

Abstiens-Gutzmer, Andrea

Finnland: Ein Einblick in Schulsystem, Lehrerausbildung und Evaluation

Tertium comparationis 14 (2008) 1, S. 5-24



Quellenangabe/ Reference:

Abstiens-Gutzmer, Andrea: Finnland: Ein Einblick in Schulsystem, Lehrerausbildung und Evaluation - In: *Tertium comparationis* 14 (2008) 1, S. 5-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-244161 - DOI: 10.25656/01:24416

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-244161>

<https://doi.org/10.25656/01:24416>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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



Finnland: Ein Einblick in Schulsystem, Lehrerausbildung und Evaluation

Andrea Abstiens-Gutzmer

Bochum

Abstract

PISA has definitely increased the interest in the Finnish school system not least in the educational science discourse, too. It might be of interest to know whether the discussion about the Finnish educational system is more scientifically motivated or whether it is owing to Germany's helplessness and its search for a way out of the German educational calamity.

It is interesting because suspicion at least arises that the Finnish educational system and its single aspects might hopefully serve as a sheet anchor without appropriately considering its concrete social and economic conditions. But even critical approaches to reception might be subordinate to subjective interests: the attempt to save familiar rigid structures though no longer topical, which in Germany's educational political discourse are often ideologically founded and thus well grounded by the particular political parties.

The paper at issue will not explicitly follow the objections mentioned above. They are, however, the basis for the reception of the literature used for the paper and will be implicit again as starting point of a short final outlook. The text essentially approaches the subject 'Teachers in Finland' through the description of sections of the Finnish educational system. Based on some introductory remarks on the historical background the Finnish school system is described first, then a survey of the Finnish teachers' training is given and finally the significance of the leading goals and the importance of the evaluation are worked out. Some critical reflections on the model 'Finland' end this paper.

1. Einleitung

Obwohl Lehrer in Finnland nicht verbeamtet sind, die späteren Verdienstmöglichkeiten im Vergleich mit anderen Industrienationen wie Deutschland eher gering sind und im Verhältnis zum BIP pro Kopf noch geringer erscheinen (vgl. OECD, 2001, S. 205 ff.), ist der Lehrerberuf in Finnland sehr begehrt. Über die Gründe lassen sich an dieser Stelle nur Vermutungen anstellen. Doch wenn Amann et al. zufolge auch keine unabhängigen Untersuchungen zum gesellschaftlichen Ansehen der Lehrer vor-

liegen (vgl. Amman, Angerer, Felbermayer & Muglach, 2002/03, S. 69), ist dies einer der immer wieder in der Literatur angeführten Gründe (vgl. z.B. Schmoll, 2003). Die Gesellschaft vertraut ihrer Arbeit und achtet sie.

Bildung genießt in Finnland traditionell aus verschiedenen Gründen einen hohen Stellenwert. Es stand lange unter der Herrschaft von Schweden und Russland, die sich wenig um die finnische Sprache und die Bildung der Menschen bemüht haben. Als Finnland 1917 schließlich unabhängig wurde, strebte es unverzüglich die Schaffung von Bildungsmöglichkeiten für alle – auch in den dünn besiedelten ländlichen Gebieten – und eine stetige Erhöhung des Bildungsniveaus an. 1919 wurden die allgemeine Schulpflicht und der kostenfreie Unterricht verfassungsrechtlich verankert (vgl. Finnish National Board of Education).

Nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1921 konnte sich in Finnland – durch die langen und dunklen Winter begünstigt – eine ausgeprägte Lesekultur entwickeln, die durch ein engmaschiges Netz gut ausgestatteter Bibliotheken gefördert wird. Die Finnen sind – noch – ausgesprochene Vielleser. Anders als in Deutschland sind selbst die negativen Auswirkungen des Mediums Fernsehen auf diese Tradition begrenzt: Bei der Mehrzahl der ausgestrahlten Filme handelt es sich um nicht synchronisierte, sondern Untertitelte ausländische Produktionen, so dass die Kinder bei der Rezeption eines Films zum einen immer auch mitlesen und sich infolgedessen an ein schnelles Lesetempo gewöhnen und darüber hinaus auch noch ihr Hörverstehen bezüglich der Fremdsprachen trainieren (vgl. Freymann, 2002).

In jüngster Zeit kommen schwerwiegende ökonomische Gründe hinzu, die die Bedeutung der Bildung weiter steigern. Lipponen zufolge ist nach Ansicht des Harvard-Professors Jeffrey Sachs „das hohe Bildungsniveau aller Finnen, unabhängig von der sozialen Herkunft, ausschlaggebend für den wirtschaftlichen Erfolg“ (Lipponen, 2005, S. 6). Finnland ist ein rohstoffarmes Land und verdankt seinen Wohlstand heute überwiegend dem Export hochentwickelter Technologien. Es ist daher unmittelbar von naturwissenschaftlich-technologischer Intelligenz und Innovation abhängig. Angesichts der geringen Bevölkerungsdichte von 5 Millionen Einwohnern bei einer Größe von 338.144 Quadratkilometern ist Finnland darauf angewiesen, seine Bevölkerung gut auszubilden. Es kann sich schlecht ausgebildete Bürger wirtschaftlich schlichtweg nicht leisten. „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben.“¹

In den frühen 1970er Jahren setzte ein umfassender, permanenter Reformprozess des Bildungssystems ein, der sich sowohl auf die Reformierung des Schulsystems – erst hier wurde die Gesamtschule etabliert – als auch auf die Lehrerbildung bezog, die in die Universitäten verlagert wurde. Die Reformen waren konsequent ergebnisorientiert ausgerichtet und umfassten vom politischen Entscheidungshandeln über die Bildungsverwaltung, das Schulsystem und die Lehrerbildung alle für die Bil-

derung relevanten gesellschaftlichen Bereiche (vgl. Buchberger & Buchberger, 2002, S. 10 f., 2003, S. 118 f.).

So wurde die Bildungsverwaltung konsequent dereguliert und dezentralisiert, und die Gemeinden waren nun – auch finanziell – für ihre Bildungsinstitutionen verantwortlich. Diese wiederum wurden für lokale Curricula verantwortlich, die sich im Rahmen eines flexiblen nationalen Rahmencurriculums bewegen müssen, das den wirtschaftlichen Erfordernissen entsprechend der mathematisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung wie den Fremdsprachen und der Internationalisierung eine besondere Bedeutung zukommen lässt.

Eine Optimierung der Lehrerbildung und der konsequente Ausbau der pädagogischen Forschung und Entwicklung wie die Etablierung einer Evaluations- und Innovationskultur aller im Bildungsprozess Beteiligten flankierten den Umbau des Bildungssystems. So wurden zahlreiche Programme zur Förderung der Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrer aufgelegt. Besonders herausragend ist das OPEPRO-Projekt (Project to determine teachers' initial and continuing training needs), in dem der qualitative und quantitative Bedarf der Grundausbildung und Fortbildung der Lehrer ermittelt wurde (vgl. The Finnish National Board of Education).

