

Waldow, Florian

Der Traum vom "skandinavisch schlau Werden". Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, S. 497-511

urn:nbn:de:0111-opus-71562



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Beiträge: Finnland/Kompetenzentwicklung/Wissenschaftliche Schulen

Florian Waldow

Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“ – Drei Thesen zur Rolle
Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte 497

Risto Rinne/Tero Järvinen

The ‘losers’ in education, work and life chances – the case of Finland 512

Heinz Reinders

Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten 531

Robin Stark/Petra Herzmann/Ulrike-Marie Krause

Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und
instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung 548

Peter Kauder

Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft – Exemplarische
und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema 564

Martin Rothland

Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich.
Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung
im Rahmen des Studiums 582

Stefan Weyers/Nils Köbel

Folterverbot oder „Rettungsfolter“? Urteile Jugendlicher über Moral,
Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen
moralischen Dilemmas 604

Besprechungen

Michael Geiss

David F. Labaree: Education, Markets and the Public Good.
The Selected Works 627

Rebekka Horlacher

Sascha Koch/Michael Schemman (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der
Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien 629

Heinz-Elmar Tenorth

Benjamin Ortmeier: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den
Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit:
Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen 632

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 639
Impressum U3

Florian Waldow

Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“

*Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche
in der gegenwärtigen Bildungsdebatte*

Zusammenfassung: Referenzen auf die Bildungssysteme der nordischen Länder, in letzter Zeit insbesondere Finnlands, sind in der bildungspolitischen Debatte in Deutschland fast allgegenwärtig. Der Beitrag diskutiert Charakter und Funktionen dieser Referenz und stellt hierzu drei Thesen vor: 1.) Finnland dient in der deutschen Debatte als *Projektionsfläche* für – unterschiedliche, teilweise geradezu gegensätzliche – Vorstellungen der ‚guten Schule‘. 2.) Das projizierte Bild hat zum Teil den Charakter einer (nicht realistischen) *Utopie*. 3.) Finnland ist als Vorbild bzw. positive Referenz für außerordentlich *breite Koalitionen von bildungspolitischen Akteuren* attraktiv.

1. „Skandinavisch schlau werden“

Im Mai 2006 präsentierte die damalige Fraktion der Linkspartei:PDS im Berliner Abgeordnetenhaus ein Arbeitspapier mit dem Titel „Berlin wird skandinavisch schlau“ (Linkspartei: PDS-Fraktion 2006). In diesem Papier stellte die Fraktion ihr bildungspolitisches Programm vor. Vor der Präsentation der eigenen bildungspolitischen Forderungen wird in dem Papier zunächst relativ allgemein auf einige Aspekte der Schulsysteme der nordischen Länder verwiesen, so auf die neunjährige gemeinsame Primar- und untere Sekundarschule sowie auf eine in den skandinavischen Schulsystemen herrschende „Kultur des Willkommens“, in der niemand sitzen bleibe und Schüler individuell gefördert würden. Skandinavien, oder genauer gesagt einige Aspekte der Schulsysteme der nordischen Länder, dient damit als Ausgangs- bzw. Zielpunkt für die Präsentation der eigenen bildungspolitischen Ziele.

Das erwähnte Papier ist nicht untypisch für die gegenwärtige bildungspolitische Debatte in Deutschland: Referenzen auf die Bildungssysteme der nordischen Länder sind hier momentan fast allgegenwärtig. Viele bildungspolitische Akteure, und zwar keineswegs nur solche, die auf der linken Seite des politischen Spektrums angesiedelt sind, wählen Skandinavien¹ und insbesondere Finnland als Ausgangspunkt zur Darlegung ihrer bil-

1 Geografisch gesehen gehört Finnland nicht zur skandinavischen Halbinsel, im deutschen Sprachgebrauch wird es jedoch oft zu den skandinavischen Ländern gezählt.

dungspolitischen Vorstellungen. Dabei geschieht es nicht zum ersten Mal, dass „Skandinavien“ in bildungspolitischen Debatten in Deutschland eine wichtige Referenz darstellt; schon während der Gesamtschuldebatte der 1960er und 70er Jahre herrschte lebhaftes Interesse an den skandinavischen Bildungssystemen. Stand damals Schweden im Mittelpunkt, so hat sich in jüngerer Zeit das Hauptinteresse deutlich auf Finnland verlagert.

Welcher Art ist nun diese Referenz, welche Funktionen erfüllt sie, und warum ist sie so erfolgreich? Der Artikel stellt hierzu drei Thesen vor:

- 1) Finnland dient in der deutschen Debatte als *Projektionsfläche* für Vorstellungen der ‚guten Schule‘. Dies wird besonders deutlich im Kontrast dazu, wie Finnland im bildungspolitischen Diskurs anderer Länder, etwa Schwedens, erscheint.
- 2) Das projizierte Bild hat zum Teil *utopischen* Charakter, d.h. Finnland erscheint als idealisierter „Nirgend-Ort“ mit einem perfekten Bildungssystem ohne „Risiken und Nebenwirkungen“.
- 3) Im Gegensatz zu früheren Phasen, in denen Skandinavien im bildungspolitischen Diskurs in Deutschland eine wichtige Rolle spielte, ist Finnland als Vorbild bzw. positive Referenz für außerordentlich *breite Koalitionen von bildungspolitischen Akteuren* und große Teile von Medien und Öffentlichkeit attraktiv. Dies ist einerseits durch bestimmte strukturelle Aspekte bzw. den wahrgenommenen Erfolg des finnischen Bildungssystems und der finnischen Wirtschaft bzw. Gesellschaft, andererseits durch den Charakter der gegenwärtigen Bildungsreformforderungen in Deutschland bedingt.

2. Finnland als Projektionsfläche

In Deutschland existiert eine lange Tradition der Norden-Begeisterung, die sich von der Zeit der Romantik und des Nationalismus bis in die Gegenwart spannt (Henningsen 1993). Das Nordenbild der Deutschen war dabei häufig von Stereotypen bestimmt. Oft erscheint der Norden pauschal als eine Region, in der die Natur noch unverdorben und die soziale Ordnung gerecht ist. Zwischen den verschiedenen nordischen Ländern wurde dabei häufig nur wenig differenziert (Hopmann 2008).

Noch Ende der 1990er Jahre kam Outi Tuomi-Nikula (1998) anhand von Umfrageergebnissen und der Inhaltsanalyse von deutschsprachigen Büchern, die sich mit Finnland beschäftigen, zu dem Schluss, dass das deutsche Finnland-Bild von einigen langfristig stabilen Stereotypen geprägt wird. Zu diesen zählen u.a. die wilde, romantische Natur Finnlands und der hohe Alkoholkonsum seiner Einwohner. In den deutschen Medien spielte vielfach im Kalten Krieg auch die sog. „Finnlandisierung“ eine Rolle, d.h. die Vorstellung, Finnland sei mehr oder weniger zum Außenposten der Sowjetunion geworden (Löffler 2000; siehe auch Dey 2002).

