

# **Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland**

herausgegeben von

*Aila-Leena Matthies und Ehrenhard Skiera*

unter Mitarbeit von

*Marianneli Sorvakko-Spratte*

Flensburg, September 2008



# Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland

herausgegeben von

*Aila-Leena Matthies und Ehrenhard Skiera*

unter Mitarbeit von

*Marianneli Sorvakko-Spratte*

mit Beiträgen von:

Ulla Aikio-Puoskari

Juha Hakala

Tarja Ihalainen

Laura Jetsu

Anita Kangas

Jouko Kari

Helena Kasurinen

Jaana Keski-Levijoki

Gunnel Knubb-Manninen

Eira Korpinen

Martti Kuikka

Johanna Lasonen

Päivi Lipponen

Paavo Malinen

Aila-Leena Matthies

Erkki Merimaa

Taina Peltonen

Ehrenhard Skiera

Marianneli Sorvakko-Spratte

Hans Toman

Elina Törmä

Jouni Välijärvi

Jussi Välimaa

Sari Välimäki

Raimo Vuorinen

Eine für Studienzwecke bearbeitete Fassung des hier vorliegenden Textes erscheint beim Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, unter dem Titel „Das Bildungswesen in Finnland – Geschichte, Struktur, Institutionen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen, bildungs- und sozialpolitische Perspektiven“.

© Das Copyright der einzelnen Beiträge liegt bei den Autoren.

Flensburg, September 2008



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber .....	7
<b>1 Einleitung: Das Bildungswesen Finnlands in mehrperspektivischer Sicht</b> <i>Ehrenhard Skiera und Aila-Leena Matthies</i> .....	9
<b>2 Zum sozio-kulturellen Hintergrund des Bildungs- und Sozialwesens – Eine landeskundliche Einführung</b> .....	17
2.1 Land und Bevölkerung <i>Ehrenhard Skiera</i> .....	17
2.2 Historischer Überblick <i>Marianneli Sorvako-Spratte</i> .....	23
2.3 Wohlfahrtsstaatliche Aspekte des finnischen Bildungssystems in verglei- chender Sicht <i>Aila-Leena Matthies</i> .....	28
2.4 Vertiefender Exkurs: Volksdichtung, Kunst und Musik als bildende Momente der nationalen Identität <i>Laura Jetsu</i> .....	38
<b>3 Das allgemeinbildende Schulwesen in historischer Sicht</b> .....	49
3.1 Zur Entwicklung des finnischen Schulsystems <i>Martti Kuikka</i> .....	49
3.1.1 Vom Mittelalter zur Neuzeit: Dominanz kirchlicher und weltlich-hege- monialer Autorität.....	50
3.1.2 Das 19. und beginnende 20. Jahrhundert: Entwicklung und Struktur eines städtisch orientierten Schulwesens .....	56
3.1.3 Die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen: Bildungs- und sozialpolitische Initiativen nach Erlangung der staatlichen Souveränität.....	63
3.1.4 Entwicklungen nach dem 2. Weltkrieg: Auf dem Weg zur neunjährigen voll integrierten Grundschule .....	66
3.2 Vertiefender Exkurs I: „Vom Ausland lernen“ - zur Reisetätigkeit finnischer Pädagoginnen und Pädagogen und deren Einfluss auf die Entwicklung des finnischen Bildungswesen <i>Tarja Ihalainen</i> .....	75
3.3 Vertiefender Exkurs II: Ausländische Einflüsse bei der Gestaltung der finnischen Grundschule <i>Paavo Malinen</i> .....	81
3.4 Vertiefender Exkurs III: Die Volksschule – eine Errungenschaft des Staates, der Gemeinde oder der Bürgergesellschaft? <i>Päivi Lipponen</i> .....	89
<b>4 Reformpädagogik und Innere Schulreform in Geschichte und Gegenwart – Das Beispiel Finnland</b> .....	101
<i>Ehrenhard Skiera</i>	
4.1 Die Grundanliegen der Reformpädagogik und ihre kritischen Reflexe .....	101
4.2 Rezeption und Wirkung der Reformpädagogik in Finnland – Historische Skizzen .....	104

4.3	Die finnische Grundschule und die „Grundlagen des Lehrplans für die Grundschule 1985“ in reformpädagogischer Sicht .....	109
4.4	Reformpädagogisch orientierte Schulversuche im Rahmen der Entwicklung der neuen Grundschule – Reiseskizzen und Reflexionen .....	111
4.5	Die Universitätsschule in Jyväskylä – Das Beispiel einer Begegnungsstätte pädagogischer Praxis, Lehre und innovativer Forschung .....	115
4.6	Fazit: Perspektiven für die Schulentwicklung aus reformpädagogischer Sicht ..	119
<b>5</b>	<b>Strukturen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen des Erziehungs- und Bildungswesens .....</b>	<b>123</b>
5.1	Das finnische Bildungswesen im Überblick <i>Ehrenhard Skiera</i> .....	124
5.2	Früherziehung im finnischen Schulsystem <i>Taina Peltonen</i> .....	127
5.2.1	Kindertagesbetreuung in Finnland .....	127
5.2.2	Früherziehung im internationalen Vergleich .....	130
5.2.3	Grundlagen und Inhalte der Früherziehung und des Vorschulunterrichts in Finnland .....	132
5.2.4	Die Entwicklung der Vorschulangebote .....	136
5.2.5	Angebote der Früh- und Nachmittagsbetreuung .....	139
5.2.6	Zusammenfassung .....	140
5.3	Die allgemeine Grundschule – Neun Jahre gemeinsames Lernen für alle <i>Erkki Merimaa</i> .....	143
5.3.1	Einführung der allgemeinen neunjährigen Grundschule zur Gleichstellung der Bildungschancen .....	143
5.3.2	Die Trägerstruktur der Grundbildung .....	145
5.3.3	Gesetzliche Grundlagen und Regelungen zur allgemeinen Grundschule .....	145
5.3.4	Die Grundschule als Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler .....	146
5.3.5	Das System der Lehrplanung: Die Fächer und der Stundenrahmen des Grundschulunterrichts .....	147
5.3.6	Die Lehrplanung als Grundlage der Bildung und Erziehung in der Grundschule .....	148
5.3.7	Aktuelle Fragen des Grundschulunterrichts .....	153
5.3.8	Vertiefender Exkurs I: Lernberatung im finnischen Schulwesen <i>Raimo Vuorinen</i> und <i>Helena Kasurinen</i> .....	156
5.3.9	Vertiefender Exkurs II: „Anders lernen“ - Förderpädagogische Maßnahmen und Sonderunterricht in der finnischen Grundschule <i>Aila-Leena Matthies</i> .....	165
5.3.10	Vertiefender Exkurs III: Die kleinen Dorfschulen auf dem Land als Teil des finnischen Schulsystems <i>Eira Korpinen</i> .....	174
5.4	Der Sekundarbereich: Gymnasium und berufliche Bildung <i>Jouni Välijärvi</i> ....	181
5.4.1	Die Struktur des Sekundarbereiches und dessen Erneuerung .....	182
5.4.2	Gymnasialausbildung .....	183
5.4.3	Die Berufsausbildung .....	186
5.4.4	Das Abitur .....	188
5.4.5	Niveauvolle Sekundarbildung für jeden Jugendlichen .....	190
5.5	Historische Entwicklungen und aktuelle Tendenzen der finnischen Hochschulbildung <i>Jussi Välimaa</i> .....	191

<b>6</b>	<b>Lehrerbildung und Bildungsforschung</b> .....	201
6.1	Die Ausbildung der Klassenlehrer für die neunjährige Grundschule <i>Juha Hakala</i> .....	201
6.2	Bildungsforschung im Dienste gesellschaftlicher Selbstaufklärung und Schulentwicklung - Das Institut für Bildungsforschung an der Universität Jyväskylä <i>Jouko Kari</i> .....	213
6.3	Exkurs: Die Reform der Schülerbewertung in der finnischen Grundschule <i>Eira Korpinen</i> und <i>Elina Törmä</i> .....	222
<b>7</b>	<b>Die Kulturpolitik als Förderung des Sozialisationsumfeldes der Kinder und Jugendlichen – Das finnische System der Kulturpolitik und kulturelle Einrichtungen. Historischer Überblick und heutige Herausforderungen</b> ...	229
	<i>Anita Kangas</i>	
7.1	Historische Hintergründe der kommunalen Kulturverwaltung.....	229
7.2	Kulturpolitik als Projekt einer nationalen Erweckung und Erziehung – Ent- wicklungen im Zusammenhang mit der Entstehung der finnischen Nation .....	230
7.3	Kulturpolitik im Dienste wohlfahrtsstaatlicher Distribution und demokra- tisch-egalitärer Partizipation am kulturellen Leben .....	235
7.4	Kulturpolitik im Rahmen marktwirtschaftlichen, sozialpolitischen und sozio-ökologischen Denkens .....	238
7.5	Stand der Entwicklung, bildungs- und kulturpolitische Herausforderungen für die Zukunft .....	241
<b>8</b>	<b>Sozial- und familienpolitische Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen</b> .....	247
	<i>Aila-Leena Matthies</i>	
8.1	Dienstleistungen und ihre Trägerstrukturen – eine andere Rolle der Wohl- fahrtsverbände und Bürgerorganisationen .....	247
8.2	Professionalisierung der pädagogischen, gesundheitlichen und sozialen Berufe .....	249
8.3	Bestandteile und Funktionen der familienpolitischen Transfer- und Dienst- leistungen.....	250
8.4	Aktuelle Ansätze der Väterpolitik .....	252
<b>9</b>	<b>Bildungsfragen von Minderheiten</b> .....	255
9.1	Der Sami-Unterricht als Teil der finnischen Grundschule – Förderer des Sprachenwechsels oder der Revitalisierung der Muttersprache? <i>Ulla Aikio-Puoskari</i> .....	255
9.2	Sozialpolitische und pädagogische Antworten auf Probleme der Migration <i>Johanna Lasonen</i> .....	265
9.3	Romakinder <i>Sari Välimäki</i> .....	273
9.4	Der Unterricht der schwedischsprachigen Bevölkerung Finnlands <i>Gunnel Knubb-Manninen</i> .....	280
9.5	Gehörlose Kinder und Jugendliche – Ausbildung und Kultur in der Gebär- densprache <i>Jaana Keski-Levijoki</i> .....	284

<b>10 Brennpunkte der Diskussion</b> .....	289
10.1 Auf der Spur des Erfolges: Zur Frage nach den besonderen Bedingungen des guten Abschneidens Finnlands bei internationalen Vergleichsstudien – insbesondere im Vergleich zu Deutschland <i>Hans Toman</i> .....	289
10.2 Zukunftsperspektiven und aktuelle Probleme der Bildungs- und wohl- fahrtsstaatlichen Politik am Beispiel Finnlands <i>Aila-Leena Matthies</i> .....	298
<b>Autorenverzeichnis</b> .....	305



## Vorwort der Herausgeber

Die Idee zur Konzeption und Herausgabe dieses Werkes wurde in Jyväskylä, der bedeutenden Universitäts- und Schulstadt in Mittelfinnland, geboren. Die beiden Herausgeber leiteten im August 2005 einen mehrtägigen Hochschulkurs im Rahmen der von Eira Korpinen, Professorin für Schulpädagogik, an der Universität Jyväskylä in Mittelfinnland begründeten und geleiteten Fortbildungsinitiative „Forschender Lehrer – Teacher Researcher“, finnisch: „Tutkiva Opettaja“. Zwei Themen standen auf der Agenda (vgl. [www.jyu.fi/tuope](http://www.jyu.fi/tuope)): „Vergleichender Zugang zu europäischen Wohlfahrtsstaaten als Bedingungsrahmen für die Profession des Lehrers“ (Aila-Leena Matthies) und „Alternative Erziehung in Europa – Entwicklungen, didaktische Profile, innovative Perspektiven“ (Ehrenhard Skiera). Damit wurden zwei Perspektiven zusammengeführt, die das vorliegende Buch mitprägen: Pädagogik und Bildungspolitik auf der einen sowie Sozialwesen und Sozialpolitik auf der anderen Seite. In Finnland ist es in einem hohen Maße gelungen, das Menschenrecht auf Bildung im Sinne einer weitgehenden Chancengleichheit der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Der sogenannte Sozialgradient weist aus, dass der Zusammenhang von schulischer Leistung und außerschulischen Faktoren – wie der sozio-ökonomische Status der Eltern – in Finnland im internationalen Vergleich sehr gering ist. Dies korrespondiert mit den Grundzügen einer seit Jahrzehnten verfolgten wenn auch in neuerer Zeit zuweilen gefährdeten Sozial- und Gesellschaftspolitik, deren Ziel darin besteht, die Verteilung der materiellen Wertschöpfung des Landes leistungs- und bedürfnisgerecht zu gestalten, vor allem die Kinderarmut zu bekämpfen, und allen Menschen den freien Zugang zu den geistig-kulturellen Ressourcen des Landes zu sichern.

Während unserer Zusammenarbeit in Jyväskylä kamen wir auf die zu damaliger Zeit in Deutschland hochschlagenden Wellen der öffentlichen Diskussion über das relativ schlechte Abschneiden Deutschlands und das sehr gute Abschneiden Finnlands bei den neuen internationalen Vergleichsstudien zur Schülerleistung zu sprechen. Es war erkennbar, dass die zum Teil recht heftigen Debatten meist auf einer nur schmalen Kenntnis des äußerst komplexen Zusammenhanges von Bildungswesen und Gesellschaftsverfassung geführt wurden. Die von vielen hochrangigen deutschen Politikern ausgegebene Losung „Von Finnland lernen“ und die pädagogische Finnlandtouristik konnte diesen Mangel wohl kaum ausgleichen; leistete vielleicht sogar der Ansicht und Irrsicht Vorschub, man könne etwas Gutes und Nützliches schlichtweg übernehmen. Denn was ein Bildungswesen im inneren bestimmt und zusammenhält, und was zu lernen wäre, ist eben keineswegs offensichtlich, und auch nicht hinreichend an Einzelbeispielen vor Ort zu ermitteln. Hier führt nur ein intensives Studium weiter, das in mehrperspektivischer Sicht die historischen, strukturellen, gesellschafts- und sozialpolitischen sowie pädago-

gisch-didaktischen Entwicklungen und Gegebenheiten diskursiv erschließt. Das vorliegende Buch will zu einem solchen Studium einladen.

Ein solches Unternehmen kann nur in einer gemeinsamen Anstrengung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durchgeführt werden, die zu Einzelfragen erhellen- de Beiträge liefern und den Gesamtrahmen der Konzeption mittragen. Uns ist es gelungen, 23 Autorinnen und Autoren zu gewinnen, alle ausgewiesene Experten auf ihrem Gebiet, fast alle von ihnen Finnen. Ihnen danken wir an dieser Stelle ganz herzlich für ihre Mitarbeit, auch für ihre Geduld bei den zuweilen unvermeidlichen Rückfragen und Korrektur- oder Ergänzungswünschen von Seiten der Herausgeber.

Es ist uns ein Anliegen, auf einen maßgeblichen Vorläufer unserer Arbeit hinzuweisen. Finnland mag früher am Rande des erziehungswissenschaftlichen Interesses gelegen haben, wurde jedoch keineswegs völlig vergessen. Der Giessener Erziehungswissenschaftler Fritz Seidenfaden (1929 – 2000), ein akademischer Lehrer von Ehrenhard Skiera, hatte als fünften Band der von ihm konzipierten Reihe „Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas“ im Jahre 1984 ein Werk über Finnland vorgelegt, in dem er zusammen mit sieben finnischen Autorinnen und Autoren, beginnend mit einer landeskundlichen Einführung, das finnische Bildungswesen aspektreich in den Blick nimmt (Verlag der Ferber’schen Universitätsbuchhandlung: Gießen). Diesem Ansatz fühlen wir uns verbunden. Und einer der Mitautoren des Werkes, Jouko Kari, Emeritus der Universität Jyväskylä, ist auch jetzt wieder mit einem Beitrag über Bildungsforschung dabei.

Die meisten der finnischsprachigen Beiträge wurden von unserer Mitarbeiterin Marian- neli Sorvakko-Spratte sorgfältig übersetzt und darüber hinaus immer kenntnisreich und engagiert inhaltlich kommentiert. Katri Matthies übersetzte zwei Beiträge, einen aus dem Englischen und einen aus dem Finnischen, Kristiina und Helmut Josuttis einen Beitrag aus dem Finnischen, Johanna Wiedemann einen Beitrag aus dem Englischen. Rosi Gerlich gab wertvolle Tipps und Hilfestellung bei der Erstellung des Manuskriptes. Ihnen allen danken wir für die fruchtbare Zusammenarbeit.

Jyväskylä und Kokkola, Aila-Leena-Matthies  
Flensburg und Gießen, Ehrenhard Skiera

## 1 Einleitung: Das Bildungswesen Finnlands in mehrperspektivischer Sicht

Das Bildungswesen eines Landes muss als eine zentrale Institution der modernen Gesellschaft angesehen werden. Nur durch Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation und durch Öffnung von Wegen der Bildung und Weiterbildung für Erwachsene jeglichen Alters können sich menschliche Ressourcen ausbilden und entfalten, können die Möglichkeit politisch-gesellschaftlicher Partizipation eines jeden Menschen gesichert, Ökonomie und Kultur gefördert, die gesellschaftlichen Grundlagen des Zusammenlebens insgesamt nachhaltig bewahrt und entwickelt werden. Der Versuch, das Bildungswesen eines Landes in seinen Funktionen, in seiner Struktur und seinen wichtigsten Bereichen umfassend und differenziert darzustellen, legt eine Vorgehensweise nahe, durch die die wesentlichen Bedingungs- und Handlungsfelder und deren wechselseitige Verschränkung in den Blick geraten. Als unverzichtbare Aspekte betrachten wir die folgenden:

- Landeskundliche Gegebenheiten
- Geschichte des Schulwesens in ihrem Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung
- Alternative Schulkonzeptionen, u. a. im Hinblick auf pädagogische Differenzierungen und als innovatives pädagogisches Anregungspotenzial
- Das Bildungswesen in seiner Gesamtstruktur, in seinen Institutionen und pädagogisch-didaktischen Konzeptionen von der Vorschulerziehung bis zur Berufsbildung und Hochschule
- Lehrerbildung und Bildungsforschung (als unterstützende Systeme für Pädagogik und Bildungspolitik)
- Kulturpolitik als Mittel zum Aufbau außerschulischer Bildungseinrichtungen
- Der Zusammenhang von Bildungs- und Sozialwesen
- Bildungsfragen von Minderheiten

Auf dem Hintergrund dieser Aspekte können dann spezifische Fragen diskutiert werden wie etwa das gute Abschneiden Finnlands bei internationalen Vergleichsstudien zur Schülerleistung, Probleme und Perspektiven bei der weiteren Entwicklung des Bildungswesens, Fragen nach einem möglichen Lernertrag beim Studium des finnischen Bildungswesens.

*Landeskunde:* Nicht selten wird die Meinung geäußert, Finnland sei ein recht homogenes sozio-kulturelles Gebilde. Wenn man die Religionszugehörigkeit betrachtet, mag das plausibel erscheinen, denn über 80 % der Bevölkerung gehört der Evangelisch-Lutherischen Kirche an. Ein genauerer Blick zeigt aber, dass es sich durchaus um eine heterogene Bevölkerung mit Gruppen verschiedenen kulturellen und ethnischen Hintergrundes handelt, deren Bildungsfragen eigene Antworten verlangen. Finnland ist mitbedingt

durch die Einwanderung inzwischen ein multikulturelles Land geworden. Geographisch gehört Finnland zum Norden Europas. Fauna und Flora der Tundra und der Taiga im Hohen Norden prägen Landschaft und Klima. Weite dünn besiedelte Regionen im Osten und Norden einerseits und relativ große städtische Agglomerationen meist im Süden und Südosten andererseits stellen spezifische Anforderungen bei der kulturellen und infrastrukturellen Versorgung. Finnland ist eine parlamentarische Republik (finnisch: Suomen Tasavalta). Seine Sozialverfassung als moderner Wohlfahrtsstaat gilt inzwischen im Lande selbst als gefährdet – die Schere zwischen Arm und Reich öffnet sich wie in vielen anderen Industrienationen auch hier. Obwohl aus mitteleuropäischer Sicht am Rande Europas gelegen, lag und liegt Finnland im Schnittpunkt verschiedener Interessengebiete und kultureller Einflüsse. Vor der Zeit der staatlichen Selbständigkeit 1917 dominierend und bis heute mitprägend sind der schwedische und der russische Einfluss. Historisch von besonderer Bedeutung ist die Entwicklung und die künstlerische Artikulation (Dichtung, Musik, Malerei, Architektur) einer starken nationalromantischen Strömung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Hier liegen die Grundlagen des Nationalgefühls und auch der Anstrengungen, ein von der finnischen Sprache und Kultur geprägtes Volkswildungswesen aufzubauen. – Neuere Motive für die Wertschätzung der Bildung sind die Einbettung der Volkswirtschaft in globale Strukturen und der daraus resultierende Wettbewerb.

*Geschichte des Schulwesens:* Schon früh war die Entwicklung des finnischen Schulwesens eingebunden in gesamteuropäische Tendenzen. Finnland gehörte und gehört zum Kulturkreis abendländisch-christlicher Prägung mit einem alten und teils poetisch rückerinnerten archaischen Erbe aus vorchristlicher Zeit, das in den Künsten noch immer eine gewisse Rolle spielt. Die Geschichte des Schulwesens kann als ein Ringen verschiedener gesellschaftlicher Mächte dargestellt werden, nämlich der Kirche, des Zentralstaates und der regional wirkenden Kommunen. Eine Besonderheit bildet die Rolle der Schule und der Schulreform in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Schule wurde als ein Ort angesehen, in dem das eigene finnische Erbe entwickelt, gepflegt und – gegen kulturhegemoniale Bestrebungen Russlands – u. a. zur Bildung einer nationalen Gesinnung fruchtbar gemacht werden konnte und sollte. Wenn dieser Zusammenhang auch wegen allfälliger Botmäßigkeit dem Zaren gegenüber nicht allzu offen geäußert werden mochte, war der politisch-emanzipatorische Gehalt ihrer Bestrebungen den frühen Schulreformern durchaus präsent. Die politisch-emanzipatorische Dimension der Schule wie der Kultur überhaupt hat also historisch tief verankerte Wurzeln und mag mit ein Grund sein für die dauerhafte gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung auch im heutigen Finnland. Die nationalpolitische Zielorientierung verhinderte aber keineswegs den Blick ins europäische Ausland – im Gegenteil, man war begierig, von den anderen zu lernen. Dem heutigen Strom der Pädagogiktouristen nach Finnland ging ein inzwischen fast über 150 Jahre andauernder Strom von reisenden finnischen Pädagogen in die Nachbarländer und insbesondere nach Mitteleuropa voraus. – Eine besondere sozialpolitische Facette ist mit den schulpolitischen Entwicklungen auf der Gemeindeebene verbunden. Durch die konstruktive Zusammenarbeit verschiedener gesellschaftlicher Gruppen beim Aufbau des Volksschulwesens gegen Ende des 19. Jahrhunderts konnte die Trennung der ökonomischen Klassen im sozialen Leben der Gemeinden deutlich verringert werden. Schule und kommunale Schulpolitik hatten einen erheblichen Anteil an der

Überwindung der finnischen Ständegesellschaft. Hier wurde ein Charakteristikum der späteren finnischen Bildungspolitik mit grundgelegt, nämlich der weitgehende gesellschaftliche und bildungspolitische Konsens in der Reformperspektive „Gleichheit der Bildungschancen für alle Bürger“.

*Alternative Schulen, Reformpädagogik:* Wer kennt sie nicht – die sogenannte „Alte Schule“ mit ihren zahlreichen Momenten des Zwanges? Wer die früheren Verhältnisse in den finnischen Schulen aus eigener Erfahrung kennt wird bestätigen, dass „die Rute des Zuchtmeisters“ in konkreter oder symbolisch-psychologischer Form, ein antikes Erbe der europäischen Schulgeschichte, auch in den Schulen Finnlands in Funktion war – vielleicht sogar noch länger als in Mitteleuropa, wo sich schon um die vorige Jahrhundertwende zahlreiche Alternativen zur autoritären didaktisch-methodischen Normalform der Schule herausgebildet hatten. Auch in Finnland gab es vergleichbare Bestrebungen, es bildeten sich jedoch keine eigenen Schulkonzeptionen heraus, die eine weitere Verbreitung gefunden hätten, weder national noch international. Dennoch hat die Rezeption und kreative Adaption reformpädagogischer Konzeptionen bei der Schulentwicklung im 20. Jahrhundert eine nicht unerhebliche Rolle gespielt – besonders auch, und im Ausland fast völlig unbemerkt, bei der Entwicklung der inneren Gestalt der neunjährigen Grundschule.

