

Ringarp, Johanna; Rothland, Martin

Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 498-515

urn:nbn:de:0111-opus-43619

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jugend und Schule

Margrit Stamm

Bildungsstandardreform und Schulversagen 481

Johanna Ringarp/Martin Rothland

Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung 498

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung 516

Franz Petermann/Heike Natzke

Aggressives Verhalten in der Schule: Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention 532

Ursula Kümmel/Petra Hampel/Manuela Meier

Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen 555

Christine Schmid

Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen. Manifeste und latente politischer Sozialisierungseinfluss des Elternhauses und der Einfluss befreundeter Gleichaltriger 572

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jugend und Schule“ 593

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer

Über das Schreiben von Sammelrezensionen: Kritisch-konstruktive
Beobachtungen zur Rezensionskultur bei Lehrbüchern 604

Besprechungen

Kerstin Rabenstein

Christine Biermann: **Wie kommt das Neue in die Schule?**
Peter H. Ludwig (Hrsg.): **Erwartungen in himmelblau und rosarot**
Sabine Andresen/Barbara Rendtorff (Hrsg.): **Geschlechertypisierungen im
Kontext von Familie und Schule**
Sabine Jösting/Malwine Seemann (Hrsg.): **Gender und Schule** 615

Wolfgang Böttcher

Anne Overesch: **Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst**
Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): **Schulleistungen und
Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat** 618

Ewald Terhart

Ludger Wössmann: **Letzte Chance für gute Schulen** 621

Hermann Josef Abs

Dietrich Benner (Hrsg.): **Bildungsstandards** 624

Wilfried Schubarth

Werner Nickolai/Micha Brumlik (Hrsg.): **Erinnern, Lernen, Gedenken** 628

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 630

Johanna Ringarp/Martin Rothland

Sündenfälle im Bildungsparadies?

*Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens
zwischen Verklärung und Ernüchterung*

Zusammenfassung: Von Schweden lernen heißt Siegen lernen – so könnte man zumindest die Wahrnehmung des schwedischen Schulwesens als Vorbild im Anschluss an die PISA-Studie 2000 aus deutscher Perspektive und die Parole, unter der deutsche Bildungsreisende in der Zeit „nach PISA“ in das skandinavische Land strebten, zusammenfassen. Einem verbreitet idealisierten bzw. verklärten deutschen Schwedenbild sind nicht nur die Befunde der PISA- und IGLU-Studie 2006 mit Blick auf das Abschneiden der schwedischen Schülerinnen und Schüler insbesondere in den Bereichen Lesekompetenz (IGLU/PIRLS 2006) und naturwissenschaftliche Kompetenz (PISA 2006), sondern auch – nach einem vergleichenden Rückblick auf die PISA-Reaktionen in beiden Ländern (1) und der Charakterisierung des deutschen Schwedenbildes (2) – auch die insgesamt kaum uneingeschränkt vorbildlichen Realitäten des schwedischen Schulwesens auf der Basis aktueller Untersuchungen entgegenzustellen (3). Gegenwärtige Trends und Entwicklungen in der schwedischen Schul- und Bildungspolitik erschweren zudem zunehmend die Projektion schulpädagogischer Wunschträume auf das schwedische Bildungswesen (4).

1. Rückblick: Selbst- und Fremdwahrnehmung in Deutschland und Schweden nach PISA

„Eine Stichprobe von etwa 5000 deutschen Schülern eines Altersjahrganges wurde mit einem zweistündigen Test überprüft und schnitt im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich ab“ (Ingenkamp 2002, S. 409). Nähme man diese schlicht anmutende Feststellung für sich, käme in Deutschland wohl kaum jemand sogleich auf den Gedanken, dass hier die PISA Studie 2000 gemeint ist. Denn einmal abgesehen von dem Hinweis auf ein „unterdurchschnittliches“ Abschneiden finden sich in der knappen Aussage nicht die für gewöhnlich anzutreffenden Ausdrücke der erdbebengleichen Erschütterung, tiefen Bestürzung und des Entsetzens, die in der deutschen bildungspolitischen Debatte automatisch im Zusammenhang mit der PISA-Studie zu vernehmen waren. Denn das im internationalen Vergleich schlechte Abschneiden traf die in Bildungsangelegenheiten nicht an mangelndem Selbstbewusstsein leidenden Deutschen schwer; eine „deutsche Bildungsmisere“ (Adam 2002) schien angesichts des „PISA-Schocks“ oder der „PISA-Katastrophe“ offenkundig.

Die Art und Weise, wie in Deutschland auf das unterdurchschnittliche Kompetenzniveau der untersuchten Schülerstichprobe reagiert wurde, zeigt, dass „praktisch ein Weltbild zusammengebrochen war“ (Hermes 2003, S. 35) – und dies, obwohl auch in früheren international vergleichenden Untersuchungen deutsche Schülerinnen und Schüler nicht gut abgeschnitten hatten (vgl. Ingenkamp 2002; Helwig 2002). Die Vorstellung von einer hochwertigen, qualitativ anspruchsvollen und vorbildlichen deut-

schen Schulbildung vor allem in den Gymnasien als den Brutstätten deutscher Höherbildung schien ihrerseits auf höchstem Niveau, was Anlage und Durchführung der OECD-Studie anbelangt, konterkariert.

Angeheizt wurde die Debatte im Sommer 2002 noch einmal nach Veröffentlichung des deutschen Ländervergleichs (PISA-E), der im Vorfeld der Bundestagswahl im September 2002 je nach Abschneiden der Bundesländer genüsslich ausgeschlachtet wurde. Auch die Befunde der zweiten großen PISA-Studie 2003 konnten die Debatte nicht merklich entschärfen, wenngleich die Befunde im Jahr 2004 bereits nicht mehr einen derartigen Nachklang erzeugten, wie PISA 2000. Im Einzelnen konnten zwar Verbesserungen identifiziert werden, Zufriedenheit konnten die erreichten Kompetenzniveaus indes nicht auslösen: Deutschland war vielleicht etwas besser geworden, aber nicht gut.

In Schweden, das im Gegensatz zu Deutschland eine lange Tradition sowohl in der Teilnahme an internationalen Leistungsvergleichsstudien als auch in der Durchführung nationaler Vergleichsuntersuchungen aufweist, hätten die PISA-Befunde aus der Studie 2000 eigentlich, so wäre zu erwarten, entweder Befriedigung bzw. Bestätigung oder zumindest angesichts bisheriger guter Ergebnisse im internationalen Vergleich und einer Gewöhnung an den Erfolg eine gewisse Interesselosigkeit hervorrufen müssen. Tatsächlich kann auf den ersten Blick festgehalten werden, dass die Rezeption der PISA-Ergebnisse insgesamt eher zurückhaltend ausfiel, obwohl Schweden zu den Spitzenreitern mit Blick auf die Lesekompetenz gehört. In der fachwissenschaftlichen Diskussion wurden die nationalen Ergebnisse oder das internationale Abschneiden Schwedens im Grunde gar nicht aufgenommen.¹

Wurde der internationale Leistungsvergleich öffentlich thematisiert, so stieß das insgesamt überdurchschnittliche Abschneiden der schwedischen Schülerpopulation nicht unbedingt auf positive Resonanz. Anhand der Pressereaktionen auf die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2000 zeichnet Knut Schwippert (2002) zunächst einmal ein ambivalentes, ganz sicher aber kein euphorisches Bild von der medialen Resonanz. Vielmehr hätte man „den Eindruck haben können, dass das schwedische Schulsystem und insbesondere die Leistungen der 15jährigen nur Mittelmasse sind“ (ebd., S. 1). Höhere Erwartungen, so wird in einzelnen Presseberichten deutlich, wurden enttäuscht, während andere Stimmen konstatierten, dass die Leistungen der schwedischen Schülerinnen und Schüler zwar gut, aber eben nicht absolute Weltspitze seien.