Dieses langfristig stabile Finnlandbild hat sich in jüngster Zeit radikal verändert. Dafür ist die wahrgenommene Leistungsfähigkeit der finnischen Volkswirtschaft (vgl. Salminen 2002), aber auch des finnischen Bildungssystems verantwortlich. Die finnische

Vorbildrolle im Bildungsbereich bahnte sich bereits Mitte der 1990er Jahre an (vgl. Oelkers 2008), entscheidend war aber die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten Runde der PISA-Untersuchung 2001 (OECD 2001), bei der Finnland in allen drei untersuchten *literacy*-Domänen hohe Durchschnittswerte (Spitzenreiter im Lesen, vierter bzw. dritter Platz in Naturwissenschaften bzw. Mathematik) bei gleichzeitig geringer Streuung der Ergebnisse erzielte (vgl. Langfeldt/Trautmann 2009). Neben anderen Bildungssystemen, die in internationalen *large-scale assessments* erfolgreich waren, wurde Finnland in der Folgezeit auch von Akteuren wie der weltweit agierenden Unternehmensberatung McKinsey massiv als internationales Vorbild lanciert (vgl. Barber/Mourshed 2007).

Im Gefolge der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Runde erschien eine Flut von Büchern und Artikeln mit Titeln wie „Vom Pisa-Sieger Finnland lernen“ (Spoerr 2002), „Finnische Lektionen“ (Kahl 2002), „Das Paradies im Norden“ (Tafertshofer/Herrmann 2007) oder „PISA-Pilgerfahrt zu Skandinaviens Wunderschulen“ (Füller 2002). Im Zuge dieser Welle von Publikationen, deren Ende noch nicht abzusehen ist, wurde „Finnland“ im Bildungsbereich zunehmend zur Chiffre für „gut“ und „erstrebenswert“.² Ein Artikeltitle wie „Finnland in Südtirol“ (Ratzki 2006) macht dies deutlich: In dem betreffenden Artikel geht es um bestimmte Entwicklungen und strukturelle Charakteristika im Südtiroler Bildungswesen, die als vorbildhaft dargestellt werden; mit Finnland hat der Artikel ansonsten nichts zu tun.

Nun ist die gegenwärtige Welle der Finnlandbegeisterung nicht das erste Mal, dass das „Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion“ (so der Titel von Zymek 1975) dient. Die Referenz „auf Welt“ (Schriewer 1990), d.h. auf das Beispiel anderer Länder oder auch auf Internationales (z.B. internationale *large-scale assessments*, vgl. Steiner-Khamsi 2003) erfolgt in der pädagogischen Reformdiskussion stets *selektiv*, d.h. bestimmte Aspekte werden herausgegriffen und insoweit bzw. in der Form, in der sie in der deutschen Debatte eine Funktion erfüllen – etwa der Legitimierung bildungspolitischer Agenden dienen können –, in diese integriert (vgl. die Beiträge in Steiner-Khamsi 2004). Die gegenwärtige Welle der Referenz auf Finnland stellt geradezu ein Lehrbuchbeispiel für eine derartige selektive Referenz auf das Ausland dar.

Bei der Thematisierung Finnlands in der deutschen Diskussion interessiert also vielfach weniger der finnische Fall als solcher; vielmehr dient Finnland als *Projektionsfläche* für verschiedenste Vorstellungen von der ‚guten Schule‘, für die auf diese Weise

2 Eine parallele Entwicklung hat im Übrigen das Akronym „PISA“ durchgemacht. Vgl. etwa Buchtitel wie *Das große PISA-Training für Erwachsene* (Gomoluch/Hillefeld/Holtkamp 2005); die Kapitelüberschriften „Erfassen Sie historische Zusammenhänge“, „Erweitern Sie ihren geografischen Horizont“ und „Schulen Sie Ihr Auge für die Kunst“ machen bereits deutlich, dass es in dieser Publikation zu erheblichen Teilen um anderes geht als um literacy im Sinne von PISA. Das Akronym „PISA“ scheint hier vielmehr einfach für „Allgemeinbildung“ zu stehen. Ein weiteres Beispiel ist der 2007 von der Vodafone-Stiftung, dem Deutschen Philologenverband und dem Bundesverband der Deutschen Industrie verliehene Lehrerpriis „PISAgoras“ (Deutscher Lehrerpriis e.V. 2007), eine Zusammenziehung von PISA und Pythagoras, wo „PISA“ offensichtlich „gute Lehre“ signalisieren soll (der Name des Lehrerpriises wurde mittlerweile geändert).

(zusätzliche) Legitimität erzeugt werden soll.³ Von unterschiedlichen bildungspolitischen Akteuren, den Medien und der Öffentlichkeit werden hierbei unterschiedliche Reformforderungen auf Finnland projiziert. Die gleiche Referenz scheint zum Teil für geradezu gegensätzliche Positionen Legitimität zu versprechen.

Noch deutlicher tritt dieser Sachverhalt hervor, wenn das Bild, das in Deutschland vom finnischen Bildungssystem gezeichnet wird, mit der Art und Weise verglichen wird, in der das finnische Bildungssystem in nicht-deutschen Kontexten thematisiert wird. Im Folgenden werde ich daher zunächst einige diskursive Motive herausgreifen und untersuchen, was verschiedene Akteure in der deutschen Diskussion mit Finnland verbinden. Dies wird sodann – punktuell – verglichen mit dem schwedischen Blick auf Finnland, denn auch in Schweden spielt seit kürzerer Zeit die Referenz auf den östlichen Nachbarn Finnland eine wichtige Rolle im bildungspolitischen Diskurs, wenn auch in wesentlich schwächerem Maße als in Deutschland. Die empirische Basis für diesen Vergleich bilden einerseits Artikel in Tageszeitungen einschließlich dort veröffentlichter Interviews mit Bildungspolitikern, andererseits einschlägige Publikationen der Lehrgewerkschaften Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Deutschland und Lärarförbundet in Schweden.⁴

2.1 *Chancengleichheit, Schulstruktur, individuelle Förderung*

Eine besonders wichtige Rolle im deutschen bildungspolitischen Diskurs spielt das Motiv der wahrgenommenen höheren Gleichheit der Bildungschancen im finnischen Bildungssystem, die sich insbesondere darin ausdrücke, dass Schulerfolg und Schulleistung wenig abhängig vom sozialen Hintergrund der Schüler seien sowie dass nur eine sehr geringe Leistungsvariation zwischen Schulen des gleichen Schultyps vorliege. Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit stellt eine Schlüsselfrage für moderne Gesellschaften dar, in denen die Verteilung von Lebenschancen auf meritokratischer Grundlage geschehen soll; gleichzeitig haben neuere internationale Schulleistungsstudien wie PISA gezeigt, dass das deutsche Bildungssystem in diesem Bereich besondere Defizite aufweist.

