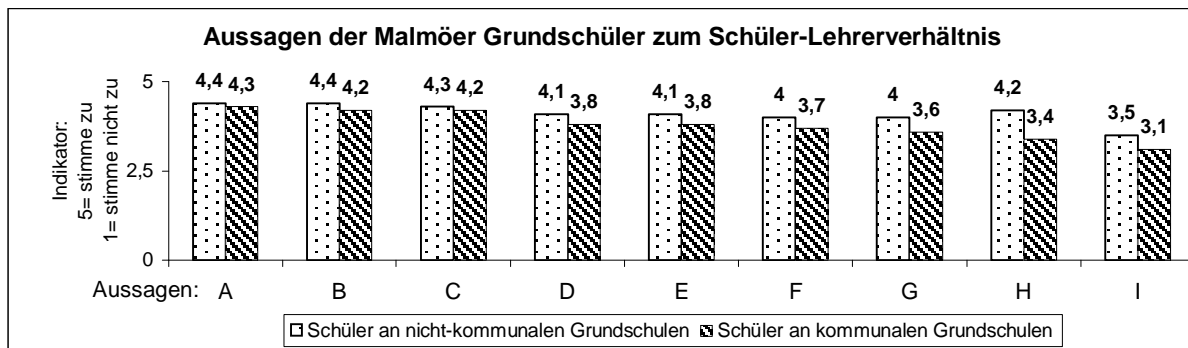


Abbildung 23: Antworten der Malmöer Schüler zum Schüler-Lehrerverhältnis
(Werte aus: PETTERSSON 2002, S. 11-12).

In der Stockholmer Befragung der Grundschüler finden sich fünf relevante Fragen zum Bereich Schüler-Lehrerverhältnis:

Wie findest du deine Schule bezüglich:

- A. Die Möglichkeiten für dich individuelle Hilfe im Unterricht zu bekommen?
- B. Wie die Lehrer zuhören und deine Meinung berücksichtigen?
- C. Das Auftreten der Lehrer dir gegenüber?
- D. Gleichberechtigten Möglichkeiten für Mädchen und Jungen zu zeigen was sie können?
- E. Zugang zu Erwachsenen denen du vertrauen kannst?

(FRIED 2005, S. 112ff)

	nicht-kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	nicht-kom. Grundschüler zufrieden (in %)	kom. Grundschüler zufrieden (in %)
A	21	17	37	33
B	17	14	42	40
C	29	28	47	46
D	44	31	31	33
E	21	20	34	31

Abbildung 24: Antworten der Stockholmer Schüler zum Schüler-Lehrerverhältnis
(Werte aus: FRIED 2005, S. 35ff).

Ergebnis: Die ausgewählten Aussagen zum Schüler-Lehrerverhältnis werden in der Malmöstudie von den Grundschulern bestätigt. Tendenziell stimmen die Schüler nicht-kommunaler Grundschulen allen Aussagen prozentual stärker zu. Auffällig ist hier die offenbar deutlich stärker empfundene Pausenpräsenz der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen (Aussage H). Auch die Aussage, dass Lehrer Ordnung zwischen den Schülern halten können (Aussage G), wird prozentual häufiger von Schülern nicht-kommunaler Grundschulen bestätigt. Die Antworten der Malmöer Eltern bestätigen die Antworten der Schüler (vgl. PETTERSSON 2002, S. 12-13).

In der Stockholmer Untersuchung geben die nicht-kommunalen Grundschüler an, etwas zufriedener mit dem Schüler-Lehrerverhältnis zu sein als dies die kommunalen Grundschüler angeben. Deutliche Unterschiede zeigen sich im Bereich der Gleichberechtigung sowie im Bereich der individuellen Hilfe. In diesen Bereichen sind die nicht-kommunalen Grundschüler deutlich zufriedener (vgl. Abb. 24).

Schüler-Schülerverhältnis

Zu diesem Aspekt lassen sich in der Malmöstudie folgende Aussagen finden:

- A. Ich verstehe mich gut mit den anderen Schülern.
 B. An meiner Schule halten wir (die Schüler) uns an die vorgegebenen Regeln.
 (PETTERSSON 2002, S. 11-12)

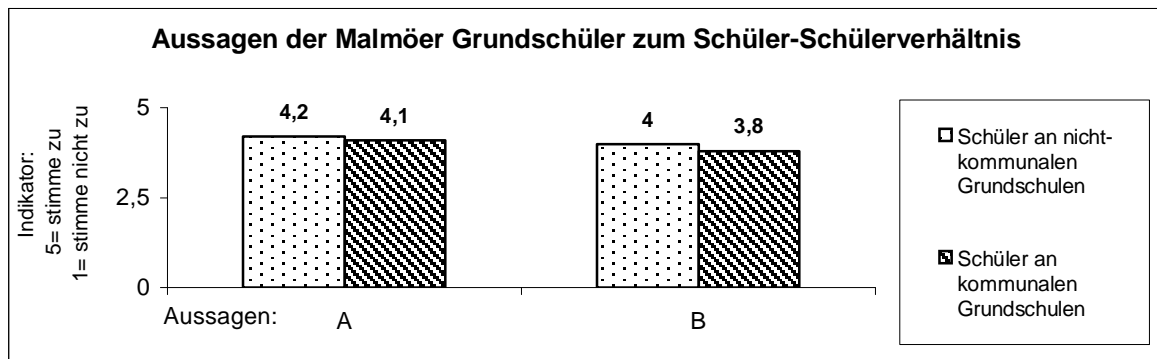


Abbildung 25: Antworten der Malmöer Schüler zum Schüler-Schülerverhältnis
 (Werte aus: PETTERSSON 2002, S. 12).

In der Stockholmer Befragung der Grundschüler finden sich drei relevante Fragen zum Bereich Schüler-Schülerverhältnis:

Wie findest du deine Schule bezüglich:

- A. Zusammenhalt und Verbindungen zwischen Schülern in der Klasse
 B. Die Möglichkeiten für dich, sich in der Schule geborgen und sicher zu fühlen
 C. Der Mobbingssituation

(FRIED 2005, S. 112ff)

	nicht-kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	nicht-kom. Grundschüler zufrieden (in %)	kom. Grundschüler zufrieden (in %)
A	36	33	36	39
B	47	40	36	38
C	35	24	30	30

Abbildung 26: Antworten der Stockholmer Schüler zum Schüler-Schülerverhältnis
 (Werte aus: FRIED 2005, S. 35ff).

Ergebnis: Die Grundschüler in Malmö geben an, sich überwiegend gut mit ihren Schulkameraden zu verstehen. Tendenzielle Unterschiede zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulern werden nicht deutlich. Die Antworten der Eltern weisen dagegen auf Tendenzen hin: Es scheint so zu sein, dass die Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, das Schüler-Schülerverhältnis an nicht-kommunalen Grundschulen als tendenziell besser bewerten als Eltern, deren Kinder kommunale Grundschulen besuchen (vgl. PETTERSSON 2002, S. 12-13).

Aus der Ergebnisdarstellung der Stockholmer Untersuchung geht hervor, dass die nicht-kommunalen Grundschüler angeben, zufriedener mit dem Schüler-Schülerverhältnis zu sein, als dies die kommunalen Grundschüler angeben. Besonders deutlich werden diese Unterschiede bei der Bewertung der Aussage zur Mobbingssituation, aber auch bei der Bewertung der Aussage zur Möglichkeit, sich geborgen und sicher zu fühlen (vgl. Abb. 26).

Schulmilieu

In der Malmöstudie finden sich folgende Aussagen zum Schulmilieu:

- A. Die Erwachsenen auf meiner Schule sprechen mit mir, wenn ich etwas Dummes gemacht habe.

- B. Ich freue mich, wenn ich morgens zur Schule gehe.¹⁴⁴
 - C. Es ist eine gute Stimmung zwischen Lehrern und Schülern an der Schule.
 - D. Die Erwachsenen in meiner Schule hören sich meine Meinung an.
 - E. Die Erwachsenen an meiner Schule können Ordnung zwischen den Schülern halten.
- (PETTERSSON 2002, S. 11-12)

Folgende Grafik ergibt sich aus der Auswertung der Schülerantworten:

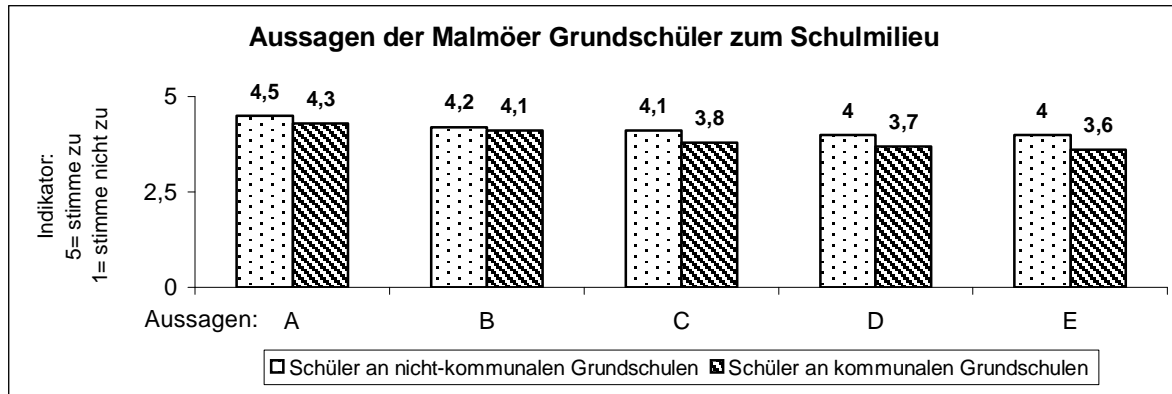


Abbildung 27: Antworten der Malmöer Schüler zum Schulumilieu
(Werte aus: PETTERSSON 2002, S. 11-12).

In der Stockholmer Befragung der Grundschüler finden sich acht relevante Fragen zum Bereich Schulumilieu:

Wie findest du deine Schule bezüglich:

- A. Die Möglichkeiten für dich, sich in der Schule geborgen und sicher zu fühlen
- B. Der Mobbingssituation
- C. Stille und Arbeitsruhe in der Klasse?
- D. Wie das Milieu in den Schulgebäuden ist?
- E. Wie das Milieu auf dem Schulgelände draußen ist?
- F. Wie das Schulessen ist?
- G. Wie das Milieu im Speisesaal ist?
- H. Wie die Klassengröße ist?

(FRIED 2005, S. 112ff)

	nicht-kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	kom. Grundschüler sehr zufrieden (in %)	nicht-kom. Grundschüler zufrieden (in %)	kom. Grundschüler zufrieden (in %)
A	47	40	36	38
B	35	24	30	30
C	14	10	37	36
D	22	9	43	38
E	12	11	24	34
F	13	9	30	26
G	16	10	39	34
H	41	33	36	40

Abbildung 28: Antworten der Stockholmer Schüler zum Schulumilieu
(Werte aus: FRIED 2005, S. 35ff).

¹⁴⁴ In diesem Zusammenhang könnte auch der Frage nachgegangen werden, ob Schüler, die mit ihrer Schule zufrieden sind, weniger „schwänzen“ bzw. weniger Fehlstunden aufweisen als Schüler, die mit ihrer Schule weniger zufrieden sind. Für eine Vertiefung dieser Überlegung konnten leider keine auswertbaren Daten in dieser oder in anderen Untersuchungen gefunden werden.

Ergebnis: Die statistische Auswertung der Antworten zeigt, dass die meisten befragten Grundschüler Malmös angeben, dass sie das Schulumilieu als positiv empfinden. Eine etwas stärkere Tendenz zeichnet sich bei Schülern nicht-kommunaler Schulen für die Aussagen C, D und E ab. Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen empfinden vergleichsweise häufiger, dass an ihren Schulen Ordnung gehalten wird. Die Auswertung der elterlichen Aussagen weisen im Bereich Schulumilieu etwas deutlichere Tendenzen auf als die Aussagen der Schüler. Dies gilt insbesondere für die Aussagen C und E. Eltern, deren Kinder die nicht-kommunalen Grundschulen in Malmö besuchen, stimmen häufiger der Aussage zu, dass eine gute Stimmung zwischen Lehrern und Schülern herrscht und sie stimmen auch häufiger der Aussage zu, dass die Erwachsenen Ordnung zwischen den Schülern halten können (vgl. PETERSSON 2002, S. 12-13).

Die nicht-kommunalen Grundschüler Stockholms geben insgesamt an, zufriedener mit dem Schulumilieu zu sein als dies die kommunalen Grundschüler angeben. Dies gilt insbesondere für die Bereiche Mobbingssituation, das Milieu in den Schulgebäuden und die Klassengröße. Das äußere Schulumilieu wird dagegen insgesamt von den kommunalen Grundschulern als besser bewertet (vgl. Abb. 28).

3.2.2 Differenzierte Darstellung ausgewählter Untersuchungen der allgemeinen Schülerzufriedenheit

In diesem Kapitel werden Untersuchungen dargestellt, die einer übergeordneten Frage zur nicht-kommunalen Grundschule nachgegangen sind. Befragt wurden Schüler, aber auch Eltern nicht-kommunaler Grundschulen.

In Göteborg wurde im Jahr 2002 im Auftrag der Stadt Göteborg in einer Fragebogenuntersuchung (Fritidsvaneundersökning 2002) das Freizeitverhalten sämtlicher Grundschüler der Klassen 4-9 und sämtlicher Gymnasiasten erfragt.¹⁴⁵

Eine Frage des Fragebogens betrifft die Meinung der Schüler zur Zufriedenheit mit der eigenen Schule. Auf diese Frage wird in dieser Arbeit eingegangen.

Insgesamt konnten die Antworten von 21738 Grundschulern zu dieser Frage ausgewertet werden. Davon gingen 18321 Schüler auf kommunale Grundschulen und 3417 auf nicht-kommunale Grundschulen.

In dieser umfassenden Untersuchung sollten die Schüler u.a. zur Frage nach der Zufriedenheit mit der eigenen Schule Stellung nehmen. Es ergibt sich folgendes Bild der Antworten:

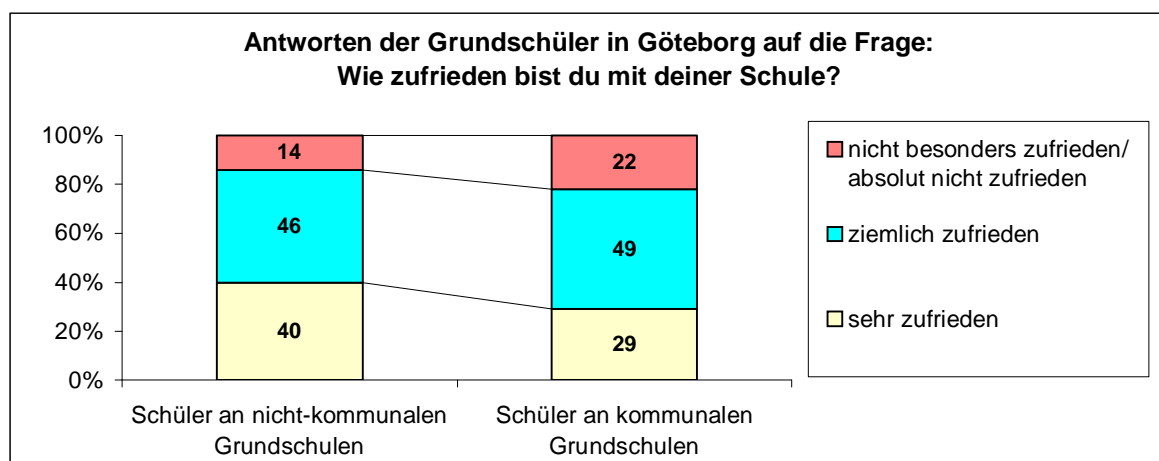


Abbildung 29: Antworten der Grundschüler in Göteborg auf die Frage: Wie zufrieden bist du mit deiner Schule?

¹⁴⁵ Diese Untersuchung wird im Folgenden nur als „Göteborg-Freizeit“ bezeichnet.

Ergebnis: Klar erkennbar ist, dass deutlich mehr Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen angeben, mit ihrer Schule „sehr zufrieden“ zu sein als Schüler, die kommunale Grundschulen besuchen.

In der Malmöstudie gab es keine übergeordnete Frage zu beantworten, sondern es sollte zu einer übergeordneten Aussage Stellung genommen werden. Die zu bewertende Aussage lautete: „Meine Schule ist gut!“.

Ergebnis: Die Schüler von nicht-kommunalen Grundschulen geben an, tendenziell zufriedener zu sein (Wert 4,3 von max. 5) als dies die Schüler von kommunalen Grundschulen tun (Wert 4). Diese Tendenz wird bei den Antworten der Eltern noch deutlicher (vgl. PETERS-SON 2002, S. 12-13).

Im Auftrag des Dachverbandes des schwedischen Wirtschaftswesens (Svenskt Näringsliv) und des Verbunds nicht-kommunaler Schulen (Friskolornas Riksförbund) führte die Umfragesellschaft Demoskop im Jahre 2001 eine telefonische Untersuchung durch.

Diese wendete sich an Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen und an Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen (BERGMARK 2001b, S. ii). Dabei wurden insgesamt 1405 Interviews geführt, 1003 mit Eltern von Schülern an kommunalen Grundschulen und 402 mit Eltern von Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen.

Die Auswahl der Interviewpersonen geschah nach dem Zufallsprinzip, und es wurde nur aus Gemeinden ausgewählt, in denen es zum Zeitpunkt des Interviews beide Grundschulformen gab. Im Bereich Zufriedenheit lautete die Frage an die Eltern: „Wie gefällt es ihrem Kind in der Schule?“ (BERGMARK 2001b, S. 11).

Ergebnis: Vergleichsweise deutlich mehr Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Schulen stimmen der Aussage zu, dass es ihrem Kind in der Schule sehr gut gefällt (85%). Eltern deren Kinder kommunale Schulen besuchen, stimmten der Aussage signifikant seltener zu (68%) (vgl. BERGMARK 2001b, S. 14).

In eine etwas andere Richtung zielt eine Frage der Elternuntersuchung im Auftrag des Verbundes nicht-kommunaler Schulen (Friskolornas Riksförbund). Dort wurde den Eltern die Frage gestellt, was sie glauben, wie ihr Kind es findet, zur Schule zu gehen (KÄLLEBRING 2003, S. 31):

Ergebnis: 89% der Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen glauben, dass ihr Kind es immer sehr gut oder meistens sehr gut findet, zur Schule zu gehen. Der entsprechende Anteil an Eltern mit Kindern an kommunalen Schulen liegt vergleichsweise bei 76%.

In Göteborg lässt die Stadt regelmäßig so genannte Qualitätsuntersuchungen bei ihren „Angestellten“ - damit sind auch die Schüler gemeint - durchführen. Die Ergebnisse lassen sich in sog. „Steuer-/Lenkkarten“ (styrkort) im Internet ablesen. Dort können dann z.B. die Daten der eigenen Schule mit denen der Nachbarschule verglichen werden.¹⁴⁶ Seit 2002 wird von der Stadt zudem ein ergänzender „Qualitätsdialog“ (kvalitetsdialog) angeboten, an dem Vertreter der Schulen und der städtischen Schulbehörde unter der Leitung von Pädagogen der Universität die Ergebnisse diskutieren können, mit dem Ziel, Stärken aufzuzeigen und Defizite aufzuspüren (vgl. BALANSEN 2004, S. 2f).

¹⁴⁶ Unter: <http://www.balansen.goteborg.se/> finden sich diese Steuerkarten. Es gibt zu dieser Untersuchung leider keine Datenübersicht, daher wurden die in dieser Arbeit benutzten Werte mit einzelnen Suchaufträgen aus den Steuerkarten erstellt. Aus diesem Grunde kann als Quellenverweis auch nur auf die Homepage verwiesen werden. Genauer zur Funktion, Anwendbarkeit und Auswertung der Steuerkarten findet sich bei LUNDH & NILSSON 2001.

Es handelt sich bei den zitierten Untersuchungen um Fragebogenuntersuchungen mit Schülern, Mitarbeitern und Eltern.¹⁴⁷ Bei diesen Untersuchungen sollen keine Aufgaben gelöst werden, also messbare Schulleistungen ermittelt werden, sondern es werden den Schülern Fragen zum Lernort Schule gestellt. Die Befragungsergebnisse werden in der Auswertung mit statistischem Hintergrundmaterial wie: Ergebnisse der Vergleichsarbeiten der Neuntklässler, Ausgaben für Lehrmittel u.a. ergänzt.

In der Schülerbefragung wurde keine übergeordnete Frage zur Zufriedenheit gestellt, sondern es wurden viele Einzelfragen zum Bereich Grundschule gestellt. Aus allen Antworten wurde dann ein so genannter Notenindex erstellt. Dieser Index dient dem Messen der Zufriedenheit. In diesem Fall bezieht er sich auf die Zufriedenheit der Grundschüler mit der eigenen Schule. Eine Ziffer zwischen 1 und 100 wird errechnet, die den Grad der Zufriedenheit angibt. 100 ist dabei die Ziffer für den höchsten Grad an Zufriedenheit. Aus den Antworten der Grundschüler zu den folgenden Fragegebieten wurde der Notenindex zur Zufriedenheit der Grundschüler mit der eigenen Schule erstellt: Wohlbefinden, Geborgenheit, Lernhilfen, Lernprozess, Lehrmaterial, Schulbücher u.a., Schulumilieu, Schulesen, wie in der Schule bestimmt wird (STYRKORTET för grundskolans verksamhet i Göteborg 2003).¹⁴⁸ Es ergibt sich der folgende Zufriedenheitsindex für die Klassenstufen 4-9:

	Zufriedenheitsindex: Nicht-kommunale Grundschüler	Zufriedenheitsindex: Kommunale Grundschüler ¹⁴⁹
Untersuchungsjahr 2000	75	67
Untersuchungsjahr 2003	67	57
Untersuchungsjahr 2004	66	58

Abbildung 30: Zufriedenheitsindex für die Grundschüler der Klassenstufen 4-9 in Göteborg¹⁵⁰

Ergebnis: Die Abbildung macht deutlich, dass die nicht-kommunalen Grundschüler in Göteborg angeben, zufriedener mit der Arbeit ihrer Schulen zu sein als dies die kommunalen Grundschüler aussagen.

Bei der unter Kapitel 3.2.1 dargestellten Schülerbefragung in Stockholm lautet die übergeordnete Frage zur Schulzufriedenheit: Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Schule?

Ergebnis: 21% der befragten nicht-kommunalen Neuntklässler geben an, sehr zufrieden mit der eigenen Schule zu sein. Demgegenüber geben nur 16% der kommunalen Neuntklässler an, sehr zufrieden mit der eigenen Schule zu sein. Für die auch in dieser Untersuchung befragten Sechstklässler ergeben sich wesentlich größere Unterschiede: 37% der nicht-kommunalen Grundschüler geben an, sehr zufrieden zu sein gegenüber 24% bei den kommunalen Grundschülern (vgl. FRIED 2005, S. 36).

3.3 Auswertung: Überlegungen zur Schülerzufriedenheit

In diesem Kapitel werden die dargestellten Untersuchungsergebnisse der Schülerbefragungen ausgewertet.

¹⁴⁷ Der Fragebogen für die Schüler liegt im Anhang, Beilage C, übersetzt vor.

¹⁴⁸ Alle Fragen zu den einzelnen Fragegebieten des Fragebogens sind im Anhang, Beilage C, einsehbar.

¹⁴⁹ Leider ist es aufgrund unzugänglichen Datenmaterials nicht möglich, Werte nur für die kommunalen Schüler zu errechnen. Die Werte für diese liegen noch etwas unter den angegebenen 67%, 57% bzw. 58% für alle Grundschüler, da die höheren Werte für die nicht-kommunalen Grundschüler noch subtrahiert werden müssten. Am Gesamtbild ändert dies aber wenig, da die Anzahl der nicht-kommunalen Grundschüler gering ist.

¹⁵⁰ Interessant ist, dass die Zufriedenheit mit der eigenen Schule sowohl bei den kommunalen als auch bei den nicht-kommunalen Grundschülern zwischen 2000 und 2003 um etwa 10 Indexpunkte gesunken ist. (STYRKORTET för grundskolans verksamhet i Göteborg 2003). Dies könnte Göteborg spezifisch sein und mit den finanziellen Einsparungen im Schulsektor in der Stadt Göteborg in diesem Zeitraum zusammenhängen.

Die Aussagekraft der Ergebnisse wird geprüft und in Beziehung zur Fragestellung der Arbeit - Erörterung der Kundenzufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen- gesetzt. Zunächst wird im Folgenden die wissenschaftliche Aussagekraft der benutzten Untersuchungen ausgewertet.

Allgemein lässt sich zur *wissenschaftlichen Aussagekraft* festhalten, dass die folgenden Überlegungen auf sehr vielen Analysen einzelner Studien der unterschiedlichsten Art basieren. Den Studien gemeinsam ist, dass sie nicht nur zur Analyse der Zufriedenheit der nicht-kommunalen Grundschüler gedacht waren, sondern sie sollten ein Bild der Zufriedenheit aller Grundschüler der Gemeinden mit ihren Schulen geben. Der wissenschaftliche Gehalt der Ergebnisse ist damit begrenzt. Dies soll für die einzelnen Studien im Folgenden näher erläutert werden:

Die *Göteborg-Freizeit Befragung* ist eine Fragebogenuntersuchung für alle Grundschüler der Klassen 4-9. Sie dient eigentlich dem Zweck, das Freizeitverhalten zu erfragen, beinhaltet aber auch eine für diese Arbeit interessante Frage nach der Zufriedenheit der Schüler mit der eigenen Schule.

Die Aussagekraft dieser Untersuchung ist beschränkt auf das Jahr 2002, Göteborg und die Grundschüler der Klassen 4-9. Ebenso wie in anderen Studien, geht es auch hier um eine subjektive Bewertung, die aber insofern wertvoll ist, da sie von einer mit der Materie der Grundschule sehr vertrauten Gruppe, den Schülern, erstellt wurde.

Zu bedenken ist außerdem, dass die Frage nach der Bewertung der Schule bei dieser Untersuchung in einem ganz anderen Kontext steht. Dies kann Vorteile (ehrliches Antworten, da nicht auf das Thema „eingewantwortet“) aber auch Nachteile (Umstellenmüssen auf ein anderes Thema) bezüglich der Aussagekraft der Ergebnisse bedeuten.¹⁵¹

Die Rücklaufquote lag bei dieser Untersuchung bei 82%, was als sehr hoch und damit günstig für die Aussagekraft dieser Untersuchung bewertet werden kann.

Die *Befragung der Malmöer Grundschüler* ist von ihrer wissenschaftlichen Aussagekraft her folgendermaßen zu bewerten: Es handelt sich um eine Fragebogenuntersuchung, bei der per Zufall, aus fast 30.000 Grundschulern inklusive der Eltern, 6817 Grundschüler der Klassen 3-9 und 9752 Eltern ausgewählt wurden. Die Lehrer haben die Untersuchung mit ihren Schülern durchgeführt. Die Eltern erhielten ihren Fragebogen durch die Schüler und bekamen einen Erinnerungsbrief, falls sie in einer bestimmten Zeitspanne nicht geantwortet hatten. Die Fragebögen wurden zudem in sechs Sprachen übersetzt, um allen Schülern und Eltern im multikulturellen Malmö die Möglichkeit zu geben, antworten zu können (vgl. PETTERSSON 2002, S. 8f).

Die Untersuchung ist erstellt worden, um die folgenden Qualitätsaspekte aus dem Schulplan der Stadt Malmö zu erkunden: Werte und Normen der Schule, Eine Schule für alle, Demokratie und die Rolle der Schule und Umsetzung und Auswertung (des Auftrages der Schule) (ebd. S. 8). Eltern und Schüler sollten diesbezüglich zu 49 Aussagen Stellung nehmen (ebd. S. 2). Die Ergebnisse einiger dieser Aussagen wurden in dieser Arbeit angewendet, um die Qualität der nicht-kommunalen Grundschulen zu erforschen.

Die Rücklaufquote dieser Untersuchung liegt bei den nicht-kommunalen Grundschulern bei 60%, und bei deren Eltern bei 56% (vgl. PETTERSSON 2002, S. 2). Dieses lässt eine hohe Ungenauigkeit der Ergebnisse erahnen. Es kann nur vermutet werden, aus welchen Gründen die restlichen Befragten nicht geantwortet haben. Es wird im Untersuchungsbericht angedeutet, dass die höchsten Ausfallquoten aus den Stadtteilen mit hoher Einwandererdichte stammen (ebd. S. 10). Das ließe darauf schließen, dass Ausfälle z.B. auf ungenügende Information

¹⁵¹ Vergleiche zu diesem Thema WELLENREUTHER 2000, S. 344ff.

und Sprachprobleme rückföhrbar sind und nicht auf z.B. kollektive Unzufriedenheit. Pettersson bestätigte auf Rückfrage die statistische Signifikanz der Ergebnisse dieser zum wiederholten Male durchgeföhrten Untersuchung.¹⁵² Aus diesem Grunde können die in dieser Arbeit aus den Ergebnissen abgeleiteten Überlegungen zumindest als Hinweise verstanden werden, denen in weiterer Forschung zu diesem Thema nachgegangen werden kann.

Zur wissenschaftlichen Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse von *Bergmark* kann festgestellt werden, dass sich die Stichprobenuntersuchung auf das Jahr 2001 und auf ganz Schweden bezieht. Die Ergebnisse der Untersuchung müssen im zeitlichen Kontext ihres Entstehens gesehen werden. Die Rücklaufquote lag bei dieser Untersuchung bei 65% für die Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen und bei 64% für die Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen (vgl. BERGMARK 2001b, S. 36ff). Dieser Ausfall kann durch die Art der Erhebung (Telefoninterviews) erklärt werden: Zu fast 20% der ausgewählten Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen konnte kein telefonischer Kontakt hergestellt werden, weil sie nicht zu Hause waren oder weil die Telefonnummer nicht stimmte (ebd.). Der Wert dieser Untersuchung ist darin zu sehen, dass sie überregionale Ergebnisse präsentiert.

Die Befragung von *Källebring aus dem Jahre 2003* ist ebenfalls eine telefonische Stichprobe. Im Gegensatz zur Studie von Bergmark wurden die befragten Elterngruppen per Zufall aus solchen Gemeinden ausgewählt, in denen sowohl die nicht-kommunale als auch die kommunale Schulform vorhanden waren.

Die Studie von Källebring bekräftigt offenbar das Ergebnis der Umfrage von Bergmark, bzw. es liegt die Vermutung nahe, dass sich die Einstellung der Eltern, bezüglich der Zufriedenheit mit der Schule ihres Kindes zwischen 2001 und 2003 kaum verändert hat.

Den Ergebnissen dieser Untersuchung muss insofern eine gewisse Skepsis entgegengebracht werden, als die Untersuchung im alleinigen Auftrag des Verbundes der nicht-kommunalen Schulen durchgeföhrte wurde, der möglicherweise ein Interesse an einer bestimmten Tendenz der Antworten hat, um die gesellschaftliche Stellung der nicht-kommunalen Schulen zu stärken. Zur Rücklaufquote wird im Untersuchungsbericht nichts angegeben.¹⁵³

Die *Göteborger Balansen-Befragung* der Grundschöler erfolgte mit Fragebögen, die anonym beantwortet wurden. Alle Grundschulen Göteborgs sind aufgefordert, an diesen Befragungen teilzunehmen.¹⁵⁴ Die Aussagekraft beschränkt sich auf die Bewertungen der Grundschöler Göteborgs zu den Zeitpunkten: 2000, 2003 und 2004. Dennoch wird die Göteborger Untersuchung berücksichtigt, da sie immerhin ein Gebiet erfasst, welches die zweithöchste Dichte an nicht-kommunalen Grundschulen aufweist. Zudem erlaubt sie eine Aussage der Einstellungsveränderung der Grundschöler über einen Zeitraum von vier Jahren.

Die *Stockholmer Schölerbefragung* wurde mit Hilfe von Fragebögen erstellt. Befragt wurden die Schöler der sechsten und neunten Klassen aller Grundschulen in Stockholm. Die Fragebögen wurden während des Unterrichts beantwortet. Die Rücklaufquote lag bei den Sechstklässlern bei 88% und bei den Neuntklässlern bei 78%. Dies spricht für eine hohe Aussagekraft.

¹⁵² Telefongespräch mit Bo-Göran Pettersson, verantwortlicher Leiter der Untersuchung, am 23.2.2004.

¹⁵³ Zur wissenschaftlichen Aussagekraft vergleiche auch Kapitel 5.3. Auf eine telefonische Nachfrage am 28.11.2003 wurde mitgeteilt, dass diese Untersuchung eine ungewöhnlich hohe Rücklaufquote aufweist und dass es sich um statistisch signifikante Ergebnisse handelt (Telefongespräch mit Gunnel Mohme, Kanzleichef beim Verbund nicht-kommunaler Schulen in Stockholm).

¹⁵⁴ Eine genaue Rücklaufquote ist nicht angegeben, auf eine Nachfrage per Email wurden aber Rücklaufquoten für die Schölerfragebögen zwischen 64% und 85% (Periode: 2000 bis 2003) mitgeteilt.

Die Aussagekraft dieser Untersuchung beschränkt sich auf die 6. und 9. Klassenstufe des Jahres 2005 und auf die Stockholmer Grundschulen (vgl. FRIED 2005, S. 7f).

Zu bedenken ist, dass es den nicht-kommunalen Grundschulen freigestellt war, an dieser Untersuchung teilzunehmen, und von 36 möglichen teilnehmenden nicht-kommunalen Grundschulen haben 16 (44%) nicht teilgenommen. Als Gründe dafür wurden u.a. angegeben, dass keine Zeit gewesen sei, und dass eigene Untersuchungen durchgeführt würden (ebd.).

Diese Untersuchung wird für die Arbeit als wichtig angesehen, da Stockholm die mit nicht-kommunalen Grundschulen am dichtesten besiedelte Gemeinde Schwedens darstellt.

Auswertung der Schüler- und Elternantworten zu Fragen, die Teilaspekte nicht-kommunaler Grundschulen betreffen

Im Folgenden werden die dargestellten Ergebnisse der einzelnen Teilaspekte interpretiert und es wird geschaut, inwiefern sie in Zusammenhang stehen mit der Schülerzufriedenheit. Für die einzelnen Teilaspekte ergibt sich:

Es zeigte sich für die Aspekte *Kenntnisse/Lernfortschritt*, dass sich nicht-kommunale Grundschüler bezüglich des Inhaltes der gelernten Kenntnisse und der Art und Weise, wie diese kontrolliert und ausgewertet werden, positiver äußern (vgl. Abb. 19 u. 20). Als Gründe für die bestehenden Unterschiede zu den Auffassungen der kommunalen Grundschüler können für diesen Bereich die kleineren Schul- und Klassengrößen genannt werden. Lehrkräfte an den durchschnittlich kleineren nicht-kommunalen Grundschulen kennen ihre Schüler besser, sie haben nicht unbedingt mehr Zeit für sie (vgl. Abb. 24 Aussage E), aber sie wissen mehr über den Kenntniserwerb jedes einzelnen Schülers und können diesem gezielt weiterhelfen. Zu diesem Ergebnis kommen auch internationale Studien (s.u.). Der Informationsprozess (Aussage C Abb. 20) kann an kleinen Schulen leichter von Statten gehen, u.a. weil sich die Lehrer in den kleinen Arbeitseinheiten oft sehen und sie meist alle Schüler gut kennen.

Kleinere Klasseneinheiten ermöglichen dem Lehrer eventuell auch die Wahl anderer Methoden im Unterricht um die Kenntnisse des einzelnen Schülers auswerten zu können, wie etwa Präsentation in Kleingruppen, Referate, Einzelgespräche u.a. Auch dieser Punkt wird in den Auswertungen internationaler Studien angedeutet, in denen sich zeigte, dass Lehrer in kleinen Klassen den einzelnen Schülern mehr individuelle Beachtung und Förderung schenken können (s.u.). In internationalen Studien zu den Vorteilen kleiner Schuleinheiten erwies sich das erhöhte Anwenden leistungssteigernder Unterrichtsmethoden als ein Vorteil kleiner Schuleinheiten (s.u.).

Es bieten sich auch andere Erklärungsmöglichkeiten an, wie etwa, dass nicht-kommunalen Grundschulern bewusster ist, was sie lernen sollen und diese sich auch gezielt an die Lehrer wenden, um dafür Hilfe zu bekommen. Eine größere Bewusstheit seitens der nicht-kommunalen Grundschüler könnte dadurch erklärt werden, dass diese mit ihren Eltern ja auch bewusst eine nicht-kommunale Grundschule gewählt haben. Ein bewusstes Wählen der Schule kann auch in bewusstem Hinterfragen und Fordern von Kenntnissen für die Kinder münden. Aktive und bewusste Eltern könnten auch Einfluss auf die Arbeit der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen haben. Eine Art Kontrollinstanz durch die Eltern, würde sich damit auf die Kenntnisvermittlung der Lehrer auswirken.

Wie schon angedeutet, scheint der Teilaspekt *Einflussnahme/ Mitbestimmung/ Eigenverantwortung* an den nicht-kommunalen Grundschulen stärker realisiert zu werden als an kommunalen Grundschulen. Insbesondere die Teilnahme an der Planung des Unterrichtes ist dabei erwähnenswert (vgl. Abb. 21 u. 22). Es scheint so zu sein, als seien die Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen stärker an der Planung des Unterrichtes beteiligt als es Schüler an kommunalen Grundschulen sind.

Es kann nur spekuliert werden, warum das so ist: Sind die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen stärker auf Mitbestimmung der Schüler eingestellt oder sind die Schüler aufgeklärt und fordern ihr Recht auf Mitbestimmung, wie es in den Lehrplänen ausgedrückt wird und wie es ihre Eltern ihnen aufgetragen haben?

Irgendwann muss Mitbestimmung aber auch gelernt worden sein, wenn sie gefordert wird. Dies scheint an nicht-kommunalen Grundschulen verstärkt der Fall zu sein, bzw. im Elternhaus von Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen.

Kleine Klassen, wie sie oft an nicht-kommunalen Grundschulen vorzufinden sind, erleichtern eine Methodik, die vermehrt auf Einflussnahme und Mitbestimmung ausgelegt ist. Dieses wiederum wirkt motivationsfördernd bei den Schülern.

Ein interessanter Aspekt wird in Abbildung 21 deutlich: Schüler an kommunalen Grundschulen in Malmö geben ebenso häufig bzw. etwas häufiger an, Verantwortung für ihre Schularbeit zu übernehmen, wie es nicht-kommunale Grundschüler angeben. Es handelt sich um keinen signifikanten Unterschied, dennoch ist dies insofern interessant, als dies eine von zwei Aussagen in der gesamten Befragung ist, in denen die Antworten der nicht-kommunalen Grundschüler einen tieferen Wert haben als die der kommunalen Grundschüler. Sollten andere Untersuchungen hier signifikante Unterschiede finden, stellt sich die Frage, wieso Kinder an nicht-kommunalen Grundschulen weniger Verantwortung für ihre Schularbeit übernehmen müssen. Es liegt nahe, anzunehmen, dass den nicht-kommunalen Grundschülern die Verantwortung von Lehrern oder Eltern teilweise abgenommen wird. Das würde bedeuten, dass sie weniger selbständig erzogen werden, aber auch, dass sich mehr um sie gekümmert wird, was an kleinen Schuleinheiten leichter möglich ist.¹⁵⁵

Ein gutes *Schüler-Lehrerverhältnis* ist ein sehr wichtiger Teilaspekt innerhalb des großen Komplexes Schülerzufriedenheit. Wer geht schon gerne auf eine Schule, deren Lehrer als unsympathisch empfunden werden, bzw. deren Lehrer sich nicht um einen kümmern usw. Nicht-kommunale Grundschulen haben auch bei diesem Aspekt einen organisatorischen Vorteil, da sie oft aus kleineren Lerneinheiten bestehen. Dort kennt jeder jeden, die Schüler sind nicht anonym, sondern werden wahrgenommen und können sich wohl fühlen. Internationale Studien bestätigen diesen Vorteil der kleinen Schuleinheiten für den Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen (s.u.).

Wie gezeigt wurde, empfinden Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen in Malmö eine größere Präsenz ihrer Lehrer in den Pausen (Abb. 23) als Schüler an kommunalen Grundschulen. Dies kann ein Beleg für ein gutes Schüler-Lehrerverhältnis an den nicht-kommunalen Grundschulen sein, weil Pausen oft die einzige Möglichkeit außerhalb des Unterrichtes bieten, um mit den Schülern zu kommunizieren. Einen Beleg für diese These bieten z.B. die schon genannten nicht-kommunalen „Wissenschulen“ (vgl. Kapitel 2.1.3.3), in denen die Lehrer-Schüler-Kontaktzeit maximiert wird und sich auch insbesondere auf die Pausen bezieht. Die an diesen Schulen arbeitenden Lehrer geben an, dass dies das beste Mittel ist, eine gute Lernsituation zu schaffen (vgl. W. ANDERSSON 2003, S. 155ff).

Eine maximierte Lehrer-Schüler-Kontaktzeit könnte auch ein Grund dafür sein, warum die nicht-kommunalen Grundschüler in Stockholm zufriedener mit der Möglichkeit sind, im Unterricht individuelle Hilfe zu bekommen als die kommunalen Grundschüler (vgl. Aussage A Abb. 24). Auch für diesen Bereich zeigen internationale Studien, dass Schülern in kleinen Klassen mehr Beachtung von den Lehrkräften geschenkt wird (s.u.).

Die für die Stockholmer Grundschüler auftretenden deutlichen Unterschiede bezüglich gleicher Möglichkeiten für Jungen und Mädchen (vgl. Aussage D Abb. 24) sind schwerer zu erklären. Möglicherweise ist es einfacher, in kleinen Klassen ungleiche Behandlungen zu ver-

¹⁵⁵ Dieser Gedanke könnte dahingehend weiter entwickelt werden, dass die nicht-kommunalen Grundschüler, durch die Verantwortungsabnahme einerseits mehr Zeit für das Lernen haben, aber andererseits könnte dies auch zu immer größerer Unselbständigkeit führen.

meiden und Jungen und Mädchen gleichberechtigt zu behandeln. Es könnte auch so sein, dass die nicht-kommunalen Grundschüler bei der Beantwortung dieser Frage an ihre eigene Situation denken, die, wie dieses Kapitel aufzeigt, in vielen Bereichen eine größere Zufriedenheit zulässt, und dann daraus schließen, dass es den anderen Schülern an der Schule und auch dem anderen Geschlecht ähnlich geht.

Das gute *Schüler-Schülerverhältnis* ist auch ein zentraler Teilaspekt im Bereich Schülerzufriedenheit. Aussagen in diesem Bereich geben Aufschluss über das Miteinander der Schüler, und es wird nach dem Einhalten von Regeln gefragt. Letzteres kann insofern Hinweise auf das Schüler-Schülerverhältnis geben, da es an fast allen Schulen Regeln und Vorschriften gibt. Diese beziehen sich auf das zwischenmenschliche Miteinander der Schüler, auf einen respektvollen Umgang, das Vermeiden von Mobbing u.a.

Offenbar ist das Schüler-Schülerverhältnis sowohl an den kommunalen als auch an den nicht-kommunalen Grundschulen in Malmö gut (vgl. Abb. 25), trotz der Unterschiede bei den Elternantworten. Die nicht-kommunalen Grundschüler in Stockholm empfinden ein besseres Schüler-Schülerverhältnis als die kommunalen Grundschüler in Stockholm. Sie bewerten u.a. die Mobbingssituation besser und sie fühlen sich geborgener und sicherer (vgl. Aussagen B und C Abb. 26). Dies kann daran liegen, dass an nicht-kommunalen Grundschulen besser präventiv gearbeitet wird, so dass Mobbing oftmals schon vor dem Entstehen verhindert werden kann. Alle Grundschulen in Schweden haben einen sog. „Mobbingplan“, der im Schulplan der Gemeinde verankert ist (s. auch Kapitel 2.1.2.1) und der u.a. Vorschläge für vorbeugende Maßnahmen enthält. Gemäß diesem Plan soll im Schulalltag agiert werden. Es wird stark präventiv mit Schülern gearbeitet, z.B. mit Hilfe eines „Kurators“ (eine Art Mediator), den es an vielen schwedischen Grundschulen gibt. Das Schaffen einer guten Klassen- und Schulgemeinschaft, z.B. durch das Arbeiten mit Normen und Werten, kann das Entstehen von Konflikten und Mobbing verhindern. Offenbar funktioniert dies nach Ansicht der Stockholmer Grundschüler an den nicht-kommunalen Grundschulen besser.

Als Begründung für ein besseres Schüler-Schülerverhältnis an nicht-kommunalen Grundschulen könnten auch hier die Schul- und Klassengröße dienen (s.o.). In einer einzügigen Schule haben die Schüler einer Klassenstufe nur ihre eigenen Klassenkameraden als Bezugspunkte und nicht weitere Schüler aus parallelen Klassen. Es kann sich auf die sozialen Kontakte mit den eigenen Klassenkameraden „konzentriert“ werden.¹⁵⁶ Die Schüler kennen sich untereinander gut, sie können sich auf die Schularbeit konzentrieren, da es während der Schulzeit keine anderen „interessanten“ Schüler gibt - z.B. in Parallelklassen - die ihre Aufmerksamkeit vom Lernen „ablenken“ könnten. Die Pflege von Kontakten zu Gleichaltrigen außerhalb der Klasse verlagert sich in die Freizeit.

Wenn Schüler kleiner Schulen zu Nachteilen ihrer Schule befragt werden, so bemängeln sie oft das Fehlen anderer Gleichaltriger, was gerade in der Pubertät wichtig zu sein scheint. Nichtsdestotrotz fühlen sie sich wohl und damit wahrscheinlich auch in gewisser Weise geborgen bzw. sicher an ihren Schulen. Es kann durchaus von einer vertrauten und entspannten Umgebung gesprochen werden, die u.a. angstfreies Lernen ermöglicht.

Das Schüler-Lehrerverhältnis und das Schüler-Schülerverhältnis deuten darauf hin, dass an den nicht-kommunalen Grundschulen ein besseres *Mastery-Klima* herrscht. SATOW versteht unter diesem Begriff ein Klassenklima, das sich durch eine individuelle Lehrer-Schüler-Beziehung auszeichnet, d.h., dass durch eine individuelle Lehrerbezugsnorm und Lehrerfürsorglichkeit geprägt ist. In einem solchen Klassenklima zeichnet sich die Schüler-Schüler-Beziehung dadurch aus, dass sie supportiv ist, d.h. geprägt von Hilfsbereitschaft, Rücksicht-

¹⁵⁶ Kommt ein Schüler an einer solchen Schule nicht mit seinen Klassenkameraden aus, kann das Fehlen der Parallelklassen ein Nachteil sein, da dann eigentlich nur der Schulwechsel als Möglichkeit bleibt, es sei denn, die Möglichkeit besteht, in einer höheren oder tieferen Klassenstufe einen Platz zu bekommen.

nahme und sozialer Verantwortung (ebd. 1999, S. 70). Entsprechend geprägte Schüler-Schüler und Schüler-Lehrerbeziehungen führen nach SATOW zu einem höheren Maß an Autonomie und Unterrichtszufriedenheit bei den Schülern und bedingen entsprechend die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung (der schulischen und der sozialen) (ebd. S. 73). Einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung, durch ein positives Mastery-Klima erzeugt, schreibt SATOW schließlich auch positive Auswirkungen auf die Leistung, die Prüfungsangst und das Befinden der Schüler zu (ebd. S. 73f).

Bezogen auf die nicht-kommunalen Grundschulen, könnte ein positives Mastery-Klima eine Erklärung für die Zufriedenheit der nicht-kommunalen Grundschüler mit ihrer Schule darstellen.