In die keinesfalls überschäumenden Reaktionen fließt u.a. auch die geographisch nahe liegende Orientierung an und der Vergleich mit dem skandinavischen Nachbarn und Spitzenreiter Finnland ein. Nicht etwa der Vergleich mit den europäischen Ländern, die womöglich nicht allein zu ihrer eigenen Überraschung eher schlecht abgeschnitten haben, wurde gezogen und das eigene Abschneiden positiv bewertet. Stattdes-

1 In der erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift *Pedagogisk forskning i Sverige* findet sich im Zeitraum von 2000 bis 2004 kein einziger Beitrag, der sich national oder gar im internationalen Vergleich mit der PISA-Studie befasst. Und auch in der vom *Läraryrket* herausgegebenen Zeitschrift *Pedagogiska magasinet* findet sich in Zeitraum von 2000 bis 2005 lediglich in einer Ausgabe ein Themenschwerpunkt zur Frage der Leistungsmessungen in Schulen, in dem die PISA-Studie als Beispiel bemüht wird.

sen wurde nach den Gründen für das gute, das bessere Abschneiden Finnlands gefragt (Kanada und Neuseeland wurden bezeichnenderweise nicht berücksichtigt, vgl. Schwippert 2002).

In der schwedischen Presse wurde an Stelle einer positiven Bewertung zudem ein Befund besonders häufig aufgegriffen: Mit Blick auf den Aspekt „Disziplin und Ordnung“ schnitt Schweden im internationalen Vergleich nämlich vergleichsweise schlecht ab, ein schwerwiegendes Disziplinproblem wurde abgeleitet und damit eine Negativschlagzeile für die Presse gefunden, als ob dies ein zentraler Befund der PISA-Studie gewesen wäre (ebd.).

Nun ist Schweden kein Einzelfall, wenn es um negativ gefärbte, zumindest aber ambivalente nationale Reaktionen auf das im internationalen Vergleich gute Abschneiden im Rahmen von PISA geht. Letztlich bildet nur Großbritannien eine Ausnahme, da dort die PISA-Ergebnisse betont positiv aufgenommen wurden. In den meisten anderen Ländern sind hingegen vielfach selbstkritische Stimmen auch unter den Spitzenreitern zu vernehmen, wobei Schweden hier ein besonderer Fall ist, wurde dort trotz guter Ergebnisse gar ein Krisenszenario beschworen (vgl. Schmidt 2002).

2. Pilgerfahrten ins PISA-Wunderland: Der deutsche Blick auf das schwedische Schulsystem

Die (selbst-)kritischen Stimmen aus dem Norden wurden in Deutschland in der ‚Nach-PISA-Phase‘ in der Regel nicht vernommen. Vielmehr wurde eine Bewunderung für das schwedische Schul- und Bildungswesen in der Debatte etabliert, die allein aus den PISA-Befunden selbst nicht gespeist werden konnte.

Grundsätzlich kann man in Deutschland durchaus von einem seit längerem traditionell positiven Schwedenbild, sogar von einer Begeisterung für Schweden und das Skandinavische allgemein sprechen (vgl. Gaschke 2004). Vor allem in Fragen der internationalen wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung tauchten in deutschen Medien die Vorbilder Schweden und Norwegen, hingegen selten Finnland auf (vgl. Lenk 2006).

Bereits lange vor PISA war Schweden ebenfalls ein Vorbild für fortschrittliches pädagogisches Denken sowie mit Blick auf die Gestaltung des Schulwesens (vgl. Engel 2003). Dieses Interesse am schwedischen Bildungssystem ist nach PISA 2000 jedoch enorm gestiegen, was nicht zuletzt auch auf den Umstand zurückzuführen ist, dass in der bundesdeutschen Diskussion der nationalen PISA-Befunde und vor allem in der breiten Debatte über die notwendigen Konsequenzen ausländische Bildungssysteme zu einem entscheidenden Argument wurden. Die international vergleichende Perspektive der Ergebnisdarstellung führte auch auf nationaler Ebene zu einer globalen Perspektive in der Reformdiskussion (vgl. Weigel 2004).

In der Praxis drückte sich dies u.a. in Strömen von sogenannten deutschen Bildungstouristen aus, welche die nordischen PISA-Siegerländer bereisten. Delegationen von Lehrern, Gewerkschaftlern, Wissenschaftlern, Politikern und Studiengruppen zog es eben nicht nahe liegender Weise allein in das Land des Spitzenreiters Finnland, sondern

auch in das „PISA-Wunderland Schweden“ (Eibeck 2002). Zusätzlich animiert durch Vertreter des schwedischen Schulsystems, die wie der ehemalige Leiter des schwedischen *Skolverket* Mats Ekholm durch die deutschen Lande zogen, um das schwedische Erfolgsmodell zu predigen, war es das erklärte Ziel, vom „Vorbild Schweden“ zu lernen.

Die Zahl der im Anschluss an diese ‚Bildungsreisen‘ entstandenen Berichte über die gewonnenen Eindrücke, Erkenntnisse und Lehren ist groß. Im Folgenden soll lediglich anhand einer Auswahl der in ihrer Tendenz insgesamt sehr ähnlichen Reiseimpressionen ein Überblick über das dort anzutreffende Bild vom schwedischen Schulsystem gegeben und darüber hinaus zentrale Aspekte und Perspektiven der deutschen Wahrnehmung Schwedens über die Reiseberichte hinaus skizziert werden.

Die unmittelbaren Reaktionen der Besucher Schwedens drücken zunächst einmal uneingeschränkte Begeisterung aus: „Die Augen der deutschen Besucher glänzen“ (Schwarz 2002, S. 4) und die Konfrontation mit der schwedischen Schulpraxis wirkt euphorisierend (von der Groeben 2003). Viele der „Bildungstouristen“ berichten darüber hinaus, dass sie mit ihren „deutschen“ Problemen und ihren entsprechenden Interessen und Fragen in Schweden gar nicht verstanden wurden (vgl. u.a. Eibeck 2002).

Welche Eindrücke genau sind es, die den Erkundern des schwedischen Bildungswesens den Glanz in die Augen zaubert? Allgemein werden die Reformfreude und der Mut der Schweden (von der Groeben 2003), die Bereitschaft zu hohen Ausgaben für das Bildungssystem, der Ganztagscharakter der schwedischen Gesamtschule sowie die Integration von Schülern mit Behinderungen in das Regelschulsystem genannt (vgl. u.a. Schnack 2002; Eikenbusch 2003), die den ersten positiven Eindruck prägen. „Solidarität, Gerechtigkeit, Hilfe für die Schwachen, Chancengleichheit – das ist hier kein Stoff für Sonntagsreden, sondern der Stoff, aus dem Bildungspolitik gemacht wird“ (von der Groeben 2003, S. 210). Zugleich erbringen schwedische Schüler Spitzenleistungen – und nur wenige scheitern (Schmerr 2002). Selbst das Essen ist verglichen mit deutscher Schulkost vorbildlich (vgl. von der Groeben 2003).

Vor allem der hohe Grad der Schulautonomie, die Deregulierung und scheinbar kaum vorhandene Bürokratie lösen Bewunderung aus. Dezentralisierung und Deregulierung werden aus deutscher Perspektive als „positive Herausforderung für die Schulen und als ein bedeutender Schritt für ein effizientes und pädagogisch motiviertes Arbeiten der Schule „vor Ort“ gewertet“ (Engel 2003, S. 337).

In Schweden, wo es eine lange Tradition kommunaler Selbstverwaltung gibt, sind die 290 Kommunen die verantwortlichen Träger der Vorschulen sowie der *grundskola* und der *gymnasieskola*.² Sie sind Arbeitgeber des Schulpersonals und für dessen Weiterbildung verantwortlich (vgl. Werler 2004). Die Lehrergehälter werden auf kommunaler Ebene in Verhandlungen festgelegt, wobei landesweite Rahmenvereinbarungen bestehen (vgl. Blossing 2003).

2 1962 wurde die 9-jährige Einheitsschule (*grundskolan*) in Schweden eingeführt und seit 1970 sind alle wählbaren anschließenden beruflichen und akademischen Ausbildungsgänge in einer Institution, der 1964 gegründeten *gymnasieskolan* zusammengefasst. 1991 wurden die Kommunen allein Träger des Schulpersonals.

Jede Schule, so die positive Bewertung aus deutscher Perspektive, kann in eigener Verantwortung pädagogische Konzepte entwickeln, „ohne dabei an zu engen Vorschriften zu scheitern“ (Seelmann-Eggebert/Richter 2006, S. 151). „Ein hohes Maß an Selbstständigkeit der Schulen ohne administrative Gängelung dient der Anpassung der Schule an unterschiedliche soziale Milieus und Problemlagen“ (ebd., S. 154) und die Entwicklung der Einzelschulen kann sich dabei auf „professionell organisierte Bedingungen stützen“ (Schmerr 2002, S. 288).