In Deutschland wird von eher linker Seite, beispielsweise der GEW, insbesondere die Existenz eines Gesamtschulsystems für die hohe Chancengleichheit in Finnland verantwortlich gemacht und daraus die Forderung entsprechender Reformen in Deutschland abgeleitet (GEW Bayern 2006). Ein weiterer Aspekt, der als mitverantwortlich für die hohe Chancengleichheit im finnischen Bildungssystem gesehen wird, ist die individuelle Förderung der Schüler. In vielen Stellungnahmen der GEW wird die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers als Voraussetzung für das Funktionieren eines Ein-

3 Ähnliches wurde in Bezug auf Leistungsmessung und -bewertung auch schon für die Rolle des schwedischen Falles in der deutschen Debatte konstatiert; Waldow (2005); Ringarp/Rothland (2008).

4 Die hier behandelten Artikel und Gewerkschaftspublikationen sind exemplarisch aus einer umfangreicheren Analyse herausgegriffen, die im Rahmen des Projektes „International student assessments, national assessment culture and reform history“ an der Universität Uppsala durchgeführt wird.

heitsschulsystems gesehen. Jedes Kind wird „abgeholt, wo es steht“ (GEW Hauptvorstand 2008). Die Schule geht auf individuelle Bedürfnisse ein, daher können alle Kinder problemlos in einer gemeinsamen Schulform unterrichtet werden.

Die individuelle Förderung und Individualisierung des Unterrichts findet jedoch nicht nur auf Seiten der politischen Linken Unterstützung. Siegfried Schneider, bayerischer Kultusminister (CSU) von 2005 bis 2008, lobte im Anschluss an eine Studienreise nach Finnland im Interview mit dem Münchner Merkur ebenfalls das finnische System der individuellen Förderung und empfahl es zur Nachahmung in Bayern:

„auffallend ist immer wieder der große Wert, den die Finnen auf die Individualisierung ihres Schulsystems legen. Jeder schwächere Schüler zum Beispiel erhält, wenn notwendig, einen eigenen Lernplan, um ihm so einen Abschluss zu ermöglichen [...] Das trifft sich mit der bayerischen Hauptschul-Initiative: Auch hier wollen wir ja die Individualisierung vorantreiben“ (Münchner Merkur 2007).

Mindestens so interessant wie die Gemeinsamkeiten in den Positionen von GEW und bayerischem Kultusminister sind hier die Unterschiede: Für Schneider stellt die anzustrebende Individualisierung des Schulsystems bzw. des Unterrichts kein durchgängiges Prinzip der Unterrichtsorganisation dar, das für alle Schüler gelten soll, sondern einen Fall für die Hauptschule, d.h. ein Prinzip, das nur auf aus leistungsschwächeren Schülern bestehende Lerngruppen angewendet werden soll. Durch Individualisierung soll also nicht der gemeinsame Unterricht aller Schüler in einer Schulform gewährleistet werden, sondern im Gegenteil das Funktionieren der Hauptschule und somit der Weiterbestand des dreigliedrigen Schulsystems gesichert werden. Während bei der GEW individuelle Förderung nach finnischem Muster einen funktionierenden Übergang zu einem Einheitsschulsystem ermöglichen soll, ist sie bei Schneider Garant für das Überleben des gegliederten Systems.

Auch die schwedische Lehrgewerkschaft Lärarförbundet lobt in ihrer Broschüre *Was kann die schwedische Schule vom finnischen Durchhaltewillen [sisu] lernen?* (Lärarförbundet 2008) die individuelle Förderung der Schwächsten an finnischen Schulen und die geringen Leistungsunterschiede zwischen den Schülern verschiedener Schulen. Zum Teil wird diese geringe Leistungsvariation darauf zurückgeführt, dass der Privatschulsektor – im Gegensatz zu Schweden – nur schwach ausgeprägt ist. Ähnlich argumentiert der frühere sozialdemokratische Schulminister Ibrahim Baylan im Interview mit der eher konservativen Tageszeitung Svenska Dagbladet: „das Wichtigste was wir von Finnland lernen können, ist, dass es so wenige Privatschulen gibt“ (Malmström 2006). Dieser Aspekt spielt in der deutschen Diskussion keine Rolle.

2.2 Noten, Leistungsdruck, Schulklima

Ein „das Paradies im Norden“ überschriebener Artikel, der 2007 in der Süddeutschen Zeitung erschien, trägt den Untertitel „mehr Lehrer, kein Notendruck, kein Sitzenblei-

ben“ (Taffertshofer/Herrmann 2007). Die guten Ergebnisse finnischer Schüler erscheinen in dieser Wahrnehmung nicht als Folge extrinsischer Motivation, etwa der Drohung mit schlechten Noten oder Nichtversetzung. Vielmehr kann die finnische Schule ihre Schüler offensichtlich intrinsisch zum Lernen motivieren. Das Schulklima ist frei von Druck und der Umgang von Lehrern und Schülern kooperativ. Diese Sichtweise ist in Deutschland weit verbreitet.

In der schwedischen Diskussion nimmt die finnische Schule in Fragen der Benotung eine exakt gegenteilige Position ein, d.h. es wird gerade der vermeintlich gegenüber der schwedischen Schule wesentlich *höhere* Leistungsdruck, der nicht zuletzt durch frühere Benotung erzeugt werde, herausgestellt. Teilweise dient er als positives, teilweise als negatives Beispiel. Der liberale Bildungsminister Jan Björklund preist Finnland immer wieder als ein Land, in dem sich – anders als Schweden – nicht über die Jahre eine sozialdemokratische „flumskola“ (d.h. eine „windelweiche“ Schule, die keine Anforderungen stellt) herausgebildet habe. Björklund macht dies ganz zentral daran fest, dass in Finnland die Benotung früher einsetze als in Schweden und verfolgt eine stärkere Angleichung Schwedens an das finnische Beispiel durch Ausweitung der Benotung in die Klassenstufen bereits vor Klasse 8 (Malmström 2006).

Neben der auf diese Weise geplanten Erhöhung des Leistungsdrucks soll sich Schweden nach dem Willen Björklunds und der gegenwärtigen Regierung auch in puncto Disziplin und Autorität stärker an Finnland orientieren. „Finnlands Sache ist unsere, jedenfalls in Schuldingen. In Finnland bestimmt noch der Lehrer!“ zitiert Svenska Dagbladet Björklund (ebd.).

