

Rudvall, Göte; Stimpel, Hans-Martin

Schulentwicklung in Schweden

Die Deutsche Schule 90 (1998) 4, S. 502-514



Quellenangabe/ Reference:

Rudvall, Göte; Stimpel, Hans-Martin: Schulentwicklung in Schweden - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 4, S. 502-514 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309896 - DOI: 10.25656/01:30989

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309896>

<https://doi.org/10.25656/01:30989>

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

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 4

- Offensive Pädagogik:** 390
Dieter Wunder
Provinzielle Blindheiten?
Der Bildungsbericht der Delorskommission weist auf Aspekte hin, die in der deutschen Diskussion weitgehend ausgeblendet sind. Insbesondere ihrer gesellschaftlichen Verantwortung für den sozialen Zusammenhalt sollen sich die Schule und das Bildungswesen stellen.
- Hans-Georg Herrlitz 394
Nachdenken über Schule
Zur Erinnerung an Klaus Mollenhauer
Am 31. Oktober 1998 wäre Klaus Mollenhauer siebzig Jahre alt geworden. In seinem erziehungswissenschaftlichen Lebenswerk war das Nachdenken über Schule zwar nicht zentral, es brachte aber einige Arbeiten hervor, die zu studieren sich noch lange lohnen wird, weil darin dauerhafte Problemstellungen einer „Schulpädagogik“ prägnant zur Sprache gebracht wurden.
- Jürgen Wiechmann 401
Das Schaffende Schulvolk Adolf Reichweins
Ein vernachlässigtes Modell der Reformpädagogik
Adolf Reichwein hat als einer der wenigen deutschen Reformpädagogen während der Zeit des „3. Reichs“ sowohl in seiner pädagogischen Arbeit als auch im politischen Widerstand Herausragendes geleistet. Anders als die Auseinandersetzung mit seiner politischen Bedeutung ist die Rezeption seiner schulpädagogischen Arbeit aber stark vernachlässigt. Kernelemente dieser Konzeption, die er im „Schaffenden Schulvolk“ dokumentiert hat, sind auch für die gegenwärtige Schulentwicklung wichtig.
- Rosemarie Boenicke 413
Zum Bedeutungswandel von Bildung
Lehren und Lernen im veränderten kulturellen Kontext
Mit „Allgemeinbildung“ war eigentlich eine ganzheitliche Ausbildung der eigenen Fähigkeiten gemeint, im Kontext der Schule blieb davon kaum mehr als die Summe

der als verbindlich definierten Inhalte. Weil diese Verbindlichkeit nicht mehr gilt, stehen Schulen vor der Aufgabe, aus ihren konkreten Bedingungen heraus ein neues Bildungsverständnis in Gestalt subjektorientierter Lehr- und Lernformen zu entwickeln.

Manfred Rotermund

422

Ist die Lehrerbildung ohne Schulpraktische Studien effektiver?

Eine Entgegnung zu der These, daß Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung ihr Problem suchten

In Heft 2/98 hatten Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers die These vertreten, daß eine Intensivierung Schulpraktischer Studien die Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer gefährde. Dem wird hier aus der Sicht eines praktizierenden Lehrerbildners widersprochen.

Ulrike Popp

427

Gewalt in der Schule

Ein qualitative Studie aus der Sicht von Beteiligten

Anhand von problemzentrierten Interviews wird untersucht, was „Gewalt in der Schule“ für unmittelbar beteiligte und betroffene Personen bedeutet. Mit Hilfe einer thematisch vergleichenden Auswertungsstrategie werden geschlechtsspezifische Unterschiede, Täter-Opfer-Beziehungen und mögliche Überschneidungen zwischen schulischen Gewalthandlungen und außerschulischen Jugendzonen herausgearbeitet.

Rolf Hensel und Christiane Link

442

Schulen im Wandel und Praktisches Lernen

Wenn Schulen Jugendliche mit problematischen Voraussetzungen und begrenzten Chancen ansprechen wollen, dann gelingt ihnen dies immer weniger mit Merk-Schreib-Frage-Anwort-Konzepten. Sie müssen vielmehr Anlässe zum Mit-Erleben, Mit-Fühlen und Mit-Machen schaffen. Dies gelingt in besonderer Weise in Projekten des Praktischen Lernens, in denen alternative Felder für die Erweiterung von Sachkompetenz und Sozialkompetenz eröffnet werden. An einem erfolgreichen Beispiel wird dies anschaulich gezeigt.

Ursula Carie

453

Grundschule in Entwicklung

Die aktuellen Reformen in den Bundesländern

Die Grundschule befindet sich seit langem in einem lebendigen Reformprozeß, der sich auf viele Aspekte des Lehrens und Lernens bezieht. Dabei ergeben sich zwischen den Bundesländern, aber auch zwischen den einzelnen Schulen mehr oder weniger deutliche Abweichungen, die auf unterschiedliche Prioritäten, Konzepte und Erfahrungen zurückzuführen sind. Der Beitrag gibt einen Überblick zum Stand der Veränderungsprozesse in den Bundesländern.

Heinz Günter Holtappels

470

Grundschulentwicklung und Lehrarbeit

Zeitorganisation, Arbeitsbelastung und pädagogische Tätigkeiten in Grundschulen

Lehrerarbeit hat sich vor allem in der Grundschule durch veränderte Lehr-Lern-Formen und erweiterte Erziehungsaufgaben gewandelt. Insbesondere gilt dies für Schulen, die den Schultag als Halbtagschulen bis mittags gestalten. Aus einer empirischen Studie in hessischen Grundschulen werden Ergebnisse über die Struktur der pädago-

gischen Tätigkeit und über quantitative und qualitative Arbeitsbelastungen von Lehrer/innen vorgelegt. Grundschulen mit festen Öffnungszeiten werden mit solchen mit konventioneller Zeitorganisation verglichen, Effekte eines neuen Arbeitszeitmodells mit Präsenzzeiten werden geprüft.

Karl-Hermann Koch

485

Der Schulweg ist Teil der Schule!

Ein Plädoyer für seine kindgerechte Gestaltung.

Der Forderung der Automobil-Verbände nach dem „verkehrsgerechten Kind“ muß die Schule entgegenhalten, daß die Pflicht zum Besuch der Schule, auch das Recht einschließt, einen Schulweg zu haben, der ein „kindgerechter Erfahrungsraum“ ist. Die sozialräumliche Bedeutung des Schulweges wird bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt.

Göte Rudvall und Hans-Martin Stimpel

502

Schulentwicklung in Schweden

Seit 1962 befindet sich das schwedische Bildungswesen in einer permanenten „äußeren und inneren“ Reform. Es unterscheidet sich sowohl in seiner Organisation als auch in seiner didaktischen Struktur grundlegend von den deutschen Schulen und Hochschulen. Der zum Teil extreme Unterschied zeigt auch deutlich das Dilemma der hier erfolgten Restauration auf.