Annahmen über die Dezentralisierung und Deregulierung gehen zuweilen sogar soweit, dass von einer Schule ganz ohne Schulaufsicht gesprochen wird. Das schwedische Schulsystem sei insgesamt ungemein flexibel und kenne kaum Verordnungen (Ratzki 2003). Schweden, so Reinhard Kahl (2001) in einem ZEIT-Artikel, habe „die Bürokratie geschlachtet“.

In dieser positiven Berichterstattung fällt es dann im Grunde nicht weiter auf, wenn es heißt, dass Schulleiterinnen ihre Schule zu „einem quasi eigenständigen Unternehmen entwickeln durften – oder mussten“ (Kahl 2001, S. 48). Auch scheint es unproblematisch, dass die Gehälter unter schwedischen Lehrern um bis zu 50% schwanken können. Selbst in den Bildungsberichten über die Vorzüge und Vorbildfunktion des schwedischen Schulsystems in deutschen (Lehrer-)Gewerkschaftszeitschriften finden sich derlei positive Bewertungen, die sich gegen die allmächtig erscheinende Bürokratie und für die Deregulierung nach schwedischem Vorbild aussprechen.

Neben den Rahmenbedingungen und der Organisation des schwedischen Schulwesens sind es die Schülerinnen und Schüler selbst, welche die deutschen Besucher Schwedens besonders beeindruckt: „Jugendliche sitzen entspannt an Cafetischen unter Palmen, trinken ihren Kaffee und essen „bullar“. Einige sitzen zusammen auf Bänken, lesen Zeitung und unterhalten sich. Lachen ertönt. Wo sind wir hier, ist dies ein Hotel oder eine Freizeitanlage für Jugendliche?“ schreibt eine Bildungsreisende (Wolff 2005, S. 22). Tatsächlich handelt es sich bei diesem Idyll um eine schwedische *gymasieskola*, in der eine „entspannte Atmosphäre“ wahrgenommen wird (als ob in deutschen Schulen keine lachenden oder lesenden Schüler anzutreffen wären). „Wenn man durch eine schwedische Schule geht, sitzen überall Schüler/innen, die lernen“ (Ratzki 2003, S. 25).

Schwedische Schüler arbeiten, so das gezeichnete Bild, selbstständig und hochkonzentriert zusammen, gehen verantwortungsvoll bspw. mit unbeaufsichtigt anvertrauten Instrumenten um („Wir wollen ja die Gitarren benutzen. Wenn wir sie kaputt machen würden, könnten wir ja nicht mehr spielen“, so wird ein vorbildlich vernünftiger Schüler zitiert [Schmerr 2002]). Das Klima erscheint entspannt und kommunikativ (Schmerr 2002). Selbst die Gebäude sind im Einzelfall architektonische Wunder (ebd.; vgl. Wolff 2005).

In der medialen Berichterstattung wird ebenfalls das harmonische schwedische Schulleben beschworen: So wird berichtet, dass trotz einer Zahl von 930 Schülern in einem Stockholmer „Gymnasium“ es „erstaunlich still und diszipliniert“ zugehe – und dies vor allem auch in den Pausen (Quarks & Co. WDR Sendung vom 23.09.2003). „Von Schmierereien und Vandalismus“ gibt es in schwedischen Schulen keine Spur (Welzel 2005). „Ängste vor Lehrern sind unbekannt“ (Wolff 2005, S. 25), die ihrerseits

auch nicht gestresst, genervt oder ausgebrannt sind (Welzel 2005). Für die Lehreraufgabe ist vielmehr charakteristisch, dass *teamteaching* und Kooperation in Schweden selbstverständlich zu sein scheinen (vgl. Schmerr 2002). Betont werden in der Darstellung der Vorzüge des schwedischen Schulwesens auch eine ‚radikale‘ Individualisierung des Lernens und eine insgesamt, auf die Selbständigkeit der Schüler abzielende Lernkultur, die als besonders vorbildlich herausgestellt wird (vgl. u.a. Risse 2004).

Allen hier angeführten Aspekten voran ist es jedoch die schwedische Form der Leistungsbewertung und -rückmeldung unter der Maßgabe der individuellen Förderung und der damit einhergehende Verzicht auf Leistungs differenzierung sowie eine frühe Notengebung, die als besonders vorbildlich dargestellt wird. Erst ab dem 8. Schuljahr werden Notenzeugnisse an der schwedischen *grundskola* ausgegeben. Zuvor finden schriftliche und mündliche Elterninformationen sowie Planungs- und Entwicklungsgespräche mit den Eltern und Schülern statt.

„Fördern statt Auslesen“ firmiert als die Losung für die positive Bewertung (Schwarz 2002): „Das schwedische Schulsystem ist auf Fördern orientiert, es verzichtet bis zum Abschluss der Oberstufe auf jegliche Form des Aussonderns“ (Ratzki 2003, S. 24). „Noten spielen in der Pflichtschule keine große Rolle“ (ebd., S. 30). Leistung und soziale Integration würden nicht gegeneinander ausgespielt (Schmerr 2002). „Keiner wird „abgesägt“ (Welzel 2005, S. 24) und die Noten, die am Ende der *grundskola* vergeben würden, seien „etwas prinzipiell Anderes als bei uns“ (von der Groeben 2003, S. 210). Es wird sogar darauf hingewiesen, dass es sich bei dem schwedischen um ein Schulsystem handelt, „das auf Selektivität verzichtet“ (Schmerr 2002, S. 288; Wolff 2005, S. 25) und „allen Kindern eine gleichwertige Ausbildung“ ermöglicht (Schmerr 2002, S. 288).

In Schweden werden national vergleichende Leistungstests vom *Skolverket*, dem Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung, für die fünfte Klasse angeboten, sind aber in dieser Stufe nicht verpflichtend. Erst für die 9. Klasse sind sie obligatorisch. Auch diese Tests trüben das (Vor-)Bild des schwedischen Schulwesens nicht: Denn die Tests werden nicht etwa als Kontrollmechanismen, sondern als Anregungen für die Optimierung des Unterrichts angesehen (Schwarz 2002). Die nationalen Tests sind, wie positiv hervorgehoben wird, keine Abschlussprüfungen. Sie sollen vielmehr dazu dienen, den Lehrer bei der Abschlussbewertung zu unterstützen, in erster Linie aber Hinweise für den Förderbedarf einzelner Schüler geben.

Angesichts der verbreiteten, über die skizzierten Erfahrungsberichte und Eindrücke untermauerten positiven, zuweilen naiv anmutenden Vorstellungen vom schwedischen Schulsystem erscheinen diese vielfach eher einseitig romantisch verklärt, als dass sie den Hintergründen und durchaus vielfältigeren Facetten der Realität entsprechen. Gleichwohl wird die romantische Sichtweise in Politik und Publizistik durchweg geteilt (Waldow 2005). Kritische Stimmen, die nicht in den Chor der uneingeschränkten Bewunderung einstimmen, sind nur selten anzutreffen (vgl. Austrup 2005 sowie in Teilen auch von der Groeben 2003).

Nun scheint Verklärung nicht nur allein mit Blick auf die deutsche Wahrnehmung und Beurteilung des schwedischen Bildungssystems zutage zu treten. So wird z.B. behauptet, dass „der Umgang in der schwedischen Gesellschaft“ von „einer „Vertrauensga-

rantie“ geprägt“ werde (Wolff 2005, S. 25), während an anderer Stelle ganz andere Facetten Schwedens eindrücklich präsentiert werden: Obwohl es in Schweden vergleichsweise friedlich zugeht, fürchten sich seine Einwohner vor Ausländern, dem sozialen Abstieg, in erster Linie aber vor Verbrechen (Sussebach/Willeke 2007, S. 10).