In einem Artikel, in dem die Verhältnisse hinsichtlich Disziplin und Lehrerautorität in der Schule in Finnland und Schweden gegenübergestellt werden, lässt Svenska Dagbladet finnische Lehrer zu Wort kommen, die bei einer Studienreise den Kopf darüber schütteln, wie viel Krach und Unordnung an schwedischen Schulen herrschten (ebd.). Im gleichen Artikel wird die Chefin der finnischen Bildungsverwaltung (ohne nähere Quellenangabe) folgendermaßen zitiert: „Wenn in Finnland ein Schüler aus der Schule nachhause kommt und sagt, dass es nett in der Schule war, rufen die Eltern in der Schule an und fragen, was da schief läuft“. Die Wertung dieses Zitats in dem Artikel ist ambivalent, der Kontrast zur schwedischen Situation soll jedoch deutlich werden.

Die schwedische Lehrgewerkschaft Lärarförbundet nimmt in vielen Bereichen eine kritische Haltung zur Bildungspolitik des amtierenden Bildungsministers Jan Björklund ein, so auch in Benotungsfragen. Mit Björklund ist sie sich jedoch einig in der Einschätzung, dass der finnische PISA-Erfolg zu erheblichen Teilen darauf zurückzuführen sei, dass in finnischen Schulen Ordnung und Disziplin herrschten. Die Gewerkschaft hält diesen Erfolg jedoch für teuer erkaufte: Der autoritärere Umgangs- und Unterrichtsstil führe dazu, dass die Schüler statt aus Enthusiasmus aus Pflichtgefühl lernten und insbesondere die leistungsstärkeren Schüler eine geringere Schulzufriedenheit aufwiesen (Lärarförbundet 2008; zur Frage, inwieweit Disziplin und Ordnung für die Leistungsfähigkeit des finnischen Schulsystems verantwortlich sind, vgl. auch Simola 2005).

Sowohl in der deutschen als auch in der schwedischen Debatte werden also jeweils bestimmte Aspekte aus dem finnischen Bildungssystem herausgegriffen und in zum Teil

völlig neue Argumentationskontexte gestellt, je nach jeweils verfolgter bildungspolitischer Agenda. Das herrschende Argumentationsmuster ist hier jeweils, dass man die guten finnischen Ergebnisse durch Strukturmerkmale erklärt, die im eigenen Kontext so nicht vorhanden sind, die man jedoch gerne einführen möchte; im Falle der GEW also zum Beispiel die Gesamtschule, im Falle des schwedischen Bildungsministers Björklund frühere und schärfere Benotung. Die finnische Vorbildhaftigkeit beruht also jeweils ganz wesentlich auf einer Konstruktionsleistung des Wahrnehmenden: „Was vorbildlich am Vorbild ist, entscheidet der Beobachter, nicht das Vorbild selbst“ (Hopmann 2008).

3. Finnland als Utopie

Die Metaphorik, mithilfe derer das finnische Bildungssystem beschrieben und charakterisiert wird, ist häufig dem religiösen Bereich entlehnt: Finnland wird als „Paradies im Norden“ (Süddeutsche Zeitung) gesehen, zu dessen „Wunderschulen“ (Spiegel) man „Pilgerfahrten“ (Spiegel) veranstaltet. Wie bei religiös motivierten Pilgerfahrten verknüpft sich auch mit diesen „pädagogischen Pilgerfahrten“ die Hoffnung auf Erlösung, d.h. auf das Verschwinden aller Probleme, mit denen real existierende Bildungssysteme behaftet sind, und damit den Eintritt ins pädagogische „Paradies“.

Die genannten Artikeltitel machen deutlich, dass es sich bei dem präsentierten Finnlandbild um eine Utopie handelt. Eine Utopie bezeichnet einen idealisierten Ort, an dem das perfekte Regierungssystem, die perfekte Gesellschaft o.ä. verwirklicht ist. Allerdings handelt es sich hierbei um einen „Nirgend-Ort“ („U-topie“), d.h. einen Ort, der nur in der Vorstellung existiert, nicht in der Realität. Finnland erscheint in der deutschen bildungspolitischen Debatte vielfach als ein solcher „Nirgend-Ort“, an dem vermeintlich ein perfektes Bildungssystem verwirklicht ist, das gewissermaßen frei von „Risiken und Nebenwirkungen“ ist.

Die gegenwärtige Situation und Gestalt des finnischen Bildungssystems wird dabei vielfach als Folge einer linearen Evolution interpretiert, einer „Whig-history“ im Sinne einer kontinuierlichen Höherentwicklung zum Besseren. Besonderheiten und Stärken der finnischen Schule werden insbesondere als Folge des Reformprozesses seit den 1970er Jahren begriffen; alle sozialen Kräfte und Reformen wirkten hierbei scheinbar in die gleiche Richtung. Einzelne Reformaspekte erscheinen als Mosaiksteinchen, die gemeinsam das Bild eines in sich widerspruchsfreien Bildungssystems ergeben, ein Bild, dem durchaus auch durch die semi-offizielle finnische Außendarstellung Vorschub geleistet wird (vgl. die Beiträge in Sarjala/Häkli 2008). Finnland erscheint also auch insofern als ein „Wunderland der Pädagogik“, als dort offensichtlich Reformen keine unintendierten Nebeneffekte haben. Ebenso wenig scheint es in Finnland parallel laufende soziale und politische Prozesse zu geben, die gleichzeitig in ganz unterschiedliche Richtungen wirken können und deren Effekte sich überlagern.

So erfährt in der deutschen Diskussion das gleichmäßig hohe Leistungsniveau der finnischen Schulen viel Lob; gleichzeitig wird positiv hervorgehoben, welche Gestaltungsmöglichkeiten das hohe Maß an Schulautonomie bietet, das in Finnland gegeben

ist. Dies kann leicht das Bild erzeugen, dass beides kausal zusammenhängt oder zumindest nicht in Widerspruch miteinander steht. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die geringe Leistungsvariation zwischen finnischen Schulen evtl. nicht *aufgrund*, sondern *trotz* der hohen Schulautonomie besteht.

