

Mende, Klaus-Dieter

Sollte das der große Wurf gewesen sein? Anmerkungen zur Lehrerbildung in Schweden

Tertium comparationis 6 (2000) 2, S. 136-150

urn:nbn:de:0111-opus-29005

Erstveröffentlichung bei:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Sollte das der große Wurf gewesen sein? Anmerkungen zur Lehrerbildung in Schweden

Klaus-Dieter Mende

Hochschule der Künste Berlin

Abstract

In October 2000 a political decision to reform teacher education in Sweden has been taken by the national parliament. In its final part, this article describes the main ideas of the new teacher education. The reform is regarded to be the last step within the current changes in Swedish education, started in the beginning of the 1990s. School has been decentralised, and curricula have been changed from content orientation to goal and result orientation. Thus the new teacher education is dedicated to match the new situation in school and adult education. The core structural elements lead to a more common education, more emphasis is given to professionalism. All teacher students will have to study in three different areas: The "General Education" (60 weeks of studies) for the first time in teacher education in Sweden will force all teacher students into common studies, hopefully leading to overall teachers' competencies. The "Studies in Subject Areas" will allow not only to study traditional school subjects but also to study more complex content or problem areas regarded to be important in school. The "Studies with Specialisation" will enable future teachers to deepen or to broaden their studies according to individual preferences. The whole system will offer a great flexibility in choice, and students as well as teachers in school are expected to be able to lay ground for a continuous upgrading of knowledge and competencies after having passed this education. The author also presents some brief description of teacher education in Sweden since it started in the 1840s. He stresses that teacher education is regarded to be changed permanently, due to the changing social and pedagogical challenges for teachers in school. The article gives some evidence of the development in educating teachers and describes more detailed how teacher education has been running during the last decade. It becomes obvious that the actual teacher education is differentiated into very many programmes, isolated from each other, leading to a professional competence in a very limited part of the educational system. But several investigations doubt whether this works successfully. Therefore a broad consensus inside the country could be activated to push forward the preparations for a new teacher education. Nevertheless the controversial debate on the new rules for teacher education has started, although they are not yet in force.

1 Einleitung: Die Reform ist auf den Weg gebracht

Am 25. Oktober 2000 war es endlich so weit: der Reichstag in Stockholm stimmte dem von der Regierung im Mai vorgelegten Beschluß zur Neugestaltung der Lehrerbildung im Land zu, änderte die entsprechenden Passagen von Schulgesetz und Hochschulgesetz

und beendete damit – zumindest vorerst – einen langwierigen und nicht immer geradlinig verlaufenden Diskussions- und Entscheidungsprozeß im Lande. Zum Studienjahr 2001/2002 sollen die neuen Bestimmungen in Kraft treten. Immer wieder war die Entscheidung verschoben worden, immer wieder wurde von allen erdenklichen Gruppen interveniert. Das führte zu einer widersprüchlichen Vorbereitung der Parlamentsentscheidung, die schon erheblich länger gedauert hatte, als die Initiatoren vorab geplant hatten. Im April 1997 hatte die Regierung die Bildung einer Lehrerbildungskommission (LUK 97) beschlossen, sie im Mai 1997 berufen und mit der Aufgabe betraut, Vorschläge dafür zu erarbeiten, die Lehrerbildung grundsätzlich auf dem Hintergrund von veränderten Bedingungen in der Schule zu überarbeiten.¹ In die Kommission wurden im wesentlichen Parlamentarier berufen, die aber ihren Sachverstand durch die Berufung ausgewiesener Wissenschaftler (z.B. den ehemaligen Rektor der Lehrerbildungshochschule in Stockholm) und Experten aus dem Bereich des Schulwesens (z.B. den Generaldirektor des Nationalen Amtes für das Schulwesen – skolverket) erheblich erweiterten.

Schon die Definition des Auftrages bereitete einige Schwierigkeiten, die Fertigstellung des Berichts zog sich länger als geplant hin, und seine Veröffentlichung wurde mehrmals verschoben. Im Mai 1999 legte die Kommission schließlich ihren Bericht der Öffentlichkeit vor (SOU 1999),² versehen mit einigen abweichenden Voten einzelner Kommissionsmitglieder. Nicht überall stieß der Bericht auf begeisterte Rezeption, und schon die Vorlage der Regierung für den Parlamentsbeschluß vom 25. Mai 2000 (Regeringens proposition 2000) nahm einige Kommissionsvorschläge zurück und modifizierte andere.

Dabei sollte die Reform der Lehrerbildung eigentlich ein krönender Abschluß all der Veränderungen im Bereich des Bildungswesens werden, die seit Beginn der neunziger Jahre im Vorschul- und Schulbereich Strukturen und Curricula betrafen: Nach der klaren Zielorientierung der Curricula sollte die nunmehr als obsolet betrachtete Lehrerbildung den neuen Anforderungen angepaßt werden. Es gehört zu den langen Traditionen schwedischer Bildungspolitik, getroffene Entscheidungen zu evaluieren und ggf. durch weitere Reformschritte auch zu modifizieren. Und in den neunziger Jahren sollte eine Reform des gesamten Bildungssystems stattfinden. Die Lehrerbildung war der vorerst letzte Schritt.

Ein Überblick über rasche historische Veränderungen seit der Einführung einer formalisierten Ausbildung von Lehrern mit dem Beginn der allgemeinen Schulpflicht soll diesen kontinuierlichen Reformprozeß verdeutlichen. Das Hauptaugenmerk dieses Artikels richtet sich freilich auf den aktuellen Stand der Ausbildung von Lehrern, wie er sich im wesentlichen in den vergangenen zwanzig Jahren entwickelt hat. Es hieße dem schwedischen Bildungssystem in seinen Ansprüchen nach einer ständigen Reformierung nicht gerecht werden, würde nicht auch auf die Veränderungsprozesse eingegangen werden, die Ende der neunziger Jahre eingeleitet wurden, und die mit großer Sicherheit die Auseinandersetzungen um Schule und Lehrerbildung in den kommenden fünf Jahren bestimmen werden. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Vorschläge zur Veränderung der Lehrerbildung sich ja auf die kritische Aufarbeitung der bisherigen Situation berufen.

Der Artikel konzentriert sich auf das Beschreiben der Situationen. Kritische Auseinandersetzungen werden dokumentiert, aber es wird keine kritische Analyse durchgeführt.