Verklärung ist auch am Werke, wenn Schweden uneingeschränkt als in den bisherigen PISA-Studien (2000, 2003) höchst erfolgreiche Bildungslandschaft bezeichnet wird, sind doch die Ergebnisse der gemessenen mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen im internationalen Vergleich zwar zumeist über dem OECD-Durchschnitt und damit in der Gesamtsumme beachtlich, jedoch nicht, wie etwa im Bereich der Lesekompetenz, unter den Spitzenrängen zu finden, sondern zum Teil unter Berücksichtigung der Mittelwerte nur knapp über (mathematische Kompetenz PISA 2000, 2003) oder im OECD-Durchschnitt (naturwissenschaftliche Kompetenz PISA 2003) (vgl. Skolverket 2001a, 2004a; Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2004). Insbesondere in den aktuellen Ergebnissen der PISA-Studie 2006 und von IGLU (PIRLS) 2006 wird deutlich, dass sich Schweden im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz (PISA) nicht vom OECD-Durchschnitt signifikant unterscheidet (Rangposition 16), während die deutschen Schülerrinnen und Schüler in diesem Kompetenzbereich signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegen (Rangposition 8) (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007). Im Bereich der Lesekompetenzen weisen die schwedischen Viertklässler 2006 zudem signifikant schlechtere Leistungen auf als im Jahre 2001, während sich die deutschen Viertklässler verbessert haben (vgl. Bos u.a. 2007).

Ob die Ergebnisse der jüngsten internationalen Vergleichsstudien zu einer erkennbaren Veränderung der verbreiteten Wahrnehmung des schwedischen Schulsystems führen, kann bislang noch nicht gesagt werden. Es erscheint eher unwahrscheinlich, zumal sich die positive Wahrnehmung gerade nicht allein auf den Aspekt der Schülerleistung gemessen in internationalen Vergleichsstudien stützt. Stattdessen gerinnen – wie gezeigt – eine Vielzahl unterschiedlicher Merkmale des schwedischen Schulsystems zu einem tendenziell einseitig verklärten (Vor-)Bild, die im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

3. Mehr Wunsch als Wirklichkeit? Realitäten des schwedischen Schulsystems jenseits deutscher Verklärung

Zu den Kennzeichen des schwedischen Bildungswesens, die in der Wahrnehmung aus deutscher Sicht besonders positiv herausgestellt werden, zählt die Dezentralisierung und Deregulierung des Schulsystems. Die Geschichte der *Organisation* des schwedischen Schulwesens und die Rolle des Staates lässt sich in einem Überblick in drei Perioden im Anschluss an Lisbeth Lundahl (2002a, 2005) untergliedern: Die erste Periode kann man von 1975 bis 1990 ansetzen. In dieser Zeit wurden unter sozialdemokratischen Regierungen durch eine forcierte Dezentralisierung die Kommunen gestärkt und mit Kompetenzen ausgestattet. Zugleich wurde aber auch die Bedeutung eines relativ starken Staates aufrechterhalten, um das Gleichheitsprinzip im Bildungssystem zu garantieren.

In der zweiten Phase von 1991 bis 1998 wurden durch die bürgerliche Regierung (1991–1994) zahlreiche radikale Entscheidungen mit dem Ziel getroffen, den Einfluss des Staates auf das Bildungssystem zu schwächen und den Wettbewerb zwischen den Schulen sowie die Schulwahl durch Eltern und Schüler zu stärken. Die anschließende sozialdemokratische Regierung (1994–1998) änderte nur wenig an dieser politischen Linie. In der dritten Periode (1998–2002) gelang es dem neuen sozialdemokratischen Schulminister, einige der negativen sozialen Effekte, die in der vorhergehenden Phase sichtbar geworden waren, zu reduzieren (Lundahl 2002a, S. 688).

In wenigen Jahren wurde damit das schwedische zu einem der im höchsten Maße dezentralisierten Schulsysteme der Welt. Vor allem die Regierung von 1991–1994 setzte auf eine neo-liberale Politik auch im Bildungssektor und marktähnliche Verhältnisse wurden im Schulsystem etabliert.

In der Dezentralisierung sowie Deregulierung und dem Übergang zur Output-Steuerung wird auch in der deutschen Rezeption schwedischer Schulpolitik eine fast ausnahmslos positive Entwicklung gesehen, die als Vorbild aufgenommen wird, um auch im deutschen Schulsystem der ausufernden und vor allem von Lehrkräften und ihren Interessenvertretungen beklagten Bürokratie entgegenzuwirken. Dass zunehmende lokale und individuelle Freiheiten, wie sie in Schweden den Kommunen und den Einzelschulen mit Blick auf die Schulwahl den Eltern sowie den Schülern gewährt wurden, auch soziale Risiken und Kosten haben (vgl. Lindblad u.a. 2002; Lundahl 2002b), wird i.d.R. weder von den deutschen Bildungsreisenden insgesamt noch von den doch sonst in diesen Belangen sensiblen hiesigen Lehrgewerkschaften berücksichtigt.

Eine der folgenreichsten Konsequenzen in Schweden ist, dass die Dezentralisierung und Deregulierung – oder als deutsche Heilsformel: die „Entbürokratisierung“ – sowie die Etablierung einer Konkurrenzsituation zwischen den Schulen dazu geführt hat, dass die Unterschiede zwischen sowie die äußerliche Trennung von Kommunen, Schulen und unterschiedlichen Schülergruppen zunahmen. Vor allem die soziale und herkunftsbedingte Segregation und Exklusion sowie die zunehmende Differenzierung der einzelnen Schulen nach Status und Attraktivität, Leistungen und Zusammensetzung der Schülerschaft (vermittelt über die lokalen Standorte in bestimmten Stadtbezirken oder Regionen) wurde infolge der Einführung marktähnlicher Verhältnisse im Schulwesen forciert (vgl. Lindblad u.a. 2002; Lundahl 2005; Gustafsson 2006). In den schillernden Berichten aus dem PISA-Wunderland Schweden werden diese Entwicklungen nicht benannt. Stattdessen werden Verhältnisse beschrieben, wie sie nur im Paradies oder theoretisch im Kommunismus zu erwarten sind: „Alle sind gleich – aber jeder ist anders ...“ (Eikenbusch 2003, S. 10).

An Stelle paradiesischer Zustände sind etwa die Leistungsunterschiede zwischen den besten Schulen und den Schlusslichtern der nationalen Rankings seit Mitte der 1990er-Jahre jedoch deutlich gestiegen. Vor allem die durch Ausweitung der Schulwahlfreiheit (*valfrihet*) und Einführung schülerbezogener Bildungsgutscheine (*skolpeng* 1992)³ ge-

3 Die Finanzierung schwedischer Schulen wurde durch die Einführung staatlicher Bildungsgutscheine grundlegend geändert. Diese repräsentieren die Kosten, die ein Schüler/eine Schüle-

förderte marktähnliche Konkurrenzsituation hat zu großen Unterschieden zwischen den einzelnen Schulen geführt, mit dem Effekt, dass beispielsweise in Stockholm besonders attraktive „Eliteschulen“ mit ausgesuchter Schülerschaft entstanden, während Gymnasialschulen in manchen Vororten kaum nachgefragt werden und das Niveau dort sinkt (vgl. Austrup 2005).

Dessen ungeachtet wird das deutsche Beispiel dem schwedischen kritisch gegenübergestellt, „wurden doch Reformen hierzulande zu oft um den Preis des Einsparens oder der vermehrten Auslese erkaufte“ (Schmerr 2002, S. 289). Just diese Motive und Effekte sind der schwedischen Schulpolitik jedoch keinesfalls fremd. Vielmehr können kommunale Sparmaßnahmen als Triebfeder der Schulreform in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre ausgemacht werden. Ganz gewiss waren es jedenfalls nicht hehre pädagogische Ziele, die handlungsleitend für die Dezentralisierung und Deregulierung des schwedischen Schulwesens waren.

Die Folgen können bis heute u.a. am Beispiel der Konsequenzen besichtigt werden, die sich aus der initiierten Konkurrenzsituation zwischen den Schulen und Kommunen sowie insbesondere aus der Freistellung der Schulwahl ergeben, wobei nicht nur der Wettbewerb unter den Schulen allgemein, sondern auch speziell zwischen den privaten und kommunalen Schulen der bürgerlichen Regierung von 1991 folgend befördert werden sollte.⁴

Eine zentrale Begründung für die Freistellung der elterlichen Schulwahl war die Annahme, dass diese die Entwicklung der Einzelschulen fördere. Und tatsächlich wurde sie zu einem wichtigen Faktor in Regionen bzw. Kommunen, in denen vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler die Schulen frei wählen (können). Die Erfahrung, in einer Konkurrenzsituation um die Schüler zu stehen, ist mancherorts als motivierende Veränderung, in anderen Schulen aber auch deutlich negativ bewertet worden. Für die Schulleitungen ist Marketing jedenfalls zu einem neuen Aufgabenbereich im Wettbewerb mit den anderen Schulen geworden (Skolverket 2003).