Das finnische – wie im Übrigen auch das schwedische – Bildungssystem weisen traditionell eine im internationalen Vergleich ungewöhnlich geringe Leistungsvariation zwischen den Schulen auf (vgl. auch den Artikel von Rinne und Järvinen in diesem Heft). Diese Situation entstand jedoch in einer Phase, in der das finnische System von einem sehr hohen Grad an Zentralsteuerung und geringer Schulautonomie geprägt war. Hier lassen sich nun in den letzten Jahren erhebliche Veränderungen beobachten. Durch die komplementäre Einführung von mehr Schulautonomie und mehr Schulwahlfreiheit Mitte der 1990er Jahre kommen Prozesse der sozialen Segregation langsam in Gang. Andernorts, beispielsweise in Schweden, lässt sich ein „trade-off“ zwischen der Erhöhung der Schulwahlmöglichkeiten und erhöhter lokaler Autonomie einerseits und der Erhöhung der Leistungsvariation zwischen den Schulen andererseits beobachten (vgl. Skolverket 2006; Söderström/Uusitalo 2005). Der schwedische Fall ist hier insofern besonders interessant, als die dortige Entwicklung hinsichtlich Schulwahl und Privatschulsektor in vieler Hinsicht von einer ähnlichen Ausgangslage ausging wie Finnland (d.h. stark zentralisiertes Bildungssystem, verschwindend kleiner Privatschulsektor), aber früher begann und weiter fortgeschritten ist. Insofern lässt die Entwicklung in Schweden vorsichtige Rückschlüsse auf mögliche Entwicklungsverläufe in Finnland zu. Für die Existenz derartiger Parallelen sind mittlerweile auch empirische Belege vorhanden: Pii Seppänen (2003) hat gezeigt, dass die Prozesse, die durch die Einführung von Marktelementen – namentlich mehr oder weniger freier Schulwahl – in das finnische Schulsystem in Gang gekommen sind, sehr ähnlich denen sind, die in anderen Ländern zu beobachten waren, auch wenn der Prozess in Finnland verglichen etwa mit Schweden noch nicht sehr weit fortgeschritten ist. Man kann also vermuten, dass sich die Leistungsvariation zwischen den Schulen erhöhen wird und die auch bei PISA 2006 immer noch sehr niedrigen Werte in Zukunft steigen werden.

Dieser Befund kommt in dem erwähnten utopischen, in sich widerspruchsfreien Finnlandbild nicht vor, ebenso wenig wie die Tatsache, dass in Finnland zwar viel mehr Kinder den gleichen Abschluss der Sekundarstufe I ablegen als in Ländern mit einem gegliederten Schulsystem, dann aber mit diesem Abschluss sehr unterschiedliche Dinge anfangen (Oelkers 2008). Wie in allen anderen Ländern spielt der soziale Hintergrund auch in Finnland hier eine entscheidende Rolle. Auch in Finnland liegt die Wahrscheinlichkeit eines Akademikerkindes, ein Universitätsstudium aufzunehmen, sehr viel höher als die eines Arbeiterkindes (vgl. den Beitrag von Rinne und Järvinen in diesem Heft).

Auch bei dem erwähnten Bild der „Schule ohne Notendruck“ handelt es sich um eine utopische Vorstellung, deren Hintergrund der Traum von einer Schule ist, in der extrinsische Lernmotivation keine Rolle spielt, und einer Gesellschaft, in der das Bildungssystem keine Aufgaben der sozialen Selektion erfüllen muss. Wie in allen modernen Gesellschaften, die dem „meritokratischen“ Mythos verpflichtet sind, spielt jedoch auch in Finnland die Leistungsbeurteilung in der Schule eine entscheidende Rolle bei

der Allokation von Bildungs- und Lebenschancen. So schließt in Finnland die akademische Sekundarschule (*lukio*) mit einem zentralen Abschlussexamen ab, dessen Ergebnis an den meisten Universitäten und für die meisten Studiengänge entscheidend für die Zulassung zum Studium ist. Da die Zahl der Studieninteressierten die Zahl der Studienplätze deutlich übersteigt, (EURYDICE 2008/09, S. 112), ist die Benotung hier von entscheidender Bedeutung für die weiteren individuellen Lebenschancen.

Auch in anderen nationalen Zusammenhängen als dem deutschen scheint im Übrigen Finnland als Projektionsfläche für eigene, utopische Vorstellungen von der „guten Schule“ herzuhalten. Keita Takayama (2010) analysiert in einem kürzlich erschienenen Artikel, wie in Japan gewisse bildungspolitische Akteure versuchten, ein „highly romanticized image of Finnish education“ im japanischen Diskurs zu instrumentalisieren und „within Finnish education the elements of ‚good old‘ Japanese education“ wiederzufinden (ebd., S. 67–68).

4. Finnland als attraktive Referenz für breite Akteurskoalitionen

Warum ist Finnland nun für so weite Kreise von bildungspolitischen Akteuren als positive Referenzgesellschaft so attraktiv? Zum Teil profitiert Finnland davon, dass der Blick nach Norden in Deutschland seit langem etabliert ist. Das gegenwärtige Interesse bildungspolitischer Akteure an Finnland kann als Verschiebung innerhalb eines schon länger bestehenden umfassenden Interesses an den nordischen Ländern interpretiert werden.⁵ Oft wird in der deutschen Debatte undifferenziert auf „Skandinavien“ insgesamt verwiesen (Kobarg/Prenzel 2009), so in dem eingangs zitierten Papier der PDS:Linkspartei. Die teilweise erheblichen Unterschiede zwischen den nordischen Ländern werden in der Diskussion so nivelliert. Innerhalb des undifferenzierten Skandinavienbildes stachen jedoch stets einzelne Länder als besonders typische Verkörperung des „Skandinavischen“ heraus. Bildungspolitisch stand seit der Nachkriegszeit hier vor allen Dingen Schweden im Mittelpunkt des Interesses. Für viele verkörperte Schweden das Idealbild einer alternativen – d.h. nicht US-amerikanischen – Moderne. Hier gelinge es vermeintlich, wirtschaftliches Wachstum und technischen Fortschritt mit umfassender Wohlfahrt der Bevölkerung und emanzipativer Bildungspolitik zu kombinieren. Vor allem in den Bereichen Wohlfahrt und Bildung schrieb man Schweden daher von außen vielfach eine Vorbildrolle zu (Ruth 1984).

In keinem anderen Land war das öffentliche und wissenschaftliche Interesse an der schwedischen Gesamtschulreform so stark ausgeprägt wie in Westdeutschland, wie Ingrid Nilsson (1987) in einer bibliometrischen Studie nachgewiesen hat. Dies galt ganz besonders für die Periode 1965–1975. Der positive Blick auf die schwedische Gesamtschulreform überwog deutlich, es gab aber auch kritische Stimmen, und zwar von bei-

5 Insofern kann es ein verzerrtes Bild hervorrufen, wie Kobarg und Prenzel (2009) von einem nach Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Runde „schlagartig einsetzenden Interesse an den Bildungssystemen der nordischen Länder“ zu sprechen.

den Seiten des politischen Spektrums: Einerseits wetterten Gesamtschulgegner gegen den gemeinsamen Unterricht von Schülern aller möglicher Könnensstufen. Der bayerische Philologenverband malte so beispielsweise in düsteren Farben die für die Förderung besonders Begabter zu erwartenden Folgen der schwedischen Schulreform aus (Wiesholler 1967). Gleichzeitig versuchten Vertreter eher linker Positionen zu zeigen, dass die Reform weit hinter ihren gesellschaftspolitischen Zielen zurückblieb (Belege bei Nilsson 1987).