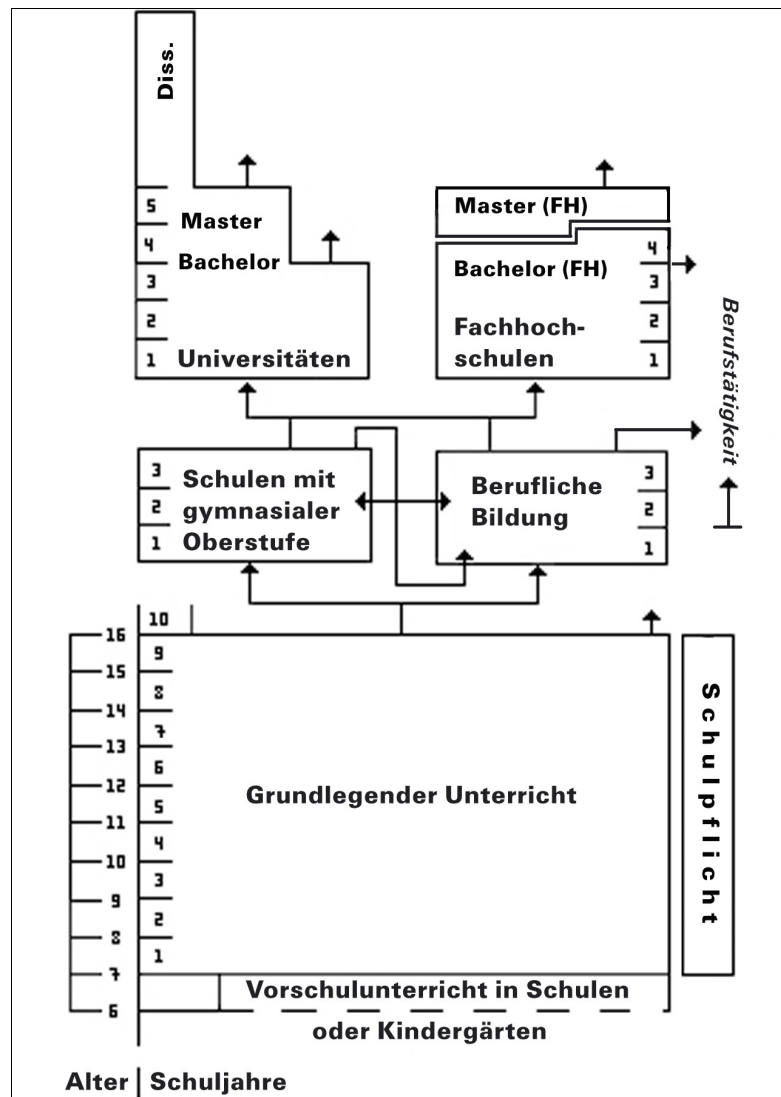
2. Das Schulsystem

Die konsequente Dezentralisierung des finnischen Bildungssystems habe ich bereits erwähnt. Oberste Behörde ist das Bildungsministerium. Auf Regierungsebene werden Richtlinienkompetenz, Koordination vor allem der eingesetzten finanziellen Mittel und Aufsicht gebündelt. Im Rahmen der hier definierten Vorgaben ist das Zentralamt für Unterrichtswesen als nationale Fachbehörde verantwortlich für die Festlegung der Bildungsziele, -inhalte und -methoden, für die Unterrichtsgliederung in Fächer und Fachbereiche oder den Aufbau der Examina, aber auch für die Bewertung des Bildungssystems – mit Ausnahme der Fachhochschulen und Universitäten, die über eine hohe Autonomie verfügen und für die Evaluation selbst verantwortlich sind. Die Verantwortung für das lokale Bildungsangebot und die einzelnen Bildungsinstitutionen wiederum liegt bei den Gemeinden. Die Bildungsveranstalter schließlich erarbeiten auf dieser Grundlage die Lehrpläne, legen das Kursangebot fest und bilden Expertenausschüsse für Planung und Entwicklung der Ausbildung auf örtlicher Ebene (vgl. The Finnish National Board of Education; Steup, 2005). Kennzeichnend für das finnische Bildungssystem ist also ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Flexibilität der Schule, um unter den lokalen Bedingungen einen optimalen Lernerfolg zu erzielen.

In Finnland wurde ein relativ dichtes Netz von Schulen errichtet, um im Hinblick auf die verfassungsrechtlich verankerte Gleichberechtigung aller Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem auch den Kindern in dünn besiedelten ländlichen Regionen gerecht zu werden, ohne ihnen unverhältnismäßig lange Schulwege zumuten zu müssen. Ist der Weg während der Gesamtschulzeit jedoch länger als fünf Kilometer, so ist

die Gemeinde für einen kostenlosen Transport der Schüler verantwortlich. Mit zunehmendem Alter wird dieses Netz dann grobmaschiger. Wenn hier von einem dichten Netz von Schulen gesprochen wird, so ist dies jedoch in Relation zur Bevölkerungsdichte zu sehen. Schmoll weist in diesem Zusammenhang auf die auch in Finnland nicht unbekannt Diskussions über eine frühere Einschulung hin und stellt fest, dass die Schulwege für die Fünf- und Sechsjährigen eben doch noch nicht zumutbar sind (vgl. Schmoll, 2002a).

Abbildung 1: Schematische Darstellung des finnischen Bildungssystems²



Anders als in Deutschland erfolgt eine Differenzierung der Schüler nach unterschiedlichen Schulformen erst sehr spät. Die Schulpflicht beginnt mit der Vollendung des siebten Lebensjahres. Von der 1. bis zur 9. Klasse findet der allgemeinbildende Unterricht für die gesamte Altersstufe in Gesamtschulen statt. Ein freiwilliges 10. Schuljahr kann angeschlossen werden. Danach folgt fakultativ der Besuch eines Gymnasiums

(zwei bis vier Jahre) oder einer berufsbildenden Schule (drei Jahre). Der Abschluss beider Richtungen berechtigt zum Hochschulstudium. Abbildung 1 bietet eine Übersicht über den Aufbau des finnischen Bildungssystems und lässt auch die – zumindest formale – Durchlässigkeit sichtbar werden.

2.1 Vorschule

Die Kommunen sind verpflichtet, jedem Kind ab dem sechsten Lebensjahr den Besuch einer Vorschule zu gewährleisten. Obwohl diese Altersklasse noch nicht schulpflichtig, die Teilnahme also freiwillig ist, wird sie von ca. 90 % in Anspruch genommen. Während für ca. 15 % der Vorschüler der Unterricht in Gesamtschulen stattfindet, wird der Unterricht für die überwiegende Mehrheit von den Kindergärten durchgeführt, die dem Ministerium für Soziales und Gesundheit unterstehen. Hier ist der Vorschulunterricht unabhängig vom Einkommen der Eltern kostenpflichtig (vgl. The Finnish National Board of Education).

Eine Untergliederung in Unterrichtsfächer bzw. -stunden ist zwar noch nicht vorgesehen, wohl aber sind Ziele und die Themenbereiche Sprachen und Interaktion, Mathematik, Ethik und Philosophie, Umwelt und Natur, Gesundheit, physische und motorische Entwicklung, Kunst und Kultur vorgegeben. Die Kinder werden nicht nach offiziellen Bewertungsmaßstäben beurteilt, sondern genau im Hinblick auf die Entwicklung ihres Gefühlslebens sowie ihrer kognitiven Fähigkeiten beobachtet, um eine Einschätzung bezüglich der Schulbereitschaft des Kindes zu ermöglichen.

2.2 Grundlegender Unterricht

Es besteht in Finnland zwar eine Schulpflicht – sie ist allerdings nicht mit einer Anwesenheitspflicht gleichzusetzen. Theoretisch kann das Lernpensum auch selbstständig erarbeitet werden (vgl. Schmoll, 2003, S. 2). De facto besuchen aber nahezu alle Finnen die Gesamtschule und erhalten nach deren Beendigung das Abschlusszeugnis der Mittleren Reife, das ohne Examensprüfung aufgrund der erbrachten Leistungen im Schuljahr vergeben wird. Nur ca. 150 bis 200 Schüler haben in den vergangenen Jahren nach der 9. Klasse keinen Abschluss bekommen, in Deutschland sind es jährlich etwa 100.000 Schüler bei Bevölkerungszahlen von 5 Millionen in Finnland und 80 Millionen in Deutschland. Laut PISA gibt es in Deutschland bei 38 % der Schüler verzögerte Schulkarrieren, wohingegen in Finnland kaum ein Schüler das Schuljahr wiederholen muss (vgl. Kahl, 2004, S. 2).

Diese positive Bilanz für das finnische Schulsystem liegt sicher in der intensiven Aufmerksamkeit begründet, die besonders schwachen Schülern zuteil wird: „In Finnland werden keine Schüler ausgegrenzt. Man versucht stattdessen, sich um alle Schülerinnen und Schüler zu kümmern und jeden so weit wie möglich zu bringen“ (Augsburg, 2004). Anders als in Deutschland ist der Lehrer bei der Bewältigung dieser

Aufgabe jedoch nicht auf sich allein gestellt. Um dieses Ziel zu erreichen, wird er frühzeitig von einem Team unterschiedlichster Fachleute unterstützt.