*Struktur des Bildungswesens:* Die heutige seit 1985 vollständig integrierte neunjährige Grundschule (finnisch: Peruskoulu), eine Einheitsschule für die ca. 7- bis 16-jährigen Kinder und Jugendlichen, ist das Ergebnis eines über Jahrzehnte kontinuierlich verlaufenden bildungspolitischen Entwicklungsprozesses, der von einem breiten Konsens in der Gesellschaft getragen wurde und wird. Die einheitliche Struktur bedeutet indessen keine Gleichförmigkeit der Pädagogik – im Gegenteil: das finnische System ist der Intention nach auf die Heterogenität der Schülerschaft und auf Differenzierung bzw. Individualisierung der Lernwege im inneren eingestellt. Schon die zahlreichen reformpädagogisch inspirierten Initiativen deuten auf einen inneren pädagogischen Reichtum hin, und der genauere Blick in den nationalen Rahmenlehrplan aus dem Jahre 1985 und den heute gültigen des Jahres 1998 machen deutlich, dass der Spielraum für didaktische Varianten auf Gemeinde- und Schulebene erheblich ist, im Sekundarbereich (Gymnasium und Berufsbildung) auch in der Weise, dass es bei der Komposition des Fächerkanons und der Kurse viele individuelle Wahlmöglichkeiten gibt. – Im Sinne der allgemein anerkannten hohen Bedeutsamkeit frühen Lernens ist der Grundschule eine Vorschule vorgeschaltet, dieser wiederum ein gut ausgebautes, auf die verschiedenen Bedürfnisse hin abgestimmtes System der Früherziehung. – So steht vom Bereich der Früh- und Vorschulerziehung angefangen über den Primar- und Sekundarbereich bis hin zur höheren beruflichen und wissenschaftlichen Bildung ein aufeinander abgestimmtes System von Bildungseinrichtungen zur Verfügung, das als Rahmen individuell angepasster Bildungsläufe fungieren kann. – Die Offenheit des Systems, das der Offenheit und dem Wandel der Gesellschaft entspricht, verlangt vom Einzelnen nun eine hohe Sozial- und Entscheidungskompetenz. Der einzelne Schüler ist gefordert, eine tragfähige Selbstmotivation zu entwickeln, selbst für ihn passende und sinnvolle Entscheidungen zu treffen in Bezug auf das schulische Lernen, auf außerschulische Bereiche wie Konsum, Freizeitbeschäftigung, Sozialleben, auf mögliche berufliche Perspektiven hin; eben Orientierung zu finden, in einer wertheterogenen, weithin offenen Lebenswelt. Nicht selten ist der

Schüler, die Schülerin dabei überfordert. Schon seit den achtziger Jahren wurde in Finnland deswegen eine pädagogisch orientierte und professionell gestützte Beratung entwickelt und eingerichtet, die Problemen im Bereich der Lernmotivation, der Orientierung in der Schule wie im Leben und überhaupt der Persönlichkeitsentwicklung vorbeugen und begegnen will. Diese Bemühungen stehen auch unter dem Anspruch, dem Ziel „Gleichheit der Bildungschancen“ näher zu kommen. – Was die Aufgaben der Förderpädagogik betrifft, so schließt sich Finnland der Forderung nach einer möglichst weitgehenden Integration aller Kinder im Bereich der Grundschule an (Stichworte „Inklusive Pädagogik“ und „Anders lernen“). – Ein besonderes Augenmerk ist auch zu richten auf die Schulen in den strukturschwachen Regionen. Alle kleineren Gemeinden kennen dieses Problem, dass nämlich durch Abwanderung und Geburtenrückgang die kleiner werdenden Schulen in ihrem Bestand bedroht sind – mit den bekannten Folgen einer weiteren infrastrukturellen und kulturellen Verarmung der betroffenen Regionen. Aus akuter Not geboren gibt es in Finnland bemerkenswerte und fruchtbare Initiativen zur Rettung dieser Schulen, bis hinein in die Lehrerbildung. Die zur Universität Oulu gehörende Einheit der Lehrerbildung in Kajaani bietet einen Ausbildungsschwerpunkt in „Pädagogik an kleinen Schulen“ an. Der historisch kundige Leser fühlt sich hier sicher an die Landschulbewegungen der 1920-er Jahre erinnert – und was dort an didaktisch-methodischer Kreativität freigesetzt wurde, wird zum Teil noch heute inspirieren können.

*Lehrerbildung und Bildungsforschung:* Fragen wir nach den wichtigsten Unterstützungssystemen des heutigen Bildungswesens, so müssen an erster Stelle zweifellos die wissenschaftliche Lehrerbildung und die Bildungsforschung sowie die wissenschaftsgestützte, auf Lehrerbildung und Bildungsforschung beruhende Schulentwicklung genannt werden. Mit der Akademisierung der Lehrerbildung seit den 1970-er Jahren kam nach und nach eine Generation von Lehrerinnen und Lehrern in die Schulen, die sich als „forschend-entwickelnde Lehrer“ verstehen und nun auf den verschiedenen Handlungsebenen, der Klasse, der Schule und in den Bildungsgremien und Lehrplangruppen der Gemeinden in kompetenter Weise an pädagogischen Entwicklungsprojekten arbeiten. Dieser Entwicklung kam die mit dem Internet einsetzende hohe öffentliche Transparenz entgegen, durch die Entwicklungsprozesse und -ergebnisse dokumentiert und leicht kommuniziert werden können. Finnland nahm schon in den 1960-er Jahren an internationalen Leistungsvergleichsstudien teil – mit bereits damals recht beachtlichen Ergebnissen. Damals wie heute werden die Ergebnisse zur Konzipierung, Durchführung und Evaluation von schulischen Entwicklungsprojekten weiter genutzt. Als ein Beispiel praxisbezogener Entwicklungsforschung sei hier die Reform der Schülerbewertung genannt, die forschungsbasiert, auch unter Beachtung der internationalen Forschung auf diesem Gebiet, im Rahmen der Initiative „Forschender Lehrer“ durchgeführt wurde. Die Förderung der Fähigkeit des Schülers, sich selbst einzuschätzen und neue, kommunikativ-vermittelnde Formen der Evaluation erhielten einen zentralen Stellenwert – weg von der „Ziffernote“ aus Lehrerhand, die nach dem Reformpädagogen Peter Petersen bildungswissenschaftlich zum Gebiet der Strafe gehört. – Was die Lehrerbildung betrifft, sind zwei Aspekte besonders beachtenswert: die Auswahl der Studienbewerber und die Verbindung von Wissenschaft und Praxis in der Ausbildung. Die Eingangsvoraussetzungen zum Lehrstudium sind außergewöhnlich hoch. Nur etwa 10 % der Bewerber erhal-

ten nach einem strengen Auswahlverfahren einen Studienplatz, so dass hoch leistungsfähige Bewerber in die Lehrerbildung eintreten – neben solchen, die durch gezieltes Sammeln von zusätzlichen Leistungspunkten eine anhaltend hohe Motivation für den Lehrberuf bewiesen haben und oft erst Jahre nach dem Abitur ein Lehrerstudium beginnen. Das Studium selbst ist sowohl wissenschafts-, forschungs- wie praxisbezogen. Alle Einrichtungen der Lehrerbildung verfügen über eine angeschlossene „Normalschule“ (finnisch: Normaalikoulu), eine Grundschule, die als Universitätsforschungs- und Übungsschule fungiert. – Während ihrer Berufslaufbahn kann die Lehrperson durch Fortbildungen neue Qualifikationen erwerben und so ihren „Marktwert“ den Erfordernissen ständig anpassen.

*Kulturpolitik und außerschulische Bildungseinrichtungen:* Neben dem systematisch strukturierten Schul- und Ausbildungssystem muss auf Einrichtungen allgemeiner Zugänglichkeit hingewiesen werden, die – oft in Verbindung mit dem ersteren System – zahlreiche weitere Bildungsmöglichkeiten erschließen. Hier sind an erster Stelle die flächendeckend eingerichteten Gemeindebibliotheken zu nennen, die zum Teil mit Bibliotheksbussen auch abgelegene Regionen versorgen. Jährlich ca. 20 Millionen Ausleihen zeigen, dass die Finnen in der Tat ein Volk der Leser sind. Museen, Theater, Heimvolkshochschulen und Volkshochschulen (meist hervorgegangen aus der Initiative von Bürger- und Arbeitervereinen), verschiedene Kultur- und Sportvereine, freie Ausbildungsinstitute auf den Gebieten Bildende Kunst, Tanz, Theater, Musik bereichern die Bildungslandschaft um wichtige Facetten. Die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion dieser Einrichtungen zeigt, dass auch hier ein Wandel zu beobachten ist, der die gesellschaftliche Entwicklung widerspiegelt. Standen diese Einrichtungen und die sie begleitende Kulturpolitik zunächst im Dienste der nationalen Erweckung und Gesinnung – Erbe der Nationalromantik und der politischen Selbständigkeitsbestrebungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts – wandelten sie sich bis heute zu einem nachfrageorientierten Marktinstrument, das außerordentlich vielfältige Interessen bedient. Die Kulturpolitik unterstützt diese Vielfalt und in neueren bildungspolitischen Verlautbarungen wird die hohe Bedeutung der Entfaltung kreativer Kräfte für die Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft insgesamt durch Kultur, Kunst und Schule hervorgehoben.

*Bildungs- und Sozialwesen:* Wenn auch nicht immer in einem deutlich sichtbaren Zusammenhang stehend, ist doch die soziale Verfassung einer Gesellschaft für das Bildungswesen und dessen Leistungsfähigkeit konstitutiv. Bildungspolitik wurde in Finnland immer auch als Gesellschafts- und Sozialpolitik verstanden. Die Angleichung der Lebenschancen wird als eine wichtige Funktion der Bildung angesehen. Das allen Schülern in der Grundschule kostenlos gewährte Mittagessen ist eine kleine, nicht nur atmosphärisch bedeutsame Facette dieses Bestrebens. Dahinter steht neben anderen und weiterreichenden wohlfahrtsstaatlichen Projekten das Ziel, die Gleichheit der Bildungschancen und das Wohlergehen der Bevölkerung insgesamt zu sichern, eine Aufgabe, deren angemessene Lösung manchen Soziologen, Gesellschaftskritikern und karitativ Tätigen gegenwärtig als gefährdet erscheint. Kinderarmut, materielle und psycho-soziale Unterversorgung ist selbst in den „reichen“ Ländern ein gravierendes Problem, in vergleichsweise geringerem Maße auch in Finnland, und sie mittels einer angemessenen Familienpolitik und vorsorgender sowie pädagogisch-versorgender Maßnahmen im Gesundheits-

bzw. Bildungswesen zu verhindern oder zu bekämpfen ist eine bleibende Aufgabe des Staates und der Politik.

*Bildungsfragen und -ansprüche von Minderheiten:* Der Versuch der Einschätzung des politischen Systems eines Landes hinsichtlich der allgemeinen Humanität respektive der Menschenrechte wird auch der Frage nach der rechtlichen und sozialen Lage von Minderheiten nachgehen. Gerade der Blick auf die Menschen, die auf Grund objektiver Gegebenheiten wie kultureller und ethnischer Hintergrund oder gravierender sensorischer Einschränkungen von der Mehrheitsnorm abweichen, kann ein Bild davon geben, wie mit Unterschieden in der Gesellschaft umgegangen wird. Das Bildungswesen ist hier in besonderer Weise gefordert, weil auch diesen Kindern und Jugendlichen gegenüber der Anspruch einer angemessenen und gleichrangigen Bildung eingelöst werden muss. Blicken wir auf die Minderheiten in Finnland, so finden wir ganz unterschiedliche Voraussetzungen. Während die Roma im Lande (umgangssprachlich „Mustalaiset“ – Schwarze) wie auch anderswo in Europa häufig am Rande der Gesellschaft stehen, sind die Finnen mit schwedischer Muttersprache, oft Nachkommen der einstmals politisch und kulturell führenden Schicht, in einer ganz anderen Situation. Von der Früh- und Vorschulerziehung angefangen bis zur Universität haben sie ihre eigenen Institutionen. Die Ureinwohner Finnlands dagegen, die Saami, wurden im Laufe der Geschichte immer weiter nach Norden bis in den nördlichen Teil Lapplands abgedrängt. Ihre Sprache und Kultur wurde über sehr lange Zeit rücksichtslos unterdrückt – mit den Mitteln christlicher Mission und einer sich fortschrittlich dünkenden christlichen Pädagogik. Im Verein mit internationalen Strömungen zur Rettung indigener Kulturen hat sich im skandinavischen Norden eine Bewegung entwickelt, die u. a. auch die besonderen Bildungsansprüche der indigenen Minderheit artikuliert. Noch einmal anders verhält es sich mit jenen Menschen, die aus politischen oder wirtschaftlichen Gründen ihre Heimatländer verlassen und nach Finnland kommen. Inzwischen wird (lehrplanmäßig erfasst) Unterricht in verschiedenen Religionen erteilt, darunter Buddhismus, Bahá'í, Islam und die jüdische Religion, ferner gibt es Muttersprachunterricht in 45 verschiedenen Sprachen. In einem weiten Sinne genommen können auch die Gehörlosen zur Gruppe der Minderheiten gerechnet werden; denn sie kommunizieren miteinander und mit ihren ersten Bezugspersonen in einer eigenen Sprache, der Gebärdensprache. – Dass heute das Menschenrecht auf Bildung für alle zu gelten hat schließt die Aufgabe ein, den Bildungsansprüchen und Bildungsbedürfnissen auch der Minderheiten im Lande eine hohe Aufmerksamkeit zu schenken. Das kann nur in einer offenen Gesellschaft geschehen, die offen ist im Sinne von Gastfreundschaft und offen im Sinne der Bereitschaft, sich mit wissenschaftlichen und diskursiven Mitteln über sich selbst aufzuklären, d. h. in diesem Zusammenhang: Aufklärung über ihre Haltung gegenüber Minderheiten und über die mit Heterogenität verbundenen sozialen Probleme und gesellschaftlichen Aufgaben.

*Zum Lernertrag:* Eine Intention des vorliegenden Gemeinschaftswerkes liegt darin, jenseits eines nützlichkeits- oder reformorientierten Ansatzes die grundlegenden Strukturen des finnischen Bildungswesens unter systematischen und historischen Aspekten in den Blick zu rücken. Der reformerische Blick steht zu sehr in der Gefahr einer bloß selektiven Wahrnehmung und der tendenziösen Interpretation von Ergebnissen, oder bildlich gesprochen: in der Gefahr der Wassergewinnung für die je eigene ideologische Mühle. Das schließt die Frage nach dem Lernertrag im Hinblick auf eine kritische



Wahrnehmung der eigenen Verhältnisse nicht aus. Nach dem Philosophen Gerd Brand ist das Unterscheiden das konkrete Apriori jeglicher Erkenntnis. Auf unseren Gegenstand angewandt bedeutet das, in einem je nach Interesse thematisch gezielt vorgenommenen Vergleich das Eigene durch die Kenntnisnahme des Anderen in seinen Stärken und Schwächen besser wahrnehmen zu können. Wird der Gesamtzusammenhang der jeweiligen Bezugssysteme nicht aus den Augen verloren, wird kein vorschnelles Übertragungsdenken Platz greifen können. Um ein wichtiges Beispiel anzuführen: Man mag es beklagen, dass viele pädagogisch begründete Initiativen wie Gesamtschule, Zweijährige Eingangsstufe der Grundschule, Ganztagsgrundschule, Sechsjährige Grundschule, Förder- oder Orientierungsstufestufe, Zeugnis ohne Noten in Deutschland nach einer Landtagswahl und mit dem Wechsel der Koalitionen und Regierungen zurückgefahren oder ganz zurückgenommen wurden – und man mag auf der anderen Seite die lang andauernde Kontinuität der finnischen Bildungspolitik bewundern. Nur gibt es bisher noch keinen erfolgsversprechenden Weg, die dahinter stehenden Entscheidungsstrukturen und gesellschaftlichen Widersprüche in Deutschland so zu bereinigen, dass eine ähnlich konsensuale demokratisch legitimierte Entwicklung wie in Finnland eingeleitet werden könnte. Und doch kann der Blick über den Tellerrand erhellend sein und zu – dann je eigenen – Ansätzen und Schritten für neue Entwicklungen auf den verschiedenen Gebieten dienen. Das ist grundsätzlich für alle hier vorgestellten Handlungsebenen und Konzeptionen möglich, denn die Aufgaben sind trotz der recht unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Finnland und Deutschland eben doch vergleichbar.



## **2 Zum sozio-kulturellen Hintergrund des Bildungs- und Sozialwesens – Eine landeskundliche Einführung**

### **2.1 Land und Bevölkerung**

*Ehrenhard Skiera*

Durch die politische Einbindung in die gesamteuropäische Entwicklung, durch seine inzwischen weithin bekannten herausragenden Leistungen auf den Gebieten der Politik und Diplomatie, der Wirtschaft und insbesondere der Hochtechnologie, auf vielen Gebieten der Kultur und im Sport, der Sozialgesetzgebung und der Bildung ist Finnland längst aus seiner peripheren Lage herausgerückt. Finnland liegt – geographisch gesehen – zwar am „Nordöstlichen Rande Europas“, genießt heute aber aus den genannten Gründen sowohl in den Medien als auch in den Sozialwissenschaften eine hohe Aufmerksamkeit.

Bis vor wenigen Jahren war im Ausland nur wenig bekannt über die besondere Stellung Finnlands im Norden. Ein Interesse an seinen Bildungseinrichtungen war selbst in Fachkreisen kaum vorhanden. Im allgemeinen Bewusstsein war bis zu den großen politischen Umbrüchen zu Beginn der 1990-er Jahre weithin die Vorstellung verankert: Finnland sei ein klimatisch gesehen eher unwirtliches Land mit vielen Wäldern und Seen, der Sowjetunion zwar nicht unterworfen, ihr gegenüber aber zu mancherlei Botmäßigkeiten gezwungen; bewohnt von einem hartnäckigen, zähen Volk, den Finnen, mit einer eigenümlichen, schwer zu erlernenden Sprache. „Der zähe, genügsame Finne“ bringe „gerade für die entsagungsvolle Rodungsarbeit in unerschlossenen Waldgebieten ... die beste Voraussetzung mit“ – so ein Text aus dem Jahre 1950 (Evers 1950, 71).

Die Entwicklung und Verankerung von Klischeevorstellungen hat ihre eigene Geschichte – und in Bezug auf Finnland eine lange Tradition. In der Mitte des 19. Jahrhunderts gab es ein populäres pädagogisches Kinderspiel mit dem Namen „A journey round Europe“. Darin ist der ganze Süden Finnlands mit Bären und der Norden mit reißenden Wölfen und Rentieren bevölkert. (Bohn 2005, 15) Die Bilder suggerieren, dass dort ein Volk von Jägern Fischern und Sammlern lebt, das sich seine Lebensgrundlage den Unbilden der Natur abtrotzen muss. Dass es auf finnischem Boden damals bereits städtische Siedlungen und Anfänge der Industrialisierung (Bergbau, Holzwirtschaft) gab, reger Handelsverkehr auf Schiffswegen und auf ausgebauten Binnenverkehrswegen bestand, dass es prägende kulturelle Einflüsse aus dem zunächst katholischen dann lutherischen Westen sowie dem russisch-orthodoxen Osten gab, eine Universität Studenten aufnahm (gegründet 1640 in Turku) und mit der Übersetzung des Neuen Testaments 1585 eine finnische Schriftsprache vorhanden war, die im 19. Jahrhundert in ihren Leistungen zum entscheidenden Fundament eines eigenen kulturellen und nationalen Bewusstseins wurde – all das wird in dem Klischee nicht eingefangen. – Und doch scheint etwas wahres

Bleibendes, jedenfalls in relativer Sicht, damit bezeichnet. Wie kaum ein anderes Volk sind die Finnen der Natur verbunden geblieben, tief verankertes Erbe jener Wirtschaftsweisen des Jägers und Bauern, die über Jahrhunderte für den größten Teil der Bevölkerung die unmittelbare Lebensgrundlage gebildet hatte. Der Finne und – häufiger als anderswo in Europa – auch die Finnin geht heute ins Büro und in die Fabriken oder in die zahlreichen Einrichtungen des Dienstleistungssektors – am Wochenende jedoch und in den Sommerferien findet eine Binnenmigration großen Ausmaßes statt, hinein in die Wälder und an die Seen. (Sallinen-Gimpl, 2006, 427) Es gibt in Finnland ca. 420.000 Sommerhäuser, meist in Ufernähe gelegen, ca. 300.000 organisierte Jäger und 2,2 Millionen Fischer. (Ettmayer 1999, 263f) Die Beeren- und Pilzsammler sind statistisch nicht erfasst, wohl deshalb, weil nahezu alle Finnen zur dieser Gruppe gehören. Die Naturverbundenheit zeigt sich aber nicht nur im Freizeitverhalten. Ettmayer stellt in Bezug auf die Kunst bei gleichwohl bestehenden internationalen Bezügen und Erfolgen eine „enge Verbindung zwischen Natur und Kultur“ fest, die sich „jedenfalls bis heute“ auswirkt. (ebd., 256)

Sind die Finnen also in ihren Herzen Jäger, Fischer, Sammler und Bauern geblieben? Man möchte es fast annehmen und muss doch betonen, dass es die Automobilität einschließlich der unvermeidlichen Verkehrsstaus im Süden des Landes und das mittlerweile obligatorische Handy sind, die die massenhafte Migration in die Natur ermöglichen bzw. den gleichwohl erwünschten Kontakt mit der Außenwelt permanent sichern. – Noch eine persönliche Facette mag die Naturverbundenheit illustrieren. Ich habe in den letzten 40 Jahren kaum ein Telefonat mit Finnen geführt, kaum einen Brief oder eine Mail von finnischen Freunden und Kollegen erhalten, die nicht irgendeinen Hinweis auf das Wetter (die stolzen Minusgrade im Winter!) oder auf Tätigkeiten in der Natur (Sport, Angeln, Beerensammeln) enthielte. Offenbar gibt es in einem vergleichsweise kargen Land mit seinem oft abweisenden Klima keine andere Wahl, die Lebensgrundlage zu sichern und die Lebensfreude zu erhalten, als sich mit all diesen Gegebenheiten auszusöhnen und anzufreunden. – Über diesen naturbedingten Gegebenheiten und ihren möglichen Einfluss auf das Selbst- und Fremdbild der Finnen darf man jedoch nicht vergessen, dass – besonders in der jüngeren Generation Deutschlands – Finnland auch als das Land der Heavy Metal Musik bekannt ist: Der Gedanke an die Gruppen Nightwish, HIM, The Rasmus, Sunrise Avenue, Lordi und die Möglichkeit, diese auf großen Bühnen in Finnland zu erleben ließe deren Herzen wohl höher schlagen als die Aussicht auf Naturbegegnung.

### **Naturräumliche Gliederung**

Die naturräumlichen Gegebenheiten und die Auseinandersetzung mit ihnen sind ein Eckpfeiler jeglicher Kultur. Das geographisch Besondere an Finnland ist seine Lage im Norden. Etwa ein Viertel seines Territoriums liegt jenseits des nördlichen Polarkreises. In Relation zur Gesamtfläche des Landes heißt das: es ist in seiner Gesamtheit das am weitesten im Norden gelegene Land der Erde. (Bohn 2005, 16)

Ein Blick auf die Landkarte zeigt die Einbettung des finnischen Territoriums im Raum zwischen der skandinavischen Halbinsel mit seinen Grenzen zu Schweden und Norwegen im Nordosten bzw. Norden und Russland im Osten. Es ist ein hügeliges, in den Küstenregionen flaches, vom Rückzug der Eiszeitgletscher geformtes Land mit vielen

Seen und großen Waldflächen. Die einzige natürliche Grenze wird durch die Küstenlinie der Ostsee, das heißt des Bottnischen und Finnischen Meerbusens mit ihren zahlreichen vorgelagerten Inseln gebildet, eine Grenze, die aus politisch-militärischen oder wirtschaftlichen Gründen seit jeher leicht überwunden werden konnte. Die lange Grenze zu Russland ist noch heute durch Warnschilder im finnischen Vorfeld und durch Grenzwachposten auf beiden Seiten stark gesichert. (Die neue Zeit nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion brachte aber im Grenzverkehr erhebliche Erleichterungen, so dass heute die Russen, vor allem aus Sankt Petersburg und den anderen grenznahen Regionen, den größten Anteil am Tourismus haben.)

In älteren Werken der Geographie und noch bis Mitte des vorigen Jahrhunderts ist häufig von einer Zweiteilung des Landes gesprochen worden. Man unterschied den vom Westen geprägten Süden und Südwesten des Landes – „Kulturfinnland“ – von der vom Osten beeinflussten Mitte, dem Norden und Nordosten – „Naturfinnland“. „Es war der Unterschied zwischen der Ackerbaukultur und der Jägerkultur. ... Die Grenze verlief etwa von Joensuu im Osten zum Nordende des Bottnischen Meerbusens.“ (Militz 2002, 27) Man mag über die Berechtigung einer solchen Anschauung streiten – und in der Tat wird sie heute nicht mehr vertreten. Dennoch zeigt sich darin ein bis heute weiterwirkendes, ja sogar ein sich verstärkendes Charakteristikum und eine Zweiteilung, nämlich zwischen den wenig bis außerordentlich dünn besiedelten Flächen in „Naturfinnland“ und den als Folge von Industrialisierung, Landflucht und Verstädterung dicht bis sehr dicht besiedelten Gebieten in „Kulturfinnland“, das nun einmal wegen seiner Siedlungsagglomerationen reichere kulturelle Möglichkeiten bietet – doch davon näheres weiter unten.