Die schwedische Gesamtschulreform wurde in der bildungspolitischen Debatte also sowohl als Positiv- als auch als Negativbeispiel herangezogen, sie war, in den Worten Torsten Huséns, „exemplary both ways“ (Husén 1989). In den 1980er Jahren flaute das bildungspolitische Interesse an Skandinavien ab und wurde zum Teil durch den Blick auf andere Weltregionen ersetzt (z.B. Japan). Seit Mitte der 1990er und insbesondere seit Veröffentlichung der ersten Runde der PISA-Ergebnisse hat sich das Interesse an Skandinavien wieder massiv verstärkt (Oelkers 2008). Teilweise richtet es sich weiterhin auf Schweden, insbesondere steht jetzt jedoch Finnland im Zentrum.

Die gegenwärtige Finnlandbegeisterung kann also an gewisse Kontinuitäten des bildungspolitischen Blicks nach Norden anknüpfen. Der Kreis der bildungspolitischen Finnland-Fans in Deutschland ist jedoch erheblich größer, als dies bei dem deutschen Interesse an Schweden in den 1960er und 70er Jahren der Fall war und reicht, wie oben dargestellt, von der GEW bis zum ehemaligen bayerischen Kultusminister.

Mit der Verschiebung der hauptsächlichen Referenzgesellschaft innerhalb Skandinaviens von Schweden nach Finnland war also eine Erhöhung der Attraktivität des „skandinavischen“ Falles verbunden. Dies liegt einerseits an der Veränderung der „Projektionsfläche“, d.h. der Verschiebung der Referenzgesellschaft von Schweden zu Finnland; andererseits ist es durch Veränderungen im Charakter des „Projizierten“, d.h. der jeweils aktuellen Reformforderungen, gegenüber den 1960er und 1970er Jahren bedingt.

Die Metapher von der „Projektionsfläche“ verdeckt, dass gewisse, tatsächliche oder nur scheinbare Aspekte der finnischen Wirtschaft und Gesellschaft sowie des finnischen Bildungssystems besonders zur Projektion eigener Agenden einladen; die Projektionsfläche ist gewissermaßen keine ganz weiße *tabula rasa*. Unter den Aspekten, die Finnland als Referenzgesellschaft attraktiv erscheinen lassen, ist zunächst der wahrgenommene wirtschaftliche Erfolg Finnlands zu nennen (Salminen 2002). Stellvertretend hierfür wird vielfach der Aufstieg der Firma Nokia – die noch in den 1990er Jahren in Deutschland vielfach für ein japanisches Unternehmen gehalten wurde (Tuomi-Nikula 1998) – vom Gummistiefelproduzenten zum weltweit führenden Handyhersteller beschworen (vgl. etwa Reiche 2007). Finnland scheint somit den Übergang von der Industriegesellschaft in die „Wissensgesellschaft“ und „Wissensökonomie“ besonders erfolgreich gemeistert zu haben. Das „Wunderland der Bildung“ erscheint so auch als „Wunderland der Wissensökonomie“.

Ein zweiter Grund liegt in der Sichtbar- und Vergleichbarmachung von schulischem Output im Zuge der internationalen Konjunktur von *accountability* im Bildungssystem (Hopmann 2007); hier sind an erster Stelle natürlich die Ergebnisse von large-scale assessments wie PISA zu nennen, die in ihrer öffentlich diskutierten Form oft die Gestalt

von „league tables“ (vgl. Steiner-Khamsi 2003) annehmen. Sie definieren bestimmte Probleme in einer Sprache, die hohe Legitimität besitzt und die eine breite Öffentlichkeit – zumindest in verkürzter Form, als „quick language“ (Lundahl/Waldow 2009) – versteht. Man muss nicht verstanden haben, was das von PISA verwendete *literacy*-Konzept eigentlich meint und nicht meint, und man muss auch kein Rasch-Modell rechnen können, um von einer Ranking-Liste unmittelbar angesprochen zu werden, auf der Finnland auf Platz 1 steht und Deutschland im unteren Mittelfeld rangiert. Stefan Hopmann zufolge verschränken sich die gegenwärtigen Erfolgswahrnehmungen aus dem Bildungs- und Wirtschaftsbereich mit älteren romantischen Stereotypen vom Norden, und es ist diese „Vermischung früh- und post-moderner Nordenbilder, die die Schroftheit globaler Kategorien in ein romantisches Nordlicht taucht“ und damit zum „diskursiven Erfolg“ des Nordens und insbesondere Finnlands beiträgt (Hopmann 2008).

Allerdings ist die gegenüber der vorherigen Thematisierungswelle gesteigerte Attraktivität Finnlands auch im Charakter der Schulreformforderungen zu suchen, die gegenwärtig in Deutschland verbreitet sind. Diese unterscheiden sich erheblich von denen, die etwa während der Gesamtschuldebatte der 1970er Jahre gang und gäbe waren. So ist die gegenwärtige Reformdebatte geprägt von einer „merkwürdigen Ehe zwischen emphatischer Reformpädagogik und technokratischer Schulreform“ (ausführlich hierzu Bellmann/Waldow 2007). Bei Reformforderungen wie etwa der nach „Entrümpelung“ der Lehrpläne, der Einführung von Bildungsstandards oder erhöhter Schulautonomie treffen sich zumindest auf Schlagwortebene in der gegenwärtigen Schulreformdiskussion in Deutschland die Forderung nach höherer – auch wirtschaftlicher – Effektivität der Schule mit Wünschen nach Umgestaltung, die aus einer reformpädagogisch geprägten Tradition kommen (bei allen Unterschieden, was die Reformforderungen im Detail sowie ihre Umsetzung betrifft). Finnland dient als Projektionsfläche für diese Forderungen.

Eine gewisse Unbestimmtheit des deutschen Finnlandbildes ist dabei nur von Vorteil. Auf „Finnland“ bzw. „Skandinavien“ können so leichter unterschiedliche Reformforderungen projiziert werden. Die Forschung hat verschiedentlich darauf hingewiesen, dass eine gewisse wahrgenommene kulturelle Nähe zum Referenzland die Verwendung des „Auslands als Argument“ erleichtert (vgl. Shibata 2006); dies erklärt, warum in Deutschland beispielsweise Südkorea trotz ähnlicher PISA-Ergebnisse wesentlich seltener als Vorbild herangezogen wird als Finnland. Andererseits kann es offensichtlich auch einen Vorteil darstellen, wenn *nicht* zuviel über das Land, das als Referenz dient, bekannt ist bzw. wenn man nicht glaubt, es zu gut zu kennen.