2 Historischer Abriß³

Zum Zeitpunkt der Einführung der Allgemeinen Pflichtschule besuchten etwa 20% aller Kinder eine Schule im Lande. Trotzdem verfügte vermutlich die Mehrzahl der Bevölkerung seit dem 17. Jahrhundert über Lese- und Schreibfertigkeiten. Ursache dafür ist die stark entwickelte grundlegende Bildung, die – staatlich geregelt – von der Lutherischen Kirche durchgeführt wurde. Im Kirchengesetz von 1686 wurde sogar eine Art „Kirchen-Schulpflicht“ festgelegt, in deren Rahmen das „gemeine Volk“ verpflichtet wurde, an der religiösen Bildung an den Sonntagen nicht nur teilzunehmen, sondern sich auch prüfen zu lassen. Das Gesetz enthielt zwar noch keine Verpflichtung auch lesen zu lernen, aber die Kirche richtete ein Hauptaugenmerk darauf, den Kindern Grundfähigkeiten im Lesen zu vermitteln. Es war auch in Schweden üblich, daß Pfarrer oder Küster lehrten, „wie man Bücher liest“, damit das Hauptziel der Kirche erreicht wurde, aus der Bevölkerung gute Lutheraner zu machen.

Der Bedarf an ausgebildeten Lehrern wuchs schlagartig an, nachdem der Staat im Jahre 1842 eine allgemeinbildende Volks-Schule zur Pflicht für alle erklärt hatte. Schon das Schulgesetz von 1842 selbst forderte, daß in jeder Gemeinde eine Schule zu arbeiten habe und an jeder Schule ein ausgebildeter Lehrer den Unterricht durchführen sollte. Im Zuge der geteilten Verantwortung für die Schule zwischen der Zentralregierung und den Kommunen übernahm der Staat die Verantwortung für die Ausbildung der Lehrer. Der Einfluß der Kirche wurde dadurch abgesichert, daß die Schulbezirke etwa den (Kirch-) Gemeinden entsprachen: die Vorsitzenden der örtlichen Schulbeiräte waren zumeist die Pastoren.

Die Ausbildung der Lehrer für die allgemeine Pflichtschule fand in Lehrerseminaren (seminarium) statt. An jedem Bischofssitz sollte ein Lehrerseminar eingerichtet werden, für das die Kirchenverwaltung verantwortlich war. Zunächst einjährig geplant, wurde die Lehrerbildung an diesen Seminaren schon 1849 zu einer zweijährigen umgestaltet. 1860 wurden die ersten Lehrerseminare für weibliche Studenten eröffnet.

Nach den ersten beiden nicht sonderlich erfolgreichen Jahrzehnten der allgemeinen Pflichtschule (die Eltern schickten ihre Kinder weiterhin lieber auf die Felder als in die Schule) verbesserten sich die Bedingungen in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts vor allem dadurch, daß nunmehr der Zentralstaat die Verantwortung für die allgemeine Pflichtschule übernahm. Jahrgangsklassen wurden eingerichtet, Wissenskataloge für die einzelnen Jahrgangsstufen wurden festgelegt, und Lehrbücher wurden konsequent auf diese Veränderungen ausgerichtet. Infolge dieser Entwicklungen wurde auch die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren ausgeweitet. In zwei Stufen wurde bis 1877 ihre Verlängerung auf vier Jahre ausgedehnt; der Abschluß einer höheren Schule war zum Zugang nicht notwendig.

Neben diesen in den älteren Jahrgängen eingesetzten Lehrern wurden nach und nach auch spezifische Ausbildungsgänge für die Elementarklassen eingerichtet. Hier erschlossen sich vor allem „höhere Ausbildungsgänge“ für die Frauen, entwickelte sich doch die Tätigkeit als Elementarstufenlehrer zunehmend zu einem weiblich dominierten Beruf, ein Phänomen, das bis heute anhält. Wichtigster Grund für die Zurückhaltung der Männer dürfte sicherlich sein, daß diese Tätigkeit als Lehrer extrem schlecht bezahlt wurde (es gibt Aussagen darüber, daß diese Lehrerinnen schlechter bezahlt wurden als

weibliche Fabrikarbeiterinnen) und etwa nur halb soviel einbrachte wie die Tätigkeit als Lehrer in den oberen Klassen der allgemeinen Pflichtschule. Auch diese Tradition besteht – wenn auch nicht mehr in dieser Schärfe – bis heute fort. Bemerkenswert ist, daß dieser Beruf offensichtlich für viele Frauen mit einem beachtlichen gesellschaftlichen Aufstieg verbunden war. So lag der berufliche Start vieler herausragender Frauen in Politik, Kultur und Literatur in der Tätigkeit als Elementarschullehrerin; unter ihnen ist vermutlich die Schriftstellerin und Nobelpreisgewinnerin (1909) Selma Lagerlöf die auch hierzulande bekannteste.

Anfang des 20. Jahrhunderts wurden an Seminaren zwei Typen von Lehrern ausgebildet: die Elementarschullehrer, die überwiegend Lehrerinnen waren und in den unteren Klassen eingesetzt wurden, sowie die Pflichtschullehrer, die überwiegend in den älteren Jahrgängen der allgemeinen Schule arbeiteten. Seit 1914 wurde über spezifische Eingangs- und Ausbildungsregelungen zumindest eine formale Gleichheit der Studien für diese beiden Lehrergruppen hergestellt. Beide Gruppen wurden als Klassenlehrer bezeichnet. Für beide gab es zwei Zugangswege zum Studium, nämlich einmal nach dem Abschluß des Gymnasiums mit der Folge eines zweijährigen Studiums, und zum andern den Zugang nach dem erfolgreichen Absolvieren der Allgemeinen Pflichtschule (oder auch nach der Ausbildung an der Volkshochschule) mit der Folge einer dann vierjährigen Lehrerbildung. Die Trennung nach Geschlechtern während des Studiums, die seit dieser Zeit besonders deutlich in Erscheinung trat, dauerte übrigens dann bis in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts an.

Die Seminausbildung galt aber nicht für die Ausbildung der Lehrkräfte an höheren Schulen. Diese fand an den Universitäten statt. Zukünftige Lehrer studierten einzelne Fächer, die sie dann in den Gymnasien unterrichten sollten, auch wenn sie keine speziellen erziehungswissenschaftlichen Studienbestandteile zu absolvieren hatten. Insofern fand für die Arbeit an den Gymnasien eigentlich keine spezifische Lehrerbildung statt. Vielmehr wurde ganz schlicht angenommen, daß das Studium bestimmter Fächer gleichsam automatisch dazu befähigte, dieses Fach in der (höheren) Schule auch zu unterrichten. Landete man nach dem Studium in der Schule, galt man als „Fachlehrer“. In der Hierarchie der Lehrtätigkeiten in schwedischen Schulen war dies eigentlich bis in die jüngste Zeit hinein der höchste Status.

Mit der Einführung der schwedischen Gesamtschule als allgemeinbildender Pflichtschule (im weiteren jetzt als „Grundschule“ bezeichnet, die vielleicht nächstliegende Übersetzung der schwedischen Bezeichnung „grundskola“) im Jahre 1962 veränderten sich neben anderen Dingen auch die schulstrukturellen Voraussetzungen der Lehrarbeit. Die Ausbildung der zukünftigen Lehrer mußte auf die neue Schule bezogen werden. In Schweden wird für derartige Aufgaben erst einmal eine Kommission eingesetzt (in diesem Fall die LUS). Im Ergebnis der Arbeit dieser Kommission wurde – mit nachhaltiger Wirksamkeit seit 1968 – eine Struktur der Lehrerausbildung geschaffen, die der neuen Gestalt von Grundschule und Gymnasialschule (in Schweden der Name für die inzwischen alle Ausbildungsgänge umfassende obere Sekundarschule) Rechnung tragen sollte.

