

Freymann, Thelma von

Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse

Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 277-301



Quellenangabe/ Reference:

Freymann, Thelma von: Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 277-301 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34898 - DOI: 10.25656/01:3489

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34898>

<https://doi.org/10.25656/01:3489>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	9
---	----------------	----------

Hans Jürgen Wendel

2	Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?	13
---	---	-----------

	Literatur	16
--	-----------	----

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

Toni Hansel

3	PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung	18
---	--	-----------

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

Ewald Terhart

4	Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?	30
---	--	-----------

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	---	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

Ulrich Sprenger

5	Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation	53
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

Hermann Giesecke

6	PISA und der pädagogische Zeitgeist	106
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

Karin Wolff

7	Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik	128
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fördern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

Norbert Frank

8	Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	153
	Literatur	166

Günther Portune

9	Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen	167
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

Wolfgang Nieke

10	Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?	197
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

Erich Gundlach

11	Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?	216
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

Peter Gutjahr-Löser

12	PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber	237
-----------	--	------------

Bildungsforschung und Unterricht

Wolfgang Sucharowski

13	Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?	256
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

Thelma von Freymann

14	Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse	277
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

Cornelia Breitkreuz

15	Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen	302
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsenkolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

Toni Hansel

16	Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit	326
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
17	Autorenspiegel	353
18	Namenregister	356

**14 Die finnische Schule –
ein Modell für Deutschland?**

Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse

14.1 Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion

PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. So heißt die vom Deutschen PISA-Konsortium herausgegebene Studie. Ihre Ergebnisse haben in Deutschland zu einer Bildungsdiskussion geführt, die es in vergleichbarer Intensität seit Georg PICHTs Zeiten nicht gegeben hat. Das ist an und für sich positiv. Jedoch: Obwohl der Titel den Gegenstand der Untersuchung klar bezeichnet, wird in dieser Diskussion fast durchgängig ignoriert, wovon PISA eigentlich handelt – nämlich NICHT von Bildung. Den *Bildungsstand* der Probanden erhoben zu haben, geben die beteiligten Forscher nicht vor. Das wäre auch absurd. Die einunddreißig Teilnehmerländer hätten sich auf einen Bildungsbegriff niemals einigen können, und was in der deutschen Tradition (übrigens auch in ganz Skandinavien, wo es „bildning“ heißt) unter *Bildung* verstanden wird, lässt sich prinzipiell nicht quantifizieren.

PISA handelt von *Basiskompetenzen*. Wer über sie verfügt, ist deshalb noch nicht gebildet, jedoch besitzt er die Voraussetzungen zum Erwerb von Bildung. Ob er diese nutzt und sich tatsächlich Bildung aneignet, muss sich erweisen. Aber wer nicht richtig lesen kann, braucht nach „Schiller und Goethe“ gar nicht erst zu greifen – um nicht davon zu reden, dass zu jeder Art von Apparat oder Maschine (wie z.B. dem mehrteiligen Monstrum, auf dem ich diesen Text schreibe) eine Bedienungsanleitung gehört. Die muss der Benutzer bei Strafe des Scheiterns an der Technik wieder und wieder zu Rate ziehen. Sie liest sich entschieden schlechter als „Schiller und Goethe“.

Ohne Lesen geht gar nichts. Und wer zu mathematischem und naturwissenschaftlichem Denken keinen Zugang hat, steht ratlos vor den Zusammenhängen der Welt, in der er lebt. Darum ist die Industriegesellschaft darauf angewiesen, dass ihre Bürger über Basiskompetenzen verfügen, wie sie die PISA-Studie definiert und erfasst hat. Wem sie fehlen, der wird nirgends als Auszubildender bestehen. Er bekommt bestenfalls „ungelernte“ Arbeit. Je nach Wirtschaftslage gibt es die – oder auch nicht. Arbeitslosigkeit, soziale Randständigkeit und schlimmstenfalls das Abgleiten in die Kriminalität drohen jedem, der nicht gut genug lesen, rechnen und denken kann, um einem Betrieb „seines Lohnes wert“ zu sein. Darum ist das Entscheidende an den PISA-Ergebnissen nicht die jeweilige Leistungsspitze und letztlich auch nicht der Mittelwert. Wie groß ist der Anteil der schwachen Leistungen, und wie schwach sind sie? Das ist die eigentlich brisante Frage. Dass die deutschen Gymnasiasten keineswegs schlecht abgeschnitten haben, ist sozialpolitisch so uninteressant, dass Presse und Fernsehen diesen Befund praktisch ignorierten. Aber dass fast 10% der deutschen Probanden unterhalb des untersten gemessenen Leseniveaus blieben und weitere 12,7% über dieses nicht hinaus kamen, das hat die Öffentlichkeit nachhaltig alarmiert. Es sind diese knapp 23% der 15-Jährigen, die Anlass zu größter Sorge geben. Das deutsche Schulwesen muss sich ändern – aber wie?!

Deutsche Politiker und Pädagogen halten nach Modellen Ausschau, und da bieten sich diejenigen Länder an, die bei PISA vordere Plätze belegten. Sofern diese außer-europäisch sind, kann man von ihnen kaum lernen – zu fremd sind uns die gesellschaftlichen Voraussetzungen, in denen sie gründen. Aber auf dem Rangplatz I unter

allen europäischen Teilnehmern steht Finnland. Dort kann man hinfahren. Das taten denn auch ungezählte deutsche Journalisten, Politiker und Pädagogen. Da sie weder Finnisch noch Schwedisch konnten, kamen dabei zahllose oberflächliche und geradezu irreführende Darstellungen heraus. Zwei Dimensionen sind dabei immer wieder in den Mittelpunkt gestellt worden: Erstens die Schulform, zweitens die Unterrichtsqualität. Dem lag die unausgesprochene, auf Grund der Terminologie selbstverständliche Voraussetzung zugrunde, dass finnische Gesamtschulen im Prinzip so strukturiert seien wie deutsche. Dass finnische Lehrkräfte einfach besseren Unterricht gäben als deutsche, war ein häufig gezogener Schluss.¹⁾

Beides ist schlichtweg falsch. Richtig ist, dass finnischer Unterricht – ausweislich der PISA-Ergebnisse – effektiv ist. Dies liegt aber nicht daran, dass finnische Lehrkräfte ihren deutschen Kollegen methodisch überlegen wären. Es hat ganz andere Gründe. Diese sollen im Folgenden dargelegt werden.

Vorweg die brisantesten Ergebnisse:

1. Auf der **Gesamtskala „Lesen“** belegt Finnland bei OECD-Durchschnitt 500 mit 546 Punkten Platz 1, Deutschland mit 484 Punkten Platz 21 unter 31 Teilnehmerländern. Sieht man von den außereuropäischen Ländern ab, belegt Deutschland Platz 15 unter 23 Teilnehmerländern.²⁾

2. Die **Standardabweichung** – das Maß für die durchschnittliche Abweichung der individuellen Testleistungen vom Mittelwert des jeweiligen Landes – betrug bei OECD-Durchschnitt 100 in Finnland 89, in Deutschland 111 (DP S.106/107). Das ist der höchste Wert unter sämtlichen Teilnehmerländern. Auch der Leistungsabstand zwischen den 5 Prozent leistungsschwächsten und den 5 Prozent leistungsstärksten Probanden ist in Deutschland größer als irgendwo anders (DP S. 105).