In einer schwedischen Untersuchung konnte nun gezeigt werden, dass die Schulwahl die Segregation in drei Bereichen verstärkt hat: Zum einen wird deutlich, dass sie in erster Linie eine Maßnahme ist, die vor allem von den bildungsnahen Schichten der Bevölkerung genutzt wird und somit eine soziale Differenzierung zur Folge hat. Zwischen 60 und 70% der Eltern, die eine alternative Schule zu der räumlich nächstliegenden oder eine Privatschule für ihre Kinder wählen, haben ein Universitätsstudium abgeschlossen (Skolverket 2003). Als weiterer Aspekt der Segregation erweist sich, dass die Schulwahl

rin in einer staatlichen Schule in der Gegenwart durchschnittlich verursacht. Als Finanzgrundlage werden sie den Schulen zugesprochen, für die sich Schüler bzw. deren Eltern entscheiden. D.h., dass auch Privatschulen über das System der Bildungsgutscheine finanziert werden (vgl. Oelkers 2007).

- 4 Die Zahl der Schüler, die an Privatschulen unterrichtet werden, stieg im Pflichtschulbereich von einem Anteil von 2,1% 1995/1996 (= 20.076 Schülerinnen und Schüler) auf 7,4% im Schuljahr 2005/2006 (= 74.091). Im Bereich der weiterführenden höheren Schulen (*gymnasieskolor*) vergrößerte sich der Anteil von 1,5% im Jahr 1995 (= 4.560) auf 15,4% im Schuljahr 2005/2006 (= 47.256) (Skolverket 2000a, 2006).

vor allem eine Maßnahme ist, die von den Bewohnern großer Städte und Vororte (in den Regionen Stockholm, Göteborg und Malmö) genutzt wird, während in ländlichen Regionen, die den Großteil Schwedens charakterisieren, gar keine realen Wahlmöglichkeiten bestehen. Die Formen zunehmender Differenzierung beziehen sich demnach nicht allein auf die wachsenden Unterschiede zwischen den Einzelschulen, sondern sie verlaufen auch entlang geographischer Trennlinien zwischen Stadtbezirken, Kommunen und Regionen. Entscheidend erscheinen als dritter Aspekt indes jene Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen selbst mit Blick auf das Leistungsniveau und die Zusammensetzung der Schülerschaft, die den Trend hin zu einer inneren *Leistungs-*, aber auch hin zu einer *ethnischen Differenzierung* des schwedischen Schulwesens deutlich machen. Auf der Ebene der Einzelschulen wird, wie in Fallstudien gezeigt werden konnte, die Zusammensetzung der Schülerschaft unter ethnischen Gesichtspunkten, Bildungshintergrund und hinsichtlich der Schülerleistung homogener, die Unterschiede zwischen die Schulen nehmen deutlich zu (Skolverket 2003; Lindblad u.a. 2002; Arnesen/Lundahl 2006). Der grundsätzliche Anspruch im schwedischen Schulsystem, offene Schulen für alle zu haben, wird durch diese Entwicklungen eingeschränkt. Und im Wettbewerb um (gute) Schüler sind einzelne Schulen auch bereits auf der Strecke geblieben: „School closures are reality“ (Skolverket 2003, S. 27).

Wie oben angeführt, wird aus der deutschen Perspektive auch das soziale Klima an den schwedischen Schulen, die ruhigen, lerneifrigen, angst- und stressfreien Schüler und das harmonische Zusammensein als vorbildlich ausgezeichnet. Die Schweden selbst dürfte diese Wahrnehmung verwundern. Mitte der 1980er-Jahre wurde dort angesichts von Vandalismus, Gewalt und Aggressivität unter den Schülern bereits eine Schulkrise identifiziert (Kriwet 1995). Und was Disziplin und Ordnung in den Schulen anbelangt, so ist es u.a. das schlechte Abschneiden mit Blick auf diesen Nebenaspekt in PISA 2000 gewesen, das die Schweden so beunruhigte.

Auch unabhängig von PISA wird vor allem in den Medien immer wieder über Mobbing, Gewalt und Aggressivität unter den Schülern berichtet, was eine Debatte über das soziale Klima und den Erziehungsauftrag der Schulen nach sich zog (Blossing 2003). Noch Mitte Januar 2007 musste in der südschwedischen Stadt Landskrona eine Schule für kurze Zeit geschlossen werden, „nachdem eine Schüler-Gang Mitschüler und Personal systematisch bedroht und misshandelt hatte“. Von 2004 bis 2006 verdoppelten sich zudem die angezeigten Körperverletzungen (Rentsch 2007).

Nach wie vor fühlen sich Schüler auch an schwedischen Schulen von ihren Mitschülern bedroht oder werden von ihnen drangsaliert, mehr als 5% fühlen sich zudem von ihren Lehrern schikaniert und tyrannisiert. Auch in Schweden kommt es also vor, dass Schüler Angst vor ihren Lehrern haben. Sowohl die Schülerinnen und Schüler, als auch Eltern und Lehrkräfte sehen Mobbing/Bullying als ernstes Problem in den Schulen an (Skolverket 2004b).

In der Untersuchung „Attitudes to school 2003“ des *Skolverket* wird berichtet, dass an schwedischen Schulen ein weiteres Problem ebenfalls anzutreffen ist: Ca. 25% der Schüler und 20% der Lehrkräfte nehmen Formen des Rassismus an ihrer Schule wahr, mehr als 20% der Schüler, Lehrer und Eltern berichten über Gewalt an der Schule

(Skolverket 2004b). Etwa 20% der Lehrer berichten, dass sie Opfer von Gewalt und Schikulierungen an ihrem Arbeitsplatz in den letzten fünf Jahren (2003) geworden sind – und zwar von Seiten der Schüler, der Schulleitungen und der Eltern. 70% der Schüler, 40% der Lehrer und 40% der Eltern sind der Meinung, dass sich in den Schulen eine unangemessene, obszöne Sprache zunehmend verbreitet (Skolverket 2004b, S. 12).

Hinsichtlich des Schulerlebens auf Seiten der Schüler berichten 1997 20% der Schüler der *grundskola*, dass sie immer oder zumindest regelmäßig in der Schule Stress empfinden. 2003 berichtet jedes zweite Mädchen und 20% der Jungen, dass sie in der Schule Stress empfinden (Skolverket 2004b, S. 12). Vor allem die Schüler mit Migrationshintergrund berichten größere Ängste und fühlen sich weniger sicher in der Schule, als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund (Skolverket 2004b, S. 14).

Blickt man neben den Schülerinnen und Schülern auf die schwedischen Lehrkräfte, so zeigt sich auch hier, dass die Schulwelt in Schweden pauschal nicht ganz so heil ist, wie dies in der Darstellung aus deutscher Perspektive erscheint. So stieg von 1997 bis 2000 nicht nur die Zahl der Schüler, sondern auch die der Lehrer, die Stress äußern (Skolverket 2001b). Und eine zunehmende Zahl von Lehrerinnen und Lehrern zwischen 1997 und 2000 gibt an, angesichts wachsender Arbeitsanforderungen, großer Klassen und verringerter Budgets zu resignieren (Lundahl 2002a). Gewalt und Schikulierungen haben in gleichem Zeitraum in den Schulen zugenommen (Skolverket 2001b). Des Weiteren berichten 50% der Lehrerinnen und 40% der Lehrer, dass sie immer oder regelmäßig Stress in der Schule empfinden (Skolverket 2004b, S. 12). Und selbst hinsichtlich des oben berichteten, an schwedischen Schulen selbstverständlichen *teamteaching* sind Einschränkungen zu machen: so zeigt die Studie „Attitudes to school 2003“, dass etwa 27% der Lehrkräfte *nicht* mit ihren Kollegen etwa mit Blick auf die Abstimmung von Erwartungen und Zielen oder zum Abgleich ihrer Beurteilungen zusammenarbeiten (Skolverket 2004b, S. 12), von gemeinsamer Unterrichtsdurchführung ganz zu schweigen.