Heute werden sieben charakteristische Landschaften unterschieden: (1) die Ålandinseln und die dem Festland vorgelagerten Archipele; (2) Südwestfinnland umfasst die alten Landschaften Satakunta und Varsinais-Suomi – das heißt das „Eigentliche Finnland“, dessen historisch-politisch gesehen ältesten Teil; (3) das Südliche Küstenland umfasst die Hauptstadtregion zusammen mit Teilen Südkareliens im Südosten. Diese drei Landschaften werden zusammenfassend als Südfinnland bezeichnet. Das Profil der Landschaft ist überwiegend eben, zwischen den weniger ausgedehnten Wäldern und nur verstreut liegenden einzelnen Wasserflächen, aber durchzogen von zahlreichen Flüssen, liegen große landwirtschaftlich genutzte fruchtbare Flächen, auf denen Getreideanbau und Viehzucht betrieben wird. Nördlich von Südfinnland schließen sich zwei Landschaften an: im Osten Seenfinnland (4) und im Westen die Bottnische Küstenebene – Österbotten (5). Seenfinnland entspricht am meisten der Vorstellung eines „Landes der 1000 Seen“. Es gibt ausgedehnte durch Stromschnellen und Kanäle untereinander verbundene Seen mit zahlreichen Inseln. Bei Touristen am bekanntesten ist der Saima-See. Nadelwälder dominieren die Flora, es gibt nur wenige Sümpfe. Sanfte Hügel modellieren das Profil der Landschaft und die Ufer der Seen. Neben der Land- und Viehwirtschaft auf den vergleichsweise kleinräumigen Nutzflächen sichert zusätzlich die private Forstwirtschaft das Einkommen der Höfe. Seenfinnland ist auch das Zentrum der alten Landschaft Karelien, das als Wiege der finnischen Kultur gilt. Es ist die Quelle des Nationalepos' Kalevala. – Österbotten, eine flache Küstenregion erstreckt sich nach Norden bis zum Tal des Torniojoki und nach Osten bis zum Rand Seenfinnlands und des nördlich davon gelegenen Finnischen Berglandes. Österbotten ist „ein Geschenk des Meeres“ (Militz 2002,28). Es verdankt seine Entstehung der nacheiszeitlichen Landhebung, die bis heute

andauert und bis zu 1 cm pro Jahr betragen kann. Das Landschaftsbild ist geprägt von weiten Sumpfflächen, die teilweise zwecks land- und viehwirtschaftlicher Nutzung entwässert wurden. Auf den in langgezogenen Rechtecken angelegten und von Wassergräben eingegrenzten Wiesen stehen die typischen grauen Feldscheunen, ein Bild, das sich in allen ähnlich genutzten Gebieten im nördlichen Finnland wiederfindet. – Beim Finnischen Bergland (6) an der mittleren Ostgrenze zu Russland (6) handelt es sich um ein hügeliges Hochland mit wenigen Seen und Nadelwäldern. Es zieht sich bis in die Provinz Lappland hinein. Lappland (7) schließlich, auf Finnisch Lappi, bildet den weiten und sehr dünn besiedelten Raum im Norden Finnlands, geographisch gesehen mit nur recht unscharfen Grenzen zu den angrenzenden Landschaften im Süden. Nach Norden hin lichter werdende Nadelwälder und bergiges Land mit kahlen Kuppen, in den feuchteren Gebieten große Birkenbestände, weite Sümpfe und wenige Seen, der größte davon der Inari-See in Nordlappland, kennzeichnen die sehr dünn besiedelte Landschaft.

### **Klima**

Finnland gehört zur subarktischen Region des eurasischen Kontinents. Die Tundra zieht sich bis hoch in den äußersten Norden. Das Klima ist geprägt einerseits von relativ stabilen vom Atlantik her einziehenden Tiefdruckzonen mit hohen Niederschlägen, andererseits von kontinentalen Hochdruckzonen, die im Winter recht tiefe Temperaturen von bis zu  $-30^{\circ}$  und im Sommer in Süd- und Mittelfinnland bis  $+30^{\circ}$  bringen können. Allerdings macht sich auch in Finnland der globale Klimawandel in der Weise bemerkbar, dass die Winter milder werden. Mit über 1000 km in nord-südlicher Ausdehnung sind die Unterschiede bei den Wetterdaten (Wind, Niederschläge, Temperatur) häufig recht unterschiedlich. Durch den raschen Wechsel von Witterungslagen aus verschiedenen Richtungen, einschließlich solchen polaren Ursprungs, ist das Wetter häufig wechselhaft. Vor wenigen Jahren habe ich Mitte Juni in Mekrijärvi, Ostfinnland, auf einer Forschungsstation mit Wetterwarte der Universität Joensuu die vier Jahreszeiten gleichsam an einem Tag erlebt. Eine frostige Nacht mit Niederschlägen hinterließ am Morgen eine geschlossene Schneedecke, die von der Sonne in kurzer Zeit zum Verschwinden gebracht wurde. Die frühlinghafte Schneeluft hielt sich noch eine Weile bis das Thermometer am Nachmittag auf 22 Plusgrade kletterte – der See lud bei lauem Wind unter einem wolkenlosen, strahlend blauen Himmel zu einer sommerlichen Bootsfahrt ein. Abends zogen bei stärker werdendem, „herbstlichem“ und kaltem Wind Wolken auf. – Das sei in dieser Region nahe der russischen Grenze nichts ungewöhnliches, versicherten mir Mitarbeiter der Forschungsstation.

### **Siedlungen**

Die knapp 5,3 Millionen Einwohner Finnlands verteilen sich sehr ungleichmäßig über das Land. Dem nach Norden hin zunehmend dünner besiedelten Land steht der immer dichter besiedelte Süden gegenüber – als ein Gebiet, das klimatisch, historisch und wirtschaftlich begünstigt ist. Zwar gibt es bis hinauf in den hohen Norden – in abnehmender Dichte – über die Fläche verteilt lebendige städtische und stadähnliche Zentren mit allen wichtigen Versorgungseinrichtungen, der Hauptsog jedoch ging und geht von den wirtschaftlich starken Regionen des Südens und den Zentren der High-Tech-Industrie aus. Ziehen wir einen imaginären Halbkreis von ca. 45 km Durchmesser mit dem Senatsplatz

in der Hauptstadt Helsinki als Mittelpunkt, so haben wir ein Gebiet von etwa 3.200 qkm eingefangen, das neben Helsinki die Städte Vantaa und Espoo sowie viele an den Bahnlagen und Einfallstraßen gelegene kleinere Gemeinden und „Schlafstädte“ umfasst. Das ist nicht einmal 1 % der Gesamtfläche des Landes. Auf ihr wohnen aber etwa 30 % der Gesamtbevölkerung bzw. ca. 1,5 Millionen Menschen. Eine ähnliche Sogwirkung geht – wenn auch in einem quantitativ gesehen bescheideneren Ausmaß – von einigen anderen städtischen Zentren aus wie Tampere, Lahti, Turku und Jyväskylä im Süden sowie Oulu im Norden. – Dem steht eine Abwanderung aus den ländlichen Gebieten gegenüber, die in den stadtfernen Regionen, also solchen, die nicht mehr im Einzugsbereich wirtschaftlicher Zentren liegen, in den letzten 20 bis 30 Jahren zum Teil dramatische Ausmaße angenommen hat. Das hatte das Entstehen von Wüstungen, aufgegebene Bauernhöfe und Brachflächen zur Folge, eine Entwicklung, die in manchen Landgemeinden Mittel- und Nordfinlands bis in die Zentren hinein zu beobachten ist. Neben den architektonisch oft durchaus imposanten und gut ausgestatteten Gemeindezentren mit Sitz der Verwaltung, einer gut ausgestatteten Bibliothek mit Computerraum, mit Gesundheitseinrichtungen, Versammlungsräumen und Schulen stehen alte Holzbauten, früher Wohnhäuser oder kleinere Geschäfte, die durch die Konzentration des Handels in wenigen zentralen Supermärkten ihre Funktion verloren haben; „Suljettu“ – geschlossen, oft nicht mehr bewohnt und dem Verfall preisgegeben. Das lebendige Marktgeschehen vergangener Jahre auf den zentralen Plätzen hat an Schwung verloren und wurde vielerorts ganz aufgegeben. So ist in vielen Landgemeinden ein eigentümlicher Gegensatz augenfällig: der zwischen einem gut ausgebauten öffentlichen Sektor, der mit manchen förderlichen Projekten der Landflucht entgegen wirken soll und dem Rückgang privater Investitionen im Wohnungsbau, in den kleineren Betrieben des Handwerks und des Handels sowie in der Landwirtschaft. – Welcher Erfolg den zahlreichen öffentlichen und privaten Initiativen zur Bewahrung der Lebensqualität in den ländlichen Gemeinden auf Dauer beschieden sein wird, einschließlich der Versuche, die kleiner werdenden Schulen zu erhalten (vgl. den Beitrag von Eira Korpinen in diesem Buch), ist gegenwärtig noch nicht abzusehen. Es wird entscheidend darauf ankommen, die „Abstimmung mit den Füßen“ in der Weise zu beeinflussen, dass in den betroffenen Gebieten für die junge Generation neue berufliche Chancen geschaffen werden und so der Trend zum Verlassen der ländlichen Regionen gestoppt wird.

### **Bevölkerung, Sprachen, Religion**

Ca. 93 % der finnischen Bürger sprechen Finnisch als Muttersprache. Die sogenannten „Finnland-Schweden“, 5,6 % der Gesamtbevölkerung, gebrauchen Schwedisch, Erbe der Zeit und der Einwanderungen, als Finnland unter schwedischer Herrschaft (bis 1809) stand. Finnisch und Schwedisch sind die beiden Amtssprachen des Landes. Russisch sprechen etwa 0,8 % der Bevölkerung. Das ist weniger eine Folge der russischen Herrschaft (1809-1917) als eine Folge der Immigration aus den Zeiten der russischen Oktoberrevolution und während des 2. Weltkrieges. Der Anteil samischer Sprachen, die Sprachgruppe jenes indigenen Volkes, der Samen (finnisch: saami), das vor den Finnen verstreut in großen Teilen des Landes siedelte und im Zuge der finnischen Kolonialisierung über die Jahrhunderte immer weiter nach Norden hin abgedrängt wurde, beträgt nur 0,03 % (Militz 2002, 243). Neuerliche Bemühungen zur Erhaltung der samischen Spra-

chen könnten Früchte tragen und die samische Kultur und Sprache vor dem drohenden Aussterben bewahren (vgl. den Beitrag von Aikio-Puoskari in diesem Buch). Eine in der Öffentlichkeit durch ihre besondere Tracht auffällige aber zahlenmäßig geringe Minderheit bilden die Roma, in der Umgangssprache „mustalaiset“, Schwarze, genannt. Ihre Anzahl beträgt etwa 10.000. Sie sprechen im Allgemeinen Finnisch, haben und gebrauchen aber auch ihre eigene Sprache, eine regionale Variante des Romani. In den letzten Jahren werden verstärkt Versuche unternommen, auf die besonderen Bildungsbedürfnisse und –probleme dieser seit dem Ende des 16. Jahrhunderts in Finnland ansässigen Volksgruppe einzugehen. (vgl. den Beitrag von Välimäki in diesem Buch) – Bei der religiösen Zugehörigkeit zeigt sich eine relativ hohe Homogenität der Bevölkerung. Ca. 83 % sind registrierte Mitglieder der Lutherischen Staatskirche. Es gibt noch „11 weitere christliche Gemeinschaften sowie Minderheiten von Muslimen und Juden.“ (Fischer Weltatmanach 2008, 179). – Der geringe Anteil der Muslime ist darauf zurückzuführen, dass es in Finnland in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts keine Arbeitsimmigration aus dem nicht-europäischen Ausland gab, was wiederum mit der hohen Beschäftigungsrate bei den finnischen Frauen zusammenhing. So beträgt der Ausländeranteil überhaupt heute nur etwa 2 %. Seit Mitte der 1990-er Jahren wächst allerdings auch der Anteil der Einwanderer rapide, und Finnland ist auf dem Weg in eine multikulturelle Gesellschaft. Die Einwanderer prägen bereits das Leben in den Städten mit, und auch kleinere Gemeinden haben Kontingentflüchtlinge aufgenommen. (Vgl. den Beitrag von Lasonen in diesem Buch)

Für das Bildungswesen ergeben sich aus den landeskundlichen Gegebenheiten besondere Aufgaben. Finnland hat auf dem Bildungssektor mit den Folgen einer disparaten Entwicklung zu ringen. Auf der einen Seite haben wir die städtisch geprägten Räume mit ihren positiven Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch mit ihren psycho-sozialen Belastungen (Entfremdung der Binnenmigranten, soziale Probleme in den Ballungszentren der urbanen Zonen); auf der anderen Seite Regionen, deren Bevölkerungsbasis mehr und mehr schwindet und den jungen Menschen nur begrenzte Zukunftsperspektiven bietet. Die Größe der Schulen in Finnland reflektiert die regionalen demographischen Gegebenheiten augenfällig. Sie liegt zwischen 10 und 600 Schülern. (Bundesministerium 2007, 50) – Mehr und mehr wird den besonderen Bildungsbedürfnissen von Minderheiten – Samen (finnisch Saami) und Roma – Raum gewährt, auch in der Gesetzgebung. Durch die Einbindung in die gesamteuropäische Entwicklung und die damit bestehende Verpflichtung zur Aufnahme von Flüchtlingen (z. B. aus Somalia, Iran und Irak, Myanmar, Kosovo) ist Finnland auch mit den Fragen der multikulturellen Erziehung konfrontiert. – Insgesamt zeigt sich, dass die im Ausland oft gehörte Ansicht, dass es sich bei Finnland um ein recht homogenes Land mit nur wenig gesellschaftlichen Problemen handelt nicht zutrifft. Ein Arkadien des Lebens und der Bildung ist im Nordosten Europas nicht zu finden; wohl ein Land, das auf der Grundlage einer hohen Wertschätzung von Bildung und eines Begriffs von Chancengerechtigkeit in der Bildung und im sozialen Leben überhaupt offen ist für Probleme und diese beherzt angeht und mit einer vom Streit der politischen Parteien wenig getrübbten Kontinuität an Lösungen arbeitet.



## Literatur

- Bohn, Ingrid (2005): Finnland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Regensburg: Friedrich Pustet
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hsg.) (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Bonn, Berlin 3. unveränderte Auflage
- Ettmayer, Wendelin (1999): Finnland. Ein Volk im Wandel, Berlin: Berlin Verlag
- Evers, W. (1950): Suomi-Finnland. Land und Volk im hohen Norden, Stuttgart: Franckh'sche Verlagshandlung
- Fischer Taschenbuch Verlag (2007): Der Fischer Weltalmanach 2008, Frankfurt am Main: Fischer
- Militz, Ekkehard (2003): Finnland. Schnittstelle zwischen den Mächten am Rande Europas, Gotha und Stuttgart: Klett-Perthes
- Sallinen-Gimpl, Pirkko (2006): Zeiten des Wandels in der finnischen Volkskultur; in: Lenk, Hartmut E. H. (Hsg.) (2006): Finnland. Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas?, Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Sonderheft 10/2006 der Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung)

## 2.2 Historischer Überblick

*Marianneli Soravakko-Spratte*

Wenn auch Finnland heutzutage europaweit als das Land der Technologie und der guten Bildung gepriesen wird, scheint man jedoch in Mitteleuropa über die Geschichte des Landes nur wenig zu wissen. Die meisten Kenntnisse über das „Land der tausend Seen“ stammen aus der neueren Geschichte. Die Zeit davor wird in der Geschichtsschreibung selten behandelt.

Vor der schwedischen Hoheitszeit war Finnland ein Niemandsland in einem entlegenen Winkel Europas, abseits von jeglichen Kulturströmungen. Diesen Eindruck konnte man zumindest gewinnen, wenn man Tacitus' Worte über die „Fennen“ las:

Die Fennen sind von außerordentlicher Wildheit und abstoßender Armut. Sie haben weder Waffen noch Pferde, noch Wohnungen; ihre Nahrung sind Kräuter, die Kleidung Tierfelle, ihr Lager der Erdboden. Ihre einzige Hoffnung sind ihre Pfeile, für deren Spitzen sie aus Mangel an Eisen harte Knochen verwenden. Dieselbe Jagd nährt sowohl Männer als Weiber; denn diese gehen überall mit und fordern ihren Anteil an der Beute. Auch für die Kinder gibt es keinen anderen Zufluchtsort vor Wild und Regengüssen, als dass man sie unter einem behelfsmäßigen Geflecht von Zweigen zudeckt. Dahin kehren die jungen Männer zurück, das ist der Zufluchtsort der Greise. Aber sie achten dies für glücklicher als am Pflug zu ächzen, sich an Häusern abzuarbeiten und eigenes und fremdes Gut unter Hoffen und Bangen umzutreiben. Ohne Sorgen gegenüber den Menschen, ohne Sorgen gegenüber den Göttern haben sie das Schwerste erreicht: dass ihnen nicht einmal etwas zu wünschen bleibt.<sup>1</sup>

Was Tacitus schreibt, bezieht sich jedoch nicht auf eigene Erfahrungen, denn schon zu seiner Zeit entstanden vor allem in den Küstenregionen und an Flussmündungen durchaus bewohnte „Zentren“, und die Bewohner dieser Regionen ernährten sich vom Ackerbau, Fischerei, Jagd und Viehzucht. Auch muss der Handel mit südlicheren Regionen bereits im Gange gewesen sein, denn in den Gräbern aus dieser Zeit wurden Schmuck

---

1 Tacitus: Germania Kap. 46: Die Peukiner, Veneter, Fennen. In: <http://www.gottwein.de/Lat/tac/Germ38.php>

und Waffen aus den baltischen und germanischen Gebieten gefunden. Daher sind Tacitus' Worte nicht ganz ernst zu nehmen, entsprechen jedoch wohl der allgemeinen Auffassung der „zivilisierten Welt“ über diesen nördlichsten Gipfel Europas zu jener Zeit.

In der Tat fängt aber die Zeit der finnischen Geschichtsschreibung erst viel später an. Die ersten schriftlichen Belege, die das geographische Gebiet des heutigen Finnlands betreffen, stammen aus dem 12. Jahrhundert. In etwa ab der Mitte des Jahrhunderts festigte sich die schwedische Herrschaft in den westfinnischen Gebieten, auch und vor allem durch die Verbreitung der römisch-katholischen Religion. In Karelien und Ostfinnland hingegen verbreitete sich aus Nowgorod der russisch-orthodoxe Glaube und somit wurde der östliche Teil des Landes in den Wirkungskreis der östlichen Kultur eingeschlossen. Erst im Vertrag von Nöteborg (Pähkinäsaaren rauha) im Jahr 1323 wurde eine Grenze zwischen den beiden Kulturkreisen eindeutig festgelegt – der westliche Teil Finnlands einschließlich der Stadt Viborg im Südosten wurde dem schwedischen Reich zugeordnet, der östliche Teil fiel in Nowgorods Zuständigkeitsbereich.<sup>2</sup>

Zur Verwaltung der finnischen Angelegenheiten wurden bereits im 13. Jahrhundert Burgen errichtet, um die sich schnell städtische Strukturen entwickelten. Die ersten wichtigen Zentren waren Turku an der westlichen Küste sowie Viborg im Osten. Viborg und Turku entwickelten sich zu wichtigen Handelsstädten und gehörten später auch zu den Zentren, mit denen die deutsche Hanse ihren Handel betrieb. Finnland – als östlicher Teil von Schweden – war nun in den mitteleuropäischen Wirkungskreis eingegliedert.

Durch die enge Beziehung zum Schwedischen Reich wurde Schwedisch auch zur offiziellen Landes- und Verwaltungssprache, obgleich nur eine Minderheit Schwedisch als Muttersprache hatte. Erst durch die Verbreitung der Reformation in Nordeuropa erlebte die finnische Sprache einen Aufschwung. Es war wichtig, Gottes Wort nun auch in der Sprache des „Volkes“ zu verkünden, und das hieß im Falle Finnlands, dass in den Kirchen statt Latein nicht nur auf Schwedisch, sondern auch auf Finnisch gepredigt werden sollte. Die Grundlage für diese Änderung schuf der finnische Reformator und Luther-Schüler Mikael Agricola, indem er das Neue Testament in ein schriftliches Finnisch übertrug und somit zum „Erfinder“ der finnischen Schriftsprache wurde. Diese Arbeit war sehr arbeitsintensiv und forderte auch extreme Kreativität: in der Bibel werden beispielsweise Tiere genannt, die in Finnland unbekannt waren, für die man aber eine Bezeichnung finden musste. Ein nettes Beispiel ist der Löwe. Da Agricola nicht einmal selbst genau wissen konnte, was für ein Tier gemeint war, hat er im Finnischen die Bezeichnung „jalopeura“ eingeführt (wortgetreu auf Deutsch: „Edelhirsch“). Das Wort sollte, aus dem biblischen Zusammenhang heraus, etwas Großes, Mächtiges und Edles repräsentieren, einen „König der Tiere“ eben. Diese Bezeichnung existiert immer noch im finnischen, jedoch hauptsächlich nur noch in Märchen und in der Lyrik. Das modernere finnische Wort für „Löwe“ ist den germanischen Sprachen entlehnt und lautet „leijona“.

Im Laufe der schwedischen Herrschaftsperiode dienten finnische Männer oft als Soldaten in den schwedischen Kriegen. Immer wieder gab es Unruhen mit dem östlichen Nachbar Nowgorod (später Russland) über den Verlauf der schwedisch-russischen Grenze. Berühmt-berüchtigt wurden die Finnen (die allerdings nicht als eigene Truppe

---

2 Siehe auch Kap. 3.1.

sondern unter der schwedischen Krone kämpften) im Dreißigjährigen Krieg (1618-1648). Damals wurden viele berittene finnische Söldner in den Krieg gegen Deutschland geschickt, die „Hakkapeliten“ genannt wurden. Diese Bezeichnung rührte von ihrem Kriegsruf „Hakkaa päälle“ (deutsch „Hau drauf!“) her und zeugte von einer recht brutalen Kriegsführungsweise.

Die schwedische Zeit in Finnland endete mit dem „Finnischen Krieg“ zwischen Schweden und Russland 1808-1809. Kurios war allerdings, dass es in diesem Krieg erstrangig gar nicht um Finnland an sich ging, sondern um einen gewaltsamen Versuch Russlands, Schweden gegen England aufzuhetzen um eine gesamteuropäische Kontinentalperre zu errichten. Einige Jahre zuvor hatten Russland und Frankreich sich in Tilsit darüber geeinigt, nun sollte Russland Schweden notfalls mit Gewalt auf seine Seite zwingen. Da Schweden diesen Krieg verlor, musste er als Folge seine östlichen Gebiete an den östlichen Nachbarn abgeben.

Der Anschluss Finnlands an Russland brachte mehrere erhebliche Vorteile für Finnland auf dem Weg zu einer eigenen Nation. Das Land wurde ein autonomes, einheitlich regiertes Großfürstentum Russlands – regiert durch den russischen Zaren, der in Finnland durch einen Generalgouverneur vertreten wurde. Die Finnen hatten einen eigenen Senat, in dem über die Angelegenheiten des Landes bestimmt wurde. Es gab einen so genannten Ministerstaatssekretär, der als Berichterstatter zwischen St. Petersburg und der neu ernannten Hauptstadt Helsinki fungierte.

In diese Zeit fällt auch das Erwachen der Finnen als eine eigene Nation. „Schweden sind wir nicht mehr, Russen wollen wir nicht werden – lasst uns also Finnen sein!“ Diese Worte soll A. I. Arvidson in der Zeit des wachenden Selbstbewusstseins der Finnen, in der Nationalromantik des 19. Jahrhunderts gesagt haben.<sup>3</sup> In der Tat sind dies sehr bezeichnende Worte für die allgemeine Stimmung in Finnland zu dieser Zeit. Die schwedische Zeit war vergangen, auch wenn die schwedische Sprache vor allem bei der gebildeten Bevölkerung noch herrschend war. Russisch war zu fremd, sowohl sprachlich als auch kulturell – also sollte man sich einigen, Finne zu sein. Der unermüdliche Einsatz für die finnische Sprache und Kultur kam überraschenderweise jedoch aus gebildeten Kreisen – die normalerweise eher Schwedisch sprachen. Eine Änderung sollte her, die Sprache der Mehrheit sollte endlich eine offiziell anerkannte Sprache werden und auch in den Schulen und Ämtern zugelassen sein. Dieses Phänomen wurde „Fennomanie“ genannt und hatte seine ideellen Vorbilder in der deutschen nationalromantischen Bewegung um Johann Gottfried von Herder. Bekannte Namen aus der Gruppe der Fennomanen waren beispielsweise Johan Ludwig Runeberg, Zacharias Topelius, Elias Lönnrot und Johan Vilhelm Snellman. Ihre Bemühungen mündeten in den Aufstieg der finnischen Sprache: 1831 wurde die Finnische Literaturgesellschaft (Suomalaisen Kirjallisuuden Seura) gegründet, Elias Lönnrot gab Finnlands Nationalepos „Kalewala“ in zwei Teilen (1835 und 1849) heraus, ab 1847 erschien die erste finnischsprachige Zeitung „Suometar“, eine „Finnische Partei“ wurde gegründet. Erst 1919 jedoch bekam die finnische Sprache endlich die Stellung einer offiziellen Landessprache und dieselben Rechte wie die schwedische Sprache. Diese behielt jedoch ebenfalls ihre Stellung als offizielle Landessprache bei.