Ein Ausschuss für Schülerfürsorge, der an jeder Schule tätig ist, kommt einmal pro Woche zusammen, um über Sondermaßnahmen, die nur mit dem Einverständnis der Eltern umgesetzt werden können, zu beraten, sobald individuelle Lernprobleme sichtbar werden. Dieser Ausschuss setzt sich zusammen aus dem Schulleiter, den Klassen- und Fachlehrern, einem Schulpsychologen, einem Gesundheitsfürsorger, einem Sonderpädagogen, einem Kurator (Sozialarbeiter), einem Schullaufbahnberater und den Eltern. Soweit erforderlich ist auch ein Arzt oder Neurologe zugegen.

Die Förderung schwacher Schüler erfolgt systematisch in Form von Sonderunterricht, der von Speziallehrern erteilt wird, die über das Hochschulstudium hinaus eine einjährige Ausbildung durchlaufen haben. Sie unterrichten die zu fördernden Schüler, die – aus dem normalen Unterricht herausgezogen – in kleinen Gruppen stunden- oder wochenweise unterrichtet werden, bis sie Defizite aufgearbeitet haben.

Auch die Arbeit der Schulpsychologen ist in den schulischen Alltag integriert. Ein Schulpsychologe betreut vor Ort ungefähr 800 Schüler. Im Vergleich dazu ist in Deutschland ein Schulpsychologe, der seinen Sitz zudem in Ämtern hat, für 10.000 bis 13.000 Schüler zuständig, so dass hier die Hürde, sich einem solchen anzuvertrauen, sehr viel größer als in Finnland ist (vgl. Birkenstock, 2002b). Die Kuratoren besuchen bei Bedarf darüber hinaus die Eltern der Kinder in deren Lebensumfeld. Die Schule beschränkt sich somit nicht auf den unmittelbaren Bildungs- und Erziehungsauftrag und bemüht im Notfall externe Fachleute bzw. Institutionen, sie ist vielmehr als Institution selbst in der Lage, die soziale Welt der Kinder in ihrer Gesamtheit in den Blick zu nehmen.

Ein weiterer unbestreitbarer, in seiner Bedeutung für den Lernerfolg kaum zu überschätzender Vorzug des finnischen Schulsystems besteht in einer relativ geringen Lerngruppengröße, die eine Schülerzahl von 20 selten übersteigt.³ Bei größeren Lerngruppen steht der Lehrkraft ein Assistent im Unterricht zur Seite.⁴ Die finnische Bildungspolitik legt Wert auf Rahmenbedingungen, die es den Lehrern erlauben, sich am individuellen Lerntempo jedes einzelnen Schülers zu orientieren (vgl. Lipponen, 2005; Schmoll, 2002c). Unterstützung findet dieser Ansatz in einem lernfreundlichen, von gegenseitiger Achtung geprägten Klima an den Schulen: Die Schüler sollen sich wohl und geborgen fühlen, und die Lehrer sind bemüht, Schüler nicht vor den Mitschülern zu blamieren. Demotivation wird also konsequent vermieden.

Über die immer wieder auch zur Begründung der besonderen Qualität des finnischen Schulsystems angeführte Methodenvielfalt findet man jedoch durchaus divergierende Aussagen. Birkenstock etwa berichtet zum Thema ‚Lesen lernen‘ im WDR-Fernsehen: „In Finnland wird selten frontal unterrichtet. In kaum einer Klasse, die wir in Helsinki besuchten, liest irgendein Schüler das gleiche Buch“ (Birkenstock, 2002a). Schmoll und Freymann dagegen konstatieren, dass finnische Lehrer den deutschen

methodisch keineswegs überlegen sind, dass der Unterricht fast durchgehend lehrerzentriert ist und Gruppenarbeit nur sporadisch in der Oberstufe zum Einsatz kommt, die Lehrer ihre Aufmerksamkeit jedoch weniger auf das Wie des Unterrichtens, sondern vielmehr auf das Lernergebnis fokussieren.⁵ Dollase weist grundsätzlich darauf hin, dass Fragen der Unterrichtsmethoden für den finnischen Bildungserfolg kaum relevant sein können, denn es ist „völlig unstrittig, dass man auch in einem lehrerzentrierten Unterricht gute Erfolge erreichen kann“ (Dollase, 2004, S. 5).

2.3 Die Gesamtschule

Der grundlegende Unterricht erfolgt in der Gesamtschule, die sich in die Primar- und die Sekundarschule untergliedert.

Die Primarschule umfasst das 1. bis 6. Schuljahr. Alle oder fast alle Fächer werden von den Klassenlehrern unterrichtet. In den Klassen 1 und 2 werden die Fächer Mathematik, Muttersprache, Lesen und Schreiben (finnische Schüler können in der Regel nach vier Monaten lesen), Musik, Kunst, Handarbeit und Sport unterrichtet. Ab der 3. Klasse kommen die Fächer Geschichte, Biologie, Geographie, erste Fremdsprache (meistens Englisch, manchmal auch Deutsch, Französisch oder Russisch) hinzu (vgl. Finnland Magazin). Bis zur 4. Klasse gibt es obligatorisch nur schriftliche Bewertungen. In den Klassen 5 und 6 können Bewertungen als Ziffern abgegeben werden, das schriftliche Bewertungsprofil kann aber auch beibehalten werden.

Vom 7. bis 9. Schuljahr folgt die Sekundarschule. Im Unterschied zur Primarschule werden die einzelnen Fächer hier von Fachlehrern unterrichtet. Das Lernpensum erstreckt sich auf Muttersprache und Literatur, zweite Landessprache, Fremdsprachen, Umweltlehre, Gemeinschaftskunde, Religion oder Ethik, Geschichte, Gesellschaftskunde, Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Sport, Musik, Kunsterziehung, Handarbeit und Hauswirtschaftslehre. Die Bewertung in Ziffern ist nun verbindlich.

2.4 Erweiterte Sekundarschule

Eine weiterführende, freiwillige Ausbildung kann entweder in der gymnasialen Oberstufe oder als berufsqualifizierende Ausbildung gemacht werden. Neben den normalen Gymnasien existiert in Finnland eine Vielzahl unterschiedlich orientierter Gymnasien mit eigenen Schwerpunkten wie z.B. Kunst, Musik, Tanz, Sport oder Naturwissenschaften. Etwa 90 % der Gesamtschulabsolventen beginnen mit einer solchen Ausbildung in der Sekundarstufe II, davon über 50 % in der gymnasialen Oberstufe und ca. 82 % erlangen einen Abschluss. In Finnland gilt dies als Mindestvoraussetzung für das Bestehen in der beruflichen Praxis, auch im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen (vgl. Finnish National Board of Education). Anders als in Deutschland wird der Zugang zu den weiterführenden Schulen in einem landesweiten, jedoch nicht zentralisierten Bewerbungsverfahren gesteuert: Die Schulen suchen sich ihre Schüler selbst aus. Die

Aufnahme hängt in der gymnasialen Oberstufe überwiegend von früheren Lernergebnissen ab, in den berufsvorbereitenden Schulen zum Teil aber auch von Aufnahme- und Eignungstests. Außerdem können Berufserfahrungen berücksichtigt werden.

Die gymnasiale Oberstufe (vgl. ebd.) dient hauptsächlich der Vorbereitung auf die Hochschulreife und legt den Schwerpunkt auf die allgemein bildenden Fächer. Ein modulares Kurssystem ermöglicht einen individuellen Verlauf der Ausbildung, die sich – abhängig von Fleiß und Begabung, aber auch von den Kursschwerpunkten – über zwei bis vier Jahre erstrecken kann. Unterschieden werden obligatorische Kurse, vertiefende Kurse, die die Schule anbieten muss, die für Schüler jedoch fakultativ sind, und angewandte Lerneinheiten. Hierbei handelt es sich um Fortsetzungskurse in bereits belegten oder auch anderen Fächern, die auch in Zusammenarbeit mit anderen Schulen wie z.B. beruflichen Schulen oder Musikschulen stattfinden. Bezeichnend ist das hohe Maß an Eigenverantwortung, das dem finnischen Schüler in der Oberstufe übertragen wird: Er selbst muss seinen eigenen Arbeitsplan erstellen und die Schwerpunkte der einzelnen Arbeitsabschnitte festlegen, in die das Schuljahr unterteilt ist.⁶

Die gymnasiale Oberstufe endet mit dem Abitur, das zentral in einem landesgültigen Verfahren ausgearbeitet und dementsprechend nach einheitlichen Kriterien von dem Reifeprüfungsausschuss, der dem Unterrichtsministerium untersteht, bewertet wird. Das Abitur umfasst vier obligatorische schriftliche Prüfungen in den Bereichen Muttersprache, zweite Landessprache, Fremdsprache sowie Mathematik oder Realia, d.h., der Abiturient kann seine Fragen aus einem breiten Fächerkanon wählen (vgl. Ojanen, 2002). Fakultativ können von den Schulen mündliche Prüfungen durchgeführt werden.