Neuerscheinungen:

- F. A. W. Diesterweg: Sämtliche Werke (HGH)
- Michael Freyer: Das Schulhaus (Rittelmeyer)
- Georg Franck: Ökonomie der Aufmerksamkeit (DW)
- Andreas Gruschka (Hg.): Wozu Pädagogik? (Reheis)
- Rudolf Künzli und Stefan Hopmann (Hg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird (Vollstädt)
- Marlies Krainz-Dürr u.a. (Hg.): Was Schulen bewegt (Güting)
- Heinrich Dauber u.a.: Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog (Schnurer)
- Jörg Bürmann und Jürgen Heinel (Hg.): Wege zu verändertem Unterricht (Glück)
- Hartmut von Hentig: Kreativität (DW)
- Mechthild von Lutzau (Hg.): Frauenkreativität macht Schule (Pelkner)
- Peter Strittmatter: Schulangstreduktion (B.G.)
- Andrea Grimm (Hg.): Wie schützen wir unsere Kinder? (B.G.)
- Kurt Aurin und Horst Wollenweber (Hg.): Schulpolitik im Widerstreit (JöS)
- Herbert Gudjons: Didaktik zum Anfassen. (JöS)
- Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (JöS)
- Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (JöS)
- Heinz-Hermann Krüger und Jan Olbertz (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 90, 1998, No. 4

Pedagogics on the offensive 390
Dieter Wunder

Provincial blindness?

The Delors Commission Report on Education drew attention to aspects which have mostly faded out in discussion in Germany. Schools should especially engage in their responsibility for social unity in holding together society.

Hans-Georg Herrlitz 394

Reflections about school

In memory of Klaus Mollenhauer

Klaus Mollenhauer would have been seventy on 31st October 1998. In his life's work as an educational thinker, although reflections about schooling were not a main feature, he did however produce works which will be worth studying for some time to come, because the enduring problems of defining a "pedagogy of the school" were concisely brought into the discussion.

Jürgen Wiechmann 401

Adolf Reichwein's "Schaffendes Schulvolk"

A neglected model in Reform Pedagogics (German New Education)

As one of the few exponents of German New Education during the period of the "Third Reich", Adolf Reichwein accomplished outstanding work both in the educational field and in political resistance. Whereas his political work is widely discussed, his work in connection with school pedagogics has been more or less neglected. Basic elements of this model, which he recorded under the title of "Schaffendes Schulvolk" (creative school people), are also important in the contemporary development of schools.

Rosemarie Boenicke 413

On the importance of changes in education

Teaching and learning in an altered cultural context

"General education" (Allgemeinbildung) can mean a holistic development of competencies, but in the context of schooling, it has had the tendency to become little more than the sum of obligatorily defined content. As this obligatory aspect no longer applies, schools are confronted with the task of developing a new understanding of education in approaches to subject-oriented teaching and learning.

Manfred Rotermund 422

Is teacher training and education more effective without studies in school practice?

A reply to the thesis that studies in school practice and centres for teacher training and education cause problems

In volume 1998, number 2, Frank-Olaf Radtke and Hans-Erich Webers advocated the thesis that, in making studies in school practice more intensive, the professionalisation of future teachers would be endangered. These ideas are opposed by a head of a teacher training institution.

Violence in schools

A qualitative study from the point of view of those involved

On the basis of problem-centred interviews, the phenomenon of violence in schools was investigated from the point of view of both parties directly involved. Using a thematically comparable evaluation strategy, differences were identified between sexes, victim and bully relationships, and possible overlapping similarities between violence in school and in the youth milieu outside the school.

Rolf Hensel and Christiane Link

442

The changing school and practical learning

If schools are to address young persons with problematic backgrounds and limited opportunities, it must be recognised that the approach of "take note, write, question, and answer" is becoming more and more unsuccessful. They must create many more "experiencing with", "feeling with" and "doing with" situations. This is especially successful in projects involving practical learning in which alternative fields can be opened up for increasing competence in being able to do something and, in addition, social competence. This is vividly demonstrated in a successful example.

Ursula Carle

453

Developments in primary schools

Current reforms in the federal states of Germany

The primary schools have been involved in a lively reform process relating to aspects of teaching and learning for a long time. Meanwhile, clear differences have arisen not only between states but also between individual schools. These divergencies can be attributed to different priorities, concepts and experiences. This article gives an overview of the situation regarding change processes in the several states.

Heinz Günter Holtappels

470

School development and teachers' work

Organisation of time, work load and educational activities in the primary school

The work of teachers – particularly in primary schools – has changed through different forms of teaching and learning. This is especially true for schools where the instructional programme only operates in half-day schools until mid-day. The results of an empirical study in Hessian primary schools are reported about the structure of educational activity and about the quantitative and qualitative aspects of teachers' work loads. Primary schools with fixed times of opening are compared with those with conventional times of organisation. The effects of a new model of working hours are examined.

Karl-Hermann Koch

485

The route to school is also a part of the school.

The case for it being fitting for a child

The demand of the Automobile Clubs for a child "adjusted to traffic" must be opposed on the grounds that the obligation to have to go to school includes the right to have a route to school which is appropriate to a child's world of experience. Up till now the socio-spacial meaning of the route has been insufficiently taken into consideration.

Göte Rudvall and Hans-Martin Stimpel

502

School development in Sweden

The Swedish educational system has been in a permanent state of external and internal reform since 1962. It is differentiated fundamentally from German schools and tertiary level educational institutions in its organisation as well as in its didactic structure. The partially extreme differences demonstrate the dilemma of the restoration taking place in Germany.

Göte Rudvall und Hans-Martin Stimpel

Schulentwicklung in Schweden*

Die *bildungspolitische Entwicklung* in Skandinavien – besonders in Schweden – hat während der letzten vier Jahrzehnte einen *völlig anderen Verlauf* als hierzulande genommen. Je gründlicher die Entwicklungen in Schulen und Hochschulen dieses skandinavischen Landes durch deutsche vergleichende Forschungsprojekte untersucht werden konnten, um so stärker wurde der schon am Ende der 60er Jahre gewonnene Eindruck, man käme jenseits der Ostsee in eine andere kulturelle und pädagogische Welt.

Die zum Teil extremen Unterschiede lassen deutlich erkennen, wohin *das deutsche Bildungswesen* geraten ist, nämlich – auf eine Formel gebracht – in einen Zustand riskanter Restauration, *Stagnation und Reform-Resignation*. Eine „Reform“, die diese Bezeichnung verdient, hat hierzulande überhaupt nicht stattgefunden – allenfalls in wenigen Versuchs- und Privatschulen. Hier liegt das Dilemma deutscher Lehrer und Schüler begründet, am Ende des Jahrhunderts noch immer einem Schul- und Hochschulsystem ausgesetzt zu sein, das über den älteren, überholten Status nur sehr partikular hinausgekommen ist.