---

3 Siehe auch Kap. 2.4

Die russische Herrschaft über Finnland war zum großen Teil abhängig von der jeweils herrschenden Gesinnung des regierenden Zaren. Bei einigen durfte Finnland weitgehend allein über seine Angelegenheiten bestimmen, bei anderen waren starke Bestrebungen zu einer Zwangsrussifizierung des Landes bemerkbar. Während der Amtsperioden der letzten Zaren, Alexander III und Nikolai II gewannen in Russland die Nationalisten immer mehr Einfluss und fingen an, die angrenzenden Autonomiegebiete zu unterdrücken. Die Unterdrückungspolitik Russlands führte zu zwei Perioden, die in der finnischen Geschichte „*sortovuodet*“, „Unterdrückungsjahre“ genannt werden. Die erste Unterdrückungsperiode (1899-1905) fing mit dem Februarmanifest des Nikolai II an, in dem er erklärte, dass der finnische Landtag praktisch nur noch eine beratende Funktion habe, dass die Stellung der russischen Sprache in Finnland gestärkt werden solle und dass die finnische Armee nun Teil der russischen wurde. Die Revolution in Russland und der daraus resultierende Generalstreik in Finnland gewährten der Unterdrückungsphase eine kurze Pause, währenddessen das finnische Parlament 1906 tagte und sich mit einem Schlag von der Ständevertretung im Reichstag verabschiedete, zugunsten eines allgemeinen Wahlrechts für jedermann und – als erstes Land in Europa – auch für die Frauen. In diese Zeit des nationalen Aufbruchs fällt auch die Blütezeit der finnischen Kunst, die nun, ganz im nationalromantischen Sinne, ihre Motive hauptsächlich im Finntum, in der Schönheit des Landes und in den Ideen der Selbstbestimmung suchte. Bekannte Namen aus dieser Zeit sind beispielsweise die Maler Akseli Gallén-Kallela und Pekka Halonen, der Komponist Jean Sibelius und die Schriftsteller Eino Leino und Juhani Aho.<sup>4</sup>

Während der zweiten Unterdrückungsperiode (1909-1917) gingen die Russifizierungsbemühungen weiter, die Duma übernahm die finnischen Angelegenheiten und viele konstitutionalistische finnische Aktivisten wurden gefangen genommen und nach Sibirien geschickt. Russen bekamen in Finnland dieselben Rechte wie Finnen, sie kamen in die bedeutendsten leitenden Positionen des Landes. Der Status eines autonomen Großfürstentums sollte eigentlich ab 1914 aufgegeben werden, aber aufgrund des Ersten Weltkriegs wurde dieser Entschluss vertagt.

Als in Russland die politische Entwicklung in die Revolution des Jahres 1917 mündete, fingen die Finnen an, die Möglichkeiten über eine Selbstständigkeit des Landes auszuloten. In einer Senatssitzung am 6.12.1917 wurde die Unabhängigkeitserklärung verabschiedet, und die Unabhängigkeit wurde in den Folgemonaten sowohl von Russland, von den skandinavischen Ländern als auch von Deutschland anerkannt. Dieses Datum gilt auch heute noch als nationaler Unabhängigkeitstag Finnlands und wird jedes Jahr in großem und festlichem Rahmen, unter anderem mit vielen Fackelzügen zu den Kriegsgräbern, und mit einem großen Ball im Präsidentenschloss, gefeiert. Die meisten Menschen zünden ab 18 Uhr abends zwei Kerzen an und stellen sie in ihre Fenster als Erinnerung an die Kämpfe um die Selbstständigkeit.

Bald nach diesen wichtigen Ereignissen brach jedoch ein Bürgerkrieg in Finnland aus, in dem es um die Frage der politischen Richtung des neu gegründeten Landes ging. Die „roten“, also die sozialistisch Gesinnten, wollten die Nähe zu Sowjet-Russland beibehalten und sahen in der engen Zusammenarbeit mit dem Osten eine fruchtbare Zukunft auch

---

4 Siehe hierzu auch Kap. 2.4

für Finnland. Die „weißen“ hingegen wollten lieber die Nähe zu dem Westen, hauptsächlich zu Deutschland, verstärken. Der Bürgerkrieg, in dem russische Truppen die Roten unterstützten und deutsche Truppen die Weißen, dauerte etwa vier Monate und forderte etwa 37 000 Menschenleben. Die Weißen gewannen den Krieg und fingen somit an, eine passende Staatsform für Finnland zu suchen.

Zunächst sollte Finnland eine Monarchie werden, und auch ein möglicher König war bereits gewählt (Friedrich Karl Ludwig Konstantin von Hessen-Kassel, Prinz zu Hessen) und trug nominell auch bereits zwei Monate lang den Titel „König von Finnland“. Die Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg hatte jedoch zur Folge, dass die Finnen die Idee eines deutschen Königs nicht mehr angemessen fanden, und somit wurde als Staatsform die Republik gewählt. Zum ersten Staatspräsidenten wurde 1919 Kaarlo Juho Ståhlberg gewählt.

Im zweiten Weltkrieg kämpfte Finnland zunächst mit deutscher Unterstützung und an deutscher Seite gegen Russland, das erneut Ansprüche auf Finnland oder zumindest seine östlichen Gebiete erhob. Die Waffenbrüderschaft mit Deutschland wendete sich jedoch zur Feindschaft im Lappländischen Krieg 1945, als die deutschen Truppen bei ihrem Abzug alles niederbrennen ließen. Weite Teile Nordfinnlands waren unbewohnbar geworden und hatten keine Infrastruktur mehr. Auch musste Finnland Teile Kareliens als Kriegsverlust an den östlichen Nachbarn, nunmehr die Sowjetunion, abtreten, sowie den Stützpunkt auf der Halbinsel Porkkala für 50 Jahre zur Verfügung stellen. Allerdings übergab die Sowjetunion den Landstrich bereits 1955 wieder an Finnland zurück, als Zeichen der freundschaftlich-friedlichen Verhältnisse zwischen beiden Ländern. Finnland musste auch hohe Kriegsentschädigungen an die Sowjetunion leisten, was es tatsächlich, als einziges Land der Welt, in der vorgegebenen Zeit vollbracht hat.

Die Notwendigkeit, Kriegsentschädigungen in Form von Industriewaren wie beispielsweise Produkte aus der Metallindustrie (Maschinen, Schiffe, Motoren, Fabriken) zu leisten, war in der Tat jedoch der Anfang des wirtschaftlichen Aufschwungs für Finnland, denn die gelieferten Waren wurden auch noch nach der erfüllten Menge an Entschädigungsleistungen in der Sowjetunion benötigt und somit wurden sie für Finnland zu wichtigen Exportgütern. Auch die im Jahr 1952 in Helsinki ausgerichteten Olympischen Spiele waren ein Zeichen des Wachstums und stärkten das Selbstwertgefühl der Finnen und zeigten der Welt, dass Finnland sich als selbstständiges, nun neutrales Land, von den Kriegsfolgen erholt und seinen Platz in Europa gefunden hat.

Die Entwicklung Finnlands zu dem technologisch modernen und vorbildlichen Land, wie es sich heute präsentiert, basiert zum großen Teil auf den wirtschaftlichen Erfolgen und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts. In dieser Zeit ist Finnland von einem agrarwirtschaftlich dominierten Land zu einem bedeutenden Industrie- und Technologiestaat geworden, der lange Zeit seine politische Neutralität auch anderen Staaten der Welt quasi „zur Verfügung“ gestellt hat, beispielsweise indem Finnland als Gastgeber für die großen multinationalen KSZE-Konferenzen 1973-1975 (Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa) fungierte. Die zum Schluss dieser Konferenzen unterzeichnete „Schlussakte von Helsinki“ trug ihrerseits erheblich zu einer Normalisierung des Ost-West-Konflikts in Europa bei. Seit dem 1.1.1995 ist Finnland Mitglied der EU, was natürlich die Verbindung zum restlichen Europa noch gestärkt hat.

### **Literatur:**

- Bohn, Ingrid: Finnland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Verlag Friedrich Pustet, Regensburg 2005.
- Die Germania des Tacitus. Übersetzt und erläutert von Georg Thudichum und Friedrich Thudichum. In: Friedrich Thudichum: Der altdeutsche Staat. J. Ricker'sche buchhandlung [sic!]. Gießen 1862.
- Jussila, Osmo; Hentilä, Seppo; Nevakivi, Jukka: Vom Großfürstentum zur europäischen Union. Politische Geschichte Finnlands seit 1809. Berlin Verlag Arno Spitz, Berlin 1999.
- Jutikkala, Eino (in Verbindung mit Kauko Pirinen): Geschichte Finnlands. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1976.
- Klinge, Matti: Geschichte Finnlands im Überblick. Otava Verlag, Helsinki 1995.
- Maude, George: Historical Dictionary of Finland. Scarecrow Press, Lanham/London 1995.
- Militz, Ekkehard: Finnland. Schnittstelle zwischen den Mächten am Rande Europas. Klett-Perthes –Verlag, Gotha und Stuttgart 2003.
- Tacitus: Germania. Text aus dem Internet: <http://www.gottwein.de/Lat/tac/Germ38.php>. Deutsche Übersetzung nach: Teuffel, W. S., bearbeitet von Egon Gottwein.
- Zetterberg, Seppo: Grundzüge der Finnischen Geschichte. In: <http://virtual.finland.fi/History/DE/>

## **2.3 Wohlfahrtsstaatliche Aspekte des finnischen Bildungssystems in vergleichender Sicht**

*Aila-Leena Matthies*

Dieser Beitrag befasst sich mit den wohlfahrtstaatlichen Rahmenbedingungen des finnischen Bildungssystems, und soll vor allem erläutern, in welchem gesellschaftlichen Umfeld sich das finnische Bildungssystem entwickelt hat, und wie die wohlfahrtstaatliche Einbettung heute auf das Bildungssystem einwirkt.

Vergleichende Studien und Typologisierungen der westlichen Wohlfahrtsstaaten bilden zentrale thematische Schwerpunkte der europäischen sozialwissenschaftlichen Forschung schon seit Anfang der 1990-er Jahre. Dagegen ist es erstaunlich, wie wenig die europäischen Bildungssysteme bis heute miteinander verglichen worden sind. Noch merkwürdiger ist, dass eine vergleichende Forschung die sich mit den Bezügen zwischen den unterschiedlichen Wohlfahrtsstaaten und ihrer Bildungssysteme beschäftigt, fast ganz fehlt. Zur Einführung in die detaillierte Analyse des finnischen wohlfahrtsstaatlichen Systems sollen daher zunächst einige Erkenntnisse aus der vorhandenen vergleichenden Forschung der Wohlfahrtstaaten zusammengefasst werden. Dadurch soll erläutert werden, wie die wohlfahrtstaatlichen und die bildungspolitischen Aspekte in einer Gesellschaft mit einander in Beziehung stehen.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung hat sich für eine lange Zeit eine Typologisierung der wohlfahrtstaatlichen Modelle etabliert, die Gösta Esping-Andersen bereits 1990 in seinem Buch „The three worlds of welfare capitalism“ skizziert hatte. Die von ihm erkannten liberalen, konservativen und sozialdemokratischen Modelle wurden zwar aus diversen Richtungen kritisiert, gelten aber noch heute als zentrale Konzepte. Allerdings wurden sie ergänzt mit einem vierten Modell „Latin Rim“, das hauptsächlich die südeuropäischen Staaten und Irland beschreibt (z. B. Leibfried 1992). Später wurden die genannten Modelle insbesondere mit den Aspekten der Geschlechterpolitik und Familienmodelle sowie mit dem Vergleich der Dienstleistungssysteme erweitert und vertieft. (z. B. Ostner 1995).

Dagegen gibt es in der vergleichenden Bildungsforschung erst einige Ansätze der Typologisierung. So hat z. B. Klaus Feldmann (2005) gezeigt, dass man die nationalen Bildungssysteme nach ihren grundlegenden Konzepten der Gerechtigkeit vergleichen kann. Er verwendet dabei vier Gerechtigkeitskonzepte (ebd. 183): Besitzstandsgerechtigkeit bzw. Status quo-Gerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit, Soziale Gerechtigkeit und schließlich ein Konzept der Bildung als Ausgleich der Chancen. Darüber hinaus typologisiert Feldmann (ebd., 186f) die Bildungssysteme einiger Länder nach den Ergebnissen der PISA-Studie der OECD mit einem klassischen soziologischen Feld, in dem die Dimensionen von „Gleichheit – Ungleichheit“ sowie „hohes Leistungsniveau – mittleres bis niedriges Leistungsniveau“ korrespondieren. Ähnlich wie Feldmann haben auch Jutta Allmendinger und Stephan Leibfried (2005) die Länder daraufhin typologisiert, in wie weit die Kompetenzentwicklung zwischen den Kindern sich polarisiert. Sie analysieren das Verhältnis von Kompetenzreichtum und Kompetenzarmut (ebd., 53) sowie das Kompetenzniveau im Vergleich zur Kompetenzdifferenzierung, d. h. die Frage, wie egalitär das jeweilige Bildungssystem ist (ebd., 54).

Der österreichische Bildungsforscher Günter Haider (2005) legt eine erheblich detailliertere, vergleichende Analyse vor, in der er die Bildungssysteme einzelner Länder mit insgesamt elf paradigmatischen Fragen der Pädagogik überprüft und daraus eine dichotomische Typologisierung vom „alten“ und „neuen“ pädagogischen Paradigma entwickelt. Grundsatzfrage ist, wie die Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes aufgefasst werden. Im alten Paradigma wird von einer praktisch genetischen, statischen und voraussehbaren Intelligenz oder Begabung ausgegangen, die als Kriterium dafür gilt, dass Kinder in unterschiedlichen Schulformen hineinsortiert werden müssen. Im neuen Paradigma wird angenommen, dass es unterschiedliche Typen von Intelligenz und Kompetenz gibt, die dynamisch entwickelt werden können, und dass eine gemeinsame Schule gut geeignet ist, die Kinder individuell je nach Lernsituation differenzierend lernen zu lassen. Von dem Grundsatzparadigma lassen sich weiter u. a. die Lernformen, die Funktion der Leistungsbewertung, die Reaktion auf Lernprobleme sowie die Gestaltung des Schultages ableiten.

Als Zwischenbilanz der erwähnten vergleichenden Studien – und einige weitere bekannten Untersuchungen – lässt sich eine Tabelle (siehe Tabelle 1) aufstellen, die sowohl die Aspekte des Wohlfahrtsstaates als auch des Bildungssystems, die gegenwärtig von der Forschung vorliegen, zusammenfasst.

Mit dieser Tabelle wird thesenhaft behauptet, dass jedes Bildungssystem in einem komplexen Gefüge von gesellschaftlichen Faktoren eingebettet ist, die aber selten umfassend und zusammenhängend in der Bildungspolitik betrachtet werden. Außerdem wird erkennbar, dass alle genannten Faktoren auch unter sich in einer entscheidenden Wechselwirkung stehen. Daher ist es ratsam, Aspekte der Bildung nicht losgelöst von relevanten wohlfahrtsstaatlichen Faktoren zu analysieren oder gar zu reformieren.

**Tabelle 1:** Typologisierung westlicher Gesellschaften nach wohlfahrtsstaatlichen und bildungspolitischen Aspekten (Zusammenstellung Matthies 2006a<sup>5</sup>)

Regime und Beispielland/ Vergleichende Aspekte	Liberal (z. B. USA, GB, Mexiko)	Konservativ (z. B. Deutschland, Schweiz, Österreich)	Latin Rim (z. B. Spanien, Italien, Irland, Portugal)	Sozialdemokr. (z. B. SWE, FI, DK, NO, IS)
Leitbild des Wohlfahrtsstaates (Esping-Andersen 1990)	Residual	Korporativ	Fragmentarisch	Universal
Grundlage der Sozialen Sicherheit und darin enthaltenes Familienmodell (Pfau-Effinger 1999)	Markt und 1,5-Ernährermodell	Korporative Versicherungs-Verträge und Ein-Ernährermodell	Agrar-kirchliche Gemeinschaften und Ein-Ernährermodell	Individuelle staatliche Sicherung und Zwei-Ernährermodell
Rationalität der Sozialen Dienstleistungen (Anttonen /Sipilä 2000)	Private finanzielle Verantwortung, bedarfsgeprüfte staatliche Leistungen nur für die Armen	Staatliche Verantwortung, Zugang und Trägervielfalt subsidiär geregelt	Familiäre und gemeinschaftliche Verantwortung, öffentliche Dienstleistungen gering	Steuerfinanzierte öffentliche Verantwortung, universaler Zugang
Rolle der bürgerschaftlichen Organisationen und Verbände (NGOs, Evers/Laville 2004)	Zentral als Dienstleistungsproduzent, ausgebaute private Spenden und wohltätige Bürgerverantwortung	Traditionelle Verbände als Träger der Dienstleistungen, öffentlich finanziert	Zentrale Rolle der kath. Kirche und der traditionellen Gemeinschaften als Träger der Dienstleistungen	Verbände als Interessenvertreter der BürgerInnen, nur ergänzend als Anbieter der Dienstleistungen
Akademisierung der päd. und soz. Dienstleistungsberufe <sup>6</sup>	Hoch (nur teilweise)	Niedrig	Niedrig	Hoch
Bildungsgerechtigkeit (nach Feldmann 2005)	Leistungsgerechtigkeit	Bestandsgerechtigkeit (Status quo)		Ausgleichsgerechtigkeit
Niveau der Bildungsleistungen (PISA, OECD 2002; Allmendinger /Leibfried 2005)	Hoch mit hoher Ungleichheit zwischen den SchülerInnen	Niedrig mit hoher Ungleichheit zwischen den SchülerInnen	Niedrig mit geringer Ungleichheit zwischen den SchülerInnen	Hoch mit geringer Ungleichheit zwischen den SchülerInnen
Bildungsparadigma (nach Haider 2005): zwei Extrembeispiele		„Altes“: Mehrgliedriges Schulsystem zur Selektion nach „Begabungen“		„Neues“: Eingliedriges Schulsystem zur Förderung von vielfältigen Kompetenzen

<sup>5</sup> In einem anderen Beitrag (Matthies 2006a) habe ich die Inhalte dieser Tabelle ausführlicher diskutiert

<sup>6</sup> Z. B. Personal der Kindertagesstätten, Krankenpflegerische Berufe, GrundschullehrerInnen, SozialarbeiterInnen (s. z. B. Rabe-Kleberg 1990; Schnurrer 2003; Julkunen 1992).



Anteil der Kinderarmut (nach Unicef 2005)	21,9 – 27,7 % (USA und Mexiko)	6,8 – 10,2 %	12,4 – 16,6 %	2,4 – 4,2 %
Geburtenrate (Eurostat 2006)	GB 1,74	DE 1,36	S 1,32; IR 1,99	FI 1,80; SWE 1,75

### **Konturen eines nordischen Wohlfahrtsstaates – strapaziert aber noch deutlich erkennbar**

Wie in der Tabelle 1 ersichtlich, gehört Finnland zu den fünf nordischen Gesellschaften, die noch bis vor kurzem ein relativ einheitliches Wohlfahrtsstaatsmodell, das so genannte sozialdemokratische universale Modell, umgesetzt haben. Einige Merkmale dieses Modells sind auch bedeutend für den Gesamtstellenwert der Bildung sowie für die praktische Organisation des Schulwesens. Die Universalität der Sozialen Sicherheit, das Zwei-Ernährer-Modell in der Familienpolitik, die öffentliche Verantwortung über die Dienstleistungen, die bürgerschaftliche Rolle der Nonprofit-Organisationen sowie die Akademisierung der pädagogischen und sozialen Berufe tragen insgesamt dazu bei, dass Bildung in einem ganz besonderen gesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet ist. Allerdings sind die genannten Faktoren des nordischen Systems auch exakt diejenigen, die von den momentanen globalen und europäischen Entwicklungstendenzen am meisten unter Druck gesetzt werden, wie am Ende dieses Beitrages analysiert wird. Einige zentrale sozialpolitische AutorInnen sprechen schon von einer eindeutigen Kehrtwende des finnischen Wohlfahrtsstaates von den nordischen zu einem liberalen Modell (Julkunen 2001, Anttonen & Sipilä 2000). Im Vergleich z. B. zu den deutschsprachigen Ländern trägt das finnische Modell jedoch noch klare Konturen eines nordischen Wohlfahrtsstaates, auch wenn in den letzten Jahren gravierende Änderungen in eine andere Richtung umgesetzt wurden.

Juho Saari (2006, 232 – 234) fasst die typischen Merkmale des finnischen sozial- und gesundheitspolitischen Systems in acht Punkten zusammen, die auch den Unterschied zu anderen Modellen verdeutlichen:

1. Risikoorientiertheit; das System richtet sich gegen eine Vielfalt von Lebensrisiken aller BürgerInnen, anstatt sich punktuell z. B. gegen Armut und Soziale Ausgrenzung zu richten.
2. Individualität: Praktisch alle sozialen Leistungen und Versicherungsformen orientieren sich am Individuum, und nicht z. B. an einem Familienoberhaupt und von ihm abhängige Personen
3. Unabhängigkeit: Zwischen den erwachsenen Generationen bestehen keine rechtskräftigen Versorgungsverpflichtungen (so hört z. B. der elterliche Versorgungspflicht mit dem 18. Geburtstag des Kindes auf und das Kind hat ggf. einen eigenständigen Anspruch auf soziale Leistungen).
4. Kollektivität: Alle in Finnland lebenden Personen sind grundsätzlich staatlich versichert und in denselben Systemen der sozialen Sicherheit eingeschlossen. Sie haben einheitlichen Zugang zu den (gemeinsamen) sozialen und gesundheitlichen Diensten.
5. Koordiniertheit: Die sozialgesetzlichen Ansprüche sind zentralistisch erfasst und können unabhängig von Wohnort und Arbeitsstelle des Individuums zusammengefasst wer-

den (praktisch mit einer durchgehend gültigen Sozialversicherungsnummer, die u. a. im Personalausweis enthalten ist).

6. Gesetzlichkeit: Die sozialen Sicherungs- und Dienstleistungen beruhen auf Gesetzen und Verordnungen, nicht auf individuellen Verträgen. Nur in geringem Umfang beruhen einige Leistungen z. B. auf Arbeitsverträgen und zunehmend auch auf privaten Versicherungen.

7. Wohnortbezogenheit: Als Kriterium für den Zugang zu und für den Anspruch auf soziale Leistungen gilt primär der Wohnsitz des Empfängers, nicht z. B. bezahlte (Vor)Leistungen.

8. Bezogenheit auf Einkommen und Dienstleistungen: Der Anspruch auf Leistungen ist abhängig vom Einkommen und vom Bedarf an Leistungen; das Eigentum wird nur in seltenen Fällen berücksichtigt, so z. B. bei der Sozialhilfe.

Das eindeutigste Merkmal des nordischen Modells ist die starke Rolle des Staates in der Regulierung diverser Gesellschaftsbereiche. So gehört auch Bildungspolitik in Finnland zu den zentralen Aufgaben des Staates und sie wird schon disziplinär als ein Bestandteil der Sozialpolitik- bzw. Gesellschaftspolitik aufgefasst. Sozialpolitik insgesamt wird wiederum als eine Gesamtheit der öffentlichen Maßnahmenbereiche verstanden, die die Lebensbedingungen und das Wohlergehen der BürgerInnen sowie die Lösung der sozialen Probleme fördert<sup>7</sup>. Somit zählt Bildungspolitik als ein untrennbarer Bereich zu den zentralen Aufgabefeldern der Gesellschaft (s. auch Allmendinger/Leibfried 2005, 45; Opielka 2005).

### **Familienpolitik, Geschlechterstrukturen und elterliche Erwerbstätigkeit als Rahmenbedingungen für das Bildungssystem**

Einen entscheidenden Unterschied zu den meisten westlichen Ländern bilden die nordischen Gesellschaften mit ihrer Familienpolitik und dem darin zugrunde liegenden gesellschaftlichen Gender-Modell (Geschlechter-Modell). Schon im System der Sozialen Sicherung wird von einem individualistischen familienpolitischen Denkmuster ausgegangen. So ist jede in Finnland lebende Person als Individuum im System der Sozialen Sicherung erfasst, nicht als Familienmitglied. Die Sozialversicherung richtet sich also nicht an das Familienoberhaupt oder den Hauptverdiener, sondern geht im Prinzip von einer gleichmäßigen Arbeitsmarktbeteiligung beider Geschlechter aus (sog. Doppelkarrierefamilien). Bildungspolitisch übersetzt bedeutet das nordische Geschlechtermodell, dass Schülerinnen und Schüler möglichst gleichwertig in den verschiedenen Bildungswegen und Stufen gefördert werden sollen. Unabhängig vom Geschlecht sollten alle BürgerInnen einen Beruf erreichen, in dem sie sich selbst ernähren können. Folglich muss natürlich die Schulorganisation grundsätzlich davon ausgehen, dass beide Elternteile in der Regel in Vollzeit berufstätig sind. Somit nimmt das nordische Modell deutlichen Abstand zu der familienpolitischen Kombination „Ernährer-Ehemann mit Hausfrau-Ehefrau“, die zwar auch in den deutschsprachigen Ländern kaum noch favorisiert wird und kaum realisierbar ist, aber dennoch als gesellschaftliches Leitbild weiterhin die Sozial-, Familien- und Arbeitsmarktpolitik dieser Länder prägt. Andererseits darf die

---

7 S. z. B. Curriculum des Studiengangs Sozialpolitik an der Universität Jyväskylä [www.jyu.fi/ytk/laitokset/yfi/oppiaineet/ykp/en/](http://www.jyu.fi/ytk/laitokset/yfi/oppiaineet/ykp/en/)

neueste Entwicklung des Arbeitsmarktes in den nordischen Ländern nicht ignoriert werden, die das ausgeglichene theoretische Modell der Geschlechterstruktur stark herausfordert. Zunehmend möchten insbesondere die finnischen Frauen nach dem Elternschaftsfrei noch die zwei Jahre lange Möglichkeit des Erziehungsfrei in den Anspruch nehmen – wodurch sich aber ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verschlechtern.