Der Blick nach Schweden ist auch hier wieder instruktiv. Wie oben dargestellt, dient Finnland auch im bildungspolitischen Diskurs Schwedens als Referenz und wird insbesondere von der bürgerlichen Seite des politischen Spektrums gerne als Vorbild herangezogen. Allerdings ist man in Schweden weit von einer so unangefochtenen Finnlandbegeisterung in Bildungsdingen entfernt, wie sie in Deutschland herrscht. Möglicherweise liegt dies daran, dass in Schweden ein größeres Bewusstsein für die tatsächlichen oder stereotypisierten Probleme Finnlands wie hoher Jugendarbeitslosigkeit, gravierender Alkoholprobleme und damit verbundener hoher Gewalttätigkeit herrscht. Finnland lässt sich daher in der Debatte nicht so leicht zum Musterland aufbauen wie in

Deutschland und taugt daher weniger als Projektionsfläche für das ideale Bildungssystem. Die vergleichsweise Unbestimmtheit des deutschen Finnland-Bildes trägt dazu bei, dass Finnland als universell anwendbare Chiffre fungieren kann: Finnland kann für „hohes Bildungsniveau“ stehen, aber auch für „wirtschaftlichen Erfolg“, „Wohlfahrt“ und die „gerechte Gesellschaft“. Somit können sich hinter der Forderung nach „finnischen Verhältnissen“ sehr breite Akteurskoalitionen bilden.

Dies wird deutlich, wenn ein Filmemacher wie Reinhard Kahl, der bei Hartmut von Hentig studiert hat und sich explizit als in einer reformpädagogischen Tradition stehend verortet, für die von der gleichnamigen Unternehmensberatung getragene Initiative „McKinsey bildet“ Filme über finnische und schwedische Vorschulen macht (Kahl 2005). In der gemeinsamen Betrachtung Skandinaviens als Vorbild finden Reformakteure, die Bildung primär als Garant für wirtschaftlichen Erfolg sehen, mit Reformakteuren aus der Tradition der Reformpädagogik zueinander. Die Forderung nach „finnischen Verhältnissen“ ist sowohl für Vertreter einer „Pädagogik vom Kinde aus“ als auch für die Wahrer der Interessen des „Wirtschaftsstandorts Deutschland“ interessant, und eben das macht Finnland als bildungspolitisches Vorbild so unwiderstehlich. Worauf im Detail rekurriert wird und welche bildungspolitischen Maßnahmen unter Verweis auf Finnland bzw. Skandinavien legitimiert werden sollen, unterscheidet sich, wie oben deutlich wurde, jedoch erheblich. Der gemeinsame Traum vom „skandinavisch schlau Werden“ weist im Detail dann doch erhebliche Unterschiede auf.⁶

Literatur

- Barber, M./Mourshed, M. (2007): How the worlds best-performing school systems come out on top. New York: McKinsey & Co.
- Bellmann, J./Waldow, F. (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 60, H. 4, S. 481–503.
- Carter, N. (2007): *The politics of the environment. Ideas – activism – policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deutscher Lehrerpriest e.V. (2007): PISAGORAS – Deutscher Lehrerpriest. <http://www.lehrerpriest2007.de> [20.01.2010].
- Dey, R. (2002): Finnlandbild der Deutschen – Deutschlandbild der Finnen. In: *Deutsch-Finnische Gesellschaft* (Hrsg.): 50 Jahre Deutsch-Finnische Gesellschaft. Fellbach: Deutsch-Finnische Gesellschaft, S. 325–335.
- EURYDICE (2008/09): *Organisation of the education system in Finland*.

6 Insofern handelt es sich bei diesen Akteurskoalitionen auch weniger um „advocacy coalitions“ im Sinne des in der Politikwissenschaft sehr einflussreichen „Advocacy Coalition Framework“ (vgl. Sabatier/Weible 2007), in denen durch ähnliche politische Überzeugungen gekennzeichnete politische Akteure ihr Handeln aktiv koordinieren. Eher können sie als (partielle) „discourse coalitions“ charakterisiert werden, wie sie zum Beispiel aus der Umweltpolitik bekannt sind. „Discourse coalitions“ werden zusammengehalten „not so much by shared beliefs as by ‚storylines‘ that interpret events and courses of action [...] the members of a discourse coalition might never meet, but their independent actions will reinforce a particular storyline“ (Carter 2007, S. 195; vgl. auch Hajer 1995).