Der Vergleich weist aber auch nach, wie absurd Verdächtigungen sind, daß zu diesem Mißstand nicht die weitgehende bildungspolitische Erstarrung, sondern die wenigen seit 1965 durchgeführten schwachen Änderungsversuche geführt hätten. Ein ungetrübter Blick auf die umfassende schwedische Reform läßt das „deutsche Fiasko“ und die Hartnäckigkeit verbreiteter Vorurteile noch deutlicher werden als die *Ergebnisse der TIMS-Studie*, die unter anderem (auch) den Schülern des „Reformsystems Schweden“ am Ende ihrer zwölfjährigen Schulzeit internationale Spitzenwerte, den deutschen Schülern aber „schlechte Plätze“ zuweist. Jedoch geht es um weitaus mehr als nur diese auf einen Teilbereich begrenzten unterschiedlichen Leistungen.

Einige *grundlegende Verschiedenheiten* werden bereits durch die folgende Aufzählung einiger wichtiger, anschließend kurz erläuteter Merkmale des fortlaufend reformierten schwedischen Schulwesens deutlich:

- 98% aller Jugendlichen besuchen die *neunjährige Grundschule (grundskola)*, Klassen 1 bis 9), 96% aller Jugendlichen wechseln nachher – also ab dem 10. Schuljahr – in die dreijährige *gymnasiale Schule (gymnasieskola)* über, in die auch die Berufsausbildung integriert ist.

* Dieser Bericht ist auch eine Kurzfassung der gleichzeitig publizierten umfangreicheren Darstellung der Verfasser über die schwedische Bildungsreform von der Vorschule bis zur Universität und Volkshochschule (Göttingen 1998).

- Das *Alter* der Mehrheit von Kindern und Jugendlichen in der Grundschule beträgt 7 bis 16 Jahre, in der gymnasialen Schule überwiegend 17 bis 19 Jahre, aber es können auch Ältere (bis zur Vollendung des 20. Lebensjahres) aufgenommen werden.
- *Zensuren* erhalten die Schüler in der Grundschule erst ab dem 8. Schuljahr, aber auch dann nur nach einer *dreigradigen Skala*.
- Das *Abitur* in der Form einer Abschlußprüfung wurde ab 1970 *abgeschafft*. Notengebung wird als „*kontinuierlicher Prozeß*“ betrachtet: Vor allem verschiedenartige Tests während des Schuljahres, Beobachtungen der Schüler und Klassenkonferenzen entscheiden ab dem 8. Schuljahr über die *Zensuren*.
- Die Schulorganisation ist u.a. auf Grund eines neuen Lehrplanes 1995 zugunsten einer *größeren Flexibilität* verändert worden. Die vorangegangene Dreistufung verschiedener Lehrerkategorien wurde abgeschafft. Klassen- und Fachlehrer unterrichten in zunehmendem Maße vom 4. Schuljahr an im Wechsel und in zum Teil jahrgangsübergreifenden Schülergruppen. Auch die Zusammenarbeit der Lehrer in neu geschaffenen Vorschulklassen und denen, die in den Klassen 1 bis 3 tätig sind, ist fortentwickelt worden.
- In den integrierten Schulen, die von *fast allen* Kindern und Jugendlichen besucht werden, sollen nivellierende Wirkungen durch *individualisierende Momente* des Unterrichts und Schullebens vermieden werden. Dazu gehören vor allem in den ersten Schuljahren eine niedrige Klassenfrequenz, aber auch viel Lernmaterial und flexible Lern- und Tätigkeitsformen.
- Alle schwedischen Kinder lernen ab dem 3. Schuljahr – in manchen Gemeinden ab dem 1. Schuljahr – Englisch. Sie können ab dem 6. Schuljahr Unterricht in einer *zweiten* und neuerdings auch in einer *dritten Fremdsprache* erhalten.
- Alle Grund- und Gymnasialschulen sind „*Ganztagschulen*“. Kostenlos sind u.a. eine warme Mahlzeit am Mittag, Arbeitsmittel (Schulbücher usw.) sowie in der Regel der Transport der Grundschüler, der in Fällen abgelegener Wohnstätten mit dem Taxi erfolgt.
- In allen Schulen findet *Förderunterricht* für Schüler mit *Lernschwierigkeiten* statt, aber auch die *Schulgesundheitspflege* und *Schülerberatung* wurden ausgebaut. Für Kinder, die wegen Behinderungen keine Grundschule besuchen können (etwa 2% der Gesamtschülerzahl), sind Sonder- und Spezialschulen oder -klassen eingerichtet worden.
- Alle *Lehrer* durchlaufen während ihrer Ausbildungszeit, die auch längere Praxisphasen einschließt, die *Lehrerhochschule*. Abschlußprüfungen, zweite Lehrerprüfungen, Prüfungsämter und -bürokratie gibt es *nicht*. Die Lehrerfortbildung wurde ausgebaut.
- Grundschulen können entweder staatlich-kommunale oder private (sogenannte „unabhängige“ oder „freie“) Schulen sein. Die Gründung *privater Schulen* wurde im letzten Jahrzehnt erleichtert.
- Die allgemeine Zielbestimmung, die auch der schwedischen Reform die Richtung weist, findet in einer theseartigen Aussage eines norwegischen Rektors ihren verständlichsten Ausdruck: „Wir wollen unsere Kinder nicht in erster Linie funktionstüchtig, sondern vor allem sozialfähig werden lassen.“

Einführung und Ziele der Grundschule

Die *Einführung* der neunjährigen reformierten Grundschule (*ohne jede „äußere“ Leistungsdifferenzierung!*) wurde 1962 vom Reichstag mit großer Mehrheit beschlossen. Auch in den Jahren, in denen konservative Parteien in Koalition mit der liberalen Partei regiert haben (zuletzt 1991 bis 94), wurde diese „Gesamtschule“ wie die vereinheitlichte dreijährige Gymnasialschule – ohne Abitur – beibehalten. Der *Konsens der Parteien* hinsichtlich der Integration und der konsequenten Vermeidung aller Abschlußprüfungen an den Bildungseinrichtungen von der Grundschule bis zur Universität war bisher stabil.

Fortlaufende innere Reformen, unter anderem durch eine mehrfache, kontinuierliche, durch Versuche unterstützte und durch wissenschaftliche Forschung kontrollierte Revision des Lehrplans und der Unterrichtsorganisation schlossen sich der seit den sechziger Jahren erfolgten tiefgreifenden Umorganisation des Schulsystems an.

1985 hat der schwedische Reichstag das gegenwärtig noch weithin gültige Schulgesetz beschlossen. Für die Vorgabe der allgemeinen Ziele ist nach wie vor der „Staat“ in Form der Regierung und des Reichstags zuständig. Wichtige allgemeine Ziele der „grundskolan“ sind laut Schulgesetz:

- 1.) Alle Kinder und Jugendlichen müssen unabhängig von Geschlecht, Wohnort sowie von sozialen und finanziellen Verhältnissen gleichen Zugang zur Ausbildung im öffentlichen Schulwesen erhalten.
- 2.) Die Ausbildung soll in jeder Schulform gleichwertig sein.
- 3.) Über Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus soll in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus die „Entwicklung ... zu verantwortungsbewußten Menschen und Bürgern“ gefördert werden. Individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler sind zu beachten.
- 4.) Alle Tätigkeiten in der Schule sollen mit „grundlegenden demokratischen Werten“ übereinstimmen, denen in der schwedischen Gesellschaft eine traditionell hohe Bedeutung zugemessen wird. Demokratisierung in einem umfassenden und differenzierten Sinn gehört zu den wichtigsten Zielprinzipien.