1968 wurde die alte Pflichtschullehrerbildung eingestellt. Sie wurde ersetzt durch Ausbildungen für die Unterstufe und für die Mittelstufe. Neue Ausbildungsinstitutionen, die Lehrerhochschulen, sollten die alten obsolet gewordenen Seminare ersetzen (freilich

ohne es ganz zu schaffen). Die Ausbildungszeiten wurden verlängert: Zweieinhalb Jahre Studium wurden für zukünftige Primarstufenlehrer notwendig, drei Jahre für die Ausbildung zum Sekundarstufenlehrer.⁴ Wegen des Gesamtschulcharakters der Grundschule entstand allerdings auch ein erheblicher Bedarf an Fachlehrern für diese Schule, denn die „Klassenlehrer“ sollten höchstens bis zum Ende der sechsten Klassenstufe eingesetzt werden. Das führte dazu, daß ab 1968 mit zunehmender Tendenz an den größeren Lehrerbildungshochschulen Ausbildungsgänge für Fachlehrer eingerichtet wurden. Diese beschränkten sich auf ein einjähriges Ausbildungsprogramm im Anschluß an ein abgeschlossenes Hochschulstudium in einem Fach, in dessen Rahmen pädagogische, unterrichtswissenschaftliche und fachdidaktische Studien sich mit mehrwöchigen Trainingspraktika abwechselten. Dies Modell gilt heute noch für die Ausbildung von Gymnasiallehrern.

Die nächste einschneidende Veränderung begann ab 1977, dem Jahr, in dem die Struktur des Hochschulwesens neu geregelt wurde (Hörskoleförordnung 1977).⁵ Im Zuge dieser Hochschulreform wurde die gesamte Ausbildung der Lehrer in das Hochschulsystem integriert, also auch die der Vorschulerzieher (nunmehr also Vorschullehrer) und der schulischen Sozialpädagogen (nunmehr also Freizeitlehrer). Weitergehende Veränderungen während der achtziger Jahre und zu Beginn der neunziger Jahre brachten, nicht zuletzt auch wegen veränderter politischer Mehrheitsverhältnisse, eine allmähliche Annäherung dieser beiden Ausbildungsgänge für Lehrer mit sich, deren vorläufiger Höhepunkt mit ihrer Verschmelzung im Jahre 1993 erreicht wurde. Freilich bleibt bei dieser Vereinheitlichung die Option zu unterschiedlichen Spezialisierungen erhalten.

Mit der Beseitigung der Lehrerseminare im Zuge der Hochschulreform wurden nun auch Grundschullehrer nur noch ausschließlich an Hochschulen und Universitäten ausgebildet. Freilich blieb die traditionelle Trennung zwischen den Ausbildungsgängen für die Klassenlehrer in den unteren und mittleren Jahrgängen auf der einen und für die Fachlehrer in den oberen Jahrgangsstufen auf der anderen Seite vorerst noch erhalten. Je weiter sich jedoch die Gesamtschule als eigenständiger, für alle verpflichtender Schultyp auch inhaltlich entwickelte, desto nachhaltiger wurde die Notwendigkeit gesehen, Lehrer für eben diese einheitliche Pflichtschule auszubilden. Da den Hochschulen nicht alle Details für die Organisation des Studiums vorgeschrieben waren, konnten sich einzelne Modelle entwickeln, die verstärkt auf diesen integrierenden Aspekt Rücksicht nehmen konnten. Auf der Ebene der allgemeinen Regelungen wurde dieser Entwicklung erst Anfang der neunziger Jahre entsprochen, und zwar in zwei Richtungen: Einmal wurde zum Studienjahr 1992/93 eine Verstärkung der Fächer-Studien durchgesetzt. Zugleich orientierte sich die Didaktikausbildung verstärkt an Problemen der Lerndifferenzierung. Zum anderen wurde im Zuge der Hochschulreform von 1993 das Studium als „Lehrerstudium für die Grundschule“ organisiert, das eine Spezialisierung für unterschiedliche Altersgruppen zuläßt, und zwar für die Jahrgangsstufen 1 bis 7 und 4 bis 9 (Hörskolelag 1992; Hörskoleförordnung 1993). Mit der Einrichtung dieser beiden Alternativen ist zugleich die traditionelle Trennung der Ausbildung für Unter- und Mittelstufe beseitigt worden.

Auch für die Ausbildung der Gymnasiallehrer brachte die Hochschulreform von 1977 nicht nur formale Veränderungen (etwa durch den Wegfall der Lehrerseminare, die auch die pädagogischen Kurse für Gymnasiallehrer hatten organisieren dürfen). Für die theoretischen Fächer der Gymnasialschule⁶ mußte ein vier- bis fünfjähriges Fach-

studium (in einem Fach oder auch in mehreren) absolviert werden. Die einjährige praktisch-pädagogische Ausbildung wurde weiterhin angeboten, jetzt aber nur noch an Universitäten und Hochschulen. 1992/93 wurde eine weitere Veränderung eingeführt: Das Studium des Faches oder der Fächer wurde weitgehend von den pädagogischen Studien getrennt, damit auch diejenigen noch die Möglichkeit für eine Lehrerausbildung erhalten sollten, die sich relativ spät erst für eine Lehrertätigkeit entscheiden. Diese Variante sollte insbesondere denjenigen Lehrern entgegenkommen, die eine berufliche Fachrichtung studierten. Neben der Hoffnung, daß durch dies gemeinsame Ausbildungselement auch zukünftig eine in der Schule ja notwendige Kooperation zwischen den Vertretern der unterschiedlichen Fächern leichter möglich wird, sollte diese als Flexibilisierung verstandene Reform mit dazu beitragen, kurzfristig auf veränderte Bedarfsituationen innerhalb des Schulwesens zu reagieren. Der Zentralstaat setzt über die jährliche Zuweisung von Finanzmittel immer noch unmittelbar Studentenzahlen fest.

Nach der Hochschulreform von 1993 gibt es nur noch einen Abschluß für alle Gymnasiallehrer mit der Möglichkeit, sehr unterschiedliche Fächer miteinander zu kombinieren.