Das Ausbildungsspektrum der 75 berufsqualifizierenden Erstabschlüsse erstreckt sich von der Ressourcenwirtschaft, Technik und Verkehr, Handel und Verwaltung, über den Tourismus-, Ernährungs- und Wirtschaftsbereich bis hin zum Sozial- und Gesundheitssektor. Die Ausbildung, die mindestens drei Jahre dauert und sowohl allgemein bildende wie berufsbezogene Theorie und Praxis umfasst, kann in einer beruflichen Schule oder in einem Lehrverhältnis absolviert werden. Der Auszubildende schließt mit dem Ausbildungsanbieter und dem Arbeitgeber einen auf die Ausbildungszeit befristeten Arbeitsvertrag ab (vgl. ebd.). Ein erfolgreicher Abschluss berechtigt zugleich auch zum Besuch einer Hochschule. Mit einer Demonstrationsprüfung können auch Berufstätige, die diese Ausbildung nicht absolviert haben, die Beherrschung der praktischen und theoretischen Grundlagen nachweisen und so ebenfalls eine Hochschulberechtigung erlangen.

3. Die Lehrerausbildung

Das Studienplatzangebot an den finnischen Universitäten ist begrenzt – für etwa ein Drittel eines Jahrgangs stehen Studienplätze für Anfänger zur Verfügung. Gleichzeitig ist der Andrang sehr groß, so dass nahezu alle Fakultäten über einen Numerus clausus

sowie weitere Aufnahmeprüfungen verfügen und von den jährlich etwa 66.000 Bewerbern lediglich 23.000 ein Studium aufnehmen können (vgl. Finnish National Board of Education).

Es wurde bereits eingangs darauf hingewiesen, dass der Lehrerberuf ein hohes Ansehen genießt. Dementsprechend verzeichnen die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eine überdurchschnittlich hohe Bewerberquote. Bewerber auf Lehramtsstudiengänge müssen ihre Befähigung zum Lehrerberuf in einem strengen Auswahlverfahren nachweisen, das sich aus einem evaluierten Numerus clausus sowie weiteren Tests und Interviews zusammensetzt und das nur etwa 15 % erfolgreich bestehen.⁷ Daraus ergeben sich eine hohe Studierfähigkeit und eine überdurchschnittliche Motivation der Studierenden, die zum Teil wiederum den geringen Prozentsatz der Studienabbrecher und die minimalen Abweichungen von der Regelstudienzeit erklären.

Dem System der finnischen Lehrerausbildung liegt ein integriertes, einphasiges Modell zugrunde (vgl. Buchberger & Buchberger, 2002, 2003, S. 118). Das bedeutet, dass der erfolgreiche Studienabschluss unmittelbar eine volle Lehrberechtigung impliziert – eine dem deutschen Referendariat vergleichbare Ausbildungsphase oder zusätzliche Staatsexamen kennt die finnische Lehrerausbildung nicht.

Alle Studiengänge im Rahmen der finnischen Lehrerausbildung sind modular aufgebaut. In der Literatur findet man durchaus unterschiedliche Angaben hinsichtlich der Studiendauer und der Gewichtung der einzelnen Module. Da sich jedoch keine näheren Angaben zu den Quellen der Daten finden lassen, muss an dieser Stelle auf die Frage nach möglichen Gründen verzichtet werden. Die Darstellung in Tabelle 1 beruht im Wesentlichen auf den Angaben von Buchberger und Buchberger (2003).⁸

Tabelle 1: Vergleichende Übersicht ‚Lehramtsstudiengänge‘

	Kindergarten	Primarschule*	Sekundarschule**
Abschluss	Bachelor	Master	Master
Studienumfang/ -dauer	180 ECTS 3 Jahre	240 ECTS 4 Jahre ⁹	240 ECTS 4 Jahre
Hauptfach	Abteilung für Lehrerbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten		Fachwissenschaft
Nebenfach		1–2 Grundschuldidaktiken	Pädagogik/ Fachdidaktik
Praxis	***	schulpraktische Studien	schulpraktische Studien
Fachbereich der Abschlussarbeit	***	Pädagogik	Fachwissenschaft

* Lehramtsstudiengang der Universität Oulu.

** Lehramtsstudiengang der Universität Helsinki.

*** Buchberger und Buchberger 2003 lassen sich hierzu keine Angaben entnehmen.

Ihnen zufolge müssen Kindergartenlehrerinnen und -lehrer ein Bakkalaureatsstudium im Umfang von mindestens 180 ECTS-Punkten an den Abteilungen für Lehrerbildung

der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten absolvieren. Für den Primar- und Sekundarschulbereich sind jeweils Leistungen im Umfang von mindestens 240 ECTS-Punkten zu erbringen. Während das Primarschullehrerstudium jedoch zu etwa drei Viertel an den Abteilungen für Lehrerbildung und zu einem Viertel an fachwissenschaftlichen Fakultäten mit Relevanz für den schulischen Unterricht erfolgt, kehrt sich dieses Verhältnis im Sekundarschullehrerstudium um. Die Tabelle 1 stellt die Eckdaten der verschiedenen Studiengänge einander gegenüber.

Bezeichnend für die finnische Lehrerausbildung ist ein hoher Praxisanteil, so genannter schulpraktischer Studien, der jedoch weniger an der Sammlung berufspraktischer Erfahrung als an forschungsorientierten Fragestellungen orientiert ist. Modellschulen sind hierbei integrierter Bestandteil des Systems der Lehrerausbildung.

3.1 Primarschullehrerausbildung

Die Tabelle 2 fasst die curriculare Struktur der Universität Oulu zusammen (vgl. Buchberger & Buchberger, 2003).

Tabelle 2: Curriculare Struktur der Primarschullehrerausbildung an der Universität Oulu

Module	ECTS-Punkte
Orientierung, Sprachen und Kommunikation	7,5–15
Erziehungswissenschaftliche Studien	105
<i>Fachstudien (7 Module)</i>	52,5
<i>Fortgeschrittenenkurse</i>	37,5
<i>schulpraktische Studien</i>	15
Unterrichtsfächer der Primarschule (humanities, science, arts)	52,5
schulpraktische Studien	7,5
Nebenfach-/Spezialisierungsstudien	45–52,5
Wahlstudienangebote	7,5–32,5
Master of Education	240

Allgemeine Grundlagen im Rahmen der Primarschullehrerausbildung liefern Orientierungskurse, sprachliche Studien sowie Kommunikationsstudien.¹⁰ Da Finnland zweisprachig ist und beide Landessprachen international eine nur untergeordnete Rolle spielen, kommt Fremdsprachenkenntnissen in Finnland eine besondere Bedeutung zu. Der Bereich Sprachen umfasst daher neben der zweiten Landessprache auch Fremdsprachen und Fremdsprachendidaktik. Die Kommunikationsstudien erstrecken sich auf alle Bereiche der Kommunikation – von den klassischen (mündlich/schriftlich) über audio-visuelle bis hin zu computergestützten Formen.

Die Komponente ‚erziehungswissenschaftliche Studien‘ umfasst Fachstudien und Fortgeschrittenenkurse mit jeweils 52,5 ECTS-Punkten. Erstere decken insgesamt sieben thematische Schwerpunkte ab: Wachstum und Entwicklung des Menschen im

kulturellen Kontext, Unterstützung bedeutungsvollen und erfolgreichen Lernens, philosophische und ethische Dimensionen von Erziehung, Bildung und Gesellschaft, Curriculumtheorie und Evaluation, erziehungswissenschaftliche Forschungsmethodologien sowie Früh-, Spezial- und multikulturelle Erziehung. Die Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Literatur sowie das Verfassen einer kleinen wissenschaftlichen Arbeit ergänzen den Bereich der Fachstudien. In den Bereich der Fortgeschrittenenkurse fallen die Arbeit an der Masterthese (22,5 ECTS-Punkte), Forschungsmethodologien (6 ECTS-Punkte), Literaturstudien (9 ECTS-Punkte) und Schulpraxis (15 ECTS-Punkte).