Die Gesamtschule soll keine „Lernfabrik“ sein, Überschaubarkeit ist besonders in der Grundschule wichtig. Das Zahlenverhältnis Lehrer (mit „full-time-posts“) zu Schülern betrug 1995/96 für alle öffentlichen Schulen 7,9/100, für Privatschulen 8,7/100.

Dezentralisierung und Zusammenarbeit bei der Realisierung der Ziele

Die Gemeinden sind nach der Dezentralisierungsreform 1990/91 primär für die praktische Durchführung der Reichstagsbeschlüsse – also für die Realisation der Ziele – verantwortlich. Hierfür erhielten sie weitreichende Kompetenzen und Einflußmöglichkeiten auf Vorschulen, Schulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen. Zur Praxis auf Grund der Dezentralisierung gehören u.a. folgende Aktivitäten und Aufgaben:

Der Gemeinderat entscheidet über einen „Schulplan“, in dem verdeutlicht wird, wie das lokale Schulwesen gestaltet und entwickelt werden soll. Hierin

wird darüber informiert, welche Maßnahmen in der Gemeinde ergriffen werden sollen, um die vorgegebenen allgemeinen Zielsetzungen zu verwirklichen. Die Lehrer arbeiten Unterrichtspläne gemeinsam mit Eltern und Schülern aus. Jede Grundschule kann ihre Arbeit nach dem Ermessen der Gemeinde im Rahmen der allgemeinen Bestimmungen auf eigene Weise gestalten.

Die frühere, zentrale „Oberste Schulbehörde“ (Skolöverstyrelsen) und die 24 „Landesämter für Erziehung“ wurden aufgelöst. Seit 1991 besteht nur noch ein kleines „Zentralamt für Erziehung“ (Skolverket), das den Kontakt zu den Gemeinden pflegt und zugleich darüber urteilt, wie die landesweiten Vorgaben – etwa die Zielsetzungen durch den Reichstag – erfüllt werden. Das für Schule und Erwachsenenbildung zuständige Zentralamt hat die Aufgaben der Beratung und Förderung. Es unterstützt auch die Rektorenausbildung, die Weiterbildung der Lehrer und des gesamten Schulpersonals und vergibt Lehrerstipendien für die zusätzliche individuelle Weiterbildung von Lehrern. Durch den Wegfall der Abschlußprüfungen, deren Wirkung als „menschlich deformierend“ bezeichnet wurde, kann auch auf die anderswo übliche Prüfungsbürokratie verzichtet werden. So meint man, mit ihrer Vermeidung pädagogische Komponenten mit sinnvollen Einsparungen verbunden zu haben.

Zur Zeit wird untersucht, welche Verfahren geeignet sein könnten, um die Bemühungen der Kommunen und der Schulen um die Erfüllung der Zielvorgaben nachweisbar „evaluiert“ werden könnten.

Merkmale der Grundschule

Stunden-, Lehr- und Kursplan: Ein im Schulgesetz festgelegter Stundenplan beschreibt – in Einheiten von je 60 Minuten – die „allgemein garantierte Unterrichtszeit“ in der Grundschule. Dieser Plan ist in sechs „Fachblöcke“ gegliedert: 1. Basisfächer (= Schwedisch, Englisch, Mathematik), 2. praktisch-ästhetische Fächer, 3. gesellschaftswissenschaftliche Fächer, 4. naturwissenschaftliche Fächer, 5. Sprach-Wahlpflicht-Fächer (u.a. Deutsch und Französisch), 6. individuelle Wahlpflichtfächer. Der neue Stundenplan, der am 1.7.1995 eingeführt wurde, hat die Position der drei genannten „Basisfächer“ durch Prüfungen stärken wollen, indem auch zentral ausgearbeitete Tests während des 9. Schuljahrs eingeführt wurden.

Das *Basisfach Englisch* wird in der Regel vom 3. Schuljahr an unterrichtet, aber jede Schule kann entscheiden, ob hiermit bereits im 1. Schuljahr begonnen wird. Der neue Lehrplan sieht mehr Zeit als früher für Kurse in einer zweiten Fremdsprache ab dem 6. Schuljahr vor. Während bis 1995 die Wahlmöglichkeit zwischen *Deutsch und Französisch* bestand, kann neuerdings auch eine andere Sprache (z.B. Spanisch oder Russisch) als *dritte Fremdsprache* gewählt werden.

Der *Stundenplan* ist verbindlich, jedoch kann unter bestimmten Bedingungen davon abgewichen werden, um den Unterricht an die spezifischen Möglichkeiten der Schüler anzupassen. Von den 6.665 Stunden im Jahr sind für die *Wahlfächer* 410 Stunden vorgesehen. Besonders häufig werden gewählt:

Musik, aber auch „Kultur“, „Sport“, „Naturwissenschaften“ und „Sprachen“.

Der *Lehrplan* für die Grundschule ist nach wissenschaftlich kontrollierten Schulversuchen und vielen Beratungen seit 1962 mehrfach – zuletzt 1994 – geändert worden. Darin sind auch allgemeine Mindestziele angegeben, die Schüler bei Verlassen der neunjährigen Schule erreicht haben sollen. Zugleich werden allgemeine Aufgaben der Schule definiert, u.a.: Vermittlung und „Verankerung“ von Werten, „auf denen die schwedische Gesellschaft basiert“. Hierzu gehören die „Unantastbarkeit des Menschenlebens“, die „Freiheit und Integrität des Individuums“, der „gleiche Wert aller Menschen“, die „Gleichstellung der Geschlechter“ sowie die „Solidarität mit den Schwachen und Schutzlosen“.

Der neue Lehrplan beschreibt auch klarer als bisher die Verantwortung der verschiedenen Gruppen für die Tätigkeiten in der Schule. Dabei werden nicht allein die Zuständigkeit des Rektors und der Lehrer, sondern auch Rechte und Aufgaben der Schüler genauer definiert. Zugleich wurden nach ausgewerteten Versuchen Unterrichtsinhalte und -methoden beschrieben, die geeignet erscheinen, um den gesetzten Zielen näherzukommen.

Zunehmende Flexibilisierung der Schulorganisation: Während der ersten drei Jahrzehnte nach der 1962 beschlossenen Reform haben in den ersten sechs Schuljahren vorwiegend Klassenlehrer, vom 7. Schuljahr an jedoch Fachlehrer unterrichtet. Die Oberstufe der Grundschule hatte seit der 1962 erfolgten Reform zahlreiche Diskussionen ausgelöst, die besonders den aufgetretenen Problemen des Lehrer- und Schülerverhaltens, dem davon beeinflussten Lernklima und den Ursachen der unterschiedlichen Lehr- und Lernmotivation gegolten haben. Auf die organisatorische Reform folgte die Verbesserung der „inneren Verhältnisse“.