Alle bisher genannten Aspekte beeinflussen und bedingen ein positiv empfundenes *Schulmilieu* und eine ebensolche Lernatmosphäre, welche wiederum wichtig sind für die Zufriedenheit eines Schülers an einer Schule.¹⁵⁷ Nicht-kommunale Grundschulen scheinen beiden Aspekten überdurchschnittlich gut Rechnung zu tragen.

Aus der Abbildung 27 wird ersichtlich, dass offenbar insbesondere der Aspekt, dass die Lehrer Ordnung zwischen den Schülern halten können, an nicht-kommunalen Grundschulen in Malmö als höher eingestuft wird (Aussage E). Es kann erneut auf die kleineren Schuleinheiten verwiesen werden, die nach Forschung internationaler Studien zu weniger häufigen disziplinarischen Problemen führen (s.u.). Auch eine persönlich anmutende Lernatmosphäre an kleinen Schulen erleichtert es wahrscheinlich den Lehrern, Ordnung zwischen den Schülern zu halten.

Ordnung halten können kann sich auf Situationen außerhalb des Unterrichtes, aber auch auf die Arbeitssituation im Unterricht beziehen. Die nicht-kommunalen Grundschüler in Stockholm sind mit eben dieser Arbeitssituation an ihren Schulen zufriedener als die kommunalen Grundschüler (vgl. Aussage C Abb. 28). Arbeitsruhe im Unterricht muss als Verdienst der Lehrkräfte gesehen werden. Offensichtlich gelingt es den nicht-kommunalen Lehrkräften besser, Arbeitsruhe zu schaffen. Dies kann viele verschiedene Ursachen haben: kleinere Klassengrößen (mit denen die nicht-kommunalen Grundschüler offensichtlich auch deutlich zufriedener sind vgl. Aussage H Abb. 28), bessere Erziehung der Schüler im Elternhaus, höhere Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, eine gute Schulpolicy, Druck von den Eltern, ein gutes Schüler-Lehrerverhältnis, Autorität der Lehrkräfte u.a.

Arbeitsruhe als wesentliche Voraussetzung für eine gute Lernsituation ist an schwedischen Grundschulen keine Selbstverständlichkeit mehr.¹⁵⁸ Einige der nicht-kommunalen Grundschulen können hier eventuell als positives Vorbild dienen.

Für den Bereich des Schulmilieus kann zwischen einem äußeren und einem inneren Schulmilieu unterschieden werden. Die nicht-kommunalen Grundschüler in Stockholm sind deutlich zufriedener mit dem inneren Schulmilieu als die kommunalen Grundschüler. Das innere Schulmilieu soll sich bei dieser Aussage auf das Schulessen, das Milieu im Speisesaal, die Klassengröße und das Milieu in den Schulgebäuden beziehen (vgl. Aussagen F, G, H und D Abb. 28). Es liegt nahe, als Erklärung anzunehmen, dass dies z.T auf das noch junge Alter vieler nicht-kommunaler Grundschulen rückführbar ist, denn frisch eingerichtete Klassenräume und Speisesäle sind ansprechender als durch viele Generationen von Schülern abgenutzte Lokalitäten alteingesessener kommunaler Grundschulen.

¹⁵⁷ Vergleiche z.B. STRAND & PATRICIAN 2001 für die Forschung in den USA.

¹⁵⁸ Vergleiche Kapitel 6. Die schwedische Schulbehörde stellt in einem veröffentlichten Arbeitspapier fest, dass es an vielen Schulen Probleme mit der Arbeitsruhe im Klassenzimmer gibt. Zudem sei im Vergleich zu anderen Ländern deutlich geworden, dass schwedische Schüler öfter zu spät kommen, öfter die Schule schwänzen, öfter im Unterricht stören und mehr vandalisieren (vgl. SKOLVERKET 2005b, S. 11).

Interessant ist, dass die nicht-kommunalen Grundschüler Stockholms mit dem äußeren Schulumilieu insgesamt weniger zufrieden sind als die kommunalen Grundschüler (vgl. Aussage E Abb. 28). Wenig attraktive und eventuell kleine Schulhöfe, bedingt durch das Ansiedeln „neuer“ nicht-kommunaler Grundschulen in schuluntypischen Schulgebäuden (vgl. Kapitel 2.1.3.3), könnten eine Erklärung für dieses Haltung der nicht-kommunalen Grundschüler sein.

Auswertung von Untersuchungsergebnissen bezüglich einer übergeordneten Frage zur Grundschule.

Im vorhergehenden Kapitel wurden Ergebnisse von Studien ausgewertet, die auf Teilaspekte von Grundschulen eingehen. In diesem Kapitel sollen Ergebnisse von Untersuchungen ausgewertet werden, die nur einer übergeordneten Frage zur Grundschule nachgegangen sind. Die Untersuchungen von Pettersson, Bergmark, Källebring und Göteborg-Freizeit richteten sich sowohl an Schüler als auch an deren Eltern. Die übergeordneten Fragen bzw. Aussagen, zu denen Stellung genommen werden sollten, lauteten:

- ◆ Wie gefällt es Ihrem Kind in der Schule?
- ◆ Was glauben Sie, wie gefällt es Ihrem Kind zur Schule zu gehen?
- ◆ Meine Schule ist gut!
- ◆ Wie zufrieden bist du mit deiner Schule?
- ◆ Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Schule?

Alle genannten Untersuchungen zum Thema Schülerzufriedenheit zeigen eine deutliche Tendenz auf: Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen scheinen mit der von ihnen besuchten Schule zufriedener zu sein als Schüler, die kommunale Grundschulen besuchen. Diese Aussage gewinnt noch an Bedeutung, da auch die Göteborger Untersuchung, die viele Einzelantworten von Schülern zu einer Aussage zusammengestellt hat, dieses Ergebnis bestätigt. Das Ergebnis wird zudem noch dadurch gestützt, dass nicht nur Schüler befragt wurden, sondern auch Eltern, welche mit ihrer Zustimmung die Aussagen der Kinder bestätigen.

Die in den Studien befragten Schüler nicht-kommunaler Grundschulen geben vergleichsweise wesentlich häufiger als Schüler kommunaler Grundschulen an, dass sie zufrieden sind. Die Unterschiede in den Ergebnissen zu dieser Frage sind so groß, dass sie als signifikant gelten können. Das Ergebnis deckt sich auch mit subjektiven Eindrücken des Verfassers, gewonnen aus Gesprächen mit Schülern und Eltern, die Erfahrung mit beiden Schulformen haben und sich oft sehr positiv über die nicht-kommunalen Grundschulen äußern. Zu dem Ergebnis kann festgestellt werden:

Wird das Ergebnis *in Relation zu anderen Resultaten dieser Arbeit* betrachtet, so ergibt sich ein logischer Zusammenhang. Es wäre sozusagen „erstaunlich“, wenn Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen unzufrieden sind, obwohl sie Schulleistungen erzielen, die sich auf dem Niveau der Schulleistungen der kommunalen Grundschüler bewegen, obwohl sie hohe Abschlussnoten erzielen (s. Kapitel 2.2.2), obwohl die Lehrer an den nicht-kommunalen Grundschulen zufrieden sind (s. Kapitel 4.2.2) und obwohl die Eltern zufrieden mit den nicht-kommunalen Grundschulen ihrer Kinder sind (s. Kapitel 5.2.2).

Es stellt sich erneut die Frage, warum Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen vergleichsweise zufriedener sind als Schüler an kommunalen Grundschulen. Eine Vielzahl von Gründen ist im vorigen Kapitel schon diskutiert worden und soll an dieser Stelle für einige Aspekte noch vertieft werden.

Wenn Schüler sagen, dass sie mit ihrer Schule zufrieden sind und auch die Eltern glauben, dass ihre Kinder gerne zur Schule gehen, kann diese positive Einstellung der Schüler zu ihrer

Schule u.a. folgende Gründe haben: Sie treffen dort ihre Freunde, also ein *sozialer Aspekt*, das Schulumilieu betreffend und/oder aber, sie haben das Gefühl, dass sie etwas Sinnvolles lernen können. Dieser Aspekt des sinnvollen Lernens beschreibt mehr die *Wissensqualität*. Dem Urteil der Schüler nach, wird beiden Aspekten an den nicht-kommunalen Grundschulen sehr gut Rechnung getragen (vgl. Aussage A u. C Abb. 20 und Abb. 26). Diesem Urteil kann viel Bedeutung beigemessen werden, denn schwedische Grundschüler werden so erzogen, dass sie früh Verantwortung übernehmen und früh eigene Entscheidungen treffen sollen. Die Schüler entwickeln somit in jungen Jahren ein kritisches Gespür dafür, ob sie Einfluss nehmen können, ob sie respektiert werden, ob sie etwas lernen, ob sich um sie gekümmert wird, ob an der Schule eine gute Stimmung herrscht, ob sie zufrieden sind usw., und sie nehmen dazu auch aktiv Stellung. Nachweisbare Gründe, warum nicht-kommunale Grundschüler ihren Schulen eine bessere Lernatmosphäre und ein besseres inneres Schulumilieu zusprechen, als dies kommunale Grundschüler für deren Schulen tun, bedürfen weiterer Forschung.

Die *Schulleistungen nicht-kommunaler Grundschüler*, die sich auf dem Niveau der Schulleistungen kommunaler Grundschüler bewegen und die *hohen Abschlussnoten* nicht-kommunaler Grundschüler sind wahrscheinlich ein Grund, warum Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen zufrieden sind. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der Erklärung dieses Zusammenhangs. Es kann schon das Wissen, dass an dieser Schule hohe Noten vergeben werden, motivierend wirken und zur Zufriedenheit beitragen. Hier kann auch der Ruf der Schule eine Rolle spielen. Ist es „leicht“, an dieser Schule hohe Noten zu bekommen? Ist die Notengebung nachvollziehbar? Wird dabei viel gelernt? Was wird gelernt? Stellt die Schule hohe Anforderungen?

Bezüglich dieses Aspektes könnte auch argumentiert werden, dass sich die Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen individuell besser gefördert sehen (vgl. Aussage A Abb. 24),¹⁵⁹ sie können sich besser entwickeln und sind zufriedener, weil die Lehrer mehr Zeit für sie haben, engagierter sind oder weil die Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen einen stärkeren Einfluss auf die Themenwahl haben als Schüler an kommunalen Grundschulen. Daraus hätten sich die Unterschiede in den Abschlussnoten zwischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschülern ergeben können, die in dieser Arbeit nachgewiesen wurden (s. Kapitel 2.2.2).¹⁶⁰ In der Literatur findet sich wenig zu dieser Behauptung, aber bezüglich der engagierten Lehrer kann auf Kapitel 4.3 verwiesen werden. Oft wird den Lehrern an nicht-kommunalen Grundschulen ein stärkeres Engagement nachgesagt bzw. dieses wird ihnen von Schülern, Eltern und auch von der Schulleitung abverlangt.

Ein weiterer Teilaspekt im Bereich Schülerzufriedenheit ist die *aktive Wahl der Schule* und die ihr vorausgegangene Entscheidungsfindung der Eltern und Kinder.¹⁶¹ Gemeint ist damit, dass die Schüler und Eltern, die sich für eine nicht-kommunale Grundschule entscheiden, durch die Informationssuche, das Abwägen des Für und Wider und die aktive Wahl einer bestimmten Schulform wissen, was auf der gewählten Schule erwartet wird und was sie von der Schule erwarten können. Solche Eltern sind informiert, motiviert und sie sind zufriedener mit der von ihnen gewählten nicht-kommunalen Grundschule, da sie sich stärker mit der selbstgewählten Lernumwelt ihres Kindes identifizieren.

¹⁵⁹ Im Sinne von schülerzentrierten, selbstgesteuerten Lernen (vgl. EDELMANN 1994, S. 238ff).

¹⁶⁰ Der persönliche Kontakt zwischen Lehrern und Schülern wird in neueren Untersuchungen als ein Grund angegeben, warum Schüler an kleinen Gymnasien (insbesondere an nicht-kommunalen) höhere Noten erzielen als Schüler an großen Gymnasien (vgl. TENFALT 2004 aus Dagens Nyheter, der die Forscherin Christina Wikström von der Universität Umeå zitiert). Ob sie auch mehr leisten können ist nicht sicher, da sich deren hohe Abschlussnoten z.B. nicht im Hochschuleingangstest widerspiegeln (vgl. WIKSTRÖM 2005).

¹⁶¹ Genaueres siehe Kapitel 5.1.2. Es gibt Untersuchungen, die erforschen, aus welchen Gründen Eltern und Kinder Schulen wählen (siehe z.B. DAMGREN 2002). Es gibt aber noch keine Untersuchung, die erklärt, wie die Wahl der Schule an sich die empfundene Zufriedenheit mit der gewählten Schule beeinflusst.

Die Wahl der Schule ist auch insofern von Bedeutung, da für Schüler und Eltern am Ende der Grundschulzeit eine möglichst gute Notenpunktzahl wichtig ist, um auf das gewünschte Gymnasium kommen zu können. Bezüglich dieser Notenpunktzahl gibt es eine für die Allgemeinheit zugängliche Statistik über die Abschlusspunktzahlen der neunten Klassen aller Grundschulen (vgl. SIRIS). Diese Statistik könnte die Eltern bei der Wahl der Schulen beeinflussen. Nicht-kommunale Grundschulen belegen in diesen Statistiken gute Plätze, d.h. deren Schüler haben hohe Abschlusspunktzahlen und damit eine bessere Möglichkeit, auf das Gymnasium ihrer Wahl zu kommen. Zur Erforschung dieses Aspektes und der Auswirkungen auf die Motivation der Schüler bzw. die Zufriedenheit der Schüler mit der von ihnen gewählten Schule bedarf es weiterer Forschung.

Von vielen der im vorigen Kapitel beschriebenen Teilaspekte kann angenommen werden, dass sie in Zusammenhang mit dem *psychischen Wohlbefinden* der Schüler stehen. Die Sozialbehörde in Göteborg hat 2003 das psychische Wohlbefinden aller Achtklässler (53 kommunale und 28 nicht-kommunale Grundschulen) in Göteborg untersucht (GÖTEBORG STAD 2004). In der Auswertung zeigt sich, dass ein geringerer Anteil von Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen angibt, psychische Beschwerden zu haben (ebd. S. 11).¹⁶² Dieses empfundene bessere psychische Wohlbefinden nicht-kommunaler Grundschüler kann ein Hinweis darauf sein, dass deren Schuldasein durch weniger Stress gekennzeichnet ist. Ursache dafür könnten z.B. ein besseres Elternhaus, ein besseres Verhältnis zu Mitschülern und Lehrern weniger Leistungsdruck, Geborgenheit, Spaß, Erfolg, Umgang mit Problemen in der Schule, besserer Zugang zu Hilfe (Schulkrankenschwester, Psychologe, Kurator oder Spezialpädagoge) u.a. sein.

Es wurde im vorigen Kapitel des öfteren der Aspekt der *kleineren Schuleinheiten* als Erklärung für die Unterschiede im Bereich Schülerzufriedenheit angesprochen. Wird die Göteborger-Freizeit Untersuchung mit Blick auf kleinere Schuleinheiten analysiert, ergibt sich ein interessantes Bild:

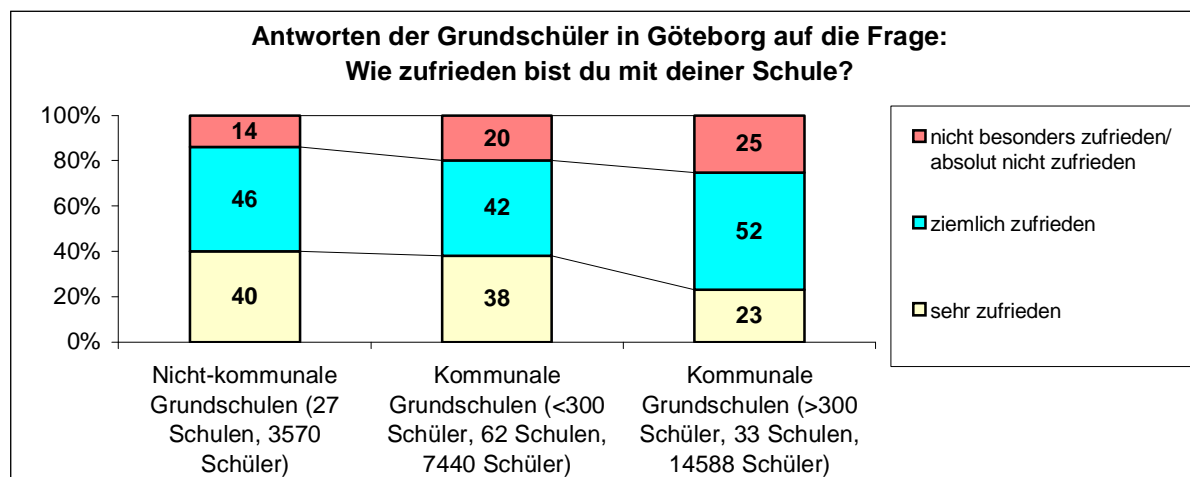


Abbildung 31: Antworten der Grundschüler in Göteborg auf die Frage: Wie zufrieden bist du mit deiner Schule?

Zur Erstellung der Grafik wurden die kommunalen Grundschulen in Schulen mit mehr oder weniger als 300 Schüler eingeteilt. Die Abgrenzung 300 wurde gewählt, da nicht-kommunale

¹⁶² Die Antwortfrequenz bei dieser Fragebogenuntersuchung liegt bei 67,7% (ebd. S. 10). Aus den Antworten zu den einzelnen Fragen wurden zwei Skalen gebildet: Emotional Symptoms Scale und Conduct Problems Scale sowie ein Maß für die Auswirkungen auf das Alltagsleben: Overall Distress and Social Impairment (ebd. S. 9). Bei allen drei Bereichen geben nicht-kommunale Grundschüler in geringerem Maße an, Beschwerden zu haben.

Grundschulen kaum größere Schuleinheiten bilden. Eine nicht-kommunale F-9 Grundschule in Schweden (F steht für „förskola“, Vorschule) ist meist einzügig mit 20-30 Schülern pro Klassenstufe.

Die Abbildung zeigt, dass im Bereich „sehr zufrieden“ praktisch kein Unterschied mehr bei der Häufigkeit der Nennungen zwischen nicht-kommunalen Grundschulen und kommunalen Grundschulen mit weniger als 300 Schülern zu entdecken ist. Das lässt darauf schließen, dass es insbesondere die Schüler an den großen kommunalen Grundschulen (mehr als 300 Schüler) sind, die angeben, dass sie nicht so zufrieden mit ihrer Schule sind. Dies geht auch deutlich aus der Grafik hervor, bei der fast 80% der Schüler an den entsprechenden Schulen angeben, dass sie nur ziemlich zufrieden oder nicht besonders zufrieden bzw. absolut nicht zufrieden sind. Es lassen sich zwei wichtige Schlüsse aus dem oben Dargestellten ziehen:

Zum einen scheint es so zu sein, dass in Zeiten, in denen viele Kinder nur von einem Eltern- teil erzogen werden und in denen die Reizüberflutung zum Alltag gehört, kleine familiäre Schuleinheiten mit übersichtlichen Strukturen, wie sie sowohl nicht-kommunale Grundschu- len als auch viele kommunale Grundschulen bieten, eine bedeutende Stütze in der intellektuel- len und sozialen Entwicklung der Schüler darstellen können. Schüler finden in diesen Schulen vielleicht die Sicherheit und Geborgenheit, die sie zu Hause nicht mehr erleben und die die Grundvoraussetzungen für konzentriertes Lernen sind.¹⁶³ Dieser Eindruck bzw. diese Behaup- tung wird immer häufiger von Lehrern in Schweden geäußert.

Zum anderen ist die Tatsache, dass auch kommunale Grundschüler, die sich auf Grundschulen mit weniger als 300 Schülern befinden, mit ihren Schulen sehr zufrieden sind, wichtig für die allgemeine Diskussion im Grundschulbereich. Wie in der Einleitung dargestellt wurde, beein- flussen Angst, Gerüchte, Vorurteile und fehlende Fakten diese Diskussion (s. Abb. 2 Kreis 3). Es wird sich auf die Konkurrenz durch die nicht-kommunalen Grundschulen und auf die als Gefahr empfundenen segregierenden Auswirkungen auf die Gesellschaft konzentriert (s. Abb. 2 Kreis 2). Aufgrund der in diesem Kapitel erarbeiteten Ergebnisse ist das Gewicht der Dis- kussion, kommunal versus nicht-kommunal, fraglich. Eine Verlagerung der Diskussion auf „kleine Schuleinheiten“ – „große Schuleinheiten“ scheint angesichts der Tatsache, dass Schü- ler an den großen Schuleinheiten deutlich weniger zufrieden sind, angebracht. Werden die großen kommunalen Schuleinheiten genauer betrachtet, so handelt es sich größtenteils um mehrzügige Schulen mit den Jahrgängen 4-9 oder 6-9, die von den Schülern schlecht bewertet werden. Die kleineren kommunalen Schuleinheiten, meist Schulen mit den Jahrgängen F-4 oder F-6, schneiden in Kundenbefragungen wesentlich positiver ab. Es spielt also auch eine altersspezifische Variable eine Rolle.

In diesem Bereich bedarf es intensiver Forschung, so wäre es z.B. interessant zu erfahren, ob sich die größere Zufriedenheit an den kleineren Schuleinheiten auch in besseren Schulleistun- gen und dann auch in höheren Noten an kleinen Grundschulen widerspiegelt. Für diesen Zweck böten sich die Vergleichsarbeiten in Klasse 5 an, die nicht obligatorisch sind, aber von sehr vielen Grundschulen benutzt werden.¹⁶⁴

¹⁶³ Diesen Eindruck bestätigen die Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen, wenn sie, befragt bezüglich kleinerer Klassengrößen an den nicht-kommunalen Grundschulen, feststellen, dass die Lehrer sie gut kennen, mehr Zeit für sie haben und die Schüler durch die gemütlichen Klassenräume nicht das Gefühl haben, in einer Schule zu sein (zitiert aus einer Umfrage der Zeitung GP unter den Neuntklässlern Göteborgs, vgl. JOHANS- SON 2003).

¹⁶⁴ Einige Forscher fordern schon seit längerem umfassendere und früh einsetzbare Auswertungsinstrumente für Schülerleistungen, wie etwa das Einführen obligatorischer Vergleichsarbeiten in Klasse fünf als Ergänzung zu den nationalen Vergleichsarbeiten in Klasse neun (vgl. BJÖRKLUND et al. 2003, S. 142ff). Es stehen sich hier aber zwei unterschiedliche pädagogische Anschauungen gegenüber. Auf der einen Seite befinden sich die regie- rende sozialdemokratische Partei und bis vor einiger Zeit auch die Schulbehörde, die zu früh einsetzende dia- gnostische Tests als schadhaft für die Schüler ansehen. Auf der anderen Seite stehen die meist bürgerlichen Poli- tiker, die meinen, früh einsetzende diagnostische Tests erleichtern das Entdecken von Problemen und ermögli- chen damit frühzeitige Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. zu dieser Diskussion: KONFERENS SNS).

Es könnte zudem der Frage nachgegangen werden, warum und wie nicht-kommunale Grundschulen – und offensichtlich auch „kleine“ kommunale Grundschulen – es schaffen, eine Wohlfühlatmosphäre zu bilden, die der ganzheitlichen Entwicklung der Schüler dienlich ist und auch von diesen als gut bewertet wird.

Das oben gezeigte Beispiel deutet darauf hin, dass die Variable Schulgröße als bedeutsame Erklärungsmöglichkeit für Schülerzufriedenheit in Betracht gezogen werden muss.

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden, indem eine kurze Forschungsübersicht zu dem Thema gegeben wird.

In Schweden gibt es zum Forschungsgebiet „Schulgröße/Klassengröße“ kaum Studien, daher soll im Folgenden auf Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum zurückgegriffen werden. Insbesondere in den USA ist die Forschung zu Schulgröße/Klassengröße sehr aktuell.

Wird zunächst auf die Forschung zur *Schulgröße* geschaut, so wird deutlich, dass dieses Thema in den USA zu einer regelrechten „Kleine-Schulen-Bewegung“ geführt hat (vgl. z.B. RETHINKING SCHOOLS 2005). So wurde u.a. mit Hilfe der amerikanischen Schulbehörde Anleitungen herausgegeben, wie in einer großen Schule mehrere kleine Schuleinheiten gebildet werden können (sog. SWAS = school-within-a-school, vgl. JFF 2002 und JFF 2004).

Zur Frage was unter einer „kleinen“ Schule/Schuleinheit zu verstehen ist, finden sich in der amerikanischen Forschung unterschiedliche Angaben: BARKER definiert „kleine“ Schuleinheiten als Schulen mit 300 oder weniger Schülern (1996), COTTON gibt als effektive Größe für eine Elementarschule 300-400 Schüler an und für eine Secondaryschool 400-800 Schüler (1996).

Um herauszufinden, ob kleine Schulen Vorteile gegenüber großen Schulen haben und welcher Art die Vorteile gegebenenfalls sind, kann auf die Zusammenstellung von COTTON zurückgegriffen werden. Sie hat die Ergebnisse von 103 Untersuchungen zum Thema Schulgröße ausgewertet und zusammengefasst (1996). Die wichtigsten Erkenntnisse, die auch für das schwedische Grundschulsystem von Bedeutung sein können, werden im Folgenden kurz wiedergegeben:

- ◆ In der amerikanischen Forschung herrscht keine Einigkeit darüber, welche Anzahl von Schülern gemeint ist, wenn von „kleinen Schulen“ (small schools) gesprochen wird.
- ◆ „Große Schulen“ sind nicht unbedingt ökonomischer und sie haben nicht unbedingt ein qualitativ besseres Curriculum als kleine Schulen.
- ◆ Die Schülerleistungen an kleinen Schulen sind denen an großen Schulen zumindest ebenbürtig, oft aber besser.
- ◆ Die Einstellungen der Schüler zur Schule an sich und zu den einzelnen Schulfächern sind an kleinen Schulen positiver als an großen Schulen.
- ◆ Das soziale Verhalten der Schüler an kleineren Schulen ist positiver.¹⁶⁵
- ◆ Die Schüler an kleineren Schulen haben weniger Fehlstunden.
- ◆ Die Schüler an kleineren Schulen weisen ein größeres Zusammengehörigkeitsgefühl auf als die Schüler an großen Schulen.
- ◆ Die kognitive und generelle Selbsteinschätzung ist bei den Schülern an kleineren Schulen größer.
- ◆ Die zwischenmenschlichen Beziehungen unter und zwischen Schülern, Lehrern und dem administrativen Personal sind an kleineren Schulen positiver.
- ◆ Die Einstellungen der Lehrkräfte zu ihrer Arbeit und zur Administration sind an kleinen Schulen positiver.

¹⁶⁵ Gemessen wird das soziale Verhalten in den analysierten Studien durch die Variablen: Drogenmissbrauch, disziplinäre Probleme, Gewalt, Diebstahl, Mitgliedschaft in Banden und Fehlstunden.

- ◆ Eigenschaften, die als Ursache der Vorteile kleiner Schulen gegenüber großen gelten können, sind: jeder Schüler wird gebraucht, um z.B. eine Sportmannschaft u.a. bilden zu können und daher besteht an kleinen Schulen weniger Außenseiterdasein; Erwachsene und Schüler kümmern sich an kleinen Schulen in größerem Maße um einander als dies an großen Schulen der Fall ist; kleine Schulen haben einen größeren Anteil an Elterneinfluss; Schüler und Lehrer an kleinen Schulen weisen ein größeres Maß an Engagement auf; Schüler an kleinen Schulen übernehmen mehr Verantwortung für ihr Lernen, ihre Lernaktivitäten sind oft stärker individuell, experimentell und mit dem außerschulischen Bereich verbunden; die Schulklassen sind in der Regel kleiner und der Stundenplan ist flexibler; an kleinen Schulen wird öfter mit leistungssteigernden Unterrichtsmethoden wie etwa Teamteaching, altersgemischten Gruppen u.a. gearbeitet.
- ◆ Es gibt wenige Beweise der Wirksamkeit von SWAS-Projekten. Es deutet sich aber an, dass Schüler von SWAS-Projekten profitieren können, wenn die SWAS ausreichend von der anderen Schule im gleichen Gebäude getrennt ist.
- ◆ Sozioökonomisch benachteiligte Schüler und Schüler von Minderheiten sind stärker von den Nachteilen großer Schulen betroffen als andere Schüler, aber genau diese benachteiligten Schülergruppen sammeln sich an den großen Schulen.

(COTTON 1996)

Wird die Forschung zur *Klassengröße* betrachtet, so kommen aktuelle Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen der Auswirkung reduzierter Klassengrößen (CSR=class-size-reduction): Auf der einen Seite sind z.B. die Studien STAR (Student Teacher Achievement Ratio)¹⁶⁶ in Tennessee und SAGE (Student Achievement Guarantee in Education)¹⁶⁷ in Wisconsin zu nennen. In beiden Studien zeigten verringerte Klassengrößen (zu max. 15 Schüler pro Klasse) in den Schuljahren Vorschule bis 3. Klasse positive Effekte z.B. auf die Leistungen der Schüler.¹⁶⁸

Neben bestehenden höheren Leistungen zeigten sich z.B. auch weniger Disziplinprobleme im Klassenzimmer, eine größere individuelle Beachtung der Schüler durch die Lehrer, und mehr Zeit für Elternkontakte (MOLNAR, SMITH & ZAHORIK 2003). Zudem führte die Reduzierung der Klassengröße zu positiven Auswirkungen auf die Leistungen der African Americans und es konnte auch gezeigt werden, dass nicht nur benachteiligte Schüler von einer Klassengrößenreduzierung profitierten, sondern auch und noch stärker die sozioökonomisch starken Schüler (ebd.).

Auf der anderen Seite finden sich z.B. Studien zur Klassengrößenreduzierung in Kalifornien (Klassenstufe Vorschule bis 3. Klasse) und in England (Klassenstufe 4-6), in denen kein direkter Zusammenhang zwischen höheren Leistungen und Klassengrößenreduzierung feststellbar war.¹⁶⁹ In der kalifornischen Studie wurden zwar steigende Leistungen festgestellt, diese konnten aber nicht einzig auf die Variable Klassengrößenreduzierung zurückgeführt werden, da gleichzeitig auch andere Reformen in den entsprechenden Klassen eingeführt wurden (BUGLIARI, MCCAFFREY & STECHER, 2003). In der englischen Studie konnten nur Leistungsverbesserungen für das erste Schuljahr nachgewiesen werden, aber es wurden Unterschiede im Lehrer-Schüler-Verhältnis deutlich: so arbeiteten Schüler in großen Klassen häufiger in Gruppen und Schüler in kleinen Klassen bekamen im Unterricht öfter aktive Aufmerk-

¹⁶⁶ Zu einer Übersicht über das Projekt siehe „Tennessee's K-3 Class Size Study“ (<http://www.heros-inc.org/star.htm>, 22.5.2006).

¹⁶⁷ Zu einer Übersicht über das Projekt siehe: “What Is SAGE?” (<http://www.weac.org/sage/whatissage.htm>, 22.5.2006).

¹⁶⁸ Vergleiche: MOLNAR, SMITH & ZAHORIK 2003.

¹⁶⁹ Vergleiche: BLATCHFORD, BASSETT, BROWN, MARTIN & RUSSELL 2004 und BUGLIARI, MCCAFFREY & STECHER 2003.

samkeit von den Lehrern (vgl. BLATCHFORD, BASSETT, BROWN, MARTIN & RUSSELL 2004).

BUCKINGHAM hat in einer Studie die Ergebnisse der Studien zur Klassengrößenreduzierung zusammengefasst. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass:

- ◆ viele Studien zu diesem Thema methodische Mängel aufweisen,
- ◆ die Reduzierung der Klassengröße oft nur eine Variable unter vielen darstellt, die zu positiven Veränderungen wie etwa besseren Leistungen führen kann,
- ◆ positive Ergebnisse meist nur bei Klassengrößenreduzierungen zu Klassengrößen mit weniger als 20 Schülern auftraten,
- ◆ eine Reduzierung von 25 zu 20 Schülern einer Klasse ca. 1150\$ pro Schüler rund Schuljahr kostet, aber nur zwei Minuten erhöhte Schüler-Lehrerkontaktzeit erbringt,¹⁷⁰
- ◆ Klassengrößenreduzierung umso weniger Effekt hat, je kompetenter die Lehrer sind und,
- ◆ dass die Qualität des Lehrers die entscheidende Variable ist, wenn es darum geht, die Leistungen der Schüler zu erhöhen.

(ebd. 2003)

Es stellt sich die Frage, inwieweit die dargestellten Ergebnisse auf die schwedischen Grundschulen übertragbar sind. Wird zunächst auf die *Schulgrößendiskussion* eingegangen, so ist festzustellen, dass viele der oben zitierten Studien sich auf amerikanische Highschools beziehen, also Schulen ab der zehnten Klassenstufe, einige auch auf Junior-Highschools (Klassenstufen 7-9) und andere auf Elementarschools (Klassenstufen 1-6). Auf die schwedische Grundschule mit den Klassenstufen 1-9 sind damit nur einige Studienergebnisse applizierbar. Bei einer Übertragung der Ergebnisse muss zudem berücksichtigt werden, dass den zwei schwedischen Grundschulformen (nicht-kommunal und kommunal) in den USA z.B. eine größere Vielfalt von Schulformen gegenüber steht wie etwa: Charterschools, Voucherschools, Privatschools u.a., die nicht alle wie in Schweden durch die Gemeinden finanziert werden.

Was die Schulgrößen betrifft, so ist eine Definition von kleinen Schulen als Schuleinheiten mit nicht mehr als 300 Schülern wie sie oben angesprochen wird auch für Schweden denkbar (vgl. Kapitel 3.3).

Eine Übertragbarkeit ist unter Berücksichtigung oben genannter Gesichtspunkte nur mit Einschränkungen möglich,¹⁷¹ dennoch können die dargestellten Forschungsergebnisse Hinweise und Tendenzen aufzeigen, die auch für die Forschung zum schwedischen Grundschulsystem von Bedeutung sein können und auf die an den entsprechenden Stellen dieser Arbeit zurückgegriffen wird.

Wird die Diskussion über die *Klassengrößenreduzierung* betrachtet, so kann zunächst festgehalten werden, dass es in Schweden wenig Klassen mit weniger als 20 Schülern gibt (vgl. Kapitel 2.1.2.2b). Eine Übertragbarkeit ist daher nur mit Einschränkungen möglich. Die dargestellten Forschungsergebnisse über ein verändertes Lehrer-Schülerverhältnisses sowie über die Bedeutung der Kompetenz der Lehrkräfte, können zu verallgemeinernde Hinweise und

¹⁷⁰ Buckingham stuft eine tägliche Extrakontaktzeit von zwei Minuten als gering ein. Dies mag in Relation zu den Kosten stimmen, viele Lehrer und Schüler würden zwei Minuten aber als wertvolle pädagogische Zeit einschätzen, die einem guten Lehrer-Schülerverhältnis und dem damit z.T. verbundenem Schulerfolg, sehr dienlich sein kann.

¹⁷¹ Neben der Finanzierung der Schulen sind auch deutliche Unterschiede zwischen den Schulsystemen in den einzelnen Staaten der USA vorhanden, die es so durch die in ganz Schweden geltenden Richtlinien (vgl. Kapitel 2.1.2.1) nicht gibt. Die einzelnen Gemeinden Schwedens haben dennoch eine große Handlungsfreiheit zur Gestaltung ihres Schulsystems durch die Offenheit der Richtlinien und die einzelnen Schulen können sich im Rahmen des Stundenplanes profilieren (vgl. Kapitel 2.1.2.2d).

Tendenzen aufzeigen, die auch für die Forschung zum schwedischen Grundschulsystem von Bedeutung sein können und auf die an den entsprechenden Stellen dieser Arbeit zurückgegriffen wird.

3.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Schülerzufriedenheit an nicht-kommunalen Grundschulen thematisiert.

Bezüglich der Zusammensetzung der Schülerschaft zeigte sich, dass nicht-kommunale Grundschulen generell einen hohen Anteil an Kindern mit ausländischer Herkunft und einen hohen Anteil an Kindern haben, deren Eltern Akademiker mit hohem Einkommen sind (Kapitel 3.1).

Im weiteren Verlauf des Kapitels wurde die Schülerzufriedenheit durch das Auswerten von Schülerbefragungen in Malmö und Stockholm analysiert. Schüler bewerteten in diesen Befragungen Teilaspekte wie: Kenntnisse/Lernfortschritt, Schüler-Lehrerverhältnis, Schüler-Schülerverhältnis Schulmilieu u.a. (s. Kapitel 3.2.1). Es ergab sich die Tendenz, dass die Schüler der nicht-kommunalen Grundschulen sehr zufrieden mit der Arbeit ihrer Schulen im Bereich dieser Teilaspekte sind. Eine größere Zufriedenheit im Vergleich zu den Bewertungen der Schüler von kommunalen Grundschulen wurde in den folgenden Bereichen sichtbar:

Malmö: Beteiligung bei der Planung der Schularbeit, Pausenpräsenz der Lehrer und der Einschätzung, dass die Lehrer Ordnung zwischen den Schülern halten können.

Stockholm: Kenntnisvermittlung, gleichberechtigte Möglichkeiten für Jungen und Mädchen, Möglichkeit, individuelle Hilfe im Unterricht zu bekommen, Mobbingssituation, Sicherheit und Geborgenheit, Arbeitsruhe in der Klasse, Milieu in der Schule, Schulessen, Speisesaal und die Klassengrößen.

Weniger zufrieden als die kommunalen Grundschüler zeigten sich die nicht-kommunalen Grundschüler mit dem äußeren Schulmilieu (Stockholm).

In Kapitel 3.2.2 wurden Befragungen dargestellt, in denen Schülern und Eltern eine übergeordnete Frage zur Zufriedenheit mit ihrer Schule gestellt worden war. Dabei zeichneten sich recht deutlich folgende Tendenzen ab: Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen geben wesentlich häufiger an, dass sie mit ihrer Schule sehr zufrieden sind, als Schüler an kommunalen Grundschulen. Das wird von den Antworten der Eltern bestätigt. Nachweisbar häufiger geben die Eltern von nicht-kommunalen Grundschulern an, dass sie glauben, dass es ihrem Kind auf der Schule sehr gut gefällt.

Im Kapitel 3.3 wurde zunächst die wissenschaftliche Aussagekraft der analysierten Untersuchungen erörtert. Die Aussagekraft ist oft lokal und zeitlich eingegrenzt und baut auf subjektiven Bewertungen auf, weshalb die Ergebnisse im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit nur als Tendenzen bzw. Hinweise gesehen werden können, aus denen sich Überlegungen ableiten lassen.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wurden dann die Schülerantworten ausgewertet. Als Gründe für die große Zufriedenheit der nicht-kommunalen Grundschüler ergaben sich in der Auswertung:

- ◆ günstige Lernvoraussetzungen durch einen hohen Bildungshintergrund der Eltern,
- ◆ eine gute Lernatmosphäre,
- ◆ kleine Schul- und Klasseneinheiten,
- ◆ Aussicht auf hohe Noten,
- ◆ große Mitbestimmungs- und Einflussmöglichkeiten und
- ◆ gute soziale Kontakte von Schülern zu Mitschülern und Lehrern (Mastery-Klima).

Insbesondere die kleinen Schul- und Klasseneinheiten tauchten oft als Erklärungsmuster auf und es konnte regional für die Göteborger Grundschüler gezeigt werden, dass Schüler an kleinen Schuleinheiten deutlich zufriedener mit ihrer Schule sind als Schüler an großen Schuleinheiten. Dies gilt sowohl an nicht-kommunalen als auch an kommunalen Grundschulen.

In diesem Zusammenhang wurden Ergebnisse aus internationalen Studien herangezogen, die insbesondere Vorteile bei kleinen Schuleinheiten, z.T. auch bei kleinen Klasseneinheiten nachweisen konnten.

Vorausschauend lässt sich sagen, dass eine hohe Schülerzufriedenheit an nicht-kommunalen Grundschulen auch im Zusammenhang mit anderen Ergebnissen dieser Arbeit – hohe Elternzufriedenheit und hohe Lehrerzufriedenheit – steht. Diese Ergebnisse können als erste Indikatoren für die Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen gesehen werden, deren Bestätigung weiterer Forschung bedarf.

Nachdem in diesem Kapitel das Merkmal Schülerzufriedenheit diskutiert wurde, soll in Kapitel 4 das Merkmal Lehrerzufriedenheit erörtert werden.

4 Lehrerzufriedenheit mit nicht-kommunalen Grundschulen

In diesem Kapitel wird die Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen thematisiert. Das Kapitel ist wie folgt aufgebaut:

Im Kapitel Hintergrundfakten (4.1) werden zunächst Unterschiede im Ausbildungsniveau zwischen Lehrkräften an kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen beschrieben. Es wird auch das Gehalt der Lehrkräfte an kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen thematisiert (Kapitel 4.1.1).

In Kapitel 4.1.2 wird auf die Lehrerdichte an nicht-kommunalen und kommunalen Grundschulen eingegangen.

Daraufhin werden die gesundheitsbedingten Fehlzeiten der Lehrkräfte erörtert, aus welchem sich Rückschlüsse auf die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz Schule ziehen lassen können (Kapitel 4.1.3).

Im Hauptteil dieses Kapitels wird auf die Zufriedenheit der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen eingegangen. Dazu wird zunächst eine Untersuchung dargestellt, in der Lehrer nicht-kommunaler Grundschulen, die vorher an kommunalen Grundschulen gearbeitet haben, zu relevanten Unterschieden ihrer Arbeitsplätze befragt wurden (Kapitel 4.2.1).

Danach werden zwei Untersuchungen dargestellt, bei denen Lehrer auf übergeordnete Fragen zu ihrer Schule geantwortet haben (Kapitel 4.2.2). Dabei stehen die Antworten der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen im Mittelpunkt, die Antworten der Lehrer an kommunalen Grundschulen dienen zum Vergleich.

Inwieweit aus den Darstellungen aus Kapitel 4.2 Überlegungen zur Zufriedenheit der Lehrer mit den nicht-kommunalen Grundschulen ableitbar sind, wird in Kapitel 4.3 ausgewertet. Da es in Schweden kaum Forschung gibt zum Thema Arbeitsplatzzufriedenheit der Lehrer, werden diesbezüglich auch relevante Ergebnisse aus internationalen Untersuchungen zitiert (Kapitel 4.4).

4.1 Hintergrundfakten

4.1.1 *Ausbildungsniveau der Lehrkräfte, individuelle Gehaltssetzung*

In Schweden arbeiten viele unausgebildete Lehrer. Für die Grundschule betrug die Anzahl der Lehrer ohne pädagogische Ausbildung im Schuljahr 02/03 18,9% (SKOLVERKET Rapport 236, S. 42). Der Anteil an Lehrern mit pädagogischer Ausbildung war im Schuljahr 02/03 an nicht-kommunalen Grundschulen deutlich geringer als der kommunaler Grundschulen: Für die nicht-kommunalen Grundschulen wird ein Anteil von 66,1% angegeben, während die kommunalen Grundschulen einen Anteil von 82% aufweisen (ebd.).

Unausgebildete Lehrkräfte erhalten in der Regel ein geringeres Gehalt als ausgebildete Lehrkräfte. Ein hoher Anteil unausgebildeter Lehrer führt deshalb zu geringeren Gehaltskosten für die jeweilige Schule. Dabei darf nicht vergessen werden, dass in Schweden seit einigen Jahren eine individuelle Gehaltssetzung erfolgt. Diese wurde eingeführt, um unterschiedliche Leistungen der Lehrkräfte gerechter bezahlen zu können. In der Praxis resultiert daraus beispielsweise, dass z.B. ein junger Lehrer ohne Berufserfahrung ein höheres Gehalt aushandeln kann, als ein Lehrer, der 25 Jahre Berufserfahrung hat. Hier spielen auch Fächerkombinationen, Bedarf, Lage der Schule usw. eine Rolle. Einige Lehrer fühlen sich mit diesem System benachteiligt und sind unzufrieden. Die Unzufriedenheit wird noch dadurch verstärkt, dass unausgebildete Lehrer aufgrund der individuell verhandelbaren Löhne häufig nicht viel weniger verdienen als ihre ausgebildeten Kollegen. Generell herrscht aber die Meinung, dass die Vorteile der individuell ausgehandelten Löhne überwiegen, da u.a. die Möglichkeit besteht, moti-

vierte und engagierte Lehrer bei Gehaltsrunden für ein Mehr an Leistung auch entsprechend finanziell zu belohnen.¹⁷²

Der hohe Anteil nicht ausgebildeter Lehrkräfte scheint die Qualität des Unterrichts der Schulen nicht negativ zu beeinflussen. Wird als Maßstab z.B. das Abschneiden der schwedischen Grundschulen bei den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien genommen, so lässt das überdurchschnittliche Abschneiden der Schüler auf eine gute Arbeit der Pädagogen schließen (s. Kapitel 2.2.1). Die oft vorhandene außerschulische Arbeitserfahrung unausgebildeter Lehrer könnte sich bezüglich der Wissensvermittlung in der Grundschule also sogar positiv auswirken.

Für Mathematik und für die naturwissenschaftlichen Fächer hat Schweden ein großes Problem damit, überhaupt Lehrkräfte zu finden. Personen mit Kenntnissen auf diesen Gebieten zieht es meist in andere, wesentlich besser bezahlte Berufe als den des Lehrers. Im Gegensatz zum Bereich Lesen, erbrachten die schwedischen Grundschüler in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Teilen der OECD Studie nicht so gute Leistungen. GUSTAFSSON & MYRBERG sehen dort einen möglichen Zusammenhang zur ungenügenden Qualifikation der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte (2002, S. 166f). Ein höherer Anteil ausgebildeter Lehrer wäre wahrscheinlich für diese Fächer besser und wünschenswert.

Wird bei diesen Überlegungen das Merkmal „Ausbildungsniveau der Lehrer“ hinzugezogen, so könnte sich eventuell eine verminderte Qualität der messbaren Leistungen bei den nicht-kommunalen Schulen ableiten lassen, da diese einen geringeren Anteil ausgebildeter Lehrkräfte aufweisen. Dass aber das geringe Ausbildungsniveau der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen gegenwärtig noch nicht in einer als schlechter bewerteten Lehre resultiert, wird in den Auswertungen dieser Arbeit sichtbar.¹⁷³

4.1.2 *Lehrerdichte an nicht-kommunalen Grundschulen*

Für das Schuljahr 02/03 ergibt sich ein Wert von 7,9 Lehrkräften auf 100 Schüler in der Grundschule (SKOLVERKET Rapport 236, S. 42). Aufgeschlüsselt auf kommunale und nicht-kommunale Grundschulen ergeben sich nur kleine Unterschiede: Für kommunale Grundschulen liegt der Wert bei 7,9 Lehrkräften auf 100 Schüler und für nicht-kommunale Grundschulen bei 7,6 Lehrkräften auf 100 Schüler (ebd. S. 43). Dieses Verhältnis war in den Jahren zuvor noch umgekehrt, was ein Indiz dafür sein kann, dass nicht-kommunale Grundschulen gezwungen sind, mehr sparen zu müssen und dazu beim größten Kostenfaktor, den Personalkosten, anfangen.

Im Vergleich zu anderen Ländern ist die Lehrerdichte an Grundschulen in Schweden auf einem mittleren Niveau. GUSTAFSSON & MYRBERG betonen aber, dass bei einem internationalen Vergleich die Tatsache, dass die schwedischen Lehrer jährlich weniger Unterrichtsstunden absolvieren müssen als Lehrer anderer Länder, berücksichtigt werden muss. Wird die geringere Lehrstundenzahl mitberücksichtigt, verschlechtert sich die Platzierung Schwedens ausgehend von der OECD-Rangliste deutlich (2002, S. 154ff).

Für die Qualität des Unterrichts nicht-kommunaler Grundschulen sind aus der erörterten Lehrerdichte kaum Rückschlüsse möglich. Im Vergleich zu den kommunalen Grundschulen

¹⁷² Zur Diskussion vergleiche auch OHORN 2002.