3. Die **Risikogruppe** – in der deutschen PISA-Studie definiert als diejenigen, die nicht einmal die Kompetenzstufe I erreichen – beträgt beim Lesen in Finnland 2%, in weiteren zwölf Ländern unter 5%, in Deutschland knapp 10%. Nur zwei europäische Länder liegen höher. Jedoch erscheint es angesichts der Anforderungen von Ausbildungsberufen (im Gegensatz zu „ungelernten Tätigkeiten“) durchaus begründet, auch diejenigen als Risikokandidaten mitzuzählen, die die erste Kompetenzstufe

zwar erreichen, aber nicht überschreiten; dies ist in der Presse auch häufig geschehen. (Vgl. hierzu die Definition der Kompetenzstufen auf S. 89 DP.) Zählt man also alle diejenigen zusammen, die Stufe II nicht erreichen, kommt man in Deutschland auf knapp 23%, in Finnland auf 7%. Dazu stellt die finnische PISA-Studie fest, dass es sich dabei um mehr als 4000 Betroffene (von insgesamt rund 62 000 15-Jährigen) handelt, und kommentiert: „In Zukunft muss man der Entwicklung der Lesefähigkeit dieser Gruppe besondere Aufmerksamkeit widmen, denn schwache Lesefähigkeit lässt mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf schließen, dass die Betroffenen in Bezug auf Ausbildung, Arbeit, kulturelle Interessen und staatsbürgerliche Aktivität in eine Randposition geraten werden“ (FP S. 35). Diese Feststellung gilt in Deutschland also nicht für 7%, sondern für fast 23% der 15-Jährigen. In Finnland ist man wegen gut 4000 Personen schon besorgt. Die Zahl dieser „Sorgenkinder“ in Deutschland hat man, so weit ich sehe, gar nicht erst ausgerechnet.

In der Mathematik sieht es nicht besser aus. In Bezug auf sie heißt es in der deutschen PISA-Studie: „Ein Viertel der 15-Jährigen muss als Risikogruppe eingestuft werden, deren mathematische Grundbildung nur bedingt für die erfolgreiche Bewältigung einer Berufsausbildung ausreicht.“ (DP S. 170)

In Finnland hat man die Probanden ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund nach in vier Gruppen eingeteilt und den Durchschnittswert einer jeden Gruppe für sich berechnet. Bei einem OECD-Durchschnitt von 500 erreichten die 15-Jährigen des untersten sozio-ökonomischen Viertels im Lesen einen Durchschnittswert von 525 Punkten. Es gibt Länder, in denen der Durchschnitt des obersten Viertels darunter liegt!

Aus diesen Zahlen geht hervor, dass es in Finnland in besonderem Maße gelungen ist, gerade die schwachen Schüler zum Optimum ihrer Leistungsmöglichkeiten zu bringen, während eben diese in Deutschland entscheidend zum katastrophalen Gesamtergebnis beitragen. Sie sind ganz offensichtlich nicht so gefördert worden, wie sie es gebraucht hätten, um als Erwachsene in der Arbeitswelt erfolgreich bestehen zu können. Umso mehr interessiert, wie die finnische Schule strukturiert ist und wie sie arbeitet.

Jedem Schulsystem und jeder konkreten schulischen Praxis liegen gesellschaftliche Voraussetzungen zu Grunde. Ohne Kenntnis der letzteren bleiben erstere unverständlich. Sie müssen darum vorweg kurz dargestellt werden.

14.2 Voraussetzungen des finnischen Schulwesens³⁾

14.2.1 Geographische und klimatische Verhältnisse

Finnland erstreckt sich von 60° N bis 70° N und umfasst eine Fläche von 338 000 qkm (zum Vergleich: Deutschland 357 000 qkm). Davon sind 79% Wald oder Wasser. Die langjährige mittlere Tagestemperatur liegt in den nördlichen Landesteilen von Oktober bis April, im Süden von Dezember bis März unter 0° C (in ganz Deutschland nirgends, von extremen alpinen Höhenlagen abgesehen). Schnee bedeckt den größten Teil des Landes mehrere Monate lang. In Südfinnland geht die Sonne um den Jahreswechsel herum ungefähr um 9 Uhr auf und ungefähr um 15 Uhr unter. Nach Norden zu werden die Tage entsprechend kürzer.

Die Relevanz für PISA-bezügliche Verhaltensmuster liegt auf der Hand: Solche Lebensbedingungen begünstigten von jeher die Kultur des Lesens, mit der finnische Kinder und Jugendliche aufwachsen. Obwohl heute auch in Finnland in fast jedem Haus ein Fernseher steht, wird dort noch immer sehr viel mehr gelesen als südlich der Ostsee. Die finnischen PISA-Probanden wurden danach gefragt, was für Bücher in ihrem Elternhaus vorhanden seien. 54% gaben an, dass es zu Hause „klassische Literatur“ gäbe (worunter sie zweifellos nordische Klassiker verstanden, nicht mitteleuropäische), 56% kreuzten „Gedichtbände“ an (FP S. 99).

14.2.2 Demographie, Sprach- und Religionsgruppen

Finnland hat 5,2 Millionen Einwohner, im Landesdurchschnitt 17 Einwohner pro Quadratkilometer. Sie verteilen sich jedoch extrem ungleichmäßig. In der Provinz Uusimaa, zu der auch der Ballungsraum Helsinki-Espoo-Vantaa gehört, wohnen rund 1,5 Mill.; die Bevölkerungsdichte von 134 Einwohnern pro Quadratkilometer entspricht in etwa mitteleuropäischen Verhältnissen. Schon wenige hundert Kilometer nordöstlich von Helsinki, in der Provinz Mikkeli, kommen statistisch auf den Quadratkilometer aber nur noch 13 Personen und im hohen Norden weniger als eine.

Ungleich verteilt sind auch die Sprachgruppen. Es gibt noch immer Gegenden, in denen praktisch nur Schwedisch gesprochen und Finnisch erst in der Schule gelernt wird, es gibt – in weit größerer Zahl – den umgekehrten Fall, es gibt zweisprachige Gegenden, und es gibt Angehörige der einen Sprachgruppe, die vereinzelt in einer von der anderen dominierten Gegend wohnen. Ausdrücklich sei hervorgehoben, daß die Schwedisch sprechenden Einwohner Finnlands Finnländer sind und nicht etwa Schweden. Sie sind gleichberechtigte Bürger und haben Anspruch auf jegliche Art von Bildung in ihrer Muttersprache, vom Kindergarten bis zur Universität. Die Existenz dieser zwei Bevölkerungsgruppen führt also keineswegs zu Heterogenität von Schulpopulationen oder gar -klassen. Die zweite anerkannte sprachliche Minderheit sind die Saamen, früher Lappen genannt. Auch sie haben Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht und dürfen z.B. den Abituraufsatz auf Saamisch schreiben.

Finnisch als Muttersprache sprechen rund 92% und Schwedisch knapp 6% der Bevölkerung; dies sind die beiden offiziellen Landessprachen. Andere Muttersprachen sprechen die Saamen (0,03%), die einheimischen Roma sowie Flüchtlinge und Einwanderer aus aller Herren Länder. Der Bevölkerungsanteil der Einwanderer liegt bei knapp 2%. Für die Schule ist wichtig, dass es Saamen praktisch nur in Lappland gibt und Einwanderer hauptsächlich in Uusimaa. Eine binnenfinnische Schule braucht sich normalerweise nicht auf sprachliche „Ausreißer“ einzustellen.

Religionszugehörigkeit: 86% protestantisch, 12% konfessionslos, 1% griechisch-orthodox. Muslime (hauptsächlich eingewanderte, seit Generationen voll integrierte Sunniten), Juden und andere machen zusammen 1% aus.