3 Lehrerbildung seit den neunziger Jahren

Lehrerbildung heute ist also im wesentlichen Ergebnis der Hochschulreform von 1993. Das Hochschulgesetz von 1992 und die Verordnung von 1993 (Högskolelag 1992; Högskoleförordning 1993) regeln – ganz im Sinne ihrer konservativen Erfinder – die weitgehende Rücknahme der staatlichen Einflußnahmen auf Einzelheiten der Studiengestaltung. Es setzt eher allgemeine Regelungen und Rahmenbedingungen für die Studiengänge fest und überläßt den einzelnen Hochschulen dann die konkrete Ausgestaltung. Allerdings wird bezüglich der Lehrerbildung doch erheblich mehr vorgeschrieben als etwa für die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge. Insbesondere über die Prüfungsvorgaben legt der Zentralstaat weitgehend Studieninhalte fest. Mit dem Recht, an jeder Hochschule Studiengänge zu genehmigen und auch zu widerrufen hat der Zentralstaat auch die Möglichkeit, unmittelbar mit Konsequenz für jede einzelne Hochschule zu überprüfen, ob die von ihm gesetzten Normen auch eingehalten werden. Mit der Festsetzung der Zulassungszahlen für die einzelnen Studiengänge greift der Staat wegen der damit verbundenen Mittelzuweisung erheblich in die sog. Hochschulautonomie ein. Den Hochschulen wird es überlassen, die Ausbildung für potentielle Studenten attraktiv zu gestalten. Wenn eine Hochschule die Zulassungszahlen nicht erreicht, folgt die (finanzielle) Strafe auf dem Fuß.

Für die einzelnen Bereiche der Lehrertätigkeit⁷ ist zur Zeit folgendes geregelt:

3.1 Kinder- und jugendpädagogische Ausbildung:

Die Vorschul-Lehrer und die Freizeit-Lehrer

Das Studium wird in der Regel über drei Jahre geführt; zusätzlich sind mehrwöchige Praktika zu absolvieren. Eine Entscheidung für die Tätigkeit in der Vorschule oder im sozialpädagogischen Bereich muß vorab getroffen werden, denn es werden z.T. sehr stark unterschiedliche Inhalte angeboten. Über die fachliche Struktur des Studiums

werden keine zentralen Vorgaben gemacht. Allerdings fordern die allgemeinen Prüfungsvorschriften den Nachweis z.T. sehr genau beschriebener Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Ausbildung dieser Lehrer erfolgt an Universitäten ebenso wie an Hochschulen.⁸

3.2 Grundschullehrer

Für die Grundschullehrer gibt es zwei unterschiedliche Ausbildungsprogramme, nämlich die Ausbildung für die Jahrgangsstufen 1 bis 7 und die Ausbildung für die Jahrgangsstufen 4 bis 9. Der erste Studiengang dauert im allgemeinen dreieinhalb Jahre, der zweite viereinhalb Jahre.

In der Ausbildung 1–7 sind hinsichtlich der Fächerwahl zwei grundlegende Varianten möglich, nämlich einmal Schwedisch (als Muttersprache) in Kombination mit sozialwissenschaftlichen Fächern, oder Mathematik in Kombination mit naturwissenschaftlichen Fächern. Überdies werden alle Studierenden auf den Unterricht in den ersten drei Jahrgangsstufen vorbereitet, und zwar für die gesamte Breite des dort vorgesehenen Unterrichts.

Ebenfalls zwei unterschiedliche Alternativen stehen offen, wenn man sich für den Weg Grundschullehrer Klassenstufen 4–9 entschieden hat. Die erste Variante sieht feste Studienprogramme über dreieinhalb bis viereinhalb Jahre vor. Vier unterschiedliche Fächerschwerpunkte werden angeboten: Sprachen, sozialwissenschaftliche Fächer, mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer oder musisch-ästhetische Fächer können jeweils in feststehender Kombination mit anderen Fächern studiert werden. Weitaus populärer bei den Studenten ist die zweite Variante, die seit dem Studienjahr 1992/93 landesweit angeboten wird. Mindestens viereinhalb Jahre (oder 180 Punkte, was gleichbedeutend ist mit 180 Wochen voller Arbeitszeit) dauert das Studium. Studierende können das Fach und die Fächerkombination frei wählen, gleichwohl werden für das Hauptfach mindestens 60 Punkte als Studiennachweis gefordert, für die anderen Fächer mindestens 40 Punkte. Für bestimmte Fächer (z.B. Schwedisch als Muttersprache oder Sport), gibt es besondere quantitative Festlegungen.

Für pädagogische Studien (einschließlich der Praktika) sind 40 Wochen vorgesehen. Während der Praktika werden die Studierenden i.d.R. von Mentoren aus der Schule betreut (und eigentlich auch ausgebildet). Da die Hochschulen die Schulen (nicht notwendigerweise die betreuenden Lehrer) für die Praktika bezahlen, muß nicht unbedingt eine enge Verzahnung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung erfolgreich gestaltet werden; es gibt Berichte darüber, daß Personal aus den Bereichen Fachdidaktiken (der Begriff soll hier verwandt werden, auch wenn Fachdidaktiken selbst nur rudimentär entwickelt sein mögen) und Erziehungswissenschaften während der Praktika nicht in die Schulen geht. Im Umfeld anderer Hochschulen scheint es andererseits aber auch eine sehr enge Kooperation zwischen beiden Seiten der Lehrerausbildung zu geben. An diesem Problem mögen die Schwierigkeiten besonders augenfällig werden, die durch die Form der Finanzierung des Hochschulwesens ausgelöst werden: Das Geld wandert gleichsam mit den Studenten durch das Studium. Überall dort, wo sie sich Punkte (als Ausweis eines erfolgreich absolvierten Studienabschnittes) abholen, verbleibt ein Teil des Geldes. Während des Praktikums geht das Geld eben an die Schule. Die Folge ist

aber, daß für die Hochschulen in dieser Zeit kein finanzieller Nutzen aus der Ausbildung bezogen wird, also eine parallel laufende Finanzierung von betreuenden Fachdidaktikern oder Erziehungswissenschaftlern entweder nicht vorhanden ist (dann erfolgt auch keine Betreuung) oder durch andere Quellen gespeist werden muß. Ob also eine Kooperation während des Praktikums zustande kommt, ist damit weitestgehend vom Willen und vom Haushaltsgeschick der beteiligten Institute oder Fakultäten abhängig.

3.3 Gymnasiallehrer

War die Ausbildung von Gymnasiallehrern bzw. ihrer Vorgänger einstmals außerordentlich einfach strukturiert, so ist die Ausbildung gegenwärtig in facettenreiche Alternativen gegliedert. Grundsätzlich müssen Studien entweder von 180 Wochen, 160 Wochen, 100 Wochen oder gar nur 40 Wochen nachgewiesen werden.

Die Variante mit 180 Wochen ermöglicht eine Kombination von zwei Unterrichtsfächern.⁹ Ein Fach muß mit wenigstens 80 Wochen studiert worden sein, das zweite mit mindestens 60. Hinzu kommen die 40 Wochen Ausbildung in Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis.

Die zweite Variante mit 160 bzw. 100 Wochen sieht vor, daß ein Unterrichtsfach 60 Wochen studiert wird. Ein zweites, berufsbildendes Programmfach kann hinzu gewählt werden; dafür müssen dann ebenfalls 60 Wochen Studium nachgewiesen werden. Grundlegende berufliche Erfahrungen müssen ebenso nachgewiesen werden wie die obligatorischen 40 Wochen praxisorientierter Studien.