Im Zentrum der Verklärung des schwedischen Schulwesens steht häufig die Annahme, dass Leistungsorientierung, Leistungsdruck, Zensurengebung und Selektion in diesem Schulsystem gar keine oder lediglich eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Leistungsmessung, so scheint es, sei in der Funktion des Schulsystems und auch für das Erleben der Schüler kaum von Bedeutung (vgl. Waldow 2005).

In einer Untersuchung von Christian Lundahl und Oscar Öquist konnte dagegen gezeigt werden, dass das Schulerleben der Schülerinnen und Schüler in erheblichem Maße durch die praktizierte Evaluation ihrer Leistungen bestimmt wird. Noten und nationale Tests erzeugen bei den Schülern in hohem Maße Stress. Zudem erleben sie eine ständige Konkurrenzsituation. Ihr Selbstvertrauen wird stark beeinflusst und Leistungsbeurteilungen erscheinen auch als wichtiges Machtmittel der Lehrkräfte (Skolverket 2000b, S. 59ff.; Lundahl 2003).

Vor allem in den höheren Klassen der *grundskolan*, aber auch unter den studierwilligen Absolventen der *gymnasieskolan*, die einen Studienplatz anstreben, ist ein hoher Leistungs- und Notendruck festzustellen. Noten erscheinen im schwedischen Schulsystem – noch – vergleichsweise spät, hoher Leistungsdruck und Stress werden aber auch

bereits vor der 8. Klasse erzeugt und sind schließlich sehr schnell am Ende der *grundskolan* von entscheidender Bedeutung für die anschließenden Selektionsentscheidungen (Waldow 2005).

In der dreijährigen *gymnasieskolan* werden seit 2001 insgesamt 17 nationale Programme angeboten, zwischen denen erhebliche Unterschiede bestehen und die zum Teil weniger als die Hälfte der Interessenten aufnehmen können (die meisten dieser Programme bereiten Primär auf einen Beruf vor). Gibt es mehr Interessenten als Plätze für die unterschiedlichen Programme, bilden die Noten am Ende der 9. Klasse die Grundlage für die Auswahl und Aufnahme. Diese haben daher eine erhebliche Selektionsfunktion. Die Sorge, nicht das in den einzelnen Programmen geforderte Leistungsniveau zu erreichen, trägt „den Leistungsdruck auch in die Klassen unterhalb von Klasse 8, in denen noch keine notenförmige Beurteilung stattfindet“ (Waldow 2005, S. 132).

Zudem ist mit Blick auf die nationalen Leistungstests zu berücksichtigen, dass auch diese eine wesentlich größere Bedeutung haben, als dass sie allein der individuellen Rückmeldung des Leistungsstandes dienen oder den Lehrern eine Rückmeldung über den Förderbedarf der einzelnen Schüler geben.

Die Leistungsstufen, die in den einzelnen Kommunen erreicht werden, werden in nationalen Rankings zusammengefasst. Bei diesen Rankings, die auch über Internet-Datenbanken (SIRIS und SALSA) mit differenzierten Informationen zu den einzelnen Regionen, Kommunen und Schulen und den jeweils erreichten Notendurchschnitten in den Fächern abgerufen werden können, handelt es sich, so Waldow, um *front-page-news* (Waldow 2005, S. 131). Es lassen sich über die Datenbanken sogar Informationen über die Zusammensetzung der Schülerschaft etwa nach Migrationshintergrund abfragen.

Motiv und Hintergrund dieser Maßnahmen hat Schwippert bereits unmissverständlich herausgestellt: „Wenn die Ergebnisse von Leistungstests für die jeweiligen Einzelschulen veröffentlicht werden, so geschieht das hier nicht allein zur Information und Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit, sondern darüber hinaus mit dem mehr oder weniger deutlich intendierten Ziel der Schaffung marktähnlicher Strukturen: Schulen mit guten Resultaten sollen im Kontext von Schulwahlfreiheit mehr Schülerinnen und Schüler anziehen und damit mehr pro Kopf zugewiesene Pauschalfinanzierungen [...] einwerben“ (Schwippert 2003, S. 274).

Vor allem vor dem Hintergrund der Rezeption der Testergebnisse durch die Öffentlichkeit, die Konsequenzen für die Schulen in der öffentlichen Wahrnehmung und im Ringen um die Schüler, aber auch mit Blick auf die Bedeutung gerade der Abschlussnoten am Ende der *grundskolan* für die Aufnahme in die gewünschten Programme der *gymnasieskolan* sind die nationalen Tests mit ihren Ergebnissen gewiss mehr als nur neutrale Informationen für Schüler und Lehrer.

Gleichwohl: die von Florian Waldow skizzierten Facetten der Leistungsbeurteilung im schwedischen Schulsystem kommen in der deutschen Wahrnehmung kaum vor. Es scheint speziell mit Blick auf die Leistungsbeurteilung und Selektion wie hinsichtlich des gesamten Schulsystems so zu sein, dass „Schweden [...] als Projektionsfläche für die gute Schule erhalten [muss]; ein imaginiertes, idealisiertes Schweden wird so zur Heimat pädagogischer Wunschträume“ (Waldow 2005, S. 136)

4. Ausblick: Aktuelle Trends und Tendenzen schwedischer Schul- und Bildungspolitik

Inwieweit sich diese Wunschträume auch zukünftig noch so widerspruchsfrei auf Schweden projizieren lassen, wird zunehmend fraglicher. Denn die schulpolitischen Pläne der bürgerlichen Vierparteienkoalition unter Ministerpräsident Fredrik Reinfeldt (*Moderata samlingspartiet*) und dem liberalen Ausbildungsminister Jan Björklund (*Folkpartiet liberalerna*) sprechen eine deutliche Sprache.

Bereits vor dem Regierungswechsel im September 2006 wurde u.a. von der damaligen sozialdemokratischen Regierung mit ihrem Schulminister Ibrahim Baylan zusammen mit den beiden schwedischen Lehrerverbänden (*Läraryrbundet* und *Lärarnas riksförbund*) eine Debatte um eine notwendige Reform des Schulwesens geführt (bspw. in der überregionalen Zeitung *Dagens Nyheter* im Januar 2006). Erklärtes Ziel im Anschluss an diese Diskussion war es, die Lehrer in ihrem Ansehen, ihrer Qualifikation und ihren Kompetenzen zu stärken sowie die Zugangsbedingungen zum Beruf deutlich zu machen. Die neue Regierung mit dem liberalen Ausbildungsminister Jan Björklund schloss im weiteren Sinne an die Debatte um die Reformbedürftigkeit des schwedischen Schulsystems an, setzte mit Blick auf den gebotenen Veränderungsbedarf jedoch weitere Schwerpunkte und radikalisierte grundsätzlich die Diskussion: Vor allem die mangelnde Disziplin, Ordnung und Sicherheit in den Schulen wird von der gegenwärtigen politischen Führung in Schweden als vordringlicher Anlass notwendiger Veränderungen angesehen. Des Weiteren soll nach dem Willen der bürgerlichen Regierungskoalition eine stärkere Leistungsorientierung Einzug in das schwedische Schulsystem nehmen und eine Abkehr von der sozialdemokratischen *flumskola* in der Schulpolitik vollzogen werden.⁵

Die schulpolitischen Vorstellungen der Partei von Björklund wurden u.a. in dem Programmpapier „*Mer ordning i skolan*“ vom Januar 2006 bereits vorgestellt und können als Richtschnur auch für die gegenwärtige Politik angesehen werden. Ausgangspunkt der Argumentation sind die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS und vor allem PISA, in denen die mangelnde Disziplin in schwedischen Schulen herausgestellt wurde. Schwedische Lehrerinnen und Lehrer verfügen – so die *folkpartiet* – insbesondere nach Abschaffung der Noten für das Betragen („Kopfnote“) im Jahre 1969 nicht über die notwendigen Kompetenzen, die mangelnde Disziplin zu sanktionieren und damit für Ordnung und Sicherheit in Schule und Unterricht zu sorgen. Daher sei es dringend notwendig, Schulleitern und Lehrkräften Mittel an die Hand zu geben, um den ordnungsbedingten schlechten Lernbedingungen in den schwedischen Schulen zu begegnen. Gedacht wird dabei an schriftliche Abmahnungen, Nachsitzen, intensivere Elterngespräche sowie zeitlich begrenzte Schulsuspendierungen. Zudem sollen Schulschwänzer deutlicher zur Rechenschaft gezogen und die Zahl der Fehlstunden schrift-

5 Mit dem Begriff *flumskola* sind umgangssprachlich Schulen der „Gleichmacherei“ und „Kuschelpädagogik“ gemeint. Er gilt als Schmähbegriff der liberal-konservativen Kritiker schwedischer Schulen mit ihren geringen Leistungsanforderungen, der späten Notengebung etc.

lich festgehalten werden. In schweren Fällen etwa von Gewalt und „Mobbing“ unter Schülern sollen auch Schulverweise möglich sein (Folkpartiet 2006).