¹⁷³ Zu diesem Schluss kommt auch eine Studie zur relativen Effektivität schwedischer Grundschulen (SKOLVERKET 2005a). Die nicht-kommunalen Grundschulen erreichten dort eine höhere relative Effektivität als die kommunalen Grundschulen. Es zeigte sich bei dieser Studie kein direkter Zusammenhang zwischen Hochschulbildung der Lehrkräfte und der relativen Effektivität ihrer jeweiligen Schulen (vgl. SKOLVERKET 2005a, S. 25ff); ein Ergebnis, welches die Ausbildungsqualität der Lehrerhochschulen in Frage stellt und die schwedischen Lehrergewerkschaften auf den Plan rief.

scheinen sich kaum Unterschiede zu ergeben. Negative Auswirkungen auf die Qualität der Lehre nicht-kommunaler Grundschulen könnten sich bei anhaltendem Spardruck und damit verbundenem Sparen an ausgebildeten Lehrkräften in der Zukunft ergeben.

4.1.3 *Gesundheitsbedingte Fehlzeiten der Lehrer*

Die Gesundheit der Lehrer kann ein wichtiges Merkmal für die Qualität einer Schule sein. Häufige gesundheitsbedingte Fehlzeiten könnten ein Indikator dafür sein, wie hoch die Arbeitsbelastung und der Stress am Arbeitsplatz sind, aber auch, wie zufrieden der einzelne Lehrer mit seiner Arbeitssituation und damit mit seiner Schule ist.

Es gibt statistisches Material über die gesundheitsbedingten Fehlzeiten bei Lehrern, welches von einer Lehrgewerkschaft („lärarförbundet“) in Schweden untersucht worden ist. Demzufolge haben Lehrer an nicht-kommunalen Schulen einen geringeren Anteil an gesundheitsbedingten Fehlzeiten als Lehrer an kommunalen Schulen. Diese Aussage ist nicht von der jüngeren und damit billigeren Lehrerschaft abhängig, da gerade jüngere Lehrer in Schweden öfter gesundheitsbedingte Fehlzeiten aufweisen (B. ANDERSSON aus Dagens Nyheter 2003).¹⁷⁴

Die nachweisbare Tatsache, dass Lehrer an nicht-kommunalen Schulen einen geringeren Anteil an gesundheitsbedingten Fehlzeiten haben als Lehrer an kommunalen Schulen, hat viele positive Auswirkungen auf die Qualität nicht-kommunaler Grundschulen. Zum einen wird die Ökonomie der Schule weniger belastet, wenn Unterrichtsstunden nicht von „eingekauften“ Ersatzlehrkräften gehalten werden müssen. Zum anderen werden Lehrerkollegen nicht mit Aushilfsstunden und damit zusätzlicher Arbeit belastet, und für die Schüler hat der Unterricht eine höherer Qualität, da bei Vertretungsstunden oft nicht der sonst übliche Unterrichtsstoff unterrichtet wird.

Ein geringer Anteil an gesundheitsbedingten Fehlzeiten deutet auch auf eine höhere Lehrerzufriedenheit an nicht-kommunalen Grundschulen hin. Diese lässt sich auf einzelne Teilaspekte zurückführen, wie etwa den Stressfaktor, auf den in der Auswertung dieses Kapitels noch genauer eingegangen wird (vgl. Kapitel 4.3). Dieser Stressfaktor fällt möglicherweise für nicht-kommunale Lehrkräfte weniger ins Gewicht und ist ein Grund für die im Vergleich zu den kommunalen Schulen seltener anfallenden gesundheitsbedingten Fehlzeiten.

Es könnte auch eine höhere Belastbarkeit bei jüngeren Lehrern oder aber eine höhere Arbeitsmotivation bei den Lehrkräften an nicht-kommunalen Grundschulen als Gründe angeführt werden, warum diese weniger gesundheitsbedingte Fehlzeiten haben als ihre Kollegen an kommunalen Grundschulen.

4.2 **Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit der Lehrer mit nicht-kommunalen Grundschulen**

In diesem Kapitel soll untersucht werden, inwieweit die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen mit ihrem Arbeitsplatz zufrieden sind. Als Vergleichsfaktor können die Lehrer an kommunalen Grundschulen fungieren.¹⁷⁵

¹⁷⁴ In der erwähnten Untersuchung wird allgemein von kommunalen und nicht-kommunalen Schulen gesprochen. Es werden keine Unterscheidungen bezüglich Grundschulen und Gymnasien gemacht.

¹⁷⁵ Mit „Lehrer“ sind dabei nur „lehrende“ Mitarbeiter an einer Schule gemeint, also Lehrkräfte und Assistenten. Reinigungskräfte, Administrationsmitarbeiter, Hausmeister, Küchenpersonal, Sonderschulpädagoge, Kurator und Schulkrankenschwester kommen zwar auch in irgendeiner Art und Weise in Kontakt mit Schülern und haben somit Einflussmöglichkeiten auf deren intellektuelle und soziale Entwicklung, dies kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden.

4.2.1 *Deskription und Evaluation ausgewählter Untersuchungen zu Teilaspekten der Lehrerezufriedenheit*

Das Merkmal Zufriedenheit der Lehrer am Arbeitsplatz Schule hängt mit unterschiedlichen Faktoren zusammen und lässt sich aus unterschiedlichen Teilaspekten ableiten, wie etwa gute Laune, gutes Gehalt, wenig Stress, gute Gesundheit, geringe Arbeitsbelastung, erfolgreiches Arbeiten, positives Feedback für die eigene Leistung, gute Arbeitsbedingungen, guten Kontakt zu Kollegen und Schülern, gute Fortbildungsmöglichkeiten, Möglichkeit zum selbständigen Arbeiten/zu Teamwork, ein geringer Anteil an gesundheitsbedingten Ausfällen, gutes Essen usw.¹⁷⁶

Die große Auswahl an möglichen Aspekten, die Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrer haben, deutet schon die Schwierigkeit an, einzelne Aspekte empirisch eindeutig zu erfassen.

Eine Untersuchung, welche die Unterschiede zwischen Lehrern an nicht-kommunalen und Lehrern an kommunalen Grundschulen thematisiert, wurde im Jahr 2001 von Bergmark (Demoskop) durchgeführt. Lehrer, die von einer kommunalen an eine nicht-kommunale Grundschule gewechselt sind, wurden telefonisch interviewt. Es wurde dabei auf folgende Themen eingegangen: Arbeitsweise, Arbeitsbelastung, Arbeitsmilieu, Einfluss auf die eigene Arbeit, Umsetzung von Anregungen, Unterstützung und Ermunterung, Schulleitung, Gehalt, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Elternkontakt und wichtigste Unterschiede.

Im Detail ergibt sich folgendes Bild:

Arbeitsweise

Untersuchungsfrage: *Arbeiten Sie heute auf die gleiche Weise wie in der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: 24% der befragten Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass sie anders arbeiten und 22% machten die Aussage, dass sie völlig anders arbeiten als an kommunalen Grundschulen (BERGMARK 2001a, S. 11).

Untersuchungsfrage: *Finden Sie ihre jetzige Arbeitsweise besser oder schlechter?* (Diese Frage richtete sich nur an die Lehrer, die auf die oben stehende Frage antworteten, anders zu arbeiten.)

Ergebnis: 88% der Lehrer geben an, dass die jetzige Arbeitsweise als besser empfunden wird (BERGMARK 2001a, S. 12).

Arbeitsbelastung

Untersuchungsfrage: *Ist die Arbeitsbelastung höher oder geringer im Vergleich zur kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: 24% aller Befragten nicht-kommunalen Grundschullehrer geben an, dass sich die Arbeitsbelastung, verglichen mit der an kommunalen Grundschulen, etwas erhöht hat und 24% geben an, dass sie sich sehr erhöht hat. 43% der Lehrer meinen aber auch, dass die Arbeitsbelastung unverändert geblieben ist (BERGMARK 2001a, S. 13).

Arbeitsmilieu

Untersuchungsfrage: *Ist das Arbeitsmilieu schlechter oder besser im Vergleich zur kommunalen Grundschule?*

¹⁷⁶ Siehe zur Vielzahl der Variablen zur Erfassung der Zufriedenheit von Lehrern z.B. BIERI 2002, LANDERT 2002, NCES (National Center for Education Statistics) 1997 und SORA (Institute for Social Research and Analysis) 2000.

Ergebnis: 53% der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass sich das Arbeitsmilieu, verglichen mit dem an kommunalen Grundschulen, sehr verbessert hat, und 19% der Lehrer geben an, dass sich das Arbeitsmilieu etwas verbessert hat (BERGMARK 2001a, S. 14).

Einfluss auf die eigene Arbeit

Untersuchungsfrage: *Hat Ihr Einfluss auf die eigene Arbeit zu- oder abgenommen, verglichen mit der Einflussnahme an kommunalen Grundschulen?*

Ergebnis: 64% der befragten Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen meinen, dass der persönliche Einfluss auf die eigene Arbeit, verglichen mit der Möglichkeit der Einflussnahme an kommunalen Grundschulen, stark zugenommen hat. 16% der Lehrer sind der Meinung, dass ihr persönlicher Einfluss auf die eigene Arbeit etwas zugenommen hat (BERGMARK 2001a, S. 15).

Dieses Ergebnis wird durch die Umfrageergebnisse einer Fragebogenuntersuchung der schwedischen Lehrgewerkschaft „Lehrerverband“ (Läraryrbundet) bestätigt. Die befragten Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben dort in höherem Maße an, Einfluss auf die tägliche Arbeit als auch auf die längerfristig geplante Arbeit zu haben als dies Lehrer an kommunalen Grundschulen angeben (PREISZ 2004, S. 56).¹⁷⁷

Umsetzung von Anregungen

Untersuchungsfrage: *Finden Sie, dass Eigeninitiativen in größerem oder in kleinerem Maß umgesetzt werden, verglichen mit der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: Mehr als die Hälfte der befragten Lehrer (53%) an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass Projekte, die aus Eigeninitiativen entstanden sind, an nicht-kommunalen Grundschulen in viel größerem Maß umgesetzt werden. 24% der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass Projekte aus Eigeninitiativen in größerem Maß umgesetzt werden als an kommunalen Grundschulen (BERGMARK 2001a, S. 17).

Unterstützung und Ermunterung

Untersuchungsfrage: *In welchem Ausmaß finden Sie, dass Sie Unterstützung und Aufmunterung bekommen, verglichen mit der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: 45% der befragten Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass sie in viel größerem Ausmaß Unterstützung und Aufmunterung bekommen als an der kommunalen Schule. 30% aller Lehrer empfinden, dass sie in größerem Ausmaß Unterstützung und Aufmunterung bekommen (BERGMARK 2001a, S. 16).¹⁷⁸

Schulleitung

Untersuchungsfrage: *Finden Sie, dass die Schulleitung besser oder schlechter funktioniert, verglichen mit der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: 43% aller Lehrer geben an, dass sie finden, dass die Schulleitung der nicht-kommunalen Grundschule viel besser funktioniert als die Schulleitung der kommunalen Grundschule. 23% aller befragten Lehrer meinen, dass sie etwas besser funktioniert (BERGMARK 2001a, S. 18).

¹⁷⁷ Bei dieser Umfrage aus dem Jahre 2003 wurden 2255 Lehrer aus allen Schulbereichen und Schulformen per Zufall ausgewählt (vgl. PREISZ 2004, S. 6).

¹⁷⁸ Aus der Untersuchung geht nicht hervor, ob Unterstützung und Ermunterung der Schulleitung, der Kollegen oder aber auch der Eltern gemeint ist.

Gehalt

Untersuchungsfrage: *Hat sich Ihr Gehalt oder die Möglichkeit zur Gehaltsverbesserung verbessert oder verschlechtert, verglichen mit der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: Die meisten Antworten im Bereich Gehalt oder Möglichkeiten zur Gehaltsverbesserung fallen auf die Antwortalternative „unverändert“ (36%). 13% der Lehrer geben aber an, dass sich ihr Gehalt bzw. die Möglichkeit zur Gehaltsverbesserung sehr verbessert hat und 25% geben an, dass sich die Möglichkeit etwas verbessert hat (BERGMARK 2001a, S. 19).

Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Untersuchungsfrage: *Haben sich Ihre Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung verbessert oder verschlechtert, verglichen mit der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: 20% der befragten Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass sich ihre Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung etwas verbessert haben und 22% meinen, dass sich die Möglichkeiten sehr verbessert haben. 45% sehen keinen Unterschied im Vergleich zur kommunalen Grundschule (BERGMARK 2001a, S. 21).

Elternkontakt

Untersuchungsfrage: *Finden Sie, dass die Elternkontakte besser oder schlechter funktionieren, verglichen mit der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: 45% der befragten Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass die Elternkontakte an nicht-kommunalen Grundschulen viel besser funktionieren als an den kommunalen Grundschulen. 25% geben an, dass sich die Elternkontakte an der nicht-kommunalen Grundschule etwas verbessert haben (BERGMARK 2001a, S. 23).

In einer offenen Frage sollten die Lehrer in der oben angeführten Untersuchung von Bergmark angeben, welches die *wichtigsten Unterschiede* zwischen dem jetzigen Arbeitsplatz, der nicht-kommunalen Grundschule, und dem damaligen Arbeitsplatz, der kommunalen Grundschule, sind. Die häufigsten Antworten sind folgende (hierarchisch aufgelistet):

Größerer Einfluss

Der am häufigsten genannte Punkt ist, dass der Einfluss gestiegen ist. Die Lehrer nicht-kommunaler Grundschulen empfinden, dass sie verstärkt eigenverantwortlich entscheiden können, wie die Arbeit organisiert werden soll. Sie sind der Meinung allgemein eine größere Entscheidungsfreiheit als an kommunalen Grundschulen zu haben.

Näherer Kontakt zur Schulleitung

Viele Lehrer erleben die Arbeit an nicht-kommunalen Schulen als leichter, weil die Beschlusswege kürzer sind. Ein besserer Kontakt zur Schulleitung, die offen ist für Ideen und Vorschläge, erleichtert z.B. die Umsetzung von Projekten.

Bessere Zusammenarbeit zwischen den Lehrern

Eine große Anzahl an Lehrern gibt an, dass die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern besser ist. Die Arbeit wird als leichter empfunden, da Teamwork das Erreichen gemeinsam festgelegter Ziele begünstigt. Einige geben auch an, dass die Arbeitsmotivation an nicht-kommunalen Grundschulen höher ist als an kommunalen Grundschulen.

Bessere Arbeitsweise

Viele Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, in einer als besser empfundenen Art und Weise zu arbeiten.

Einige Lehrer erleben eine größere Freiheit in ihrer Arbeit, andere meinen, dass mehr Zeit für die Schüler vorhanden ist und die Lehrer sehen zudem bessere Möglichkeiten, Schülern mit schulischen Problemen zu helfen.

Größere Verantwortung

Mehrheitlich meinen Lehrer, dass eine größere Verantwortung die Arbeit positiv beeinflusst hat.

Weitere Nennungen

Weil Eltern und Schüler die Schule selber gewählt haben, erleben einige Lehrer ein größeres Engagement der Eltern. Die Schüler werden auch als dem Lernen gegenüber positiver eingestellt und motivierter erlebt.

In einigen Fällen wird auch angegeben, dass sich der Kontakt zu Eltern und Schülern verbessert hat.

Was die Verbesserungen/Veränderungen einiger oben genannter Punkte anbelangt, erwähnen viele Lehrer, dass sie glauben, dies beruhe auf den kleineren Klasseneinheiten an nicht-kommunalen Schulen.

(BERGMARK 2001a, S. 24)

4.2.2 Differenzierte Darstellung ausgewählter Untersuchungen der allgemeinen Lehrerzufriedenheit

In diesem Kapitel werden zwei Untersuchungen dargestellt, in denen Lehrer auf eine übergeordnete Frage zur Zufriedenheit mit ihrer Schule geantwortet haben.

Die folgende Frage stammt aus der schon zitierten Untersuchung von Bergmark (2001a):

Allgemeine Zufriedenheit mit dem neuen Arbeitgeber

Untersuchungsfrage: *Sind Sie heute zufriedener oder weniger zufrieden mit Ihrem Arbeitgeber, verglichen mit der kommunalen Grundschule?*

Ergebnis: 57% der befragten Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass sie mit der nicht-kommunalen Grundschule als neuem Arbeitgeber viel zufriedener sind als mit der kommunalen Grundschule. 26% geben an, etwas zufriedener mit dem neuen Arbeitgeber zu sein (BERGMARK 2001a, S. 22).

Die ebenfalls bereits erwähnte Göteborger Balansen-Studie untersucht in ihrem Fragebogen für das Personal an Grundschulen verschiedene Teilaspekte zur Erstellung eines Notenindex im Bereich Zufriedenheit.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Es handelt sich dabei um folgende Teilaspekte: Beteiligung/Information (im Sinne von: Können Sie Ihre Arbeitsaufgaben bzw. deren Durchführung mitplanen, beeinflussen, und bekommen Sie die nötigen Informationen, die Sie für Ihre Arbeitsaufgaben benötigen?), Lohn/Anerkennung für die geleistete Arbeit, Fortbildung, physisches Arbeitsmilieu (z.B. genügend Platz im Klassenzimmer, ausreichende Ventilation usw.), Sicherheit/psychosoziales Arbeitsmilieu, Stress, Arbeitsziele und Verfolgung der Ziele, Leitung, Vertrauen zur Führung (z.B. zum Lehrervertreter/ zur Schulleitung), Arbeitsplatzzufriedenheit, Mobbing/Benachteiligungen, Gewalt und Bedrohungen, Gleichberechtigung und Vielfalt, Gesamtbewertung, Hintergrundfakten (über den Befragten), Übrige Gesichtspunkte (STYRKORTET för grundskolans verksamhet i Göteborg 2003).

Zu jedem Teilaspekt gibt es einige Aussagen, die vom Personal auf einer Skala von 1-10 bewertet werden sollen. Aus sämtlichen Rubriken wird dann statistisch ein Notenindex für den Bereich Zufriedenheit berechnet.¹⁸⁰ Dieser Notenindex erstreckt sich von 1-100, wobei 100 als sehr zufrieden mit dem Arbeitgeber Schule gedeutet wird und 0 als überhaupt nicht zufrieden. Der Notenindex für die Mitarbeiter der Göteborger Grundschulen ergibt folgendes Ergebnis für die Jahre 2000 und 2003:

Ergebnis: Die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen attestieren durch ihre Aussagen eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Arbeitsplatz. Mit den Indexwerten 65 für das Jahr 2000 und 65 für das Jahr 2003 ist eine konstant bleibende Zufriedenheit nachweisbar. Die Indexwerte für die Lehrer an kommunalen Grundschulen liegen bei 47 für das Jahr 2000 und 50 für das Jahr 2003. Zeitliche Veränderungen, wie sie etwa bei der entsprechenden Frage bei den Schülern auftreten (s. Kapitel 3.2.2), sind hier für den Zeitraum der Jahre 2000 bis 2003 für das nicht-kommunale Personal nicht ersichtlich (vgl. STYRKSORTET för grundskolans verksamhet i Göteborg 2003).

4.3 Auswertung: Überlegungen zur Lehrerzufriedenheit

In diesem Kapitel sollen die die Lehrerzufriedenheit thematisierenden Untersuchungsergebnisse ausgewertet werden. Dazu werden die Untersuchungsergebnisse in Beziehung gesetzt zu spezifischen Hintergrundfakten und anderen Ergebnissen dieser Arbeit. Sie werden zudem mit Hilfe internationaler Forschungsergebnisse auf ihre Relevanz überprüft.

Es wird im Folgenden zunächst darauf geschaut, welche wissenschaftliche Aussagekraft die zugrunde liegenden Untersuchungen haben.

Zur *wissenschaftlichen Aussagekraft der analysierten Untersuchungen* kann Folgendes festgestellt werden:

Die *Befragung von Bergmark* basiert auf einer repräsentativen Stichprobe, die sich nicht nur auf eine Gemeinde oder Stadt bezieht sondern auf ganz Schweden. Dies macht die Ergebnisse weniger spezifisch, dafür aber generalisierbarer. Die Rücklaufquote lag bei 67% (vgl. BERGMARK 2001a, S. 25).

Die Bewertungen der Lehrer in dieser Untersuchung beziehen sich auf das Jahr 2001, was bedeutet, dass Bergmarks nicht regional gebundene Untersuchung Tendenzen der Göteborger Balansen-Untersuchung aus dem Jahr 2000 (s.u.) bekräftigen oder in Frage stellen könnte, da diese nicht lange zurück liegt.

Zur Auswahl der Untersuchungsgruppe in dieser Untersuchung – Lehrer, die von kommunalen an nicht-kommunale Grundschulen gewechselt sind – kann Folgendes angemerkt werden: Die mit beiden Schulformen vertrauten Lehrer können auch beide Schulformen vergleichen und Stellungnahmen und Bewertungen tätigen. Eine Vergleichsbasis eröffnet sich, doch darf dabei nicht übersehen werden, dass die befragten Lehrer zuerst an kommunalen Grundschulen gearbeitet haben und dann an nicht-kommunale Grundschulen gewechselt sind. Hierin könnte Grund für die Zufriedenheit der nicht-kommunalen Grundschullehrer liegen, da die Lehrer aus bestimmten Gründen die Schulform gewechselt haben, sei es um das Gehalt zu erhöhen, weil sie „Gutes“ von der neuen Schule gehört haben oder aber weil sie an der kommunalen Grundschule unzufrieden waren. Der Untersuchungsbericht gibt dazu keine Auskunft, und es muss angenommen werden, dass insbesondere Letztgenanntes dazu beitragen könnte, dass die Ergebnisse sehr „positiv“ zugunsten der nicht-kommunalen Grundschulen ausfallen.

¹⁸⁰ Es soll insgesamt zu 60 Aussagen Stellung genommen werden.

Diese Untersuchung hätte eine wesentlich höhere Aussagekraft, wenn die Gründe für einen besagten Wechsel transparent wären, oder wenn auch Lehrer befragt worden wären, die von nicht-kommunalen Grundschulen zu kommunalen Grundschulen gewechselt sind. Unter diesem Gesichtspunkt können die Aussagen der befragten nicht-kommunalen Lehrer nur sehr vorsichtig ausgewertet und gedeutet werden.

Die Befragung des *Lehrerverbandes*, auf die unter der Rubrik „Einfluss auf die eigene Arbeit“ eingegangen wurde, basiert ebenfalls auf einer Stichprobe. Bezüglich der Rücklaufquote von 62,7% meint PREISZ, dass dies ausreicht, um aus dieser Studie allgemeingültige Aussagen ableiten zu können (2004, S. 6). Als Gründe für diese recht niedrige Rücklaufquote vermutet PREISZ eine hohe Arbeitsbelastung bei den Befragten, den Aufbau des Fragebogens mit teilweise offenen Fragen und ein nicht aktuelles Mitgliedsregister. Letzteres kann zur Folge haben, dass Befragte zur Zeit der Befragung beurlaubt oder vom Dienst befreit waren und aus dem Grund nicht antworten konnten (ebd. S. 6ff).

Diese Gründe erscheinen einleuchtend, bei einer Rücklaufquote von 62,7% können die Ergebnisse aber nur mit Vorsicht ausgewertet werden, da es z.B. sein könnte, dass in der Gruppe derjenigen, die nicht geantwortet haben, auch solche Lehrer sind, die mit der Arbeit des Lehrerverbandes nicht zufrieden waren und aus diesem Grund nicht geantwortet haben. In dieser Gruppe gibt es damit eventuell auch eine erhöhte Anzahl kritischer Lehrer, die auch den Fragebogen kritischer beantwortet hätten und damit dem Ergebnis der Untersuchung ein ganz anderes Aussehen gegeben hätten. In der Untersuchungsauswertung werden dazu keine Angaben gemacht.

Die *Göteborger Balansen-Befragung* des Personals erfolgte mit Fragebögen, die anonym beantwortet wurden. Alle Angestellten der Grundschulen Göteborgs sollen daran teilzunehmen.¹⁸¹

Die Aussagekraft der Untersuchung beschränkt sich auf die Bewertungen der Grundschulmitarbeiter Göteborgs zu den Zeitpunkten 2000 und 2003. Ergebnisse in Stockholm mit dem gleichen Fragebogen könnten ganz anders aussehen, was u.a. darauf beruhen könnte, welche Haltung die jeweilige Politik einer Stadt bzw. Gemeinde den nicht-kommunalen und den kommunalen Grundschulen gegenüber einnimmt.

Eine weitere Einschränkung der Aussagekraft muss gemacht werden, da nicht nur Lehrkräfte, sondern das gesamte Personal befragt wurden. Ungefähr 10-15% des Personals an Grundschulen besteht in Schweden aus Personal, was nicht als Lehrpersonal angestellt ist und dadurch ganz andere Antworten auf Fragen zur Arbeitssituation gibt, da diese sich sehr von jener der Lehrkräfte unterscheidet.

Trotz dieser Einschränkungen wird die Göteborger Untersuchung berücksichtigt, da sie immerhin ein Gebiet erfasst, was die zweithöchste Dichte an nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden aufweist und Tendenzen aufzeigen kann, wie Mitarbeiter an Grundschulen ihren Arbeitsplatz bewerten.

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse ausgewertet.

Zunächst sollen an dieser Stelle einige Forschungsergebnisse aus Untersuchungen im Bereich der Lehrerzufriedenheit aus dem deutschsprachigen Raum und aus den USA vorgestellt werden. Auf dieser Grundlage können dann die dargestellten schwedischen Untersuchungen fundierter eingeordnet und diskutiert werden.

Die Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum lassen keine Aussagen hinsichtlich bestehender Unterschiede zwischen Lehrerzufriedenheit an Schulformen (öffentlich-privat,

¹⁸¹ Eine genaue Rücklaufquote ist nicht angegeben, auf eine Nachfrage per Email wurden aber Rücklaufquoten für die Mitarbeiterfragebögen zwischen 56% und 66% (Periode: 2000 bis 2003) mitgeteilt.

bzw. für Schweden nicht-kommunal-kommunal) zu, sie heben aber wichtige Variablen hervor, die Lehrerzufriedenheit positiv bzw. negativ beeinflussen können.

In den USA gibt es schon seit einigen Jahren einen starken und empirisch gut erforschten Privatschulsektor (vgl. Kapitel 3.3). Es werden dort u.a. auch Vergleiche der Lehrerzufriedenheit an privaten und öffentlichen Schulen durchgeführt. Der Vergleich der schwedischen Ergebnisse zur Lehrerzufriedenheit mit den Ergebnissen aus den USA, gibt die Möglichkeit einer Einordnung und einer breiten Diskussion der Ergebnisse.

In der Schweiz hat BIERI eine umfangreiche Studie zu Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf durchgeführt (2002). Dabei wurden Ergebnisse aus Fragebögen von 1660 Lehrern extrahiert (ebd. S. 304).

BIERI erkennt aus den Antworten der Lehrer folgende „hoch zufriedenstellende Gesichtspunkte“: die Möglichkeit zu einer verantwortungsvollen Tätigkeit, die Möglichkeit zu selbständiger Arbeitseinteilung, der Abwechslungsreichtum der Arbeit und die Chance, persönliche Fähigkeiten und Kenntnisse einzubringen (2002, S. 540). Auch die tägliche Unterrichtsarbeit im Schulzimmer, die Arbeit mit Kindern und die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern stuft BIERI als wichtige Quellen von Zufriedenheit im Beruf ein (ebd.).

Als Merkmale, aus denen die stärksten Belastungen resultieren können, fand BIERI in seiner Untersuchung folgende: belastende Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerschaft (wie unsoziales Verhalten, Gewalt und Aggressionen, Lärm und Unruhe in der Klasse, problembeladene Schülerschaft, unmotivierte Schülerinnen und Schüler) und die zeitliche Inanspruchnahme (ebd. 2002, S. 542).

Für die in dieser Arbeit wichtige Variable Klassengröße findet BIERI insgesamt keinen Einfluss auf die Zufriedenheit. Im Detail finden sich doch kleine Unterschiede wie etwa, dass Lehrer kleiner Klassen (weniger als 20 Schüler) geringere zeitliche Belastung und z.B. geringeren Lärm und Unruhe empfinden (2002, S. 431). Diese Unterschiede betreffen aber, wie BIERI feststellt, Arbeitsbedingungen und nicht pädagogisch relevante Aspekte (2002, S. 432).

Für die ebenfalls in dieser Arbeit wichtige Variable der Schulgröße ergibt sich ein anderes Bild. BIERI unterscheidet Schulgrößen nach Anzahl von Lehrern im Kollegium und teilt Schulen in drei Gruppen ein: Schulen mit 1-10 Lehrpersonen, Schulen mit 11-25 Lehrpersonen und Schulen mit über 25 Lehrpersonen (2002, S. 455). BIERI fasst für diesen Bereich zusammen, dass Lehrkräfte in kleinen Kollegien zufriedener sind (2002, S. 457). Er merkt aber auch an, dass Schulgröße einen geringen Einfluss auf die empfundene Belastung ausübt: Lehrer an kleinen und mittleren Schulen werden durch den Zwang zur Selektion belastet, Lehrer an großen Schulen werden durch Verhaltensweisen und Eigenschaften der Schülerschaft und durch den Erwartungsdruck der Eltern und der Gesellschaft stärker belastet (ebd. S. 457f).

Ebenfalls in der Schweiz wurden 2001 alle deutschschweizerischen Lehrer, die dem LCH (Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer) angeschlossen sind, zur Arbeitsplatzzufriedenheit befragt. Von 10.800 ausgefüllten Fragebögen wurden über 6000 Fragebögen ausgewertet. Ziel war es, den aktuellen Stand der Berufszufriedenheit zu erheben und Unterschiede zu den Ergebnissen der 1990 mit dem gleichen Fragebogen erhobenen Daten zu analysieren (vgl. LANDERT 2002, S. 5).

Als Aspekte, die für eine Berufszufriedenheit maßgeblich sind, ergeben sich bei dieser Untersuchung folgende:

„Zufriedenheit hängt aufgrund dieser Analyse der Antwortkonstellationen wesentlich vom erzielten *beruflichen Erfolg* ab (vor allem fachliche und erzieherische Sicherheit, Erfolge im Unterricht, Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler). Hinzu kommen *spezifische Aspekte der Arbeitsbedingungen* (pädagogischer Handlungsspielraum, Neues ausprobieren können, flexible Ar-

beitsgestaltung) sowie das *Arbeitsklima* (Kooperation im Kollegium, Geselligkeit, Anerkennung durch Kollegen und Kolleginnen). In den Antworten auf die *offene Frage* nach den Momenten, die Zufriedenheit bewirken, kommt der Motivation, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, klar die höchste Bedeutung zu.“

(ebd. S. 30)

Bezüglich der Unzufriedenheit im Beruf werden in dieser Untersuchung folgende Ergebnisse erörtert:

„Unzufriedenheit steht demgegenüber vor allem im Zusammenhang mit *Aspekten des Berufsprestiges* (Prestige in der Öffentlichkeit, Besoldung), mit Schulreform (keine ständigen Neuerungen, Vorwiegen von pädagogischer vor Verwaltungsarbeit), einzelnen Aspekten der *Arbeitsbedingungen* (Klassengröße, Arbeitszeit, Gesundheitserhaltung) und *Führung* (Mitspracherecht, Führungsstil von Schulaufsicht und Schulleitung).“

(ebd. S. 30)

In Österreich wurde 2000 eine Untersuchung bei 6861 Lehrern im öffentlichen Dienst durchgeführt. Ziel war es u.a. berufsspezifische Be- und Entlastungsfaktoren sowie deren Auswirkungen auf den Gesundheitszustand von Lehrern zu erforschen (vgl. SORA 2000, S. 7).

Als die Zufriedenheit fördernde Variablen wurden genannt: der Kontakt zu und mit den Schülern, die Tätigkeit insgesamt, die Beziehung zu den Kollegen und die hohe Autonomie in der Gestaltung der Arbeit (vgl. ebd. S. 9).

Als Belastungsfaktoren, die ein Risiko für das psychische Wohlbefinden darstellen, gaben die Befragten an: mangelnde Disziplin der Schüler, Kontakt mit den Eltern und ein schlechtes Berufsbild (ebd.).

Die Klärung der Zusammenhänge zwischen den empfundenen Be- und Entlastungsfaktoren auf der einen Seite und der Berufszufriedenheit mit dem Lehrerberuf auf der anderen Seite ergab:

„In erster Linie sind es Belastungen aus dem pädagogischen Bereich, die die Arbeitszufriedenheit beeinflussen: die Belastung durch Stören des Unterrichts und durch Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen, aber auch Widerstand und Verweigerung von SchülerInnen und ein stark unterschiedliches Leistungsniveau in der Klasse. Abgesehen davon hat die mangelnde Anerkennung der LehrerInnen in der Öffentlichkeit eine starke Auswirkung auf die Zufriedenheit mit der Tätigkeit als LehrerIn.

Die Möglichkeit zum selbständigen Arbeiten wirkt als einziger starker Entlastungsfaktor.“

(vgl. ebd. S. 160)

In den USA veröffentlicht NCEC (The National Center for Education Statistics) regelmäßig umfangreiches Material über das amerikanische Schulwesen. 2002 wurde u.a. ein Bericht über das private Schulwesen veröffentlicht (vgl. NCEC 2002). In diesem Bericht werden einige Variablen privater Schulen (Elementary und Secondary) mit denen an öffentlichen Schulen verglichen (ebd.). Dabei zeigt sich bezüglich der Lehrerzufriedenheit, dass die Lehrer an privaten Schulen insgesamt zufriedener sind als die Lehrer an öffentlichen Schulen (NCEC 2002, S. 13ff). Dieses Empfinden einer größeren Zufriedenheit betrifft z.B. Aussagen zu: Wahl der Lehrmethode und Kontrolle über die Schüler, Einfluss auf das Einrichten des Curriculums, Einfluss auf das Erarbeiten von Disziplinpolicies, Klassengröße, Zusammenarbeit mit Kollegen, Unterstützung durch die Eltern, Arbeit des Direktors (ebd.).

Als Arbeitsbedingungen, die in direktem Zusammenhang mit Zufriedenheit gesehen werden, ergaben sich in einer Untersuchung speziell zur Zufriedenheit der Lehrkräfte: administrative Unterstützung, Schulführung, das Benehmen der Schüler, die Schumatmosphäre und die Autonomie der Lehrer (vgl. NCEC 1997, S. 11ff). Zudem waren diejenigen Lehrer zufriedener, die Unterstützung von den Eltern ihrer Schüler bekommen. Auch die Kontrolle der Lehrer über das Geschehen im Klassenzimmer beeinflusst die Zufriedenheit. Es zeigte sich auch, dass ein

schwacher Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Besoldung bzw. anderweitigen Vergütungen besteht (ebd.).

Im Folgenden wird u.a. mit Hilfe oben dargestellter Untersuchungen das Ergebnis aus Kapitel 4.2 - größere Zufriedenheit bei Lehrern an nicht-kommunalen Grundschulen - ausgewertet und zu erklären versucht.

Eine Erklärungsmöglichkeit für die Zufriedenheit der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen könnten die *kleineren Klasseneinheiten der nicht-kommunalen Grundschulen* sein. Dieses Argument wurde schon bei der Auswertung der Schülerantworten in Kapitel 3.3 erörtert, es soll hier aber noch einmal aus Sicht der Lehrkräfte aufgegriffen und genauer ausgewertet werden. Die in der zitierten Studie von Bergmark befragten Lehrer nicht-kommunaler Grundschulen weisen mit ihren Aussagen auf diesen Aspekt hin. Die von einer kommunalen an eine nicht-kommunale Grundschule gewechselten Lehrer bewerten nämlich die kleineren Klasseneinheiten als mögliche Ursache für ein besseres Verhältnis zu Eltern und Schülern (s. Kapitel 4.2: *Weitere Nennungen*).

Die oben dargestellte Studie von Bieri zeigte keinen Einfluss von Klassengrößen auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte. Nur an zwei Punkten (geringere zeitliche Belastung und geringere Lärmbelastigung) stellten sich Vorteile zugunsten der Lehrkräfte kleinerer Klassen dar. Für die deutschschweizerischen Lehrer stellte die Klassengröße in der Studie von Landert einen Belastungsfaktor dar (s.o.), und in den USA wird die Variable Klassengröße als ein Faktor beschrieben, der in Zusammenhang mit der Zufriedenheit von Lehrkräften steht. Die herangezogenen Untersuchungen zeigen demnach kein einheitliches Bild der Bedeutung dieser Variablen auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte auf. Es soll hier dennoch angenommen werden, dass Klassengröße als eine Variable unter anderen die Zufriedenheit von Lehrkräften beeinflusst und damit als eine Erklärungsmöglichkeit der größeren Zufriedenheit nicht-kommunaler Grundschullehrer in Schweden gelten kann, da diese durchschnittlich eine geringere Anzahl an Schülern zu unterrichten haben.

Für die Variable *Schulgröße* konnte bereits in Kapitel 3.3 gezeigt werden, dass sie die Zufriedenheit der Schüler beeinflusst. In diesem Kapitel stellt sich die Frage, ob Schulgröße als Erklärungsvariable der größeren Zufriedenheit der nicht-kommunalen Grundschullehrer in Frage kommt. Die Studie von Bieri kommt zu dem Schluss, dass die Lehrkräfte an kleineren Schulen zufriedener sind (s.o.). Wird die Situation in den USA betrachtet, so, taucht die Variable Schulgröße im Rapport von NCES nicht auf. Cotton kommt bei ihrer Forschung aber u.a. zu dem Schluss, dass die Einstellungen der Lehrkräfte zu ihrer Arbeit an kleinen Schulen positiver ist (vgl. Kapitel 3.3), was eventuell als ein Hinweis auf eine als größer empfundene Zufriedenheit gesehen werden kann.¹⁸²

Für Schweden gibt es keine aktuellen Untersuchungen, die Schulgröße in Verbindung zur Zufriedenheit der Lehrkräfte untersuchen.¹⁸³ Übersichtlich dargestellt, ergeben sich für die schwedischen Grundschullehrer folgende „mögliche“ Be- und Entlastungsfaktoren bei kleinen Schuleinheiten.¹⁸⁴

¹⁸² Wie aus Kapitel 3.3 deutlich wurde, hat der Glaube an die Vorteile von kleinen Schuleinheiten - auch in größeren Schulkomplexen - in den USA einen hohen Stellenwert (vgl. RETHINKING SCHOOLS 2005 u. JFF 2002).

¹⁸³ In der schon zitierten Untersuchung von SKOLVERKET 2005a wird die Variable Schulgröße in Verbindung zur relativen Effektivität von schwedischen Grundschulen untersucht. Es ergeben sich keine eindeutigen Ergebnisse (ebd. S. 26).

¹⁸⁴ Hier wird unter „klein“ eine Schulgröße von ca. 300 Schülern angenommen.

	Kleine Schule	
	Vorteile	Nachteile
Räumlichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> ◆ private, familiäre Atmosphäre 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ wenig Platz , wenig Gruppenräume, kleine Klassenzimmer
Soziales Lernen der Schüler	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lehrer kennt alle Schüler und kann sich besser auf sie einstellen ◆ hohe Anzahl Kontakte zwischen Schülern und Lehrern möglich 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ wiederkehrende Konflikte mit den gleichen Schülern ◆ zu privates Verhältnis kann entstehen.
Unterricht/Kenntnis-Vermittlung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Eigenverantwortung für ein Fach ◆ Selbständigkeit ◆ mehr Zeit für den Einzelnen 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ oft keine Fachkollegen für Austausch und Diskussion an der gleichen Schule vorhanden ◆ eventuell nur geringeres Fächerangebot möglich
Zusammenarbeit mit Kollegen	<ul style="list-style-type: none"> ◆ sehr gut u. intensiv möglich ◆ Kollegen sehen sich oft ◆ jeder kennt jeden 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Kollegen müssen sich mögen ◆ Einzelkämpfer sind nicht gefragt
Zusammenarbeit mit der Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> ◆ sehr gut u. intensiv möglich, hohe Anzahl von Kontakten möglich 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ möglicherweise stärkere Kontrolle ◆ möglicherweise eingeschränkte Selbständigkeit
Zeitaspekt	<ul style="list-style-type: none"> ◆ viel Zeit für einzelne Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ kann Mehrarbeit bedeuten
Verwirklichung von Ideen	<ul style="list-style-type: none"> ◆ kurze Beschlusswege ◆ hohe Motivation vorhanden 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ oft wenig Geld vorhanden ◆ oft wenig Platz vorhanden

Abbildung 32: Vor- und Nachteile kleiner Schuleinheiten für Lehrkräfte.

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, gibt es Vor- und Nachteile für die Arbeit von Lehrkräften an kleinen Schulen. Generell kann davon ausgegangen werden, dass eine kleine Schule, insbesondere außerhalb der Städte in Schweden, gleichzusetzen ist mit kleinen Klassengrößen. Auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte bezogen überwiegen die Vorteile kleiner Schulen und damit können diese als ein Faktor gesehen werden, der die größere Zufriedenheit der nicht-kommunalen Grundschullehrer in Schweden erklärt, da sie an durchschnittlich wesentlich kleineren Schulen unterrichten.

Sollten sich die Vorteile von kleinen Schuleinheiten für die Lehrkräfte auch in Untersuchungen in Schweden bestätigen, könnte dies einen neuen Schwerpunkt in der schwedischen Schuldiskussion darstellen.

Eine weitere Erklärung, warum Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen zufrieden sind, könnte das an nicht-kommunalen Grundschulen gezahlte *höhere Gehalt* sein. Die individuelle Gehaltsetzung in Schweden¹⁸⁵ lässt diese Möglichkeit als Erklärung durchaus zu. Die Studie von Bergmark kann dies aber nicht belegen. Ein Großteil der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen gibt an, dass das Gehalt bzw. die Möglichkeit zur Gehaltverbesserung unverändert ist. Gegen diese Vermutung spricht auch, dass nicht-kommunale Grundschulen noch einen höheren Anteil an unausgebildeten und damit billigeren Lehrkräften haben als kommunale Grundschulen.¹⁸⁶

Es ist zudem anzunehmen, dass die Ausgaben für das Lehrpersonal an nicht-kommunalen Grundschulen so niedrig wie möglich gehalten werden sollen, da sich die kommunalen Finan-

¹⁸⁵ Siehe Kapitel 4.1.1.

¹⁸⁶ In der schwedischen Literatur finden sich kaum Angaben zu diesem Punkt, es scheint aber so zu sein, dass nicht-kommunale Grundschulen oft junge Kollegien haben und junge Lehrer anstellen wollen, die trotz individueller Gehaltsetzung insgesamt weniger kosten. Dies ist auch eine Erklärung dafür, warum ein Schulwechsel für ältere Lehrer in Schweden schwieriger ist als für junge Lehrer.

Nicht-kommunale Grundschulen befinden sich z.T. noch in der Aufbauphase und können auch aus diesem Grunde an jungen dynamischen Lehrern mit neuen Ideen interessiert sein. Die Kombination junger Lehrer – nicht-kommunale Grundschule kann also nicht nur wegen geringerer Gehaltskosten eine geglückte sein.

zierungsregeln, je nach Haushaltslage der jeweiligen Gemeinde, schnell ändern können.¹⁸⁷ Eine kommunale Grundschule kann zur Zeit damit rechnen, dass eventuelle Fehlbeträge in der Jahresbilanz von der Gemeinde aufgefüllt werden. Eine nicht-kommunale Grundschule hat diesen Rettungsanker nicht - da die Gemeinde nicht der Besitzer ist - und müsste dann schließen.

Es bietet sich noch ein weiterer Erklärungsansatz an, der die größere Arbeitsplatzzufriedenheit der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen erklären könnte. Wie gezeigt wurde, scheint es so zu sein, dass die Lehrkräfte an nicht-kommunalen Grundschulen seltener *gesundheitsbedingte Fehlzeiten* aufweisen, trotz einer subjektiv höher erlebten Arbeitsbelastung. Wenn eine höhere Arbeitsbelastung als Stress empfunden wird, dann muss es sich in diesem Zusammenhang um positiven, leistungsfördernden Stress handeln, der nicht zu häufigeren gesundheitsbedingten Fehlzeiten nicht-kommunaler Lehrkräfte führt (s.o.). Wird der Stressfaktor genauer betrachtet, so lässt sich dieser oft auf extreme Arbeitsbelastungen zurückführen, die im Lehrberuf z.B. durch große Klassen, arbeitsaufwändige Schüler, Vertretungsstunden, Kollegen u.a. entstehen können.

Weniger arbeitsaufwändige Schüler bzw. *weniger Disziplinprobleme*, könnten auch eine Erklärung für eine als weniger belastend empfundene Arbeitssituation für die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen sein. Wie schon in Kapitel 3.1 gezeigt, gibt es an nicht-kommunalen Grundschulen einen höheren Anteil an Kindern mit akademisch ausgebildeten Eltern. Bezüglich der Arbeitssituation von Lehrern kann dieses Merkmal sehr positiv sein, da diese Schüler oft „selbständig“ und motiviert sind, was die befragten Lehrer in der Studie von Bergmark ja auch ausdrücken (s. Kapitel 4.2.1 Weitere Nennungen) und dem Lehrer folglich weniger Arbeit bereiten.

Ein berechtigter Einwand gegen diese Überlegung wäre, dass Schüler akademisch ausgebildeter Eltern sich als fordernd und sehr anspruchsvoll für die Arbeit der Lehrer herausstellen können und daraus ein Mehr an Arbeit resultiert.

Auf der Suche nach den Zusammenhängen zwischen Be- und Entlastungsfaktoren und der Zufriedenheit im Lehrerberuf geben die oben erwähnten Studien von Bieri, NCES und SORA insbesondere Disziplinprobleme mit Schülern als Belastungsfaktor an. Als einziger Entlastungsfaktor wird in der SORA-Studie das selbständige Arbeiten genannt. Da die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen zufriedener sind, könnte dies, basierend auf den Ergebnissen der SORA-Studie, bedeuten, dass die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen weniger Disziplinprobleme haben und/oder selbständiger arbeiten können. Hinweise darauf finden sich in der Studie von Bergmark: Die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen empfinden nach eigenen Angaben größere Einflussmöglichkeiten bzw. sehen mehr Möglichkeiten, selbständig arbeiten zu können, verglichen mit der Arbeit an den kommunalen Grundschulen (vgl. Kapitel 4.2.1). Auf Disziplinprobleme geht die Studie von Bergmark nicht ein, jedoch zeigt sich in Kapitel 3.2.1, dass die Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen das Lehrer-Schüler-Verhältnis als besser bewerten und in Malmö geben die nicht-kommunalen Grundschüler an, dass die Lehrer besser Ordnung zwischen den Schülern halten können (vgl. Abb. 23).