Die dritte Variante mit 100 bzw. 40 Wochen ermöglicht die Ausbildung in einem berufsbildenden Fach. Daß der Nachweis von grundlegenden beruflichen Erfahrungen notwendig ist, liegt auf der Hand. 40 Wochen praxisbezogener Studien müssen ebenfalls nachgewiesen werden. Das Studium im beruflichen Fach kann aber auch ersetzt werden durch entsprechende berufliche Studien, die vorausgegangen sind (etwa das Architekturstudium im Zusammenhang mit den baubezogenen beruflichen Bildungsgängen an der Schule). In diesem Fall reduziert sich die Lehrerausbildung auf die 40 Wochen Schul- und Unterrichtspraxis (einschl. Pädagogik).

Daneben gibt es eine Reihe fachbezogener Regelungen, die die Struktur noch weiter unübersichtlich machen. Wenigstens 80 Wochen Studien sind nachzuweisen für moderne Fremdsprachen, Schwedisch als Muttersprache, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften sowie künstlerische Fächer. Hingegen reicht ein Nachweis von 40 Wochen aus, wenn Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften oder Schwedisch als Muttersprache im Nebenfach gewählt werden.

Da die Hochschulen letztlich die Einrichtungen sind, in deren Verantwortung diese Regelungen in Ausbildungsprogramme gegossen werden, ist eine weitergehende inhaltliche Vielfalt in der Lehrerbildung landesweit zu finden. Die allgemeinen Kompetenznachweise der Prüfungsregelungen können auf vielfältigen Wegen erreicht werden.

3.4 Übrige Lehrerausbildungsgänge

Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, daß es noch eine Reihe weiterer Lehrerstudiengänge gibt. Sonderschullehrer werden über eine Zusatzausbildung qualifiziert. Üblicherweise sind dazu eine abgeschlossene Lehrerausbildung und Unterrichtserfah-

rungen mitzubringen. Je nach der gewählten Spezialisierung dauert das Studium dann noch 40 bis 60 Wochen.

Beratungslehrer werden in einem Studium von 120 Wochen ausgebildet. Mit grundsätzlich 120 Wochen Dauer werden auch die Lehrer für Kunsterziehung, Sport, Hauswirtschaft und Werken ausgebildet. Die Studien von Musiklehrern umfassen mindestens 160 Wochen. Auch hier gilt, daß 40 Wochen praxisbezogen ausgebildet wird. Lehrer für Volkshochschulen werden ebenso wie Fluglehrer über 40 Wochen ausgebildet, freilich auf dem Hintergrund erheblicher relevanter Berufserfahrung. 10 Wochen Studienzeit werden grundsätzlich für alle Lehrerstudien für die Anfertigung der schriftlichen Hausarbeit angesetzt, als Bestandteil der nachzuweisenden Studienzeit.

4 Die Rollende Reform lebt von Problemen

Das Kernproblem der Lehrerbildung in Schweden liegt eigentlich außerhalb der Lehrerbildung: Es ist die relativ schlechte Bezahlung der Lehrer durch die Schulträger. Auch wenn durch eine Haushaltsautonomie der Schulleiter mittlerweile die Möglichkeit gegeben ist, Einzeleinkommen auszuhandeln, so bleibt das Gros der Lehrer wie schon seit Jahrzehnten schlecht bezahlt. In Verbindung mit den immer schwieriger werdenden Arbeitsbedingungen wird damit die Berufsperspektive als Lehrer eher als mäßig eingeschätzt. Viele Lehrerstudenten sind deshalb nicht gerade die leistungsstärksten und leistungswilligsten unter den Studierenden. An einigen Studienorten sind die Hochschulen froh, wenn sie wenigstens annähernd die möglichen Studentenzahlen erreichen; auf die Qualität der Bewerber wird dann wenig geachtet. Daß das Resultat einer solchen zunächst „negativen“ Auslese dann oft auch zu einer schlechten Unterrichtsqualität führt (Lehrermangel herrscht im ganzen Land), ist zwar nicht zwingend, aber verwundert andererseits auch nicht.

Ein weiteres Problem, das immer wieder beklagt wird, ist die traditionelle Trennung von Fachstudium und Professionsstudium. Das, was in der deutschen Studienratsausbildung Tradition war, nämlich die ausschließliche Orientierung am Fach, ist in Schweden noch stärker ausgeprägt, weil es schon zur Tradition des Studiums eines Teils der Pflichtschullehrer gehörte. Diese unselige Orientierung wird nicht zuletzt dadurch verschärft, daß in kaum einem Land das Wort „Pädagogik“ mit derart großer Verachtung ausgesprochen wird, wie in Schweden. Nahezu zwangsläufig führt das in den Universitäten und Hochschulen dazu, daß die professionsorientierte Ausbildung, die Pädagogik eben, eine außerordentlich schwache Stellung hat. Zudem sind die Professoren für Pädagogik höchst selten in Lehrveranstaltungen für Lehrerstudenten anzutreffen; sie konzentrieren ihre wenigen Stunden an Lehrverpflichtung lieber auf Doktoranden-Kurse und andere Post-Graduierten-Veranstaltungen. In der Lehrerbildung wirkt deshalb noch immer in starkem Maße die Seminartradition fort, und die wissenschaftliche Orientierung der Lehrerbildung wird im wesentlichen als Aufgabe der Fächerstudien angesehen.¹⁰

In der mangelhaften Verzahnung von Fach und Profession, von wissenschaftlicher Fundierung und praktischer Orientierung setzt dann auch die Kritik an, mit der die Regierung in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre ihre Kampagne zur Erneuerung der Lehrerbildung fundierte. Schon Anfang der neunziger Jahre war in einer Untersuchung

bemängelt worden, daß zentrale Annahmen, wie etwa die Gleichwertigkeit durch zentrale Vorschriften und die größere didaktische Unterfütterung der Lehrerbildung Fiktion seien (UHÄ-rapport 1992b). Auf diese Kritik geht auch der Bericht der Parlamentskommission wieder ein (SOU 1999). Er referiert überdies zentrale, staatlich veranlaßte kritische Evaluationsberichte, um den vorgeschlagenen Reformansatz zu begründen. Neben dem schon erwähnten Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis wird der unprofessionelle Charakter der Lehrerbildung beklagt. Veränderte Bedingungen für Kindheit und Jugend werden ebenso bemüht wie die Zunahme der Multiethnizität der Gesellschaft, um die Praxis der Lehrerbildung als überholungsbedürftig zu charakterisieren.