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_EN.pdf [22.01.2010].
- Füller, C. (2002): PISA-Pilgerfahrt zu Skandinavien Wunderschulen. In: Der Spiegel, 23.05.2002.
- GEW Bayern (2006): Die bessere Schule ist schon Realität.
[http://www.gew-bayern.de/gew/Landesverband/Termine/fileadmin/uploads/pressecenter/fileadmin/uploads/DDS-hefte/DDS08_10/index.php?id=296&tx_ttnews\[tt_news\]=78&tx_ttnews\[backPid\]=338&cHash=4146025635](http://www.gew-bayern.de/gew/Landesverband/Termine/fileadmin/uploads/pressecenter/fileadmin/uploads/DDS-hefte/DDS08_10/index.php?id=296&tx_ttnews[tt_news]=78&tx_ttnews[backPid]=338&cHash=4146025635) [02.10.2008].
- GEW Hauptvorstand (2008): GEW: Sechs Punkte zur individuellen Förderung. http://www.gew-berlin.de/documents_public/GEW_Eckpunkte_Individuelle_Fo_rderung.pdf [22.06.2009].
- Gomoluch, T./Hillefeld, M./Holtkamp, R. (2005): Das große PISA-Training für Erwachsene. Wissen und logisches Denken intelligent anwenden. München: Compact.
- Hajer, M.A. (1995): The politics of environmental discourse. Ecological modernization and the policy process. Oxford: Clarendon Press.
- Henningsen, B. (1993): Der Norden: Eine Erfindung. Das europäische Projekt einer regionalen Identität. Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/henningsen-bernd/PDF/Henningsen.pdf> [14.01.2010].
- Hopmann, S.T. (2007): No child, no school, no state left behind. Comparative research in the age of accountability. In: Hopmann, S.T./Brinek, G./Retzl, M. (Hrsg.): PISA zufolge PISA – PISA according to PISA. Hält PISA was es verspricht? – Does PISA keep what it promises? Wien: Lit, S. 363–415.
- Hopmann, S.T. (2008): Ultima Thule. Finnland und der Norden im bildungspolitischen Diskurs. Vortrag an der Humboldt-Universität zu Berlin, 01.11.2008.
- Husén, T. (1989): The Swedish school reform – exemplary both ways. In: Comparative Education 25, S. 345–355.
- Kahl, R. (2002): Finnische Lektionen. In: Die Zeit, 29.05.2002.
- Kahl, R. (2005): Skandinavien. Spielfilm auf dem Kongress „McKinsey bildet“. http://www.mckinsey-bildet.de/html/05_kongress/kongress_filme.php [10.11.2009].
- Kobarg, M./Prenzel, M. (2009): Stichwort: Der Mythos der nordischen Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, S. 597–615.
- Langfeldt, G./Trautmann, M. (2009): Why aren't we more like them? Reflections on the German picture of education in the Nordic countries. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, S. 733–740.
- Läraryrbundet (2008): Vad kan svensk skola lära av finsk sisu? Goda råd till landets utbildningspolitiker [Was kann die schwedische Schule vom finnischen Durchhaltewillen lernen? Guter Rat an die Bildungspolitiker des Landes]. Stockholm: Läraryrbundet.
- Linkspartei: PDS-Fraktion (2006): Berlin wird skandinavisch schlau – Wege zu einem integrativen Schulsystem in Berlin. Berlin: Linkspartei-PDS-Fraktion im Abgeordnetenhaus von Berlin.
- Löffler, S. (2000): Das Finnlandbild in den deutschen Medien. In: Bastmann-Bühner, W. (Hrsg.): Zur Neuorientierung der finnisch-deutschen Kulturbeziehungen nach 1945. Beiträge von Teilnehmern des Finnisch-Deutschen Seminars 5. Snellman-Seminar, 19.5.–23.5.1999. Helsinki: AUE-Stiftung, S. 205–216.
- Lundahl, C./Waldow, F. (2009): Standardisation and „quick languages“. The shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. In: Comparative Education 45, S. 365–385.
- Malmström, B. (2006): Finländska elever i världstoppen i kunskaptstest [Finnische Schüler bei Leistungstest an der Weltspitze]. In: Svenska Dagbladet, 21.05.2006.
- Münchener Merkur (2007): Interview mit Siegfried Schneider. In: Münchener Merkur, 08.09.2007.
- Nilsson, I. (1987): En spjutspets mot framtiden. En analys av de svenska enhets- och grundskolereformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950–1980 [Eine Speerspitze in die Zukunft. Eine Analyse der schwedischen Einheits- und Grundschulreformen in der ausländischen wissenschaftlichen Literatur 1950–1980]. Lund: Universitet.

- OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2008): Bildung neu denken. Vortrag an der Universität Zürich, 02.04.2008.
- Ratzki, A. (2006): Finnland in Südtirol. In: *Erziehung und Wissenschaft* 58, H. 2, S. 24–25.
- Reiche, S. (2007): Ein Blick nach Finnland. In: Dose, I./Hecker, K./Schulz, U. (Hrsg.): *Vorbildfunktion vs. Entsorgungspädagogik? Schulpolitik und Bildung in Skandinavien und Deutschland*. Leipzig: Kirchhof & Franke, S. 111–114.
- Ringarp, J./Rothland, M. (2008): Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, S. 498–515.
- Ruth, A. (1984): The second new nation. The mythology of modern Sweden. In: *Daedalus* 113, H. 2, S. 53–96.
- Sabatier, P./Weible C. (2007): The Advocacy Coalition Framework. Innovations and clarifications. In: Sabatier, P. (Hrsg.): *Theories of the policy process*. Boulder, CO: Westview, S. 189–220.
- Salminen, E. (2002): Das Finnlandbild in der deutschen Presse. In: *Arcturus* 1, S. 20–26.
- Sarjala, J./Häkli, E. (Hrsg.) (2008): *Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schriewer, J. (1990): The method of comparison and the need for externalization. Methodological criteria and sociological concepts. In: Schriewer, J./Holmes, B. (Hrsg.): *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 25–83.
- Seppänen, P. (2003): Patterns of ‚public-school markets‘ in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. In: *Journal of Education Policy* 18, S. 513–531.
- Shibata, M. (2006): Assumptions and implications of cross-national attraction in education: The case of ‚learning from Japan“. In: *Oxford Review of Education* 32, S. 649–663.
- Simola, H. (2005): The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. In: *Comparative Education* 41, S. 455–470.
- Skolverket (2006): Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid [Was passiert mit der Gleichwertigkeit in der schwedischen Schule? Eine quantitative Analyse der Variation in Zielerreichung und Gleichwertigkeit über die Zeit]. Stockholm: Skolverket.
- Söderström, M./Uusitalo, R. (2005): School choice and segregation: Evidence from an admission reform. Uppsala: IFAU – Institute for labour market policy evaluation.
- Spoerr, K. (2002): Vom Pisa-Sieger Finnland lernen. In: *Die Welt*, 16.01.2002.
- Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.) (2004): *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2003): The politics of league tables. In: *Journal of Social Science Education* 2003–1. http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-1/tables_khamsi.htm [12.12.2006].
- Taffertshofer, B./Herrmann, G. (2007): Das Paradies im Norden: Mehr Lehrer, kein Notendruck, kein Sitzbleiben: Warum Finnlands Schulen Weltspitze sind – und was Bayern daraus lernen kann. In: *Süddeutsche Zeitung*, 16.06.2007.
- Takayama, K. (2010): Politics of externalization in reflexive times: Reinventing Japanese education reform discourses through ‚Finnish PISA success“. In: *Comparative Education Review* 54, H. 1, S. 51–75.
- Tuomi-Nikula, O. (1998): Zur Tradierung des romantisch-idealistischen Finnlandbildes in Deutschland. In: *Jahrbuch für finnisch-deutsche Literaturbeziehungen* 30, S. 104–123.
- 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: Waxmann, S. 125–138.
- Wiesholler, G. (1967): Hinter den Kulissen der schwedischen Schulreform. Für Mängel macht man die Lehrer verantwortlich – Ein alarmierender Bericht. In: *Die höhere Schule in Bayern – Mitteilungen des Bayerischen Philologenverbands*, H. 2, S. 45–49.

Zymek, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen: Henn.

Abstract: References to the educational systems of the Nordic countries, in recent times especially to Finland, are almost ubiquitous in the German debate on education policy. The article investigates the character and the functions of these references and discusses three propositions: 1.) In the German debate, Finland serves as projection surface for – different, sometimes even conflicting – conceptions of the „good school“. 2.) The image that is projected is partly utopian, i.e. not realistic. 3.) Referring to Finland as a model is an attractive strategy used by exceptionally large coalitions of agents in educational policy.

Anschrift des Autors

Dr. Florian Waldow, Abt. Vergleichende Erziehungswissenschaften,
Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, DE-10099 Berlin
E-Mail: florian.waldow@cms.hu-berlin.de