Auch wenn es explizit kaum untersucht worden ist, hat die Erwerbstätigkeit beider Eltern höchst wahrscheinlich einen Einfluss auf die Bildungsorientierung des Nachwuchses. Im europäischen Vergleich belegen Berufstätigkeit und Gleichstellung der Frau in Finnland weiterhin Höchstpositionen. Frauen machen 47 % der Arbeitskraft aus und arbeiten in der Regel in Vollzeit. Finnische Frauen haben in Europa neben Irinnen die meisten Hochschulabschlüsse und generell eine höhere Ausbildung als ihre Landsmänner – auch wenn die Qualifikation sich kaum im Lohnbeutel bemerkbar macht. Finnische Frauen identifizieren sich sehr stark mit ihrem Beruf und geben die Berufsorientierung wahrscheinlich auch an ihre Kinder weiter. Andererseits ist es für Finnland charakteristisch, dass die Erwerbsorientierung der Frauen nicht das Ziel ausschließt, auch eine Familie zu gründen: zum positiven Selbstbild gehören nebst Beruf auch weiterhin Kinder. Die Geburtenrate Finnlands pro geburtsfähiger Frau (1,80) ist höher als der EU-Durchschnitt (1,50; Eurostat 2006). Dass viele Eltern, insbesondere Mütter, seit der Einführung des Erziehungsgeldes Mitte 1990-er Jahre eine längere Erziehungszeit mit Erziehungsgeld bis zum 3. Lebensalter des Kindes vorziehen (39 % der Mütter von 1-3-jährigen Kinder), spricht nicht gegen das Doppelkarriere-Modell. Im Gegenteil: gerade wegen ihrer starken beruflichen Orientierung möchten viele finnische Eltern, in der Regel Frauen, ganz bewusst die seltene Chance zur „Auszeit“ genießen und zwei bis drei Jahre ihrer Berufstätigkeit zugunsten der Zeit mit ihren Kindern opfern.

In Finnland, wie auch in den weiteren skandinavischen Ländern, sind zu der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit zwei Diskussionsfronten zu erkennen. Einerseits wird angestrebt, die öffentliche Verantwortung für Betreuungsangebote der Kinder zu erweitern im Sinne von Nachmittagsbetreuung der Schülerinnen und Schüler. Diese Zielsetzung steht kontrovers gegenüber der Forderung nach Arbeitszeitverkürzung und einem familienfreundlicheren Arbeitsleben insbesondere für die Väter. Mit der zunehmenden Abwesenheit der Eltern, und gerade der Väter, werden manche neuen psychosozialen Problemscheinungen der Kinder und Jugendlichen erklärt. Die Zahl der Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen in Obhut genommen werden mussten oder durch das Jugendamt zusätzlich betreut werden müssen, hat sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt (Stakes 2006).

Was die jungen Familien, die sowohl mit der Karriere als auch mit den Kindern verbunden sind, am meisten vermissen, ist der so genannte Zeitwohlstand. Zeit ist es, deren Knappheit die berufstätigen, oft mobilen oder pendelnden Familien am meisten belastet. Über das Zeitmanagement und den Anspruch auf eigene Zeit entstehen die innerfamiliären Konflikte – bei dem gleichzeitigen Ziel, möglichst eine gute Qualität und Nutzung der knappen gemeinsamen Zeit zu erreichen.

Zunehmend wird gerade aus der Sicht von Schule und Familie kritisch gefragt, inwieweit die Familien eigentlich ihre Lebensgestaltung nach den Interessen der Wirtschaft und des Berufslebens ausrichten sollen. Lieber wünsche man, dass über gerechtere Verteilung der bezahlten Arbeit bzw. Reduzierung der Arbeit geredet wird.

### **Die Wechselwirkung von Ökonomie, wohlfahrtstaatliche Politik und Bildung**

In diesem Abschnitt will ich versuchen, zusammenfassend die Verknüpfung zwischen den wirtschaftlichen Faktoren, der sozialpolitischen Entwicklung und der Gestaltung des Bildungswesens in Finnland zu rekonstruieren. Dabei richtet sich die Betrachtung noch einmal auch auf die historischen und sozio-kulturellen Besonderheiten Finnlands. Andererseits möchte ich zeigen, dass die hier behandelten Fragestellungen momentan in allen westlichen Ländern eine Herausforderung darstellen. In mehreren Ländern werden Debatten geführt, in denen die Themen von Bildungschancen, Familienpolitik, Frauenerwerbstätigkeit und Geburtenrate nun auch als Faktoren einer nachhaltigen wirtschaftlichen Entwicklung erkannt werden (z. B. Dienel 2005). Wie sich am Beispiel Finnlands vermuten lässt, besteht zwischen Erwerbstätigkeit der Mütter, öffentlichen ganztägigen Betreuungseinrichtungen, Geburtenrate sowie dem Stellenwert der Bildung eine komplexe, wechselseitige Beziehung. Und dieser Themenkomplex steht in einer Wechselwirkung mit der Ökonomie. Im Hintergrund steht auch der Wandel und die Enttraditionalisierung der Familie und die Erwerbstätigkeit der Eltern (s. jedoch Gottschall/Hagemann 2002; Veil 2002). In allen westlichen Gesellschaften steigt die Erwerbstätigkeitsquote der Frauen, Bildungswege werden von beiden Geschlechtern bis hin zu Hochschulabschlüssen wahrgenommen. In vielen Ländern sind Frauen unter den Hochschulabsolventen schon in der Mehrheit. Will man in einer Gesellschaft gleichzeitig die Berufstätigkeit und Bildungsfreudigkeit beider Geschlechter zulassen und trotzdem eine ausgeglichene demographische Entwicklung haben, müssen wiederum die Einrichtungen für Kinder, d. h. Tagesbetreuung und Schule darauf eingestellt sein, dass beide Eltern weitgehend berufstätig sind. Oder anders gesagt: wo Erwerbstätigkeit und Familiengründung sich gegenseitig ausschließen oder schwer vereinbaren lassen, ist auch die Geburtenrate am niedrigsten. Es gibt wahrscheinlich kaum eine andere Möglichkeit, eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf (und somit eine höhere Geburtenrate) zu erreichen, als die zeitliche Ausdehnung und Zuverlässigkeit der Kinderbetreuung im Vorschulalter und Ganztagsangebote im Schulalter zu erhöhen.

Auch wenn die Schule sich nicht primär als Betreuungsinstanz versteht, und die Länge des Schultages sich normalerweise erst aus dem Bildungsauftrag ableiten lässt, kann es nicht verleugnet werden, dass „betreuende“ schulische Rahmenbedingungen wie Mittagessen, Begleitung der Schulwege, Beaufsichtigung der Hausaufgaben sowie eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung ihren erheblichen Beitrag zu einer erfolgreichen Bildung leisten. Nicht umsonst schließen die Forderungen nach Ganztagsbildung diese Betreuungsdimensionen des Schulalltags mit ein bzw. versuchen, die Grenze zwischen Bildung, Betreuung und Erziehung zu überwinden (s. Rauschenbach 2005; zur finn. Ganztagschule s. Matthies 2006a).

Darüber hinaus ist es relativ eindeutig, dass die Erwerbsorientierung und die damit verbundene Bildungsorientierung der Mütter auch Einfluss auf das häusliche und gesellschaftliche Bildungsklima haben. Dass Bildung einen vergleichsweise hohen Stellenwert in der finnischen Gesellschaft hat, liegt nicht daran, dass die Finnen besonders „klug“ eingestellt seien, oder dass die BürgerInnen durch staatliche Maßnahmen zur Bildungsliebe animiert werden. Die relativ verbreitete Bildungsfreudigkeit liegt eher daran, dass die FinnInnen in ihrer soziokulturellen Umgebung und in ihrem familiären Erfahrungshorizont selbst erkennen konnten, dass eine gute und breite Ausbildung einen Ausstieg

aus der Armut ermöglicht hat, und auch heute in den unsicheren Zeiten eine Chance bietet, biographischen und beruflichen Sackgassen zu entgehen.

Ähnlich hat sich das spezielle Familienmodell in Finnland keinesfalls durch eine bewusste emanzipatorische Strategie der Frauen, und schon gar nicht aus rein bildungspolitischen Interessen entwickelt. Grob vereinfacht kann man interpretieren, dass das erwerbsorientierte Familienmodell und der hohe Stellenwert der Bildung in Finnland aus historischer Not entstanden sind. Wie historische Studien belegen (Manninen/Setälä 1990), haben die harten Lebensbedingungen, die Armut breiter Bevölkerungsschichten sowie die bis in die 1960-er Jahre dominierende Agrarwirtschaft, die hauptsächlich aus kleinbäuerlichen Familienbetrieben bestand, dazu beigetragen, dass der Arbeitseinsatz beider Geschlechter gleichermaßen für das Überleben der Familie notwendig war (s. mehr in Matthies 2005). Es war ökonomisch notwendig, dass alle Arbeitskräfte zur Entwicklung der Lebensbedingungen beitrugen, alle auch im Sinne von Bildung „das Beste“ aus sich machen sollten. Das führte sowohl zur relativen Gleichstellung der Frau als auch zu kulturellen Mustern, die von Bildung, Fleiß und Bemühung für eine bessere Zukunft geprägt waren und schließlich auch die nationale Identitätsbildung begleiteten – Finnland wurde ja erst 1917 unabhängig (vgl. auch die Beiträge von Sorvako-Spratte und Jetsu in diesem Band). Für heutige Lebensverhältnisse gilt dieses noch insofern, als die finnischen Familien weiterhin auf Grund von hohen Lebensunterhaltskosten und niedrigen Löhnen auf zwei Einkommen angewiesen sind.

Die relativ lange nachwirkende strukturelle Armut des finnischen Volkes hat außerdem den Effekt bewirkt, dass Bildung praktisch einer der wenigen vorhandenen Mittel des sozialen Aufstiegs und einen Weg aus der Armut darstellte. Auch von Seiten der Politik wurde spätestens in den Nachkriegsjahren erkannt, dass die finnische Wirtschaft eine Umstellung benötigt, die nur durch ein grundsätzlich besseres Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung zu erreichen ist.

Wenn man also beispielsweise von Deutschland aus die Sozial- und Bildungsausgaben Finnlands betrachtet, wird oft etwas frustriert abgeleitet, solche Ausgaben seien eben nur in einem wirtschaftlich florierenden Wohlfahrtsstaat in guten Zeiten möglich. Gegen solche Schlussfolgerungen kann die historische Entwicklung des finnischen Sozialsystems gehalten werden. Viele der heutigen Leistungen an Familien mit Kindern sind historisch gerade auf Grund der tiefen Armut und unterentwickelten Lebenslage des Großteils der Bevölkerung entstanden und zwar in einer Zeit, bevor Finnland eine wirtschaftliche Entwicklung zu einer Industrienation eingeschlagen hatte und noch ein von Kriegen geplagtes, relativ zurückgebliebenes Agrarland war. So wurde das Mutterschaftspaket im Jahr 1937 eingeführt, um Mütter über eine hygienische Pflegekultur der Kleinkinder aufzuklären und damit zum Abbau der hohen Kindersterblichkeit beizutragen. Die Schulmalzeit – 1921 an arme Schulkinder, seit 1948 gesetzlich an alle Schulkinder – hatte vor allem den Hintergrund, dass die hungernden Kinder mit langen Schulwegen zu Fuß rein physiologisch sonst gar nicht in der Lage gewesen wären, effektiv zu lernen. Das 1948 eingeführte Kindergeld ersetzte den von einigen Arbeitgebern geleisteten Kinderzuschlag, was für die kinderreichen Familien der Arbeiter auf Grund der sonst niedrigen Löhne notwendig war. Die Mütterberatungsstellen wurden ebenfalls wegen der hohen Kindersterblichkeit notwendig und wurden erst von einem Kinderschutzverbund, und im Jahr 1944 per Gesetz als kommunale Pflichtaufgabe flächende-

ckend verbreitet. Auch das Mutterschaftsgeld wurde als ökonomische Dringlichkeit vor allem in kindereichen Familien im Jahre 1964 eingeführt. Ähnlich notgedrungen begründeten sich auch die vorschulischen Einrichtungen. Denn viele finnische Mütter vor allem aus der Arbeiterschicht waren schon lange vor dem Kindertagesbetreuungsgesetz von 1973 aus ökonomischer Notwendigkeit zu Erwerbstätigkeit gezwungen – vor diesem Gesetz im Jahr 1970 lag ihre Erwerbsquote schon bei 65,6 % der Frauen. Die Verwahrlosung und teilweise abenteuerlichen Betreuungsumstände ihrer Kinder regten nicht nur die Eltern sondern auch die Arbeitgeber dazu an, auf ein öffentlich geregeltes zuverlässiges System der Kindertagesbetreuung zu insistieren (vgl. Forssén, 2002, 10; auch Julkunen 1992).

Auch die seit Anfang 1970-er Jahre anstelle eines dreigliedrigen Systems eingeführte einheitliche neunjährige Grundschule wurde regionalpolitisch und wirtschaftspolitisch forciert, auch wenn es zunächst heftigen Widerstand vor allem von den Lehrer/innen und ihrer Gewerkschaft gab. Der ökonomische Sprung Finnlands während der letzten 30 Jahre von einem unterentwickelten peripheren Agrarland zu einer modernen Informationsgesellschaft hat den Systemwechsel im Schulwesen im Nachhinein bestätigt. Ein relativ hohes Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung hat die raschen wirtschaftlichen Umstrukturierungen Finnlands ermöglicht, die spätestens in der Wirtschaftskrise in den 1990-Jahren durch den dramatischen Einbruch des Osthandels notwendig wurden.

Schließlich kann nicht genügend die hohe Bedeutung des Faktors unterstrichen werden, dass in Finnland schon seit langer Zeit ein politisch-gesellschaftlicher Konsens über das Modell der Breitenbildung erreicht wurde (s. den Beitrag von Lipponen in diesem Band). Folglich wurde eine Schulform durchgesetzt, welche für alle Kinder ein in seinen Grundlagen einheitliches und relativ hohes Bildungsniveau unabhängig von der sozialen Herkunft anstrebt. Es gibt eine breite grundsätzliche Übereinstimmung, dass Bildung der wichtigste Wirtschaftsfaktor Finnlands ist und Investitionen in die Bildung ökonomisch sinnvoll sind. Ohne eine solche grundsätzliche Einigkeit würde mancher Aspekt in diesem Land viel schlechter gestellt sein.

Wie ist ein solch breiter Konsens in Bildungsfragen und auch die hohe Zustimmung der Bevölkerung für die wohlfahrtstaatlichen Dienstleistungen insgesamt möglich? Wahrscheinlich nährt sich dieser Konsens genau aus der Tatsache, dass nunmehr mehrere Generationen eine gemeinsame Sozialisationsgeschichte in den Bildungseinrichtungen teilen, was zugleich zum Abbau der Spaltungen in der Bevölkerung beiträgt. Über die Grenzen der sozio-kulturellen Schichten oder Familienkonstellationen hinaus tragen die heutigen Erwachsenen seit ihrer frühen Kindheit eine gemeinsame oder ähnliche Erfahrungswelt mit sich, was zumindest die formalen Bildungseinrichtungen angeht. Die daraus entstehende Verbundenheit mit den Interessen der gesamten Bevölkerung muss zumindest auf der lokalen Ebene eine nicht unbedeutende Wirkung auf die Gestaltung des Gemeinwesens haben. Neu-soziologisch würde man das wohl „lokales soziales Kapital“ nennen können.

#### **Literatur:**

Allmendinger, Jutta/Leibfried (2005) Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In Opielka, Michael (Hrsg.) Bildungsreform als Sozialreform. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, 45 – 60.

- Anttonen, Anneli/Sipilä, Jorma (1996) European social care services. Is it possible to identify models? *Journal of European Social policy* 6: 2, 87 – 100.
- Dienel, Christiane (2005) (Hg.): *Abwanderung, Geburtenrückgang und regionale Entwicklung. Ursachen und Folgen des Bevölkerungsrückgangs in Ostdeutschland – interdisziplinäre und vergleichende Perspektiven.* Wiesbaden: VS Verlag 2005.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990) *The three worlds of capitalism.* Cambridge: Polity Press.
- Eurostat (2005) A statistical view of the life of women and men in the EU25. 8.03.2006 <http://epp.eurostat.cec.eu.int/pls/portal/docs/>
- Evers, Adlabert /Laville Jean-Louis (eds.) (2004) *The Third Sector in Europe.* Edward Elgar Publishing Limited. Cornwall
- Feldmann, Klaus (2005) *Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Eine Einführung.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2005
- Forssén, Katja (2002) *Families with Children and the Welfare State. Development of Family Policy in Finland.* University of Turku. Department of Social Policy. Series B: 24/2000. Turku
- Gottschall/Hagemann 2002; *Aus Politik und Zeitgeschichte* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament.* B 41
- Haider, Günter (2005) *Österreichische Lernkultur zwischen Kontinuität und Veränderungsbedarf.* Vortrag im Kongress „Ein zweiter Blick auf PISA“. Lernkulturen im Vergleich. Arbeiterkammer Wien, 19.5. 2005.
- Julkunen, Raija (1992) *Hyvinvointivaltio käännekohdassa.* Vastapaino. Tampere
- Julkunen, Raija (2001) *Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa.* Vastapaino. Tampere
- Leibfried, Stephan (1992) *Towards a European Welfare State? On integrating poverty regimes into European Community.* In: Ferge, Z./Kohlberg, J.E. (eds.) *Social Policy in Changing Europe.* Campus. Frankfurt a. M.
- Matthies, Aila-Leena (2005) *Was wirkt gegen Kinderarmut? Finnland als ein Beispiel des nordischen familienpolitischen Modells.* In Zander, Margherita (Hrsg.) *Kinderarmut – Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 51 - 69
- Matthies, Aila-Leena (2006a). *Wohlfahrtsstaatliche und soziokulturelle Rahmenbedingungen von Bildung – ein europäisch vergleichender Blick nach Finnland.* Erscheint Herbst 2006 in Wetzel, Konstanze (Hrsg.): *"Ganztagsbildung - eine europäische Debatte. Impulse für die Bildungsreform in Österreich"*, LIT Verlag, Wien 2006.
- Matthies, Aila-Leena (ed.) (2006b) *Nordic civic society organisations and future of welfare services.* Nordic Council of Ministers. TemaNord 2006: 517. Copenhagen
- Opielka, Michael (2005) *Auf dem Weg zur sozialpädagogischen Schule? Innovationen in Bildungspolitik und psychosozialer Arbeit.* *Blätter der Wohlfahrtspflege*, Nr 2. 54 – 56.
- Ostner, Iona (1995) *Arm ohne Ehemann? Sozialpolitische Regulierung von Lebenschancen für Frauen im internationalen Vergleich.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B36 – 37/ 95, 3 – 12.
- Pfau-Effinger, Birgit (1999) *Change of Family Policies in the Socio-cultural Context of European Societies.* *Comparative Social Research.* Vol. 18. S. 135-159.
- Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1990) *Besser gebildet und doch nicht gleich. Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Theorie und Praxis der Frauenforschung.* Bielefeld.
- Rauschenbach, Thomas (2005) *Konturen einer neuen sozialen Bildungspraxis? Bildung, Erziehung und Betreuung in offenen Ganztagschule.* In: Opielka, Michael (Hrsg.) *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 89-112.
- Saari, Juho (2006): *Sosiaalipoliittikka.* In: Saari, Juho (toim.) *Suomen malli. Murroksesta menestykseen? Yliopistopaino.* Helsinki. s. 227 – 261.
- Schnurrer, Hertha (2003) *Von unseren europäischen Nachbarn lernen – Tendenzen in der vorschulischen Bildung und Erziehung in Europa. Kindertageseinrichtungen aktuell. Eine Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtungen für Kinder.* Jg. 12. Nr. 9. S. 179-183.
- Stakes (2006) *Lastensuojelu 2006.* <http://www.stakes.fi/FI/Tilastot/Aiheittain/Lapsuusjaperhe/lastensuojeluteksti.htm>
- UNICEF (2005) *Child poverty in rich countries 2005.* Report Card No. 6. UNICEF Innocenti Research Centre. Florence [www.unicef.org/irg](http://www.unicef.org/irg)
- Veil, Mechthild (2002) *Ganztagschule mit Tradition: Frankreich.* *Aus Politik und Zeitgeschichte.* B 41. 29-37.

## **2.4 Vertiefender Exkurs: Volksdichtung, Kunst und Musik als bildende Momente der nationalen Identität**

*Laura Jetsu*

### **Aufbau des Fintentums in der späteren Hälfte des 19. Jahrhunderts**

Das Fintentum ist ein kultureller Begriff, der sich im Laufe eines historischen Prozesses herausgebildet hat, den es also als solches in der empirischen Wirklichkeit nicht gibt. Es existiert vielmehr als ein Bewusstsein darüber, dass es über den Grenzen der familiären, verwandtschaftlichen und lokalen Gemeinschaft hinaus noch einen abstrakteren, national geprägten Zusammenhang gibt. Eine nationale Identität ist daher als eine bewusste Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nation aufzufassen, welches sich vor allem auf einem Gefühl der Zusammengehörigkeit aufbaut. Die frühe finnische Identität wurde in einem bestimmten historischen Kontext geschaffen und auf ausgewählten Phantasievorstellungen aufgebaut. Nichtsdestotrotz sind diese nicht „unwirklicher“ als andere kulturelle Phänomene und Begriffe. Die Identität ist eine kulturelle Vereinbarung und als solches immer neu definierbar, sie ist nicht ewig. Die nationale Identität ist auch eine bewusste Grenzziehung und eine Unterscheidung. Wir sind „wir“ nur in Bezug auf etwas Anderes. Ändert sich das „Anderes“ und wird der Kontext anders geordnet, müssen auch „wir“ unsere Beziehung zu diesem erneut definieren. (Anttila 1993, Smith 2000.) In diesem Artikel werde ich untersuchen, wie die finnische Nationalidentität hauptsächlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kreiert wurde, was für Bestandteile für die Konstruktion und Befestigung dieser Identität gesucht wurden und wie die damals geschaffene Grundlage seinen Bestand gewahrt hat.

Ein Nationalgefühl stärkt die Strukturen eines Staates. Weil eine gemeinsame Identität nicht selbstverständlich ist, muss sich insbesondere eine junge Nation bewusst eine Identität schaffen und sie in der Bevölkerung verbreiten. Auch wenn man eine Identität an sich nicht unterrichten kann, ist das Volksschulwesen eines der zentralen Faktoren für die Verwurzelung des Nationalgefühls in Finnland gewesen. Vaterländisch angehauchte Unterrichtsfächer waren speziell die Muttersprache, also Finnisch, Geschichte und Erdkunde, aber ein durch die gesamte Volksschule begleitendes Prinzip war die Erschaffung und Wahrung einer finnischen Tradition. Dies wurde durch die Lerninhalte verwirklicht. Der Nationalgedanke steuerte stark die frühe Bildungspolitik. (Syväoja 2004, Lampinen 2000).

Die Volksdichtung in Kalevala-Maß (Nationalepos Finnlands) wurde zu einem Stützpfeiler der nationalen Identität. Als Henrik Gabriel Porthans Werk *De poësi Fennica* („Über die finnische Dichtung“) bereits in den 60-er und 70-er Jahren des 18. Jahrhunderts erschien, existierten die Finnen als Nation noch nicht. Auch im letzten Jahrzehnt des Jahrhunderts nicht, als ein anderes grundlegendes Werk der frühen Folkloristik im Jahr 1789 herauskam, das schwedischsprachige *Mythologia Fennica* von Christfrid Gannander (Pitkäranta 1999, Pentikäinen 1995, Hautala 1984). Diese Schriften wurden zu einer Art Standardwerke, und ihr Einfluss war bemerkenswert. Sie zeigten, dass eine mündliche finnischsprachige Volkskultur existierte, auch wenn es weder eine finnische Schriftsprache gab noch kundige Leser dieser Sprache. Die Sprachenfrage lag zu dieser



Zeit noch weit in der Zukunft. *Mythologia Fennica* durfte sogar 200 Jahre warten, bis es auf Finnisch erschien.

In der ersten Hälfte des folgenden, also des 19. Jahrhunderts gab es zwei für die Entwicklung des Finnentums wichtige Ereignisse: die Gründung der Finnischen Literaturgesellschaft (*Suomalaisen Kirjallisuuden Seura*) im Jahr 1831 und die Erscheinung des *Kalevala* 1835 und 1849. Das autonome Fürstentum Finnland, damals ein Teil Russlands, war weder ein eindeutig nationaler Staat noch eine einheitliche Nation, sondern ein aus mehreren Provinzen zusammengestelltes Verwaltungsgebiet. Es war wirtschaftlich und sozial uneinheitlich, sowie kulturell und religiös vielfältig. (Sulkunen 2004, Honko 1999.) Sprachlich war Finnland ebenfalls vielfältig. Die Gebildeten und die Beamten sprachen, wie in der Zeit der schwedischen Verwaltung, Schwedisch. Nur das einfache Volk sprach Finnisch, und auch das wurde in verschiedenen Teilen des Landes unterschiedlich gesprochen.