An dieser Stelle soll ein Faktor diskutiert werden, der sich belastend auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte auswirken könnte: *höhere Arbeitsbelastung*. In der Studie von Bergmark deutet sich ein zusätzlicher Arbeitseinsatz für die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen an. Zu diesem Punkt findet sich wenig in den oben dargestellten Untersuchungen, aus eigener Erfah-

¹⁸⁷ Wenn eine Gemeinde sich entschließt, die Schulbeiträge für die kommunalen Grundschulen zu senken, sind davon automatisch auch die nicht-kommunalen Grundschulen betroffen, da für diese die gleichen Finanzierungskriterien angewendet werden sollen (vgl. Kapitel 2.1.3.1 *Schulgeld*).

rung kann aber berichtet werden, dass an vielen Grundschulen in Schweden von den Lehrern erwartet wird, dass sie sich für die Schule, auch über das „normale Maß“ hinaus, engagieren. Das kann z.B. bedeuten, dass sie unbezahlt mehr Unterrichtsstunden absolvieren, um z.B. einem Kollegen zu helfen, dass sie Projekten gegenüber positiv eingestellt sind, dass sie häufige Elternkontakte pflegen usw. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Lehrkräfte an nicht-kommunalen Grundschulen diesen zusätzlichen Arbeitsaufwand gerne bereit sind zu tragen, da ihnen andererseits Zusatzleistungen geboten werden, die diesen Extraeinsatz leicht aufwiegen und honorieren. So betonen die befragten Lehrer in der Studie von Bergmark diesbezüglich, dass der Einfluss auf die eigene Arbeit stark zugenommen hat und dass auch Projekte aus Eigeninitiativen in größerem Maße umgesetzt werden. Das Einbringen und Umsetzen persönlicher Ideen ist förderlich für die Arbeitsmotivation der Lehrer. Diesen Faktoren lassen sich noch weitere hinzufügen: Der gute Kontakt zur Schulleitung, die bessere Zusammenarbeit zwischen den Lehrern, die besseren Arbeitsmethoden und eine größere Verantwortung (vgl. Kapitel 4.2.1, Nennungen der Lehrer zu: Wichtigste Unterschiede), könnten Hinweise darauf geben, warum Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen gerne zusätzliche Arbeit in Kauf nehmen. Eine mit dieser zusätzlichen Arbeit zusammenhängende „positive“ Arbeitsbelastung führt, wie das Beispiel zeigt, offensichtlich nicht zu stressbedingten Gesundheitsproblemen und Fehlzeiten.

Die zusätzliche Arbeit kann auch als selbst gewählte Mehrarbeit bezeichnet werden, da die Lehrer sich ja bewusst eine nicht-kommunale Grundschule als Arbeitsplatz suchen. Diese Wahl lässt vermuten, dass sich die Lehrkräfte persönlich stärker - und nicht nur als Wissensvermittler - einbringen möchten. Damit wird die selbst gewählte Mehrarbeit offensichtlich als sinnvoll erlebt und wirkt sogar motivierend.

Die beiden oben genannten Gründe, nämlich das eigene Sich-Einbringen-Können und die gezielte Wahl des Arbeitsplatzes gibt auch der Lehrerverband als mögliche Erklärungen an, warum Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen angeben, dass sie *mehr Einfluss auf ihre Arbeit* haben (vgl. PREISZ 2004, S. 56). Der Aspekt „Einfluss auf die Arbeit haben“ scheint nach Bieri, Landert und NCES direkt mit dem Merkmal Zufriedenheit verknüpft zu sein. Offensichtlich haben die schwedischen Lehrkräfte an nicht-kommunalen Grundschulen in diesem Bereich Vorteile, denn sie geben auch in der Studie von Bergmark an, mehr Einfluss nehmen zu können.

Der Lehrerverband nennt auch „Macht über die finanziellen Ressourcen“ (makt över resurserna) als Grund einer als höher erlebten Einflussmöglichkeit der nicht-kommunalen Lehrkräfte. Das Behaltenkönnen von Budgetüberschüssen und die Verwendung dieser in anderen Bereichen sind nämlich für kommunale Grundschulen nicht möglich. Aus dieser Überlegung heraus fordert der Lehrerverband, dass alle Grundschulen, auch die kommunalen, selbständig über ihrer Ressourcen verfügen können sollten (vgl. PREISZ 2004, S. 56). Diese Forderung und die dahinter stehenden Überlegungen des Lehrerverbandes dürfen als sehr unrealistisch angesehen werden und basieren wahrscheinlich mehr auf Gerüchten als auf Fakten. Wer an einer nicht-kommunalen Grundschule arbeitet, weiß, dass diese sich ständig bemühen muss, ihr Budget in Balance zu halten, um einer (schlimmstenfalls) möglichen Schulschließung entgegenzuwirken. Es wird dabei nicht von Überschüssen gesprochen als vielmehr von nötigen Rücklagen, um eventuelle Änderungen - oft Verschlechterungen - der kommunalen Schulbeiträge „überleben“ zu können. Fehlbeträge im Budget können von der Gemeinde bei kommunalen Grundschulen aufgefangen werden, nicht aber bei nicht-kommunalen Grundschulen. Dieser Aspekt wird bei der Forderung des Lehrerverbandes nach Gleichstellung der Ressourcenverteilungen nicht berücksichtigt. Seine konsequente Umsetzung könnte verheerende Folgen für viele kommunale Grundschulen haben, da diese dann auch ihre Fehlbeträge selber decken müssten.

Eine Untersuchung der schwedischen „Konkurrenzbehörde“¹⁸⁸ (Konkurrensrådet) über die Finanzierung im Grundschulbereich im Jahr 2003 stellte fest, dass es Ungleichmäßigkeiten zum Vorteil der kommunalen Grundschulen im Bereich der Finanzierung gibt, da deren Budgetdefizit teilweise von den Gemeinden aufgefangen wird. Daher wird von der Konkurrenzbehörde der Vorschlag gemacht, dass auch kommunale Grundschulen ihre Fehlbeträge mit ins nächste Budgetjahr nehmen müssten (KONKURRENSRÅDET 2003, S. 4). Dieser Vorschlag steht im Kontrast zum Vorschlag des Lehrerverbandes und bekräftigt die Vermutung, dass eine „echte“ Gleichstellung der Finanzierung eher negative Konsequenzen für das Budget kommunaler Grundschulen nach sich ziehen würde. Auf der anderen Seite liegt die Vermutung nahe, dass nicht-kommunale Grundschulen, trotz gewisser finanzieller Benachteiligungen, wirtschaftlich und wie diese Arbeit zeigt, aus Sicht von Schülern, Lehren und Eltern qualitativ gute Arbeit leisten.¹⁸⁹

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit, weshalb Lehrer nicht-kommunaler Grundschulen zufriedener sind, kann auch darin liegen, dass sich an nicht-kommunalen Grundschulen besser um *das Wohl der Angestellten* bemüht wird. Häufig gibt es an nicht-kommunalen Grundschulen bzw. an kleinen Schulen allgemein nur eine Lehrkraft für ein Unterrichtsfach. Die Gesundheit der Angestellten ist also eine Grundvoraussetzung dafür, dass der Unterricht planmäßig funktioniert. Mit einem gesundheitsbedingten Ausfall eines Lehrers wäre der Unterricht in dem entsprechenden Fach sehr gefährdet, falls nicht ein gleichwertiger Ersatz gefunden würde,¹⁹⁰ was oft aufwändig und teuer ist.¹⁹¹ Daher wird sich darum bemüht, gute Arbeitsbedingungen für die Angestellten zu schaffen, indem z.B. auf deren Wünsche eingegangen wird, und Probleme, so gut es geht, direkt angesprochen und gelöst werden.¹⁹² Die Studie von Bergmark belegt dies insofern, als die befragten Lehrer angeben, dass sie sich an der nicht-kommunalen Grundschule in viel größerem Maße unterstützt fühlen als an kommunalen Grundschulen (vgl. Kapitel 4.2.1).

Der Schulleitung fällt bei der Erfüllung jener Aufgaben eine besonders wichtige Rolle zu, da sie für sämtliche Angestellten zuständig ist. Laut Bergmark wird die *Schulleitung* nicht-kommunaler Grundschulen positiver bewertet als an kommunalen Grundschulen.

Interessant für diese Arbeit sind die Ergebnisse internationaler Forschungen, die Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit der Lehrkräfte und der Schulleitung bestätigen: So bestätigt die bereits erläuterte Studie von Landert einen Zusammenhang zwischen der Unzufriedenheit der Lehrkräfte und der Schulführung (Direktor). Auch im Bericht von NCES wird konstatiert, dass die Arbeit des Direktors direkten Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte hat (s.o.).

Als begünstigend für die Arbeit der Schulleitung nicht-kommunaler Grundschulen wirkt sich wahrscheinlich die geringere Schulgröße aus. Ein guter und intensiver Kontakt zwischen Angestellten und Schulleitung ist wahrscheinlich an kleineren Schulen leichter möglich als an

¹⁸⁸ Vergleichbar mit einem Kartellamt, welches sich nicht nur auf die Wirtschaft bezieht.

¹⁸⁹ In diesem Zusammenhang kann erneut auf die Untersuchung der schwedischen Schulbehörde verwiesen werden, welche festschlägt, dass nicht-kommunale Grundschulen eine höhere relative Effektivität aufweisen als kommunale Grundschulen (SKOLVERKET 2005a, S. 25ff).

¹⁹⁰ In Schweden kommt es vor, dass Zeitarbeitsfirmen Personal an Schulen vermitteln, die Probleme haben, ihren Personalbedarf zu decken (gesundheitsbedingte Ausfälle u.a.). Solches Personal - meist pädagogisches - ist, wie sich denken lässt, sehr teuer, weshalb versucht wird, nicht von diesen Pools Gebrauch zu machen. Einige Schulen stellen stattdessen eine sog. „Hausvertretung“ (husvikarier) ein, also eine fest angestellte Person, die die entstehenden Lücken bei gesundheitsbedingten Ausfällen ausfüllen soll. Solche Personen können dann im Vor-schulbereich, in den Klassen 1-9, in der Küche oder als Hausmeister eingesetzt werden.

¹⁹¹ Bei gesundheitsbedingten Ausfällen von Angestellten wird in Schweden folgendermaßen verfahren: Der Angestellte hat am ersten Tag einen Karenztag, d.h., er bekommt kein (Kranken-) Geld für diesen Tag. Ab dem 2 und 3 Tag bekommt er 80% seines Gehaltes und ab dem 4. Tag 90% seines Gehaltes. Der Arbeitgeber zahlt die ersten 3 Wochen das Krankengehalt und ab der 4. Woche übernimmt die Krankenkasse die Kosten.

¹⁹² Dies sind z.T. persönliche Erfahrungen und Erfahrungen von Kollegen.

größeren. Dies bestätigt die Forschung von Cotton für die Schulen in den USA (vgl. Kapitel 3.3).

Der Direktor einer kleineren Schule hat zudem rein zeitlich schon bessere Möglichkeiten, sich um das Wohl des einzelnen Angestellten zu kümmern. Dies bestätigt auch das Ergebnis einer Umfrage des Statistischen Zentralinstitutes „SCB“ unter 10.000 schwedischen Arbeitnehmern.¹⁹³ Es zeigte sich dabei nämlich, dass Lob vom Chef als Motivation und positive Verstärkung und Einfluss auf die eigene Arbeit auch ein Grund für einen geringeren Anteil an gesundheitsbedingten Fehlzeiten in kleineren Betrieben sein können.

Zudem ist allgemein die Organisation einfacher, weil überschaubarer. Die Arbeitsplatzorganisation durch die Schulleitung erleben die Angestellten deshalb als effizienter und förderlich.

Der Faktor *Arbeitsweise* hat den Untersuchungen von Landert und NCES zur Folge Einfluss auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte. In der Untersuchung von Bergmark geben die befragten Lehrkräfte an, dass sie an nicht-kommunalen Grundschulen anders arbeiten und über 80% meinen, dass ihnen die Arbeitsweise an der nicht-kommunalen Grundschule besser gefällt. Es ist damit anzunehmen, dass Arbeitsweise, auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse der oben genannten Studien, eine Variable darstellt, welche die größere Zufriedenheit der Lehrkräfte nicht-kommunaler Grundschulen erklären kann.

Eine Vermutung, welche die Unterschiede bezüglich der Arbeitsweise an kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen erklären könnte, führt erneut zu den durchschnittlich geringeren Schul- und Klassengrößen. Geringere Klassengrößen erleichtern den Lehrkräften den Einsatz variierender und differenzierterer Unterrichtsmethoden und eine geringere Schulgröße erleichtert z.B. fächerübergreifenden Unterricht.

Ein anderer Faktor, auf den an dieser Stelle eingegangen werden soll, ist das *Arbeitsmilieu*. Wenn darunter mehr als das physische Arbeitsmilieu verstanden wird, z.B. auch das Schulklima (s. Landert) bzw. die Schumatmosphäre (s. NCES), dann scheint auch dieser Faktor für die Zufriedenheit der Lehrkräfte der schwedischen nicht-kommunalen Grundschulen Relevanz zu besitzen. Ein besseres Arbeitsmilieu stellt damit auch einen Faktor dar, der die Zufriedenheit der nicht-kommunalen Grundschullehrer positiv beeinflusst. Warum dies so ist, kann eventuell auch den oben zitierten Untersuchungen entnommen werden. Dort finden sich als Gründe z.B. die bessere Arbeit im Kollegium und die Anerkennung durch Kollegen (vgl. Landert s.o.). Die letztgenannten Aspekte finden sich auch in der Studie von Bergmark.

Ein guter *Elternkontakt* scheint eine weitere Variable zu sein, die sich positiv auf die Zufriedenheit der schwedischen Lehrkräfte auswirkt. Dass die Variable „Elternkontakt“ auf die Zufriedenheit von Lehrkräften einwirkt, zeigen die Untersuchungen von SORA und NCES (s.o.). Insbesondere letzterer Untersuchung kann Gewicht beigemessen werden, da sie auf Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Schulen – vergleichbar den Unterschieden zwischen schwedischen kommunalen und nicht-kommunalen Grundschulen – eingeht.

In der Studie von Bergmark zeigt sich ein besserer Elternkontakt für die nicht-kommunalen Grundschulen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus den USA (vgl. NCES). Als Erklärungsmoment scheint neben den kleinen Schulgrößen (vgl. Cotton Kapitel 3.3) die bewusste Wahl der Schule zu einem höheren Elternkontakt zu führen (vgl. Kapitel 3.3). Eltern, die bewusst eine Schule für ihr Kind wählen, kümmern sich auch nach der Wahl mehr um den schulischen Werdegang. Zudem sind an vielen nicht-kommunalen Grundschulen Elternkontakte und Elternhilfe explizit erwünscht und werden gerne gesehen. Wie schon an anderer Stelle dieser Arbeit erwähnt, können Eltern bei dieser Schulform im Vorstand sitzen und einige nicht-kommunale Grundschulen werden als Elternkooperative getragen (vgl. Kapitel 2.1.3.1).

¹⁹³ Vergleiche JACOBSSON 2003 aus Dagens Nyheter.

Ein gutes *Lehrer-Schülerverhältnis* ist ein weiterer Teilaspekt, dem große Bedeutung für die Zufriedenheit der Lehrer beigemessen werden kann. Dies zeigen z.B. die Studien von Bieri und SORA (s.o.).

Im Bereich der Zufriedenheit der Schüler wurde schon gezeigt, dass das Schüler-Lehrerverhältnis sowohl von Eltern als auch von Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen als positiv empfunden und bewertet wird (vgl. Kapitel 3.2.1). Es kann davon ausgegangen werden, dass auch die Lehrkräfte nicht-kommunaler Grundschulen das Verhältnis zu den Schülern als positiv bewerten.

Ein Indikator dafür, dass dem Lehrer-Schülerverhältnis eine große Bedeutung bei der Bewertung des Arbeitsplatzes - und damit auch der Zufriedenheit am Arbeitsplatz - beigemessen wird, ist in der Untersuchung von Bergmark aus den Antworten der Lehrer auf die Frage nach den wichtigsten Unterschieden ablesbar (s. Kapitel 4.2: Weitere Nennungen). Die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass sie die Schüler als positiver und motivierter erleben und die Lehrer haben auch das Gefühl, einen besseren Kontakt zu den Schülern zu haben als vergleichsweise während ihrer Lehrtätigkeit an einer kommunalen Grundschule.

Die Forschung von Cotton in den USA legt nahe, dass es erneut der Faktor Schulgröße ist, der ein besseres Lehrer-Schüler-Verhältnis an den durchschnittlich kleineren nicht-kommunalen Grundschulen bedingen könnte (vgl. Kapitel 3.3).

Zu guter letzt noch eine weitere Überlegung: Wenn das Ergebnis - sehr hohe Zufriedenheit der Lehrer an ihrem Arbeitsplatz, welche an nicht-kommunale Grundschulen gewechselt sind - *in Relation zu anderen Resultaten dieser Arbeit* gesehen wird, so ergeben sich folgende Überlegungen:

Für den *Teilaspekt Noten/messbare Schulleistung* (Kapitel 2.2.2) gilt, dass einerseits zu erwarten gewesen wäre, dass Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen zufrieden sind, da sie sich in ihrer Arbeit bestärkt fühlen, wenn die Schüler hohe Noten erzielen. Die Früchte der Arbeit der Lehrer spiegeln sich u.a. in den messbaren Leistungen der Schüler in Untersuchungen und Vergleichsarbeiten wider. Da Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen offenbar Schulleistungen erzielen, die sich auf dem Niveau der Schulleistungen der kommunalen Grundschüler bewegen und hohe Noten erbringen, wie dies in Kapitel 2.2.2 gezeigt wurde, ist ein Gefühl der Zufriedenheit bei den Lehrkräften an nicht-kommunalen Grundschulen zu erwarten gewesen.¹⁹⁴

4.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das Merkmal Lehrerzufriedenheit thematisiert. Zunächst wurden Hintergrundfakten wie Ausbildungsniveau, das Gehalt der Lehrkräfte, die Lehrerdichte und ein Gesundheitsaspekt analysiert (Kapitel 4.1). Es ließ sich ermitteln, dass nicht-kommunale Grundschulen eine etwas geringere Lehrerdichte haben als kommunale Grundschulen. Zudem ist der Anteil an Lehrkräften mit adäquater Ausbildung an nicht-kommunalen Grundschulen

¹⁹⁴ Ein gegenteiliges Ergebnis hätte aber auch erwartet werden können, wenn so argumentiert wird, dass die hohen Abschlussnoten der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen zurückzuführen sind auf einen erheblichen Mehr-Einsatz der dortigen Lehrkräfte, welcher sich in größerer Arbeitsbelastung und damit vermutlich in Form von negativem Stress geäußert hätte. Dieses wiederum hätte eine geringere Zufriedenheit der Lehrkräfte mit sich bringen können. Das scheint, trotz einer *erhöhten Arbeitsbelastung*, nicht zuzutreffen, wenn der *geringere Anteil an gesundheitsbedingten Fehlzeiten* der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen als Indikator genommen wird. Somit könnte geschlussfolgert werden, dass die erhöhte Arbeitsbelastung zu positivem Stress führt, der sich motivierend auswirkt und zu weniger gesundheitsbedingten Fehlzeiten führt. Wie schon an anderer Stelle dieses Kapitels vermutet, sind die nicht-kommunalen Lehrer offensichtlich gerne bereit, sich einer erhöhten aber positiven Arbeitsbelastung auszusetzen (s.o.).

deutlich geringer. Es wurde auch deutlich, dass Lehrkräfte an nicht-kommunalen Grundschulen offenbar weniger gesundheitsbedingte Fehlzeiten haben als Lehrkräfte an kommunalen Grundschulen.

Im Hauptteil dieses Kapitels wurden zunächst Untersuchungsergebnisse einer Untersuchung dargestellt, in der Lehrer nicht-kommunaler Grundschulen, die zuvor an einer kommunalen Grundschule tätig waren zu ihren Schulen befragt worden sind. Die Fragen bezogen sich auf Teilaspekte der nicht-kommunalen Grundschulen wie etwa Arbeitsweise, Arbeitsbelastung, Arbeitsmilieu, Einfluss auf die Arbeit, Umsetzung von Eigeninitiativen, Unterstützung u. Aufmunterung, Schulleitung, Gehalt, Fort- u. Weiterbildung und Elternkontakte (Kapitel 4.2.1). Dabei stellte sich heraus, dass ein großer Teil der befragten Lehrer nach dem Wechsel an eine nicht-kommunale Grundschule mit besagten Punkten zufriedener ist. Nur bei den Teilaspekten Gehalt und Fort- u. Weiterbildung gaben die Lehrer keine nennenswerten Unterschiede im Vergleich zu ihrer Arbeit an den kommunalen Grundschulen an. Untersuchungsergebnisse von Untersuchungen, in denen eine übergeordnete Frage zur Zufriedenheit mit der Schule gestellt worden ist ergaben, dass der Anteil an sehr zufriedenen Mitarbeitern an nicht-kommunalen Grundschulen deutlich größer ist als der Anteil an sehr zufriedenen Mitarbeitern an kommunalen Grundschulen (vgl. Kapitel 4.2.2).

In Kapitel 4.3 wurden die Untersuchungsergebnisse auch vor dem Hintergrund internationaler Forschungsergebnisse ausgewertet. Folgende Faktoren lassen sich als denkbare Begründungen für die Arbeitsplatzzufriedenheit der Lehrer anführen:

- ◆ die Klassen nicht-kommunaler Grundschulen haben durch ihre geringere Größe einige Vorteile für die Lehrkräfte, wie etwa die Möglichkeit zu häufiger Interaktion mit dem einzelnen Schüler,
- ◆ die durchschnittlich geringere Schulgröße nicht-kommunaler Grundschulen birgt vermutlich Vorteile für die Lehrkräfte in Form von kurzen Beschlusswegen, einer privaten Atmosphäre u.a.,
- ◆ weniger Disziplinprobleme als an kommunalen Grundschulen,
- ◆ mehr Einfluss auf die Arbeit an nicht-kommunalen Grundschulen,
- ◆ es wird sich an nicht-kommunalen Grundschulen sehr um das Wohl der Angestellten bemüht,
- ◆ bessere Zusammenarbeit mit der Schulleitung,
- ◆ eine als anders und besser empfundene Arbeitsweise an nicht-kommunalen Grundschulen,
- ◆ ein besseres Arbeitsmilieu an nicht-kommunalen Grundschulen,
- ◆ ein besserer Elternkontakt an nicht-kommunalen Grundschulen,
- ◆ ein besseres Lehrer-Schülerverhältnis als an kommunalen Grundschulen und
- ◆ die Lehrkräfte sehen das Resultat ihrer Arbeit in den Schulleistungen ihrer Schüler, die sich auf dem Niveau der Schulleistungen der kommunalen Grundschüler bewegen und in den hohen Abschlussnoten ihrer Schüler und haben dadurch eine hohe Arbeitsmotivation.

Festzuhalten bleibt, dass sich die aus der Studie von Bergmark abgeleiteten Gründe für eine höhere Zufriedenheit der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen überwiegend mit den Ergebnissen internationaler Studien, insbesondere aus den USA, decken. Da das dortige Privatschulwesen schon wesentlich länger etabliert ist, könnten Forschungsergebnisse aus den USA für die zukünftige Entwicklung des schwedischen Grundschulwesens von Bedeutung sein. Zukünftige Forschung zur Arbeitsplatzzufriedenheit schwedischer Lehrer sollte sich zur Aufgabe machen, zu klären warum die Arbeitsplatzzufriedenheit an nicht-kommunalen Grundschulen höher ist als an kommunalen Grundschulen.

Im nächsten Kapitel soll die Zufriedenheit der Eltern analysiert werden, um die kundenperspektivische Analyse der nicht-kommunalen Grundschulen durch die Bewertung der Eltern abzurunden und zu vervollständigen.

5 Elternzufriedenheit mit nicht-kommunalen Grundschulen

In diesem Kapitel wird das Merkmal Elternzufriedenheit analysiert. Bezüglich des Merkmals Elternzufriedenheit soll herausgearbeitet werden, wie die Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, die Schule ihrer Kinder bewerten und es sollen daran anschließend auch mögliche Ursachen erläutert werden, die zu besagten Bewertungen führen. Auch in diesem Kapitel gelten die Antworten der Eltern von Schülern an kommunalen Grundschulen als Vergleichsmaßstab.

Das Kapitel gliedert sich folgendermaßen:

Im Kapitel Hintergrundfakten (5.1) wird zunächst analysiert und ausgewertet, aus welchen Gründen Eltern nicht-kommunale Grundschulen für ihre Kinder wählen.

In Kapitel 5.2 wird erläutert, wie Eltern die nicht-kommunalen Grundschulen bewerten und warum sie nicht-kommunale Grundschulen für ihre Kinder wählen. Es wird dabei zunächst eine Untersuchung dargestellt, bei der Eltern zu Teilaspekten wie Wissensentwicklung, persönliche Entwicklung des Kindes, individuelle Förderung, Voraussetzungen für die Zukunft, Inangriffnahme von Problemen und sicheres Schulumilieu Stellung nehmen sollten (Kapitel 5.2.1). Danach werden Untersuchungen erörtert, bei denen die Eltern eine übergeordnete Frage zur Zufriedenheit mit ihrer Schule beantwortet haben (Kapitel 5.2.2).

Die Ergebnisse aus Kapitel 5.2 werden in Kapitel 5.3 ausgewertet und diskutiert. Dazu werden auch Ergebnisse aus internationalen Untersuchungen zur Elternzufriedenheit berücksichtigt, da es in Schweden zu diesem Thema kaum Forschung gibt.

Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (Kapitel 5.4).

5.1 Hintergrundfakten: Entscheidungskriterien bei der Schulwahl

Entscheidungskriterien bei der elterlichen Schulwahl können als Indikatoren fungieren, die Hinweise darüber geben, was der Kunde (Vater/Mutter) bei einer Schulwahl für wichtig erachtet, welche Anforderungen und Erwartungen an die Schule der Kinder gestellt werden. Die Erfüllung oder Nichterfüllung der Erwartungshaltung durch die Schule wiederum kann in eine zufriedene oder unzufriedene Kundengruppe resultieren und ist von daher von Interesse.

DAMGREN (2002) hat zusammengestellt, welche Motive die Schulwahl der Eltern bedingen. Er kommt in seiner Literaturrecherche zu dem Ergebnis, dass Eltern aus folgenden Motiven nicht-kommunale Grundschulen wählen:

- ◆ Status und Ruf der Schule
- ◆ Qualität des Unterrichts
- ◆ Atmosphäre, Milieu und Größe der Schule
- ◆ Abstand zwischen Schule und Zuhause
- ◆ Pädagogik, Methode und Disziplin
- ◆ Elterneinfluss
- ◆ Ethnologie, Segregation und Ideologie
- ◆ Ob Bekannte ihre Kinder auf dieser Schule haben
- ◆ Übriges

(2002, S. 78f)

In dieser Auflistung, die nicht hierarchisch gegliedert ist, sind Bereiche zu erkennen, die in dieser Arbeit schon in anderen Zusammenhängen erörtert wurden, wie z.B. „Qualität des Unterrichts“ (messbare Schulleistung/Noten vgl. Kapitel 2.2.2) und „Atmosphäre“ (Lern- und

Wohlfühlatmosphäre vgl. Kapitel 3.3). Eltern achten aber offenbar auch auf die in dieser Arbeit schon ausführlich erörterte Größe der Schule (vgl. Kapitel 3.3 und Kapitel 4.3).

Im Sinne dieser Arbeit wäre es interessant zu erfahren, welcher der oben genannten Aspekte bei der Wahl der Schulform ausschlaggebend ist. Dieses Wissen könnte für Schulen bedeuten, die Organisation und die Ressourcen der Schule dergestalt aufzubauen, dass eine besonders gute Qualität in den entsprechenden Bereichen erzielt wird, um für die Eltern als attraktive Wahlmöglichkeit zu erscheinen. Damgrens Beitrag kann auch darauf Antworten geben. Aus den Ergebnissen einer Fragebogenuntersuchung und Interviews mit Eltern von Schülern, die nicht-kommunale Grundschulen besuchen, resultiert die folgende hierarchische Ordnung nach DAMGREN. Sie spiegelt die Gründe der Eltern für die Wahl einer nicht-kommunalen Grundschule wider:

1. Die Schule hat ein bestimmtes Profil.
Die Schule entwickelt die Persönlichkeit unserer Kinder.
 2. Die Schule hat gute Lehrer.
Die Schule hat kleine Klassen.
 3. Die Schule hat ein gutes Klima.
Anderes: Die Schule fördert elterlichen Einfluss, die Schule erlaubt kein Mobbing.¹⁹⁵
- (2002, S. 200)

Verglichen mit den Gründen, die Damgren in seiner Literaturrecherche für die Wahl einer nicht-kommunalen Grundschule ermittelt (s. Auflistung oben), finden sich in dieser Rangordnung sowohl Übereinstimmungen als auch einige bemerkenswerte Abweichungen, die im Folgenden erläutert werden sollen.

Bei den Übereinstimmungen ist der Aspekt der Atmosphäre zu nennen: „Die Schule hat ein gutes Klima“. Auch die damit in Beziehung stehende Schulgröße findet sich: „Die Schule hat kleine Klassen“. Hier bleibt unklar, inwieweit Eltern bei dieser Aussage nur an kleine Klassen denken, bzw. damit eventuell auch eine kleine Schule assoziieren, denn kleine Klassen innerhalb einer großen oder kleinen Schule machen wahrscheinlich bezüglich der Schumatmosphäre einen großen Unterschied aus.¹⁹⁶ Dass den Eltern die Schumatmosphäre wichtig ist, lässt sich aus der an dritter Stelle platzierten Aussage „Die Schule hat ein gutes Klima“ ableiten. Wie schon erwähnt, scheint es bei kleinen Schuleinheiten vergleichsweise leichter zu sein, ein solches als gut empfundenenes Klima schaffen zu können (vgl. Kapitel 3.3 und 4.3).

Abweichend von der Auflistung der Gründe in der Literaturzusammenstellung, findet sich in Damgrens Befragung der Eltern auf dem vordersten Platz ein in der Literatur nicht sonderlich herausgestellter Aspekt: Es ist den Eltern wichtig, welches Profil die gewählte Schule hat, bzw., dass sie überhaupt ein Profil hat. Dieser Punkt findet sich in der Liste der Literaturrecherche Damgrens teilweise unter „Ideologie“, „Pädagogik“ und „Methode“, scheint aber, mit Blick auf die Befragung der Eltern in Damgrens Studie, eine weitaus wichtigere Stellung einzunehmen als bisher angenommen. Zur Erläuterung dieses Aspektes kann auch auf die historische Entwicklung der privaten Grundschulen geschaut werden (vgl. Kapitel 2.1.1.3). Die schwedische Einheitsgrundschule bot bis 1992 kaum Wahlmöglichkeiten bzw. frühe Profilierungs- Spezialisierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten für Schüler und Eltern. Erst seit 1992, mit der Einführung der geregelten Finanzierung nicht-kommunaler Grundschulen,

¹⁹⁵ Die Zweiteilung der Punkte ist bei Damgren nicht weiter erläutert, aber es ist anzunehmen, dass die Anzahl der genannten Antworten für die entsprechenden Bereiche eines Punktes nahezu gleich war.

¹⁹⁶ In einer Studie der Schulbehörde aus dem Jahre 2005 ergaben sich folgende Gründe für Eltern und Schüler nicht-kommunaler Grundschulen und Gymnasien, eine nicht-kommunale Schule zu wählen: es handelt sich um kleine Schulen, es herrscht ein Gefühl der Nähe zwischen Schülern, Lehrern und der Schulleitung und die Schüler werden als Individuen gesehen (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 16f). Eine Übereinstimmung zur Auflistung Damgrens wird deutlich, trotz unterschiedlicher Begriffe für einen vergleichbaren Sachverhalt.

haben Eltern, die alternative pädagogische Unterrichtsformen oder frühe Spezialisierung bzw. Individualisierung für ihre Kinder wünschen, mit der Bildung nicht-kommunaler Grundschulen die Möglichkeit, diese Wünsche zu verwirklichen. Dies kommt in der Rangliste von Damgren möglicherweise noch immer zum Ausdruck.

Eine andere, abweichende Sichtweise zu den Darstellungen in der Literatur lässt sich erkennen, wenn auf das Merkmal „Leistung“ geschaut wird. Dabei handelt es sich um die Frage, wie wichtig es Eltern bei der Schulwahl ist, dass die Schule den Schülern das Erreichen hoher Noten ermöglicht. In der Auflistung der Literatur wird dazu explizit „Qualität des Unterrichts“ erwähnt, in der Elternbefragung tritt eine solche Forderung nicht deutlich hervor, stattdessen ist sie latent in den Aussagen über gute Lehrer, kleine Klassen und ein gutes (Lern-)Klima enthalten.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was die Ergebnisse im Bereich der aktiv vollzogenen Schulwahl für die Kundenerwartungen an nicht-kommunale Grundschulen bedeuten.

Zunächst einmal ist anzunehmen, dass sich die Eltern mit dem identifizieren, was sie selber gewählt haben, dass sie hohe Anforderungen an ihr Kind und an die gewählte Schule stellen und sich engagiert darum kümmern, dass die Wahl zu einem schulischen Erfolg ihres Kindes führt. Dies würde eine hohe Zufriedenheit mit der gewählten Schule erklären können. Damgrens Ergebnisse machen zudem deutlich, worauf die Eltern bei der Schulwahl achten und dies sind, neben dem Profil der Schule, eine gute Qualität in den Bereichen Persönlichkeitsentwicklung, Lehrkräfte, Klassengröße,¹⁹⁷ Klima, Elterneinfluss und Mobbingprävention. Es gilt für diese Aspekte, dass durch die Eltern in hohem Maß geschaut wird, dass diesen Anforderungen auch in der Praxis entsprochen wird, bevor die entsprechende Schule für das Kind gewählt wird. Anders ausgedrückt, könnten die Auswahlkriterien und deren nachweisbare Umsetzung vor der Schulwahl für eine hohe Qualität der nicht-kommunalen Grundschulen sprechen, da Eltern ihre Kinder sonst nicht auf diese Schulen schicken würden, wenn diese den Anforderungen nicht gerecht werden würden.

Es stellt sich die Frage, aus welchen Quellen die Eltern solche Informationen beziehen, die ihnen Auskunft darüber geben können, ob eine Schule den an sie gestellten Anforderungen entspricht? Als Antworten können der Ruf der Schule, Geschwisterkinder, Notenstatistiken, Statistiken von Vergleichsarbeiten, Hospitationen usw. genannt werden. Ein Teil dieser Punkte erfordert Eigeninitiative bei der Informationssuche für die Eltern, die sich für Akademiker wahrscheinlich problemloser gestaltet. Das kann erklären, wieso nicht alle Eltern die tatsächliche Möglichkeit haben, eine passende Schulform wählen zu können. Vielen der meist aus den unteren und mittleren Einkommensschichten kommenden Eltern liegen keine Informationen über alternative kommunale und insbesondere nicht-kommunale Grundschulen in der betreffenden Gemeinde vor. Es liegt damit ein Informationsdefizit in Teilen der Bevölkerung vor, das zu einer segregierenden Rekrutierung und einem erhöhten Anteil an Kindern von Akademikern an nicht-kommunalen Grundschulen führen kann. Dies ist ein bekanntes Problem in Schweden, dem aber noch nicht aktiv entgegengewirkt wird. Die Gemeinden könnten mit Hilfe von Informationsbroschüren oder auf Homepages im Internet Abhilfe schaffen. Dazu muss aber bedacht werden, was es für die Gemeinden bedeutet, wenn durch mehr Reklame bzw. Information mehr Eltern eine aktive Schulwahl vollziehen. Neben dem erhöhten administrativen Aufwand sind die kommunalen Grundschulen durch die Konkurrenzsituation gezwungen, eine hohe Qualität in der Lehre zu bewahren oder sich zu profilieren, was mit Um-

¹⁹⁷ Wird ein Beispiel der Forschung in den USA herangezogen, um die Frage zu beantworten, warum Eltern sich dort für eine private Schule entscheiden, so werden dort Klassengröße, ein höherer Standard, ein besseres Curriculum sowie größere Sicherheit für die Kinder genannt (vgl. GREENE, HOWELL, MCCREADY & PETERSON 1998, S. 4). Die Unterschiedlichkeit der Schulsysteme Schwedens und der USA erlauben aber keine tiefere Analyse von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden der elterlichen Schulwahl.

organisation und dadurch im Endeffekt mit Kosten für die Gemeinden verbunden ist. Diese höheren Kosten entstehen z.B. in Form von Überkapazitäten an Räumlichkeiten.

5.2 Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit der Eltern mit nicht-kommunalen Grundschulen

5.2.1 Deskription und Evaluation ausgewählter Untersuchungen zu Teilaspekten der Elternzufriedenheit

In der in Kapitel 3 angeführten Studie von Källebring lassen sich folgende an die Eltern gerichtete Untersuchungsfragen zu Teilaspekten der nicht-kommunalen Grundschulen finden:

- ◆ In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes zur Wissensentwicklung Ihres Kindes beiträgt?
- ◆ In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes zur persönlichen Entwicklung Ihres Kindes beiträgt?
- ◆ In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes sich speziell um Ihr Kind kümmert?
- ◆ In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes eventuelle Probleme in Angriff nimmt?
- ◆ In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes ein sicheres Milieu für Ihr Kind bietet?
- ◆ In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes Ihrem Kind gute Voraussetzungen für die Zukunft gibt?

Folgende Ergebnisse lassen sich aus den prozentualen Antworten auf die einzelnen Fragen ableiten:

Wissensentwicklung:

Frage: In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes zur Wissensentwicklung Ihres Kindes beiträgt?

Ergebnis: Fast die Hälfte der Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, attestiert der Schule einen sehr großen Einfluss auf die Wissensentwicklung ihrer Kinder. Unter den Eltern, deren Kinder kommunale Grundschulen besuchen, liegt der Anteil nur bei einem Viertel (vgl. KÄLLEBRING 2003, S. 17).

Persönliche Entwicklung:

Frage: In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes zur persönlichen Entwicklung Ihres Kindes beiträgt?

Ergebnis: Vier von zehn Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, attestieren den Schulen einen sehr großen Einfluss auf die persönliche Entwicklung des Kindes. Der entsprechende Anteil an Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen liegt vergleichsweise bei nur knapp zwei von zehn Eltern (vgl. KÄLLEBRING 2003, S. 19).

Individuelle Förderung:

Frage: In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes sich speziell um Ihr Kind kümmert?

Ergebnis: Vier von zehn Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, geben an, dass die Schule sich in sehr großem Ausmaß speziell um ihr Kind kümmert. Der ent-

sprechende Anteil an Eltern, deren Kinder kommunale Grundschulen besuchen, liegt vergleichsweise bei nur knapp zwei von zehn Eltern (vgl. KÄLLEBRING 2003, S. 21).

Inangriffnahme von Problemen:

Frage: In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes eventuelle Probleme in Angriff nimmt?

Ergebnis: Vier von zehn Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen geben an, dass die Schule in sehr großem Ausmaß Probleme in Angriff nimmt. Der entsprechende Anteil an Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen, liegt vergleichsweise bei nur knapp zwei von zehn Eltern (vgl. KÄLLEBRING 2003, S. 23).

Sicheres Milieu:

Frage: In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihrem Kind ein sicheres Milieu bietet?

Ergebnis: Fünf von zehn Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, geben an, dass die Schule dem Kind in einem sehr großen Ausmaß ein sicheres Milieu bietet. Der entsprechende Anteil an Eltern, deren Kinder kommunale Grundschulen besuchen, liegt vergleichsweise bei nur knapp zwei von zehn Eltern (vgl. KÄLLEBRING 2003, S. 25).

Voraussetzungen für die Zukunft:

Frage: In welchem Ausmaß finden Sie, dass die Schule Ihres Kindes Ihrem Kind gute Voraussetzungen für die Zukunft gibt?

Ergebnis: Vier von zehn Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, geben an, dass die Schule ihrem Kind in sehr großem Ausmaß gute Voraussetzungen für die Zukunft bietet. Der entsprechende Anteil an Eltern, deren Kinder kommunale Grundschulen besuchen, liegt vergleichsweise bei nur knapp zwei von zehn Eltern (vgl. KÄLLEBRING 2003, S. 27).

5.2.2 Differenzierte Darstellung ausgewählter Untersuchungen der allgemeinen Elternzufriedenheit

In der Literaturdurchsicht fanden sich drei relevante Untersuchungen, in denen Eltern eine übergeordnete Frage zur Schule ihrer Kinder gestellt worden ist. Die Ergebnisse sollen im Folgenden dargestellt werden.

Im Jahre 2000 wurden Eltern von Grundschulern in einer landesweiten Telefonbefragung interviewt (vgl. BERGMARK, 2001b). Es wurde dabei nur eine übergeordnete Frage gestellt. Die Frage lautete: „Wie zufrieden sind Sie als Eltern mit der Schule Ihres Kindes?“

Ergebnis: 73% der befragten Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen, sind sehr zufrieden mit der Schule ihres Kindes. Die Unterschiede zu den Antworten der Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen sind sehr deutlich (43%) und belegen, dass die Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen offensichtlich zufriedener mit der Schule ihres Kindes sind, als die Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen.

Die in Kapitel 3 zitierte landesweite Untersuchung des Verbundes der nicht-kommunalen Schulen von Källebring aus dem Jahre 2003 kommt zu einem ähnlichen Ergebnis bezüglich der Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ihrer Kinder:

Ergebnis: Neun von zehn Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen sind sehr zufrieden oder ziemlich zufrieden mit der Schule ihrer Kinder. Bei Eltern, deren Kinder kommunale Grundschulen besuchen, sind dies nur sieben von zehn. Der Anteil an Eltern, die angeben sehr zufrieden oder zufrieden mit der Schule des Kindes zu sein, ist signifikant höher bei Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen. Auffallend ist, dass ein

hoher Anteil an Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen die Antwort-alternative: weiß nicht/keine Antwort, wählt.¹⁹⁸

Die Balansen-Untersuchung der Stadt Göteborg benutzt Teilaspekte, um herauszufinden, wie zufrieden die Eltern mit der Grundschule ihres Kindes sind.¹⁹⁹ Zu jedem Teilaspekt gibt es einige Aussagen, die von den Eltern auf einer Skala von 1-10 bewertet werden sollen. Aus sämtlichen Rubriken wird dann statistisch ein Notenindex für den Bereich Zufriedenheit berechnet.²⁰⁰ Dieser Notenindex erstreckt sich von 1-100, wobei 100 als sehr zufrieden mit der Schule des Kindes angesehen wird und 0 als überhaupt nicht zufrieden.

Ergebnis: Die Indexwerte der Jahre 2000 und 2003 verweisen mit 79 und 76 Punkten auf eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen. Die Indexwerte für die Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen liegen konstant bei jeweils 62 Punkten in den Jahren 2000 und 2003. Im Gegensatz zu den Meinungen der Schüler zu diesem Thema - bei denen sich eine Verschlechterung für den Bereich Zufriedenheit zeigte (vgl. Kapitel 3.2.2) - bleibt diese Einstellung bei den Eltern zwischen den Jahren 2000 und 2003 relativ konstant (STYRKORTET för grundskolans verksamhet i Göteborg 2003).²⁰¹

5.3 Auswertung: Überlegungen zur Elternzufriedenheit

Im vorigen Kapitel wurden die Bewertungen der Eltern bezüglich nicht-kommunaler Grundschulen beschrieben. Die Ergebnisse dieser Beschreibung sollen in diesem Kapitel ausgewertet werden und es sollen unter Berücksichtigung der Hintergrundfakten Überlegungen zur Zufriedenheit der Eltern mit den nicht-kommunalen Grundschulen geführt werden.

Zunächst wird im Folgenden die wissenschaftliche Aussagekraft der benutzten Untersuchungen ausgewertet.

Bezüglich der *wissenschaftlichen Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse* kann festgestellt werden, dass die Befragung von *Källebring* sich auf das Jahr 2003 und auf ganz Schweden bezieht (vgl. auch Kapitel 3.3). Die befragten Elterngruppen wurden per Zufall aus solchen Gemeinden ausgewählt und telefonisch interviewt, in denen beide Schulformen, die kommunale und die nicht-kommunale, vorhanden waren.²⁰²

Die Ergebnisse der Umfrage müssen im zeitlichen Kontext ihres Entstehens gesehen werden.

¹⁹⁸ Källebring macht hierzu in der Untersuchungsauswertung keine weiteren Angaben.

¹⁹⁹ Die Teilaspekte beziehen sich auf die Meinung der Eltern: zur Zufriedenheit ihres Kindes mit der Schule (mit dem Personal, mit den Mitschülern), zur Geborgenheit/Sicherheit des Kindes (mit Kameraden, mit dem Personal, in der Pause, anderes), zur Behandlung des Kindes (durch Lehrer, Personal), zu Lernhilfen für das Kind (Extrahilfen, Arbeitsruhe,...), zum Lernprozess des Kindes (Lerninhalt, Lernmethode, Stimulans, Freude am Lernen), zur Sicherheit des Kindes in der Schule (Räume, Ausrüstung, Vorbeugung von Unfällen), zu Kommunikationsprozessen in der Schule (Kommunikation, Informationsvermittlung, Möglichkeiten der Einflussnahme, Entwicklungsgespräch), zum Schulmilieu (Räume: Gestaltung, Funktion, Außenmilieu, Erholungsmöglichkeiten), zum Schulessen (Esssaal), zur Schule im Ganzen (Erwartungen und Realität) und zum Vertrauen in die Schule des Kindes (Schule im Vergleich zu anderen Schulen, Schulwahl) (STYRKORTET för grundskolans verksamhet i Göteborg 2003).

²⁰⁰ Es sollte zu 60 Aussagen Stellung genommen werden.

²⁰¹ Leider ist es aufgrund unzugänglichen Datenmaterials nicht möglich, Werte nur für die Eltern mit Kindern an kommunalen Schulen zu errechnen. Die Werte für diese liegen noch etwas unter den angegebenen 62%, da die höheren Werte der Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen noch subtrahiert werden müssten. Am Gesamtbild würde dies aber wenig ändern, da die Anzahl der Eltern mit Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen im Verhältnis zur Anzahl der Eltern mit Schülern an kommunalen Grundschulen gering ist.

²⁰² Auf eine telefonische Nachfrage am 28.11.2003 wurde mitgeteilt, dass diese Untersuchung eine ungewöhnlich hohe Rücklaufquote aufweist und dass es sich um statistisch signifikante Ergebnisse handelt (Telefongespräch mit Gunnel Mohme, Kanzleichef beim Verbund nicht-kommunaler Schulen in Stockholm).

Zudem haben die Aussagen der befragten Eltern einen stark subjektiven Charakter, denn es wird nicht nach Fakten, sondern nach wertenden Stellungnahmen gefragt. Oft geht es bei den Fragen um einen Versuch, ein subjektives Empfinden messbar zu machen.

Es ist außerdem anzunehmen, dass in der befragten Gruppe der Eltern nicht-kommunaler Grundschüler andere, das Ergebnis verzerrende, Bedingungen vorlagen als in der Gruppe der Eltern von kommunalen Grundschulern. Diese Annahme begründet sich folgendermaßen:

Es muss davon ausgegangen werden, dass in der „nicht-kommunalen“ Elterngruppe ein vergleichsweise größerer Teil bewusst die Schulform gewählt hat, sich mit der gewählten Schule stärker identifiziert und diese daher positiver bewertet als diejenigen Eltern, die keine bewusste Wahl getroffen haben und deren Kinder folgerichtig einfach die nächstgelegene Schule der Gemeinde besuchen. Die als richtig empfundene Entscheidung bei der Wahl der Schule führt wahrscheinlich zu einer positiveren Bewertung der nicht-kommunalen Grundschulen.

Aus der Untersuchung geht nicht hervor, wie viele Eltern einer kommunalen Grundschule „weg-“ zu einer nicht-kommunalen Grundschule „um-gewählt“ haben. Eine solche „Umwahl“ wäre, wenn nicht durch Wohnortwechsel, z.B. durch Unzufriedenheit mit der aktuellen Schulform erklärbar und würde eine positive Sicht auf die neue Schulform erklären können.

Die Gruppe der Schüler, die von einer kommunalen an eine nicht-kommunale Grundschule wechselt, ist zurzeit insbesondere in den Großstädten noch wesentlich größer als umgekehrt.²⁰³ Dies lässt Grund zur Annahme zu, dass die Eltern dieser Gruppe zu einer positiven Sicht auf die neue Schulform, die nicht-kommunale Grundschule, neigen und damit auch das Ergebnis der Untersuchung verzerren.

Ob die Unterschiede in den Bewertungen der Eltern durch oben Genanntes erklärt und dadurch als nicht aussagekräftig dargestellt werden können, ist, angesichts der Größe der Unterschiede, dennoch zweifelhaft.

Auch für die Untersuchung von *Bergmark aus dem Jahre 2001* gilt oben Genanntes. Es handelt sich hierbei auch um eine telefonische Stichprobe, ähnlich wie die von Källebring (s. auch Kapitel 3.3).