Die Einführung des neuen Lehrplans hatte ab 1995 zur Folge, daß die gesamte Grundschule flexibler gestaltet werden konnte. Die genannte Dreistufigkeit wurde abgeschafft. Man bemüht sich auch um die Intensivierung der Zusammenarbeit von Lehrern der Vorschulklassen und der ersten Klassen, ebenso um geeignete Formen des Zusammenlebens und -lernens der Kinder. Die jahrgangsübergreifende Zusammenfassung in „altersgemischten Gruppen“ wird ausgebaut.

Zensuren und Zeugnisse: Das mit der Gesamtschulreform 1962 eingeführte „relative“ fünfgradige Zensurensystem wurde ab dem Herbsthalbjahr 1995 grundlegend durch ein „lernziel- und wissensbezogenes“ System ersetzt. Erst im 8. Schuljahr, am Ende des Herbsthalbjahres, werden Noten nach einer dreigradigen Skala erteilt: Genügend (G), Gut (VG) und Sehr gut (MVG). Am Ende der Grundschulzeit – also nach dem 9. Schuljahr – erhält jeder Schüler, der bis dahin ein zufriedenstellendes Ergebnis erzielt, ein Abgangszeugnis. Zensuren hierfür werden nach landesweit festgelegten Maßstäben erteilt. Durch Kriterienkataloge und zentrale Prüfungen soll eine bessere Vergleichbarkeit der Noten erreicht werden. Ziel dieser spät einsetzenden Zensurierung ist die Vermeidung jedes verfrühten, schädlichen Noten- und Selektionsdrucks, dem destruktive Wirkungen auch für die Entwicklung des Selbstbewußtseins und der Lernmotivation zugeschrieben werden.

Erreicht ein Schüler ab dem 8. Schuljahr in einem Fach nicht die Note „genügend“, so erhält er statt einer Zensur einen Lernentwicklungsbericht mit der Funktion der Beratung und Ermutigung. Er kann sich in einem, in mehreren oder aber in allen Fächern einer Prüfung unterziehen. Jede Gemeinde hat hierzu Einrichtungen der Erwachsenenbildung geschaffen, die Abschlüsse der Grund- und Gymnasialschule auch für Ältere ermöglichen.

Das System der „späten Zensurierung“ wird auch in Schweden weiterhin diskutiert. Die konservative Seite, vertreten durch die Partei der „moderaterna“, plädiert für Noten mit mehr Stufen und die Vergabe von Zeugnissen in einem früheren (6.) Schuljahr.

Förderunterricht, Spezial- und Sonderschulen im Grundschulsektor: Schulgesetz und Lehrplan verpflichten jede Schule, Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten eine *besondere Unterstützung* zu gewähren. Über die Formen der Förderung – unter anderem durch technische Hilfsmittel, Spezialunterricht und Einsatz von „Schülerassistenten“ zur individuellen Unterstützung körperbehinderter Schüler – können die Schulen selbst entscheiden. Als zentrale Zielsetzung gilt jedoch die *Integration der Behinderten* in die allgemeine Grundschule, wenn sie möglich, hilfreich und sinnvoll ist.

Spezialschulen sind für Kinder und Jugendliche eingerichtet worden, die wegen starker Seh-, Hör-, Sprach- und anderer Körperbehinderung eine normale Grundschule nicht besuchen können. Der Schulbesuch umfaßt 10 Jahre. Auch stark hörbehinderte Kinder sollen am Ende der Grundschulzeit insofern zweisprachig sein, als sie nicht allein die Gebärdensprache verstehen und Schwedisch lesen, sondern unter anderem auch in der englischen Sprache schriftlich kommunizieren können.

Die *Sonderschule* – särskola – ist vor allem für diejenigen Kinder und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung vorgesehen, denen der Besuch einer „Normalschule“ nicht zugemutet werden kann. Die särskola ist in die *Grundsonderschule* und die *Trainingsschule* untergliedert. Die *Grundsonderschule* würde für Schüler eingerichtet, von denen „angenommen wird, daß sie lesen und schreiben lernen und mit Hilfe dieser Fähigkeiten neue Kenntnisse erwerben können“. Die *Trainingsschule* nimmt diejenigen behinderten Kinder auf, die diesen Anforderungen nicht entsprechen können. Da die Zahl dieser Schüler in den kleineren Gemeinden gering ist, werden immer mehr Kinder in die „Normalklassen“ der Grundschule integriert. Sie haben das Anrecht auf ein freiwilliges 10. Schuljahr.

Schuljahr und Schultag: Das Schuljahr ist in das Herbst- und Frühlingshalbjahr aufgeteilt. Insgesamt umfaßt es 40 Wochen. Von Anfang Juni bis Mitte August finden die zehn- bis elfwöchigen Sommerferien statt. Darüber hinaus sind bisher nur 12 Ferientage (je eine Woche Wintersport- und Osterferien) üblich.

In der *Ganztagschule* findet der Unterricht von Montag bis Freitag statt. Die höchst zulässige Unterrichtszeit am Tag beträgt für die älteren Schüler acht, für die jüngeren sechs Stunden, im ersten Schuljahr ist die Stundenzahl noch niedriger.

Merkmale der dreijährigen Gymnasialschule

Ein *kurzer Rückblick* zeigt Entwicklungen seit der 1970/71 durchgeführten grundlegenden Reform auf. Die integrierte, aber durch viele Ausbildungsprogramme und Zweige zugleich differenzierte Gymnasialschule (*gymnasieskola*) hat seit fast 30 Jahren die *bis dahin üblichen drei Schulformen Gymnasium, Fachschule und Berufsschule* ersetzt. Für diese Reform waren soziale, pädagogische und wirtschaftliche Gründe und Motive maßgeblich. Es sei wiederholt: Mindestens 96% *aller schwedischen Jugendlichen* wechseln nach Absolvierung der Grundschule in die Gymnasialschule über.

Diese Schule bestand seit 1970 zunächst aus 23 Zügen und zusätzlichen Spezialkursen. Man unterschied humanistisch-soziale, wirtschaftliche und technisch-naturwissenschaftliche Züge. Nachfolgende Veränderungen trugen auch dem Entstehen neuer Berufe oder Berufsgruppen Rechnung.

Auch die Ausbildung, die zuvor an Berufsschulen stattfand, wurde nunmehr in die gymnasiale Schule einbezogen. Die Prinzipien der *Integration, Modernisierung und Demokratisierung* gewannen also auch für diese Reform praktische Bedeutung. Nach Erfahrungen im ersten Jahrzehnt erfolgten Auswertungsstudien. Eine Rückkehr zum traditionellen, selektiven und insofern für desintegrierend gehaltenen Schulsystem gab es auch bei Regierungswechsel nicht.

Seit 1991 sind die Gemeinden für die „gymnasieskolan“ hauptverantwortlich. Sie sollen gemeinsam mit zentralen Behörden dafür sorgen, daß die Ziele und Richtlinien, die durch Regierungs- und Reichstagsbeschlüsse definiert worden sind, realisiert werden.