5 Perspektiven der neuen Lehrerbildung

Auf diesem Hintergrund hat die Regierung die Arbeit der Kommission aufgenommen und ihren Gesetzentwurf zur „erneuerten Lehrerbildung“ dem Reichstag vorgelegt (Regeringens proposition 2000), der in dieser Form dann seit Oktober 2000 mit Gesetzeskraft versehen ist und vom 1. Juli 2001 an wirksam werden soll (Sveriges riksdag 2000/01). Nimmt man die übliche Modernisierungs- und Globalisierungsprosa aus dem Text, dann bleiben doch die von der Kommission schon ausführlicher analysierten Probleme als Begründung für die geforderte Veränderung der Lehrerbildung. Daneben werden insbesondere die bereits vollzogenen Änderungen in der Schule noch einmal bemüht: die neuen Lehrpläne von der Vorschule bis zur oberen Sekundarschule (Erwachsenenbildung eingeschlossen) und die dadurch bedingte Disfunktionalität der bisherigen Lehrerbildung, die Zielorientierung als Kern der inhaltlichen Vorgaben für die Arbeit in der Schule, die größeren Handlungs- und Entscheidungsspielräume für die einzelne Schule und die neu gestaltete Arbeitsteilung im Bildungswesen zwischen Zentralstaat und den regionalen Körperschaften. Daneben wird dann auch noch auf die seit 1993 veränderten hochschulrechtlichen Regelungen verwiesen, mit denen die Randbedingungen für eine gestiegene Eigenverantwortung der Universitäten und Hochschulen geschaffen worden sind.

Die neu zu schaffende Struktur für die Lehrerbildung sieht dann folgerichtig auch vor, daß die Ausbildungsgänge flexibler als bisher gestaltet werden. Zudem wird – und das ist zunächst einmal wirklich ein gewaltiger qualitativer Sprung – für nahezu alle Lehrer ein gemeinsames Studienelement eingerichtet. Dieser Anteil, der „allgemeine Ausbildungsbereich“, umfaßt immerhin 60 Wochen Studienzeit und erreicht damit die Hälfte bis zu einem guten Viertel der insgesamt vorgesehenen Studienzeit von 120 bis 220 Wochen. Für alle Lehrerstudiengänge sind drei unterschiedliche Ausbildungsbereiche vorgesehen, die – so die Forderung – aufeinander zu beziehen, ja gar miteinander zu integrieren sind: der allgemeine Bereich, die Fachstudien und die Spezialisierung.

Das Studium der Lehrer für die Vorschule, für Vorschulklassen und die Grundstufe der Grundschule, für den Freizeitbereich und für den muttersprachlichen Unterricht von Immigrantenkindern¹¹ soll 140 Wochen umfassen. Lehrer für die Oberstufe der Grundschule und Lehrer für die Gymnasialschule sollen 180 Wochen studieren, die Lehrer für die berufsbildenden Programme der Gymnasialschule benötigen dafür nur 120

Wochen.¹² Bezüglich der Studienzeiten in einzelnen Fächern ist festgelegt, daß die Fächer Schwedisch und Sozialwissenschaft für die Grundschule 60 Wochen, für die Gymnasialschule aber 80 Wochen Studienzzeit benötigen.

Der schon erwähnte allgemeine Studienbereich umfaßt 60 Wochen, von denen mindestens 10 Wochen einen eindeutigen Bezug zur pädagogischen Praxis haben sollen (was nach bisherigen Eindrücken von den Planungsdiskussionen eine Praktikumsdauer von 10 Wochen erwarten läßt). In diesem Studienbereich sollen die für die Lehrertätigkeit zentralen grundlegenden Kompetenzen vermittelt werden. Dafür soll etwa die Hälfte der Ausbildungszeit angesetzt werden, während weitere 30 Wochen sog. interdisziplinären Fächerstudien gewidmet werden sollen. Die Notwendigkeit dieser beiden Bereiche wird damit begründet, daß der Zusammenhang zwischen Studien und der zukünftigen Berufsrolle in der bisherigen Lehrerausbildung nicht hergestellt wurde, eine Kritik, die sich sowohl an die praktisch-pädagogische als auch fachtheoretische Ausbildung richtet.

Die Inhalte, die als Schwerpunkte für die grundlegenden Lehrerkompetenzen angesehen werden, reichen von didaktisch-methodischen Fragen, über Sonder- und Integrationspädagogik bis hin zu Fragen der Sozialisation, der Kultur und der Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Ausdrücklich erwähnt der Regierungsvorschlag die Notwendigkeit, daß Lehrerstudenten in der Lage sein müssen, grundlegende Fragen von Demokratie, Ethik, Moral, Gleichheit und Gleichberechtigung analysieren zu können. So ganz kann dann offensichtlich doch nicht auf inhaltliche Vorgaben verzichtet werden, wenn Parlament und Regierung in diesem Zusammenhang fordern, eine Reihe von internationalen Vereinbarungen (etwa die UN-Menschenrechtskonvention, die Konvention über die Rechte der Kinder, die Deklarationen von Salamanca und Rio) müßten auf alle Fälle in der Lehrerbildung behandelt und beachtet werden.¹³ Auch die Beschäftigung mit ökologischen Grundfragen wird zum zwingenden Bestandteil der Lehrerbildung erhoben.

Die interdisziplinären Fächerstudien sollen die zukünftigen Lehrer darauf vorbereiten „alle Schüler zu erreichen“ (Regeringens proposition 2000: 90). Die Fähigkeit, die besonderen Erfahrungen, Fragen und Probleme eines jeden einzelnen Schülers zu berücksichtigen soll dadurch erreicht werden, daß zukünftige Lehrer über die interdisziplinären Studienanteile lernen, mit Kollegen aus anderen Fächern produktiv zusammenzuarbeiten. So würden auch vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu Kindern erlernt. Diesem Ziel ist letztlich auch die Ausbildung während des Praktikums verpflichtet.

Den Universitäten und Hochschulen bleibt es überlassen, wie sie diesen Teil des Studiums zeitlich organisieren. In den gegenwärtig laufenden Planungen für die Umsetzung der neuen Vorschriften zeichnet sich – soweit man das von außen beurteilen kann – ab, daß wohl in den meisten Fällen drei Blöcke à 20 Wochen über die Zeit des Studiums verteilt werden.

Die Fächerstudien sollen mindestens 40 Wochen umfassen, von denen wiederum mindestens 10 in unmittelbarem Praxisbezug stattfinden sollen. Zu erwarten ist auch hier, daß diese zehn Wochen als Unterrichtspraktikum absolviert werden. Das Gesetz betont, daß diese Fächerstudien den Studenten die Chance geben sollen, die Ausbildung selbst zu profilieren; die Möglichkeiten hierzu sind dann aber wohl im wesentlichen auf die Wahl des Faches beschränkt.

„Fächer“ können sich im Rahmen der eher traditionellen Unterrichtsfächer der Schule bewegen (wie z.B. Englisch oder Mathematik), es können aber auch andere für die Ausbildung einer beruflichen Kompetenz der Lehrer als relevant angesehene Bereiche studiert werden. Als solche Bereiche werden Umweltwissenschaft, Ideengeschichte und Wissenschaftstheorie, aber auch „Kinder- und Jugendkunde“ besonders hervorgehoben. Schließlich wird auch noch die Möglichkeit gesehen, aus interdisziplinären Studien ein „Fach“ zu bilden. In der Gesetzesvorlage werden Bereiche wie Interkulturelle Studien, Auslandsstudien neben thematischen Schwerpunktbereichen wie „Umwelt und Überleben“ genannt.