Die *Balansen-Befragung der Stadt Göteborg* richtet sich an alle Eltern mit Grundschulkindern.²⁰⁴ Auch für diese Untersuchung gilt, dass sie nach subjektiven Bewertungen fragt. Die Unterschiede bei den Ergebnissen sind sehr groß und können als statistisch signifikant angesehen werden.

Für diese Untersuchung gilt zudem, dass sie ähnliche Ergebnisse für die Jahre 2000 und 2003 nachweist, was ihre Aussagekraft prinzipiell stützt.

Die Aussagen der in Göteborg durchgeführten Umfrage scheinen auch auf ganz Schweden übertragbar zu sein. Dies zeigen die Umfragen von Bergmark und von Källebring, die die Resultate der Umfrage in Göteborg stützen.

Aufgrund des oben Genannten werden die folgenden Auswertungen der einzelnen Untersuchungsergebnisse als recht aussagekräftig eingeschätzt.

²⁰³ Eine Statistik dazu gibt es bisher nicht. In Untersuchungen der Schulbehörde wird nur von Wechseln von kommunalen zu nicht-kommunalen Grundschulen gesprochen (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 38), vereinzelt wechseln wahrscheinlich auch Schüler von nicht-kommunalen zu kommunalen Grundschulen, dies findet aber in der Diskussion weniger Beachtung.

²⁰⁴ Eine genaue Rücklaufquote ist nicht angegeben, auf eine Nachfrage per Email wurden aber Rücklaufquoten für die Elternfragebögen zwischen 63% und 73% (Periode: 2000 bis 2003) mitgeteilt.

Auswertung:

Zunächst sollen an dieser Stelle einige Forschungsergebnisse aus den USA vorgestellt werden.²⁰⁵ Der empirisch gut erforschte Privatschul Sektor in den USA hat auch auf dem Gebiet der Elternzufriedenheit Forschungsergebnisse aufzuweisen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse können die schwedischen Ergebnisse fundierter diskutiert werden.

Die amerikanische Schulbehörde NCES hat in einem Bericht die Ergebnisse einer telefonischen Stichprobenbefragung von Eltern zusammengestellt (2003). Die Befragung wurde zwischen 1991 und 1999 insgesamt fünf Mal durchgeführt und es wurden jeweils mehr als 50.000 Haushalte befragt (ebd. S. 36). Als wichtigste Ergebnisse ergaben sich folgende:²⁰⁶

- ◆ Eltern, die eine Schule für ihr Kind gewählt hatten, waren zufriedener als Eltern, die nicht gewählt hatten. Am deutlich zufriedensten waren Eltern, die eine Privatschule für ihr Kind gewählt hatten, gefolgt von der Elterngruppe, die eine öffentliche Schule gewählt hatte. Am wenigsten zufrieden waren die Eltern, die nicht gewählt hatten (ebd. S. 25).
- ◆ Eine entsprechende „Zufriedenheitsreihenfolge“ (1. Gewählte Privatschule 2. Gewählte öffentliche Schule 3. Keine Schule gewählt) ergab sich bezüglich der Zufriedenheit der Eltern mit: den Lehrern, mit dem akademischen Standard und mit der Disziplin in der Schule.
- ◆ Es zeigte sich zudem, dass sich Eltern mit Kindern an privaten Schulen deutlich häufiger an der Schule ihrer Kinder engagieren als Eltern mit Kindern an öffentlichen Schulen (ebd. S. 26ff).

Andere Ergebnisse waren:

- ◆ Eltern von Mädchen sind zufriedener als Eltern von Jungen.
- ◆ Die Eltern weißer Kindern sind zufriedener als die Eltern dunkelhäutiger Kinder oder von Hispanics.
- ◆ Die Eltern von Schülern in den Klassenstufen 3-5 waren zufriedener als die Eltern von Schülern in den Klassenstufen 9-12.
- ◆ Eltern lernschwacher Schüler waren zufriedener als Eltern von Schülern ohne Einschränkungen (vgl. ebd. S. 30).
- ◆ Eltern mit hohem Bildungshintergrund waren weniger zufrieden als Eltern mit geringem Bildungshintergrund.
- ◆ Eltern, deren erste Sprache zu Hause Englisch ist, waren weniger zufrieden als Eltern, die eine andere Sprache zu Hause sprechen.
- ◆ Die Schulgröße erwies sich als eine Variable, welche die Zufriedenheit der Eltern beeinflusst: Eltern, deren Kinder an Schulen mit weniger als 1000 Schülern waren, waren zufriedener als Eltern, deren Kinder Schulen mit mehr als 1000 Schüler besuchten (ebd.).
- ◆ Eltern mit Kindern an kleineren Schulen engagierten sich mehr an der Schule ihres Kindes (ebd. S. 32).

²⁰⁵ Dem Bereich der Elternzufriedenheit wird in der deutschen Forschung erst in den letzten Jahren eine vorge-rückte Position im Bereich der Qualitätsentwicklung von Schulen eingeräumt (vgl.: INFRATEST BILDUNGS-FORSCHUNG 2003). Vorliegende Studien gehen aber kaum oder nur sehr begrenzt auf die Elternzufriedenheit im privaten Schulbereich ein, weshalb hier auf Studien aus den USA zurückgegriffen werden soll.

²⁰⁶ Die dargestellten Ergebnisse bestätigten sich auch bei Berücksichtigung sozioökonomischer Hintergrundfaktoren.

In einer Übersicht hat GREENE die Ergebnisse mehrerer Studien zur Schulwahl (private oder öffentliche Schulen) in den USA zusammengestellt (1999).

Bezüglich der Elternzufriedenheit ließ sich bei fünf von fünf Studien eine größere Zufriedenheit der Eltern ermitteln, die für ihre Kinder private Schulen gewählt hatten (ebd.).

Wenn die Ergebnisse einer dieser Studien, des Washingtoner „Schulwahlprogramms“, genauer betrachtet werden, so ergibt sich, dass die privatschulwählenden Eltern, den folgenden Aussagen deutlich (30-40 Prozentpunkte) häufiger zustimmten als Eltern von Kindern an öffentlichen Schulen: Die Schule ist sicher; der Unterricht ist gut; die Eltern helfen allen Schülern; die Schule unterstützt die Kooperation mit den Eltern; Eltern arbeiten zusammen, um die Schule zu unterstützen; es gibt Regeln für das Verhalten; das Lernen der Schüler hat hohe Priorität (vgl. GREENE, HOWELL, MCCREADY & PETERSON 1998).

Im Folgenden wird u.a. mit Hilfe oben dargestellter Untersuchungen aus Amerika das Ergebnis aus Kapitel 5.2 - größere Zufriedenheit bei Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen - ausgewertet und zu erklären versucht.

Für den Bereich der *Wissensentwicklung* konnte bereits gezeigt werden, dass Eltern in Schweden allen Anlass haben, mit den messbaren Schulleistungen der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen zufrieden zu sein, da die nicht-kommunalen Grundschüler offensichtlich Schulleistungen erzielen, die sich auf dem Niveau der Schulleistungen der kommunalen Grundschüler bewegen und höhere Abschlussnoten erbringen als Schüler kommunaler Grundschulen (vgl. auch Kapitel 2.2.2).

Verglichen mit der Situation der Privatschulen in den USA ergibt sich, wie oben dargestellt, ein ähnliches Bild (vgl. GREENE 1999). Auch dort findet sich eine große Elternzufriedenheit für diesen Bereich.²⁰⁷

Die *persönliche Entwicklung* ist eine sehr wichtige Komponente im schwedischen Bildungswesen. Jedem Schüler sollen nach eigenen Voraussetzungen die bestmöglichen Lernbedingungen zum Erreichen der Ziele geboten werden (vgl. Kapitel 2.1.2.2 f). Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer Analyse der Lernvoraussetzungen des Schülers durch die Lehrkräfte, die Zeit und Ressourcen beansprucht. Diese werden auch benötigt, um die aufgestellten persönlichen Ziele für die Entwicklung des Schülers umsetzen zu können. Offensichtlich wird dies an nicht-kommunalen Grundschulen besser bewältigt, obwohl nicht-kommunale und kommunale Grundschulen die gleichen finanziellen Ressourcen in Form kommunaler Beiträge haben. Es scheint dennoch ein höherer messbarer Arbeitsaufwand für die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen vorzuliegen, der aber von den Lehrern an nicht-kommunalen Grundschulen als arbeitsmotivierend und nicht als negativer Stress erlebt wird (vgl. Kapitel 4.3). Das Mehr an Leistung der Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen könnte dann von den Eltern in Form einer messbar höheren Elternzufriedenheit mit der nicht-kommunalen Schulform honoriert werden.

²⁰⁷ In Kapitel 1.5 dieser Arbeit wurde die Problematik des „subjektiven“ Qualitätsmerkmals Zufriedenheit bereits eingehend diskutiert. Bezüglich der Zufriedenheit der Eltern mit Schulen in den USA kommt OERI (Office of Education Research and Improvement) in einer Studie zu dem Ergebnis, dass die Eltern auch dann sehr zufrieden sein können, obwohl die eigentliche „Leistung“ ihrer Kinder keinen Anlass dazu gibt (ebd. 1992). Der Bericht stützt sich bei dieser Aussage auf den Vergleich von Zeugnisnoten und dem Abschneiden der Schüler in Vergleichstests im Fach Mathematik. Es zeigte sich, dass sich gute Zeugnisnoten nicht in den Tests bestätigten. Eltern wird daher in diesem Bericht empfohlen, nicht auf die Zeugnisnoten zu vertrauen, sondern sich anderweitig zu informieren, welche Qualitäten die Kenntnisse ihre Kinder haben (ebd.).

Mit dem Bereich *individuelle Förderung* ist gemeint, wieviel Aufmerksamkeit dem Schüler durch das Lehrpersonal gewidmet wird. Diese Förderung kann sich auf den Lernprozess, auf die soziale Entwicklung aber auch einfach auf „das Wahrgenommenwerden“ in der Schule beziehen. Die deutlichen Unterschiede in diesem Bereich zwischen der Zufriedenheit der Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen und der Eltern, deren Kinder kommunale Grundschulen besuchen, könnten auf die kleineren Einheiten bzw. Klassengrößen der nicht-kommunalen Grundschulen zurückgeführt werden, da diese eine größere Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte ermöglichen (vgl. zu diesem Thema Kapitel 3.3 und Kapitel 4.3).

Auf die Variablen „persönliche Entwicklung“ und „individuelle Förderung“ wird in den oben dargestellten Studien aus den USA im Zusammenhang mit Elternzufriedenheit nicht eingegangen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es sich um ein typisch schwedisches Phänomen der schwedischen Grundschule handelt.

Die große Zufriedenheit der Eltern mit der nicht-kommunalen Grundschule im Bereich *Inangriffnahme von Problemen* kann auch auf die kleineren Klassenverbände bzw. kleineren Schulen mit weniger Schülern an nicht-kommunalen Grundschulen zurückgeführt werden, denn diese ermöglichen dem Schulpersonal wahrscheinlich, mehr Zeit für den einzelnen Schüler zu haben.

Zu bedenken ist, dass sich der Ausdruck „Inangriffnahme von Problemen“ sowohl auf den Lernprozess als auch auf die soziale Entwicklung des Schülers beziehen könnte. Genauerer dazu geht nicht aus der Untersuchung hervor.

Dem Faktor „Inangriffnahme von Problemen“ kann große Bedeutung beigemessen werden, denn immer mehr Eltern mit „problematischen und verhaltensauffälligen Kindern“ wählen für ihr Kind die nicht-kommunale Grundschule.²⁰⁸ Die Schulbehörde bestätigt für die letzten Jahre einen Trend zur Gründung nicht-kommunaler Grundschulen, die sich auf diese Schülergruppe spezialisieren (vgl. SKOLVERKET Pressmeddelande 2006).

Anzunehmen ist, dass die angesprochene Elterngruppe sich ein kindgerechteres Lernen für ihr Kind wünscht. Das Mehr an Aufmerksamkeit, das anscheinend in den kleinen Klassen nicht-kommunaler Grundschulen leichter zu geben ist, kann gerade für Kinder mit Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten deren schulische Entwicklung fördern.

In den Studien aus den USA findet sich zur Variable „Inangriffnahme von Problemen“ und Elternzufriedenheit keine gezielte Aussage.

Im Bereich *Bieten eines sicheren Milieus* können erneut Gründe für die Elternzufriedenheit mit der nicht-kommunalen Grundschule auf den Faktor kleinere Einheiten bzw. Klassengrößen der nicht-kommunalen Grundschulen zurückgeführt werden.

An kleineren Einheiten ist Mobbingprävention leichter zu verwirklichen und Mobbing kommt deswegen wahrscheinlich entsprechend seltener vor.

²⁰⁸ Es gibt zu dieser Entwicklung noch keine Statistik, jedoch ist dem Personal nicht-kommunaler Grundschulen diese Entwicklung in den letzten Jahren aufgefallen. Offensichtlich wird Eltern von „Problemkindern“ die nicht-kommunale Grundschulform teilweise sogar direkt von kommunalen Schuldirektoren empfohlen, da diese fälschlicherweise behaupten, dass die nicht-kommunalen Grundschulen bessere Ressourcen hätten. Dies entwickelt sich zu einem finanziellen Problem für die nicht-kommunalen Grundschulen. Für die schülergerechte Betreuung müssen z.T. Speziallehrer beantragt werden, die kostenintensiv sind und nicht immer aus kommunalen Mitteln bezahlt werden.

Auch die Direktoren nicht-kommunaler Grundschulen in Göteborg verstärken den Eindruck eines bestehenden Zusammenhanges zwischen: kleine Schule/kleine Klassen und Anzahl von Schülern mit spezifischen Anforderungen. Dies ist den Kommentaren einiger Direktoren zu entnehmen, die an einer Fragebogenuntersuchung teilnahmen, die sich an alle Direktoren nicht-kommunaler Grundschulen in Göteborg wendete (vgl. OHORN & JONASON 2004).

An einer „kleinen“ Schule wird auch jeder „Fremde“ sofort bemerkt, insbesondere, wenn es sich z.B. um Schüler von anderen Schulen handelt. Dieses unterstützt ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit.

Die oben zitierten Studien aus den USA geben ein ähnlicher Bild: Eltern deren Kinder private Schulen besuchen, sind deutlich zufriedener mit der Sicherheit ihrer Kinder (s.o.).

Für den Bereich *Bieten von guten Voraussetzungen für die Zukunft* könnte die hohe Elternzufriedenheit als eine Gesamtaussage interpretiert werden, die sowohl Wissen, gute Noten als Eingangsvoraussetzung für den Übergang zum Gymnasium als auch die sozialen Kompetenzen als gute Voraussetzungen für die Zukunft umfasst.

Wie gezeigt werden konnte, sind die Eltern, deren Kinder nicht-kommunale Grundschulen besuchen, in den genannten Dingen mit der Arbeit der Schule sehr zufrieden (offensichtlich erhalten deren Kinder die von ihnen gewünschten (Schlüssel-) Qualifikationen²⁰⁹).

Die oben angeführten Studien aus den USA sprechen nicht von „Bieten von guten Voraussetzungen für die Zukunft“. Sie verweisen mit Aussagen wie: „Der Unterricht ist gut!“ und „Das Lernen der Schüler hat hohe Priorität!“ aber auf einen ähnlichen Sachverhalt (s.o.). Auch in diesem Bereich sind die Eltern von Schülern an privaten Grundschulen in den USA deutlich zufriedener.

Auf der Suche nach weiteren Erklärungen für die hohe Elternzufriedenheit soll hier nochmals auf die *Wahl der Schule* und damit auf Ausführungen von Damgren (s.o.) zurückgegriffen werden. Eine hierarchische Ordnung der Teilaspekte nach Gewichtung und Bedeutung für die Elternzufriedenheit ist schwierig zu erstellen. Jeder der aufgeführten Teilaspekte wiegt abhängig von der Gewichtung der Eltern unterschiedlich schwer bei der Bewertung der nicht-kommunalen Grundschule.

Die erwähnte Untersuchung von DAMGREN (2002) kann möglicherweise darüber Aufschluss geben, welcher Teilaspekt bei der Bewertung von Schulen durch Eltern wichtig oder ausschlaggebend sein könnte. Damgren nennt folgende Gründe (hierarchisch gegliedert) für die Wahl einer bestimmten Schulform (vgl. Kapitel 5.1):

1. Die Schule hat ein bestimmtes Profil. Die Schule entwickelt die Persönlichkeit unserer Kinder.
2. Die Schule hat gute Lehrer. Die Schule hat kleine Klassen.
3. Die Schule hat ein gutes Klima. Anderes: Die Schule fördert elterlichen Einfluss, die Schule erlaubt kein Mobbing.

Angenommen, dass diese Gründe auch Erwartungen widerspiegeln, die Eltern an Grundschulen haben und dass diese Erwartungen auch eine Rolle bei der Bewertung der jeweiligen Schule spielen, dann könnte - da in der obigen Analyse festgestellt wurde, dass Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen sehr zufrieden mit der Schule ihrer Kinder sind, zufriedener als Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen – sich folgende Behauptung daraus ableiten lassen:

Die nicht-kommunalen Grundschulen erfüllen die Erwartungen der Eltern - hier gleichgestellt mit Gründen für die Wahl der nicht-kommunalen Grundschulen - zu deren Zufriedenheit. Die Untersuchungsauswertung einzelner Aspekte der Schulwahl wie Wissensentwicklung, persön-

²⁰⁹ Ein entsprechender Ausdruck für den deutschen Begriff „Schlüsselqualifikation“, der meist Fähigkeiten beschreibt, die allgemein „für alle Menschen“ gültig sind, wird in Schweden in diesem Zusammenhang nicht gebraucht. Dies mag daran liegen, dass die schwedische Grundschule, laut Lehrplan von 1994, so ausgerichtet sein soll, dass sie jedem einzelnen Schüler gemäß seiner individuellen Voraussetzungen die für ihn notwendigen „individuellen Qualifikationen“ geben soll: „Der Unterricht soll den Voraussetzungen jedes einzelnen Schülers angepasst werden“ (UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1997).

liche Entwicklung des Kindes, individuelle Förderung, Voraussetzungen für die Zukunft, Inangriffnahme von Problemen und sicheres Schulumilieu, legt diesen Schluss nahe.²¹⁰

Die Ergebnisse zum Merkmal Elternzufriedenheit lassen sich *in Relation zu anderen Resultaten dieser Arbeit* in einen logischen Zusammenhang stellen (Kapitel 3 u. 4): Die Schulleistungen der nicht-kommunalen Grundschüler, die sich auf dem Niveau der Schulleistungen der kommunalen Grundschüler befinden, hohen Abschlussnoten der nicht-kommunalen Grundschüler (Kapitel 2.2.2), eine überdurchschnittliche Schülerzufriedenheit (Kapitel 3.2.2) und eine überdurchschnittliche Lehrerzufriedenheit sind nachweisbare Merkmale, die die nicht-kommunalen Grundschulen auszeichnen (Kapitel 4.2). Diese Merkmale lassen eine hohe messbare Elternzufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen erwarten. Dass diese Vermutung in diesem Kapitel nachgewiesen werden konnte (Kapitel 5.2.2), deutet auf die innere Vernetzung der Merkmale hin. Dies ist eine Vermutung von Zusammenhängen, die wissenschaftlich nicht eindeutig prüfbar ist, aber aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit als wahrscheinlich und sinnvoll erscheint. Die heterogene Kundengruppe bestehend aus Schülern, Lehrern und Eltern zeigt sich trotz unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüchen also mit der von ihnen gewählten nicht-kommunalen Grundschule zufrieden.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Elternzufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen thematisiert.

Es wurde zunächst erläutert, warum Eltern nicht-kommunale Grundschulen für ihre Kinder wählen (vgl. Kapitel 5.1). Folgende Kriterien ließen sich bei den Eltern für die Wahl einer nicht-kommunalen Grundschule finden: Status und Image der Schule, Qualität des Unterrichts, Atmosphäre, soziales Milieu (Nähe zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung), Größe der Schule, räumlicher Abstand zwischen Schule und Zuhause, Pädagogik (Profil), Methode und Disziplin, Elterneinfluss, Ethnologie, Segregation und Ideologie, ob Bekannte ihre Kinder auf dieser Schule haben und Übriges (kleine Klassen, gute Lehrer, Mobbingprävention u.a.).

Im Hauptteil dieses Kapitels wurde zunächst eine Untersuchung dargestellt, in der Eltern zu Teilaspekten der Schule ihrer Kinder befragt worden sind. Es handelte sich um Teilaspekte wie Wissensentwicklung, persönliche Entwicklung, individuelle Förderung, Inangriffnahme von Problemen, Bieten eines sicheren Milieus und Bieten von guten Voraussetzungen für die Zukunft (vgl. Kapitel 5.2.1). Es zeigte sich, dass Eltern mit Kindern an nicht-kommunalen Grundschulen mit der Arbeit der Schule in diesen Bereichen sehr zufrieden sind, zufriedener als Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen.

Im darauf folgenden Kapitel (5.2.2) wurden drei Untersuchungen dargestellt, in denen Eltern zu einer übergeordneten Frage zur Schule ihres Kindes geantwortet haben. Auch dort zeigte sich, dass Eltern mit Kindern an nicht-kommunale Grundschulen mit den nicht-kommunalen Grundschulen ihrer Kin-

²¹⁰ Für die zukünftige Entwicklung der kommunalen Grundschulen kann es von Bedeutung sein, verlässliche Erkenntnisse zu erhalten, aus denen ablesbar ist, welche Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern es sind, die von nicht-kommunalen Grundschulen besser erfüllt werden und warum diese besser erfüllt werden. Erste Hinweise können diesem Kapitel entnommen werden, bedürfen aber noch wesentlich intensiverer Forschung.

Beispiele zeigen, dass viele kommunale Grundschulen erkannt haben, dass sie der Konkurrenz durch nicht-kommunale Grundschulen mit Veränderungen begegnen müssen. So werden mit Erfolg auch an kommunalen Grundschulen neue Schulprofile gebildet, um der gestiegenen Nachfrage nach solchen Schulprofilen ein entsprechendes kommunales Angebot gegenüberzustellen (vgl. ÖBERG 2004b aus Dagens Nyheter). DAMGREN argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn er feststellt, dass es wichtig ist, dass die Schulpolitiker wissen, warum nicht-kommunale Schulen gegründet wurden und werden (2002, S. 192). Durch das Wissen über die Zufriedenheit einer Schulform kann diese zukünftig auch gezielt verändert werden.

der sehr zufrieden sind, nachweisbar zufriedener als Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen.

In der Auswertung der oben genannten Untersuchungen wurden auch Forschungsergebnisse bezüglich der Elternzufriedenheit im Privatschulsektor der USA herangezogen. Übertragen auf die schwedischen Schulen ließen sich hieraus folgende Überlegungen zur näheren Erläuterung der Elternzufriedenheit in Schweden ableiten (vgl. Kapitel 5.3):

- ◆ Die gute und effektive Wissensentwicklung der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen wurde als eine denkbare Erklärung für eine hohe Elternzufriedenheit genannt.
- ◆ Die Förderung der persönlichen Entwicklung und die individuelle Förderung scheinen an nicht-kommunalen Grundschulen Priorität zu haben.
- ◆ Die Inangriffnahme von Problemen und das Bieten eines sicheren Milieus werden offenbar durch Mehrarbeit der Lehrer und kleine Klassen bzw. kleine Schuleinheiten an nicht-kommunalen Grundschulen erleichtert und können die hohe Elternzufriedenheit in diesen Bereichen erklären. Es zeigt sich, dass mehr und mehr nicht-kommunale Grundschulen (insbesondere neu gegründete) sich auf Schüler mit „Problemen“ spezialisieren.
- ◆ Das Bieten guter Voraussetzungen für die Zukunft in Form von Wissen, hohen Noten und sozialer Kompetenz ist wahrscheinlich auch ein Grund, der zur Zufriedenheit der Eltern mit den nicht-kommunalen Grundschulen beitragen könnte. Nicht-kommunale Grundschulen bieten ihren Schülern gute Voraussetzungen und so genannte Schlüsselqualifikationen für die Zukunft in Form von Wissen, hohen Noten und sozialer Kompetenz. Diese Qualifizierungsmöglichkeiten und Angebote könnten ebenfalls die Zufriedenheit der Eltern mit den nicht-kommunalen Grundschulen begründen.
- ◆ Die Erfüllung der von den Eltern an die Schulen gestellten Erwartungen (s.o.) stellt sich als ein weiterer Grund für eine hohe Elternzufriedenheit dar. Diese Erwartungen wurden aus den Gründen für die Wahl einer Schulform abgeleitet und es zeigte sich, dass die Erwartungen, die Eltern an eine Schule haben, von den nicht-kommunalen Grundschulen offenbar sehr zufrieden stellend erfüllt werden. Das wiederum könnte dann die messbar hohe Elternzufriedenheit mit der nicht-kommunalen Schulform erklären.
- ◆ Es zeigte sich, dass die in Kapitel 3 und 4 festgestellte Zufriedenheit von Schülern und Lehrern mit den nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden, durch die Ergebnisse dieses Kapitels, hohe Elternzufriedenheit, bestätigt wird. Die Kundengruppe der Schüler, Lehrer und Eltern ist nachweislich mit der nicht-kommunalen Grundschule zufrieden.

Es bleibt festzuhalten, dass es sowohl Parallelen zur Privatschulsituation in den USA als auch landesspezifische Aspekte gibt, die typisch für die neue Konkurrenzsituation zwischen den Schulen in Schweden sein können. Eine mögliche Erforschung der Situation sollte sich zur Aufgabe machen, detailliert die Gründe zu erforschen, die zu der beschriebenen Kundenzufriedenheit der Eltern an nicht-kommunalen Grundschulen führen.

Das nächste Kapitel fasst die Ergebnisse dieser Arbeit zur Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen aus Kundenperspektive zusammen und gibt einen Ausblick auf die Bedeutung der herausgearbeiteten Kernpunkte für die aktuelle Diskussion über nicht-kommunale Grundschulen in Schweden.

6 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit zusammengestellt und deren Bedeutung - in Form von Anregungen und Ergänzungen - für die öffentliche Diskussion und insbesondere für die wissenschaftliche Forschung zu den nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden erörtert werden.

Es ergeben sich damit zwei Schwerpunkte in diesem abschließenden Kapitel:

- ◆ Komprimierte Darstellung der Ergebnisse der Arbeit
- ◆ Ausblick: Tendenzielle Entwicklung der nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden; Einordnung der Ergebnisse in die Forschung über die nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Kapitel 1-5 zusammengestellt.

Diese Arbeit hat als Untersuchungsgegenstand die nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden. Wie aus Abb. 33 zu ersehen ist, werden die Rahmenbedingungen dieser Schulform thematisiert, der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch auf den Überlegungen und Erörterungen zum Qualitätsmerkmal „Kundenzufriedenheit“, welches in dieser Arbeit aufgegliedert wird in die Bereiche Schülerzufriedenheit, Lehrerzufriedenheit und Elternzufriedenheit.

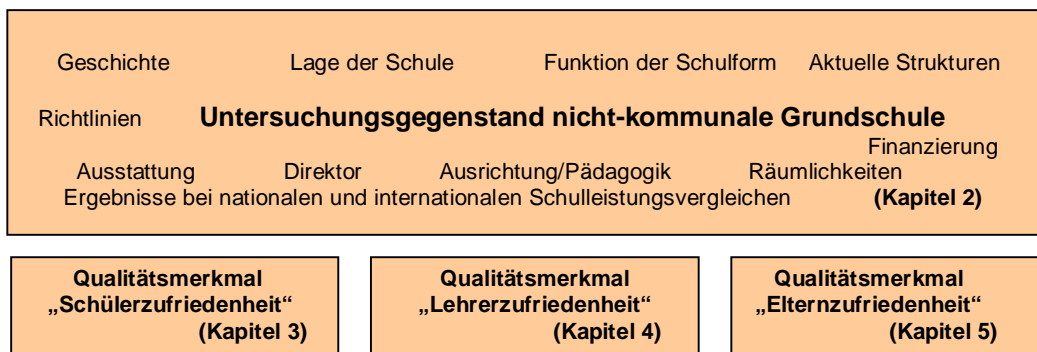


Abbildung 33

In Kapitel 1 dieser Arbeit wird unter Kapitel 1.5 deutlich gemacht, dass das Qualitätsmerkmal Kundenzufriedenheit als ein inhaltliches Ziel schulischer Arbeit aus den Ausführungen des schwedischen Lehrplanes abgeleitet werden kann. Zudem wird in dieser Arbeit angenommen und gezeigt, dass die an den Prozessen der Schule beteiligten Schüler, Lehrer und Eltern ein Qualitätsbewusstsein und ein Vorverständnis von einer guten Schule haben, welches ihnen eine Kompetenz zur Beurteilung ihrer Schule gibt. Dabei wird angenommen, dass die Zufriedenheit von Schülern, Lehrern und Eltern ein Indikator für eine gute Schulqualität ist. Die Schule als Dienstleistungsunternehmen arbeitet dann kundengerecht, wenn Schüler, Lehrer und Eltern mit der Umsetzung des staatlichen Bildungsauftrages zufrieden sind.

Die drei Bezugsgrößen, also die Eltern, die Schüler und die Lehrer, geben in Telefonbefragungen, Fragebögen und anderen meist regionalen Untersuchungen über die Schule Auskunft. Die dabei zu ermittelnde Zufriedenheit bezieht sich in den ausgewerteten Untersuchungen nicht nur auf die Schule im Allgemeinen, sondern auch konkret auf Dinge wie Schüler-Lehrerverhältnis, Elternkontakte, Schulumilieu, Ausstattung u.a. Daher lässt sich ein recht breit gefächertes Bild erstellen, auf das sich das Merkmal Zufriedenheit bezieht.

Um die in dieser Arbeit anvisierten Überlegungen zur Zufriedenheit in einen weiteren gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zusammenhang zu stellen und sie auch den Lesern außerhalb Schwedens verständlich zu machen, wurde in Kapitel 2 Hintergrundwissen über das schwedische Schulwesen und insbesondere über die nicht-kommunalen Grundschulen vermittelt (vgl. Abb. 33).

Als wichtigste Ergebnisse aus Kapitel 2 ergeben sich:

Geschichte: Als Eckpunkte für das gesamte Schulwesen sei genannt, dass der Staat im 20. Jh. mehr und mehr die Macht über das Schulwesen übernahm, welches vorher stark von der Kirche geprägt war. Die obligatorische Grundschule, bestehend aus 9 Jahrgängen, ersetzte ab 1962 die Volksschule. Nach dem Besuch der Grundschule besuchen heutzutage fast alle Schüler das nicht-obligatorische Gymnasium, welches aus dreijährigen Programmen besteht. 1990 wurde ein großer Teil der Verantwortung über das Schulwesen im Rahmen von Dezentralisierungsbestrebungen in der Gesellschaft an die Gemeinden übergeben, die sog. Kommunalisierung. Im privaten Grundschulbereich vollzog sich durch die Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl und der Änderung des Beitragssystems 1992 ein Neugründungsbomb. Der Rückblick in die Geschichte der privaten Schulen und deren Entwicklung zu den später als „nicht-kommunal“ bezeichneten Schulformen zeigt, dass das private Schulwesen in Schweden schon immer eine privilegierte Stellung hatte. Das Image der Eliteschulen hält sich bis heute, was unter anderem die Diskussion über die nicht-kommunalen Grundschulen und die Angst vor sozialer Schichtenbildung zeigt.

Strukturen der Grundschule: Bei der schwedischen Grundschule handelt sich um eine Gesamtschule mit Noten ab der 8. Klasse und Regelversetzung. In der schwedischen Grundschule wird zudem eine hohe Integration von Kindern mit Funktionsbehinderungen angestrebt. Betreffend der Unterschiede zwischen den nicht-kommunalen und den kommunalen Grundschulen in Schweden kann festgehalten werden, dass der Hauptunterschied darin besteht, dass nicht die Gemeinden die Träger der nicht-kommunalen Grundschulen sind, sondern dass Stiftungen, Vereine, Aktiengesellschaften u.a. die Träger sind. Nicht-kommunale Grundschulen bestehen oft aus kleinen Schuleinheiten: Im Schuljahr 02/03 betrug die durchschnittliche Schülerzahl an nicht-kommunalen Grundschulen 109 und an kommunalen Grundschulen 218 Schüler. Es scheint so zu sein, dass viele nicht-kommunale Grundschulen aus pädagogischen Gründen geringe Klassengrößen bevorzugen, hierzu gibt es aber noch keine Studien. Dadurch, dass nicht-kommunale Grundschulen nicht die Gemeinde als Besitzer haben, müssen sie ihr Budget in Balance halten, um nicht längerfristig eine Schließung durch Konkurs zu riskieren. Bauliche Veränderungen müssen selbst finanziert werden und sind für viele nicht-kommunale Grundschulen damit praktisch unmöglich. Nicht-kommunale Grundschulen müssen laut Schulgesetz generell für alle Grundschüler offen sein. Es dürfen aber unterschiedliche Aufnahmeregelungen formuliert werden, wie etwa eine bevorzugte Aufnahme von Geschwistern, Bevorzugung für Schüler, die nahe der Schule wohnen usw.

Ausrichtung/Pädagogik: Nicht-kommunale Grundschulen können unterschiedliche fächerspezifische oder pädagogische Ausrichtungen haben. Fast drei Viertel der Schulen haben eine allgemeine Ausrichtung oder eine Ausrichtung mit einer spezifischen Pädagogik. Im Unterschied zu kommunalen Grundschulen sind für nicht-kommunale Grundschulen auch konfessionelle Ausrichtungen unter Beachtung der Normen und Werte des für alle Schulen geltenden Lehrplanes 1994 erlaubt.

Finanzierung: Die Gemeinden sind verpflichtet, den gleichen Betrag pro Schüler an nicht-kommunale Grundschulen wie an kommunale Grundschulen zu zahlen. Zwischen den einzel-

nen Gemeinden variieren diese Beträge als Folge der Kommunalisierung des Schulwesens sehr.

Funktionen der Schulform: Nicht-kommunale Grundschulen können, wie auch kommunale Grundschulen, eine Statusfunktion, eine pädagogische Funktion und eine Marktfunktion einnehmen. Darüber hinaus können die nicht-kommunalen Grundschulen eine ethnische Funktion und eine Freiheitsfunktion haben. Diese Einteilung darf nicht als starr angesehen werden, da die Übergänge z.T. fließend sind.

Richtlinien: Die Kurspläne der Grundschule sind lernzielorientiert und offen gestaltet. Lehrer und Schüler können und müssen Methoden und Inhalte selber wählen.

Der nicht-Klassenstufen gebundene Stundenplan der Grundschule lässt den einzelnen Grundschulen viel organisatorische Freiheit, um sich z.B. in eine bestimmte Richtung profilieren zu können.

Die nicht-kommunalen Grundschulen müssen nur einigen Teilen des Lehrplans folgen, deren Ausbildung soll aber ein vergleichbares Niveau wie das Ausbildungsniveau kommunaler Grundschulen ermöglichen.

Lage der Schule: Die meisten nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden befinden sich in den großen Städten und deren Vororten. Die drei Regierungsbezirke der größten Städte Schwedens, Stockholms län für Stockholm, Västra Götalands län für Göteborg und Skåne län für Malmö umfassen einen Anteil von über 70% aller nicht-kommunaler Grundschüler Schwedens. 13,7% aller Grundschüler in Stockholm besuchten beispielsweise im Schuljahr 02/03 eine nicht-kommunale Grundschule.

Ausstattung: Werden die Ausgaben für Bücher und andere Lehrmittel als Maßstab zu Grunde gelegt, so gaben nicht-kommunale Grundschulen in diesem Bereich im Schuljahr 02/03 30% mehr Geld aus als kommunale Grundschulen.

Nicht-kommunale Grundschulen haben eine etwas höhere Computerdichte pro Lehrer und Schüler als kommunale Grundschulen.

Räumlichkeiten: Die Räumlichkeiten an nicht-kommunalen Grundschulen sind begrenzt und werden in der Regel sehr ökonomisch genutzt. Einige nicht-kommunale Grundschulen haben Probleme, geeignete Räumlichkeiten für die Fächer mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung zu finden.

Direktor: Die Rolle des Direktors in Schweden nimmt in dieser Arbeit einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein. Dies liegt daran, dass die Rolle des Direktors in Schweden sehr debattiert wird und sich sozusagen im Umbruch befindet.²¹¹

Zur Zeit sind laut Grundschulverordnung die Direktoren in Schweden hauptverantwortlich für alles, was an der Schule geschieht (vgl. GRUNDSKOLEFÖRORDNINGEN). Nicht zuletzt um die Qualität der Grundschulen zu sichern wird gefordert, dass alle Direktoren eine universitäre Ausbildung speziell für diesen Posten haben müssen. Derzeit haben im Vergleich deutlich mehr nicht-kommunale Grundschulen unausgebildete Direktoren.²¹²

²¹¹ So werden in etwa neue Aus- und Fortbildungsrichtlinien für Direktoren diskutiert. Vergleiche Vorschlag des Schulministers in der Zeitung Göteborgs Posten (GP) vom 26.2.2006.

²¹² Dies kann zu einer mangelnden Ausübung dieses Amtes führen, die ihren Ausdruck z.B. in fehlerhaften Qualitätsrechenschaftsberichten finden kann. Bei einer Durchsicht von 20 Rechenschaftsberichten von nicht-kommunalen Grundschulen in Göteborg zeigte sich, dass fehlerhafte Qualitätsrechenschaftsberichte bei ca. der Hälfte der Schulen angemerkt worden sind.

Ergebnisse bei internationalen Schulleistungsvergleichen: Es zeigt sich, dass die Schüler der schwedischen Grundschule bei internationalen Leistungsvergleichen im oberen Mittelfeld liegen, mit sinkender Tendenz vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik.

Schulleistungen der nicht-kommunalen Grundschüler: Es konnte herausgearbeitet werden, dass zum gegenwärtigen Forschungsstand davon ausgegangen werden kann, dass nicht-kommunale Grundschüler, trotz zum Teil widersprüchlicher Forschungsergebnisse, vergleichbare Leistungen erzielen wie kommunale Grundschüler. Die höheren Abschlusszeugnisnoten und die vermeintlich besseren Leistungen der Gruppe der nicht-kommunalen Grundschüler bei den nationalen Vergleichsarbeiten können durch den höheren Bildungshintergrund im Elternhaus und den damit verbundenen besseren Lernbedingungen erklärt werden.

Schwerpunkt der Arbeit: Im letzten Kapitel von Kapitel 2 wurden zunächst die vorhandenen Forschungsergebnisse zu den Konsequenzen der Einführung der Möglichkeit der Schulwahl von 1992 vorgestellt. Die Darlegung der Forschungsergebnisse macht deutlich, dass eine gesamtschwedische Perspektive der in die Arbeit der Schule involvierten Gruppen in der wissenschaftlichen Forschung um die Auswirkungen von Konkurrenz und Wahlmöglichkeiten fehlt. Der Versuch einer solchen Perspektive wird in dieser Arbeit in den Kapiteln 3-5 erarbeitet. Als übergreifendes Ergebnis der Analyse des Qualitätsmerkmals Zufriedenheit aus Schüler-, Lehrer- und Elternsicht ist erkennbar, dass die nicht-kommunalen Grundschulen sehr gut von diesen Gruppen angenommen und beurteilt werden. Aus den kundenperspektivischen Beurteilungen lässt sich eine große Zufriedenheit ablesen, die deutlich größer ist als bei den Gruppen der Schüler, Lehrer und Eltern der kommunalen Grundschulen. Für die einzelnen Gruppen ergeben sich die folgenden Ergebnisse:

Der soziokulturelle Hintergrund der *Schüler* nicht-kommunaler Grundschulen konnte zu Beginn des Kapitels 3 detailliert herausgearbeitet werden. Dabei zeigte sich, dass nicht-kommunale Grundschulen einen hohen Anteil an Kindern mit ausländischer Herkunft und einen hohen Anteil an Kindern haben, deren Eltern Akademiker mit hohem Einkommen sind. Für die nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden kann von einem hohen Anteil ausländischer Kinder mit Akademikereltern an nicht-kommunalen Grundschulen ausgegangen werden, der wahrscheinlich positive Auswirkungen auf die Schulleistungen hat.

Die in Kapitel 3 ausgewerteten Schülerbefragungen zeigen, dass nicht-kommunale Grundschüler folgende Teilbereiche an ihren Schulen besser bewerten, als die vergleichbare Gruppe der Schüler an kommunalen Grundschulen: Beteiligung bei der Planung der Schularbeit, Pausenpräsenz der Lehrer und die Einschätzung, dass die Lehrer Ordnung zwischen den Schülern halten können (Malmö), Kenntnisvermittlung, gleichberechtigte Möglichkeiten für Jungen und Mädchen, Möglichkeit, individuelle Hilfe im Unterricht zu bekommen, Mobbingssituation, Sicherheit und Geborgenheit, Arbeitsruhe in der Klasse, Milieu in der Schule, Schulessen, Speisesaal und die Klassengrößen (Stockholm). Weniger zufrieden als die kommunalen Grundschüler zeigten sich die nicht-kommunalen Grundschüler mit dem äußeren Schulumilieu (Stockholm).

Zur Gruppe der *Lehrer* an nicht-kommunalen Grundschulen konnte zu Beginn von Kapitel 4 herausgearbeitet werden, dass nicht-kommunale Grundschulen eine etwas geringere Lehrerdichte haben als kommunale Grundschulen, der Anteil an Lehrkräften mit adäquater Ausbildung ist an nicht-kommunalen Grundschulen deutlich geringer und Lehrkräfte an nicht-kommunalen Grundschulen haben weniger gesundheitsbedingte Fehlzeiten als Lehrkräfte an kommunalen Grundschulen.

Die Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen bewerteten den eigenen Arbeitsplatz in einer Befragung in folgenden Bereichen positiver als für ihre vorhergehende Arbeit an den kommunalen Grundschulen: Arbeitsweise, Arbeitsbelastung, Arbeitsmilieu, Einfluss auf die Arbeit, Umsetzung von Eigeninitiativen, Unterstützung u. Aufmunterung, Schulleitung und Elternkontakte. Bei den Teilaspekten Gehalt und Fort- u. Weiterbildung gaben die Lehrer keine nennenswerten Unterschiede im Vergleich zu ihrer Arbeit an den kommunalen Grundschulen an.

Eltern: Zu Beginn von Kapitel 5 konnte geklärt werden, warum Eltern nicht-kommunale Grundschulen für ihre Kinder wählen. Folgende Kriterien ließen sich bei den Eltern für die Wahl einer nicht-kommunalen Grundschule finden: Status und Ruf der Schule, Qualität des Unterrichts, Atmosphäre, soziales Milieu (Nähe zwischen Schülern, Lehrern und Schulleitung), Größe der Schule, Abstand zwischen Schule und Zuhause, Pädagogik (Profil), Methode und Disziplin, Elterneinfluss, Ethnologie, Segregation und Ideologie, ob Bekannte ihre Kinder auf dieser Schule haben und Übriges (kleine Klassen, gute Lehrer, Mobbingprävention u.a.). Bezüglich der Zufriedenheit mit der nicht-kommunalen Grundschule ist anzunehmen, dass sich eine aktive Wahl und die daraus resultierende stärkere Identifikation mit der gewählten Schule positiv auf die Bewertung der Schule niederschlagen könnten.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wurde gezeigt, dass Eltern, welche für ihre Kinder nicht-kommunale Grundschulen wählen, vergleichsweise zufriedener mit folgenden Aspekten der schulischen Situation ihrer Kinder sind: Wissensentwicklung, persönliche Entwicklung, individuelle Förderung, Inangriffnahme von Problemen, Bieten eines sicheren Milieus und Bieten von guten Voraussetzungen für die Zukunft.

Basierend auf der Auswertung der Kundenperspektive kann festgestellt werden, dass die Schüler, Lehrer und Eltern der nicht-kommunalen Grundschule mit vielen Aspekten der Schule sehr zufrieden sind. Als Gründe für diese Zufriedenheit ergaben sich nach Auswertung spezifischer schwedischer und internationaler Untersuchungen (Kapitel 3-5) folgende Merkmale von nicht-kommunalem Grundschulen:

- ◆ kleine Schul- und Klasseneinheiten,
- ◆ ein sehr positives Mastery-Klima und
- ◆ gute Möglichkeiten für eine individuelle Entwicklung/Selbstverwirklichung.

Im Folgenden werden Konsequenzen der Ergebnisse dieser Arbeit aufgezeigt und in Bezug zu den Ergebnissen der gegenwärtigen Forschung über die nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden gesetzt.

*Ausblick: Tendenzielle Entwicklung der nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden;
Einordnung der Ergebnisse in die Forschung über die nicht-kommunalen Grundschulen*

In dieser Arbeit wurden zunächst die Rahmenbedingungen der nicht-kommunalen Grundschulen beschrieben. Darauf aufbauend wurde die nicht-kommunale Grundschule kundenperspektivisch beleuchtet. Kundenperspektive bedeutet in dieser Arbeit aus Sicht der Schüler, Lehrer und Eltern. Diese ganzheitliche Betrachtung unterschiedlicher Aspekte der nicht-kommunalen Grundschule findet ihren Abschluss in Form einer hypothetischen Prognose. Diese Prognose basiert auf den Ergebnissen der Kundenbefragungen und liefert Argumente für und wider einer weiteren Expansion nicht-kommunaler Grundschulen in Schweden. Die wichtigsten dieser Argumente sind in der folgenden Abbildung übersichtlich dargestellt:

Diese Argumente sprechen für ein fortschreitendes Anwachsen der nicht-kommunalen Grundschule:	Diese Argumente sprechen gegen ein fortschreitendes Anwachsen der nicht-kommunalen Grundschule:
<ul style="list-style-type: none"> ◆ kleine Schul- und Klasseneinheiten (s. Kapitel 3.3, 4.3 u. 5.3) ◆ große Zufriedenheit der Schüler (s. Kapitel 3.3) ◆ große Zufriedenheit der Lehrer (s. Kapitel 4.3) ◆ große Zufriedenheit der Eltern mit den gewählten nicht-kommunalen Grundschulen (s. Kapitel 5.3) ◆ nicht-kommunale Grundschulen bieten den Schülern gute Voraussetzungen für die Zukunft in Form von Wissen, hohen Noten und sozialer Kompetenz (s. Kapitel 2.2.2) ◆ ein sehr positives Mastery-Klima (s. Kapitel 3.4) ◆ gute Möglichkeiten für eine individuelle Entwicklung/Selbstverwirklichung (Schulischer Werdegang als „private good“, s. Kapitel 2.3) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ungenügende Räumlichkeiten für die Fächer mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung (s. Kapitel 2.1.3.3) ◆ Gemeindepolitik: finanzielle Abhängigkeit von den Gemeinden, kein Budgetspielraum ◆ Regierungspolitik (s.u.) ◆ Wahl 2006 (s.u.) ◆ geringere Lehrerdichte und geringerer Anteil an ausgebildeten Lehrkräften (s. Kapitel 4.1) ◆ Gesellschaftliche Akzeptanz der nicht-kommunalen Grundschulen: Segregation, gerechte Bildungschancen (s. Kapitel 1.2 u. 2.3) ◆ der Bedarf an alternativen Schulformen erreicht allmählich eine Sättigung (s.u.) ◆ gesellschaftliche Veränderungen: z.B. Bedürfnis nach engerem Zusammenrücken der Bevölkerung, Integration von Minderheiten und Abkehr vom Individualisierungstrend (Schulischer Werdegang als „public good“, s.u.)

Abbildung 34: Argumente, welche die Entwicklung der nicht-kommunalen Grundschulen beeinflussen.

Bei der folgenden Einordnung der Ergebnisse in die Forschung über die nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden werden die Argumente dieser Zusammenstellung aufgegriffen und erläutert. Zunächst werden dabei diejenigen Argumente erläutert, die für eine positive Entwicklung der nicht-kommunalen Grundschulen sprechen.