Die Argumentation der *folkpartiet* mündet schließlich in die Forderung nach der (Wieder-)Einführung schriftlicher Ordnungs- oder Betragensbeurteilungen, die unabhängig von den Leistungsbeurteilungen in den Fächern gegeben werden – wobei die Beurteilungen des Betragens nicht in das Abschlusszeugnis der *grundskolan* (9. Klasse) oder der *gymnasieskolan* (12. Klasse) eingehen sollen.

Teile der in diesem Programm der *folkpartiet* geforderten Maßnahmen sind nach dem Regierungswechsel im September 2006 unter dem Schulminister Björklund bereits umgesetzt worden bzw. werden verstärkt diskutiert und in ersten Ansätzen eingeführt. Ein Bielspiel gibt der Gesetzentwurf zur Verbesserung der Ordnung, Sicherheit und Lernbedingungen in den Schulen vom Januar 2007 (Utbildningsdepartementet 2007a). Zwar war es auch vor dieser Initiative den Lehrkräften möglich, Schüler nachsitzen zu lassen oder vom Unterricht auszuschließen. Nach der neuen Rechtslage ist es nun jedoch auch offiziell erlaubt, den Schülern beispielsweise Gegenstände wegzunehmen oder sie bei schwerem Fehlverhalten der Schule zu verweisen. Insgesamt kann es als Ziel der Gesetzesinitiative gelten, den Lehrern mehr disziplinäre Befugnisse zu geben, um schnell und konsequent Verstöße zu ahnden und in schwerwiegenden Fällen auch „hart durchzugreifen“ (vgl. Skolverket 2007).

Insbesondere die Bemühungen der gegenwärtigen bürgerlichen Regierung, Beurteilungen des Betragens (*ordningsomdöme*) der Schüler wieder einzuführen, dürfte die deutsche Begeisterung für die scheinbar vorbildliche Schulwelt Schwedens mindern. So wird in Stockholm, das unter der liberalen Schulrätin Lotta Edholm als Vorreiter für die neue bürgerliche Schulpolitik angesehen werden kann, die baldige Einführung von „Kopfnoten“ intensiv vorbereitet (vgl. Rentzsch 2007; Folkpartiet 2007).

Neben der hier nur kurz skizzierten Initiative für mehr Disziplin und Ordnung in den schwedischen Schulen ist es zudem die Einführung einer früheren Notengebung sowie einer insgesamt stärkeren Leistungsorientierung, die das ohnehin idealisierte schwedische Schulsystem immer weniger geeignet erscheinen lässt, als Projektionsfläche für die pädagogischen Wünsche deutscher Betrachter zu fungieren.

Auch vor dem Regierungswechsel 2006 wurden in einzelnen Kommunen bereits zensurenartige Beurteilungen vor der 8. Klasse vergeben, was jedoch auf die heftige Kritik der nationalen Schulbehörde *Skolverket* traf (Waldow 2005). Mit der geplanten Schulreform der Regierungskoalition soll nun u.a. ein neues Benotungssystem eingeführt werden. Demnach werden Schülerinnen und Schüler bereits nach der 6. Klasse Notenzeugnisse mit einer siebenstufigen Notenskala erhalten. Zudem wird erwogen, die nationalen Vergleichstests nicht mehr allein in der 5. und 9. Klasse, sondern zusätzlich bereits in der 3. Klasse verpflichtend in den Fächern Mathematik und Schwedisch durchzuführen. Das *Skolverket* hat bereits den Auftrag erhalten, die Durchführbarkeit nationaler Vergleichstests in der dritten Klasse zu überprüfen (vgl. SOU 2007).

Ein letzter Aspekt, der abschließend die gegenwärtigen Trends und Tendenzen schwedischer Schulpolitik verdeutlichen soll, ist die Stärkung bzw. der Ausbau des Privatschulwesens und damit einhergehend die Förderung des Wettbewerbs im Bildungs-

wesen (vgl. Eurydice 2007). Im Anschluss an die Bemühungen um die Förderung der Privatschulen der konservativen Regierung von 1991 ist auch die gegenwärtige liberal-konservative Regierungskoalition entschlossen, Privatschulen in Schweden – mit staatlichen Mitteln – zu fördern (vgl. Bildungsdepartementet 2007b). Die neue Regierung will sich insbesondere darum bemühen, mehr private Schulen im Pflichtschulbereich einzuführen wobei manche Ideen zu einer „Vermarktung des Unterrichts“ noch deutlich weiter gehen (vgl. ebd.). Stockholm kann hier im Übrigen wiederum als Schaufenster der aktuellen bürgerlicher Schulpolitik fungieren: Für das Schuljahr 2008/2009 hat die Schulverwaltung von Stockholm der Gründung von 31 privaten *grundskolor* und 5 privaten Sonderschulen (*särskolor*) zugestimmt (vgl. Stockholm stads utbildningsnämnd 2007).

Insbesondere diese weitere Forcierung des Wettbewerbs im Schulwesen und die Förderung des Privatschulsektors mit den bereits dokumentierten Folgen (Segregation, Exklusion, Differenzierung unter marktähnlichen Verhältnissen) lassen es fraglich erscheinen, inwieweit das in Deutschland, aber auch in anderen Ländern als vorbildlich angesehene schwedische Modell einer gemeinsamen Schule für alle in der bildungspolitischen Realität noch anzutreffen ist – und wenn ja, wie lange es noch Bestand hat.⁶

Dass auch in Schweden nicht paradiesische Zustände im Schulsystem herrschen, wie es etwa die verklärte Wahrnehmung aus deutscher Perspektive suggeriert, erscheint bei Lichte betrachtet nicht überraschend. Überraschender ist dagegen, dass sich die gegenwärtige schwedische Regierung gerade daran macht, insbesondere die Bereiche in ihrem Schulsystem zu verändern, die in der Außenwahrnehmung als besonders vorbildlich und zudem als Ursachen für den *Erfolg* des schwedischen Schulwesens ausgewiesen werden.

Literatur

- Adam, K. (2002): Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen. Berlin: Propyläen.
- Arnesen, A.-L./Lundahl, L. (2006): Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, S. 285–300.
- Austrup, G. (2005): Bildungswunder Schweden? In: *Profil*, H.1, S. 14–18.
- Blossing, U. (2003): Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden. In: Burkhard, G./Eikenbusch, G. (Hrsg.): *Schulentwicklung international*. Hamburg: Bergmann u. Helbig, S. 23–33.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*.

6 Lindblad u.a. (2002) sprachen bereits 2002 von einer neuen Hegemonie in der Bildungskultur Schwedens, derzufolge mehr und mehr der Fokus auf Effizienz und individuelle Leistung gerichtet werde – während über diejenigen geschwiegen wird, die nicht in einem solchen System bestehen (Lindblad u.a. 2002, S. 300).