Ist dieser Teil der Fächerstruktur heftig umstritten, so herrscht weitgehende Einigkeit darüber, daß die Einführung der Fachdidaktik als zwingender Bestandteil der Lehrerbildung die professionswissenschaftliche Komponente der Lehrerbildung nachhaltig stärkt. Freilich fühlen sich die Vertreter der traditionellen Unterrichtsfächer doppelt benachteiligt: einerseits wird ihnen für die fachwissenschaftlichen Studien überwiegend weniger Zeit als gegenwärtig zur Verfügung stehen (was ja nicht nur ein fachliches oder ein hochschuldidaktisches, sondern entscheidend auch ein finanzielles Problem ist), andererseits werden sie nun durchgängig dazu verpflichtet, aus diesem Zeitkontingent auch noch die fachdidaktische Ausbildung zu bestreiten.

Überdies, und auch das bedeutet in der schwedischen Lehrerbildung eine kleine Sensation, sind nun die Fächer bzw. die Fachdidaktiken für die Durchführung der Unterrichtspraktika verantwortlich, die bisher von den Pädagogischen Instituten der Universitäten und Hochschulen geleistet wurde. In der ersten Phase der Umsetzung dieser neuen Regelungen wird es sicherlich zu gravierenden Schwierigkeiten kommen, denn wissenschaftlich fundierte Fachdidaktiken sind im Lande kaum zu erkennen, und auch die Kompetenzen für eine verantwortliche Praktikumsdurchführung liegen bei den Fachwissenschaftlern nicht vor. Abgesehen davon sind die meisten von ihnen ohnehin an Schule, Lehrerbildung und Unterricht nicht interessiert.

Den dritten Teil der neuen Struktur bildet der „Studienbereich mit Spezialisierungen“. Mindestens 20 Wochen soll hier studiert werden. Dieser Bereich soll sowohl Angebote enthalten, die der Vertiefung bereits absolvierter Studieninhalte ebenso dienen können wie der Verbreiterung der Kompetenz durch Studien, die ohne spezifischen Bezug zu (Unterrichts-)Fächern sein können. Eine Spezialisierung kann sich auf die pädagogische Arbeit mit bestimmten Altersgruppen (Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen) beziehen, sie kann sich aber ebenso auf die Drogenproblematik, auf Geschlechterprobleme, auf die Integration von Vorschule und Anfangsunterricht, aber auch auf Internationalisierungsaspekte konzentrieren.

Am Ende des Studiums steht auch in Schweden das Examen, auch wenn nach jedem Ausbildungsabschnitt immer wieder Abschlußprüfungen durchgeführt werden. Für die Anfertigung der schriftlichen Hausarbeit als Examensarbeit sind innerhalb der Studienumfänge 10 Wochen vorgesehen. Grundsätzlich kann sie in jedem der drei genannten Teile geschrieben werden, die Praxis für die Wahl durch die Studenten wird aber vermutlich von der lokalen zeitlichen und inhaltlichen Strukturierung des Studiums abhängen. Die einzelnen Examensregelungen sind bisher nur angekündigt, und sie werden mit Sicherheit über den bisher vorliegenden Katalog allgemeiner Kompetenzen, die in der Prüfung nachgewiesen werden sollen, hinausgehen und diese gewiß noch

präzisieren. Eindeutig festgelegt worden ist allerdings schon, daß die Examensarbeit den Studenten die Möglichkeit geben soll, zu zeigen, daß sie auch über Forschungskompetenz verfügen, auf deren Grundlage sie grundsätzlich berechtigt sein werden, ihre Studien in der Doktorandenausbildung (in Schweden Forscher-Ausbildung genannt) fortzusetzen. Auf diesem Weg hofft man wohl, in relativ kurzer Zeit den Mangel an Unterrichtswissenschaftlern zu reduzieren und damit auch langfristig die jetzt begonnene stärker unterrichtswissenschaftlich geprägte Lehrerbildung abzusichern.

Die Entwicklung der Fachdidaktiken wie der Unterrichtswissenschaften scheint dem Staat dringend geboten. Die Bestimmungen über die Lehrerbildung fordern deshalb auch sehr nachdrücklich eine Institutionalisierung dieser Wissenschaftsbereiche unter dem Dach der neuen „Fakultäten für Lehrerbildung“.¹⁴ Für die besondere Förderung der didaktischen und unterrichtswissenschaftlichen Forschung sind für die nächsten Jahre ebenso wie für die zusätzliche Qualifizierung von berufstätigen Lehrern in diesen Bereichen beachtliche Finanzmittel durch den Staat zur Verfügung gestellt worden.

Gegenwärtig laufen an den lehrerbildenden Hochschulen im Lande die Vorbereitungen zur Umsetzung dieser neuen Regelungen auf Hochtouren, denn zu Beginn des nächsten Studienjahres muß die neue Ausbildung begonnen werden. Da die Hochschulen weitgehend selbst darüber bestimmen können, wie sie die Studien inhaltlich und zeitlich strukturieren, ist damit zu rechnen, daß in den nächsten Monaten sehr unterschiedlich erscheinende Konzepte in der Öffentlichkeit präsentiert werden. Es zeichnet sich allerdings schon heute ab, daß die Neustrukturierung der Lehrerbildung zu teilweise heftigen Verteilungskämpfen in einzelnen Universitäten geführt hat, angesichts derer leicht der Eindruck entstehen kann, daß es um eine Verbesserung der Lehrerbildung gar nicht mehr geht. Verantwortlichkeiten für einzelne Studienbereiche werden in Fachbereiche verlagert, die Geld brauchen und wohl gelitten sind, auch dann, wenn sie nicht gerade große Erfahrung in der Lehrerbildung haben, wohingegen andere Fachbereiche, die nun zukünftig Geld brauchen werden, aber nicht wohl gelitten sind, aus der Verantwortung für die Lehrerbildung gedrängt werden, auch wenn sie über entsprechende Erfahrungen verfügen. Daß auf diese Art eine „Entpädagogisierung“ der Lehrerbildung entstehen könnte, ist in diesen Einzelfällen nicht von der Hand zu weisen.

Im großen und ganzen zeichnen sich aber gegenwärtig landesweit drei Varianten der Organisation ab:

Die großen und gestandenen Universitäten, die schon traditionell eine Art pädagogischer Hochschule als eigenen Arbeitsbereich beherbergen, werden unter diesem Dach die bisherigen Studiengänge in der Lehrerbildung modifizieren und mit verhältnismäßig großer Leichtigkeit die Verwissenschaftlichung der didaktisch-methodischen Ausbildung vorantreiben, zumal sie es sind, die gegenwärtig nahezu ausschließlich auch die didaktische Forschung betreiben.