Die Entwicklung und Besserung der Stellung der finnischen Sprache ging hauptsächlich vom Bildungsbürgertum aus, also von den Kreisen der schwedischsprachigen Bevölkerung. Hinter dem Vorhaben stand wahrscheinlich der Wille, sich von den Russen zu unterscheiden, als eigene Nation zu leben, wenn auch in der Hörigkeit des neuen Mutterlandes. Die Entwicklung der eigenen Sprache wurde zum zentralen Ausdruck dieser Bestrebungen, und die Finnische Literaturgesellschaft wurde zu einer zentralen Autorität im Bereich der finnischen und finnischsprachigen Kulturarbeit. Die Gesellschaft war eine der Heimstätten der Finnentumsbewegung, der *Fennomanie*. (Sulkunen 2004.) Es wird behauptet, dass der begeisterte Finnentum-Anhänger, A. I. Arvidson, die berühmten Worte ausgesprochen habe, die die Stimmung dieser Zeit sehr gut wiedergeben: „*Ruotsalaisia emme enää ole, venäläisiä emme tahdo tulla, olkaamme siis suomalaisia.*“; deutsch: „Schweden sind wir nicht mehr, Russen wollen wir nicht werden, lasst uns also Finnen sein.“ (Mickwitz 1999)

Zu einem der bemerkenswertesten Personen der Literaturgesellschaft stieg bereits in den Anfangszeiten Elias Lönnrot, ein Arzt, der an der *Turun Akatemia* (Turkuer Akademie) studiert hatte. Er begeisterte sich bereits in seiner Jugend für die im Volk mündlich weiterlebende Dichtung. Er fing an, selbstständig Volksdichtung zu sammeln und gab viele Zusammenfassungen heraus, allen voran *Kalevala* (1849), das später zu dem National-epos Finnlands erhoben wurde, sowie dessen lyrische „Schwester“-Gedichtsammlung *Kanteletar* (1840). Lönnrots Arbeit war sehr bedeutsam. Er unternahm lange Gedichtsammlungsreisen in den 20-er und 30-er Jahren des 19. Jahrhunderts und sammelte ein umfangreiches Material mit gesungener Volksdichtung. Im Laufe dieser Arbeit entwickelte er sich auch zu einem sehr fähigen Benutzer des *Kalevala*-Metrum. Als jemand, der seinem Charakter nach recht bescheiden war, betonte Lönnrot selbst nie seinen Anteil an der Entstehung des *Kalevala*, auch wenn er sich andererseits seiner Fähigkeiten bewusst war, und sein Ziel, ein Epos aus der mündlich übertragenen Dichtung Finnlands zu kreieren, stets im Auge behielt. Bei diesen Bestrebungen dienten ihm ältere große Epen als Vorbilder. In seinen noch erhaltenen Briefen aus den 1830-er Jahren stellt Lönnrot fest, dass er nicht vorher aufhören wolle, Gedichte zu sammeln, bevor er daraus eine Sammlung zustande bekomme, die dem halben Homer entspräche, und dass er in der finnischen Mythologie etwas Vergleichbares schaffen wolle wie das isländische *Edda*. (Lönnrot, 1980, Kaukonen, 1984 und 1945, Anttila 1985.) Lönnrot war also ein

bewusster Ependichter. Das Epos, das „Kalevala“ benannt wurde, erfüllte seine Aufgabe, es wurde zu dem wichtigsten Stützpfeiler des jungen Finnentums. Die Bedeutung des Kalevala-Epos' aus der Sicht des kollektiven finnischen Selbstverständnisses beschreibt sehr gut die Tatsache, dass im finnischen Kalender der 28. Februar Tag des Kalevala und zugleich Tag der finnischen Kultur benannt worden ist. An diesem Tag im Jahr 1835 schrieb Lönnrot die Vorrede für sein Kalevala.

Der Charakter des Kalevala als kollektives geistiges Produkt des Volkes ist traditionell immer unterstrichen worden. In der Anfangszeit passte es hervorragend in die finnische Ideologie, nach der das Volk tief in seinem Innersten seine besondere Kulturtradition hegte. Zu der frühen Deutungstradition gehörte auch, dass das Epos als eine historische Erzählung angesehen wurde, die über die heldenhafte, wenn auch mythische Vergangenheit berichtete. Auch die Phase, in der diese Gedichte gesammelt und aufgenommen wurden, wurde wiederholt als eine „große Geschichte“ bezeichnet, in der im letzten Moment etwas gerettet wurde, was sonst verschwunden wäre. Die Aufnahmesituation dieser „großen Geschichte“ war in Wirklichkeit bestimmt durch das Zusammenkommen zweier sehr verschiedener Kulturen: der Volkskultur und der Gelehrtenkultur. Der Blick der gelehrten Sammler richtete sich zu den Vortragenden von oben nach unten. Die Sammler definierten ebenfalls, was gesammelt werden sollte und was wertvoll genug war, um aufbewahrt zu werden. In Folge des Sammelns wurden aus den Sängern Gedichtssänger. Gedichtssänger waren diejenigen, die für die Sammler vorgesungen haben, auch wenn die Entscheidung darüber, wer singen durfte, eine Summe mehrerer Zufälle war. Die Definitionen kamen also von außen. Recht schnell ergab sich, dass die Gedichtssänger heldenhafte Züge bekamen, und nach und nach wollte man sie als eine Art volkstümliche Gelehrte betrachten (Haavio 1943). Schließlich wurden die Gedichtssänger zu Bühnenkünstler in den großen Gesangsfesten zur Zeit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert.

Auch wenn die Poesie in Kalevala-Metrum hauptsächlich gesungene Poesie gewesen ist, hat man bei der Dokumentation den Gesang und die Melodien kaum beachtet. Der Bedarf an Heldenepik war ein so wesentlicher Zug des Sammelns, dass allem Anderen weniger Beachtung geschenkt wurde. Die gesungene Poesie wurde zu einem schriftlichen Werk, durch das die Volksdichtung zur Literatur erhoben wurde. Kalevala wurde als Folge der Bemühungen seitens der Bildungsbürger und zu ihrer Nutzung geschaffen. Als mündliche Tradition gehörte das gesamte Hintergrundmaterial „dem Volk“, aber als literarisches Werk konnte das dem leseunkundigen Volk nicht einmal angeboten werden (Anttonen 2002). Der Begriff „kalevalainen“ (= „kalevalaisch“) festigte sich in der finnischen Sprache. Dieses Wort weist auf Dinge hin, die ursprünglich aus dem Kalevala abzuleiten sein sollen. In seiner umfassendsten Bedeutung wird damit auf die Lebensart und Kultur hingewiesen, von der die Gedichte erzählen, nicht auf die Volkskultur, die die Sänger selbst repräsentierten. So entstand eine imaginäre und erwünschte Vergangenheit. Aus der imaginären Vergangenheit heraus wurde ein definiertes Finnentum konstruiert, eine Synthese zwischen dem Erwünschten und dem Erzielten, worauf sich der frühe Kern der finnischen Identität baute.

### **”Kalevalatum” und Finnentum in der bildenden Kunst**

Von den finnischen bildenden Künstlern war Akseli Gallen-Kallela (bis zum Jahr 1906 Axel Gallén) derjenige, der dem Kalevalatum eine visuelle Form gab. Insbesondere seine Kalevala-motivischen Gemälde schafften eine ganze Bilderwelt, die allen Finnen bekannt ist, zumindest aus dem Schulunterricht. Gallen-Kallela war ein Anhänger des Finnentums und überhaupt fasziniert von dem finnisch-nationalen Motivkreis. (Gallen-Kallela-Sirén 2001.) Von den damaligen Gesinnungsrichtungen in Finnland verband das so genannte „Jungfinnentum“ vor allem Künstler. Diese Periode wird „das goldene Zeitalter der finnischen Kunst“ genannt. In dieser Zeit entwickelte sich in der Kunst ein eigenes, nationales Gesicht. Das goldene Zeitalter der Kunst ereignete sich zeitlich parallel zu der nationalen Erweckung, das wiederum ein Ergebnis der Politik war, die auf die „Russifizierung“ Finnlands zielte. Ein das Finnentum betonender, aber andererseits freigeistiger und reformfreundlicher Idealismus war für die jungfinnischen Künstler wesentlich. Trotz ihrer gemeinsamen Finnentumsbestrebungen war die Gruppe künstlerisch vielschichtig und heterogen. Von den finnischen Malern der Zeit war beispielsweise Albert Edelfelt als Galionsfigur der finnischen Kunst eine wichtige Leitfigur für die Jungfinnen, andererseits hielt man ihn aber mehr für einen Vertreter des französischen Realismus, der sich nicht nur auf einen nationalen Themenbereich oder Ausdruck festlegte. (Konttinen 2001.)

Akseli Gallen-Kallela hat im Jahr 1890 seine Hochzeitsreise nach Karelien gemacht. Auf dieser und auf seinen späteren Reisen traf er sehr viele Menschen, und er sammelte Eindrücke verschiedener Landschaften, die seine Kalevala-thematischen Gemälde beeinflussten. Die Kalevala-Serie macht eine eigene Einheit im Schaffen Gallen-Kallelas aus. Diese im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts entstandenen Werke sind zum großen Teil Tempera-Gemälde. Ihre Bildsprache formt eine nie da gewesene Symbiose von finnischer Mythologie, Natur und Volkskultur. Ihr Stil kombiniert Wirklichkeit und Sage, in ihnen treffen sich Phantasie und Geschichte, Realismus und Symbolismus. Auch wenn Gallen-Kallelas Bilder in Finnland eine sehr nationale Interpretation erfahren, repräsentieren sie jedoch viel weitsichtiger gesehen die symbolistische Stilrichtung, in der man beispielsweise mithilfe einer kräftigen Dekoration nach der mystischen Wirklichkeit jenseits aller Sinne zu trachten suchte. (Gallen-Kallela-Sirén 2001, Hämäläinen-Forslund 1994.) Als Bildner des Kalevala war Gallen-Kallela ganz überragend, geradezu überwältigend. Er schuf einen nationalen, karelianischen Kalevala-Katalog, eine Tradition, die für eine lange Zeit zu einem unerschütterlichen Vorbild, zu einer Art Ikone wurde.

Auch wenn es in diesem Zusammenhang nicht möglich ist, die Maler der nationalen Stilrichtung genauer vorzustellen, so lohnt es sich, zumindest einige zu erwähnen. Als Meister der finnischen Winterlandschaftsbildnisse gilt Pekka Halonen, ein enger Freund Gallen-Kallelas. Halonen selbst stammte aus einer Bauernfamilie und brachte in seinen Gemälden seinen Respekt den Menschen des Volkes und ihrer Arbeit entgegen. Halonens Werke hatten häufig nationale Themen; beispielsweise gerade in seinen Schilderungen des Waldes gelang es ihm, etwas ganz Wesentliches über die finnische geistige Landschaft und über die Beziehung zum Wald auszudrücken. Aus noch ärmeren Verhältnissen als Halonen stieg der etwas jüngere Juho Rissanen in die Welt der Kunst. Er wurde durch seine Schilderungen der Armen und Bedürftigen Finnlands bekannt. Der

schlichte, sogar strenge Stil Rissanens präsentiert das schwache Volk in einer Weise, die den menschlichen Wert der abgebildeten Menschen in materiell bescheidenen Verhältnissen betont (von Bonsdorf 2005, Sinisalo1998). Noch zu erwähnen ist der Schüler Gallen-Kallelas, Hugo Simberg, der streng genommen nicht mehr zu den „nationalen Malern“ gehörte, der jedoch zu dem leitenden Vertreter des Symbolismus in Finnland wurde. Er brachte diese Stilrichtung bemerkenswert viel weiter als sein Lehrer und schilderte insbesondere übernatürliche Wesen, beispielsweise Teufel, Wichtelmänner und Tod, die alle auch aus der volkstümlichen Erzähltradition Finnlands bekannt sind. (Levanto, hrsg. 2000.)

Viele andere zeitgenössische Künstler sind Gallen-Kallela später nach Karelien gefolgt, von den Malern u. a. Eero Järnefelt, Pekka Halonen, der schwedischstämmige Louis Sparre, der Bildhauer Emil Wikström, der Komponist Jean Sibelius sowie die Schriftsteller Juhani Aho und Eino Leino. Viele von ihnen haben ihre erste Reise als Hochzeitsreise mit ihrer frisch angetrauten Frau gemacht, und es ist wahrscheinlich, dass die Romantik dieses persönlichen Lebensabschnittes auch die anderen Reiseerfahrungen geprägt haben. Sie alle haben sich jedoch von der Reise neue Inspiration für ihr künstlerisches Schaffen gesucht; die unzerstörte Landschaft, die man für das Liederland des Kalevala hielt, sowie die Bewohner dieser Gegend. Diese Richtung nennt man Karelianismus, und diese Künstler formten die karelianische Kerngruppe. In ihren Werken formte sich die finnische Variante der Nationalromantik. Darin wurde ein Menschentypus beschrieben, der wortkarg, stark, urkräftig und in seiner Einfachheit edel war. Karelianismus erreichte seinen Höhepunkt in den 1890-ern, aber dessen Spuren sind auch später noch in der finnischen bildenden Kunst und Architektur spürbar. (Gallen-Kallela 1965, Konttinen 2001, Sihvo 1973.)

In der Architektur bedeutete der Karelianismus eine Mischung der Nationalromantik und des Art nouveau. Das Ergebnis dieser Mischung war eine Stilrichtung mit der Bezeichnung Finnischer Jugendstil. Dessen bedeutendste Repräsentanten waren Armas Lindgren, Herman Gesellius und Eliel Saarinen. Ihr gemeinsames Werk war der Ausstellungspavillon Finnlands in der Pariser Weltausstellung im Jahr 1900. Es war ein Gesamtkunstwerk, in dem das Gebäude mit seiner Einrichtung zusammen mit den Ausstellungsstücken ein einheitliches künstlerisches Ganzes ausmachte. (Moorhouse & Carape-tian & Ahtola-Moorhouse 1987; Valkonen & Valkonen1984.) Andere bekannte Werke der drei sind u. a. das Gebäude des Finnischen Nationalmuseums sowie Hvitträsk in Kirkkonummi, das gleichzeitig Wohnstätte und Atelier der Künstler war. Gallen-Kallela trug mit seinem eigenen Monument zur Baukunst bei, nämlich mit seinem in Ruovesi gebauten Atelier-Heim, Kalela. Das Haus ist, inklusive Einrichtung, komplett von ihm selbst entworfen worden. Im südlichen Finnland um den Tuusula-See herum entstand eine Künstlergemeinschaft, die in der nationalen Geschichte ihresgleichen sucht. Da ließen sich nieder Pekka Halonen, Juhani Aho, Jean Sibelius sowie aus der Künstlerfamilie Järnefelt der Maler Eero Järnefelt, der auch Sibelius' Schwager war. Von den Künstlerheimen repräsentieren zumindest Haloseniemi und Sibelius' Haus Ainola die nationalromantische Holzbauweise.

### **Finnlands Melodie / Musik**

Was Gallen-Kallela für die bildende Kunst bedeutet, bedeutet Jean Sibelius für die finnische Musik. Als Geburtsstunde der finnischen Tonkunst gilt das Konzert im Festsaal der Helsinki-Universität am 28. April 1892, in dem Sibelius' Kullervo-Sinfonie uraufgeführt wurde. Der zeitgenössische Komponist Oskar Merikanto schrieb darüber begeistert u. a. Folgendes: „Sibelius nimmt uns mit zu völlig neuen Bereichen, in unbekannte Tonsäle, er zeigt uns die schönsten Perlen unseres Nationalepos, er liebkost unsere Ohren mit finnischen (Hervorhebung durch den Autor) Tönen, die wir als unsere eigenen erkennen, auch wenn wir sie als solche noch nie vorher gehört haben.“ (Salmenhaara 1996). Laut Merikanto berührte Kullervo die Zuhörer durch eine ganz besondere Eigenschaft: das Finnentum. Sibelius war es gelungen, das zu erreichen, was man eigentlich von ihm erwartet hatte. Der bemerkenswerteste Musiker in Finnland in dieser Zeit, der Komponist und Dirigent Robert Kajanus, der nachher, mit Sibelius' Talent konfrontiert, seine Position abgeben musste, überreichte am Ende des Konzerts Sibelius einen Lagerkranz, in dessen blau-weiße Bänder (Finnlands Farben) die folgenden Verse im Kalevala-Metrum geschrieben waren: „Siitäpä nyt tie menevi, ura uusi urkenevi.“ („Hier entlang der Weg nun führe, neue Ufern sich eröffnen“ – Übersetzung Marianelli Sorvakkospratte) Mit seinem Kullervo „trat Sibelius in den Dienst des Finnentums“, wie sein Schwiegervater nach dem Konzert feststellte (Salmenhaara 1996).

Sibelius gab selbst zu, für das Kalevala zu schwärmen, aber offenbar verband er damit andere Empfindungen als die Mehrzahl der Finnen. Er hielt Kalevala für ein modernes und an sich musikalisches Werk (Tawaststjerna 1997). Er wollte von Kalevala ausgehend eine neue Tonsprache kreieren, die typisch finnisch wäre. Er hat vielleicht tiefer als irgendjemand anders in seiner Zeit den archaischen Ton, Rhythmus und eigenartigen, monotonen Gesang, der in den Kalevala-Texten mitschwang, verstanden. Sibelius scheint die Stimme der Gedichtssänger hinter den Texten erreicht zu haben. Nach Kullervo folgten zahlreiche andere Werke, die sowohl als national als auch als „kalevalaisch“ verstanden wurden; darunter sind u. a. die Karelia- und Lemminkäinen-Suite, sowie eine große Anzahl kleinerer Werke, wie beispielsweise Sololieder.

Überhaupt wurde Sibelius' Musik zu einem Symbol des finnischen Freiheitskampfes gegen die Unterdrückungsmaßnahmen Russlands. Für die Finnen ist das größte und bekannteste Werk mit einer solchen symbolhaften Bedeutung Sibelius' „Finlandia“. Das Werk wurde ursprünglich als Finalsatz zu einer sinfonischen Dichtung respektive einer Suite mit historischen Motiven unter der Überschrift „Finnland erwacht“ komponiert. Bald wurde es als selbstständiges Stück aufgeführt, und als gesungene Finlandia-Hymne wurde es schnell zu einem festen Bestandteil der Programme der Männerchöre sowie der Schulmusikbücher. Finlandia wurde zu einem Bewahrer und Verstärker des Nationalgefühls, und diese Aufgabe erfüllt das Werk noch heute. (Tawaststjerna 1997, Lampila 1984.) Finlandia gehört immer noch zum selbstverständlichen Programm der Feierlichkeiten zum Tag der finnischen Selbstständigkeit.

Die Vaterlandsliebe war eines der zentralen Kennzeichen der Nationalromantik, und im Bereich der Musik war sie besonders mit dem Gesang verbunden. Nationale und vaterländische Motive kamen sowohl in den Liedertexten als auch als Zitate aus Volksliedmelodien in der Musik selbst zum Vorschein. Sogar die Natur bekam in den Liedertexten

eine nationale Bedeutung und Interpretation. Seen, Wälder, Bäume, Morgenfrische und Abenddämmerung wurden finnisch „getönt“. In dem Lied *Leivo* („Lerche“), das von Erkki Melartin vertont wurde, wird ganz nach den nationalromantischen Maßstäben festgestellt: „Ei missään voi niin riemuita kuin Suomessa vain voipi“ („Nirgends kann man sich so freuen, wie man es in Finnland kann.“ – Übersetzung MS-S; Salmenhaara 1996). Von den finnischen Komponisten, die Ende des 19. Jahrhunderts geboren wurden, haben viele Sololieder zu Texten von finnischen Dichtern sowie zur finnischen Volksdichtung komponiert. Viele von ihnen haben auch Volkslieder aus ihrer Heimatgend gesammelt, so beispielsweise Toivo Kuula und Leevi Madetoja. (Korhonen 2004.)

Die großen Gesang- und Spielfeste, die nach dem estnischen Modell auch in Finnland veranstaltet wurden, wurden zu großen nationalen Großveranstaltungen. Das erste Gesangsfest fand 1884 in Jyväskylä statt, später auch in Tampere und Sortavala (Sortavala gehört heute zu Russisch-Karelien – Anm. MS-S). Diese Feste waren eine hervorragende Art, das Nationalgefühl auszudrücken – wobei ihre Bedeutung für den chorischen Gesang im Land auch nicht vergessen werden darf. Die Verstärkung der Chorbewegung unterstützte das nationale Projekt. Als Vorgänger des Männerchorgesangs entstand 1883 *Ylioppilaskunnan Laulajat* (Sänger der Studentenschaft). Aus ihren besten Sängern wurde in der Jahrhundertwende der *Elitechor Suomen Laulu* (Finnlands Gesang) gegründet. Dieser expandierte bald zu einem gemischten Chor, der zu einer Art Nationalchor wurde (Salmenhaara 1996, Korhonen 2004). Neben dem Chorgesang war auch der einstimmige Gesang in den Schulen eine bemerkenswerte Ausdrucksart für das Nationalgefühl. Chor- und Schulgesang bewahrten den Ruf des „singenden finnischen Volkes“, dessen Sangeslust, die vormals ihren Ausdruck im Gedichtgesang gefunden hatte, somit weiterhin bestätigt und geübt wurde.

### **Eigenes Volk, eigene Literatur**

In den Kreisen der *Turkuer Akademie* (*Turun Akatemia*) entstand in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, inspiriert durch die europäische Romantik, eine Bewegung, die unter dem Namen „*Turkuer Romantik*“ bekannt wurde. Ihr Ziel war es, im finnischen Volk ein Nationalgefühl zu erwecken. Die Mitglieder dieser Bewegung wurden als „*Fennomanen*“ bezeichnet. Nachdem die Universität von Turku nach Helsinki übersiedelt war, wurden die Tätigkeiten unter dem Namen *Lauantaiseura* (Samstagsgesellschaft) fortgesetzt. Die nationale Gesinnung Johan Ludvig Runebergs, der den Ruf des Nationaldichters Finnlands hat, hatte seine Wurzeln gerade in der *Turkuer Romantik*. Runeberg war schwedischsprachig, wie die finnischen Intellektuellen jener Zeit im Allgemeinen, und seine gesamte Produktion ist in schwedischer Sprache entstanden (Mickwitz, 1999). Ins Zentrum seiner Werke hob er jedoch den finnischen Menschen aus dem Volk, der zum Vorbild der Beharrlichkeit geworden war, den Bauer Paavo Saarijärvi und den finnischen Soldaten Sven Tuuva. Das erwachende Vaterlandsgefühl goss Runeberg in Worte in seinem Gedicht „*Vårt land*“, das durch die Vertonung Fredrik Pacius' und die finnische Übersetzung Paavo Cajanders („*Maamme*“ – „*Unser Land*“) Finnlands Nationalhymne wurde (Wrede 1988, Salmenhaara 1998). Runebergs Texte gehörten vor allem zu der zentralen Lektüre der frühen Volksschule, aber ein wirklicher Lesebuchfavorit war Zacharias Topelius' *Maamme-kirja* („*Buch unseres Landes*“, 1875), das als

„Kultbuch der Vaterlandsliebe“ charakterisiert worden ist (Syväoja 2004). Für viele Schülergenerationen waren das Finnlandbild und das Verständnis des Finnentums durch dieses Werk geprägt.

Der „eigentliche“ Nationaldichter wurde jedoch Aleksis Kivi. Er war der erste, der Schauspiele und Romane in finnischer Sprache schrieb. Sein Schauspiel „Nummisuutarit“, das 1865 herauskam, ist immer noch eines der meist gespielten finnischen Schauspielstücke. Der Einfluss von Kivis Produktion auf die Entstehung des finnischen Theaterwesens ist bemerkenswert. Er schrieb Schauspielstücke auf Finnisch für das finnische Publikum. Das von Kaarlo Bergbom 1872 gegründete Finnische Theater (Suomalainen Teatteri), das einen national-bildungstechnischen Auftrag hatte, wurde später zu Finnlands Nationaltheater (Suomen Kansallisteatteri) umbenannt, die offizielle nationale Bühne. Die Produktion Kivis war schon immer Teil des Programms im Nationaltheater (Koski, 1999).

Kivis Roman „Sieben Brüder“ (Seitsemän veljestä, 1870) markierte einen Wendepunkt, war er doch der erste Roman im eigentlichen Sinne, der auf Finnisch verfasst wurde. Sieben Brüder ist ein grundlegendes Werk in der finnischen Romanliteratur, eine Art Meilenstein. Der Roman ist eine Entwicklungsgeschichte über Gebrüder, die wie Naturkinder sind und er zeigt ihren schweren Weg von einem vollkommenen Waldbewohnerdasein hin zu ebenbürtiger Mitgliedschaft in einer dörflichen Gemeinschaft. Auch wenn die Reaktionen der Zeitgenossen aufgrund des finnischen Sprachgebrauchs und der starken Insbildsetzung vor allem des einfachen Volkes sehr vielschichtig waren, so wurde der Roman doch ein nationales Grundwerk, das die Finnen lieben, und in dem mehrere Lesergenerationen etwas über sich selbst erfahren können. Kivi gelang es in seinem Werk, ein Urbild des finnischen Mannes zu schildern, das in der finnischen Literatur und Bühnenkunst seither unendliche Male erneuert worden ist. Kivis Roman wird jedoch auch als Entwicklungsgeschichte eines ganzen Volkes gelesen (Tarkiainen 1984, Lyytikäinen 1999, Sihvo 2002).

Zu den nationalen Dichtern gehörte auch Juhani Aho. In seinen Jugendjahren war er ein „Sprachradikaler“, der nur die Verwendung der finnischen Sprache akzeptierte. In Ahos Produktion gibt es viele verschiedene Phasen. Auch wenn man ihn im Allgemeinen zu den Karelianisten zählt, hat er keine solche „Karelien-Erweckung“ erlebt wie viele seiner Zeitgenossen. In seinem literarischen Werk verwendete er Motive, die man für national halten konnte und wollte. Außerdem war Aho auch ein direkter politischer Meinungsführer, der sich in seinem Beruf als Journalist den Unterdrückungsmaßnahmen Russlands stark widersetzte. Einen Teil seiner politischen Schriften musste er unter einem Pseudonym veröffentlichen (Aho 1951; Niemi 1985; Niemi, hrsg. 1986).