- Eibeck, B. (2002): Reise ins Pisa-Wunderland Schweden. In: *Welt des Kindes* 80, S. 42–43.
- Eikenbusch, G. (2003): Alle sind gleich – aber jeder ist anders Erkundungen zur Kultur der Individualisierung und Differenzierung in Schweden. In: *Pädagogik*, H. 9, S. 10–14.
- Engel, H. (2003): Schulverwaltungsreform in Schweden – ein Modell für Deutschland? In: Döbert, H./von Kopp, B./Martini, R./Weiß, M. (Hrsg.): *Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – Rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – Internationale Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand, S. 332–338.
- Eurydice (2007): National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Brüssel: Eurydice.
- Folkpartiet (2006): Mer ordning i skolan. 9 förslag från folkpartiet. Januar 2006. URL: <http://www.folkpartiet.se/upload/78270/Ordningsomdöme.pdf> (21.11.2007).
- Folkpartiet (2007): Skriftliga omdömen införs i Stockholms skolor. URL: http://www.folkpartiet.se/FPTemplates/ListPage___63826.aspx (21.11.2007).
- Gaschke, S. (2004): Die Schären-Fraktion. Nokia, Volvo, Pippi Langstrumpf: Warum Millionen Deutsche alles Skandinavische lieben. In: *Die ZEIT*, Nr. 26, 17.06.2004, S. 53.
- Groeben, A. von der (2003): Schule(n) in Schweden. Eindrücke einer Bildungs-Reise. In: *Neue Sammlung* 43, S. 203–210.
- Gustafsson, J.-E. (2006): Barns utbildningssituation. Bidrag till ett kommunalt barnindex. Stockholm: Rädde Barnen.
- Helwig, G. (2002): PISA-Schock. In: *Deutschland-Archiv*, 35, S. 369–372.
- Hermes, L. (2003): Die OECD-PISA Untersuchung in Deutschland: Nationales Unglück oder heilsamer Schock? In: *Karlsruher pädagogische Beiträge*, 55, S. 35–54.
- Ingenkamp, H. (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. In: *Empirische Pädagogik*, 16, S. 409–418.
- Kahl, R. (2001): Die Bürokratie geschlachtet. In: *Die ZEIT*, Nr. 50, S. 48.
- Kriwet, I. (1995): Die Schule in der Umklammerung des Marktes: Schulreform in Schweden. In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 10, H.1, S. 33–49.
- Lenk, H. (2006): Finnlands Weg ins Rampenlicht der europäischen Öffentlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Finnland – Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas*. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik, S. 9–18.
- Lindblad, S./Lundahl, L./Lindgren, J./Zackari, G. (2002): Educating for the New Sweden? In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, S. 283–303.
- Lundahl, Chr. (2003): The Formation of an Assessment Culture. In: *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. Ausgabe 3/2003 (Onlinezeitschrift). URL: <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc198.pdf>.
- Lundahl, L. (2002a): Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? In: *Journal of education policy*, 17, S. 689–697.
- Lundahl, L. (2002b): From centralisation to decentralisation: governance of education in Sweden. In: *European educational research journal* 1, H.4, S. 625–636.
- Lundahl, L. (2005): A Matter of Self-Governance and Control. The Reconstruction of Swedish Education Policy: 1980-2003. In: *European Education*, 37, H. 1, S. 10–25.
- Oelkers, J. (2007): Wettbewerb und Schulentwicklung. Eröffnungsvortrag auf der Mitarbeiter-tagung der Schule Schloss Salem am 21. Oktober 2007 im Kloster Heiligenkreuztal. URL: http://www.paed-work.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/290_Salem.pdf (27.11.2007).
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Ratzki, A. (2003): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokativer Vergleich. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem*. Opladen: Leske + Budrich, S. 23–32.

- Rentzsch, A. (2007): Mit Kopfnoten gegen Störenfriede. URL: <http://www.sr.se/cgi-bin/isidorpub/PrinterFriendlyArticle.asp?programID=2108&Nyheter=0&grupp=2397&artikel=1166823> (21.11.2007).
- Risse, E. (2004): Reisen bildet. Was ich in Finnland und Schweden gelernt habe. In: Pädagogische Führung, H.2, S. 56–59.
- Schmerr, M. (2002): Was macht Schweden anders? Eine Reise zu den Schulen des Nordens. In: Die Deutsche Schule, 94, S. 282–289.
- Schmidt, G. (2002): PISA – Reaktionen in teilnehmenden Ländern im Spiegel ihrer Presse: Vergleich. In: Trends in Bildung - international (TiBi), (2002) 5, URL: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi5_vergleich.pdf.
- Schnack, J. (2002): Warum hat Schweden die Nase vorn? In: Pädagogik, H. 1, S. 57–58.
- Schwarz, P. (2002): Blick nach Norden. Pilgerfahrt in die skandinavischen „PISA-Wunderländer“ Finnland und Schweden. In: Pädagogische Beiträge: Unterricht und Schulleben in Rheinland-Pfalz 2, S. 4–7.
- Schwippert, K. (2002): Schweden. In: Trends in Bildung – international (TiBi) 5, URL: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi5_schweden.pdf.
- Schwippert, K. (2003): Praxis (und Hintergründe) nationaler Leistungstests am Beispiel Schwedens. In: PÄD Forum, 31, H. 5, S. 273–274.
- Seelmann-Eggebert, G./Richter, R. (2006): Von den Schweden lernen. Impressionen einer Studienreise nach Göteborg. In: Die Ganztagsschule, 46, H. 4, S. 151–157.
- Skolverket (2000a): Descriptive Data on child care an schools in Sweden in 2000. Report No. 192. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b): A good enough school. Final report from the project “Students as Partners in Research”. Report No. 164. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001a): PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Skolverkets rapport nr 209. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001b): Skolverkets lägesbedömning 2001. Barnomsorg, skola, Vuxenutbildning. Skolverkets rapport nr 211. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003): School choice and its effects in sweden. Offprint of Report 230. A summary. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a): Pisa 2003 – svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Skolverkets rapport nr 254. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2004b): Attitudes to school 2003. The attitudes of students, teachers, parents of schoolage children and the general puublic to school over a decade. Report 243. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006): Descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden 2006. Report No. 283. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007): Trygghet och studiero i skolan. Stockholm: Skolverket.
- SOU (2007) = Statens Offentliga Utredningar (2007): Tydliga mål od kunskapskrav i grundskolan. SOU 2007:28. URL: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/08/14/28/7dbcfd0d.pdf> (21.11.2007)
- Stockholm stads utbildningsnämnd (2007): Protokoll vom 23. August 2007. URL: <http://www.stockholm.se/upload/Fackforvaltningar/Utbildningsforvaltningen/Protokoll%2023%20augusti.pdf>. (29.11.2007).
- Sussebach, H./Willeke, S. (2007): Angstlust im Sehnsuchtsland. In: Die ZEIT, Nr. 18, S. 10–11.
- Utbildningsdepartementet (2007a): Förbättrad ordning, trygghet och studiero i skolan. URL: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/07/54/53/cb7f8c62.pdf> (21.11.2007).
- Utbildningsdepartementet (2007b): Lika villkor för offentliga och fristående skolor. URL: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/07/92/89/25abc150.pdf> (17.11.2007)

- Waldow, F. (2005): Späte Sanktionierung – Formen und Funktionen der Leistungsmessung in Schweden. In: Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 125–138.
- Welzel, S. (2005): Die Philosophie macht den Unterschied. E&W-Lesereise nach Schweden. In: Erziehung und Wissenschaft, H. 6, S. 24.
- Weigl, T. (2004): Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich. Diplomarbeit Universität Trier.
- Werler, T. (2004): Schweden. In: Döbert, H./Hörner, W./Kopp, B.v./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 459–476.
- Wolff, B. (2005): Schule der Zukunft – Zukunft der Schule. Beobachtungen und Eindrücke von einer Studienreise nach Schweden. In: forum religion, H.1, S. 22–26.

Abstract: *Learning from Sweden means learning to triumph – it seems that, at least from the German perspective, this could well be the gist of the perception of the Swedish school system as an ideal following the PISA study of 2000 as well as the motto under which Germans took educational trips into the Scandinavian country during the “after PISA” era. Following a comparative retrospective look on the reactions to PISA in both countries (1) and the characterization of the German image of Sweden (2), the idealized or transfigured image of Sweden commonly held in Germany is set against both the by no means unrestrictedly ideal realities of the Swedish school system on the basis of recent studies (3) and the findings from the PISA study and the IGLU study of 2006 with regard to the results achieved by Swedish boys and girls in the fields of reading competence (IGLU/PIRLS 2006) and of scientific competence (PISA 2006), in particular. Furthermore, current trends and developments in Swedish educational policy make it increasingly harder to project educational and pedagogical desiderata onto Sweden’s educational system (4).*

Anschriften der Autoren:

Fil mag. Johanna Ringarp, Södertörns högskola, Samtidshistoriska institutet,
S-14189 Huddinge. E-Mail: johanna.ringarp@sh.se

Dr. Martin Rothland, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für
Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster. E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de