Kleine Schul- und Klasseneinheiten

Das Merkmal der kleinen Schul- und Klasseneinheiten taucht in dieser Arbeit des Öfteren als Erklärungsmoment der Kundenzufriedenheit auf (vgl. Kapitel 3.3, 4.3 und 5.3), und diesem wird von Schülern, Lehrern und den Eltern eine zentrale Bedeutung für die nachweislich positive Bewertung der nicht-kommunalen Grundschulen zugesprochen. Es zeigen sich entscheidende Lehr- und Lernvorteile, die aus kleinen Schul- und Klasseneinheiten resultieren und es wird angenommen, dass diese einen starken Einfluss auf die empfundene Zufriedenheit der Schüler, Lehrer und Eltern mit den nicht-kommunalen Grundschulen haben. Dies gilt in gewisser Weise auch für kommunale Grundschulen, für die an einem Beispiel gezeigt werden konnte, dass kleine kommunale Grundschulen deutlich zufriedenerer Schüler haben als große kommunale Grundschulen (vgl. Abb. 31).

Wie in Kapitel 3.3 aufgezeigt werden konnte, zeigen Forschungen unterschiedliche Ergebnisse zu den Auswirkungen von Klassengrößenreduzierung. Die Ergebnisse zu den Auswirkungen von kleinen Schulen sind dagegen eindeutiger und haben, wie erwähnt, z.B. in den USA zu SWS-Projekten (school within a school) geführt, weshalb hier nochmals vertieft darauf eingegangen werden soll.

Die Vor- und Nachteile kleiner Schuleinheiten wurden für die Lehrer in dieser Arbeit ausführlich dargestellt (vgl. Abb. 32). Die Vor- und Nachteile für Schüler und Eltern sollen an dieser Stelle angesichts der Bedeutung kleiner Schuleinheiten aufgezeigt werden, denn wie in Kapitel 5.1 gezeigt wurde, wählen gewisse Elterngruppen nicht-kommunale Grundschulen wegen kleiner Klassen- und Schulgrößen. Dabei handelt es sich um Eltern von Schülern, die viel Hilfe benötigen und um Eltern von Schülern, die von Haus aus sehr gute Lernbedingungen haben (vgl. DAMGREN 2002, S. 158f).

Für einige Eltern sind auch große Klassen und die ihnen anhaftenden Problemen der Anlass, ihre Kinder von einer kommunalen Grundschule zu nehmen und an eine nicht-kommunale Grundschule zu schicken (ebd. S. 164). Diese Einstellungen sprechen dafür, dass Eltern kleine Klasseneinheiten mit einer guten Schullaufbahn verknüpfen.²¹³

Bildlich dargestellt zeigen sich Vor- und Nachteile kleiner Schuleinheiten für Schüler und Eltern in Schweden wie folgt:

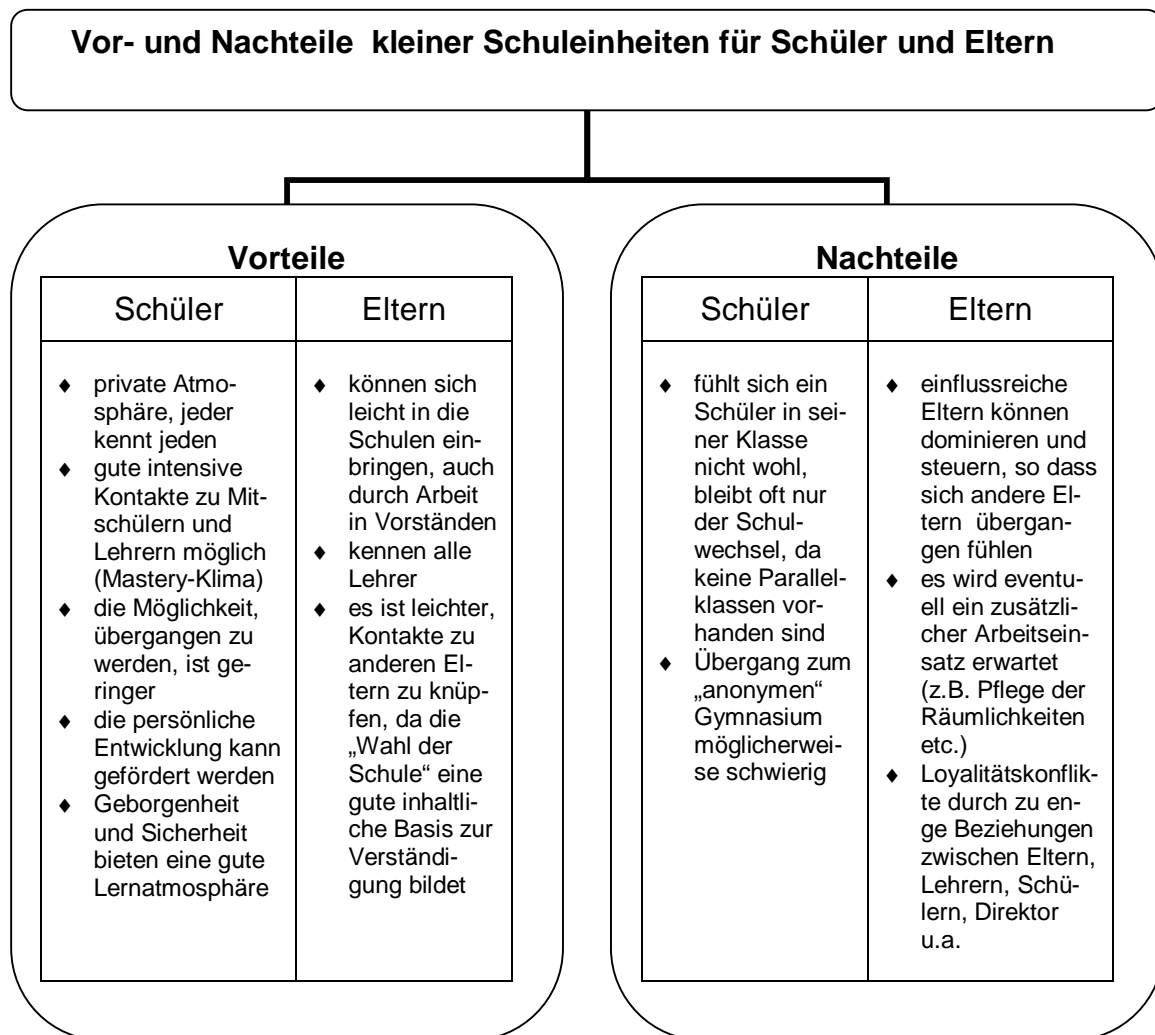


Abbildung 35: Vor- und Nachteile von kleinen Schuleinheiten für Schüler und Eltern.

Nach Meinung der Schüler und Eltern überwiegen die Vorteile der kleinen Schuleinheiten. Die Abbildung verdeutlicht aber auch Probleme, wie etwa Loyalitätskonflikte. Die Schulbehörde bemerkt dazu, dass an kleinen Schulen zu enge Beziehungen zwischen Schulleiter, Besitzer der Schule, Lehrern und Schülern auftreten, die eine kritische Rechenschaftsablegung und Überprüfung (granskning) zwischen den einzelnen Parteien (z.B. der Lehrer durch den Direktor) erschweren bzw. unmöglich machen (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 21).²¹⁴

²¹³ Die Direktoren von nicht-kommunalen Grundschulen sehen hier offenbar auch Zusammenhänge und profilieren ihre Schulen z.T. deshalb als „kleine“ Schulen mit „kleinen“ Klassen und guten Möglichkeiten, den individuellen Anforderungen jedes einzelnen Schülers entsprechen zu können (vgl. OHORN & JONASON 2004).

²¹⁴ Damit einher geht auch die Kritik der Inspektionsabteilung der Schulbehörde, dass an vielen nicht-kommunalen Grundschulen kein System für die Qualitätsentwicklung vorhanden ist und, dass keine oder nur unvollständige Qualitätsrechenschaftsberichte eingereicht werden (ebd.). Eine Durchsicht der Inspektionsberichte über 20 nicht-kommunale Grundschulen in Göteborg ergibt, dass bei der Hälfte der untersuchten nicht-kommunalen Grundschulen keine oder fehlerhafte Berichte eingereicht worden sind. Es handelt sich dabei um

In dieser Arbeit konnte nicht ermittelt werden, ob die kleinen Klassengrößen, die kleinen Schulgrößen oder eine Kombination aus beiden einen Faktor bilden, der Einfluss auf eine messbar höhere Zufriedenheit hat. Dies mag bemängelt werden, trotzdem bleibt als eine Erkenntnis dieser Arbeit, dass weitere Forschung im Qualitätsbereich von Schulformen diesen Indikator verstärkt thematisieren sollte. Eine diesbezügliche Forschung könnte z.B. untersuchen, ob an kleineren Schul- oder Klasseneinheiten auch bessere Schulleistungen erbracht werden, ob also gute Schulleistung mit kleiner Klassen- oder Schulgröße korreliert. Sollte dies der Fall sein, so könnte eine bildungspolitische Konsequenz entsprechend sein, der Leistungsqualität wegen vermehrt auf kleinere Einheiten zu setzen, was kostenintensiv und daher wenig populär sein dürfte. Die Forschung in diesem Bereich hat bisher erst vereinzelte Ergebnisse für die schwedischen Grundschulen erbracht, in denen Zusammenhänge zwischen kleinen Klassen und Schülerleistungen nachgewiesen wurden.²¹⁵ In der internationalen Forschung wird von einem Zusammenhang zwischen Schulgröße und Schulleistungen ausgegangen (vgl. BORLAND & HOWSEN 2003).

Auf dem Hintergrund der in Kapitel 3.3 dargestellten Ergebnisse internationaler Forschung zu Klassengrößen und Schulgrößen sowie der in dieser Arbeit herausgestellten positiven Beurteilungen der Schüler, Lehrer und Eltern der „kleinen“ nicht-kommunalen Grundschulen erscheint eine entsprechende Erforschung dieser Faktoren auch für den schwedischen Grundschulbereich sinnvoll.

Zufriedenheit der Schüler

Diese Arbeit zeigt sehr deutlich, dass Schüler, die nicht-kommunale Grundschulen besuchen, sehr zufrieden mit ihren Schulen sind. In der öffentlichen Diskussion, aber auch in der wissenschaftlichen Forschung wird, im Gegensatz zu den Schulleistungen, kaum auf die Bewertungen der Schüler eingegangen (vgl. Kapitel 1.3 u. 2.3), obwohl diese ja die Zielgruppen der Schulen darstellen und deren Urteil dementsprechend Gewicht haben sollte. Diese Bewertungen lassen zudem Aussagen über die Erfüllung der Ziele zu den sozialen Kompetenzen des Lehrplanes zu (vgl. Kapitel 1.5).

In regelmäßigen Abständen werden zumeist regionale, also auf eine Gemeinde beschränkte Befragungen von Grundschulern durchgeführt, wie z.B. die zitierte Balansen-Untersuchung in Göteborg, die zwar in der öffentlichen Diskussion hin und wieder auftauchen, die aber kaum von der wissenschaftlichen Forschung aufgegriffen werden. Dies hängt wahrscheinlich mit einem generellen Mangel an wissenschaftlicher Forschung über die nicht-kommunalen Schulen zusammen, wie ihn z.B. DAMGREN (2002, S. 194) und NILSSON (2002, S. 71ff) feststellten. Dieser Mangel lässt sich z.T. auf die erst kurze Existenz vieler nicht-kommunaler Grundschulen zurückführen.

Als mögliche Konsequenz der hohen Zufriedenheit der Schüler an nicht-kommunalen Grundschulen kann davon ausgegangen werden, dass sich der Ruf über die Zufriedenheit mit dieser Schulform verbreitet. Dies hätte zur Folge, dass sich mehr Schüler diese Schulen auswählen wollen. Eine interessante Frage stellt sich in diesem Zusammenhang, nämlich inwiefern nicht-kommunale Grundschulen bereit sind einem möglichen großen Schülerzulauf gewachsen zu sein. Wollen sie sich vergrößern und dadurch eventuell einen wichtigen Faktor ihrer Beliebtheit bei Schülern, Lehrern und Eltern verlieren?²¹⁶ Gegen eine Vergrößerung vieler nicht-

alle vorliegenden Inspektionsberichte über nicht-kommunale Grundschulen in Göteborg der Jahre 2003-2005. Diese sind zugänglich auf der Homepage der Schulbehörde unter SIRIS:
http://alcazar.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,1167421&_dad=portal30&_schema=PORTAL30.
22.5.2006.

²¹⁵ Vergleiche GUSTAFSSON & MYRBERG 2002, S. 61ff und KRUEGER & LINDAHL 2002.

²¹⁶ Eine aktuelle Statistik der Schulbehörde belegt dies. Für das Schuljahr 07/08 gab es 103 Bewerbungen, eine nicht-kommunale Grundschule gründen zu dürfen und 21 Bewerbungen zur Erweiterung bereits bestehender Schulen (SKOLVERKET Pressmeddelande 2006). Erst in einigen Jahren wird sich für die letztgenannten Schulen zeigen, ob eine solche Erweiterung aus Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern sinnvoll war.

kommunaler Grundschulen sprechen die Raumknappheit und der organisatorische Aufwand, wenn z.B. in andere Lokalitäten umgezogen werden muss.

Zufriedenheit der Lehrer

Eines der Ergebnisse dieser Arbeit ist, dass das in Umfragen befragte Lehrpersonal an nicht-kommunalen Grundschulen eine große Arbeitsplatzzufriedenheit attestiert.

Wird dieses Ergebnis vor dem Hintergrund einer erst jungen Schulform betrachtet, muss von vielen Lehrkräften und anderem Personal an nicht-kommunalen Grundschulen viel „Pionierarbeit“ geleistet worden sein, wie etwa durch das Erstellen eines guten physischen und psychischen Arbeitsmilieus, aber auch durch das Aufbauen guter Kontakte zu den Eltern und der Gesellschaft außerhalb der Schule. Die positiven Beurteilungen des Personals an nicht-kommunalen Grundschulen lassen die Gestaltung der Arbeitsplätze an vielen nicht-kommunalen Grundschulen sehr attraktiv und beispielhaft erscheinen.

In Anbetracht der vielen ausgebrannten Lehrkräfte in Schweden und mit Blick auf kommende Lehrergenerationen wäre es wünschenswert, die Zufriedenheit der Lehrer genauer zu erforschen, um von den „guten“ Beispielen profitieren zu können.

Eine große Lehrerzufriedenheit an nicht-kommunalen Grundschulen kann zur Konsequenz haben, dass sich viele Lehrkräfte bei nicht-kommunalen Grundschulen bewerben, mit der positiven Folge, dass diese Schulen sich die „Besten“ Lehrkräfte herausuchen können.

Zufriedenheit der Eltern

Die Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl war neben der Einführung des neuen Beitragssystems 1992 der Auslöser für den Boom der nicht-kommunalen Grundschulen in Schweden. Wie in dieser Arbeit gezeigt wurde, bestand in der Zeit vorher aufgrund fehlender Alternativen praktisch keine Wahlmöglichkeit, sondern die Schüler gingen an die nächstgelegene kommunale Grundschule (vgl. Kapitel 2.1.1.3). Die wenigen nicht-kommunalen (privaten) Alternativen, die es gab, befanden sich in den Stadtgemeinden und waren nur Kindern von Eltern zugänglich, denen es möglich war, Schulgeld zu bezahlen.

Durch die Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl sind die nicht-kommunalen Grundschulen allen Gesellschaftsschichten zugänglich. Eltern müssen nicht mehr die nächstgelegene Grundschule wählen, sie können auch die Schule der Nachbargemeinde wählen. Zudem können die Eltern auch alternative Schulformen für ihre Kinder wählen, und damit auch eine nicht-kommunale Grundschule.

Erste Studien zum Thema Wahl der Schulform zeigen, dass Eltern der Möglichkeit der Schulwahl sehr positiv gegenüber eingestellt sind.²¹⁷ Das mag in dem Konkurrenzkampf um genügend Schüler begründet sein, welcher dazu führt, dass Schulen und Gemeinden seit Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl die Wünsche der Eltern stärker berücksichtigen.²¹⁸ Dies gilt insbesondere für kommunale Grundschulen, die keine Schüler an nicht-kommunale Grundschulen verlieren wollen und die sich deshalb z.B. mit Mathematikklassen zu profilieren versuchen.²¹⁹

In Kapitel 5 dieser Arbeit wurde deutlich, dass Eltern sehr zufrieden mit den nicht-kommunalen Grundschulen ihrer Kinder sind, nachweislich zufriedener als Eltern mit Kindern an kommunalen Grundschulen. Es zeigte sich auch, dass die Gruppe der Eltern, die nicht-kommunale Grundschulen für ihre Kinder wählen aus Eltern besteht, die vermehrt einen akademischen Bildungshintergrund haben. Aufgrund dessen ist anzunehmen, dass die einer bewussten Schulwahl vorausgehende Informationssuche auf Seiten der Eltern nicht-kommunaler Grundschüler leichter möglich ist. Zudem legt die bewusste Schulwahl der Eltern nahe, dass sie sich mit der von ihnen gewählten Schule stärker identifizieren und bei der

²¹⁷ Vergleiche SKOLVERKET Rapport 230 und DAMGREN 2002.

²¹⁸ Vergleiche THULLBERG & HWANG 2003 aus Dagens Nyheter.

²¹⁹ Vergleiche ÖBERG 2004b aus Dagens Nyheter.

Befragung über die Schule der Kinder ist ein Verteidigen der eigenen Wahl wahrscheinlich. Aus diesem Grunde könnte dem alleinigen Urteil der Gruppe der Eltern über die nicht-kommunalen Grundschulen kaum inhaltliche Bedeutung beigemessen werden. Da aber auch Schüler und Lehrer sich positiv über die nicht-kommunalen Grundschulen äußern, stützt das Urteil der Eltern die Aussagen der Schüler und Lehrer.

Die Gründe für die Zufriedenheit der Eltern mit den von ihnen gewählten Schulformen, aber auch die Gründe für die Wahl bzw. Nicht-Wahl einer bestimmten Schulform sind erst in Ansätzen erforscht und bedürfen weiterer Forschung. So ist es z.B. kaum erforscht, welchen Einfluss die Kinder bei der Entscheidung zur Wahl einer bestimmten Schulform haben und ob die Wahl einer bestimmten Schulform durch den Vater oder die Mutter des Kindes z.B. geschlechtsabhängig ist. Unter Forschungsgesichtspunkten wäre es auch interessant zu erfahren, inwiefern Vorerfahrungen des elterlichen schulischen Werdeganges mit bestimmten Schulformen die Schulwahl prägen.

Ein Grund für die Zufriedenheit der Elterngruppe mit den nicht-kommunalen Grundschulen könnte auch darin liegen, dass Eigeninteressen der Eltern bezüglich der (nicht nur kognitiven) Entwicklung ihrer Kinder sich nun auch in einer individuellen Schulwahl ausdrücken können (Bildung als „privat good“ s.u.). Wie bereits gezeigt wurde, bezieht sich das Elternengagement aber nur auf die eigentliche Schulwahl, nicht auf die Arbeit in der Schule (vgl. Kapitel 2.3).

Zu bedenken ist zudem, dass die Möglichkeit der Schulwahl zur Zeit nur Eltern in solchen Gemeinden zur Verfügung steht, in denen sich mehrere Grundschulen nahe des Wohnorts befinden, also überwiegend in mittelgroßen Städten und Großstadtgemeinden und es scheint zudem so zu sein, dass vermehrt Eltern aus höheren Gesellschaftsschichten von der Möglichkeit der Schulwahl Gebrauch machen (s.o.). Dieses mag wie schon erwähnt z.T. daran liegen, dass diese Eltern einen leichteren Zugang zu den nötigen Informationen haben. Hier sollten durch gezielte Maßnahmen der Gemeinden (s.u.) alle Eltern über bestehende Wahlmöglichkeiten informiert werden, um dadurch auch der gesellschaftlich gefürchteten Leistungssegregation und Elitenbildung vorzubeugen.

Wie auch für die Schüler der nicht-kommunalen Grundschulen gilt für die Elterngruppe, dass eine Konsequenz einer positiven Beurteilung der nicht-kommunalen Grundschulen die Attraktivität dieser Schulform erhöhen wird, indem sich der gute Ruf verbreiten wird. Demzufolge sind steigende Schülerzahlen an vielen nicht-kommunalen Grundschulen zukünftig zu erwarten.

Bieten guter Voraussetzungen für die Zukunft der Schüler in Form von Wissen, hohen Noten und sozialer Kompetenz

Wie diese Arbeit zeigt, liegen die messbaren Schulleistungen der nicht-kommunalen und der kommunalen Grundschüler in Vergleichstests auf einer Stufe (vgl. Kapitel 2.2.2). Die nicht-kommunalen Grundschüler erhalten aber höhere Abschlussnoten in der neunten Klasse als kommunale Grundschüler. Diese Tatsache wird auch in der öffentlichen Diskussion diskutiert und vorwiegend als Folge eines besseren Bildungshintergrunds der Schüler nicht-kommunaler Grundschulen gedeutet.

Es könnte der Ansatz vertreten werden, dass dies allein als Erklärung unzureichend ist. Weitere Erklärungsfaktoren, wie etwa die Arbeitsmotivation der Lehrer, die Größe der Schulen und Klassen und ein Mastery-Klima an diesen Schulen, könnten auch einen Anteil daran haben, welches Niveau die Leistungen der Schülern erreichen. Laut einer Auswertung der schwedischen Schulbehörde gilt aber für die schwedischen Grundschulen, dass die Ergebnisse der Schüler nur zu einem zwanzigstel auf die pädagogische Arbeit der Schulen zurückzuführen sind (vgl. SKOLVERKET 2005c, S. 14f). Ein Großteil (ca. 50%) der Leistungsunterschiede zwischen Schulen kann durch die Hintergrundfaktoren der jeweiligen Schüler an diesen Schulen erklärt werden. Dabei handelt es sich um Faktoren wie Ausbildungsniveau der Eltern, Ge-

schlecht und ausländische Herkunft (vgl. ebd. S. 12f). Das würde u.a. bedeuten, dass die Schule weniger als eine Lehranstalt im Sinne von Institution zur Wissensvermittlung anzusehen ist, sondern als eine sozialisierende Institution, die mehr und mehr Aufgaben der Eltern übernehmen muss, wie es in vielen Gesprächen unter Lehrern in Schweden beklagt wird. Demnach werden in schwedischen Grundschulen weniger fachliche Kompetenzen vermittelt und gelernt als vielmehr soziale Kompetenzen, die auch einen wichtigen Teil des schwedischen Lehrplanes einnehmen (vgl. Kapitel 1.5).

Für die sozialen Kompetenzen ist davon auszugehen, dass die Arbeit der Schulen wichtig ist, dass das Mastery-Klima eine Rolle spielt und eventuell auch die Größe der Klassen- und Schuleinheiten. Zum Erlernen sozialer Kompetenzen bieten die nicht-kommunalen Grundschulen wie diese Arbeit zeigt, bessere Bedingungen gegenüber den kommunalen Grundschulen (s.u.).

Wird nochmals auf die Noten geschaut, so liegen die Noten der Abschlussklassen an nicht-kommunalen Grundschulen deutlich über denen der kommunalen Grundschulen. Wie aktuelle Forschung andeutet, scheinen Noten für nicht-kommunale Schüler z.T. ungerechtfertigt hoch zu sein,²²⁰ so dass die nicht-kommunalen Grundschüler einen unberechtigten Vorteil haben, das Gymnasiumprogramm ihrer Wahl belegen zu können. Sollte sich in zukünftigen Forschungen in diesem Bereich herausstellen, dass nicht-kommunale Grundschulen ungerechtfertigt zu hohe Noten setzten, und dies z.B. aus Unkenntnis über das Deuten der „offenen“ Richtlinien geschieht, sind Gegenmaßnahmen angebracht, wie sie auch von der Schulbehörde vorgeschlagen werden (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 22). Denkbar wäre beispielsweise, dass nicht-kommunale und kommunale Grundschulen in den einzelnen Stadtteilen bzw. Gemeinden zusammenarbeiten um eine gerechte Notenvergabe und damit auch eine gerechte Verteilung der Gymnasienplätze zumindest regional gewährleisten zu können.²²¹

Die Problematik der unklaren Deutung der offenen Richtlinien, inklusive der Notenkriterien an den schwedischen Grundschulen (vgl. Kapitel 2.1.2.1), ist bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit nicht gelöst, ist aber in Arbeit. So hat die Regierung im April 2006 eine Expertengruppe eingesetzt, deren Auftrag u.a. darin besteht die geltenden Richtlinien zu überarbeiten, mit dem Ziel, dass diese deutlicher werden und damit schließlich mehr Schülern die Möglichkeit gegeben wird die Ziele der Richtlinien erreichen zu können.²²²

Als Konsequenz der in diesem Kapitel beschriebenen Verhältnisse an nicht-kommunalen Grundschulen: Schulleistungen, die sich auf dem Niveau der Schulleistungen der kommunalen Grundschulen bewegen, hohe Noten und gute Möglichkeiten zum Erwerb sozialer Kompetenzen, kann angenommen werden, dass auch dies zur Attraktivität nicht-kommunaler Grundschulen beiträgt. Wenn sich soziale Kompetenzen an den nicht-kommunalen Grundschulen besonders gut trainieren lassen, so ergibt sich ein zukünftiger Forschungsbereich, nämlich inwiefern soziale Kompetenzen zu Lernerfolgen im weiteren Berufsleben bzw. an der Universität führen können.

Bezüglich der These, dass durch Konkurrenz und Wahlmöglichkeit insgesamt bessere Schülerleistungen erzielt werden können, wurde bereits gezeigt, dass dies nur für eine sehr kleine Gruppe von Schülern gilt (vgl. Kapitel 2.3). Die sich in dieser Arbeit zeigende Qualität vieler nicht-kommunaler Grundschulen insbesondere bei der Vermittlung der sozialen Kompetenzen könnte ein Ansporn für andere Schulen sein, sich in diesem Bereich verbessern zu wollen und

²²⁰ WIKSTRÖM ist in ihrer Forschung zu diesem Schluss gekommen. Dazu verglich sie die Noten der kommunalen und nicht-kommunalen Schüler an Gymnasien und setzte diese dann u.a. ins Verhältnis dazu, wie die entsprechenden Schüler der jeweiligen Schulform beim Hochschulzugangstest abschnitten. Wegen der Notenunterschiede hätten auch dort Unterschiede erwartet werden können, diese blieben aber aus (ebd. 2005).

²²¹ Entsprechende Vorschläge und Gedanken kursieren schon zwischen den Schulleitern der nicht-kommunalen Schulen in Göteborg, wie auf einem Treffen dieser am 28.9.2005 deutlich wurde.

²²² Vergleiche: Pressmeddelande 7 april 2006 Utbildnings- och kulturdepartementet. <http://www.regeringen.se/sb/d/6553/a/61712>. 15.5.2006.

damit könnte auf lange Sicht auch die Qualität im gesamten Schulsystem vorangetrieben bzw. erhöht werden.

Ein positives Mastery-Klima

Wie sich in den Auswertungen der Kapitel 3-5 zeigte, ist ein positives Mastery-Klima ein Grund für die Zufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen der Schüler, Lehrer und Eltern.²²³ Im Einzelnen beinhaltet das Mastery-Klima Merkmale wie: ein positives Schüler-Lehrer Verhältnis, ein positives Schüler-Schüler Verhältnis, eine gute Mobbingprävention u.a. Ein positives Mastery-Klima trägt wahrscheinlich zu einer hohen Motivation bei Schülern und Lehrern bei und ist eine gute Voraussetzung für den erfolgreichen Unterricht.

Zudem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch die sozialen Kompetenzen ihren eigenen Stellenwert im schwedischen Lehrplan haben (vgl. Kapitel 1.5) und sie stellen einen Eigenwert da, dem an vielen nicht-kommunalen Grundschulen gut Rechnung getragen und der von Schülern, Lehrern und Eltern offensichtlich geschätzt wird. Auswertungen des Wahlverhaltens durch die Schulbehörde ergaben dazu, dass Eltern und Schüler gezielt gewisse soziale Milieus abwählen und sich bewusst ein anderes soziales Milieu (in diesem Fall das der nicht-kommunalen Grundschulen) auswählen (vgl. SKOLVERKET Rapport 271, S. 64f).

Als Folge eines positiven Mastery-Klimas kann für die Schüler der nicht-kommunalen Grundschulen angenommen werden, dass eine einladende Schumatmosphäre einen immer stärkeren Kontrast zur eher anonymen Atmosphäre in der Gesellschaft außerhalb der Schule bildet. Die Schule als Schutzzone bietet dem Kind eventuell einen Raum, in dem es ungestört lernen und seine Persönlichkeit entfalten kann, so dass es durch Sozialisation und Erlernen von Schlüsselqualifikationen an der Schule später leichter seinen Platz in der Gesellschaft finden und einnehmen kann. Zu bedenken ist aber, dass ein Übergang aus dieser geborgenen und unterstützenden Atmosphäre auf ein eher unpersönliches Gymnasium mit Anforderungen an die Selbstständigkeit und weniger Möglichkeiten zu individuellen Hilfestellungen schwer fallen kann.

Weiterhin ist anzunehmen, dass ein positives Mastery-Klima an nicht-kommunalen Grundschulen wahrscheinlich ein Attraktivitätsfaktor dieser Schulen ist, insbesondere für Schüler, die negative Erfahrungen (Mobbing u.a.) an anderen Schulen gemacht haben.²²⁴

Gute Möglichkeiten für eine individuelle Entwicklung/Selbstverwirklichung

Dieser Aspekt beschreibt zum einen die guten Möglichkeiten der Lehrkräfte an nicht-kommunalen Grundschulen, sich um die fachliche als auch soziale Ausbildung jedes einzelnen Schülers kümmern zu können. Durch verhältnismäßig kleine Schul- und Klasseneinheiten ist es möglich, jeden einzelnen Schüler wahrzunehmen und ihm das Gefühl zu geben, wichtig zu sein, individuell gefördert zu werden, in einer Gruppe integriert zu sein, sich sicher zu fühlen, Selbstvertrauen aufzubauen und einen eigenen Beitrag zum Geschehen in der Schule leisten zu können. Dadurch erwächst bei den Schülern und auch bei den Lehrern eine größere Handlungskompetenz.

Nicht zuletzt diese individuellen Entwicklungsmöglichkeiten an den nicht-kommunalen Grundschulen machen deren Attraktivität aus, sowohl für leistungsstarke Schüler, als auch für solche, die sehr viel Hilfe in ihrer fachlichen oder sozialen Ausbildung brauchen.²²⁵

Zum anderen wird mit dem Begriff Selbstverwirklichung ein Aspekt beschrieben, der in der heutigen schwedischen Gesellschaft einen immer größeren Stellenwert einnimmt, nämlich die

²²³ Vergleiche zur Erläuterung des Begriffes „Mastery-Klima“ Kapitel 3.3. Im Unterschied zu Satow soll das Mastery-Klima hier nicht nur das Klima in Klasseneinheiten sondern auch das in Schuleinheiten beschreiben.

²²⁴ Aus Gesprächen mit Schülern, die von kommunalen an nicht-kommunale Grundschulen wechseln, werden oft negative Erfahrungen als ein Grund für den Wechsel angegeben.

²²⁵ In den Auswertungen der Schulbehörde zeigt sich die Stimmigkeit dieser Aussage, wenn festgestellt wird, dass speziell die Eltern leistungsstarker und lernschwacher Schüler die nicht-kommunalen Grundschulen wählen (vgl. SKOLVERKET Rapport 271).

schulische Ausbildung des Kindes als „private good“ (vgl. Kapitel 2.3). Die Wahlmöglichkeit bei der Auswahl einer Schule und die Selbstbestimmung über die schulische Ausbildung des Kindes sind dabei wichtige Aspekte, denen die verschiedenen Ausrichtungen der nicht-kommunalen Grundschulen entgegenkommen. Insbesondere für Eltern in den Großstadtregionen bietet sich eine Fülle von pädagogischen aber auch konfessionellen oder sprachlichen Ausrichtungen, die nachweislich sehr gefragt sind. Als bedeutsam zeigen sich hier die ethnische Funktion und die Freiheitsfunktion der nicht-kommunalen Schulen. Die Selbstverwirklichung geht theoretisch soweit, dass Eltern ihre eigenen Schulen gründen und leiten können. Die Probleme, die z.B. eine zu große Möglichkeit der Selbstverwirklichung an konfessionell ausgerichteten Schulen mit sich bringen kann, werden noch detaillierter thematisiert (s.u.). Die Möglichkeit der individuellen Entwicklung und Selbstverwirklichung können als zwei Faktoren angesehen werden, welche die Attraktivität der nicht-kommunalen Grundschulen stark positiv beeinflussen können. Diese können aber auch problematisch sein, insbesondere unter den Aspekten Segregation und Gleichwertigkeit (s.u.).

Im Folgenden werden die Argumente diskutiert, die gegen ein fortschreitendes Anwachsen der nicht-kommunalen Grundschulen sprechen können.

Ungenügende Räumlichkeiten für die Fächer mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung

Bei den Fächern mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung handelt es sich um Fächer wie Sport, Kunst, Werken, Physik, Biologie, Chemie, Musik und Hauswirtschaft, in denen ein „gewöhnliches“ Klassenzimmer nicht ausreicht. Werden diese kostenintensiven Fächer an den nicht-kommunalen Grundschulen weiter vernachlässigt, so hat dies verschiedene Konsequenzen für die Qualität der Ausbildung der Schüler:

Zum einen würde eine einseitige Ausbildung entstehen, mit Schwerpunkt auf den inhaltlichen Fächern, da Schüler in den praktischen Fächern, ohne geeignete Räumlichkeiten und Ausrüstung, weniger motiviert wären und entsprechend weniger gute Leistungen erbringen würden.

Zum anderen könnte eine Elite von Schülern entstehen, die sehr theoretisch ausgebildet wäre, aber Mängel in den Fächern mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung aufweise, was gegen den geltenden Lehrplan verstoßen würde, und was im äußersten Fall wahrscheinlich sogar zu Schulschließungen durch Lizenzentzug führen könnte.²²⁶

Die Schulbehörde und die Gemeinden könnten dafür sorgen, dass es nicht zu dem oben ausgemalten Szenario kommt. Die Schulbehörde müsste strengere Auflagen beim Antrag zur Gründung von neuen nicht-kommunalen Grundschulen, bezüglich der Beschaffenheit und dem Vorhandensein geeigneter Räumlichkeiten für die oben genannten Fächer stellen. Die Gemeinden könnten in diesem Bereich insofern hilfreich sein, als sie Räumlichkeiten an nicht-kommunale Grundschulen vermitteln könnten (s.u.). Dies sollte selbstverständlich für die Gemeinden werden, da die nicht-kommunalen Grundschulen schließlich auch von den genannten mitfinanziert werden müssen, auch wenn sie nicht deren Schulträger sind.

Es bedarf gezielter Forschung in oben angesprochenen Bereichen, denn mehr als zehn Jahre nach Einsetzen des Neugründungsbooms von nicht-kommunalen Grundschulen liegt hier ein Defizit an wissenschaftlichen Erkenntnissen vor.

Gemeindepolitik: finanzielle Abhängigkeit von den Gemeinden, kein Budgetspielraum

Die kommunalen Grundschulen haben in vielen Gemeinden bereits begonnen, sich auch zu profilieren, offensichtlich nicht so sehr mit spezifischen pädagogischen Profilen wie die nicht-

²²⁶ Aus den Inspektionsberichten geht hervor, dass den Schulen bei Verstößen gegen die Richtlinien drei Monate Zeit gegeben wird, diese zu berichtigen, bzw. Stellung zu nehmen, wie angesprochene Probleme gelöst werden sollen. Werden innerhalb dieses Zeitraumes keine entsprechenden Maßnahmen von Seiten der Schule getroffen, droht der unmittelbare Lizenzentzug.

kommunalen Grundschulen, sondern eher mit fachspezifischen Profilen, z.B. in Musik oder Mathematik.²²⁷ Damit kann behauptet werden, dass die Konkurrenz der nicht-kommunalen Grundschulen zu positiven Aspekten der Möglichkeit der Schulwahl, wie z.B. zu neuen Impulsen im gesamten Grundschulwesen führt. Folglich wäre es sinnvoll, die Möglichkeiten der Schulwahl in allen Gemeinden einzuführen, d.h. überall nicht-kommunale Grundschulen zuzulassen und das noch vorhandene Einspruchsrecht der Gemeinden gegen Neugründungen aufzuheben (vgl. Kapitel 2.1.3.1).²²⁸ Dies wäre auch dadurch begründet, als bisher vorliegende Studien darauf hindeuten, dass die Ausgaben der Gemeinden pro Grundschüler und Jahr bei Etablierung nicht-kommunaler Grundschulen nur unwesentlich steigen (vgl. Kapitel 2.1.2.2 f). Es könnte demnach sogar gefordert werden, dass Gemeinden die Gründung alternativer Schulformen unterstützen sollten, da dies von Schülern, Lehrern und Eltern positiv angenommen wird und wahrscheinlich längerfristig der Entwicklung des gesamten Grundschulwesens in der Gemeinde neue Impulse gibt. Eine entsprechende Unterstützung beträfe:

- ◆ *ökonomische Aspekte*, da einige Gemeinden nicht-kommunale Grundschulen immer noch nicht gleichwertig behandeln und ihnen nicht den Betrag pro Schüler zahlen, der ihnen vom Gesetz her zusteht (vgl. Kapitel 2.1.3.1),²²⁹
- ◆ *das Bereitstellen geeigneter Räumlichkeiten*, da dies insbesondere für die Fächer mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung (s.o.) eines der größten Probleme für die Neuetablierung nicht-kommunaler Grundschulen darstellt sowie
- ◆ *bessere Informationsmöglichkeiten* über die in der Gemeinde befindlichen nicht-kommunalen Grundschulen, da zur Zeit nicht alle Bewohner einer Gemeinde über die alternativen Wahlmöglichkeiten im Grundschulbereich informiert sind: Falls sich mehrheitlich nur die akademisch ausgebildeten Eltern über alternative Schulformen informieren können, könnte dies die Segregation in Schulen begünstigen. Zur Informationspflicht sollte auch gehören, nicht-kommunalen Grundschulen einen Platz im Schulplan der Gemeinden einzuräumen (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Dies ist bei den meisten Gemeinden noch nicht der Fall (vgl. DAMGREN 2002, S. 184ff).

Regierungspolitik

Auf politischer Ebene herrscht im Prinzip mittlerweile Konsens über das Dasein und Fortbestehen der nicht-kommunalen Grundschulen. Dies war nicht immer so, denn die seit vielen Jahren regierende sozialdemokratische Partei hat eine sehr gespaltene Einstellung gegenüber den nicht-kommunale Grundschulen.²³⁰ Bis heute erwecken die Parteiführung und der Schul-

²²⁷ Vergleiche DAMGREN 2002, S. 176 und ÖBERG 2004b aus Dagens Nyheter.

²²⁸ Derzeit wird bei der Bewerbung zur Gründung einer nicht-kommunalen Grundschule zunächst von der Schulbehörde eine Stellungnahme der jeweiligen Gemeinde dazu eingeholt, welche Konsequenzen eine weitere Schule für das bestehende Schulwesen in der Gemeinde haben würde. Werden in dieser Konsequenzbeschreibung der Gemeinde langfristig starke negative Folgen sichtbar, wird die Bewerbung von der Schulbehörde abgelehnt. Je nach (politischer) Gesinnung gegenüber der Etablierung nicht-kommunaler Grundschulen haben die einzelnen Gemeinden also durch die Möglichkeit einer Konsequenzbeschreibung die Macht, über die praktische Umsetzung der Einführung der Schulwahlmöglichkeit in ihrer Gemeinde zu entscheiden.

²²⁹ Die meisten nicht-kommunalen Grundschulen verfügen über ein geringeres Budgets verglichen mit kommunalen Grundschulen in der gleichen Gemeinde (vgl. KONKURRENSRÅDET 2003). Eine Durchsicht der zugänglichen Inspektionsrapporte von zwanzig nicht-kommunalen Grundschulen aus den Jahren 2003-2005 ergab, dass nur eine Grundschule Anmerkungen bezüglich ihrer Bilanzrechnung erhalten hatte. Das bedeutet, dass die meisten nicht-kommunalen Grundschulen wirtschaftlich effektiv arbeiten.

²³⁰ Vergleiche aus Dagens Nyheter: „Pro nicht-kommunale Grundschulen“: HÖGMAN, HÖGBERG, FÄRM, WALLÉN, KASHAMMAR, LÖFSTRAND, ARNESSON, MICKO, SAHLBERG, ÖHRN, GUNNARSSON, HÖGSTRÖM, LIDH, HILDEBRAND, BEIMING, ANDERSSON, ASP, KJELLÉN, ANDERSSON, JOHANSSON, HALLENGREN, ANDERSSON, GRÖNSTEDT & NILSSON 2001; „Contra nicht-kommunale Grundschulen“: SILFVERSTRAND, GYLLFORS, PERSSON, SANDLIN-HEDMAN, WALLSTÉN, GUSTAFSSON, SCHÖNSTRÖM, KJÖRNSBERG, GUSTAVSSON, ELKSTRÖM, SVALÖ, SANDGREN, PERSSON, NY-

minister durch ihr Handeln manchmal den Eindruck, dass die Entwicklung des nicht-kommunalen Schulbereichs ihnen nicht ganz recht ist. Inhaltliche Debatten der Sozialdemokraten über das Erschweren von Genehmigungen zur Neugründung nicht-kommunaler Grundschulen und angedachte Richtlinienänderungen zielen auf eine Beschneidung der Freiheit der nicht-kommunalen Schulen. Dies betrifft z.B. einen unmittelbaren Lizenzentzug - und damit den Entzug der finanziellen Grundlage - beim Entdecken von Mängeln in der Organisation u.ä.²³¹ Die oben angedeuteten Änderungsvorschläge der Sozialdemokraten haben bisher bei Abstimmungen im schwedischen Reichstag keine Mehrheit gefunden, weshalb der (sozialdemokratische) Schulminister versuchte, Änderungen über das Hintertürchen der eigentlich politisch unabhängigen Schulbehörde durchzuführen. Dabei ging er soweit, dass er einen Forschungsbericht der Schulbehörde einziehen ließ, welcher u.a. besagte, dass nicht-kommunale Grundschulen effektiv arbeiten, effektiver als kommunale Grundschulen (vgl. SKOLVERKET 2005a).²³²

Mittlerweile kann von einem Umdenken der Schulbehörde gesprochen werden. Aus einem veröffentlichten internen Arbeitsmaterial der Schulbehörde geht hervor, dass dieses Umdenken aus folgenden aktuellen Entwicklungen resultiert:

- ◆ verschlechterten Leistungen schwedischer Schüler bei den neuesten internationalen Studien,
- ◆ Studien der schwedischen Schulbehörde, die u.a. auf schlechte Arbeitssituationen (Unruhe) in schwedischen Klassenzimmern hindeuten,
- ◆ einem wachsenden Anteil von Schülern, die nicht die Ziele der Grundschule (Klasse 1-9) erreichen,
- ◆ einem steigenden Anteil unausgebildeter Lehrer (z.Zt. ca. 20%),
(vgl. SKOLVERKET 2005b)

Eine solche Analyse der aktuellen Situation durch die Schulbehörde kann als eine Kehrtwende in der bisherigen Schulpolitik beschrieben werden. Der Inhalt dieses Berichtes gilt deshalb als so „sensationell“, weil die Arbeit der Schulbehörde in der Vergangenheit zum einen oft durch „Nicht-sehen von Problemen“ gekennzeichnet war und zum anderen meist die Ideen der sozialdemokratischen Regierung verfolgt wurden; die im weiteren Verlauf des Berichtes genannten Verbesserungsvorschläge zu der oben beschriebenen Situation (s.u.) sind aus einem neuen Problembewusstsein entstanden.²³³

Im Zuge von in den Medien aufgedeckten Missständen in einzelnen meist „extremen“, religiösen, nicht-kommunalen Grundschulen,²³⁴ werden seit einiger Zeit verstärkt notwendige Maß-

MAN, BERGKVIST, BÄCK, HERNBORG, KARLSSON, KARLSSON, ABRAMSSON, SORSÉN, NILSSON, LUNDBERG, BRANDIN, BRUÉR, LÖVENDAHL, LARSSON, WIKSTRÖM, PETTERSSON, OLANDER, ANDERSSON, CARLSSON, ASTUDILLO, CARLSSON, ANDERSSON, HANSSON & ÖRNELAND 2000.

²³¹ Der Verbund der nicht-kommunalen Schulen spricht in diesem Zusammenhang von negativer Sonderbehandlung und Hexenjagd auf nicht-kommunale Schulen durch die Schulbehörde, und fordert, dass oben genannte Änderungsvorschläge für alle Schulen gelten sollen, also auch für die kommunalen (FRISKOLORNAS RIKSFÖRBUND Pressmeddelande 2004). Vergleiche dazu auch: JÄLLHAGE 2004 aus Dagens Nyheter und DAGENS NYHETER 2004.

²³² Für dieses Eingreifen musste sich der Schulminister vor einem Untersuchungsausschuss verantworten und wurde wegen „Ministersteuerung“ (ministerstyre) gerügt.

²³³ Sie könnten zudem direkt aus dem Lager des politischen Gegners stammen. Der sozialdemokratische Schulminister Ibrahim Baylan hat sich öffentlich negativ dazu geäußert (vgl. FOLCKER 2005 aus Dagens Nyheter).

²³⁴ Direktoren von muslimischen nicht-kommunalen Grundschulen erzählen vor versteckter Kamera, dass an ihren Schulen Mädchen nicht am Sportunterricht teilzunehmen brauchen, dass es geduldet wird, dass Eltern ihre Kinder zu Hause schlagen usw. (vgl. DARAGAH 2003 aus Dagens Nyheter). In einem weiteren Dokumentarfilm werden zudem unerlaubte physische Bestrafungen von Schülern im Unterricht aufgedeckt (vgl. SVT2 2004)

nahmen zur Kontrolle nicht-kommunaler Grundschulen durch die Schulbehörde eingesetzt und einige der oben angedeuteten Einschränkungen nicht-kommunaler Grundschulen vorgenommen. Diese Maßnahmen erscheinen für einige meist „religiös“ profilierte nicht-kommunale Grundschulen gerechtfertigt zu sein, da diese sich nicht an die geltenden Richtlinien gehalten haben bzw. halten mussten. Das wiederum lag an der bis vor einiger Zeit noch unzureichenden Kontrolle durch die Schulbehörde, die ihrerseits zu wenige Ressourcen für Kontrollen hatte.

Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass mit oben genannten Einschränkungen überreagiert wird und damit eventuell auch alle diejenigen konfessionellen nicht-kommunalen Grundschulen betroffen sein werden, die sich an geltende Richtlinien halten. Einer berechtigten Forderung nach mehr Kontrolle für bestimmte nicht-kommunale Grundschulen steht die Einschränkung der Handlungsfreiheit der Mehrzahl nicht-kommunaler Grundschulen gegenüber. Diesen Balanceakt für alle zufrieden stellend zu lösen, ist eine schwierige Aufgabe für die Regierung.