Auch wenn Runeberg zweifellos den Ruf als Nationaldichter verdient, so ist der beliebteste Dichter der Finnen trotzdem Eino Leino. Seine literarische Produktion konzentriert sich zeitlich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. In Leinos Lyrik wuchs die finnische Sprache zu einer lyrischen, künstlerischen Sprache. Der junge Leino war romantisch entzückt von Karelien. In ihrer edelsten Form zeigen sich die Eindrücke seiner Karelien-Reise in der Sammlung „Helkavirret“. Leino gelang es darin, ein Brückenbauer zwischen dem Altfinnischen und Modernen, dem Individuellen und allgemein Menschlichen zu werden. Er konnte von der nationalen und volkstümlichen Grundlage eine neue Art von Dichtung schaffen, die ein breites, tiefschürfend menschliches Fundament hat

(Onerva 1932, Mäkelä 1997). In „Helkavirret“ haben die Finnen etwas von ihrem Finnentum und dessen gemeinsamem Erleben wieder erkannt, ähnlich wie in Sibelius' Musik und Gallen-Kallelas Gemälden.

### **Nationales und Kosmopolitisches**

Die finnische Nationalromantik war keine Einzelercheinung, sondern gehörte zu dem Aufstieg der Nationalromantik in anderen europäischen Ländern. In Finnland fand sie zeitlich parallel mit nationalen Bestrebungen statt und erhielt bemerkenswerte politische Bedeutung. In der Sprachpolitik hatte sie natürlich eine zentrale Bedeutung, aber es gab Versuche, damit auch die staatliche Politik zu beeinflussen. Die finnischen Nationalromantiker in der Kunst machen eine interessante Gruppe aus. Diese waren national orientiert, aber gleichzeitig Kosmopoliten. Sie konnten verschiedene Sprachen, studierten und reisten viel sowohl in Europa als auch auf anderen Kontinenten. Ihnen kann man also keinen nationalen Provinzialismus vorwerfen. Die derzeitige finnische Kultur war nicht in dem Maße engstirnig, wie sie aufgrund der nationalen Bestrebungen vorstellbar gewesen wäre. Sie bekam Einflüsse aus Paris, Berlin, Wien, Rom und anderen bedeutenden Kunstzentren der Zeit. Mehr als um einen rein nationalen Ausdruck ging es in der Kunst um die Synthese zwischen dem Nationalen und dem Internationalen.

Die Unterdrückungsmaßnahmen Russlands gegen Finnland schufen den historischen Kontext, in dem man die nationalen Ziele zu erreichen versuchte. Jenseits des Nationalgedankens befindet sich immer ein ausgeprägter Nationalismus, ein Auseinanderleben, das von anderen trennt, ein „Anderes“ schafft, ethnisch unterscheidet und Rassismus erzeugt. In explosive Situationen gerät man spätestens dann, wenn eine zu reinem Nationalismus gewordene Gesinnung zum Werkzeug der Machtpolitik wird oder wenn die Bedeutung einer religiösen Heiligung mit neuartigen sozialen Kontexten verbunden wird (Gellner 1994, Smith 2000). Die Lage in der heutigen Welt zeigt, dass auf diese Weise entstandene Konflikte kaum zu verhindern sind. Aus der späteren finnischen Geschichte weiß man, dass die Situation sich auch in Finnland zuspitzte. Das Volk teilte sich in zwei miteinander kämpfende Gruppen. Aber in der späteren Hälfte des 19. Jahrhunderts vereinten sich die Modernisation und das Nationalgefühl in einer fruchtbaren Weise. Damals entstand eine Bedeutung, ein Inhalt für den Begriff Finnentum. Diese Bedeutung ist immer noch fest mit dem damals erschaffenen Fundament verbunden.

Zu Ehren der 150-Jahresfeier des Kalevala im Jahr 1999 wurde eine neue illustrierte Auflage des Kalevala herausgegeben. Der Illustrator, der Künstler Hannu Väisänen war der erste, der aus der karelianischen Bilderwelt Gallen-Kallelas ausbrach und eine völlig neuartige Illustration erschuf, die ohne menschliche Gestalten auskommt. Laut Väisänen war die Arbeit eine riesige Herausforderung aufgrund der großen Erwartungen und der starken Bildertradition, aus der er sich bewusst zu distanzieren versuchte. Er sagt, dass er den Zugang zum Kalevala durch seinen Rhythmus und seinen Gesang gefunden habe. Väisänen malte in Paris, weit genug von Finnland entfernt, genauso wie Gallen-Kallela seine Kalevala-Bilder (Jäämeri 1999). In den Bildern beider Künstler kann man aber etwas Finnisches erkennen, sowie zusätzlich noch etwas Anderes, etwas viel weiter Reichendes.

Im Jahr 2003 wurde in Finnland die Frage über eine Nationallhymne wieder diskutiert. Diesmal ging es um die Frage, ob Sibelius' Finlandia statt des Maamme-Liedes („Unser



Land”) zur Nationalhymne gemacht werden sollte. In dieser Diskussion wurde nicht mehr besonders heftig die deutsche Herkunft des Maamme-Liedkomponisten Pacius oder das „Finntum“ des Werkes Finlandia erläutert wie im Laufe der vergangenen Jahrzehnte. Vielmehr argumentierten die Befürworter des Hymnenwechsels, dass Finlandia als Komposition sehr wirkungsvoll sei, und dass dieselbe Komposition Pacius’, wie in der Melodie des Maamme-Lieds, heute auch die Nationalhymne des selbständigen Estlands ist. Maßnahmen irgendeiner Art wurden in dieser Sache nicht ergriffen. Die Diskussion beweist jedoch, wie fest verbunden man mit den nationalen Symbolen immer noch ist.

Es ist trotzdem gefragt worden – und es gibt auch allen Grund zu fragen – wie lange das Nationalgefühl auf eine gemeinsame Vergangenheit bauen kann. Es ist darüber diskutiert worden, dass der Inhalt des Finntums modernisiert werden sollte, indem es beispielsweise mit der schnellen technischen Entwicklung oder den international erreichten sportlichen Leistungen in Zusammenhang gebracht wird. Das Problem von Vorschlägen wie diese ist ihre enge Verbindung mit einer sich ändernden, momentgebundenen Situation. Es ist unmöglich zu wissen, wie weit die Neuheiten tragen. Die besondere Qualität der Kunst ist es, dass sie Zeit und schnellen Verbrauch übersteht, wenn sie allgemein menschlich genug ist. Hannu Väisänen stellt fest, dass wir in Kalevala die großen Erzählungen der Welt in einer finnischen Form haben: „Die Geschehnisse am Fluss Tuonela sind wie aus Ilias und Odyssee, Väinämöinsens Spiel ist eine reine Orpheus-Geschichte, in der die Natur zum Leben erweckt wird. Das Schicksal Lemminkäinens ist mit dem Mythos von Isis und Osiris vergleichbar, in dem die Schwester seinen Bruder aus Stücken zusammenbaut.“ (Jäämeri 1999). Vielleicht haben Künstler immer Recht gehabt. Vielleicht ist es so, dass die Bestrebung, mehr Unterschiede als Gleichheit zwischen dem Selbst und den Anderen zu sehen, auch den Blick darauf hindert, zu sehen, wie die Nationen durch ihre jeweils eigene Kultur an dem gemeinsamen mythischen Katalog der Menschheit teilhaben, und mit ihren eigenen Worten die gleiche Geschichte erzählen, die alle Völker erzählen. Vielleicht kann man darin immer noch Hinweise entdecken, um eine Antwort auf die Frage zu finden, wer wir eigentlich sind.

## Literatur

- Aho, Antti J. Juhani Aho. Elämä ja teokset I osa. WSOY. Porvoo. Helsinki.
- Anttila, Aarne 1985: Elias Lönnrot. Elämä ja toiminta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Anttila, Jorma 1993: Käsitykset suomalaisuudesta - traditionaalisuus ja modernisuus. Teoksessa Mitä on suomalaisuus. Toim. Teppo Korhonen. Suomen antropologinen Seura. Helsinki.
- Anttonen, Pertti 2002: Kalevala-eepos ja kansanrunouden kansallistaminen. Teoksessa Lönnrotin hengessä 2002. Kalevalaseuran vuosikirja 81. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Von Bonsdorf, Anna-Maria 2005: Pekka Halonen. Neljä vuodenaikaa. Art Print Oy. Helsinki.
- Gallen- Kallela, Kirsti 1965: Isäni Akseli Gallen- Kallela II osa. Elämää isän mukana. WSOY. Porvoo. Helsinki.
- Gallen- Kallela-Sirén, Janne 2001: Minä palaan jalanjäljilleni. Akseli Gallen-Kallelan elämä ja taide. Otava. Helsinki.
- Gellner, Ernest 1994: Encounters with Nationalism. Blackwell. Oxford. Cambridge.
- Haavio, Martti 1943: Viimeiset runonlaulajat. WSOY. Porvoo.
- Hautala, Jouko 1984: Christfrid Ganander ja hänen Mythologia Fennicansa. Esipuhe teoksessa Christfrid Ganander, Mythologia Fennica. Åbo, Tryckt i Frenckellska Boktryckeriet 1789. Näköispainos Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki. 1984.

- Honko, Lauri 1999: Pitkän eepoksen laulaja. Teoksessa Kalevala taikka vanhoja Karjalan runoja Suomen kansan muinosista ajoista. 1835 julkaistun Kalevalan laitoksen uusi painos. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Hämäläinen-Forslund, Pirjo 1994: Seitsemän tietä taiteeseen, maalareiden kehityskertomuksia. WSOY. Porvoo. Helsinki. Juva.
- Jäämeri, Hannele 1999: Komeat veret lumella. Artikkelit Suomen Kuvalehdessä 15.1.1999. Yhtyneet Kuvalehdet Oy. Helsinki.
- Kaukonen, Väinö 1945: Vanhan Kalevalan kokoonpano II. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Kaukonen, Väinö 1984: Elias Lönnrotin Kanteletar. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Konttinen, Riitta 2001: Sammon takojat. Nuoren Suomen taiteilijat ja suomalaisuuden kuvat. Otava. Helsinki.
- Korhonen, Kimmo 2004: Suomen säveltäjiä neljältä vuosisadalta. Suomalaisen musiikin tiedotuskeskus FIMIC. Helsinki. BTJ Kirjastopalvelu Oy. Helsinki.
- Koski, Pirkko 1999: Suomalaisen teatterin synty. Teoksessa Suomen kirjallisuushistoria 1. Hurskaista lauluista ilostelevaan romaaniin. Toim. Yrjö Varpio ja Liisi Huhtala. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Lampila, Hannu-Ilari 1984: Sibelius. Gummerus. Jyväskylä.
- Lampinen Osmo 2000: Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Gaudeamus. Helsinki.
- Levanto, Marjatta, toim. 2000: Hugo Simberg - Aapinen. Ateneumin julkaisut no 14. Helsinki.
- Lyytikäinen, Pirjo 1999: Impivaaraan ja takaisin. Teoksessa Suomen kirjallisuushistoria 1. Hurskaista lauluista ilostelevaan romaaniin. Toim. Yrjö Varpio ja Liisi Huhtala. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Lönnrot, Elias 1980: Matkat 1828-1844. Weilin & Göös. Helsinki.
- Mickwitz, Joachim 1999: Syrjäseudusta tulee keskus. Teoksessa Suomen kirjallisuushistoria 1. Hurskaista lauluista ilostelevaan romaaniin. Toim. Yrjö Varpio ja Liisi Huhtala. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Moorhouse, Jonathan & Carapetian, Michael & Ahtola-Moorhouse, Leena 1987: Helsingin jugendarkkitehtuuri 1895-1915. Otava. Helsinki.
- Mäkelä, Hannu 1997: Eino Leino. Elämä ja runo. Otava. Helsinki.
- Niemi, Juhani 1985: Juhani Aho. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Niemi, Juhani, toim. 1986: Juhani Ahon kirjeitä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Onerva, L. 1932: Eino Leino. Otava. Helsinki.
- Pentikäinen, Juha 1995: Alkusanat suomennettuun teokseen. Teoksessa Christfrid Ganander, Mythologia Fennica. Recallmed Oy. Helsinki.
- Pitkäranta, Reijo 1999: Suomen latinankielinen kirjallisuus. Teoksessa Suomen kirjallisuushistoria 1, Hurskaista lauluista ilostelevaan romaaniin. Toim. Yrjö Varpio ja Liisi Huhtala. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Salmenhaara, Erkki 1996: Suomen musiikin historia 2. Kansallisromantiikan valtavirta. WSOY. Porvoo. Helsinki. Juva.
- Salmenhaara, Erkki 1998: Fredrik Pacius ja Maamme-laulu. Teoksessa Soi sana kultainen. Vårt Land. Maamme-laulun viisitoista vuosikymmentä. Vår nationalsång 150 år. Toim. Laura Kolbe, Risto Valjus, Johan Wrede. Yliopistopaino. Helsinki.
- Sihvo, Hannes 1973: Karjalan kuva. Karelianismin taustaa ja vaiheita autonomian aikana. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Sihvo, Hannes 2002: Elävä Kivi. Aleksis Kivi aikanansa. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Sinisalo, Soili 1998: Jäänmurtaja nimeltä Juho Rissanen. Julkaisussa Juho Rissanen ja suomalainen kansa. Kuopion taidemuseon julkaisuja 23. Kuopio.
- Smith, Anthony D. 2000: Nations and Nationalism in a Global Era. Polity Press. Cambridge.
- Sulkunen, Irma 2004: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1831-1892. SKS:n toimituksia 952. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Syväoja, Hannu 2004: Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Tarkiainen, Viljo 1984: Aleksis Kivi. Elämä ja teokset. WSOY. Porvoo. Helsinki. Juva.
- Tawaststjerna, Erik 1997: Sibelius. Otava. Helsinki.
- Valkonen, Markku & Valkonen, Olli 1984: Suomen taide. Kultakausi. WSOY. Porvoo. Helsinki. Juva.
- Wrede, Johan 1988: Se kansa meidän kansa on. Runeberg, vänrikki ja kansakunta. Gummerus. Jyväskylä. Helsinki.

## **3 Das allgemeinbildende Schulwesen in historischer Sicht**

### **3.1 Zur Entwicklung des finnischen Schulsystems**

*Martti Kuikka*

*Vorbemerkung zum Zusammenhang von Kultur- und Erziehungsgeschichte:* Der Reichtum der finnischen Erziehungstradition besteht darin, dass sich Einflüsse aus vielen Richtungen geltend gemacht haben. Das wiederum hat seinen Grund in der geographischen Lage Finnlands als Treffpunkt der östlichen und der westlichen Kulturen und als Durchgangsweg für Handelsrouten. Zudem haben in einem dünn besiedelten Land die Regionen ihre je eigene Identität ausgebildet. So sind Karelien, Savo, Häme, Varsinais-Suomi (das „eigentliche Finnland“), Österbotten und Lappland zu Provinzen mit einem eigenen kulturellen Gepräge geworden.

Ausländische Einflüsse sind in der finnischen Kultur sehr früh sichtbar: Die östliche Tradition betont die Züge des Slawischen und der orthodoxen Religion, deren Wurzeln weit in die byzantinische Geschichte und Kultur reichen. Die südliche Tradition führt bis nach Rom und erfuhr eine Stärkung, nachdem Finnland Anfang des zweiten Jahrtausends dem Wirkungskreis der katholischen Kirche zufiel. In der westlichen Tradition wird eine starke nordische Prägung sichtbar. Die Auffassung über den selbstständigen und freien Bauern und die lokale Verwaltungspraxis sind die Kennzeichen eines nordischen Völkerstaates. Die nördliche Tradition, die in Lappland bis heute überlebt hat, ist von dem Bewusstsein einer engen Wechselwirkung zwischen Mensch und Natur geprägt und der Wechsel der Jahreszeiten ist darin ein bedeutendes Moment. Die ausländischen Einflüsse zeigten sich in der Kleidung, in der Sprache und den Behausungen, bei den Waffen und im Gewerbe. Auch die häusliche Erziehung in Finnland hat sich unter diesen Einflüssen entwickelt, bewahrte aber gleichwohl auch lokale Eigenheiten.

Die Zeit der relativen Eigenständigkeit der finnischen provinziellen Gemeinschaften änderte sich, als die finnischen Angelegenheiten sowohl politischer als auch wirtschaftlicher Art zunehmend außerhalb der finnischen Landesgrenzen behandelt und entschieden wurden. Die deutschen, dänischen und schwedischen Machthabenden waren genauso interessiert an Finnland wie der östliche Nachbar Nowgorod. Diese Machtkreise trafen auf finnischem Boden aufeinander, ob es nun um Handel, Politik, Religion oder Kultur ging. Die Spannung zwischen den Machtkreisen führte zu einem Krieg im 14. Jahrhundert, nach dessen Ende Finnland zweigeteilt wurde. Im Friedensvertrag von Pähkinäsaari im Jahr 1323 wurde die regionale Zweiteilung der Verwaltung und der Kultur beschlossen, die sich auch auf die Bildung auswirkte. Der westliche Teil Finnlands wurde Teil des Kulturkreises der katholischen Kirche und nach und nach ein eigenes Bistum. Das Zentrum dieses Teils war Turku. Der östliche Teil Finnlands hingegen wurde Teil des

orthodoxen Kulturkreises und nun durch die Regierung in Nowgorod verwaltet. In der Volkstradition wurde die katholische Kirche die „schwedische Kirche“ und die orthodoxe die „russische Kirche“ genannt. Die internationalen Verbindungen kamen auch durch die damalige deutsche Hanse zustande, die den Handel im Ostseeraum beherrschte und einen Einfluss auf die Entstehung der mittelalterlichen Städte Finnlands hatte.

### **3.1.1 Vom Mittelalter zur Neuzeit: Dominanz kirchlicher und weltlich-hegemonialer Autorität**

#### **Die ersten Schulen**

Die häusliche Erziehung war im frühen land- und fischereiwirtschaftlich geprägten Finnland das zentrale erzieherische Element und praktisch die einzige Form der Bildung. Es war die Zeit der Großfamilien, viele Generationen lebten unter einem Dach. Die Eltern und Großeltern vermittelten den Kindern und Enkeln ihre Lebensweise.

Die Entwicklung der kirchlichen Verwaltung im 13. Jahrhundert brachte es mit sich, dass Finnland ein eigenes Verwaltungsgebiet wurde. Die Verwaltung fasste jedoch nur sehr langsam Fuß. Die neuen Machthabenden und die Kirchenmänner sprachen verschiedene Sprachen und hatten ihre eigenen Sitten. Die Finnen wurden zu Kirchgängen verpflichtet, aber die Sprachen der Messe, im Westen Latein, im Osten Kirchenslawisch, waren ihnen fremd. Auch wenn Finnland weit weg von Rom, dem Zentrum der katholischen Kirche, gelegen war, dachte man auch dort an Finnland. Als 1215 im Laterankonzil über die Entwicklung der Bildung entschieden wurde, galten die Beschlüsse auch für Finnland. Die katholische Kirche brauchte neue Mitarbeiter. Deshalb wurde in Turku im Jahr 1271 eine Kathedralschule gegründet. Die Aufgabe dieser Schule war es, neben Geistlichen auch andere Beamte auszubilden. Die Gründung dieser Schule bedeutete für die Finnen die Möglichkeit zu einer breiten Schullaufbahn und ermöglichte gleichzeitig die Ausbildung eines eigenen Beamtenstandes (Nuorteva 1999, 34-35, 38-41; Pirinen 1991, 202-203).

Die Kathedralschule in Turku blieb nicht die einzige ihrer Art im Mittelalter, sondern es wurden Schulen auch in anderen Städten gegründet. Diese Schulen stärkten die Stellung der Handelsleute, d. h. des Bürgertums. Die Bürger- oder Stadtschulen zielten auf eine allgemeine Bildung und vermittelten Grundkenntnisse für einen Handelsberuf. Die Sprachfrage wurde zu einem Problem, denn neben Schwedisch musste ein Schüler auch Latein können, bevor er in der Kathedralschule weiterlernen durfte. (Hanho 1947, 6-7; Pirinen 1991, 202; Nuorteva 1999, 34)

Die Schulen des Mittelalters erreichten jedoch nur einen kleinen Teil der Finnen. Der größte Teil der Bevölkerung hat keinen regelmäßigen Unterricht erhalten. Die Auseinandersetzung mit der Natur und die Ausübung des Berufes waren die wichtigsten Quellen der Bildung. Für die Bildungsbedürfnisse der ländlichen Bevölkerung waren zum Teil die Klöster und deren Bewohner verantwortlich. Sowohl die katholische als auch die orthodoxe Kirche gründeten im Mittelalter Klöster in Finnland. Bis Anfang des 15. Jahrhunderts gab es beinahe 20 davon. Hier wurde hauptsächlich das anfängliche Lesen unterrichtet. Neben dem geistlichen Leben wurde in den Klöstern auch Handwerk und Landwirtschaft betrieben. In ihrem Wirkungsgebiet waren sie eine Art „Mehrzweckzentren“ (Hanho, ebd., 2-3; Pirinen, ebd., 184-200; 387-389; Isä Ambrosius 1980).

Die Finnen haben durch ihre gemeinsame Sprache ihre nationale Identität stärken können. Die finnische Sprache war ein Schutz gegen die internationalen, vereinheitlichenden Einflüsse. Andererseits erschwerte die Sprache das Miteinander und führte zu großer Vorsicht gegenüber ausländischen Einflüssen. Aufgrund der Untertänigkeit gegenüber ausländischen administrativen und kirchlichen Stellen stand man neuen Dingen noch skeptischer gegenüber als früher. Die Bestimmungen kamen „von oben“ und waren nicht auf die lokalen Umstände abgestimmt.

Die Kathedralschule in Turku war im Mittelalter die höchstmögliche Schulstufe in Finnland, aber nicht der Endpunkt eines Ausbildungsweges. Viele Studenten studierten weiter an ausländischen Universitäten. Die ersten finnischen Studenten waren bereits in den ersten Jahrzehnten des 14. Jahrhunderts in den Matrikelbüchern der Universität in Paris eingeschrieben. Später studierten Finnen in Prag, dann an den deutschen Universitäten in Leipzig, Erfurt und Rostock. Insgesamt 164 finnische Namen kann man im Zeitraum 1313-1523 in den Matrikelbüchern der mitteleuropäischen Universitäten finden (Pirinen 1956; 422 – 440; Pirinen 1991, 205 – 206; Laasonen 1991, 413 – 414; Nuorteva ebd.).

Neben den Studien nahmen die finnischen Studenten oft auch an vielseitigen ehrenamtlichen Tätigkeiten der Universitäten teil, sie wurden zu Vorständen der studentischen Verbindungen gewählt und es ist bekannt, dass zwei Finnen auch als Rektoren der Universität in Paris tätig gewesen sind. Dies war sehr bedeutsam. Der Einfluss der ausländischen Universitäten blieb jedoch nicht nur im Studium sichtbar. Die meisten Studenten bekamen nach ihrer Rückkehr nach Finnland wichtige Ämter im staatlichen oder kirchlichen Dienst. Ein Teil wurde Lehrer in der Kathedralschule. Die meisten der Turkuer Bischöfe hatten ihre Ausbildung an der Universität in Paris erhalten. Dies bedeutete, dass man in Turkuer Schulen dieser Zeit durchaus auf dem neuesten Stand des Wissens war. In der Bibliothek der Turkuer Kathedralschule und des Bischofs gab es die neueste Literatur der Zeit, die die Schüler und Studenten lesen durften. So lernten die Finnen die französische und die deutsche Kultur kennen (Pirinen 1991; 204-208).

Die finnischen Studenten kamen aus drei Bereichen: ein Teil von ihnen hatte einen adligen Hintergrund. In diesem Fall konnten die Familien es sich leisten, ihre Mitglieder im Ausland auszubilden. Ein Teil waren Schüler der Kathedralschule, deren Studium die Kirche finanzierte, da sie neue Beamte brauchte. Und ein Teil der Studenten kam aus den Handelsstädten, deren Bürgertum die Ausbildung finanzierte (Heikkinen 1983, 25; Pirinen 1991, S. 204-206. Nuorteva 1999, S. 139-142.)

### **Neue Pläne**

Kaum hatten die Finnen ihre neue Lage nach dem Frieden in Pähkinäsaari (1323) verstanden, schon brachte das nächste Jahrhundert und die Geschehnisse in Mitteleuropa den nächsten Bruch: Diesen Bruch nannte man die Reformation. Ihr politischer und religiöser Einfluss blieb bis in die folgenden Jahrhunderte wirksam und änderte sowohl das administrative als auch das wirtschaftliche System in großem Maße.

Dieser neue Bruch geschah in einer aus finnischer Sicht günstigen Zeit: die Bildung breitete sich regional weiter aus und neue Schulen wurden auch in kleinen Städten gegründet. Der Betrieb der Kathedralschulen in Turku und auch in Viborg festigte sich langsam. Der Weg in die ausländischen Universitäten war geöffnet. Gleichzeitig verursachte dieser Bruch einen administrativen Ruck Richtung Schweden. Gustav Wasa, der

im Jahr 1523 zum schwedischen König gewählt worden war, versuchte konsequent, Schweden von ausländischen Bindungen loszulösen und zu einem selbstständigen Staat zu machen. Gleichzeitig versuchte er, die gesamte Macht bei sich selbst zu konzentrieren, was durch die Reformation möglich wurde. Denn infolge dieser Umwälzungen verlor die katholische Kirche ihre Stellung in den nordischen Ländern. Die finanzielle Lage der Kirche verschlechterte sich dramatisch im Jahr 1527, als die Einkünfte der Bischöfe, der Kirchen und der Klöster dem Staat zur Verfügung gestellt werden mussten. Zugleich erhielt der König das Recht, die Arbeit des Bischofs und der Schulen zu überwachen. In diesem Zusammenhang wurde den Pfarrern der Befehl erteilt, das reine Wort Gottes zu predigen, was als der letzte Schritt im Trennungsprozess vom Katholizismus zugunsten des Luthertums interpretiert wird. Das Ziel Gustav Wasas war vor allem die politische und finanzielle Selbstständigkeit; die Kirche und die Religion sollten diesen Zielen dienen. (Hanho I 1947; 11-12.)