Die außerhalb von Uusimaa so dünne Besiedlung ist die entscheidende Voraussetzung für die konkrete Gestalt von Schule und der Grund dafür, dass, anders als in dicht besiedelten Ländern, ein Parallelschulsystem nicht effektiv organisierbar wäre.⁴⁾ In einer Klasse oder Lerngruppe (jahrgangsübergreifend) sind Schülerzahlen um 15 herum normal. Gruppen über 20 kommen praktisch nur in Städten vor und kaum in den unteren Klassen, sondern erst vom siebenten Schuljahr an. Anders als in Deutschland mutet man den älteren Schülern viel eher als den jüngeren durchaus auch Klassengrößen um die 30 zu.

14.2.3 Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein

Die Bevölkerung Finnlands ist, von der Provinz Uusimaa abgesehen, ausweislich solcher Zahlen sprachlich, sozial und kulturell noch immer in hohem Maße homogen. Hinzu kommt, dass die Differenz zwischen den höchsten und den niedrigsten Einkommen „nach Steuern“ die geringste aller entwickelten Länder ist.⁵⁾ Reichtum der Größenordnung, für die in Mitteleuropa Jahrhunderte alte Namen wie etwa Thurn und Taxis stehen, existiert im 1917 erst selbstständig gewordenen Finnland überhaupt nicht. Jede normale Schulklasse im finnischen Binnenland setzt sich aus Kindern zusammen, deren soziales und mentales Erbe ein weitgehend gemeinsames ist. Selbstverständlich gibt es auch in einer mittelfinnischen Kleinstadt Ärzte und Apotheker, Lehrer und Juristen einerseits – und andererseits Busfahrer, Hausmeister und Briefträger. Aber ein Proletariat gibt es nicht, nicht einmal ein ländliches. Jede Lehrkraft kann sich darauf verlassen, dass das von frühester Kindheit an in den Köpfen der Schüler verankerte Werte- und Normengefüge im Prinzip intakt ist, auch wenn – selbstverständlich! – Kinder in Finnland wie überall auf der Welt nicht von

morgens bis abends einfach „artig“ sind. Keine binnenfinnische Lehrkraft hat es mit dem grellbunten Flickenteppich der Mentalitäten zu tun, mit dem ihre deutschen Kollegen zurecht kommen müssen. Was das für das Arbeitsklima und damit für die Effektivität von Lernprozessen bedeutet, schlägt sich deutlich in den PISA-Ergebnissen nieder. Sie sind für ganz Finnland – von Lappland bis Mittelfinnland, „ost“ wie „west“ – gleichmäßig, nur nicht für Uusimaa. Dort sind sie schlechter. Nicht so viel schlechter, dass sie die finnischen Gesamtergebnisse verdorben hätten. Aber „mitteleuropäische Lebensverhältnisse“ bedeuten offensichtlich eine ungünstigere Lernumwelt als althergebrachte finnische.

Nicht nur das Lesen, Bildung überhaupt hat in der finnischen Gesellschaft von jeher einen sehr hohem Stellenwert. Eine Darstellung der historischen, insbesondere sozial- und kulturgeschichtlichen Gründe dieser Tatsache überschritte den Rahmen dieses Beitrags.⁹⁾

Die Finnen haben auch seit langem begriffen, dass sie ihren Lebensstandard im Zeitalter der Globalisierung nur dann halten können, wenn sie für ein durchgängig hohes Ausbildungsniveau sorgen und dieses, der Weltwirtschaftsentwicklung entsprechend, auch unablässig weiter erhöhen. Das ist teuer, langfristig erweist sich aber die Rendite dieser Investitionen als hoch. Bildungsfragen stehen ständig in der öffentlichen Diskussion, und es bleibt nicht bei theoretischen Betrachtungen. Weil alle Entscheidungen mit Ausnahme der ganz prinzipiellen lokal fallen, nicht zentral, ist das System als Ganzes auch nicht „träge“, sondern in einem geradezu verblüffenden Maße beweglich.

14.3 Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland

14.3.1 Die Form

Schulträger sind in der Regel die Gemeinden. Die Schulen haben eine sehr weitgehende Autonomie, sogar in Bezug auf den Lehrplan. Lehrkräfte sind nicht Beamte, sie werden zu einem großen Teil nach Bedarf eingestellt und entlassen. Es gibt Schulen mit weniger als zehn Schülern. 40% aller finnischen Schulen haben weniger als 50 Schüler, 60% haben weniger als sieben Lehrkräfte. Über 500 Schüler haben nur 3% aller Schulen. Die durchschnittliche Schülerzahl liegt bei 85. In einer Klasse oder Lerngruppe (jahrgangsübergreifend) sind Schülerzahlen um 15 herum normal. Gruppen über 20 kommen praktisch nur in Städten vor und weniger in den unteren Klassen, sondern meist erst vom siebenten Schuljahr an. Schon daraus erklärt sich der finnische Erfolg zu einem guten Teil: Gerade die lernschwächeren Kinder gedeihen in einer intimen Lernumwelt weit besser als in einer anonymen.

Vorschulische Einrichtungen unterschiedlicher Art besuchen 90 - 95% aller Kinder; in dünn besiedelten Gegenden haben sie Anspruch auf Transport. Kinder von Eltern ausländischer Muttersprache sind kindergartenpflichtig. Kindergärtnerinnen werden wie andere Lehrkräfte an der Universität ausgebildet. Vorschulische Einrichtungen und Schulen kooperieren intensiv und können z.T. „Verzahnung“ in Bezug auf Fremdsprachen anbieten.

Die Schulpflicht beginnt im Jahr des siebten Geburtstages und endet mit der 9. Klasse. Es gibt keine Sonderschule L. Die Sitzenbleiberquote beträgt 0,6%. Das Schuljahr beginnt Mitte August und endet in den ersten Junitagen, die Sommerferien dauern also zweieinhalb Monate. Die Schulwahl ist frei.

Die erste Schulform ist die 6-jährige Unterstufe (*alაკონlu*).⁷⁾ Davon gibt es landesweit ungefähr 3700. Die Klassenlehrerin unterrichtet meist alle Fächer außer den Fremdsprachen.

Die zweite Schulform ist die 3-jährige Oberstufe (*yläkoulu*, Schuljahre 7 - 9). Davon gibt es landesweit ungefähr 600. Den Unterricht erteilen Fachlehrer. Die Oberstufe kooperiert oft intensiv mit außerschulischen Einrichtungen, denn insbesondere im Binnenland könnte die Schule allein kein breites Angebot zu Stande bekommen. Bibliotheken, Sportvereine und die meist sehr guten Musikschulen sind selbstverständliche Partner. Museen aller Art, Galerien, Theater, in Helsinki sogar die Staatsoper und ihr Ballett arbeiten mit Schulen zusammen. Dies dürfte einer der Gründe dafür sein, dass kulturelle Interessen in der finnischen Bevölkerung auch außerhalb der eigentlichen „Bildungsschicht“ überaus stark verbreitet sind.