Die Schülerzahl an der „gymnasieskolan“ variiert lokal zwischen 300 und 1.500 Schülern. Infolge der zahlreichen Ausbildungsprogramme und Zweige ist die Schule in zahlreiche kleine Einheiten und kursartige Lerngruppen unterteilt. Nach dem 20. Lebensjahr gibt es Möglichkeiten, die gymnasiale Ausbildung im Rahmen der kommunalen Erwachsenenbildung nachzuholen.

Nach der 1994 beschlossenen *Reform des gymnasialen Lehrplans* wurden 16 „*nationale Ausbildungsprogramme*“ – zwei studienvorbereitende und vierzehn berufsbezogene Programme – eingeführt. Sie lauten (in Kurzform):

Studienbegleitende Ausbildungsprogramme: Ein naturwissenschaftliches und ein gesellschaftswissenschaftliches Programm (mit Untergliederung).

Berufsbezogene Programme: Ästhetisches Programm (Grundausbildung für Kunst- und Kulturberufe) – Handels- und Verwaltungsfach (für Handels- und Verwaltungsberufe in Privatwirtschaft und Öffentlichem Dienst) – Bau-technik (für Berufe in der Bauwirtschaft, Hochbau und Tiefbau) – Kinderbetreuung und Freizeitgestaltung (für Berufe in der Kinderpflege und -betreuung, in der Freizeitgestaltung, im Sport und in Büchereien). Weitere Programme lauten (in Kurzform): Elektrotechnik, Lebensmitteltechnik, Handwerk, Pflegeberufliche, Hotel- und Restaurantfach, Industrietechnik, Medienfach, Land- und Forstwirtschaft, Kraftfahrzeugtechnik.

Alle Programme sind dreijährig, die Mehrzahl wird im zweiten und dritten Ausbildungsjahr in Zweige aufgeteilt. Ein Überwechseln von Schülern in andere Programme ist möglich.

Auch das gesamte *Lehrlings-Ausbildungsprogramm* ist in die Gymnasialschule integriert, wofür zusätzlich kompetente Handwerksmeister und andere Fachleute mit pädagogischer Eignung eingestellt wurden. Zahlreiche Werkstätten, Labors und andere Einrichtungen wurden geschaffen. Berufsbezogene Programme sehen vor, daß die Schüler mindestens 15% der Gesamtzeit im Betrieb lernen. Die Gemeinden können darüber hinaus auf lokale Verhältnisse zugeschnittene Programme einrichten.

In den *Kernfächern* wird nach Lehrplänen unterrichtet, die für alle Schüler identisch sind. Diese sind: Schwedisch, Englisch, Gesellschaftskunde, Religionskunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport und Kunsterziehung. Hierdurch wird innerhalb der differenzierten Schule dem Prinzip „Integration“ Rechnung getragen. Einige dieser Fächer werden in kleinere Kurse unterteilt. Es besteht auch die Möglichkeit, zusätzliche Fächer zu wählen. Jeder Schüler muß während der dreijährigen Ausbildung eine Projektarbeit fertigstellen. Für die Bewertung der Lernkontrollen während der Schulzeit wurde ein umfangreicher Kriterienkatalog für alle Fächer entwickelt.

Für Schüler, deren Grundschulzeugnisse nicht ausreichen, werden einjährige individuell entwickelte Programme angeboten, die auf das Studium der nationalen Programme in der gymnasialen Schule vorbereiten.

Für geistig Behinderte wurde die *vierjährige gymnasiale Sonderschule* eingerichtet.

Schülerbeurteilung und Notengebung als kontinuierlicher Prozeß ohne Abschlußprüfungen: Nach Abschluß jedes Kurses werden Noten erteilt. Die Notenskala für die gymnasiale Schule ist *vierstufig*: Ungenügend, Genügend, Gut, Sehr gut. In allen Schulen werden in verschiedenen Fächern zentrale Tests eingesetzt. Sie dienen jedoch nicht nur der individuellen Bewertung, sondern sollen auch den Lehrern einen Vergleich mit anderen Schulen und Klassen ermöglichen. Für die Notengebung sind darüber hinaus u.a. einflußreich: Schriftliche innerschulische bzw. klassenbezogene Tests, Beobachtungen „im Klassenzimmer“ sowie Klassenkonferenzen mit Teilnahme aller Lehrer, die in dieser Klasse bzw. diesem Kurs unterrichten. Gleichzeitig mit der Entwicklung und Abfassung der Lehrpläne wird über die Kriterien für die Notengebung entschieden, wobei die wichtigsten Lernziele angegeben werden.

Die international vergleichende Studie – Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) – hat ergeben, daß am Ende der Schulzeit die schwedischen Schüler zu denen gehören, die in Mathematik und Naturwissenschaften Spitzenleistungen erzielen.

Lehrerbildung

Merkmale: 1988 wurde die frühere Dreigliederung der Ausbildungsstufen für Grundschullehrer abgeschafft. Die Ausbildung für Lehrer in den *Klas-*

sen 1 bis 7 dauert jetzt 3,5 Jahre und ist in zwei Hauptgruppen unterteilt: Eine Hauptgruppe für Unterricht in *Mathematik und Naturwissenschaften* und eine andere für *Schwedisch und Gesellschaftswissenschaften*.

Die andere Ausbildungsform berechtigt zum Unterricht in den *Klassen 4 bis 9 und dauert 4,5 Jahre*. Beide Ausbildungsformen *überschneiden* sich also hinsichtlich der Klassen 4 bis 7. Die *zweite* ist in vier Fächergruppen differenziert: Schwedisch und Fremdsprachen, Gesellschaftswissenschaften, Naturwissenschaften sowie eine Kombination eines der praktisch-ästhetischen Fächer mit einem anderen Fach.

Nach der Neureglung bleibt die Form des nahezu in allen Fächern unterrichtenden Lehrers („Allround-Lehrers“) in den ersten *drei* Schuljahren bestehen. Aber in den Klassen 4 bis 6 teilen sich mindestens zwei (oder mehr) Lehrer mit unterschiedlicher Spezialisierung den Unterricht.

Das Hochschulgesetz 1993 gibt den Hochschulen und Universitäten hinsichtlich der *Organisation ihrer Ausbildung* eine große Freiheit. Die meisten „lärarkandidater“ für Klassen 1 – 7 absolvieren ihr gesamtes Studium an Lehrerhochschulen, während die Lehrerkandidaten für die Klassen 4 – 9 die Fachwissenschaften in der Regel an der Universität studieren, anschließend aber in jedem Fall zur praktisch-pädagogischen Ausbildung an eine Lehrerhochschule überwechseln. Die meisten Hochschulen sind organisatorisch Teile einer Universität. Die Lehrerhochschule in Stockholm blieb eigenständig, ebenso einige kleinere Hochschulen, die ausschließlich Lehrer für die Klassen 1 bis 7 ausbilden.