Wahl 2006

Vor der anstehenden Wahl im Herbst 2006 werden von mehreren schwedischen Parteien und einer Lehrgewerkschaft Änderungen des Bildungssystems gefordert, die z.T. das Grundschulsystem und damit auch die nicht-kommunalen Grundschulen betreffen. Es handelt sich inhaltlich beispielsweise um folgende Änderungswünsche:

- ◆ Es wird von der sozialdemokratischen Partei eine Schulgesetzänderung vorgeschlagen, nach welcher es für nicht-kommunale Grundschulen verboten sein soll, Gewinne zu erwirtschaften, die nicht wieder in die Schule investiert werden. Von der sozialdemokratischen Partei wird zudem vorgeschlagen, das Einspruchsrecht der Gemeinden gegen die Gründung nicht-kommunaler Grundschulen zu verstärken.²³⁵
- ◆ Die Partei „Centerpartiet“ schlägt eine Umwandlung aller kommunaler Grundschulen in völlig selbstverwaltete Schulen vor, damit diese auch die Möglichkeit haben, so erfolgreich arbeiten zu können wie viele nicht-kommunale Grundschulen.²³⁶
- ◆ Die Allianzparteien in der Opposition (Moderata Sammlingspartiet, Folkpartiet, Centerpartiet u. Kristdemokraterna) wollen das Einspruchsrecht der Gemeinden gegen die Gründung nicht-kommunaler Grundschulen lockern bzw. abschaffen und das Genehmigungsverfahren der Schulbehörde vereinfachen und verkürzen. Zudem wird vorgeschlagen die Minimumgröße zur Gründung einer nicht-kommunalen Schule (20 Schüler) aufzuheben.²³⁷
- ◆ Die Umweltpartei (Miljöpartiet, Koalitionspartner der regierenden sozialdemokratischen Partei) hat sich für die nicht-kommunalen Grundschulen entschieden. Dies wird dadurch deutlich, dass sie sich mit dem politischen Gegner zusammen getan hat und gegen den Willen der Regierung einen Schulgesetzänderungsvorschlag eingereicht hat, der u.a. den nicht-kommunalen Grundschulen gleiche finanzielle Möglichkeiten wie den kommunalen geben soll. Zudem wird nicht-kommunalen Grundschulen die

und eine ehemalige Direktorin einer muslimischen nicht-kommunalen Grundschule berichtet von einer auferlegten Schweigepflicht nach außen hin (vgl. SVT 2006).

Christliche nicht-kommunale Grundschulen machen z.B. negativ von sich reden, weil deren Direktoren in einer Umfrage angeben, keine homosexuellen Lehrer sowie nur verheiratete, nicht aber unverheiratet zusammenlebende Lehrer anzustellen (vgl. ROSELL 2003).

²³⁵ Vergleiche: Valblad "Skola"

<http://www.socialdemokraterna.se/upload/Central/dokument/pdf/Valblad06/Valblad%20Skola.pdf>. 5.6.2006

²³⁶ Vergleiche "Låt alla kommunala skolor bli självstyrande friskolor" (aus Dagens Nyheter 26.1.2006).

²³⁷ Vergleiche Rapport: Mer kunskap - en modern utbildningspolitik

http://www.maktskifte06.se/fileadmin/Upload/pdf/Skolgruppen_slutrapport.pdf. 5.6.2006

Möglichkeit eingeräumt, die Schulgeldzuteilung der Gemeinde zu überklagen, wenn sie sich ungerecht behandelt sehen.²³⁸

- ◆ Die linke Partei (Vänsterpartiet, Koalitionspartner der regierenden sozialdemokratischen Partei) stellt sich gegen nicht-kommunale Schulen und die Abgeordneten dieser Partei sind der Ansicht, dass die Schulausbildung in gemeinsamer öffentlicher Regie betrieben werden sollte und private Gewinninteressen sollten im Schulsystem nicht erlaubt sein.²³⁹
- ◆ Von der Vorsitzenden der schwedischen Lehrgewerkschaft „Lärarnas riksförbund“ Mette Fjelkner wird vorgeschlagen, das Betreiben von konfessionellen Grundschulen zu verbieten, alle konfessionellen Schulen zu schließen und den Text in den Richtlinien „konfessionslos“ zu gestalten.²⁴⁰

Es wird deutlich, dass die nicht-kommunalen Grundschulen je nach Ausgang der Wahl mit Veränderungen ihrer Bedingungen rechnen können. Diese Veränderungen könnten, je nach Wahlergebnis, förderlich oder hinderlich sein für die Arbeit und die Zukunft der nicht-kommunalen Grundschulen. Bei einer Zunahme der Macht für die Gemeinden könnte die Etablierung weiterer nicht-kommunaler Schulen verhindert werden. Eine fortschreitende ungerechte Finanzierung im Vergleich zu den kommunalen Schulen und das Abschaffen der Möglichkeit, Gewinne zu machen, die nicht wieder in die Schule investiert werden, wären ebenso denkbare negative Auswirkungen. Das kommende Wahlergebnis kann für die nicht-kommunalen Grundschulen aber auch positive Veränderungen bedeuten, wenn zum Beispiel die Möglichkeiten des Vetos angedachter Neugründungen durch die Gemeinden abgeschafft würden, Mindestgrößen abgeschafft würden, nicht-kommunale Grundschulen finanziell mit den kommunalen gleich gestellt würden und das Genehmigungsverfahren zum Gründen nicht-kommunaler Schulen vereinfacht werden würde.

Deutlich wird bei den obigen Vorschlägen zudem, dass bis auf die Linkspartei alle Parteien das weitere Bestehen nicht-kommunaler Schulen einplanen und diese nicht verschwinden lassen wollen.²⁴¹ Da aber zwei der regierenden Parteien (die sozialdemokratische und die linke Partei) mit ihren Vorschlägen den nicht-kommunalen Grundschulbereich einzudämmen versuchen, lässt sich der Aspekt „Wahl 2006“ in Abbildung 34 bei den Argumenten wieder finden, die gegen ein weiteres Anwachsen des nicht-kommunalen Grundschulbereiches sprechen.

Geringere Lehrerdichte und geringerer Anteil an ausgebildeten Lehrkräften

Diese in Kapitel 4 herausgearbeiteten Faktoren könnten zukünftig einer positiven Entwicklung der nicht-kommunalen Grundschulen im Wege stehen (vgl. Kapitel 4.1.1 u. 4.1.2), insbesondere wenn sie auf dem Hintergrund der Probleme mit den Fächern mit spezifischen Anforderungen an die Raumgestaltung betrachtet werden. Es liegt auf der Hand, dass unausgebilde-

²³⁸ Vergleiche „Friskolor“: http://mp.se/templates/Mct_78.aspx?avdnr=12309&number=69159&category=79. 6.6.2006. In gleicher politischer Konstellation wurde auch eine Schulgesetzesänderung beschlossen, die „nicht-kommunalen“ Vorschulen (auch konfessionellen) eine Etablierungsfreiheit zukommen lässt und damit das Vetorecht der Gemeinden abschafft, sofern die Bewerber alle sonstigen Auflagen zum Betreiben einer Vorschule erfüllen (vgl.: http://mp.se/templates/Mct_78.aspx?avdnr=12309&number=90153. 6.6.2006).

²³⁹ Vergleiche „Faktablad: Skolan“: http://www.vansterpartiet.se/PUB_SkolaUtb/229,31663.cs. 6.6.2006.

²⁴⁰ Vergleiche „Förbjud friskolor som står på religiös grund“ Mette Fjelkner aus Dagens Nyheter 16.4.2006. In den aktuellen Richtlinien wird für den Bereich der grundlegenden Werte der Ausdruck „christlicher Tradition“ benutzt (vgl. Anhang, Beilage A).

²⁴¹ Die Lehrgewerkschaft bezieht sich in ihrer Kritik nur auf die konfessionellen nicht-kommunalen Grundschulen, nicht generell auf andere nicht-kommunale Grundschulen.

te Lehrkräfte in ungenügenden Räumlichkeiten Probleme haben werden, einen qualitativ hochwertigen Unterricht durchführen zu können.

Das Budget einer Schule bestimmt maßgeblich die Ausgestaltung der Räume und die Qualifikation der Lehrkräfte. Wenn aber der Unterricht in beiden Schulformen durch Fachkräfte gewährleistet werden soll, so müssen beiden Schulformen auch gleiche finanzielle Voraussetzungen durch die Gemeinden gegeben werden,²⁴² um zu verhindern, dass an den Personalkosten gespart wird. Noch versuchen einige nicht-kommunale Grundschulen an den Personalkosten zu sparen - indem sie z.B. billigere unausgebildete Lehrer einstellen - um dadurch andere Bereiche ihrer Schule, z.B. kleine Klassengrößen, finanzieren zu können, oder um das Budget in Balance halten zu können. Abhilfe schaffen könnten Regelungen der Schulbehörde, die einen gewissen Prozentsatz ausgebildeter Lehrkräfte sowohl für die kommunalen als auch für die nicht-kommunalen Grundschulen vorschreiben.

KJELLMAN vermutet, dass der Mangel an ausgebildeten Lehrern, dem Schweden ähnlich wie Deutschland in den nächsten Jahren gegenüberstehen wird, ein entscheidender Faktor sein kann, der segregierende Folgen haben wird. Sie meint damit, dass sich die ausgebildeten Lehrer Schulen in attraktiven Gebieten suchen werden (vgl. ebd. 2001, S. 235). Ob sich dies auf die Personalstruktur der nicht-kommunalen Grundschulen auswirken wird, bleibt abzuwarten. Wie in Kapitel 4 deutlich wurde, sind die Lehrer an den nicht-kommunalen Grundschulen ihrem Arbeitgeber gegenüber überwiegend positiv eingestellt und empfinden ihren Arbeitsplatz als „attraktiv“, trotz der angesprochenen „Sparschiene“, an die sich die nicht-kommunalen Grundschulen halten müssen (s.o.).

Eine Konsequenz des geringeren Anteils ausgebildeter Lehrer an nicht-kommunalen Grundschulen könnte darin liegen, dass die entsprechende Gruppe der Lehrer ungerechtfertigt hohe Noten setzt, da sie nicht ausgebildet worden sind, die offenen Kurspläne und Notenkriterien richtig zu deuten (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Diese Problematik findet sich aber auch bei ausgebildeten Lehrern und gründet sich zum Teil in der Beschaffenheit der Kurspläne. An den überwiegend größeren kommunalen Grundschulen kann die Problematik aber mit Fachkollegen diskutiert werden, um eine gleichwertige Benotung in einem Fach an einer Schule gewährleisten zu können. Da an vielen nicht-kommunalen Grundschulen der Größe wegen nur ein Lehrer pro Fach vorhanden ist, entfällt diese Möglichkeit.

Gesellschaftliche Akzeptanz der nicht-kommunalen Grundschulen, Segregation, gerechte Bildungschancen

In der Einleitung dieser Arbeit wurde erwähnt, dass sehr unterschiedliche Medien und Ebenen die Diskussion über die nicht-kommunalen Grundschulen bestimmen (vgl. Abb. 2). Ein Kennzeichen dieser Diskussion ist insbesondere die Angst vor Elitenbildung und Segregation. Letzteres wird als schwerwiegendes Argument in der öffentlichen Diskussion gegen die weitere Einführung nicht-kommunaler Grundschulen angeführt. Gründe dafür können in gesellschaftspolitischen und historischen Aspekten gesehen werden. Eine über lange Jahre sehr homogene schwedische Gesellschaft mit einer sehr breiten Mittelklasse u.a. durch eine langjährige sozialdemokratische Regierung entstanden und mit einer 30jährigen Tradition einer einheitlichen „Grundschule für alle“ (vgl. Kapitel 2.1.1.1), sieht sich plötzlich durch das Aufkommen nicht-kommunaler „Eliteschulen“ in ihrem Selbstverständnis als Gesellschaft („alle sind gleich, auf einer Stufe“) bedroht.

Die in dieser Arbeit erörterten Studien geben ein uneinheitliches Bild über die Auswirkungen der Einführung der Möglichkeit der Schulwahl auf Segregation und gerechte Bildungschancen (vgl. Kapitel 2.3). Es wird dabei deutlich, dass das Aufkommen der nicht-kommunalen Grundschulen zum einen positive Tendenzen wie Integration von Schülern mit Lernschwierigkeiten oder Funktionsbehinderungen verstärken kann, zum anderen könnte die Wahlalter-

²⁴² Dies ist zur Zeit noch nicht der Fall, wie aus dem Bericht der Konkurrenzbehörde zu ersehen ist (vgl. KONKURRENSRÅDET 2003 u. Kapitel 2.1.3.1).

native auch negative Folgen haben, als da wären Isolation der eben genannten Schülergruppe, das Abgrenzen gewisser Bevölkerungsschichten aus religiösen oder ethnischen Gründen, das Bilden von Leistungseliten und ein Entgegenwirken der Gleichwertigkeit im Schulsystem. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die oben genannten Auswirkungen z.T. mehr als Sichtbarmachen bereits vorhandener Segregationstendenzen in der Gesellschaft zu deuten sind, denn als Ursache dieser.²⁴³

Die Diskussion über diese Themen ist in der Öffentlichkeit derzeit äußerst lebhaft (vgl. Kapitel 2.3). Problembereiche werden sichtbar, wie etwa das Betreiben konfessioneller Schulen in einer doch sehr säkularisierten Gesellschaft. Lösungsvorschläge sind noch sehr wage und müssen genauestens von der Schulbehörde ausgearbeitet werden, um nicht die positiven Aspekte der freien Schulwahl, wie Zufriedenheit von Schülern, Lehrern und Eltern, soziales Lernen u.a., durch ein Begrenzen des gesamten nicht-kommunalen Schulsektors zu ersticken. Wie in dieser Arbeit auch gezeigt wurde, bedarf es noch weiterer Forschung zu den Auswirkungen der Wahlfreiheitsreform, um differenzierte Aussagen über Segregation und gerechte Bildungschancen treffen zu können.

Bedarf an alternativen Schulformen erreicht allmählich eine Sättigung

Es kann angenommen werden, dass das Bedürfnis nach alternativen Schulformen und Wahlmöglichkeiten eine Erscheinung darstellte, die den Bedürfnissen eines gewissen Anteiles der Bevölkerung entsprach. Bei gesättigter Nachfrage nach anderen Schulformen könnte der Bedarf an weiteren nicht-kommunalen Grundschulen schwinden, die nicht-kommunale Grundschule würde sich nicht zu einer „Schule für die Massen“ entwickeln (es könnte in diesem Zusammenhang auch von einer Modeerscheinung gesprochen werden, die temporären Charakter hat). Wenn Schülern und Eltern neben den offensichtlichen Unterschieden zwischen den nicht-kommunalen Grundschulen und den kommunalen Grundschulen (Ausrichtung, Schul- und Klassengrößen, u.a.) kaum Unterschiede bewusst werden, was Arbeitsweise, Erfüllung der sozialen und fachlichen Kompetenzen u.a. anbelangt, könnte mit einem schnellen Absinken des Andranges gerechnet werden. Wie diese Arbeit zeigt, unterscheiden sich die beiden Schulformen in einigen Bereichen doch deutlich voneinander und insbesondere die Zufriedenheit mit der Arbeit der nicht-kommunalen Grundschulen im Bereich der sozialen Kompetenzen spricht gegen die These der nicht-kommunalen Grundschulen als Modeerscheinung. Der Wunsch vieler Schüler an eine nicht-kommunale Grundschule gehen zu können, scheint ungebrochen und die Anfragen für Neugründungen nicht-kommunaler Grundschulen sind steigend (vgl. SKOLVERKET Pressmeddelande 2006).

Gesellschaftliche Veränderungen: z.B. Bedürfnis nach engerem Zusammenrücken der Bevölkerung, Integration von Minderheiten und Abkehr vom Individualisierungstrend (Schulischer Werdegang als „public good“)

Wie in dieser Arbeit des Öfteren erwähnt wurde, fällt der Boom der nicht-kommunalen Schulen in eine Zeit „neu-liberalen“ Denkens, in der die Bildung der eigenen Kinder als „private good“ gesehen wird und nicht als „public good“, wie noch vor einigen Jahrzehnten. Die in dieser Arbeit aufgezeichnete langjährige Entwicklung hin zu einer einheitlichen Grundschule wie der 1969 eingeführten schwedischen (vgl. Kapitel 2.1.1.1), ist an einen Wendepunkt angekommen, der auch die Entwicklung in der schwedischen Gesellschaft widerspiegelt. Diese Gesellschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass sie eine Einwanderergesellschaft mit vielen unterschiedlichen Kulturen ist (insbesondere in den Großstadtregionen). Eine solch heteroge-

²⁴³ Die schwedische Schulbehörde hat in einem Forschungsbericht zur Gleichwertigkeit des Schulsystems den Zusammenhang der Variablen Wohnortssegregation, Schulreformen, Schulsegregation, Variation zwischen Schulen und Gleichwertigkeit in einer Grafik veranschaulicht (SKOLVERKET Rapport 275, S 43, Figur 5.5). Die Schwierigkeit der Erforschung der Zusammenhänge der genannten Variablen wird dabei sehr anschaulich deutlich gemacht.

ne Gesellschaft hat vielfältige Erwartungen und Vorstellungen von der Funktion und den Aufgaben einer Schule. Dies zeigt sich z.B. in der Nachfrage nach konfessionellen und ethnischen Schulen und hat wahrscheinlich auch einen Teil zur Veränderung des Schulsystems in Schweden beigetragen.

Eine erfolgreiche Integration dieser Gruppen in die Bevölkerung und das friedliche Leben in einer multikulturellen Gesellschaft ist in Schweden noch nicht gelungen, was auch in der Zusammensetzung der Schulen sehr deutlich wird. Wohnortssegregation zeigt sich in den Zusammensetzungen der Schulen, die trotz der Möglichkeit der Schulwahl oft ein Spiegel des Stadtteils sind, in dem sie sich befinden. Nicht-kommunale Grundschulen, insbesondere konfessionelle und ethnische können eine verstärkte Isolation einzelner ethnischer oder religiöser Gruppen in der schwedischen Gesellschaft bewirken (vgl. Kapitel 2.3). Um dies zu vermeiden, müsste von staatlicher Seite gegengelenkt werden.²⁴⁴

Der schon des Öfteren angesprochene Trend einer individualisierten Gesellschaft scheint ungebrochen und hängt vielleicht auch mit einem schleichenden Verlust von Macht auf Seiten der Sozialdemokratischen Partei in Schweden zusammen, die maßgeblich für den Aufbau eines einheitlichen Schulsystems verantwortlich war, die aber auch die Probleme des jetzigen Systems zu verantworten hat. Es scheint beinahe angebracht, von einer Krise zu sprechen und die Schulbehörde scheint dies gegenwärtig nicht mehr schön reden zu wollen, sondern es ist aufgrund der sinkenden Leistungen der schwedischen Schüler ein Umdenken auf Seiten der Schulbehörde zu erkennen (vgl. SKOLVERKET 2005b). Die Reformen der letzten 20 Jahre (Kommunalisierung, neue Richtlinien, Möglichkeit der Schulwahl), Sparzwänge in den 90er Jahren und ein zu großes Vertrauen in die Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers, schon in jungen Jahren Verantwortung für den eigenen schulischen Werdegang übernehmen zu können, haben in einigen (zumeist kommunalen) Schulen zu chaotischen Verhältnissen, ausgebrannten Lehrern und einem Bild von einer Grundschule in der Krise geführt.²⁴⁵

In den Medien zeichnet sich ein pessimistisches Bild des Zustandes der schwedischen Grundschule ab, und die Schule ist oft in den Medien als eines der bedeutendsten Wahlkampfthemen vertreten. Die Aktualität der Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen resultiert auch aus dem Wissen des Landes über die Wichtigkeit einer guten Grundschulausbildung für die Zukunft der schwedischen Gesellschaft und Wirtschaft und dass dieses als gefährdet empfunden wird.

Dieses Problembewusstsein lässt wie schon erwähnt, neuerdings auch die schwedische Schulbehörde erkennen und diese kommt in einem internen Arbeitspapier zu folgenden Vorschlägen für die Verbesserung der schwedischen Bildungssituation:

- ◆ Die Fachkenntnisse der Lehrkräfte müssen verbessert werden und der Anteil ausgebildeter Lehrkräfte muss erhöht werden, damit alle Schüler die Ziele des Lehrplanes erreichen können.

²⁴⁴ Es ist fraglich, inwiefern von staatlicher Seite gegengelenkt werden kann. Denkbar wäre z.B. eine Quote für einen Mindestanteil an Schülern mit schwedischem Hintergrund und einem Mindestanteil an Schülern mit nicht-schwedischem Hintergrund. Je nach Quote könnten den Schulen dann Zuschüsse bei Erfüllung der Quote zukommen oder Abzüge bei einem Unterschreiten der Quote. Denkbar wäre zudem ein Schulkopfgeld, welches mit dem Schüler folgt und dessen Höhe sich an den Voraussetzungen und dem soziokulturellen Hintergrund des jeweiligen Schülers orientiert. Dieses böte z.B. die Möglichkeit einer gerechten Mittelverteilung, wenn es denn für alle Grundschulen, kommunale wie auch nicht-kommunale gelte. Vorschläge in eine ähnliche Richtung kommen z.B. von SANDSTRÖM 2002a.

²⁴⁵ Immer mehr Grundschüler sind aufgrund unzureichender Leistungen derzeit nicht berechtigt, ein reguläres Gymnasiumprogramm zu belegen und müssen das „Auffangprogramm“ des Gymnasiums (individuelle Programm) zum Nacharbeiten belegen. Zum ersten Mal in der schwedischen Schulgeschichte wurde im April 2006 die Abteilung der 200 Schüler umfassenden siebten bis neunten Klassen einer kommunalen Grundschule eines von vielen Immigrantanten bewohnten Stadtteiles in Malmö wegen Gewalt, Zerstörung der Lokale, Drohungen und verlorener Kontrolle über die Schüler geschlossen.

- ◆ Zudem soll das Ansehen bzw. die Attraktivität des Lehrerberufes erhöht werden Ordnung und Arbeitsruhe im Klassenzimmer sollen stärker gewichtet werden, indem u.a. den Lehrkräften im Schulgesetz mehr Rechte eingeräumt werden gegen „Unruhe“ disziplinarisch vorgehen zu können.
- ◆ Einführung von Noten bereits in Klasse 7 (z. Zt. in Klasse 8).
- ◆ Zudem Einführung diagnostischer Tests bereits in frühen Klassenstufen z.B. in Klasse 2 (z. Zt. erste diagnostische Tests erst in Klasse 5), insbesondere im Bereich Lesen und Rechnen, um Kindern mit Problemen frühzeitig helfen zu können.²⁴⁶
- ◆ Die Aufforderung an die Schulen, die bestehende gesetzliche Möglichkeit besser auszunutzen, dass Schüler ein „Extrajahr“ auf der Grundschule verbringen können, um die vorgeschriebenen Ziele des Lehrplanes zu erreichen.
- ◆ Verdeutlichung der zu erreichenden Ziele des Lehrplanes, die zu vage formuliert sind. (vgl. SKOLVERKET 2005b)

Zur Bewältigung der Krise wird in Schweden z.T. auch nach Finnland geblickt. Das dortige Grundschulsystem ist dem schwedischen ähnlich: dezentralisiert, 9-jährig, aber im Gegensatz zu den schwedischen Grundschulern erzielten die finnischen Grundschüler sehr gute Leistungen bei den jüngsten internationalen Schulleistungsvergleichen. In Finnland gibt es nur einen geringen Prozentsatz an Einwandererschülern, was einen Teil dieses Leistungsunterschiedes erklären kann, aber das finnische Schulsystem zeichnet sich auch durch wenige Reformen in den letzten Jahrzehnten aus und der Lehrerberuf ist in Finnland ein Beruf mit hohem Status. Der Status des Lehrerberufes in Schweden ist sehr gering, die Gehälter liegen unter den schlechtesten in Europa,²⁴⁷ das Niveau der Lehrerausbildung wird in Frage gestellt, obwohl die Lehrerausbildung erst kürzlich reformiert worden ist. Zudem hat Schweden große Probleme, jede Lehrerstelle mit ausgebildeten Lehrern zu besetzen.

Diese Arbeit zeigt, dass viele nicht-kommunale Grundschulen zur Zufriedenheit von Schülern, Lehrern und Eltern sehr effektiv arbeiten, sowohl was die fachlichen, als auch die sozialen Kompetenzen anbelangt. Von der Arbeit dieser Schulen kann gelernt werden und sie können damit einen Beitrag liefern, das schwedische Grundschulsystem wieder aus der Krise zu führen. Diese Arbeit zeigt auch, dass kleinere Schuleinheiten einen Faktor darstellen können, der zu Verbesserungen führen kann, werden die erfolgreichen SWS-Projekte der USA und einige schwedische Untersuchungsergebnisse als Beispiel genommen. Gleichzeitig wurden auch Problembereiche deutlich, die mit der Einführung der Möglichkeit der freien Schulwahl zusammen hängen, neben Segregation und abnehmender gerechter Bildungschancen sind da insbesondere die offenen Richtlinien zu nennen, die auf der einen Seite erwünschte Profilierungen ermöglichen, auf der anderen Seite aber von einigen nicht-kommunalen Grundschulen zu ideologischen Zwecken missbraucht werden. Diesen gilt es für die neue Regierung nach der Wahl 2006 durch entsprechende Regeländerungen entgegenzuwirken, ohne die Arbeit der sich an die Regeln haltenden nicht-kommunalen Schulen dabei zu beeinträchtigen.

Schließlich lässt sich behaupten, dass Kundenzufriedenheit im Bereich des Qualitätsmanagement von Schulen in Schweden eine stärkere Stellung gebührt. Die nachweisbar große Zufriedenheit der Schüler, Lehrer und Eltern mit den nicht-kommunalen Grundschulen könnte als Indikator einer gelungenen Arbeit an Schulen interpretiert werden. Kundenzufriedenheit in

²⁴⁶ Insbesondere gegen diesen Vorschlag hat der schwedische Schulminister Vorbehalte. Er sieht keine Notwendigkeit von Analyseinstrumenten in frühen Klassenstufen, die Schüler früh „aussortieren“. Stattdessen vertraut er auf die seit 2006 verpflichtenden „Entwicklungspläne“ (vgl. Kapitel 2.1.2.2f), die jede Schule für jeden ihrer Schüler erstellen muss. Dies teilte Ibrahim Baylan auf einer Schuldiskussion beim Politikertreffen in Almedahl am 5.7.2005 mit.

²⁴⁷ Vergleiche EURYDICE 2003, S. 67ff.

der Schule ist ein Kennzeichen gelungenen Lernens und Lehrens und sollte als Ergänzung zu den etablierten reinen Leistungsmessungen einen wichtigen Platz in der Diskussion über die Qualität der schwedischen Grundschule einnehmen.

Damit könnte sich die Frage nach der Kundenzufriedenheit als ein Merkmal schulischer Qualität ausweiten zu einer Frage nach einer ganzheitlichen Beurteilung der Schule, deren Qualitätsentwicklung nicht allein die messbare Leistungsqualität der Schüler fokussiert, sondern die vielgestaltige Lernumgebung als wichtige Lernvoraussetzung für die im Schulbetrieb involvierten Menschen erkennt. So kann das Feedback der am Schulgeschehen Beteiligten zukunftsweisend sein für die weitere Entwicklung des schwedischen Schulwesens, in der der Lehr- und Lernprozess zwischen Schüler und Lehrer wieder verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Eine Vorreiterrolle könnte hierbei der nicht-kommunalen Grundschule zukommen.

7 Zusammenfassung der Arbeit

Diese Arbeit untersucht den Aspekt der Kundenzufriedenheit mit den schwedischen nicht-kommunalen Grundschulen. Die heterogene Kundengruppe, die sich aus Schülern, Lehrern und Eltern zusammensetzt, ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick auf die nicht-kommunalen Grundschulen.

Auswertungen diverser schwedischer und internationaler Untersuchungen aus denen der Aspekt der Kundenzufriedenheit ableitbar erschien, wurden vorgestellt, analysiert und ausgewertet. Dabei ergab sich eine allgemein hohe Kundenzufriedenheit mit den nicht-kommunalen Grundschulen. Verschiedene Aspekte wurden dabei unter dem Fokus der Kundenzufriedenheit bewertet:

- ◆ Kenntnisse/Lernfortschritt, Einflussnahme/Mitbestimmung/Eigenverantwortung, Schüler-Lehrerverhältnis, Schüler-Schülerverhältnis, Schulumilieu (Schüler),
- ◆ Arbeitsweise, Arbeitsbelastung, Arbeitsmilieu, Einfluss auf die Arbeit, Umsetzung von Eigeninitiativen, Unterstützung u. Aufmunterung, Schulleitung, Gehalt, Fort- und Weiterbildung, Elternkontakte (Lehrer),
- ◆ Wissensentwicklung, persönliche Entwicklung des Kindes, individuelle Förderung, Voraussetzungen für die Zukunft, Inangriffnahme von Problemen, sicheres Schulumilieu (Eltern).

Hintergrundinformationen über die einzelnen Kundengruppen wurden jeweils benannt und es ließ sich verdeutlichen, dass jede Gruppe diverse Erwartungen an eine Schule hat und diese unterschiedlich gewichtet.

Dieser kundenperspektivische Blick auf die Leistung einer Schule erweitert den gegenwärtigen Stand der Forschung, der sich primär der messbaren Schülerleistung widmet um die Effizienz und Qualität einer Schule zu bewerten. Als relativ junge Schulform, die aufgrund ihrer segregierenden Wirkungen umstritten ist, stellt die nicht-kommunale Grundschule eine gelungene Schulform dar, die nicht nur leistungsmäßig gut ist, sondern die sich durch eine nachweislich hohe Kundenzufriedenheit auszeichnet.

Die Resultate einer solchen themenspezifischen Quellenforschung, bei der Untersuchungen zu einem bestimmten Gesichtspunkt ausgewertet werden, sind nicht unumstritten, wie auch die nicht-kommunale Grundschulen, insbesondere die konfessionellen, als solche in der Gesellschaft nicht unumstritten sind.

Um die Studien adäquat erörtern zu können, wurde die nicht-kommunale Grundschulform, die den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit bildet, institutionell und gesellschaftspolitisch beschrieben.

Zukünftige Studien könnten sich explizit dem sehr aktuellen Qualitätsmanagement, zu der auch die Kundenbefragung nach der Kundenzufriedenheit gehört, verschreiben.

Die in dieser Arbeit erarbeiteten Fakten zur Kundenzufriedenheit sind ein erster Schritt in diese Richtung.

Die Merkmale „kleine Schulen“ und „kleine Klassen“, ein positives Mastery-Klima sowie die Möglichkeit einer individuellen Entwicklung/Selbstverwirklichung erwiesen sich als wichtige Begründungen für eine von den Kunden empfundene Zufriedenheit mit der Schule als Lehr-, Lern- und Lebensort.

8 Summary

This dissertation deals with the development of the private nine-year compulsory schools in Sweden (called *nicht-kommunale Grundschule*). It evaluates mainly local interview studies with the “consumers” of the schools, pupils, teachers and parents concerning their satisfaction with the private compulsory schools. The aim is to identify strengths and weaknesses and to extract general structures and facts, which can be used in future research and discussions on the private schools in Sweden.

To achieve this aim, the first part of the dissertation gives an overview of the Swedish school system from the establishment of the basic comprehensive nine-year compulsory school in 1962 to the reformation of the school system during the last 20 years, including the decentralisation and deregulation of the system, the new curriculum, the introducing of freedom of school choice and the new funding system for the private schools in 1992.

The freedom of school choice and the new funding system were the main reasons for the increase of the private schools from less than 1% of all pupils in 1990 to more than 6% in 2006. The new funding system has made the home municipality of each private school responsible to pay the same fee for all pupils whether they visit a private school or a non-private school.

Private schools are not allowed to cream the best pupils, they must be open for every pupil who applies and most of the schools have waiting lists. Private schools offer a variety of pedagogical and religious profiles although most of them were not specialised. In difference from the non-private schools, private schools can offer religious education as long as they follow some specific parts of the national curriculum.

The private schools are a politically controversial issue and have been discussed often as one of the agenda for the election in 2006. The issues which have been discussed are mainly religious profiles, their impact on existing schools and the possibility to make profits.

Each group of the school “consumers”, pupils, teachers and parents, were described with background information, which indicates some certain characteristics such as that better educated parents often send their children to private schools, that pupils with foreign backgrounds attend at private schools more often and that a higher percentage of teachers working at private schools lack the proper education, compared with non-private schools. Furthermore, this dissertation shows that the achievement of the private and non-private pupils is approximately on the same level.

The evaluated studies are mostly from the three largest cities Stockholm, Gothenburg and Malmö with high concentration of private compulsory schools. The evaluation shows a great satisfaction with the private compulsory schools among pupils, parents and teachers in many aspects. Compared with the non-private schools, the satisfaction level is significant higher. Main reasons for this high satisfaction level were small schools and small classes, a good mastery-climate and good possibilities for individual development of each pupil.

Based on the results, the future of the private compulsory schools and advantages and disadvantages are discussed in the last chapter of this dissertation. Finally the conclusion drawn is that private schools should be seen as one of the possibilities in order to renew and improve the Swedish compulsory school system. Another conclusion is that a consumer perspective must become more present in quality evaluation, not only of schools and municipalities but of the whole Swedish compulsory school system.

9 Literaturverzeichnis

- Alfredson, L. (2003). Undervisning utan timplan sätter ökad press på lärarna. Dagens Nyheter, 24.2.2003.
- Andersson, B. (2003). Allt fler lärare blir långtidssjuka. Dagens Nyheter, 13.2.2003.
- Andersson, W. (2003). I egen takt – om människor och idéer kring utvecklingen av en ny slags skola. Uppsala: K.S. Publishing.
- Arbeitsgruppe Steiermark. (2001). EFQM in der Schule. Ein Online-Handbuch zur Entwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM).
<http://marvin.sn.schule.de/~infoms/aktuell/EFQM-Schulen.htm>. 25.5.2006
- Arnman, G., Järnek, M. & Lindskog, E. (2004). Valfrihet – fiktion och verklighet. Step, Department of Education, Uppsala university, Eklundshofs Grafiska Ab, Uppsala 2004.
- Balansen Fragebogen Schüler.
http://www.balansen.goteborg.se/Startsida/docs/Elev_Grundskola_4-9_2004.pdf. 4.5.2004
- Balansen. (2004). Om kvalitets- och ledarskapsutveckling i Göteborgs Stad. Tidningen Balansen 1(4), 3-5. Göteborgs Stad.
- Barker, B. O. (1996). The Advantages of Small Schools. ERIC Digests.
<http://www.ericdigests.org/pre-923/small.htm>. 10.9.2005.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). Schülerleistungen im internationalen Vergleich. OECD PISA Programme for international student assessment. Im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001. Aus Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M., PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>. 6.9.2003
- Beratung Kreativ. (2006). EFQM für Schulen.
<http://www.beratung-kreativ.de/EFQM-Schule.htm>. 22.5.2006
- Bergmark, K. (2001a). Att arbeta i friskola. Demoskop AB 2001.
- Bergmark, K. (2001b). Föräldrar med barn i friskola och kommunal skola. Svenskt Näringsliv 2001, Dokument: svn 0001.
[http://sn.svensktnaringsliv.se/SN/Publi.nsf/AutonomyPublikation/8118711bee4ee520c1256b6f004624c5/\\$FILE/PUB200112-002-1.pdf](http://sn.svensktnaringsliv.se/SN/Publi.nsf/AutonomyPublikation/8118711bee4ee520c1256b6f004624c5/$FILE/PUB200112-002-1.pdf). 14.10.2003
- Bergström, F. & Sandström, F. M. (2001a). Friskolor gynnar alla elever. Dagens Nyheter, 6.3.2001.
- Bergström, F. & Sandström, F. M. (2001b). Konkurrens bildar skola: en ESO-rapport om friskolornas betydelse för de kommunala skolorna. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Stockholm: Finansdepartementet.
http://goto.glocalnet.net/FM_Sandstrom/sv/skoldeb/ds2001_12.pdf. 19.11.2003
- Bergström, B., Löwgren, A. & Almgren, H. (1996). Alla tiders historia. Gleerups.
- Berliner Zeitung. (2004). Privatschulen sollen weitere Millionen einsparen. Bildungssenator Böger deutet Parlamentsbeschluss um. Berliner Zeitung, 13.1.2004.
- Bieri, T. (2002). Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation Eberhard-Karls-Universität Tübingen 2002.
http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2004/1226/pdf/Diss_Bieri_complete.pdf. 22.10.2005
- Björklund, A., Edin, P.-A., Fredriksson, P. & Krueger, A. B. (2003). Den svenska skolan – effektiv och jämlik? SNS Förlag.

- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2004). The Effects of Class Size on Attainment and Classroom Processes in English Primary Schools (Years 4 to 6) 2000-2003. Institute of Education, University of London.
<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBX13-04.pdf>. 22.5.2006
- Bonnet, G. (2002). The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002. A European project commissioned by the European network of policy makers for the evaluation of education systems.
http://www.skolverket.se/pdf/assessment_of_english.pdf. 4.3.2004
- Borland, M.V. & Howsen, R. M. (2003). An examination of the effect of elementary school size on student academic achievement. *International Review of Education*, Volume 49, 5 (6), 463-474.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU; Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich; Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Aus: Bos, W., Lankes E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>. 6.9.2003
- Brinck, C. (2001). Sökes: En friskoleplats. En rapport om den aktuella kösituationen på friskoleområdet. *Svenskt Näringsliv* 2001.
[http://sn.svensktnaringsliv.se/SN/Publi.nsf/AutonomyPublikation/5e9e5869c389ad0dc1256b6f004569cf/\\$FILE/PUB200111-003-1.pdf](http://sn.svensktnaringsliv.se/SN/Publi.nsf/AutonomyPublikation/5e9e5869c389ad0dc1256b6f004569cf/$FILE/PUB200111-003-1.pdf). 29.10.2003
- Broman, I. T., Reich, L. R. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Fritzes.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1105.pdf>. 16.4.2004
- Brügelmann, H. (2004). Standards vorgeben? *Contra. Pädagogik*, 3 (12), 51.
- BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola. (2001).
http://www.skolutveckling.se/kvalitetsarbete_ledning/BRUK. 22.6.2006
- Buckingham, J. (2003). The Missing Links: Class Size, Discipline, Inclusion and Teacher Quality. A Response to the Vinson Report on Public Education in New South Wales. *ISSUE ANALYSIS*, No 29.
<http://www.cis.org.au/IssueAnalysis/ia29/IA29.htm>. 22.5.2006
- Bugliari, D., McCaffrey, D.F. & Stecher, B. M. (2003). The relationship between exposure to class size reduction and student achievement in California. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (40).
<http://epaa.asu.edu/epaa/v11n40/>. 22.5.2006
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*.
http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/pisa_vergleichsstudie.pdf. 13.4.2004
- Bünting, K.-D. (1996). *Deutsches Wörterbuch*. Isis.
- Carlgren, F. (1979). Hindernislauf der schwedischen Waldorfschule. Ein Tagebuch 1949-1978. In D. Goldschmidt & P. M. Roeder, *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme* (S. 543-563). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cotton, K. (1996). *School Size, School Climate, and Student Performance*. School Improvement Research Series.
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html>. 10.11.2005
- Damgren, J. (2002). *Föräldrars val av fristående skolor. Forskarutbildningen i pedagogik; Lärarutbildningen, Malmö högskola*.
- Daragahi, H. (2003). Våld mot barn stöds av staten – Dold kamera avslöjar förtryck på islamiska och arabiska friskolor i Sverige. *Dagens Nyheter*, 6.5.2003.

- Daun, H. (2000). Vilken konkurrens gynnar vem i skolan? Pedagogisk forskning i Sverige, 4 (4), 307-310.
- DN. (1999). Kvaliteten avgör skolval. Dagens Nyheter, 4.10.1999.
- DN. (2001). Ge upp fördomarna om friskolor. Dagens Nyheter, 22.2.2001.
- DN. (2003a). Friskolor i fritt fall. Dagens Nyheter, 10.5.2003.
- DN. (2003b). Rätten att välja skola. Dagens Nyheter, 17.4.2003.
- DN. (2004). Cancern i Skolsverige. Dagens Nyheter, 19.1.2004.
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=576&a=224808>. 21.3.2004
- Döbert, H. (2003). Die Vergleichsländer der Studie "Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten": Gemeinsame Merkmale und der Blick auf Deutschland.
http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi7_doebert.pdf. 13.4.2004
- Dovemark, M. (2004). Ansvar-flexibilitet-valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Göteborg Studies in educational sciences 223. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Edelmann, W. (1994). Lernpsychologie. Eine Einführung (4. Aufl.). Beltz, Psychologie-Verlags Union: Weinheim.
- Eikenbusch, G. (2003). Alle sind gleich – aber jeder ist anders... Erkundungen zur Kultur der Individualisierung und Differenzierung in Schweden. Pädagogik, 9 (12), 10-14.
- Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. & Scherp, H.-Å. (2000). Forskning om rektor – En forskningsöversikt. Stockholm: Liber.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/777.pdf>. 20.1.2004
- Engström, J. (2000). Tio år efter kommunaliseringen. Nu går trenden mot privatiseringar. Skolvärlden 20 (22), 20-21.
- Enkvist, I. (2001). Feltänkt. En kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik. SNS Förlag.
- Eriksson, R. & Jonsson, J. O. (1993). Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier. SOU 1993:85. Utbildningsdepartementet.
- Eurydice. (2003). Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa. Band 3. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen.
<http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/de/FrameSet3.htm>. 3.5.2006
- Folcker, A. (2005). Baylan säger nej till betyg i årskurs sju. Dagens Nyheter, 12.5.2005.
- Förordning 1996:1206
http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BHTML%7D=SFST_LST&%24%7BHTML%7D=SFST_DOK&%24%7BSHTML%7D=SFST_ERR&%24%7BMAXPAGE%7D=26&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BFREETEXT%7D=&BET=1996%3A1206&RUB=&ORG. 2.11.2003
- Fried, R. (2005). Skolundersökning i skolor 6 och 9. Utrednings- och statistikkontoret. Stockholms stad.
http://www.stockholm.se/files/97400-97499/file_97462.pdf. 21.5.2006
- Friskolornas Riksförbund Pressmeddelande. (2004). Skolverket bedriver häxjakt på friskolor.
http://www.friskola.se/press/15_januari_Skolverkets_forslag.pdf. 20.3.2004
- Friskolornas Riksförbund Vad är en fristående skola?
http://www.friskola.se/vad/vad_ar.asp. 5.11.2003
- Friskolornas Riksförbund Zifferor.
<http://www.friskola.se/vad/sifferor.asp>. 8.9.2003
- Fröjd, P. (2005)
Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002. Göteborg : Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, 2005.

- Geiersbach, F.-W. (2004). Lehrerbildung für ein integriertes Schulsystem. Neue Entwicklungen in Schweden. Die Deutsche Schule, 96. Jg. 1 (12), 107-110.
- Grundskoleförordningen
http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BHTML%7D=SFST_LST&%24%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%24%7BSNHTML%7D=SFST_ERR&%24%7BMAXPAGE%7D=26&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW&%24%7BBASE%7D=SFST&%24%7BFREETEXT%7D=&BET=1994%3A1194&RUB=&ORG. 6.9.2003
- Gustafsson, J.-E. (2006). Lika rättigheter – likvärdig utbildning? En sammanfattning av studien Barns utbildningssituation – bidrag till ett kommunalt barnindex. Rädda Barnen 2006.
- Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt. Stockholm: Liber.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/999.pdf>. 31.10.2003
- Göteborgs Posten (2006). Baylan vill ha rektorslegitimation.
<http://www.gp.se/gp/jsp/Crosslink.jsp?d=114&a=261174>. 26.2.2006
- Göteborg Stad (2004). Mätning av elevers psykiska hälsa – en arbetsrapport från ”Göteborgspiloten”. Västra Götalandsregionen Folkhälsokommitténs Kansli, Göteborg Stad 2004.
- Greene, J. (1999). School Choice Promotes Higher Achievement and Better Citizenship. Compiled and distributed by the Clare Boothe Luce Policy Institute.
<http://www.cblpi.org/resources/report.cfm?ID=10>. 22.10.2005
- Greene, J. P., Howell, W. G., McCready, W. & Peterson, P. (1998). Initial Findings from an Evaluation of School Choice Programs in Washington, D. C.
<http://www.ksg.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/dcdex.pdf>. 20.10.2005
- Hedenquist, J.-A. & Håkansson, J. (2001). Formulera och utvärdera mål. Älmhult.
- Herrmann, U. (2004). Schule im Jahr IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an »Bildungsstandards«. Pädagogik, 4 (12), 38-41.
- Hlz. (2002). Hamburger Lehrerzeitung, Zeitschrift der GEW Hamburg, 1 (12).
- Högman, B., Högberg, E., Färm, G., Wallén, A., Kashammar, A., Löfstrand, J., Arnesson, A., Micko, L., Sahlberg, P.-A., Öhrn, J., Gunnarsson, L., Högström, K., Lidh, M., Hildebrand, S., Beiming, C., Andersson, K., Asp, S., Kjellén, M., Andersson, W., Johansson, L.-G., Hallengren, K., Andersson, H.-E. S., Grönstedt, R., Nilsson, L. (2001). Unkna fördomar om friskolorna. Dagens Nyheter, 24.1.2001.
- Holz, O. (1999). Zur Situation der schwedischen Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der Integration der europäischen Dimension in das Bildungswesen. Hamburg: Kováč.
- Homburg, C. & Rudolf, B. (1998). Theoretische Perspektiven der Kundenzufriedenheit. In: Simon H. & Homburg C. (Hrsg.), Kundenzufriedenheit. Konzepte-Methoden-Erfahrungen. Wiesbaden: Gabler. S. 33-55.
- Hörner, H. (1970). Demokratisierung der Schule in Schweden: Genese, Deskription und Explikation. Weinheim: Beltz.
- Hoxby, C. M. (2003). School Choice and School Competition: Evidence from the United States. Harvard University.
<http://www.friskola.se/filer/Hoxby0303.pdf>. 26.11.2003
- Hylén, J. & Ullman, A. (2003). Rektorn och apparaten. In S. Selander (Redaktion), Kobran, nallen och majjen : tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning (S. 23-34). Stockholm : Myndigheten för skolutveckling.
[http://www.skolutveckling.se/skol/skolmain.nsf/0/386190259F6ECA9CC1256E370038BAB0/\\$File/Kobran%2Cnallen%20och%20majjen.pdf](http://www.skolutveckling.se/skol/skolmain.nsf/0/386190259F6ECA9CC1256E370038BAB0/$File/Kobran%2Cnallen%20och%20majjen.pdf). 20.4.2004
- Infratest Bildungsforschung. (2003). Schule aus der Sicht von Eltern. Das Eltern-Forum als neues Instrument der Schulforschung und mögliche Form der Elternmitwirkung. Infratest Sozialforschung GmbH. München 2003.
<http://www.elternrat->

- niedersachsen.info/doc/doc_download.cfm?79616122104B6B109D55C9ED982A892A.
22.10.2005
- Ingemansson, I., Nordlund, M. J. & Petersson, A. (2000). Elevers grundläggande kunskaper och färdigheter i matematik. PRIM-gruppen 2000:4, Lärarhögskolan i Stockholm.
INIS. Qualitätsverständnis.
<http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de/set.htm>. 22.5.2006
- Isling, Å. (1984). Grundskola för allmänsklig kompetens: aktuell skoldebatt och historisk tillbakablick. Stockholm: Sober.
- Jacobsson, C. (2003). Anställda i små företag mår bäst. Dagens Nyheter, 25.7.2003.
- Jällhage, L. (2004). Skolverket vill skärpa krav på friskolor. Dagens Nyheter, 21.3.2004.
<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=147&a=223051>. 20.3.2004
- Järgenstedt, S., Beckman, H.-O. & Wilzén, R. (2000). Satsa på friskolorna också! Skolvärlden 1 (22), 28.
- Jarlén, L. (2000). Gymnasium 2000; Tradition och förnyelse. Stockholm: Bilda.
- Jersild, P.C. (2003). De heliga friskolorna. Dagens Nyheter, 14.6.2003.
- JFF (Jobs for the future). (2002). FROM LARGE TO SMALL. Strategies for Personalizing the High School (Adria Steinberg and Lili Allen).
http://www.jff.org/~jff/JFF_KC_Pages.php?WhichLevel=1&lv1_id=4&lv2_id=0&lv3_id=0&KC_M_ID=250. 11.11.2005
- JFF (Jobs for the future). (2004). Big Buildings, Small Schools: Using a Small Schools Strategy for High School Reform (Lili Allen and Adria Steinberg).
<http://www.ecs.org/html/offsite.asp?document=http%3A%2F%2Fwww%2Ejff%2Dprojects%2Eorg%2F%2F7Ejff%2FJFF%5FKC%5FPages%2Ephp%3FWhichLevel%3D1%26lv1%5Fid%3D4%26lv2%5Fid%3D0%26lv3%5Fid%3D0%26KC%5FM%5FID%3D72>.
12.11.2005
- Johansson, A. (2003). Klasskillnader mellan skolorna. Vi lär oss mera - vi får den tid vi behöver av lärarna. Göteborgs-Posten, 25.8.2003.
- Kahl, R. (2004). Standards – ein deutsches Missverständnis. Pädagogik, 2 (12), 64.
- Källebring, N. (2003). Föräldraundersökning. Friskolornas riksförbund, TEMO T-nr 24699.
<http://www.friskola.se/filer/Foraldraundersokning.pdf>. 26.11.2003
- Kjellman, A.-C. (2001). "Hurra för Valfriheten" – Men vad ska vi välja? Stockholm: HLS Förlag.
- Klieme, E. (2004). Standards vorgeben? Pro. Pädagogik 3 (12), 50.
- Konferens SNS. (2003). Den svenska skolan – effektiv och jämlik? Die Konferenz wurde am 27.11.2003 um 9:30 Uhr im Svt 24 gesendet. Eine Videokopie ist in der SNS-Geschäftsstelle erhältlich.
- Konkurrensrådet. (2003). Lika villkor mellan kommunala grundskolor och fristående skolor? Statens offentliga utredningar, Konkurrensrådet (N1997:08).
http://www.konkurrensradet.org/data/rapport%20y%20friskolor%2026_03.doc. 9.12.2003
- Krueger, A. B. & Lindahl, M. (2002). The School's Need for Resources – A Report on the Importance of Small Classes. Expert Group on Public Finance (ESO), DS 2002: 12. Stockholm: Fritzes.
- Landert, C. (2002). Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer LehrerInnen.
<http://www.sejb.ch/docs/pdf/rapportlandert.pdf>. 22.10.2005
- Langenscheidts. (2001). Langenscheidts Taschenbuch Schwedisch (13. Aufl.). Langenscheidt: Berlin, München.
- Leuders, T. (2003). Welche Mathematik brauchen wir? Ein Blick durch die PISA-Brille auf die mathematische Bildung. Forum Schule, Thema. Heft 1 (3).
http://archiv.forum-schule.de/archiv/10/fs10/magtma_1.html. 15.5.2006.
- Liljequist, K. (1999). Skola och samhällsutveckling (2. Aufl.). Lund: Studentlitteratur.