In einem weiteren Bereich müssen Studien in allen Unterrichtsfächern – untergliedert in humanities, science und arts – erbracht werden, die insgesamt ebenfalls 52,5 ECTS-Punkte umfassen. Ergänzend kommen schulpraktische Studien im Umfang von 7,5 ECTS-Punkten hinzu. Nebenfach- und Spezialisierungsstudien bilden eine weitere Komponente der Primarschullehrerausbildung. Hier werden unter anderem Themen wie frühkindliche Erziehung, Bildungstechnologie, multikulturelle Erziehung, Philosophie für Kinder, Psychologie oder Dramapädagogik behandelt. Ein erfolgreicher Abschluss dieser Studien im Umfang von 52,5 ECTS berechtigt auch zu einer Lehrtätigkeit in Sekundarschulen. Die je nach individueller Studienplanung fehlenden ECTS-Punkte können in einem breiten Wahlstudienangebot erbracht werden.

3.2 Sekundarschullehrerausbildung

Anders als in der Primarschullehrerausbildung liegt der Schwerpunkt in der Sekundarschullehrerausbildung im Studium von ein bis zwei schulisch relevanten Fachdisziplinen. Für die Curricula sind jeweils die einzelnen Fachinstitute verantwortlich, Details finden sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur daher nicht. Ohne Einzelheiten zu nennen betonen Buchberger und Buchberger jedoch, dass Evaluationsstudien gezeigt haben, dass das Modell der Sekundarschullehrerausbildung insbesondere in diesem Bereich reformbedürftig ist (vgl. Buchberger & Buchberger, 2003, S. 126 f.).

Tabelle 3: Curriculare Struktur der Sekundarschullehrerausbildung der Universität Helsinki

Module	ECTS-Punkte
1–2 schulisch relevante Fachdisziplinen	ca. 190
Erziehungswissenschaftliche Studien	52,5
<i>Philosophische, psychologische und soziale Grundlagen des Lehrens und Lernens</i>	15
<i>Theoretische und praktische Grundlagen des Unterrichtens</i>	27
<i>Forschungsmethodologie und fachdidaktische Forschung</i>	10
Magister/Master of Education (?)	240

Die Tabelle 3 fasst das von Buchberger und Buchberger (2003, S. 126) beschriebene Curriculum der Universität Helsinki für den Bereich der pädagogischen Studien zusammen, welches sich in drei Module untergliedert.

Zu den Grundlagen des Lehrens und Lernens gehören Allgemeine Didaktik, Erziehungs- und Sozialpsychologie, Spezialpädagogik, philosophische und soziale Grundlagen der Erziehung sowie Interaktionsfertigkeiten. Grundlagen des Unterrichts untergliedern sich in fachdidaktische mit 10 und schulpraktische Studien mit 17 ECTS-Punkten. Schließlich beinhaltet das Studium ein forschungsorientiertes Modul, in dem es einerseits um die Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und andererseits um die praktische Durchführung eines fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsprojekts geht.

Über den Grad der Wahlfreiheit, die Anzahl der potenziellen Studienschwerpunkte und die angebotenen Alternativen, die den Lehramtsstudenten de facto zur Planung eines individuellen Studienverlaufs angeboten werden, lässt sich auf diesem recht allgemeinen Niveau keine Aussage treffen. Berücksichtigt man jedoch, dass an der Universität Oulu beispielsweise jährlich nur 40 Studienplätze für Anfänger zur Verfügung stehen, die thematischen Vorgaben bzw. Empfehlungen für die einzelnen Studienabschnitte aber recht differenziert sind, so liegt die Vermutung nahe, dass die Wahlmöglichkeiten eher begrenzt sind (vgl. ECTS-Information Package 2004–2005).

4. Zielstellungen und Evaluation

Der formale Aufbau eines Bildungssystems selbst sagt wenig aus über dessen Qualität und fragt man nach Gründen für den Erfolg der finnischen Lehrerbildung, so liefern Curricula allein keine Erklärung. Die im Kontext des grundlegenden Unterrichts beschriebene Fokussierung auf die – interdisziplinäre – Förderung (lern-)schwacher Schüler jedoch weist unmittelbar auf die dem Bildungssystem zugrunde liegenden Zielstellungen hin.

4.1 Gesetzliche Vorgaben für die Schule

Die im Jahre 2000 in Kraft getretene Vorschulreform setzt sich zum Ziel, ein Spiel- und Lernumfeld zu schaffen, „das dem Kind anregende Aktivitäten anbietet und die Möglichkeit, sich gemeinsam mit anderen Kindern vielseitig zu entwickeln“ (Finnish National Board of Education). In den Grundlagen und allgemeinen Prinzipien des Unterrichtsplans wird die Individualität des Kindes, die Bedeutung aktiven Lernens und die Gruppenarbeit betont: Die Kinder sollen befähigt werden, Eigeninitiative als Grundlage aller Aktivitäten zu entwickeln, und lernen, in der Gruppe zu arbeiten. Damit finden sich bereits auf dem Niveau der Vorschulziehung die führenden Leitlinien finnischer Bildung, die das gesamte System durchziehen: Die Kinder sollen als ethisch verantwortlich handelnde Mitglieder der Gesellschaft heranwachsen und die im Leben

erforderlichen praktischen und theoretischen Fähigkeiten erlernen – an erster Stelle die Kernkompetenzen Kreativität und Teamfähigkeit.

Darauf aufbauend dient der grundlegende Unterricht der „Unterstützung der Schüler bei ihrer Entwicklung zu humanistisch gesinnten und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft“.¹¹ Im Gesetz über die gymnasiale Oberstufe von 1998 wird dabei der umfassende Anspruch dieser Leitlinien deutlich:

Ziel der Ausbildung in der gymnasialen Oberstufe ist die Unterstützung der Studenten bei ihrer Entwicklung zu guten, verantwortungsbewussten und gebildeten Mitgliedern der Gesellschaft sowie die Vermittlung der für weiterführende Studien, für die Berufspraxis, Freizeitbeschäftigungen sowie für die Persönlichkeitsentwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten. Außerdem soll die Ausbildung die Voraussetzungen für das lebenslange Lernen und für die ständige Entwicklung der eigenen Persönlichkeit unterstützen und fördern.¹²

Das Gesetz über die berufliche Bildung hebt den unmittelbaren Bezug auf die Berufsausübung nur noch deutlicher hervor (vgl. ebd.).

Bezeichnend ist, dass auf dieser allgemeinen Ebene kaum mehr von Inhalten, um so mehr aber von zentralen, seit den 1990er Jahren ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückten ‚soft skills‘ die Rede ist. Das Schulsystem ist also ausgerichtet auf den Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen, die indes kaum messbar, deren Vermittlung noch weniger operationalisierbar ist. Nicht mehr das Wissen steht im Mittelpunkt schulischer Bemühungen, sondern das ‚Lernen lernen‘. Die inhaltliche Ausgestaltung obliegt untergeordneten Ebenen, um flexibel und zeitnah den aktuellen Erfordernissen angepasst werden zu können. Diese Weichenstellung zugunsten ‚weicher‘ Lernziele stellt besondere Anforderungen an die Lehrer – sie selbst müssen diese Kompetenzen mitbringen – und vor allem die Lehrerbildung, die diese bei den zukünftigen Lehrern nicht nur wecken, pflegen und fördern, sondern letztere auch noch für die spätere Übernahme eben dieser Aufgabe sensibilisieren muss.