Folgende *Unterschiede* der schwedischen gegenüber der deutschen Lehrerausbildung fallen besonders auf: Alle Studienzeiten und Studiengänge sind *verbindlicher* festgelegt und führen zur Einhaltung der vorgeschriebenen Studienzeit, Verlängerung ist nur in Ausnahmefällen und auf Antrag möglich. Weiterhin: Abschlußprüfungen, die hierfür zuständigen Prüfungsämter sowie eine „zweite Lehrerprüfung“ durch die Schulbehörde gibt es nicht, jedoch Zwischenprüfungen während des Studiums. Die Praktika dauern – je nach Studiengang – länger als hierzulande und werden benotet, dafür entfällt das „Referendariat“. An den meisten Lehrerhochschulen entschied man sich für die *zweigradige* Notenskala, die sich auf „mangelhaft“ und „genügend“ (= „bestanden“ und „nicht bestanden“) beschränkt. An den Universitäten überwiegt noch die dreigradige Skala.

Exakte und bestätigte Berechnungen führten zu dem (überraschenden) Ergebnis, daß seit der Reform die Ausstattung der Lehrerhochschulen die der Universitätsfakultäten deutlich übertraf. Diese hierzulande undenkbare Priorität wurde nach Anfrage eines deutschen Erziehungswissenschaftlers schon 1970 auch von leitender Stelle im zentralen Universitätskanzleramt mit der Begründung bejaht, daß „Lehrer in einem modernen Industriestaat besonders wichtig“ seien. Es bestand schon länger Konsens darüber, daß die moderne Industriegesellschaft und der Fortschritt ihrer Demokratisierung einer grundlegenden sozialen Reform und eines hohen – auch materiellen – Einsatzes für eine Veränderung des gesamten Bildungssektors bedarf. Erst die ökonomische Krise der letzten Jahre hat zu etwas weniger günstigen Bedingungen für die

Lehrerausbildung geführt, jedoch wurde zuvor eine reichhaltige Ausstattung gesichert.

An den gut ausgestatteten *hochschuleigenen Instituten (Departments)* findet eine überwiegend praxis- und reformbezogene, vielfach kooperativ durchgeführte und reichhaltig ausgestattete erziehungswissenschaftliche Forschung statt, die international orientierte Projekte einbezieht.

Zusammenfassend: Die schwedischen Lehrerstudien sind – im Vergleich zur deutschen – unter anderem für Lehrende und Studierende geregelter und verbindlicher, vom Abschluß-Prüfungswesen befreit, durch weitaus höhere Etats finanziert, in Lehre und Forschung praxis- und reformorientierter. Sie umfassen mehr Studienwochen als hierzulande, die Zahl der Ferienmonate im Jahr ist entsprechend geringer.

Umgangsformen an den Hochschulen: Die Verbindlichkeit und klare Organisation an den schwedischen Hochschulen und Universitäten, die den „Dauerstudenten“ und eine überzogene „Freiheit des Hochschullehrers“ verhindert, bedeutet keine Restauration von traditionellen Formen gegenseitigen Umgangs. Im Gegenteil: In der gesamten schwedischen Gesellschaft hat sich während der letzten drei Jahrzehnte die „Du-Reform“ auf eine allgemein akzeptierte Weise durchgesetzt. Die Anrede mit Vornamen – einschließlich der Professoren, Unternehmer, Minister ... – ist nun selbstverständlich geworden, Titelanreden sind vollständig weggefallen. Die Veränderungen bedeuten jedoch nicht eine anderswo befürchtete Dezivilisierung (diese hat, wo sie erfolgt, ganz andere Ursachen) und keine Ableitung in Kameraderie, sondern eher eine Entkrampfung des Miteinanderumgehens, eine Verminderung überflüssiger Formen der Hierarchisierung und des hiermit verbundenen fragwürdigen Untertanenverhaltens. Hierbei geht es auch um eine Frage des Selbstbewußtseins wie einer in Existenz und Verhalten zu anderen Menschen wie in der Kompetenz begründeten Autorität, die der Äußerlichkeiten wie Titel nicht bedarf.

Die Annahme, daß Formen wie die Vermeidung von verfrühten Zensuren und von Abschlußprüfungen, von entspannterem Umgang oder von größerer Mitbestimmung (auch von Eltern und Schülern in den Schulen) Anzeichen von Auflösungserscheinungen und Chaos in den Lern- und Ausbildungssystemen darstellen, ist unzutreffend. Sie wird auch durch die Verbindlichkeit der Arbeitsbedingungen für Studierende und Lehrende widerlegt. „Demokratisierung“ und „Modernisierung“ als wesentliche Prinzipien der schwedischen Reform wurden gerade nicht als Freigabe von Beliebigkeit und Regellosigkeit mißverstanden. Was das Prinzip der „Mitsbürgerlichkeit“ wirklich bedeutet, versteht der Außenstehende erst nach längerer Erfahrung und genauerer Beobachtung.

Abschließender und zusammenfassender Überblick über neue Entwicklungen

Bis zum Ende der 80er Jahre bestand in Schweden weitgehende Einigkeit über die Entwicklung und Reform der Schule. Einwände von konservativer Seite richtete sich nur gegen Teile der Veränderungen, bejahten aber die Re-

form im großen und ganzen. Auch die Beschlüsse über die integrierten Schulen fielen mit Zustimmung großer parlamentarischer Mehrheiten.

Jedoch veränderten sich mit den „Wandlungen des Zeitgeistes“ im Laufe der 80er Jahre manche grundlegenden Begriffe und Vorstellungen. So gelangte man von einem stärker gemeinschaftlich-solidarisch orientierten Demokratiebegriff, der Gleichheit und Einheitlichkeit betont hatte, zu einer vorwiegend individualistischen Grundauffassung, die eine Betonung und Förderung von Wahlfreiheit und Stärkung von „Marktlösungen“ zugunsten der Stärkung der Formen des Wettbewerbs durch Privatisierung erstrebte. Sie war u.a. an der größeren Unterstützung der „freien Schulen“ erkennbar, die mit der Absicht erfolgte, die Konkurrenz zu den staatlichen Bildungsinstitutionen zu fördern. Zugleich wollten Eltern einen größeren Einfluß auf den Schulbesuch ihrer Kinder und mehr Gewicht in den Beschlußgremien in der Schule gewinnen. Die größten Schwierigkeiten für die Reformpolitik verursachte jedoch nicht eine konservative Opposition, sondern die etwa Mitte der neunziger Jahre voll einsetzende ökonomische Krise. Inzwischen hofft man auf ein erfolgreiches, mit staatlichen Zuschüssen unterstütztes ökonomisch-finanzielles Sanierungsprogramm.