Kleinere Universitäten sowie große und mittlere Hochschulen sind dabei, sich eine Art Zentrum für Lehrerbildung aufzubauen, in dem die Kompetenz für Lehrerbildung gebündelt wird und das zukünftig dann von den neuen „Fakultäten“ angeleitet und weiterentwickelt werden wird. Hier werden erziehungswissenschaftliche, erst recht aber unterrichtswissenschaftliche Forschungsschwerpunkte über einen längeren Zeitraum zu entwickeln sein, und vielleicht wird das auch nur über eine Kooperation mit anderen Hochschulen und Universitäten möglich werden. Und solange keine „Forschungs-

studenten“ ausgebildet werden, fließen auch weniger Mittel in diesen Bereich, was den Ausbau ja eher verzögert.

Kleinere Hochschulen werden nur mit großen Anstrengungen diese integrierte Lehrerbildung absichern können. Sie werden sich entweder auf einzelne Bereiche konzentrieren müssen oder sich in Kooperationsverbände mit benachbarten Einrichtungen begeben. Die quantitativen Reduktionen in den Fächer-Studien werden sich für diese Einrichtungen eher positiv auswirken, allerdings werden sie es vermutlich am schwersten haben, die notwendige fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Kompetenz aus eigener Kraft zu entwickeln.

Die Zahl der reisenden Hochschullehrer mit Teilzeitarbeit an verschiedenen Plätzen dürfte durch diese Probleme in der Lehrerbildung wieder zunehmen. Ob dadurch wirklich die gewünschte Qualitätssteigerung in der wissenschaftlichen Fundierung der Lehrerbildung erreicht wird, darf doch stark bezweifelt werden.

Anmerkungen

1. Dir. 1997: 54 – Kommittédirektiv: Lärarutbildningen; abgedruckt in SOU 1999: 413–420; erweitert durch Dir. 1998: 47 – Kommittédirektiv: Tilläggsdirektiv till kommittén om lärarutbildning (U 1999:07), abgedruckt in SOU 1999: 421–424.
2. Alle Angabe beziehen sich auf die gedruckte Ausgabe. Die Berichte der Regierung (SOU) stehen – wie andere Dokumente auch – aber ebenfalls online zur Verfügung: <http://utbildning.regeringen.se>
3. Vgl. hierzu insbes.: Richardsson 1994.
4. Die Studienzeitverlängerung betraf die Studenten, die mit einer abgeschlossenen Gymnasialbildung in die Lehrerbildung kamen; der Zugang ohne Abitur war nur noch in Einzelfällen möglich.
5. Alle Gesetze und Verordnungen sind über die Rechts-Datenbasis der Regierung zu lesen: <http://194.52.125.3/> Die entsprechende Register-Nummer ist jeweils angegeben.
6. Die schwedische Gymnasialschule ist eher eine „Oberstufen-Gesamtschule“, in der neben 14 beruflichen nur zwei traditionell akademische Ausbildungsprogramme angeboten werden, zudem ein „individuelles“ für Schulversager.
7. Der Terminus „Lehrämter“ verbietet sich wegen der anders gearteten arbeitsrechtlichen Situation von Lehrern hier eigentlich.
8. Zu den Prüfungsanforderungen für alle Gruppen von Lehrern vgl. Hochschulverordnung 1993 (und Bilaga 2: Examensordning, daselbst, auch in SOU 1999 als Beilage 4 abgedruckt (S. 427–444).
9. Kernfächer oder Programm-Fächer genannt in Anlehnung an die Terminologie der Lehrpläne für die Gymnasialschule; Kernfächer sind dabei die Programm unabhängigen Fächer. Programme sind Ausbildungsgänge der Gymnasialschule. Gegenwärtig gibt es davon 17.
10. Vgl. hierzu insbesondere die Untersuchungen von Kallós in Umeå, etwa: UHÄ-rapport 1992a, im wesentlichen von Kallós und Lyxell bearbeitet, oder Kallós 1993: 5–28.
11. In Schweden gibt es einen grundsätzlichen Anspruch auf Unterricht in der Sprache des Herkunftslandes, bis vor kurzem noch Heimat-Sprache genannt.
12. Die Zusatzausbildung für Sonderschullehrer soll einheitlich auf 60 Wochen ausgeweitet werden, Volkshochschullehrer wie Fluglehrer behalten ihre Ausbildungsdauer von 40 Wochen. Ein 40wöchiges Aufbaustudium ist auch für die Schulleiter vorgesehen.
13. Daß das nicht schon als Wissen aus der Schule mitgebracht wird, ist vermutlich auf den eher desolaten Zustand der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schule zurückzuführen. Möglicherweise ist hierin auch ein Anlaß dafür zu sehen, daß wenigstens zukünftige Lehrer hiervon Kenntnis haben sollen.
14. Das sind eher wissenschaftliche Beiräte und nicht Fakultäten mit einem breit gefächerten Unterbau an wissenschaftlichen Disziplinen.

Gesetze und Verordnungen sowie Beschlüsse des Parlaments

Högskoleförordning (1977) vom 5.5.1977 (SFS nr. 1977: 263).

Högskoleförordning (1993), vom 4.2.1993 (SFS nr. 1993: 100).

Högskolelag (1992), vom 17.12.1992 (SFS nr. 1992: 1434).

Sveriges riksdag. (2000/01). Debat & beslut U 2000/01: UbU3 – *En förnyad lärarutbildning*
<http://www.riksdagen.se/debatt/0001/utskott/ubu/ubu3/ubu30002.asp>

Literatur

Regeringens proposition 1999/2000: 135. (2000). *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm.
http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/propositioner/pdf/p19992000_135.pdf

Richardsson, G. (1994). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

SOU (Statens offentliga utredningar) – Utbildningsdepartementet. (1999). *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling, Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande* (SOU nr. 63). Stockholm.

UHÄ-rapport. (1992a). *Linjenämnden och grundskollärarutbildningen* (UHÄ-rapport nr. 19). Stockholm.

UHÄ-rapport. (1992b). *En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan* (UHÄ-rapport nr. 21). Stockholm.

Weiterführende Literatur

Florin, C. (1987). *Kampen om katedern*. Kungälv: Goterna.

Hellström, S. (Red.). (1993). *Lära in lära ut*. Linköping: Roland Offset.

Kallós, D. (1993). Lärarutbildning som universitetsutbildning. *Utbildning och demokrati*, (2), 5–28.

Nordström, St.G. & Richardsson, G. (Red.). (1996). *Utbildningshistoria 1996*. Uppsala: Reprocentralen HSC.

Nordström, St.G. & Richardsson, G. (Red.). (1998). *Utbildningshistoria 1998*. Uppsala: Reprocentralen HSC.

Osnes, J. (1987). *Laeraerutdanningen i Norden 1985*. Odense: AiO Tryk.

Ullström, St.-O. (Red.). (1993). *Lärarutbildning i en föränderlig värld*. Västervik: Ekblads.