Die beiden Schulformen „Grundstufe“ und „Oberstufe“ sind normalerweise institutionell getrennt. Beide unter einem Dach gibt es nur in Ballungsregionen und auch dort so selten, dass sie statistisch nicht ausgewiesen werden. Zusammen machen sie die *peruskoulu* aus – wörtlich: die „Grundschule“. Diese wird in den deutschen Medien meist „Gesamtschule“ genannt, obwohl eine deutsche Gesamtschule die Jahrgänge 5 - 13 führt, nicht 1 - 9. Außerdem kann letztere mehr als tausend Schüler haben und dann auch weit mehr als hundert Lehrkräfte. Die in Deutschland irreführenderweise „Gesamtschulen“ genannten finnischen Schulen sind nach Größenordnung und Binnengliederung meist dermaßen anders als deutsche Gesamtschulen, dass die Verwendung eines und desselben *terminus technicus* für beide Schulgestalten völlig falsche Vorstellungen erweckt. Darum vermeide ich diesen Sprachgebrauch.

Die dritte Schulform ist die *lukio*. Davon gibt es landesweit ungefähr 400. Sie führt keine Jahrgangsklassen, sondern arbeitet mit einem reinen Kurssystem. Je nach Begabung, Fleiß und angestrebtem Notendurchschnitt kann man das Abitur nach zwei, drei oder vier Jahren ablegen. Dabei handelt es sich um ein Zentralabitur, bei dem nicht nur die Aufgaben zentral gestellt, sondern auch die Arbeiten der Prüflinge zentral korrigiert werden. Ihre eigenen Lehrkräfte haben keinen Einfluss auf die Zensuren.

Der Notendurchschnitt ist von entscheidender Bedeutung, wenn man studieren will, denn das Abitur als solches begründet keinen Anspruch auf einen Studienplatz. Wenn das Zeugnis gut genug ist, kann man sich um einen solchen bewerben. Ob

man ihn bekommt, entscheidet allein der zuständige Fachbereich an der Universität. Die Zahl der Studienplätze richtet sich nach der Gesamtkapazität des Lehrkörpers im Fachbereich. Die Überfüllung von Lehrveranstaltungen als Ausweg aus dem Kapazitätsdilemma steht außerhalb jeder Diskussion: Sie ginge ja auf Kosten der Ausbildungsqualität. In dem Studiengang, der dem hiesigen „für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen“ entspricht, bekommen z.B. in Jyväskylä im Jahre 2003 von 1300 Bewerbern gerade einmal 96 einen Studienplatz.

14.3.2 Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule

Ein Kind, dem es schlecht geht, kann nicht gut lernen. Von dieser schlichten Tatsache geht das finnische Schulgesetz aus. Was immer Unterricht vermittelt, wird der Schüler nur so weit verarbeiten, als es ihm gut geht. Der fundamentale Begriff heißt *hyvinvointi* (Aussprache: *hüwinvointi*, Ton auf der ersten Silbe) und lässt sich nicht übersetzen, nur umschreiben. Er umfasst sowohl subjektives Wohlbefinden als auch den objektiven Befund, dass es dem Betreffenden gut geht, und zwar physisch, psychisch und sozial. Für *hyvinvointi* der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu sorgen, ist der erste Auftrag der finnischen Schule. Erst, wenn sie diesen erfüllt, kann sie effektiv arbeiten. Ihr „eigentlicher“ Auftrag heißt, wie auch in Deutschland, „Unterricht“ und „Erziehung“.

Die Rangordnung dieser Aufträge ist für den Erfolg der finnischen Schule entscheidend. Zuerst muss es dem Kind gut gehen. Ohne diese Voraussetzung läuft Unterricht ins Leere. Denn:

Lernprozesse sind – erstens – Stoffwechselfvorgänge. Ein Kind, das nicht gut ernährt ist, kann nicht gut lernen. Lernprozesse sind – zweitens – psychische Vorgänge. Ein Kind, dessen psychische Ressourcen durch Angst, Wut, Trauer oder andere belastende Gefühle blockiert sind, kann nicht gut lernen. Lernprozesse sind – drit-

tens – soziale Vorgänge. Ein Kind, das sich in seinem sozialen Umfeld nicht als akzeptiert und gestützt erfährt, kann nicht gut lernen.

Dass es dem Kind gut geht, dafür sollten in erster Linie die Eltern sorgen. „Pflege und Erziehung der Kinder“ ist „die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“, in Deutschland im GG Art. 6, Abs. 2 so festgeschrieben. Und deutsche Schulgesetze gehen davon aus, dass Eltern diese Aufgabe auch tatsächlich erfüllen.

Sie verfehlen damit die Realität. Jede deutsche Lehrkraft an einer Schule mit problemträchtigem Einzugsgebiet weiß z.B., dass manche Kinder unter Fehl- oder Mangelernährung leiden und darum in ihrer Lernfähigkeit beeinträchtigt sind, dass viele zu Hause keinen ruhigen Platz zum Arbeiten haben, dass sie dort nicht lernen können (oder gar: nicht dürfen!) und vieles mehr im Argen liegt. Aus solchen Fakten kann die Schule keine Konsequenzen ziehen, weil die Rechtslage dies nicht vorsieht (es sei denn, ein Kind sei dermaßen verwahrlost, dass das Jugendamt eingreift; dann geht es aber längst um viel mehr als Lernen). Die PISA-Resultate sind die Folge.

In Finnland geht man von vorn herein davon aus, dass nicht alle Eltern gute Eltern sind und dass die Gesellschaft für die so benachteiligten Kinder die Verantwortung übernehmen muss. Das hat weitläufige Auswirkungen auf Strukturen und Praxis der Schulen.

14.3.3 Die Personalausstattung

In jeder Schule, auch der abgelegensten, gibt es täglich eine – selbstverständlich kostenlose – Mahlzeit für alle. Sie ist darauf angelegt, ein Drittel des täglichen Bedarfs an Kalorien, Vitaminen und Mineralien zu decken, aber natürlich darf jedes Kind so viel essen, wie es will. Schulen mit entsprechender Klientel bestellen für Montag doppelte Portionen, weil sie wissen: Nach dem Wochenende sind manche Kinder sehr hungrig. Es gibt also an jeder Schule **Küchenpersonal**.

Hyvinvointi umfasst auch Gesundheit über den Ernährungszustand hinaus. Darum gibt es an jeder finnischen Schule eine **Schulschwester**, d.h. eine Krankenschwester mit Zusatzausbildung (das Berufsbild ist hierzulande unbekannt). An großen Schulen ist sie täglich anwesend, jeder Schüler kann sie jederzeit aufsuchen. An kleinen ist sie es, je nach Schülerzahl, nur an bestimmten Tagen, mindestens aber einmal die Woche. Sie führt z.B. die Gesundheitsakte eines jeden Kindes und berät die Lehrkräfte, wenn es Lernprobleme bekommt. Diese könnten ja gesundheitlich begründet sein, z.B. durch eine leichte Schwerhörigkeit. In komplizierteren Fällen wird der **Schularzt** konsultiert, der ohnehin einmal im Monat in die Schule kommt. Im Übrigen läuft die gesamte zahnärztliche Betreuung bis Ende der Schulpflicht über die Schulen.

Hyvinvointi umfasst weiterhin das psychische Wohl. Darum gehört zu jedem Kollegium eine **Psychologin**. Auch hier gilt, dass sie an jeder Schule mindestens einmal die Woche präsent sein sollte, sonst könnte sie weder die Schüler noch die Kollegen gut genug kennen, um beim Auftreten von Problemen sinnvoll eingreifen zu können. An großen Schulen hat sie entsprechend mehr Präsenzzeit. Diese Vorgaben werden allerdings nicht immer erfüllt. Bei einer landesweiten Befragung im Schuljahr 2001/2 beklagten sich Schüler (!) darüber, dass sie auf einen Termin beim Psychologen hätten warten müssen. Es gibt eben auch in Finnland Finanzprobleme. Dennoch: Grundsätzlich sind Lehrkräfte und Schüler nicht allein gelassen wie hierzulande. Sie werden laufend gestützt und beraten. Statistisch kommt in Finnland auf je 800 Schüler ein Schulpsychologe.