Der reformerische Schwung ist durch die Krise gebremst worden, aber nicht versiegt. Beweise für die Fortdauer sind u.a. erste praktische Wirkungen von Kommissionen, die zu neuen Reichstagsvorlagen oder -beschlüssen geführt haben. Die folgende thesenhafte Erläuterung von Aufgaben dieser Kommissionen gibt einen Einblick in die neuesten Reformbemühungen und -absichten:

- Vorschläge zu weiterer Verstärkung der *Zusammenarbeit* zwischen Vor- und Schule.
- Veränderungen im Schulgesetz und in Lehrplänen mit der Absicht, die *Hilfe* für Schüler mit *Lese- und Schreibschwierigkeiten* zu verbessern:
- Umarbeitung der *Kurspläne* für die Grundschüler, so daß ein thematisch fachübergreifendes Lernen erleichtert wird.
- Untersuchung der Effekte bei einer Erneuerung der Schularbeit durch gemeinsame Planung von Lehrern und Schülern hinsichtlich der *Themen des Lernens*, die zuvor von der Zentrale vorgeschrieben waren.
- Überprüfung von Versuchen mit lokalen Schulausschüssen für Grundschulen, in denen die *Elternvertreter die Mehrheit* haben.
- Überprüfung von Versuchen in Gymnasialschulen, in denen die *Vertreter der Schüler die Mehrheit* besitzen.
- Neuordnung der *Lehrlingsausbildung* in den Gymnasialschulen, die zu einer ohnehin vorhandenen, aber noch stärkeren *Zusammenarbeit* zwischen den Schulen und Arbeitsstätten (etwa im Handwerk und der Industrie) führen soll.
- Einführung einer neuen Form des *Gymnasialexamens* durch eine umfassendere „individuelle examensrelevante Arbeit“.
- Verschiedene Möglichkeiten der Förderung des „*IT-Unterrichts*“ (Informations-Technik-Unterrichts).
- Veränderung der Schulaufsicht in der Form, daß neu einzusetzende Schulinspektoren überprüfen, wie die *Kommunen* ihre Schulen gemäß ihres Auftrages organisieren und ausrüsten, um die vom Reichstag gesetzten Ziele zu erreichen.

• Entwicklung von veränderten Formen und Instrumenten der Qualitätskontrollen der *Schulen*.

Auch die Vielfalt der hier aufgezählten Kommissionsaufgaben zeigt die Fortsetzung der reformerischen Aktivitäten etwa dreieinhalb Jahrzehnte nach der Verabschiedung der ersten bedeutenden Gesetze zur umfassenden Veränderung des Bildungswesens in Richtung auf größere Vereinheitlichung, Demokratisierung und innere Differenzierung. Die intensive bildungspolitische Debatte wird fortgesetzt. Zwei *gegensätzliche Richtungen im Grundsätzlichen* haben sich ergeben: Die eine will den demokratischen Einfluß von Eltern und Schülern stärken, die andere aber erstrebt die Rückkehr zu einer durch die Zentrale vorgenommenen Steuerung von Organisation und Inhalten der Schule. Weiterhin befürwortet eine Richtung die stärkere „Marktsteuerung“ (u.a. den Wettbewerb zwischen den Schulen), die Gegenrichtung aber einen stärkeren Einfluß des Prinzips der „Mitbürgerlichkeit“ auch im Bildungssektor. Zugleich bestehen vermittelnde Positionen fort.

Über Verlauf und Ergebnisse dieser und anderer Aktivitäten und bildungspolitischen Entscheidungen in diesem Land der „permanenten Reform“ darf man gespannt sein. Die auch bei den umfassenden Veränderungen hervorgetretenen und sichtbar gewordenen Strömungen und Kräfte zeigen nicht nur bildungspolitische, sondern allgemeinere kulturelle Unterschiede zu vielen anderen Ländern, auch zu Deutschland.

Literatur

- Bjerstedt, Åke: Zukunftsbereitschaft als Ausbildungsziel. Didakometrie u. Soziometrie Nr. 23, Malmö 1979
- Bjerstedt, Åke: Die Schule und die Zukunft: Eine Projektübersicht. Didakometrie und Soziometrie Nr. 25. Malmö 1982
- Johansson, Hans-Ingvar: Blickpunkt Schweden. Hg. v. Schwed. Institut Stockholm 1995
- Pedagogisk uppslagsbok. Lärarförbundet Stockholm 1995
- Rudvall, Göte: Skolpolitik under två årtionden. In: Kritisk Utbildningstidskrift. Solna, 2/1997
- Rudvall, Göte: Perspectives on development of the Swedish Schools. Workshop on Current Trends and Problems of Special Education in Sweden and Poland. Malmö/Radziejowice 1993
- Rudvall, Göte: Decentralising Swedish Schools since 1980. Malmö/Bournemouth 1992
- Rudvall, Göte: Ekopiloterna – ett radikalt skolexperiment. In: DAKS-Kontakt 2, 1998, Stockholm 1998, S. 3-5.
- Rudvall, Göte: Elevinflytande – en ständig utmaning. In: Kritisk Utbildningstidskrift. Solna 3-4/1996
- Rudvall, Göte: Parallellskola – enhetskola – mångfaldsskolas. In: Likvärdighet i skolan. En antologi, Skolverket Stockholm 1995
- Schwedisches Institut, Stockholm (Hg.) / Schwedische Botschaft in Bonn: Tatsachen über Schweden. U.a.: Die schwedische Grundschule, 1997 – Gymnasialschule und Erwachsenenbildung, 1996 – Höhere Ausbildung in Schweden, 1997 – The Swedish Education System 1997 – Education in Sweden. Statistics Sweden, Stockholm 1997
- Stimpel, Hans-Martin: Schüler, Lehrerstudenten und Politik. Ein internationaler Vergleich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970

- Stimpel, Hans-Martin: Peace and Education. Über ein friedenspädagogisches und praxisorientiertes Forschungsprojekt in Malmö. In: 1945-1995, Krieg-Bildung-Überleben. Göttingen: Verlag Cuvellier 1995, S. 257 ff.
- Stimpel, Hans-Martin: Skandinavien. Bildungswesen. In: Neues Pädagogische Lexikon. Hg. v. von Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann. Stuttgart/Berlin: Kreuz-Verlag 1971, S. 1059 ff.
- Stimpel, Hans-Martin: Über Aufgaben und Leistungen der schwedischen Lehrerbildung. In: Theologie und Unterricht. Festschrift f. Hans Stock. Gütersloh: Mohn, 1969, S. 96-100
- Stimpel, Hans-Martin: Zur Lehrerbildung in Schweden. In: Beiträge zur schwedischen Schulreform. Weinheim: Beltz, 1968
- Stimpel, Hans-Martin: Das Skandinavische Bildungswesen. Forschungsbericht. Göttingen 1980
- Stimpel, Hans-Martin: International vergleichende Jugendstudien 1968-1982. Forschungsbericht. Göttingen 1982
- Weibull, Jörgen: Schwedische Geschichte. Hg. v. Schwedisches Institut. Verlag Bra Böcker, Stockholm 1994

Göte Rudvall, geb. 1925, Mag. phil., Lektor für Geschichtsdidaktik, Studiendirektor für die pädagogische Entwicklungsabteilung der Lehrerrhochschule in Malmö. Seit 1991 pensioniert.
 Anschrift: Annebergsgatan 19 A, S-21 466 Malmö

Hans-Martin Stimpel, geb. 1926, Dr. phil., Prof. für Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Univ. Göttingen, seit 1991 emeritiert.
 Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 17, 37075 Göttingen