4.2 Leitende Zielstellungen in der Lehrerbildung

Buchberger und Buchberger zufolge kommt – als konsequente Fortschreibung der oben genannten Leitlinien – der „Entwicklung gleichermaßen professionellen wie persönlich autonomen Handelns“ (2003, S. 120) eine herausragende Bedeutung in der Lehrerbildung zu. Umfassende (Selbst-)Verantwortlichkeit und professionelle Problemlösekapazitäten haben Vorrang vor „eng definierten ‚skills‘“ (ebd.) und standardisierten Wissensinhalten. Diese als ‚forschendes Lernen‘ beschriebenen Kompetenzen beruhen auf forschungsorientierten und reflexiven Grundhaltungen, die nicht zuletzt durch einen hohen Anteil forschungsmethodologischer Komponenten auch schon in der Primarschullehrerbildung gefördert werden. Wichtiger als statisches Wissen ist in einer von kontinuierlichen Veränderungen und rasantem Wissenszuwachs geprägten Welt die Fähigkeit, das je notwendige Wissen (immer wieder neu) erarbeiten zu können: eine kultivierte professionelle Neugier.

Diese Fähigkeiten können ihre volle Geltung im beruflichen Alltag des finnischen Lehrers jedoch nur entfalten, wenn eine weitere Kompetenz ins Spiel kommt: die Teamfähigkeit. Handlungsbezogenes Lernen in Gruppenprojekten arbeitet individualistischen Tendenzen im Lehrerberuf entgegen und bereitet so auf die konkreten Aufgaben im beruflichen Alltag wie Erstellung, Durchführung und Evaluierung schulischer Curricula bzw. individualisierter Curricula für Schüler mit Lernproblemen vor (vgl. ebd., S. 121).

Schließlich darf vor dem Hintergrund der Bedeutung moderner Technologien für die finnische Wirtschaft die konsequente Einbeziehung moderner Medien und der auf ihnen basierenden Möglichkeiten wie z.B. eLearning als explizite Zielvorgabe nicht fehlen (vgl. ebd.).

Gerade ein erfolgreiches Modell bedarf der ständigen Überprüfung und Anpassung an die sich verändernden Bedingungen. In dem 2001 vom Bildungsministerium vorgelegten ‚Entwicklungsprogramm Lehrerbildung‘ wird versucht, diesem Aspekt explizit Rechnung zu tragen. Als Orientierungsrahmen zukünftiger Lehrerbildung wird diesem Programm ein Lehrerleitbild vorangestellt, das den Beruf des Lehrers als einen ethischen und sozialen Beruf beschreibt. Da die Qualität der Lehrerverarbeit unmittelbar vom zugrunde liegenden Menschenbild wie dem Verständnis von Wissen und Lernen bestimmt wird, muss deren Reflexion zentrales Ziel der Lehrerbildung sein.

Ausgehend davon, dass Lehrerverarbeit Auseinandersetzung mit Veränderung bedeute, wird gefordert, dass LehrerInnen qualifiziert sein müssten, Veränderungen des Kontexts (der Umwelt) mit anderen Mitgliedern der ‚work community‘ zu analysieren, sie in Beziehung zu den Möglichkeiten von LehrerInnen und Schulen sehen, und bestimmen zu können, welche Veränderungen und Ergebnisse von größter Bedeutung für die Entwicklung der Lernförderung wären. Ferner wird formuliert, dass LehrerInnen aktiv an sozialen Entwicklungen teilhaben und diese beeinflussen sollten. Lehrerbildung hätte dafür die erforderlichen Grundlagen anzubieten und sollte deshalb enge Zusammenarbeit mit (virtuellen) Bildungsnetzwerken und außerschulischen Einrichtungen kultivieren (Buchberger & Buchberger, 2004, S. 6; vgl. auch Buchberger & Buchberger, 2003, S. 121).

Es fällt nicht schwer, hier eben jene Wertmaßstäbe wiederzuentdecken, die schon die Arbeit in der Vorschule leiten sollen. Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, dass dem finnischen Bildungssystem homogene, in allen Bereichen und auf allen Ebenen wirksame Rahmenrichtlinien zugrunde liegen, die aufgrund der besonderen Struktur des Bildungssektors – aus Lernenden werden Lehrende – auf sich selbst rückbezogen sind.

4.3 Evaluation

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass Curricula allein nicht über die Qualität der Bildung, hier der Lehrerbildung, entscheiden, wichtiger noch sind die Zielstellungen, die ihnen zugrunde liegen. Doch auch noch so avancierte und stringente Zielvorgaben können hohe Qualität nicht garantieren. Entscheidend ist die weniger im Prozess selbst

denn in seinen Ergebnissen überprüfbar Umsetzung. Und hier spielt der Faktor Mensch die entscheidende Rolle: sein Engagement, seine Motivation und sein Kreativitätspotential, die er als Lehrer einzubringen vermag oder – mangels sozialer und emotionaler Kompetenzen – auch nicht. Ein (Bildungs-)System, das im Kern Flexibilität, Kreativität und die Fähigkeit, sich auf immer Neues einstellen zu können, entwickeln und fördern soll, muss diese Fähigkeiten selbst pflegen, d.h. Methoden ständiger Überprüfung und Entwicklung fest verankern und institutionalisieren.

Daraus ergibt sich zwangsläufig ein hoher Stellenwert des Instruments ‚Evaluation‘ – auf allen Ebenen des Systems – mit einer klaren Ausrichtung auf Verbesserung und Entwicklung, wie es in modernen Qualitätsmanagementsystemen anzutreffen ist. Und es geht – will man die Potentiale umfassend erschließen – nicht um Methoden der Kontrolle übergeordneter Hierarchien, vielmehr setzt ein partizipativer Ansatz auf Kooperativität, Offenheit und die Problemlösungskapazität aller am Prozess Beteiligten, hier also der Lehrerstudenten, Lehrer, Lehrenden und Bildungsmanager (vgl. Buchberger & Buchberger, 2003, S. 129 f.).

Evaluierung erfüllt vielfältige Aufgaben. Neben der Kontrolle und Steuerung laufender Bildungsprozesse liefert sie auch die für die Koordination, Planung und Entwicklung des Systems notwendigen Daten. Die vom Zentralamt für Unterrichtswesen durchgeführten Vorhaben dienen u.a. der Bewertung der Lernergebnisse, der allgemeinen Beurteilung des Bildungssystems, internationalen Vergleichen oder auch der Entwicklung der Evaluierungsverfahren selbst. Die Evaluierung der Lernergebnisse etwa wird jährlich von Projektgruppen in den Regionen durchgeführt.

Der Unterricht wird dabei unter den Kriterien: Wirkung, Effizienz und Wirtschaftlichkeit evaluiert. Zweck der Evaluierungen ist es, Angaben für die Weiterentwicklung von Schulung und Unterricht zu liefern: den nationalen Entwicklungsstand des Unterrichts zu ermitteln und auch in den internationalen Kontext zu beziehen. Ein nationaler Vergleich dient zudem als Grundlage für die Weiterentwicklung und Selbstevaluierung (Steup, 2005).

Auf der Ebene der Kommunen – seit 1999 gesetzlich zur Durchführung eigener Evaluierungen des Unterrichts verpflichtet – und Bildungsinstitutionen werden zusätzliche Untersuchungen mit dem Schwerpunkt auf Erhöhung und Sicherung der Qualität durchgeführt.

Buchberger und Buchberger grenzen das in Finnland vorherrschende Verständnis von Evaluierung explizit von angloamerikanischen Ansätzen ab, indem sie den partizipativen Ansatz betonen. Den Ausgangspunkt der Evaluation, hier bezogen auf die Lehrerbildung (vgl. 2004, S. 11), liefert eine Selbstevaluierung der Beteiligten auf der Grundlage einer SWOT-Analyse. In einem nächsten Schritt werden deren Ergebnisse einer externen Begutachtung durch ‚critical friends‘ unterzogen. Schließlich wird ein Evaluationsbericht unter besonderer Berücksichtigung von Entwicklungsoptionen erstellt und – nach einer kommunikativen Validierung, d.h. der Rückkoppelung mit den Beteiligten – anonymisiert veröffentlicht. Eine so verstandene Evaluation erlaubt einen

kontinuierlichen Dialog aller am Prozess der Lehrerausbildung Beteiligten über Ziele, Inhalte und Verfahren. Diese ausgesprochene Evaluations- und Entwicklungskultur selbst wird dabei, insbesondere an den finnischen Universitäten, kontinuierlich weiterentwickelt, um so eine hohe Systemleistung in der Lehrerbildung auch auf lange Sicht zu garantieren.