Hyvinvointi umfasst schließlich auch das soziale Wohl. Niemand darf zum Außenseiter werden, jedes Kind, auch das schwache, auch das weniger sympathische, auch das schwierige, hat Anspruch auf Gemeinschaft. Da das nicht immer von allein klappt, gibt es – zu denselben Bedingungen und mit denselben Einschränkungen wie in den oben genannten Fällen – an jeder Schule eine **Kuratorin**. Sie hat eine sozialpädagogische Ausbildung und ist für alle Arten von sozialen Konflikten zuständig, auch, wenn sie außerhalb der Schule selbst liegen. Z.B. ist es ihre Sache, mit Eltern Kontakt aufzunehmen, wenn ein Schüler schwänzt, Lehrkräfte haben sich da herauszuhalten. Ebenso wenig sollten sie sich etwa in Konflikte zwischen Schülergruppen

(wie hierzulande den „Krieg“ zwischen Türken und „Russen“) einmischen. Da kann man nur etwas ausrichten, wenn man über ein einschlägiges Methodenarsenal verfügt. Die Lehrerausbildung umfasst keine Sozialpädagogik, also verstehen Lehrkräfte einfach nichts davon. Sie sind Fachleute für Unterricht und nichts anderes.

Selbstverständlich gibt es Kinder, die während ihrer gesamten Schulzeit weder die Psychologin noch die Kuratorin in Anspruch nehmen. Umso wichtiger sind diese Fachkräfte für diejenigen, die zu Hause das Maß an Zuwendung und seelischer Fürsorge nicht erhalten, das ein Kind nun einmal braucht, um ein gesundes Selbstwertgefühl und psychische Stabilität zu entwickeln. Die aber sind die Grundlage von Lernprozessen.

Den **Beratungslehrer** aber braucht im Laufe seiner Schulzeit jeder. Denn bei der immer wieder fälligen Wahl zwischen alternativen Kursen, „Linien“ und Sprachen bedarf es der Mitarbeit einer Fachkraft, die die Konsequenzen dieser Entscheidung übersieht. Außerdem gehört kompetente Beratung in Bezug auf Studien- und Arbeitstechnik für alle Schüler, nicht nur für die Schwachen, zu denjenigen Selbstverständlichkeiten der finnischen Schule, die nicht Sache des Klassen- oder Fachlehrers sind.

Soweit die **institutionelle Sicherung der Voraussetzungen** für erfolgreichen Unterricht.

Dass dann dieser Unterricht zu dem von PISA nachgewiesenen Lernerfolg führt, wird ebenfalls gesichert, und zwar durch **organisatorische Regelungen**:

Erstens dadurch, dass Lehrkräfte sich ausschließlich der Aufgabe widmen, für die sie ausgebildet sind, also dem Unterricht, und in den Stunden keine Zeit für unterrichtsfremde Angelegenheiten verwenden,

zweitens dadurch, dass normalerweise kein Unterricht ausfällt (der Schulträger hat eine Vertretungsreserve; wird eine Lehrkraft krank, steht noch am selben Tag, spätestens aber am nächsten, die Vertretung in der Klasse),

drittens dadurch, dass in Klassen über zwanzig Schülern oft eine Assistentin mit in den Unterricht geht und nach Anweisung der Lehrkraft mit Gruppen oder einzelnen arbeitet, und viertens und vor allem durch den Spezialunterricht.

14.3.4 Die Förderung der schwachen Schüler

Wann immer ein Kind Leistungsschwächen zeigt, die sein „Mitkommen“ gefährden, wird es an die **Speziallehrerin** überwiesen. Es gibt an jeder Schule mindestens eine, an größeren mehrere. Sie hat außer der normalen Klassenlehrausbildung ein Jahr Spezialstudium hinter sich und verfügt u.a. über logopädische (in begrenztem Maße), lerndiagnostische und -therapeutische Kompetenz. Sie gibt jedem Kind, das im Klassenunterricht „untergeht“, so viel Einzelunterricht, wie es braucht. Pro Jahr kommen nach Aussage des Zentralamts für Unterrichtswesen etwa 16 - 17 % aller Schüler für kürzere oder längere Zeit in den Genuss solcher Hilfe.

Gelingt es nicht, Lernprobleme mit einer beschränkten Zahl von Stunden bei der Speziallehrerin zu beheben, schreibt das Gesetz vor, daß die Spezialkonferenz sich des Falles annimmt. Diese tagt einmal monatlich und besteht aus der Schulleitung, der Klassenlehrerin, ggf. der Fachlehrerin, allen oben genannten Mitgliedern des Kollegiums sowie dem Schularzt. Zunächst ist zu klären, ob den Lernproblemen des Kindes gesundheitliche Störungen zugrunde liegen. Wenn ja, ist der Schularzt zuständig, und die Eltern werden informiert. Ist das Kind nicht in diesem Sinne krank, sucht die Konferenz weiter nach den Ursachen seiner Lernprobleme und entwirft einen Plan, wie ihm zu helfen sei. Nach vier Wochen steht der Fall erneut auf der Tagesordnung. Die Frage heißt: Haben die Maßnahmen „gegriffen“? Wenn nicht: Wie soll es weiter gehen? Eine Möglichkeit ist z.B., dass für dieses Kind ein eigener Lehrplan erstellt wird. Dann sind nicht alle Lernziele der Klasse auch seine individuellen Lernziele. Manche Schulen führen auch „Züge“ für Lernschwache oder Verhaltensgestörte; diese können je nach Bedarf für längere oder kürzere Zeiten in eine Sonderklasse hinüberwechseln. Selbstverständlich unterrichten dort keine gewöhnlichen Klassenlehrerinnen, sondern nur speziell ausgebildete Kräfte. Soweit es ihr Verhalten erlaubt, können Schüler der Sonderklassen aber in Fächern wie Sport, Werken oder Hauswirtschaft mit den anderen zusammen arbeiten. So erfahren sie sich nicht als ausgesondert.⁹⁾

Kooperation der Eltern ist dringend erwünscht. Verweigern sie aber diese, muss die Schule eben ohne sie auskommen. Auf keinen Fall darf sie einen Schüler im Stich lassen, der zu seinem Unglück uneinsichtige Eltern hat. Rechtssubjekt ist hier das Kind, es hat einen gesetzlich definierten Anspruch darauf, dass seinem Bedarf an Aufmerksamkeit, Förderung, Stützung Rechnung getragen wird.

Die Förderung der schwachen Schüler ist also landesweit geregelt und funktioniert ausweislich der PISA-Ergebnisse hervorragend. Für die Förderung der besonders Begabten gibt es entsprechende Regelungen nicht. Im Binnenland hängt es vom Engagement und Geschick einzelner Lehrkräfte ab, ob in dieser Richtung überhaupt etwas geschieht. Dass begabte Kinder neun Jahre lang völlig unterfordert nur „mitlaufen“, ohne jemals auch nur Aufgaben zu bekommen, die anspruchsvoller wären als die der Klasse, von Projekten für Begabte gar nicht zu reden, kommt durchaus vor. Für ihre Bedürfnisse zu sorgen, bleibt den Eltern überlassen. Dass hier gesellschaftlich relevante Ressourcen verloren gehen, lässt sich kaum bezweifeln, aber die demografischen Verhältnisse und die relativ geringe Zahl der Begabten/Hochbegabten, die dabei benachteiligt werden, erklären den Tatbestand. In größeren Städten und in Ballungsräumen jedoch funktioniert die **intrasystemische Diversifikation**. Nicht binnendifferenzierter Unterricht in heterogenen Klassen löst das Problem, sondern die Profilbildung der Schulen. Dann verteilen sich die Schülerströme (bei selbstverständlich freier Schulwahl) nach angebotenen Profilen.