- Lindblad, S. (2001). Fel slutsats att friskolorna ökar kvaliteten. Dagens Nyheter, 18.3.2001.
- Lundh, J. & Nilsson, P. (2001). Balanced scorecard inom kommunal grundskola – en fallstudie i Göteborgs stad. Ekonomihögskolan vid Växjö universitet, magisteruppsats, FED 332: 2.
http://www.balansen.goteborg.se/Startsida/docs/uppsats_2001_fallstudie_grundskola.pdf. 28.10.2003
- Marklund, S. (1980). Skolsverige 1950-1975. Del 1, 1950 års reformbeslut. Stockholm: Liber/Utbildningsförlag.
- Molnar, A., Smith, P. & Zahorik. (2003). Class-Size Reduction. A Fresh Look at the Data. A new review of SAGE findings answers questions on how much class-size reduction improves student achievement and which groups it affects most. Educational Leadership/September 2003, 72-74.
<http://www.asu.edu/educ/eps1/EPRU/documents/EP1-0309-110-EPRU.doc>. 22.5.2006
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). Att granska och förbättra kvalitet. Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnomsorg och vuxenutbildning – en översikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet.
<http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A//publ/98&cmd=download>. 21.5.2006
- NCES. (1997). Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubs97/97471.pdf>. 22.10.2005
- NCES. (2002). Private Schools. A brief Portrait. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
<http://nces.ed.gov/pubs2002/2002013.pdf>. 22.10.2005
- NCES. (2003). Trends In the Use of School Choice. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
<http://nces.ed.gov/pubs2003/2003031.pdf>. 22.10.2005
- Niedersächsisches Kultusministerium. (1984). Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht in der Grundschule. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (1985). Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Hauptschule. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (1988). Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Integrierten Gesamtschule. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (1989).Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Orientierungsstufe. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (1993a). Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in den Jahrgängen 7-10 des Gymnasiums. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover: Schroedel.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (1993b). Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht in der Realschule. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover: Schroedel.
- Nilsson, I. (2002). Fristående skolor – internationell forskning 1985-2000. Kalmar: Leanders Grafiska AB.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1079.pdf>. 4.12.2003
- Öberg, H. (2003). Riktlinjer för betyg kan skärpas. Dagens Nyheter, 5.11.2003.
- Öberg, H. (2004a). Elever med dyslexi kan tvingas sluta. Dagens Nyheter, 23.5.2004.
- Öberg, H. (2004b). Matteklasserna ger Kista högre status. Dagens nyheter, 24.4.2004.
- Öberg, H. & Rognerud, K. K. (2003a). Friskolor får starta trots usel ekonomi. Ingen har tid med granskning. Dagens Nyheter, 14.4.2003.
- Öberg, H. & Rognerud, K. K. (2003b). Östros vill ha hårdare krav på friskolorna. Dagens Nyheter, 16.4.2003.

- OECD. (2003). Table D6.2. Number of teaching hours per year (1996, 2001).
<http://www.oecd.org/dataoecd/1/48/14625204.xls>. 5.11.2003
- OERI. (1992). Parental Satisfaction With Schools And The Need For Standards. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
<http://www.ed.gov/pubs/OR/ResearchRpts/parents.html>. 20.10.2005
- Ohorn, M. (2002). »...richtig stellen!«. Hlz- Hamburger Lehrerzeitung, Zeitschrift der GEW Hamburg, 1 (12), 43-44.
- Ohorn, M. & Jonason, P. (2004). Vem har rätt till särskilt stöd? En enkätstudie riktad till rektorer på Göteborgs friskolor. Göteborgs Universitet, Institution för pedagogik och didaktik. Fortsättningskurs i specialpedagogik. Unveröffentlichte Studie Mai 2004.
- Persson, T. (2003). Läsundersökning för dyr för Sverige. Skolvärlden 16/03, 10.
- Peterson, V., Johansson, T., Söron, P., Lundqvist, H. & Boring, B. (1999). Stoppa privatiseringen av skolan. Skolvärlden 21 (22), 28.
- Pettersson, B.-G. (2002). Obligatoriska Skolväsendet; Brukarundersökning hösten 2001 – ett urval av föräldrar och elever. Malmö stad. Stadskontoret.
- Preis, E.-L. (2004). I rättan tid... - Lärarförbundets utredning om arbetstid och arbetsorganisation.
- Q.I.S. Qualität in Schulen. (2004). Fragebogen.
<http://www.qis.at/fragebogen/pdf/FBGesamt.pdf>. 22.5.2006
- Q.I.S. Qualität in Schulen. (2004). Leitfaden.
<http://www.qis.at/pdf/leitfaden.pdf>. 22.5.2006
- Rethinking Schools. (2005). Is Small Beautiful? The promise and problems of small school reform. Volume 19 No. 4 - Summer 2005.
http://www.rethinkingschools.org/archive/19_04/19_04.shtml. 11.11.2005
- Richardson, G. (1999). Svensk utbildningshistoria; Skola och samhälle förr och nu (6. Aufl.). Lund: Studentlitteratur.
- Roeder, P. M. (1979). Einleitung. In: Goldschmidt D. & Roeder P. M. (Hrsg.), Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 11-35.
- Rognerud, K. K., & Öberg, H. (2003a). Friskolorna var inte tänkta som koncerner. Dagens Nyheter, 17.4.2003.
- Rognerud, K. K., & Öberg, H. (2003b). Många friskolor konkursmässiga. Dagens Nyheter, 15.4.2003.
- Rognerud, K. K., & Öberg, H. (2003c). Skolbolag i USA förlorar miljarder. Dagens Nyheter, 17.4.2003.
- Rosell, S. (2003). Gör dig ej besvär när kristna friskolor söker lärare! Skolvärlden Nr. 16 (20), 15-16.
- Sandström, M. F. (2002a). En riktig skolpeng. Reforminstitutet 2002.
<http://www.reforminstitutet.nu/pdf/skolpeng.pdf>. 2.12.2003
- Sandström, M. F. (2002b). Rätt att välja; Hur konkurrens leder till bättre skolor. Timbro CVV 2002.
- SALSA (Skolverkets arbetsverktyg för lokala sambands analyser)
<http://salsa.artisan.se/>. 4.12.2003
- Satow, L. (1999). Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung: Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin.
- Scherp, H.-Å. (2005). Ytligt sätt att bedöma kvalitet. Höga betyg = Bra skola. Det är den vanliga bilden i massmedia. Och tyvärr ägnar sig även ledande skolpolitiker och Skolverket åt samma förenkling. In Pedagogiska Magasinet, 2 (4).

- Sigel, R. (2001). Zufriedenheit in Grundschulen: ihre Merkmale und Evaluation mittels mehrmethodischer Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Silfverstrand, B. (2001). Skolan är ingen marknad (Die Schule ist kein Markt). Dagens Nyheter, 30.3.2001.
- Silfverstrand, B., Gyllfors, A., Persson, P., Sandlin-Hedman, L., Wallstén, L., Gustafsson, K., Schönström, A., Kjörnsberg, S., Gustavsson, P., Elkström, Y., Svalö, S., Sandgren, M., Persson, R., Nyman, H., Bergkvist, S.-E., Bäck, L., Hernborg, A., Karlsson, A., Karlsson, L., Abramsson, K. G., Sorsén, A.-S., Nilsson, L., Lundberg, J., Brandin, C.-G., Bruér, M., Lövendahl, T., Larsson, G., Wikström, J., Pettersson, C., Olander, R., Andersson, J., Carlsson, I., Astudillo, L., Carlsson, P., Andersson, U.-B., Hansson, K., Örneld, S. (2000). Vi gör uppror mot privatiseringar. Dagens Nyheter, 22.12.2000.
- SIRIS (Skolverkets Internetbaserade resultat- och kvalitetsinformationssystem). http://siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris. 9.12.2003
- Skarlind, A. & Taube, K. (2000). Läsförmågan hos 5595 fjortonåringar i Stockholm. Utbildningsförvaltningen Stockholms Stad.
- Skollagen. http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%7BSNHTML%7D=SFSE_ERR&%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%7BTRIPSHOW%7D=format=THW. 6.9.2003
- Skolverket. (2000a). Grundskolan – kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000b). Kartläggning av elever i fristående skolor. <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/760.pdf>. 20.11.2003
- Skolverket. (2001a). Barns läskompetens i Sverige och i världen. <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f0042006c006f0062002f0070006400660031003100370035002e007000640066003f006b003d0031003100370035/target/pdf1175.pdf%3Fk%3D1175>. 22.10.2005
- Skolverket. (2001b). Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar. Stockholm: Liber. http://siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris. 2.11.2003
- Skolverket. (2002). English here and there and everywhere. En undersökning av ungdomars kunskaper i och uppfattningar om engelska i åtta europeiska länder. http://www.skolverket.se/pdf/here_there_everywhere.pdf. 4.3.2004
- Skolverket (2003). Lägesbedömning 2003. <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1240.pdf>. 20.11.2003
- Skolverket (2004a). Attityder till skolan 2003. http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/pisa_vergleichsstudie.pdf. 13.4.2004
- Skolverket (2004b). Vad kostar de fristående grundskolorna? – en studie om fristående grundskolor och kommunernas kostnader. <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1276.pdf>. 23.3.2004
- Skolverket (2005a). Att mäta skolors relativa effektivitet – En modellanalys baserad på resurser och resultat. <http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f0042006c006f0062002f0070006400660031003100370035002e007000640066003f006b003d0031003100370035/target/pdf1175.pdf%3Fk%3D1175>

- [42006c006f0062002f0070006400660031003400390038002e007000640066003f006b003d0031003400390038/target/pdf1498.pdf%3Fk%3D1498](http://www.skolverket.se/content/1/c4/27/57/Resultatforbgrintarbmrtr.pdf). 4.6.2006
- Skolverket (2005b). Resultatförbättring i grundskolan. Internt arbetsmaterial.
<http://www.skolverket.se/content/1/c4/27/57/Resultatforbgrintarbmrtr.pdf>. 4.6.2006
- Skolverket (2005c). Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat.
<http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f0042006c006f0062002f0070006400660031003500350031002e007000640066003f006b003d0031003500350031/target/pdf1551.pdf%3Fk%3D1551>. 4.6.2006
- Skolverket Beurteilung und Zensuren.
http://www.skolverket.se/pdf/faktablad/ty_betyg%20.pdf. 6.9.2003
- Skolverket Das Gymnasium.
http://www.skolverket.se/pdf/faktablad/das_gymn.pdf. 6.9.2003
- Skolverket Die Grundschule.
<http://www.skolverket.se/pdf/faktablad/grund-ty.pdf>. 6.9.2003
- Skolverket Erwachsenenbildung.
http://www.skolverket.se/pdf/faktablad/vux_ty.pdf. 6.9.2003
- Skolverket Kursplaner Svenska.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>. 6.9.2003
- Skolverket Pressmeddelande 2004. Allt fler gymnasieelever går i fristående skolor.
<http://www.skolverket.se/publicerat/press/press2004/press040416.shtml>. 17.4.2004
- Skolverket Pressmeddelande 2006. Kraftigt ökat intresse att starta fristående skolor.
<http://www.skolverket.se/sb/d/203/a/6137>. 19.4.2006
- Skolverket Rapport 173. (1999). Beskrivande data om barnomsorg och skola 1999.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/558.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 192. (2000). Beskrivande data om barnomsorg och skola 2000.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/734.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 206. (2001). Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2001.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/901.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 208. (2001). Datorer i skolan.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/894.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 218. (2002). Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1050.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 229. (2003). Barnomsorg, skola och vuxenutbildning.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1153.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 230. (2003). Valfrihet och dess effekter inom skolområdet.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1155.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 233. (2003). Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1158.pdf>. 14.10.2003
- Skolverket Rapport 236. (2003). Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1202.pdf>. 1.11.2003
- Skolverket Rapport 244. (2004). Barn, elever och personal - Riksnivå.
<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/1300.pdf>. 10.6.2004

- Skolverket Rapport 260. (2005). Barn, elever och personal - Riksnivå.
http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065002f00420041005300490053002f0073006b006f006c0062006f006b002f007700650062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f005300440046/target/SDF?FORM_C=och&FORM_OB=PUBLSORT&FORM_SO=Minskande&MULTI=Barn%2C+elever&MULTI_O= inneh% E5ller+alla&TITLE=&TITLE_O= inneh% E5ller+alla. 27.8.2005
- Skolverket Rapport 271. (2005). Skolor som alla andra? Med friskolor i systemet 1991-2004.
<http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f0042006c006f0062002f0070006400660031003500330037002e007000640066003f006b003d0031003500330037/target/pdf1537.pdf%3Fk%3D1537>. 4.6.2006
- Skolverket Rapport 275. (2006). Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid.
<http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/0068007400740070003a002f002f0077007700770034002e0073006b006f006c007600650072006b00650074002e00730065003a0038003000380030002f00770074007000750062002f00770073002f0073006b006f006c0062006f006b002f0077007000750062006500780074002f0074007200790063006b00730061006b002f0042006c006f0062002f0070006400660031003500330030002e007000640066003f006b003d0031003500330030/target/pdf1550.pdf%3Fk%3D1550>. 4.6.2006
- Skolverket Schulkinderbetreuung.
http://www.skolverket.se/pdf/faktablad/ty_skolbarnsomsorg.pdf. 6.9.2003
- Skolverket Vorschulklasse.
http://www.skolverket.se/pdf/faktablad/ty_forskoleklass.pdf. 6.9.2003
- Sohlman, Å. (1996). Framtidens utbildning; Sverige i internationell konkurrens. SNS Förlag.
- Söll, F. (2004). Ausgewählte Themen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Forschung in Schweden. Pädagogische Rundschau, 2(6), 63-74.
- SORA. (2000). LehrerIn 2000. Untersuchung der Lehrerarbeitszeit nach Tätigkeitsfeldern und arbeitsmedizinische Untersuchung.
<http://www.eduhi.at/go/loading.php?id=125403>. 20.10.2005
- SOU 1981:34 (Utredningsbetänkanden). Fristående skolor för skolpliktiga elever.
- Stauss, B. (1999). Kundenzufriedenheit. In: Marketing ZFP, 21, 1 (4), 5-24.
- Stockholmsprovet Engelska 2003
http://www.stockholm.se/files/49000-49099/file_49002.pdf. 29.10.2003
- Stockholmsprovet Matematik 2003
http://www.stockholm.se/files/49000-49099/file_49001.pdf. 29.10.2003
- Stockholmsprovet Svenska 2003
http://www.stockholm.se/files/49000-49099/file_49004.pdf. 29.10.2003
- Strand, P. & Patrician, M. (2001). School Climate. Education Week 2001, Vol. 20, Issue 40, page 38.
<http://www.edweek.org>. 19.9.2005
- Styrkortet för grundskolans verksamhet i Göteborg. (2003).
<http://www.balansen.goteborg.se/>. 27.10.2003
- Svensk Facklitteratur 2000. (2000). Regler för målstyrning – Grundskolan. Borås.
- SVT2. (2004). I skolans våld 2, dokument inifrån, gesendet am 12.5.2004, SVT2, 20:00 Uhr. Produzent: Evin Rubar.
- SVT. (2006). Islam och integration – del 1: Så motarbetas integrationen i Sverige. Text des gleichnamigen Programms, publiziert am 25.4.2006, Reporter: Magnus Wennerholm, Text: Henrik Bergsten.

http://www.svt.se/svt/jsp/Crosslink.jsp?d=46152&a=578047&lid=puff_579056&lpos=extra_0. 12.5.2006.

Tenfalt, T. (2004). Små skolor ger högre betyg. Dagens Nyheter, 3.7.2004.

Teveborg, L. (1999a). Bakom fasaden; Om grundskolans framväxt. Solna: Ekelund.

Teveborg, L. (1999b). Uppslagsboken om grundskolan: fakta om förskolan, förskoleklass, grundskolan, specialskolan, särskolan och fritidshemmet: vad gäller?.../. Solna: Ekelund.

Thullberg, P. & Hwang, S-J. (2003). Valfrihet i skolan ökar segregationen. Dagens Nyheter, 15.4.2003.

Utbildningsdepartementet. (1994). Kursplaner för Grundskolan. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (1997). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. Stockholm: Liber.

<http://www.skolverket.se/pdf/lpo.pdf>. 6.11.2003

Wellenreuther, M. (2000). Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.

Wennemo, I. & Fransson, A. (2003). Varje friskoleelev kostar 25000 SEK extra. Dagens Nyheter, 15.5.2003.

Wibe, S. (2002). Rapporten var rena bluffpokern. Dagens Nyheter, 21.1.2002.

Wikström, K. (2005). Mündlicher Vortrag zum Thema Noten am 28.9.2005 in Göteborg.

10 Anhang

Inhalt:

Beilage A: Die Übersetzung des ersten Abschnittes des schwedischen Lehrplanes von 1994

Beilage B: Kurspläne und Beurteilungskriterien aus dem Jahr 2000 im Fach Schwedisch

Beilage C: Übersetzung des Schülerfragebogens der Göteborger Balansen-Untersuchung aus dem Jahre 2000

Beilage A

Der erste Abschnitt des schwedischen Lehrplanes von 1994 lautet folgendermaßen:

„1. Das Wertefundament und der Auftrag der Schule

Grundlegende Werte

Das öffentliche Schulwesen beruht auf einem demokratischen Grundverständnis. Das Schulgesetz (1985:1100) legt fest, dass der Schulbetrieb in Übereinstimmung mit den grundlegenden demokratischen Wertvorstellungen zu gestalten ist, und dass jeder, der in der Schule tätig ist, die Achtung für den Eigenwert eines jeden Menschen respektiert (Menschenwürde) und dass der Respekt für unser gemeinsames Milieu (Umwelt) gefördert werden soll.

Der Schule obliegt eine wichtige Aufgabe, was die Vermittlung und Verankerung der grundlegenden Werte, auf denen unser Gesellschaftsleben beruht, angeht.

Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens, die Freiheit und Integrität des Individuums, der Wert eines jeden Menschen, die Gleichberechtigung der Geschlechter sowie die Solidarität mit Schwachen und Ausgesetzten sind die Werte, die die Schule gestalten und vermitteln soll. In Übereinstimmung mit der Ethik, die auf der christlichen Tradition und dem Humanismus der westlichen Welt beruht, geschieht dies durch die Erziehung des Individuums zu Gerechtigkeitsgefühl, Freigiebigkeit, Toleranz und Übernahme von Verantwortung.

Der Unterricht in der Schule soll nicht konfessionell sein...“

(UTBILDNINGSDPARTEMENTET 1997, S. 5)

Beilage B

Kurspläne und Beurteilungskriterien aus dem Jahr 2000 im Fach Schwedisch:

Ziel und Rolle des Faches in der Ausbildung

Die Ausbildung im Fach Schwedisch hat als Ziel, den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeit zu sprechen, zu hören, zu sehen, zu lesen und zu schreiben anzuwenden und zu entwickeln. Zudem sollen Belletristik, Film und Theater erlebt werden und es soll (inhaltlich, indirekt) von ihnen für das eigene Leben gelernt werden.

Das sprachliche Wissen hat eine große Bedeutung für alle Arbeiten in der Schule, und für das weitere Leben und Arbeiten des Schülers. Es ist daher eine der wichtigsten Aufgaben der Schule, gute Möglichkeiten für die Sprachentwicklung der Schüler zu schaffen. Das Fach soll Möglichkeiten zu Lese- Film- und Theatererlebnissen geben, sowie Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch zu diesen Themen bieten.

Die Sprache und Literatur haben große Bedeutung für die persönliche Identität.

Das Fach Schwedisch hat als Ziel, das Vermögen der Schüler, gut zu schreiben und zu sprechen, zu fördern. Darüber hinaus sollen Verständnis und Respekt zu anderen Schreib- und Ausdrucksweisen gefördert werden.

Die Sprache nimmt eine Schlüsselstellung in der Schularbeit ein. Durch Sprache geschehen Kommunikation und Zusammenarbeit mit Anderen. Wissen wird durch Sprache gebildet und durch Sprache wird es sichtbar und anwendbar gemacht.

Das Fach Schwedisch soll zusammen mit anderen Fächern in der Schule die Fähigkeit zur kommunizieren, das Denken und die Kreativität der Schüler entwickeln.

Die Bedeutung des geschriebenen Wortes ist groß und die Gesellschaft stellt Anforderungen an das Vermögen, mit Texten umgehen zu können, sich diese zunutze zu machen und zu bewerten.

Die Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechniken schafft Möglichkeiten für die Entwicklung des Sprachvermögens, gleichzeitig werden durch sie auch Erwartungen an das Sprachvermögen geknüpft.

Kultur und Sprache sind untrennbar miteinander verbunden, denn in der Sprache findet sich die Geschichte und kulturelle Identität eines Landes (wieder). Die Sprache spiegelt ebenfalls die Vielfalt der Kulturen wider, welche die Gesellschaft bereichern und formen.

Belletristik, Film und Theater tragen einen Teil des Kulturerbes und vermitteln Kenntnisse und Wertvorstellungen.

Die Aufgabe der Schule ist es, mit Ausgangspunkt im eigenen kulturellen Schaffen der Schüler und mit Anknüpfung an ihre Lese- Film- und Theatererfahrungen, den Schülern unterschiedliche Erlebnisse, Meinungen und Wertvorstellungen zu ermöglichen und erfahrbar zu machen.

Das Fach Schwedisch soll die Identität und das Verständnis der Schüler für Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen stärken.

Anzustrebende Ziele

Die Schule soll in ihrem Schwedischunterricht danach streben:

- dass der Schüler seine Fantasie und Lust am Lernen durch Lesen von Literatur entwickelt und aus eigenem Interesse heraus liest,

- dass der Schüler seine Fantasie und eine Lust sich auszudrücken, mithilfe der Sprache weiterentwickelt, individuell und in Zusammenarbeit mit anderen,
- dass der Schüler eine sprachliche Sicherheit beim Sprechen und beim Schreiben entwickelt und sich
- in vielen verschiedenen Zusammenhängen ausdrücken kann, will und traut und dass der Schüler Schreiben und Sprechen als Mittel des Denkens und Lernens, der Kontaktfähigkeit und der Möglichkeit zur Einflussnahme benutzt,
- dass der Schüler eine Fähigkeit entwickelt, seine Texte ausgehend von eigenen Wertvorstellungen und von Ratschlägen Anderer zu bearbeiten,
- dass der Schüler die Fähigkeit entwickelt, im Dialog mit Anderen Gedanken und Gefühle auszudrücken, die Texte mit verschiedenen Zielen hervorzurufen. Dadurch soll er auch angeregt werden, zu reflektieren und zu werten,
- dass der Schüler sein Vermögen entwickelt, unterschiedliche Texte zu lesen, zu verstehen, zu deuten und dass der Schüler das Lesen und die Arbeit mit Texten dem Ziel der Texte und ihrem Charakter anpasst,
- dass der Schüler die Möglichkeit hat, kulturelle Vielfalt zu verstehen, durch die Begegnung mit Belletristik und Verfasserschaft aus verschiedenen Epochen und in verschiedenen Formen, sowohl aus Schweden, aus dem Norden (Skandinavien) als auch aus anderen Teilen der Welt,
- dass der Schüler sich Wissen über die Sprache aneignet: über ihre ständige Entwicklung, über ihren Aufbau, über ihren Ursprung und über ihre Geschichte, und dass der Schüler ein Verständnis dafür entwickelt, warum Menschen unterschiedlich schreiben und sprechen,
- dass der Schüler durch eigenes Schreiben die Einsicht in grundlegende Muster und grammatische Strukturen der Sprache vertieft sowie das Vermögen entwickelt, sich die Normen der Schriftsprache in unterschiedlichen Zusammenhängen anzueignen,
- dass der Schüler Kenntnisse von den Sprachen der nordischen Nachbarländer und eine Orientierung über die samische Sprache sowie über die anderen Minderheitensprachen in Schweden erwirbt,
- dass der Schüler die Fähigkeit entwickelt, lesbar mit der Hand zu schreiben sowie den Computer als Hilfsmittel anzuwenden,
- dass der Schüler das Vermögen entwickelt, unterschiedliche Möglichkeiten zu benutzen, um Informationen zu suchen und sich Wissen über die Sprache und Funktion der Medien anzueignen, und dass der Schüler das Vermögen entwickelt, verschiedene Quellen und Botschaften zu deuten, kritisch zu prüfen und zu bewerten,
- dass der Schüler Einsicht bekommt, wie Lernen funktioniert, dass er über seine eigene Entwicklung reflektiert und alleine und zusammen mit Anderen lernt, Erfahrungen, Denken und sprachliche Fähigkeiten anzuwenden, um Wissen zu bilden und zu festigen.

Der Charakter und Aufbau des Faches

Im Fach Schwedisch werden Sprache und Literatur als Ganzheit behandelt. Deshalb kann das Fach Schwedisch nicht in Momente aufgeteilt werden, die in einer gewissen Abfolge aufeinander aufbauen. Man kann keine gleichmäßig wachsende Entwicklung durch die Schuljahre erkennen, die beinhalten würde, dass kleine Kinder erzählen und beschreiben, während ältere Schüler Zusammenhänge sehen, untersuchen und argumentieren. Schon das kleine Kind argumentiert und diskutiert und die Jugendlichen haben nicht aufgehört, zu erzählen und zu fantasieren, aber sie machen es auf unterschiedliche Weise. Ebenso kann

das kleine Kind an Gesprächen über literarische Erfahrungen und über die speziellen literarischen Formen teilnehmen.

Sprachentwicklung bedeutet, dass sich die Begriffswelt der Schüler erweitert.

Alle Lehrer haben eine gemeinsame Verantwortung und müssen sich über die Bedeutung der Sprache für das Lernen bewusst sein. Innerhalb des Faches Schwedisch aber liegt die Hauptverantwortung für die sprachliche Entwicklung der Schüler. Dies beinhaltet, dass die Schüler lernen, die Sprache sicher, ausdrucksvoll und deutlich, im Gespräch und beim Schreiben, anzuwenden, und es beinhaltet ein gesteigertes Vermögen, Literatur zu verstehen, zu erleben und sich zunutze zu machen.

Im Fach Schwedisch ist die Geschlechterperspektive zu beachten, so dass die Voraussetzungen für die Entwicklung der Sprache sowohl beim Schreiben als auch beim Sprechen für beide Geschlechter gefördert werden.

Die Arbeit mit der Sprache und der Literatur ermöglicht den Schülern, das auszudrücken, was sie fühlen und denken. Es sind die gemeinsamen Ereignisse, über die reflektiert und gesprochen werden sollte.

Daraus resultieren Kenntnisse über die schwedische Sprache, über deren kulturelle Tradition und über die Umwelt.

Sich Texten zu widmen und sie zu bearbeiten, muss nicht immer Lesen bedeuten, sondern kann auch durch Hören, Drama, Rollenspiel, Film, Video und Bildstudium geschehen.

Das Fach soll bei den Schülern das Vermögen entwickeln, Texte zu verstehen, zu erleben und zu deuten. Ein ausgeweiteter Textbegriff beinhaltet neben den geschriebenen und gesprochenen Texten auch Bilder.

Die Sprache und Literatur sind demnach des Faches zentraler Inhalt und eine Quelle, zu Wissen über die uns umgebende Welt.

Die Sprache

Die Sprache, sowohl geschrieben als auch gesprochen, ist von grundlegender Bedeutung für das Lernen.

Mit Hilfe der Sprache ist es möglich, neue Begriffe zu erobern, Zusammenhänge erkennen zu lernen, logisch zu denken, kritisch zu prüfen und zu werten. Die Fähigkeit der Schüler zu reflektieren und die Umwelt zu verstehen wächst mit zunehmenden Sprachvermögen.

Die Sprache entwickelt sich in einem sozialen Zusammenspiel mit Anderen. Schon mit vier Jahren hat das Kind viel praktische Erfahrung, vom gesamten komplizierten System welches Sprache ausmacht, gesammelt. Ein Kind kann beispielsweise früh verstehen, dass Wörter unterschiedliche Bedeutungen haben und unterschiedlich gut in verschiedenen Zusammenhängen passen. Es versteht so komplizierte Zusammenhänge, wie etwa, wie Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft in der Sprache ausgedrückt werden.

Um die Sprachentwicklung zu fördern, müssen die Schüler, ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen, Möglichkeiten bekommen, die Kenntnisse zu entdecken, die sie selber über Sprache haben.

Mit Hilfe des Lehrers und in Zusammenarbeit mit Anderen sollen die Schüler den Aufbau und das System der Sprache erlernen.

Ausgehend von ihren unterschiedlichen Erfahrungen können sie auch zusammen Kenntnisse darüber aufbauen, wie die Sprache im Zusammenspiel zwischen Menschen funktioniert und dadurch eine Perspektive für das eigene Sprachvermögen bekommen.

Wenn die Schüler ihre Sprache in sinnvollen Zusammenhängen anwenden, sprechen, hören, lesen, schreiben und denken, können sie eine gute Sprachfertigkeit entwickeln. Durch das Anwenden der Sprache lernen die Schüler, Situationen zu beherrschen, die unterschiedliche

sprachliche Anforderungen in Bezug auf Hineinversetzen, Ausführlichkeit und formelle Korrektheit an sie stellen.

Kenntnisse über den Aufbau und die Struktur der Sprache sowie darüber, wie diese sich historisch entwickelt hat, vertiefen das Sprachverständnis. Sprachkenntnisse werden dadurch aufgebaut, dass man Sprache anwendet, versteht wie man sie anwendet und sich neue Kenntnisse über die Sprache aneignet.

Belletristik, Film und Theater

Die Belletristik, der Film und das Theater öffnen neue Welten und vermitteln Erfahrungen und Ereignisse von Spannung, Humor, Tragik und Freude. Belletristik Film und Theater helfen Menschen, sich selbst und die Welt zu verstehen und tragen dazu bei, die Identität zu formen.

Belletristik, Film und Theater bieten Möglichkeiten, um Empathie, Verständnis für Andere, Verständnis für das Fremde und das Überprüfen von Werten und Einstellungen im Unterricht zu thematisieren. Dadurch können Gegenbilder (gedankliche Gegenentwürfe) zu beispielsweise Rassismus, Extremismus, stereotypen Geschlechtsrollen und undemokratischen Verhältnissen geformt werden.

Wenn Jugendliche auf Belletristik, Film und Theater treffen, bedeutet das auch Möglichkeiten für sie, sich literarische Muster und Vorbilder anzueignen.

Durch Belletristik sind Kenntnisse über die Lebensbedingungen von Kindern, Frauen und Männern zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Ländern erwerbbar.

Die Literatur bietet auch eine Perspektive zu den nahe liegenden und alltäglichen Dingen des Lebens. Sowohl der gemeinsame Austausch als auch die individuellen Erfahrungen in der Arbeit mit der Literatur tragen dazu bei, Antworten auf die großen Fragen des Lebens zu geben.

In der Arbeit mit Belletristik, Film und Theater im Fach Schwedisch, können sich unterschiedliche kulturelle Erfahrungen treffen, so dass den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, eine eigene Verhaltensweise zu Kultur und kulturellen Wertvorstellungen zu entwickeln.

Ziele, welche die Schüler am Ende des fünften Schuljahres erreicht haben sollen:

- die Schüler sollen flüssig laut und leise lesen können, das Geschehen und die Botschaft in Büchern und Sachliteratur für Kinder und Jugendliche erfassen können, über die gelesenen Ereignisse sprechen können sowie über Texte reflektieren können,
- die Schüler sollen unterschiedliche Textarten als Mittel zum Lernen und für Kommunikation produzieren können,
- die Schüler sollen etwas mündlich erzählen und verdeutlichen können, so dass der Inhalt begreifbar und lebendig wird,
- die Schüler sollen sich die gebräuchlichen Regeln für die Schriftsprache und für die Rechtschreibung aneignen sowie das Wörterbuch anwenden können.

Ziele, welche die Schüler am Ende des neunten Schuljahres erreicht haben sollen:

- die Schüler sollen aktiv an Gesprächen und an Diskussionen teilnehmen können, sich in Gedanken Anderer hineinversetzen können und eine Arbeit mündlich darstellen können, so dass der Inhalt klar und begreifbar ist,
- die Schüler sollen dem Alter angepasste Belletristik aus Schweden, aus dem Norden und aus anderen Ländern sowie Sachtexte und Zeitungstexte über allgemeine Themen lesen können, den Inhalt zusammenhängend wiedergeben können, und sie sollen darüber reflektieren können,
- die Schüler sollen einige belletristische Werke und Verfasser mit Bedeutung für die menschliche Lebens- und Denkweise lesen, darüber reflektieren können und sie in einen Zusammenhang setzen können,
- die Schüler sollen die Inhalte und die Ausdrucksmittel in Bild, Film und Theater einordnen, diskutieren und bewerten können,
- die Schüler sollen verschiedene Arten von Texten schreiben können, so dass der Inhalt deutlich wird, und sie sollen sich die Normen der Schriftsprache angeeignet haben, sowohl beim handschriftlichen Schreiben als auch beim Schreiben am Computer,
- die Schüler sollen Kenntnisse über die Sprache haben, die Beobachtungen im eigenen und im Sprachgebrauch Anderer möglich machen.

Beurteilung im Fach Schwedisch

Beurteilungsrichtung:

Die Beurteilung im Fach Schwedisch bezieht sich darauf, wie weit der Schüler in seiner sprachlichen Entwicklung, in seinem literarischen Bewusstsein und in seinem Bewusstsein über die Formen und Ziele der unterschiedlichen Medien gekommen ist.

Sie bezieht sich zudem auf die Fähigkeit des Schülers, nuanciert und genau eigene Ansichten, Gefühle, Kenntnisse und Ideen mit verschiedenen sprachlichen Mitteln und mit der Variation, die jede neue Situation fordert, auszudrücken.

Darüber hinaus sollte der Schüler in der Lage sein, durch Lesen von Belletristik und anderen Texten, alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen Menschen, seine Erfahrung zu erweitern und zu reflektieren.

Ein weiterer Aspekt der Beurteilung sollte darin liegen, wie geschickt der Schüler mit Sprache umgehen und sich ausdrücken kann, wie geschickt er Stellung beziehen kann zu dem was Andere im Gesprochenen, Geschriebenen und in anderen Medien ausdrücken und darin, wie er über Zusammenhänge reflektiert und die Welt um sich herum zu verstehen sucht. Die sprachliche und literarische Kompetenz, der Grad der Selbständigkeit beim Prüfen und Anwenden eines großen Repertoires von Fertigkeiten, wie auch das Vermögen, sprachlich verschiedene Situationen zu beherrschen, ist auch ein Kriterium bei der Beurteilung.

Kriterien für die Note „Välgodkänd“ (gut)

Der Schüler arbeitet bewusst an seiner Sprache, um das Gesprochene und Geschriebene ausdrucksvoller, korrekter und deutlicher zu machen.

Der Schüler verteidigt in Diskussionen und Gruppenarbeiten seine eigene Meinung, stellt Fragen zum Thema, hört anderen zu und prüft seine eigenen und die Argumente der Anderen.

Der Schüler passt seine Art zu Lesen dem Zweck des Lesens und des Textes an, und er passt seine geschriebenen und gesprochenen Texte dem Empfänger und dem Zweck an.

Der Schüler macht einfache Analysen vom Inhalt und von der Form bei unterschiedlichen Arten von Texten, und er benutzt und beherrscht unter anderem Wörter für verschiedene Gattungen und Erzähltechniken sowie grammatische Ausdrücke.

Der Schüler benutzt das Schreiben um Gedanken, Meinungen und Gefühle auszudrücken, sowie als Mittel der Kommunikation.

Der Schüler benutzt unterschiedliche Quellen, um sich Wissen zu verschaffen, er prüft und bewertet sie und stellt seine Resultate so zusammen, dass sie für Andere zugänglich werden.

Der Schüler zieht Vergleiche und findet Berührungspunkte zwischen verschiedenen Texten und deutet und prüft die Botschaft in verschiedenen Medien.

Kriterien für die Note „Mycket väl godkänd“ (sehr gut)

Der Schüler drückt sich sicher, wohl formuliert und mit deutlichem Zusammenhang in Sprache und Schrift aus.

Der Schüler hat eine Breite beim Lesen, zieht Vergleiche und verbindet das Gelesene mit seinen eigenen davon unterschiedlichen Gedanken und Erfahrungen, und er zeigt eine persönliche Verhaltensweise zu den Texten.

Der Schüler deutet und bewertet mit Originalität und Genauigkeit verschiedene Arten von Texten.

Der Schüler hat ein feines Gehör für stilistische Variationen und er reflektiert über sie und über unterschiedliche Arten, sich in Sprache und Schrift auszudrücken.

(SKOLVERKET Kursplaner Svenska)

Wie findest du deine Schule?

Diesen Fragebogen hat das Schulpersonal in Göteborg zusammen mit dem Statistischen Zentralbüro (SZ) ausgearbeitet.

Die Untersuchung soll eine Grundlage für Verbesserungen in deiner Schule sein.

Die Antworten werden so vom SZ bearbeitet werden, dass man sehen kann, welche besonderen Dinge es sind, die an deiner Schule verbessert werden sollten. Danach werden die Lehrer und das übrige Personal deiner Schule mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse versuchen, Verbesserungen an deiner Schule durchzuführen.

Dieser Fragebogen wird an alle Schüler der Klassen 3-9 in Göteborg ausgeteilt.

- Den Fragebogen zu beantworten ist **freiwillig**.
- Deine Antworten sind **vertraulich**. Keiner kann erfahren, wer welche Antworten gegeben hat.
- Wenn du alle Fragen beantwortet hast, lege den Fragebogen in den **Antwortumschlag** und klebe ihn zu.
- Die Fragebögen werden in der Unterrichtszeit beantwortet. Der Lehrer sammelt sie ein** und schickt die Umschläge zum SZ, welches die Statistik der Antworten erstellt und diese nach Bearbeitung den entsprechenden Behörden zustellt. Die letzte Seite mit deinen möglichen Kommentaren wird abgetrennt und nach Beendigung der Untersuchung den Behörden übergeben.

Die Fragen handeln von:

- Wohlbefinden
- Geborgenheit (und Sicherheit)
- Lernhilfe (im Sinne von: Pädagogische Anleitung)
- Lernprozess (geht auf Unterrichtsmethoden, Unterrichtsstoff u. eigenes Lernvermögen ein.)
- Lehrmaterial, Schulbücher u.a.
- Schulumilieu
- Schulessen
- Wie man in der Schule Entscheidungen fällt (Geht auf die Frage ein, inwiefern die Schüler an der Stoffauswahl, der Auswahl der Lernmethoden u.a. beteiligt werden)

Die Schulleitung und das Personal an der Schule sind sehr dankbar, dass du auf die Fragen antwortest.

Es ist **wichtig**, dass du **versuchst, auf alle Fragen** zu antworten.

*Die Beantwortung der Fragen ist **freiwillig**. Damit das Resultat zuverlässig wird, ist es wichtig, dass alle Fragen beantwortet werden.*

Danke für deine Hilfe!

(An dieser Stelle folgt im Original eine Seite mit Instruktionen zum richtigen Ausfüllen des Fragebogens, die hier übersprungen wird.)

Wie findest du deine Schule?

A. Wie heißt deine Schule?

Schreibe den Namen deiner Schule hier:.....

B. In welche Klasse gehst du?

- 1 Klasse 3
- 2 Klasse 4
- 3 Klasse 5
- 4 Klasse 6
- 5 Klasse 7
- 6 Klasse 8
- 7 Klasse 9

C. Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

- 1 Mädchen
- 2 Junge

Bei den restlichen Fragen antwortest du, indem du eine Ziffer zwischen 1 und 10 wählst. Die Ziffer 1 wählst du, wenn du ausdrücken willst, dass du „überhaupt nicht zufrieden bist“, oder wenn etwas „überhaupt nicht übereinstimmt“ mit deiner eigenen Meinung.

Die Ziffer 10 wählst du, wenn du mit etwas „sehr zufrieden“ bist. Für jede Frage sollst du ein Kreuz in eines der 10 Kästchen setzen. Wähle das Kästchen, welches dir zutreffend erscheint.

Manchmal können die Ziffern 1 und 10 auch etwas anderes bedeuten, das steht dann im Text.

1 WOHLBEFINDEN

Nein,

überhaupt nicht

Ja,

sehr

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gehst du gerne zur Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magst du die Erwachsenen in der Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magst du deine Mitschüler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 GEBORGENHEIT

Nein,

überhaupt nicht

Ja,

sehr

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fühlst du dich in den Pausen sicher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fühlst du dich ansonsten in der Schule sicher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hast du Mitschüler, die sich um dich kümmern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du Lehrer,
die sich um dich kümmern?

Gibt es andere Erwachsene in der Schule,
die sich um dich kümmern?

3 BEHANDLUNG

Wie zufrieden bist du mit...	überhaupt nicht zufrieden										sehr zufrieden
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- der Behandlung durch die Lehrer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- der Behandlung durch das übrige Personal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- der Bereitschaft der Erwachsenen, dir zuzuhören?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 LERNHILFE

Wie zufrieden bist du mit...	überhaupt nicht zufrieden										sehr zufrieden
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- der Information über das, was du in den einzelnen Fächern lernen sollst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- der Hilfe, die du während des Unterrichtes bei der Schularbeit bekommst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- wie dir Lehrer Dinge erklären können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- wie stark die Lehrer sich bei der Vermittlung des Lernstoffs anstrengen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- wie du gelernt hast, eigene Verantwortung für deine Arbeit in der Schule zu übernehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- der Arbeitsatmosphäre in der Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 LERNPROZESS

Wie zufrieden bist du mit...	überhaupt nicht zufrieden										sehr zufrieden
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
- dem, was du lernen sollst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- den Möglichkeiten, auf unterschiedliche Weise zu lernen (z.B. zusammen mit anderen, in selbständiger Arbeit, kreativ, mit verschiedenen technischen Hilfsmitteln)?
- wie abwechslungsreich und interessant die Arbeit in der Schule ist?
- wie die Schule deine Neugierde und Lust zum Lernen weckt?
- welche nützlichen und brauchbaren Dinge du lernen kannst/sollst?
- deinem eigenen Vermögen, die Arbeit in der Schule zu bewältigen?

6 WIE MAN IN DER SCHULE BESTIMMT

Wie zufrieden bist du mit...

überhaupt nicht zufrieden

sehr zufrieden

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - wie du mitbestimmen kannst, was du in der Schule lernen sollst? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - wie du mitbestimmen kannst, wie du in der Schule lernen sollst? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - wie du bei anderen Sachen in der Schule mitbestimmen kannst? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Informationen und Auskünften über kommende Aktivitäten (z.B.: Ausflüge, Projektwochen u.a.)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7 LERNMITTEL

Wie zufrieden bist du mit...

überhaupt nicht zufrieden

sehr zufrieden

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - den Schulbüchern, die ihr benutzt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - dem Zugang zu anderen Büchern? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - technischen Ausstattung und anderen Hilfsmitteln? (z.B.: Computer, Kassettenrecorder u.a.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- dem Zugang zu anderem Material?

8 SCHULMILIEU

Wie zufrieden bist du mit...

- | | überhaupt nicht
zufrieden | | | | | | | sehr
zufrieden | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| - den Unterrichtsräumen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - der Bibliothek? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - den Schüleraufenthaltsräumen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - den Toiletten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - dem Schulhof? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9 SCHULESSEN

- | | sehr
wahrscheinlich | | | | | sehr
unwahrscheinlich | | | | |
|--|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Wie wahrscheinlich ist es, dass du in der Schule isst? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wie zufrieden bist du mit...

- | | überhaupt nicht
zufrieden | | | | | | | sehr
zufrieden | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| - wie gut das Essen gewöhnlich ist? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - wie viel Essen man bekommen kann? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - wie das Essen für alle ausreicht? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - wie gemütlich es im Essenraum ist? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10 DIE SCHULE IM GANZEN

- | | überhaupt nicht
zufrieden | | | | | | | sehr
zufrieden | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| a Wenn du an deine Schule im Ganzen denkst, wie zufrieden bist du dann mit der Schule und ihrem Unterricht? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- b** Ist deine Schule so gut, wie du gehofft hattest, dass sie sein würde?
- | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|--|
| überhaupt nicht
so gut wie ich
dachte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | besser als ich
dachte | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
-
- c** Stell dir den perfekten Unterricht vor. Wie nahe kommt der Unterricht an deiner Schule deiner Meinung nach diesem Ideal?
- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| weit
entfernt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | sehr
nahe | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
-
- 11 VERTRAUEN**
- a** Wie gut ist deine Schule verglichen mit anderen Schulen, die du kennst?
- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| sehr
schlecht | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | sehr
gut | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
-
- b** Wenn du heute die Schule wählen könntest, würdest du dann die Schule wählen, auf die du jetzt gehst?
- | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--|
| nein,
absolut nicht | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | ja,
ohne Zweifel | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

Wenn du willst, kannst du hier mit eigenen Worten deine Meinung über die Schule schreiben.

Folgendes finde ich besonders gut an meiner Schule:

(ca. eine halbe Seite Platz für Stellungnahmen)

.....

.....

Folgendes sollte man an der Schule verbessern:

(ca. eine Seite Platz für Stellungnahmen)

.....

.....

DANKE FÜR DEINE MITHILFE!

Wenn du alle Fragen beantwortet hast, leg den Fragebogen in den Umschlag und gib diesen deinem Lehrer.

(BALANSEN Fragebogen Schüler)