5. Schlussbetrachtungen

Finnische Lehrer bewegen sich in einem Bildungssystem, das darauf abzielt, jene Fähigkeiten zu fördern, die es den Menschen ermöglichen, sich in einer sich immer schneller ändernden Welt zu behaupten und sich auf immer neue, kaum antizipierbare Änderungen einzustellen. Indem die Lehrerbildung hohe Problemlösekapazitäten aller Beteiligten fördert, treibt sie einen kontinuierlichen, dynamischen Entwicklungsprozess dieses Systems voran, der jedem einzelnen Lehrer ein hohes Maß an Verantwortung für den Lernerfolg zuweist. Jenes Konzept des lebenslangen Lernens, an das die Europäische Kommission die Europäer schritt für Schritt heranzuführen trachtet – in Finnland scheint es uns als gelebte Wirklichkeit entgegenzutreten und die Rede vom ‚Modell Finnland‘ damit zu bestätigen. Drei grundsätzliche Überlegungen stellen seine Übertragbarkeit jedoch in Frage.

Bildung hat in Finnland zwar traditionell einen hohen Stellenwert, aber das alte dreigliedrige Schulsystem mit einer sechsjährigen Schulpflicht und das seminaristische Konzept der Lehrerausbildung waren Anfang der 1960er Jahre kaum mehr zeitgemäß, erwiesen sich angesichts tiefgreifender demographischer und wirtschaftlicher Veränderungen und der damit einhergehenden steigenden Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen als nicht mehr reformierbar. Finnland befand sich also in der Lage, ohne übertriebene Rücksicht auf bestehende Strukturen und alte Besitzstände radikal neu anfangen zu müssen. Welcher Stellenwert in diesem Zusammenhang der gemessen an deutschen Verhältnissen flachen Entscheidungs- und Verwaltungshierarchie zukommt, die sich allein der Größe des Landes verdankt, lässt sich an dieser Stelle nur vermuten.

Bezogen auf die Bevölkerungszahlen und -dichte ist Finnland im Vergleich zu Deutschland ein kleines Land mit gerade einmal knapp über fünf Millionen Einwohnern – an finnischen Universitäten sind etwa 150.000 Studenten eingeschrieben (gegenüber 470.000 allein in NRW) und die Schülerzahl beträgt etwa 900.000 (gegenüber 2,3 Mio. in NRW). Die geringe Bevölkerungsdichte bedingt eine Ausbildung in kleinen, überschaubaren Einheiten, so dass Steuerung, Kontrolle und Entwicklung hier wesentlich leichter noch im Dialog mit bzw. auch aus einem Dialog der Betroffenen selbst heraus erfolgen können. Diese strukturelle Bedingung ist für eine gelungene Dezentralisierung nicht minder wesentlich als eine relativ homogene wirtschaftliche Struktur des Landes.

Doch selbst unter diesen vergleichsweise idealen Bedingungen scheint in Finnland die Dezentralisierung in ihren unterschiedlichsten Aspekten eine funktionelle Grenze erreicht zu haben: „Es gibt jedoch Anzeichen dafür, dass diese Politik mit steigenden Leistungsdifferenzen zwischen den Einzelschulen und damit eine Gefährdung von Egalisierungsprinzipien einhergegangen ist“ (BMBF, 2003, S. 57) – mit der Konsequenz, dass der curriculare Spielraum der Schulen inzwischen zugunsten detaillierter Rahmenlehrpläne und auch die Wahlmöglichkeit der Schüler und Schülerinnen durch erweiterte Pflichtbereiche eingeschränkt wurde (vgl. ebd.; vgl. auch Schmoll, 2002c).

Das Beispiel Argentinien zeigt, dass Dezentralisierung – hier in Form eines föderalen Bildungsgesetzes in Verbindung mit weitreichender Privatisierung – bedingt durch ein großes Ungleichgewicht finanzieller Ressourcen zu einer extrem heterogenen Bildungslandschaft führen kann (vgl. Ceballos Betancur, 2006). Bereits 2003 lassen sich in Finnland entsprechende Tendenzen feststellen: Wie viele Speziallehrer vorhanden sind, hängt letztendlich doch von der finanziellen Lage der Kommune ab. Und die finanzielle Not zwingt arme Gemeinden, Lehrer in den Sommerferien rechtswidrig zu entlassen (vgl. Schmoll, 2003). Der Berliner Tagesspiegel gelangt gar zu der Feststellung, die dramatische Haushaltslage vieler Kommunen sei zu einer ernsthaften Gefährdung des finnischen Erfolgsrezepts geworden (vgl. Rohde, 2005). Längst nicht alle Kommunen sind demzufolge in der Lage, die gesetzlichen Vorgaben auch tatsächlich zu erfüllen.

Immer wieder wird schließlich die zentrale Rolle der Kompetenzen Problemlösung, Teamarbeit und (Selbst-)Verantwortlichkeit in der Bildungsarbeit betont. Verdanken sich diese in der finnischen Gesellschaft zweifellos – darüber ist sich die Literatur einig – in hohem Maße vorhandenen Kompetenzen nun tatsächlich den Anstrengungen des Bildungssystems und seinen klar formulierten Zielvorstellungen?

Das finnische Schulsystem steigert das Innovationspotential der Gesellschaft, indem es zu selbstständigem Arbeiten anspornt und stures Auswendiglernen sowie Leistungswettbewerb zwischen Schülern vermeidet (Lipponen, 2005).

Lipponen zumindest bemüht den Harvard-Professor Jeffrey Sachs, um die Wirkungsmacht des Bildungssystems zu betonen. Dennoch scheint die Frage berechtigt, ob diese Kompetenzen nicht ursächlich auf ganz anderen gesellschaftlichen, solidarisch geprägten Ressourcen wie Tradition, Sozial- und Familienstruktur oder Mentalität beruhen und das Bildungssystem sich ihrer quasi bemächtigt hat, indem es sie als Zielvorgaben beschrieben hat. Vordergründig scheint dies ein abwegiger Gedanke – in Phasen radikaler gesellschaftlicher Umbrüche jedoch mit fatalen Konsequenzen, falls er sich als berechtigt erweisen sollte: In dem Maße, in dem die entsprechenden Strukturen etwa unter dem Druck der Globalisierung und ihres radikalen Konkurrenzprinzips ins Wanken gerieten, könnte sich auch das Bildungssystem seiner Leistungsfähigkeit nicht mehr sicher sein. Zumindest dann nicht, wenn ein solcher Prozess von einer spürbaren Verknappung finanzieller Ressourcen begleitet wird. Auch hierfür scheinen

sich Indizien finden zu lassen, wenn tatsächlich ein Anstieg des Förderbedarfs auf inzwischen 25 % zu verzeichnen ist (vgl. Rohde, 2005) oder mehr und mehr auch finnische Eltern versuchen, „ihre Erziehungsaufgaben auf die Schule abzuwälzen“ (Schmoll, 2002c) Zunehmende Disziplinlosigkeit mag es auch finnischen Lehrern zunehmend schwerer machen, die dokumentierten Lernerfolge zu reproduzieren.