14.3.5 Die intrasystemische Diversifikation

Für das Schulsystem insgesamt gilt, dass es zwar für ausländische Beobachter, die keine der beiden Landessprachen verstehen, nach Gleichheit aussieht, dass dies aber eine Art optischer Täuschung ist. In Finnland ist jede Schule verpflichtet, dem örtlichen Bedarf entsprechend ihr eigenes Schulprofil zu entwerfen und zu realisieren. Den Lehrplan entwickelt – im Rahmen sehr „weitmaschiger“ Vorgaben – jedes

Kollegium selbst. Dies führt dazu, dass die Unterschiede zwischen den rein formal gleichförmigen Schulen viel größer sind als die Unterschiede zwischen Schulen gleicher Schulart in Deutschland. Die Ergebnisse der neuesten landesweiten Evaluierung von Schulen wurden am 13. 5. 2002 publiziert und in der finnischen Presse weit intensiver diskutiert als die PISA-Ergebnisse. Die Schüler konnten maximal 100 Punkte erlangen. In manchen Schulen lag der Durchschnittswert bei 85 Punkten, in anderen bei 40 Punkten. Eine bestimmte Leistung wird in einer anspruchsvollen Schule mit 6 zensiert, d.h. auf der siebenstufigen Skala (4 - 10) um zwei Noten über „durchgefallen“, in einer anspruchlosen Schule wird aber dieselbe Leistung mit 9, also der zweithöchsten Note, belohnt.

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass es in der *peruskoulu* durchaus Leistungskontrolle und -bewertung gibt, von welcher Klasse an und in welcher Form, entscheiden die Schulen aber selbst. In manchen Einzugsgebieten legen die Eltern Wert auf Notenzeugnisse, in anderen weniger. Sei die Form wie auch immer, haben die Lehrkräfte auf jeden Fall laufend den Lernstand jedes einzelnen Kindes im Auge; das ist eine der Erklärungen für die Effektivität des finnischen Unterrichts. Leistungsbewertung dient aber nicht dazu, Druck auszuüben.⁹⁾ Das durch die Evaluation offengelegte kritische Leistungsgefälle zeigt sich zwischen Schulen in größeren Städten bzw. in Ballungsgebieten, dort, wo es so viele Schulen gibt, dass man zwischen unterschiedlichen Profilen eine echte Wahl hat, nicht zwischen Schulen im Binnenland. Die hierzulande weit verbreitete Vorstellung, dass finnische Schulen mit Hilfe binnendifferenzierender Unterrichtsmethoden in sich ausgesprochen heterogene Klassen auf ein relativ homogenes Leistungsniveau brächten, entspricht also nicht der Realität. Die Schülerströme in Ballungsgebieten sortieren sich auf Grund der curricularen Profilierung, dem Fremdsprachenangebot und der freien Schulwahl so, dass manche Schulen mehr oder weniger einem deutschen Gymnasium entsprechen (und das schon spätestens ab Klasse 3, nicht etwa erst ab Klasse 5!), andere eher einer deutschen Hauptschule. Alle Eltern, deren Kind im folgenden Herbst eingeschult wird, aus Klasse 2 in Klasse 3 (in der die erste Fremdsprache spätestens beginnt) oder aus der Grundstufe in die Oberstufe (also aus Klasse 6 in Klasse 7) übergeht,

erhalten den für sie relevante Schulkatalog automatisch schon vor Weihnachten. Darin stellen sich alle Schulen mit ihrem Profil und ihren besonderen „Zügen“ (erweitertes Fremdsprachenangebot, Musik, Sport, Kunst usw.) ausführlich vor. So können die Eltern in Ruhe überlegen, wo sie ihr Kind anmelden wollen. Allerdings sind für viele „Sonderzüge“ Eignungsprüfungen zu bestehen; diese werden jeweils im Februar abgehalten. Jede Schule ist aber verpflichtet, wenigstens einen „Normalzug“ zu führen, denn jedes Kind hat einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der nächstgelegenen Schule. Es kann also keine Schule (Privatschulen ausgenommen, von denen es aber nicht viele gibt) ihre gesamte Schülerpopulation „sieben“. Verboten ist auch das Aussieben durch Notendruck in einmal zusammengestellten Klassen; dies tun nicht einmal Schulen in privater Trägerschaft. Stellt sich etwa heraus, dass ein Kind, das in Klasse 3 oder in Klasse 7 in einem „Zug“ mit erhöhtem Anspruch (in welchem Fach auch immer) angefangen hat, nun doch überfordert ist, hilft ihm die Schule zunächst mit Spezialunterricht weiter. Auf die Dauer allerdings tut das dem Kind nicht gut; man wird es dann normalerweise einvernehmlich in die Parallelklasse versetzen, die auf dem „ganz normalen“ Niveau arbeitet. Entscheidend bei alledem ist, dass der Weg durch die Schule als Ganzes und der Zugang zum Abitur nicht davon abhängt, welchen „Zug“ das Kind besucht: Auch wenn es sich in gar keinem Fach einem erhöhten Anspruch stellt, erreicht es den Abschluss der Pflichtschule und kann sich anschließend an einer *lukio* bewerben.

Ein Land, das zwei international unbrauchbare Landessprachen hat, gerät in kulturelle und wirtschaftliche Isolierung, wenn seine Bürger nicht Fremdsprachen können. Solche nehmen darum in finnischen Studentafeln breiten Raum ein und sind ein wichtiges Kriterium für die Schulwahl. Wie man sich vorstellen kann, wird kein Elternpaar einem sprachlich nicht sonderlich begabten Kind ab Klasse 3 eine so schwere Sprache wie z.B. Deutsch zumuten, wenn doch auch Leichteres zu haben ist. Im Übrigen gibt es natürlich auch Schulen mit z. B. mathematisch-naturwissenschaftlichem oder musikischem Profil, ja sogar mit Sportprofilen ganz unterschiedlicher Art (von Leichtathletik bis Eishockey, letzteres von der Zubehörindustrie ge-

sponsert). Die Verteilung der Schüler auf die derart unterschiedlichen Schulen regelt sich durch die freie Schulwahl, und die folgt natürlich dem Profil.

Das Zentralamt für Unterrichtswesen hat vor, Richtlinien für die neun Jahre der Schulpflicht zu erlassen und so die curriculare Selbstständigkeit der Schulen einzuschränken; sie sind mittlerweile allzu weit auseinander gedriftet. Für die ersten zwei Schuljahre liegen die neuen Richtlinien vor. Sie umfassen wenige Seiten (für alle Fächer!). Den Schulen haben also immer noch viel Freiheit. Die Profilbildung soll erhalten bleiben.

14.3.6 Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem

Finnische Stundentafeln sind extrem sprachenlastig. Die jeweils andere Landessprache und Englisch sind Pflicht für alle, die ein Abschlusszeugnis der *peruskoulu* erwerben wollen. Deutsche Lehrkräfte, die Erfahrung mit Englischunterricht in der Hauptschule haben, werden an dieser Stelle fragen, ob denn alle finnischen Kinder so sprachbegabt sind, dass sie am Ende zwei Sprachen außer der Muttersprache wirklich können. Die ehrliche Antwort lautet natürlich: NEIN. Wie das gehandhabt wird, kann ich hier aus Platzgründen nicht darstellen.¹⁰⁾

Weitere Fremdsprachen sind wahlfrei, man kann aber in Finnland nichts Interessantes werden, wenn man sich mit den beiden Pflichtsprachen begnügt. Die Sprachenfolge ist frei. Zwar muss die erste Fremdsprache erst im 3. Schuljahr zwingend angeboten werden, ein Beginn in Klasse 1 ist aber gesellschaftlich erwünscht und kommt auch immer häufiger vor, nicht nur in Ballungsräumen. Es gibt sogar Schulen, die einen „englischen Zug“ führen. Der setzt voraus, dass die Kinder schon im Kindergarten Englisch lernten.

Ob ab Klasse 3 die jeweils andere Landessprache angeboten wird oder Englisch, oder ob eine der schweren Sprachen: Deutsch, Französisch oder Russisch, das ent-

scheidet jede Schule selbst, natürlich unter Berücksichtigung der Nachfrage, und mehrzügige Schulen stellen in den Parallelklassen verschiedene Wege zur Wahl. Spätestens in Klasse 5 beginnt die erste freiwillige Fremdsprache, und spätestens in Klasse 7 die zweite Pflichtfremdsprache. Seit einigen Jahren fördert der Staat die drei oben genannten „freiwilligen“ Sprachen mit Nachdruck, weil sie vorher so wenig gewählt wurden, dass der gesellschaftliche Bedarf nicht gedeckt werden konnte. Weitere Fremdsprachenangebote gibt es je nach Interesse der Schüler und Ressourcen der Schule. Spanisch und Italienisch kommen öfter vor. Exotisches wie etwa Chinesisch (Partnerschule in Beijing!) ist die Ausnahme.

Der Zusammenhang zwischen Sprachenwahl und Leseleistung wurde bei der PISA-Untersuchung nicht erhoben. Man geht aber kaum fehl in der Annahme, dass das Lernen mehrerer Fremdsprachen auch das Lesen als solches übt und dass hier einer der zahlreichen Faktoren vorliegt, die zu den finnischen Leseergebnissen beigetragen haben.

14.4 Lehrerausbildung und Methodik

Den Studiengang „Lehramt“ führen nur Universitäten, die über eine „Übungsschule“ in eigener Trägerschaft verfügen. Die Ausbildung künftiger Lehrkräfte folgt dem „Schichttortenprinzip“: Theorie und Praxis wechseln mit einander ab. Bewährte, als gut anerkannte Lehrkräfte geben „Modellunterricht“, die Studierenden können sich in der Klasse erproben. Künftige Klassenlehrer müssen alle Fächer studieren, die sie im Schuldienst unterrichten werden. Die deutsche Praxis fachfremden Unterrichts – der ja keine Ausnahme ist, sondern Alltag, sogar in Gymnasien – ist aus finnischer Sicht unverständlich. (Ich selbst wage die Hypothese aufzustellen, dass diese Praxis ihr Teil zu den PISA-Resultaten beigetragen hat.)

Das Prinzip der Fachkompetenz von der ersten Klasse an bedeutet, dass der finnische Studiengang für das Lehramt „Grundstufe“ völlig anders angelegt ist als deut-

sche. Künftige Oberstufenlehrkräfte dagegen studieren nur ein oder zwei Fächer, ähnlich wie bei uns. Aber auch für sie gilt das „Schichttortenprinzip“. Theoretisch dauert die gesamte Ausbildung fünf Jahre, aber viele brauchen ein Jahr mehr. Da im Studium Theorie und Praxis verzahnt sind, gibt es keine Referendarzeit.

Die Methodik ist in Entwicklung begriffen. Jedoch ist für die PISA-Resultate nicht maßgebend, was sich gegenwärtig verändert, sondern wie finnische Lehrkräfte in dem Zeitraum arbeiteten, in dem die 15-Jährigen des Jahres 2000 zur Schule gingen. Und da gibt es eine eindeutige Auskunft: Der Unterricht war im Allgemeinen eher konservativ, d.h. lehrerzentriert, handwerklich solide, aber keineswegs „alternativ“, „kreativ“, „phantasievoll“, wie es dem deutschen Wunschbild entspräche. Dergleichen mag es im Einzelfall gegeben haben, nicht aber so viel, dass darin die Erklärung für den Lernerfolg läge. Tatsächlich habe ich selbst bei zahlreichen Hospitationen solchen Unterricht nicht nur nie gesehen, ich habe auch keine Lehrkraft getroffen, die für sich in Anspruch genommen hätte, so zu arbeiten, und keinen jungen Menschen, der von solchen Schulerfahrungen zu berichten gewusst hätte.¹¹⁾

14.5 Fazit

Die obige Darstellung der Gründe des finnischen PISA-Erfolges hebt die wesentlichen Faktoren hervor, bleibt aber naturgemäß unvollständig. Nur beiläufig kann ich auf Faktoren wie z.B. die bekannte Funktion der in Finnland unsynchronisierten, aber untertitelten Fernsehprogramme als Leseschule oder auf die praktisch totale Übereinstimmung der finnischen Orthografie mit der Phonetik hinweisen.

Aus der Analyse geht hervor, dass zunächst einmal die im weitesten Sinne des Wortes gesellschaftlichen Voraussetzungen des finnischen Schulwesens sich von den hiesigen so grundlegend unterscheiden, dass keine gemeinsame Basis vorhanden ist. Das wichtigste Merkmal finnischer Schulen ist ihre Kleinheit – die drei Prozent, die über 500 Schüler haben, haben die PISA-Ergebnisse gewiss nicht entschieden! – und

die kulturelle Homogenität ihrer Klientel. Irgend eine Art von „Systemkopie“ kann es darum nicht geben.

Sehr wohl aber ließen sich einzelne Elemente kopieren. Allein schon die Einsicht, dass kleinere Schulen prinzipiell besser sind als große und darum nicht geschlossen, sondern geradezu gepflegt werden sollten, wäre segensreich. Aber natürlich nur gekoppelt mit der Bereitschaft, sie personell und sächlich ebenso gut auszustatten wie größere!

Zwei zentrale Elemente des finnischen Schulwesens vor allem könnten hierzulande übernommen werden, wenn auch nicht „von jetzt auf gleich“ flächendeckend, sondern zunächst vorrangig in Grundschulen und in Schulen mit sozial problematischem Einzugsbereich: Die Personalbesetzung und die systematische Förderung der schwachen Schüler. Eine Lehrerin mit einschlägiger Spezialausbildung an jeder Grundschule, ein Kurator an jeder Großstadthauptschule, und der Effekt wäre nach wenigen Jahren (d.h. einem „Schülerdurchlauf“) messbar und ganz ohne Zweifel dramatisch. Alle Maßnahmen, die nur dazu führen, dass den Lehrkräften an deutschen Schulen weitere unterrichtsfremde Aufgaben aufgebürdet werden (wie es manche Kultusministerien planen – z.B. Ganztagsbetrieb, aber ohne zusätzliches Personal), können auf die Dauer die Effektivität des Unterrichts nicht erhöhen. Dies wäre vielmehr dadurch zu erreichen, dass die Kompetenz von Fachkräften für Spezialpädagogik, Sozialpädagogik und Psychologie im Schulalltag zur Verfügung stünde und die Lehrkräfte dadurch gestützt und entlastet würden.