Anmerkungen

1. J. Sarjala, Präsident des Zentralamtes für Unterrichtswesen in Helsinki, zitiert nach Schmoll, 2002a.
2. Die Grafik beruht auf der Darstellung, die das Finnish National Board of Education auf seinen deutschsprachigen Internetseiten publiziert hat (Stand 21.09.2005), übernimmt jedoch einige Differenzierungen, die sich in der englischsprachigen Fassung (Stand 18.04.2006) finden.
3. Gestützt auf internationale Untersuchungen formuliert Dollase (2004, S. 10 ff.) die These, dass in der Gruppengröße ein, wenn nicht der führender Faktor für den Unterrichtserfolg zu sehen ist. Der Bildungserfolg Koreas jedoch scheint diese These zu relativieren (vgl. OECD, 2003, S. 365 ff.).
4. Vgl. Schuler, 2004. Obwohl die OECD-Indikatoren für 2003 detaillierte Information auch zum finnischen Schulsystem liefern, liegen hier keine Daten zur Klassen-/Lerngruppengröße vor (vgl. OECD, 2003, S. 365 ff.).
5. Vgl. Schmoll, 2002b; Freymann (2002) gibt zu bedenken, dass ausländische Hospitanten und Berichterstatter wenn möglich natürlich in ausgewählte Schulen mit Modellcharakter geführt werden. Suche man sich seine Schulen selbst aus, sehe man nicht nur „die pädagogischen Zugspitzen, sondern den ganz gewöhnlichen Schulalltag. Und der ist auch in Finnland nicht von Glanz und Spannung erfüllt“.
6. Da Curricula auf Schulebene festgelegt werden, macht das Finnish National Board of Education keine Angaben zu möglichen Richtlinien, mit denen die Schulen dem individuellen Gestaltungsspielraum und damit der Eigenverantwortung Grenzen setzen.
7. Vgl. Buchberger und Buchberger, 2003, S. 127. In der Literatur finden sich jedoch auch andere Zahlen. Keller und Schoch (2006) sprechen immerhin von 25 % der Bewerber, die ein Lehramtsstudium aufnehmen können. Da die Daten mangels Quellenangaben nicht überprüfbar sind, lassen die Abweichungen keine Interpretation zu.
8. Leider fehlt auch hier jeder zeitliche Bezug der Daten. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die zugrunde liegenden Daten vor 2002 erhoben wurden. Vgl. im Unterschied hierzu z.B. Niemi, 2000.
9. Gegenüber den Angaben von Buchberger und Buchberger weist das aktuelle Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Oulu eine um ein Jahr längere Studiendauer auf. Der Masterstudiengang umfasst hier 300 ECTS-Punkte (vgl. ECTS Information Package 2005–2006).
10. Programm der Universität Oulu; nach Buchberger und Buchberger, 2003, S. 124 f.
11. Gesetz über den grundlegenden Unterricht 628/1998, zitiert nach the Finnish National Board of Education.
12. Gesetz über die gymnasiale Oberstufe 629/1998, zitiert nach the Finnish National Board of Education.

Literatur

- Amann, M., Angerer, R., Felbermayer, G. & Muglach, S. (2002/03). *Das Lehrerbild in der Öffentlichkeit im Vergleich Finnland, Schweiz und Österreich – Ursachen und Maßnahmen zur Verbesserung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Berufspädagogische Akademie des Bundes Tirol.
- Augsburg, R. (2004, 26. Oktober). „Natürlich ist das übertragbar“. [Ein Interview mit Rainer Domisch]. *Ganztagsschule aktuell*. Verfügbar unter: <http://www.ganztagsschulen.org/2214.php> [05.04.07].
- Birkenstock, A. (2002a, 24. April). Die Musterschüler – Das finnische Bildungssystem Teil 3: Lesen lernen. *WDR-Fernsehen, ServiceZeit Familie*. Verfügbar unter: http://www.wdr.de/tv/service/familie/inhalt/20020424/b_1.phtml [05.04.07].
- Birkenstock, A. (2002b, 29. Mai). Die Musterschüler – Das finnische Bildungssystem Teil 6: Beruf Lehrer. *WDR-Fernsehen, ServiceZeit Familie*. Verfügbar unter: http://www.wdr.de/tv/service/familie/inhalt/20020529/b_6.phtml [05.04.07].
- BMBF. (Hrsg.). (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Bonn: BMBF.
- Buchberger, F. & Buchberger, I. (2002). Europäische Lehrerausbildung: Zwischen Finnland und England. In B. Laudenbach (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung*. Bremen: LSI. Verfügbar unter: <http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/UebersichtPubFB.htm#pub> [05.04.07].
- Buchberger, F. & Buchberger, I. (2003). Hohe Bildungsleistungen durch forschendes Lernen? Beiträge innovativer Lehrerbildung in Finnland. *Die deutsche Schule*, 95 (7. Beiheft), 115–132.
- Buchberger, F. & Buchberger, I. (2004). Lehrerbildung in Finnland. *Unser Weg*, 60 (1), 1–8. Verfügbar unter: <http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/UebersichtPubFB.htm#pub> [05.04.07].
- Ceballos Betancur, K. (2006). Im Provinzialismus versackt. Privatisierung hat das argentinische Bildungssystem an den Rand des Zusammenbruchs geführt. *Erziehung und Wissenschaft*, (3), 6–10.
- Dollase, R. (2004). *Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Nachschrift eines freien Vortrages auf der XXX. Jahrestagung der katholischen Realschullehrer/innen*. Verfügbar unter: http://www.finland.de/dfgnrw/doku/Rainer_Dollase.pdf [15.01.04]. Verfügbar unter: http://www.oulu.fi/intl/exchange_students/ects/ktk/index.html [05.04.07].
- ECTS Information Package 2004–2005, Kajaani Department of Teacher Education, University of Oulu*. Verfügbar unter: http://www.oulu.fi/intl/exchange_students/ects/ktk/9.pdf [04.05.07].
- ECTS Information Package 2005–2006, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu*.
- The Finnish National Board of Education*. Verfügbar unter: <http://www.oph.fi/english/frontpage.asp?path=447> [04.05.07].
- Finnland Magazin, Universität Helsinki, Studiengang finnisch-deutsche Translation*. Verfügbar unter: http://www.rosetta.helsinki.fi/kkl_sa/isa232/FinMagazin.htm [04.05.07].
- Freyman, T. von (2002). Warum ausgerechnet Finnland? Anmerkungen zu den finnischen PISA-Ergebnissen. *PISA 2002 (Sonderdruck)*, 29. Verfügbar unter: <http://www.finland.de/pisa-studie> [04.05.07].
- Kahl, R. (2004, 09. Dezember). Wenn die Schule lernt. *Die Zeit*, S. 80.
- Keller, H.-J. & Schoch, J. (2006, 17. Januar) Vertrauen als Schlüssel für den Bildungserfolg. Gesellschaft und Schulsystem beim Pisa-Sieger Finnland. *Neue Züricher Zeitung*. Verfügbar unter: http://www.nzz.ch/2006/01/17/se/articledhgd_m_1.4165.html [16.10.07].
- Lipponen, P. (2005, 18. August). Warum wir Finnen Pisa-Sieger sind. *Die Zeit*, S. 6.
- Niemi, H. (2000). Teacher education in Finland: current trends and future scenarios. In B. Campos (Ed.), *Teacher education policies in the European Union. Proceedings of the Conference on*

- Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning* (pp. 51–64). Lissabon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union, European Network on Teacher Education Policies.
- OECD (Hrsg.). (2001). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- OECD (Hrsg.). (2003). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Ojanen, J. (2002). *Das finnische Schul- und Ausbildungswesen*. Verfügbar unter: <http://www.virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=25819&intSubArtID=14350> [04.05.07].
- Rohde, R. (2005, 21. Juni). Der Schulgigant wackelt. *Der Tagesspiegel*.
- Schmoll, H. (2002a, 09. Februar). Die Finnen wissen, wo das Gleichheitsprinzip seine Grenzen hat. Die bildungspolitischen Strategien im Land der PISA-Sieger. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 3. Verfügbar unter: <http://www.finland.de/pisa-studie> [04.05.07].
- Schmoll, H. (2002b, 21. Februar). Selbständigkeit und frühe Förderung. In der finnischen Gemeinde Haliko sind die Naturwissenschaften beliebte Fächer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 8.
- Schmoll, H. (2002c, 24. Februar). Das Land, in dem die Besten Lehrer werden. Warum Finnlands Schüler Weltmeister sind: Alle Kinder lernen Fremdsprachen und werden individuell betreut. *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*, S. 10. Verfügbar unter: <http://www.finland.de/pisa-studie> [04.05.07].
- Schmoll, H. (2003). Was müssen wir (wieder) lernen? Folgerungen aus PISA und IGLU. In J. Kraus, H. Schmoll & J.-D. Gauger (Hrsg.), *von Timss zu IGLU. Eine Nation wird vermessen* (Zukunftsforum Politik, Bd. 56) (S. 73–108). Verfügbar unter: http://www.kas.de/db_files/dokumente/zukunftsforum_politik/7_dokument_dok_pdf_3605_1.pdf [04.05.07].
- Schuler, K. (2004, 17. Dezember). „Das finnische Schulsystem nicht einfach kopieren“. Interview mit Thelma von Freymann. *Frankenpost*. Verfügbar unter: <http://www.finland.de/pisa-studie> [04.05.07].
- Steup, D. (2005). *Schulen in Finnland*. Verfügbar unter: <http://www.uni-koblenz.de/~dsteup/> [20.07.05].