„Das können wir nicht bezahlen!“

Aber die Sozialkosten, die durch mangelhafte Ausbildung eines erheblichen Anteils der Bevölkerung entstehen, die werden wir bezahlen müssen. Jahrzehntlang.

14.6 Anmerkungen

Vorbemerkung zum Sprachgebrauch: Grundsätzlich bevorzuge ich geschlechtsneutrale Ausdrücke wie „Lehrkraft“ oder „Kind“, sie passen aber nicht immer. Da das Personal an finnischen Unterstufen zu rund 80% aus Frauen besteht, benutze ich in diesem Zusammenhang meist die weibliche Form, also „Klassenlehrerin“ usw. In anderen Zusammenhängen benutze ich die grammatische Grundform, die für mein Sprachverständnis beide Geschlechter einschließt. Ich bin aber in Sachen „männliche/weibliche Form“ bewusst inkonsequent, denn ich finde es abwegig, aus der Grammatik ein Politikum zu machen. Für ausnahmslos jeden schulbezogenen Beruf gilt, dass ihn beide Geschlechter ausüben.

Ausdrücklich lehne ich den Sprachgebrauch der PISA-Studie ab, die, *politically correct*, konsequent verdoppelt. „Schülerinnen und Schüler“, „Lehrerinnen und Lehrer“ usw. führt zu Satzungestümen, die mein Sprachgefühl kränken. Sollte nun hinwiederum mein Sprachgebrauch diese oder jene Leserin kränken, so nehme ich für meine Praxis dieselbe Toleranz in Anspruch, die ich meinerseits täglich für Verdoppelungen oder die unsäglichen „/Innen“ aufzubringen genötigt bin.

1) Als Beispiel sei der Leitartikel der ZEIT vom 6.12.2001 genannt, in dem es heißt: „Warum schneiden skandinavische, asiatische und angelsächsische Länder so viel besser ab als wir? Die Antwort ist einfach: Ihre Lehrer geben besseren Unterricht.“ Martin SPIEWAK, Die Schule brännt, jetzt in ZEITdokument 3/2002 „Schock für die Schule – Die Pisa-Studie und ihre Folgen“ S. 7, Spalte 3.

2) Vgl. Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, S. 106. Im Folgenden gebe ich alle Seitenangaben, soweit sie sich auf die deutsche oder die finnische PISA-Studie (siehe Literaturliste) beziehen, im laufenden Text in Klammern. Dabei heißt DP „deutsche PISA-Studie“, FP „finnische PISA-Studie“. Diese ist mit der deutschen keineswegs identisch, sondern enthält viele Analysen, die meines Wissens auf Deutsch nirgends publiziert worden sind.

3) Im hier gegebenen Rahmen lassen sich diese Voraussetzungen nur knapp skizzieren. Gründlicher, insbesondere auch über die hier fehlenden historischen Aspekte, informiert Thelma von FREYMAN, Schule an der europäischen Peripherie – Bildungs- und Sprachenpolitik in Finnland, in: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1/1998.

- 4) Auch Finnland hatte bis zur Schulreform der 70er Jahre ein Parallelschulsystem: Kleine Volksschulen überall, höhere Schulen nur in Städten. Solange es im Binnenland weder asphaltierte Straßen noch Schulbusse gab, bedeutete der Besuch einer höheren Schule für Landkinder, dass sie während des Schuljahres nicht zu Hause wohnen konnten. Und viele Eltern konnten die Unterbringung am Schulort einfach nicht bezahlen. Mit dem alten System konnte der gesellschaftliche Bedarf an höheren Schulabschlüssen nicht gedeckt werden.
- 5) Tilastokeskus (Statistics Finland), Arki EU-maissa, Helsinki 2002. Die Publikation gibt die Resultate einer Erhebung ökonomischer Daten durch das European Community Household Panel (ECHP) wieder, der Titel lautet auf Deutsch „Alltag in den EU-Ländern“. Im Berichtszeitraum lag der Anteil der Armen, definiert als Haushalte mit einem Einkommen unter 50% des Durchschnittseinkommens, in Finnland bei 8%, im EU-Durchschnitt bei 17%.
- 6) Vgl. hierzu den in Anm. 3 genannten Aufsatz.
- 7) Die Bezeichnungen wurden im Herbst 2002 amtlich geändert. Die beiden Formen der peruskoulu hießen „ala-aste“ und „ylä-aste“, und so werden sie in allen bis dahin erschienenen Texten genannt. „Alakoulu“ heißt wörtlich „Unterschule“, „yläkoulu“ heißt wörtlich „Oberschule“. Da „peruskoulu“ wörtlich „Grundschule“ heißt, kann man die „Unterschule“ so nicht nennen. Ich wähle die Ausdrücke „Grundstufe“ und „Oberstufe“, obwohl sie unbefriedigend sind: Die Klassen 7 - 9 sind im deutschen System Mittelstufe, nicht Oberstufe!
- 8) Vgl. hierzu Thelma von FREYMANN, Sonderpädagogische Förderung in Finnland, in: Heilpädagogik online, Ausgabe Januar 2003, abzurufen unter <http://www.heilpaedagogik-online.com>
- 9) Näheres hierzu siehe Elisabeth GESSNER, „Was alle angeht, können nur alle lösen!“ – Anmerkungen zu einer Informationsreise nach Finnland, abzurufen unter e.gessner@rws-help.de
- 10) Vgl. hierzu Thelma von FREYMANN, Schule an der europäischen Peripherie, a.a.O.
- 11) Hierzu Elisabeth GESSNER a.a.O. sowie Jan KEITH/Dana TOSCHNER, Muster Schüler – Was eine 16jährige Deutsche in Finnland lernt, in: fluter Nr.5, Dezember 2002, S. 14ff.

14.7 Literatur

- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.), PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- VÄLIJÄRVI, Jouni und LINNAKYLÄ, Pirjo (für das finnische PISA-Konsortium), Tulevaisuuden osaajat – PISA 2000 Suomessa, Jyväskylä, 2002.
- Das finnische Bildungssystem, ohne Autor, offizielle Broschüre des Zentralamtes für Unterrichtswesen, Helsinki 1999. Bestellbar unter „Opetushallitus“, PF 380, FIN-00531 Helsinki.
- FREYMANN, Thelma von: Schule an der europäischen Peripherie – Bildungs- und Sprachpolitik in Finnland, in: Zeitschrift für internationale Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1998/1.
- dies.: Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens, in: Freiheit der Wissenschaft 2/2002 S. 11, im Internet unter <http://www.bund-freiheit-wissenschaft.de>
- dies.: Modell Finnland – Was die deutsche Schule von der finnischen lernen könnte, in: PÄD Forum: Unterrichten, erziehen 1/2003 S. 25 - 31.
- dies., Sonderpädagogische Förderung in Finnland, in: „Heilpädagogik online“, Ausgabe Januar 2003, <http://www.heilpaedagogik-online.com>
- GESSNER, Elisabeth: „Was alle angeht, können nur alle lösen!“ – Anmerkungen zu einer Informationsreise nach Finnland, abzurufen unter e.gessner@rws-help.de
- KEITH, Jan/TOSCHNER, Dana: Muster Schüler – Was eine 16jährige Deutsche in Finnland lernt, in: fluter, Magazin der Bundeszentrale für Politische Bildung, Nr.5, Dezember 2002.
- PIRI, Riitta/DOMISCH, Rainer: Schulentwicklung in Finnland, in: PÄDAGOGIK 6/2002 S. 43 - 48.