Nach 1527 bewarben sich die Finnen genau wie früher um einen Studienplatz. 1527 wurde Martin Skytte zum Bischof von Turku gewählt. Er hatte früher bei den Dominikanern gearbeitet. Seine Aufgabe war es, die Reformation in Finnland umzusetzen. Deshalb schickte er finnische Studenten an die evangelischen Universitäten nach Deutschland, hauptsächlich nach Wittenberg, wo Martin Luther und seine Kollegen lehrten. Dort erhielten die jungen Finnen der neuen Generation ihre Ausbildung im lutherischen Kirchenverständnis und in der Religionslehre. Einer dieser Studenten war Mikael Agricola, der in der Zeit 1536-39 in Wittenberg studierte. Nach seiner Rückkehr nach Finnland wurde er zum Lehrer und Schulleiter der Kathedralschule in Turku ernannt. 1554 wurde Agricola zum Bischof von Turku ernannt, aber er konnte sein Amt nur drei Jahre ausüben bevor er verstarb (Tarkiainen 1985; 52-116).

Mikael Agricola versuchte im Kulturellen dasselbe wie Gustav Wasa im Politischen: Agricola wollte für die Kirche eine finnische Beamtenschaft ausbilden, die sich in der neuen lutherischen Kirchenlehre auskennen würde. Die Ausbildung fand in der Turku Kathedralschule statt. Die Aufgabe der Kirchenmänner war es, in der Sprache des Volkes zu unterrichten. Für Agricola war dies die finnische Sprache. Dies bedeutete eine geistige Selbstständigkeit sowohl gegenüber dem Lateinischen wie dem Schwedischen als Sprache der Machthabenden. Zugleich bedeutete dies den Grundstein der Bildung einer eigenen nationalen, finnischen Identität. Agricola machte die finnische Sprache zu einer Kultursprache, die nun genauso wie Latein als Sprache einer schriftlich festgehaltenen Kultur verwendet werden konnte. Diese Sichtweise kam zu der Zeit einer Kulturrevolution gleich, die ihre Wurzeln in Mitteleuropa hatte (Pirinen 1991, 372-374; Tarkiainen, 1985, 52-116).

Agricola war der Erschaffer der finnischen Schriftsprache. Er schrieb eine finnische Bibel, die Anfang der 1540-er Jahre herauskam. Er war der Übersetzer, der 1548 ein finnischsprachiges Neues Testament publizierte. Die Übersetzungsarbeit hatte bereits in Wittenberg begonnen. Agricola schuf für die finnische Literatur eine Grundlage, auf der andere weiterbauen konnten. Im Anfangsgedicht seiner Bibel ermuntert Agricola alle, Junge wie Alte, fleißig zu lernen und zeigt somit eine optimistische Einstellung zum Lernen in finnischer Sprache. (Pirinen ebd., 339-341, 391-392; Tarkiainen ebd., 52-116) Im 16. Jahrhundert ergab sich eine deutliche Zweiteilung in der Ausbildung. Die Kirche war hauptsächlich für den „Volksunterricht“ zuständig und gründete ihn auf der nationa-

len Sprache. Die höheren Schulen hingegen, diejenigen, die für die höhere berufliche Ausbildung zuständig waren, fußten auf der humanistischen Ausbildung, in der die lateinische Sprache ihre Stellung bewahrte. Der Unterricht zielte eindeutig auf ein Studium an einer Universität, denn Latein war im 16. Jahrhundert die allgemeine wissenschaftliche Ausbildungssprache. Die Schulen wurden immer noch durch die Kirchen verwaltet. (Hanho I 1947, S. 43-44; Halila 1949, 17 – 30; Laasonen 1991, 94 -96, 138-141).

Der Übergang zum Luthertum geschah in Schweden und Finnland jedoch keineswegs geradlinig. Der Schwerpunkt lag unter König Sigismund (1568-1593) nämlich wieder beim Katholizismus. Dies wurde u. a. darin sichtbar, dass Studenten aus Finnland in die katholischen Bildungsinstitute im Ausland gingen. Eine solche paradoxe Entwicklung verlangsamte auch den Betrieb der städtischen Schulen in Finnland. Als 1570 der Krieg zwischen Schweden und Russland ausbrach, wurde die Situation noch problematischer. Der Krieg endete im Jahr 1590 mit dem Frieden von Täyssinä, in dem Nordfinnland unter schwedische Herrschaft kam. Im 17. Jahrhundert gab es erneut kriegerische Auseinandersetzungen, als Schweden die Ostseeherrschaft anstrebte. Infolgedessen erweiterte sich das Reich in Richtung Osten. Ladoga-Karelien, Ingermansland und Livland wurden nun Teile des Schwedischen Reiches. Die Kriege wurden weiter bis Ende des Jahrhunderts fortgesetzt und gingen vor allem zu Lasten der Finnen. (Heikkinen 1983, 46-52; Hanho I 1947, 31-35)

### **Das Jahrhundert der Bildung**

Trotz der anhaltenden Kriege im 17. Jahrhundert hat man diese Zeit in Finnland als „Jahrhundert der Bildung“ bezeichnet. Dies kann mit folgenden Argumenten begründet werden.

Verschiedene Bevölkerungsgruppen versuchten, ihre jeweiligen Bildungswege zu sichern. Die Machtpolitik führte dazu, dass der Adel und die Geistlichen ihre Stellung sowohl im Bereich der Administration als auch in der finanziellen Verwaltung stärkten. Die obersten Amtsträger des Rechtswesens, der Bezirksadministration und der Armee kamen aus dem Adel. Die Stellung der Geistlichen verbesserte sich nach dem Jahr 1593, als die Machthaber ihre Unterstützung für ihre eigenen Ziele brauchten. Die Geistlichen betonten die Gehorsamkeit gegenüber der Obrigkeit indem sie die Kirchenzucht hervorhoben. Im Gegenzug erhielten die Geistlichen mehr Handlungsfreiheit. Das Bürgertum, d. h. die Vertreter des Handels und der Industrie, kamen hauptsächlich aus den Städten. Dieser Stand wuchs stark, als in Finnland im 17. Jahrhundert beinahe 20 neue Städte entstanden. Ihre Bedeutung blieb jedoch verhältnismäßig gering aufgrund der merkantilistischen Handelspolitik. Die Bauern waren den anderen Ständen gleichgesetzt in der Besteuerung und in der Ausmusterung für die Armee. In anderen Bereichen war ihre Stellung schwächer. In Finnland konnte man im 17. Jahrhundert Züge einer Ständegesellschaft feststellen. Die Unterschiede zwischen den Ständen wurden größer und die gesellschaftliche Struktur verfestigte sich.

### **Wie hat die Bildung dieses Bild verändert?**

Die Kirchen, sowohl die lutherische als auch die orthodoxe, haben den Volksunterricht entwickelt. Neue Volksschulen wurden in raschem Tempo gegründet. Sehr wichtig war die Gründung einer Universität in Turku im Jahr 1640.

Die Bischöfe von Turku und Viborg versuchten sowohl den Unterricht als auch das Unterrichtsmaterial der Volksbildung zu entwickeln. Neben Rothovius schuf Johan Gezelius der Ältere einen klaren Plan zur Organisation des Unterrichts. Nicht ohne Grund hat man ihn den „Vater der finnischen Volksbildung“ genannt. Statt viel auswendig lernen zu müssen, war das Ziel des Unterrichts ein gutes Leseverständnis. Die Lehrer sollten lesen und schreiben können. Gezelius selbst schrieb das Lehrbuch „Das beste Ding der Kinder“ für den Erstunterricht. Besonders die Ergebnisse des Katechismusunterrichts wurden in den Kirchenbüchern notiert, die seit dem 17. Jahrhundert in Gebrauch waren. Predigten, Katechismusprüfungen und die im Zusammenhang mit den Gottesdiensten gehaltenen Konfirmandenprüfungen waren Teil des Unterrichtssystems der Kirche. Der Reichstag bewilligte in den 30-er Jahren des 17. Jahrhunderts Gelder für den Volksunterricht, was ein Zeichen dafür war, dass der Staat langsam die Verantwortung für den Volksunterricht übernahm. (Heikkinen 1983, 46-52; Hanho I 1947, 31-35)

Die höhere Schule entwickelte sich nach neuen, den deutschen Richtlinien folgenden Schulordnungen. Über die Richtung dieser Entwicklung war man sich jedoch nicht einig. Nach dem Vorschlag des Priesterstandes sollten die Schulen besonders den Bedürfnissen der Kirchenbeamten dienen. König Gustav II. Adolf hingegen verlangte als Unterrichtsfach auch die „Gesellschaftslehre“ und Bildung auch in anderen Bereichen. Ein Streit zwischen Staat und Kirche entstand. Die Diskussion entfachte sich bei jedem neuen Plan erneut. Neben dem nach antiker Tradition zu verwirklichenden humanistischen Unterricht wurden nach der Schulverordnung aus dem Jahr 1649 auch die Naturwissenschaften und die gesellschaftlichen Fächer als Unterrichtsfächer anerkannt. Das Niveau der höheren Schule versuchte man zu heben, indem man ihre Anzahl zu vermindern versuchte. In Finnland war diese Entwicklung gegenüber anderen Gebieten des Schwedischen Reiches umgekehrt: Immer mehr neue höhere Schulen wurden seit den 20-er Jahren (des 17. Jahrhunderts) gegründet. Um 1650 herum gab es im Land zwei Gymnasien, sechs Trivialschulen und 20 „Pädagogien“ (Kinderschulen). Aus bildungspolitischer Sicht war der Zuwachs an Schulen damals fortschrittlich, aber regional gesehen zentrierten sich die Schulen in Süd- und Westfinnland. Das so entstandene Volksschulnetzwerk blieb bestehen bis in die 1840-er Jahre hinein. Die Kathedralschule in Turku wurde 1630 geschlossen. Gleichzeitig wurde das Turkuer Gymnasium gegründet. (Klinge 1989, 60 - 65)

Der Plan zur Gründung einer Universität entstand in Finnland als Ergebnis der aktiven Arbeit von Seiten des Turkuer Hofgerichts, Graf Peter Brahe und Bischof Rothovius. Das positive Ergebnis kam 1640. Folgendes stellte Bischof Rothovius in seiner Predigt zum Festtag der Universität am 15.7. 1640 fest: „Die Gründung der Turkuer Akademie war die beste Tat Gottes seit der Schöpfung.“ Die Akademie bildete für die finnische Gesellschaft Beamte für verschiedene Bereiche aus, beispielsweise Pfarrer, Juristen, Ärzte und Lehrer. Für die Anfangszeit kann die Akademie daher als „Beamtenhochschule“ bezeichnet werden, die (Aus)Bildung war die Hauptsache, die Forschung stand in ihrem Schatten. Die Akademie entstand in der Zeit der „reinen Lehre“. Dies bedeutete, dass der akademische Unterricht sich an allgemein akzeptierte Autoritäten halten sollte und nicht als Erschaffer und Vermittler von neuen Kenntnissen. (Halila 1949 I, 40-45, Heikkinen 1970, 59-85)



### **Das Bildungsprojekt der Aufklärung**

Die Aufklärung, die Ende des 17. Jahrhunderts anfang und bis ins 18. Jahrhundert reichte, gab der Bildung einen zentralen Stellenwert. Das Bildungsideal der Zeit war der aufgeklärte Bürger, der selbstständiges Denken und Vorurteilslosigkeit schätzt. Der Weg zur Bildung öffnet sich vor allem durch die Schule und die Ausbildung. Eine Ausbildung gehört zu allen Bürgern unabhängig von Alter, Geschlecht, Vermögen, Religion oder Hautfarbe. Dieses in moderner Sprache gedeutete Bildungsziel der Aufklärung war eine Aufgabe, die man mittels verschiedener Ausbildungslösungen zu verwirklichen suchte. Das Ziel war, allen eine Ausbildung zu ermöglichen.

Die ländlichen Gebiete waren vom Volksunterricht abhängig. Die „Küsterschule“ war die üblichste Schulart, wenn die Kirche ihre Mitglieder zum Lesenlernen animierte. Der Priesterstand hatte zwar im Reichstag um 1720 eine allgemeine Lernpflicht vorgeschlagen, aber der Vorschlag fand bei den anderen Ständen keine ausreichende Unterstützung. Die Verantwortung für den Unterricht der Kinder trugen die Eltern. Nachlässigkeit wurde mit einem Bußgeld bestraft.

Die Küster unterrichteten in ihren Heimen und wanderten bei Bedarf von Dorf zu Dorf. Die Eltern konnten neben dem Küster noch einen weiteren Lesekundigen einstellen, um ihre Kinder zu unterrichten. Neben die Küsterschulen wurden seit den 1740-ern so genannte Ortsschulen geplant. Hier konnte die Ortsversammlung eine fähige Person als Lehrer einstellen. Üblicherweise wurde dieser „Schulmeister“ genannt. Der König unterstützte einen Vorschlag des Reichstags 1762. Der Vorschlag befürwortete die Gründung fester Schulen, aber in der Praxis war die so genannte „Wanderschule“ die übliche Schulform. Die Gründung der Ortsschulen war der Beginn der später eingeführten kommunalen Schulen. (Hanho I 1949, 113f)

Der Staat, die Kirchen und die Ortsversammlungen trugen zum größten Teil die Verantwortung für den Volksunterricht, aber während der Aufklärungszeit entstanden auch andere Lösungen. In Lappland kümmerten sich ab dem 18. Jahrhundert die so genannten Katecheten um den Unterricht. Sie waren sowohl für den Unterricht als auch für die Unterbringung und Fürsorge der Kinder während der Schulzeit verantwortlich. Diese Aktivität wurde bis weit in das 20. Jahrhundert weitergeführt. Viele Privatpersonen waren im Geiste der Aufklärung daran interessiert, Schulen zu gründen. Der Adel, das Bürgertum und die Geistlichen versuchten, die schulischen Verhältnisse in ihrem Wohnort zu verbessern. Als Beispiel sei die Freiherrin Maria Katarina Armfelt genannt, die 1796 eine Schule gründete, und die dafür notwendigen Gebäude – Stube, Kammer, Viehstall und Scheune – errichten ließ. Der Richter Gabriel Antell finanzierte den Volksunterricht in der Gegend um Oulu und Kajaani. Gabriel Ahlman spendete an Finnlands Haushaltsverein, um den Volksunterricht in der Gegend um Tampere mitzufinanzieren. Auch wenn die auf diese Art entstandenen Schulen nicht sehr viele Jahre in Betrieb waren, so formten sie die finnische Einstellung zur Bildung und vermittelten Erfahrungen in der Verwirklichung der Unterrichtspraxis (Halila I 1949, 114–117; Laksonen 1991, 392–395; Klinge 1989, 542). Im Handeln der Schulsponsoren kann man das Schlagwort der Aufklärung „Licht für das Volk“ spüren. Aber auch Gegner dieses Gedankens fanden sich sowohl in der Politik als auch bei den Repräsentanten der Romantik. Die Verteilung des Wissens an das Volk könnte zu Unruhen führen, sogar einen Aufstand gegen die Obrigkeit verursachen, dachte man in der Politik. Die Romantiker

konnten feststellen, dass einige Bevölkerungsgruppen schon jetzt glücklich lebten. Warum sollte man für sie Schulen gründen?

Zwei schlimme Episoden störten den Betrieb sowohl der höheren Schule als auch der Turku-Akademie, als Finnland zuerst in der Zeit des sog. „Großen Hasses“ (Großer Nordischer Krieg, 1714-1721), dann in der Zeit des sog. „Kleinen Hasses“ (1741-1743) besetzt wurde. Hiermit sind zwei nahezu anarchistische Perioden der finnischen Geschichte bezeichnet. In dieser Zeit gab es brutale Hass- und Beraubungsaktionen russischer Gruppen, die das Land verwüsteten, Menschen umbrachten oder verschleppten. Die Anzahl der höheren Schulen wuchs im 18. Jahrhundert nicht, Anfang des 19. Jh. gab es in Finnland ein Gymnasium, sieben Trivialschulen und 14 Kinderschulen (Pädagogien). In der Turku-Akademie blühten neben den humanistischen Wissenschaften nun auch die Natur- und Wirtschaftswissenschaften, die im Zeitalter des Utilitarismus, so die allgemeine Meinung, mehr praktische Kenntnisse als die humanistischen Studien lieferten. Allerdings war Prof. Henrik Gabriel Porthan (1739-1804) an der Forschung in den humanistischen Fächern interessiert. Er beeinflusste entscheidend die Entwicklung der nationalen Wissenschaften, indem er seine Forschungsschwerpunkte auf Finnische Geschichte, Literatur und Volkstradition setzte. Unter seiner Leitung wurden 112 Dissertationen herausgegeben.

### **3.1.2 Das 19. und beginnende 20. Jahrhundert: Entwicklung und Struktur eines ständisch orientierten Schulwesens**

Auch wenn die französische Revolution die Freiheit betont hatte, blieb ihr Einfluss in Europa nur kurze Zeit bestehen. In Frankreich gab es einen Machtwechsel und Napoleon führte das Land in einen Krieg gegen Russland. Finnland wurde in diesen Krieg hineingezogen, als Schweden 1808 einen Krieg gegen Russland anging. Schweden verlor jedoch und Finnland ging in russischen Besitz über. Das administrative Zentrum für Finnland war von nun an nicht mehr Stockholm sondern St. Petersburg. Russland diktierte die Bedingungen. Viele zentrale politische Gebiete wie beispielsweise Verteidigungs-, Sicherheits- und Außenpolitik waren nun in der Hand des russischen Zaren. Als Russland versprach, die bisherige Gesetzgebung in Finnland im Großen und Ganzen beizubehalten, betonten die Finnen die Bedeutung der Autonomie (Selbstbestimmungsrecht) in den inneren Angelegenheiten, wie beispielsweise bei der Organisation der Bildung. (Kuikka 1991, 45)

Die ersten Jahrzehnte waren eine Zeit der Bürokratie. Das Erbe des 18. Jahrhunderts, die Ständegesellschaft, blieb beinahe unverändert. Jeder Stand versuchte, sich um die Bildung seiner Mitglieder zu kümmern. Das Ziel der russischen Bürokratie war es, den Status Quo in der finnischen Gesellschaft beizubehalten. Auch die Bildung sollte sich diesem System eingliedern.

Da die russischen Beamten den Volksunterricht nicht ausbauen wollten, ging die Initiative an interessierte Privatpersonen, Arbeitgeber, Vereine und Gemeinden über. Dank ihrer Bemühungen entstanden neue Schulen. Neben den Schulen von Ahlman und Antell wurden „Schichtunterrichtsschulen“ (vuoro-opetuskouluja – Schulen, die im Schichtbetrieb unterrichten – Anm. d. h.), Armenschulen, Frauenzimmerschulen, Sonntagsschulen, Großbauern- und Fabriksschulen gegründet. Im Zusammenhang mit den Kirchen wurde

den Jugendlichen Konfirmandenunterricht erteilt und für die jüngeren Kinder gab es Sonntagsschulen (Kindergottesdienste) (Halila 1949 I, 134-173).

Die Entwicklungsphase, die zur Entstehung der neuen Volksschule führte, fing in den 30-er Jahren des 19. Jahrhunderts an, als die Entwicklung des Schulsystems und zugleich der Volksbildung neue Impulse aus verschiedenen Richtungen bekam. Die Finnische Literaturgesellschaft (SKS = Suomalaisen Kirjallisuuden Seura) wurde 1831 gegründet und wurde zu einem Fackelträger der finnischen Kultur. Die Gesellschaft hatte einen großen Einfluss beispielsweise darauf, dass immer mehr Bibliotheken in ländlichen Gebieten gegründet wurden. Die Anzahl der Zeitungen und Zeitschriften wuchs, und der Volksunterricht war einer der zentralen Themen in ihren Kolumnen. Die finnischen Kulturautoritäten wie J.V. Snellman, betonten den Wert des Volksunterrichts als eine der Stützen für das Finnentum und für die nationale Identität. (Halila 1949 I, 173-189, 208-216; Kuikka 2005, 17-34)

Es geschah auch etwas im Bereich der Volksschulen: Sie wurden in der Schulordnung aus dem Jahr 1843 erwähnt. Für die Finnen war es bedeutsam, dass die finnische Sprache zum ersten Mal als Unterrichtsfach aufgeführt wurde. Die zweite wichtige Sache war das Recht, in Finnland Mädchenschulen zu gründen. In Russland gab es diese durch Katharina II. bereits seit den 1780-er Jahren.

Die Bürokratie war auch auf der Ebene der höheren Schulen sichtbar. Während Nikolai I. standen die russischen Universitäten unter strenger Bewachung. Deshalb wurde die Akademie nach dem Turku-Brand 1828 nach Helsinki umgesiedelt, um sie besser kontrollieren zu können. Nach den Statuten aus demselben Jahr wurde die Akademie nun „Die Kaiserliche Alexander-Universität“ genannt. Ihre Aufgabe war es, die Wissenschaften und die freien Künste zu fördern und die Jugend zu Dienern des Kaisers und des Vaterlandes zu erziehen. (Hanho II, 1947, 55-80; Klinge 1989, 90-95)

Die weit verbreitete Schuldiskussion endete jedoch mit dem europäischen „verrückten Jahr“ 1848 („Völkerfrühling“/„Vormärz“). Russland versuchte, sein Reich gegenüber den fremden Einflüssen zu isolieren. Die innenpolitische Spannung wuchs. 1850 wurde eine Zensurverordnung erlassen, die praktisch die öffentliche Diskussion lahm legte. Drei Jahre später schlug das Volksbildungskomitee vor, das Schulwesen dem Polizeiwesen unterzuordnen, aber dieser Vorschlag wurde nicht verwirklicht. (Halila 1949 I, 190-199)

### **Der Wind des Liberalismus**

Die Entwicklung der finnischen Gesellschaft änderte sich entscheidend, als der neue Kaiser Alexander II. im Jahre 1856 dem finnischen Senat seinen Reformplan vorstellte. Neben der Entwicklung der Industrie, der Wirtschaft und der Verkehrsverbindungen musste man sich auch um die Volksbildung kümmern. Diesen Plan hat man für ein Zeichen des europäischen Liberalismus gehalten, in dem die Signifikanz des wirtschaftlichen und zugleich des individuellen Wachstums betont wurden. Ein Grund für die positive Einstellung des Kaisers war die Bestrebung, Finnland zu einem politischen „Schaufenster“ für den Rest Europas zu machen und zugleich die Finnen von den politischen Aktivitäten fernzuhalten, die in anderen Teilen Russlands immer lebendiger wurden und zu Unruhen führten. Die Aufgabe des Senats war, die Reformpläne des Kaisers umzusetzen. (Vuorela 1980, 219 – 222; Nurmi 1988, 1988)

Für den Bereich des Volksunterrichts erbat der Senat zuerst Berichte von den Domkapiteln und etwas später auch von anderen Interessierten. Die Beamten im Senat verfassten ein Rahmengesetz, das 1858 dem Kaiser vorgelegt wurde. Nach Billigung des Gesetzes bekam das Schulwesen eine eigene Zentralregierung, das Zentralamt für das Schulwesen, dessen Entstehung eine Trennung von der kirchlichen Entscheidungsmacht verkörperte. Besondere Aufmerksamkeit wurde auf die Lokalverwaltung gelegt, denn jede Volksschule sollte einen eigenen Vorstand haben, den die Entscheidungsträger der Gemeinden auswählen. Die Finnen sahen hier die Verwirklichung der Nordischen Demokratie, da dieses Gesetz bereits als Vorbote einer kommunalen Gesetzgebung galt. Zugleich wurde nach diesem Rahmengesetz ein Institut zur Ausbildung der Volksschullehrer gegründet (Nurmi 1988, 73-93)

Nach dem Rahmengesetz vom 1858 war das Ziel des Volksunterrichts, Sittlichkeit, allgemeines Wohlbefinden und wirkliche Bildung zu fördern sowie nützliche Kenntnisse zu vermitteln. Als Endziel sah man eine breite Allgemeinbildung, die auf einer religiösen Basis beruhen sollte. Der Anfangsunterricht wäre die Sache der Familie. Wenn die Familie dies nicht vermitteln konnte, sollten Dorf- oder Kinderschulen gegründet werden.

Nach demselben Rahmengesetz musste der Senat eine Person auswählen, die eine Konzeption zur gesamten Institution Volksschule vorbereitet. Der Senat wählte dafür Uno Cygnaeus aus, der zu der Zeit in St. Petersburg als Lehrer in einer finnischen Kirchenschule tätig war. Cygnaeus erarbeitete eine Konzeption, die er nach seinen Studienreisen in die anderen nordischen Länder sowie nach Mitteleuropa im Jahr 1860 ins Heimatland schickte. In diesem Vorschlag sind Richtlinien des deutschen und schweizerischen Volksschulwesens sichtbar, nach denen die Aufgabe der Volksschule die Vermittlung einer vielseitigen Allgemeinbildung ist. Die Voraussetzung für den Erfolg der Volksschule ist eine gute Lehrerausbildung. Cygnaeus wollte die Volksschule zu einer grundlegenden Schule für alle machen, die danach dann in die höhere oder in die Berufsschule gingen. Dieser Vorschlag zu einer Gesamtschule wurde jedoch nicht allgemein akzeptiert, denn die Lehrer der höheren Schule und auch das Kontrollkomitee im Jahr 1863 waren dagegen. (Asetus 1858; Kuikka 1981, 1)

Die finnischen Reichstagsabgeordneten nahmen in den Jahren 1863-64 Stellung zu den Angelegenheiten der Volksschule, als der Reichstag zum ersten Mal nach 1809 wieder zusammen kam. Das war eine Frucht des Liberalismus. Die Stände dachten über die Bewilligung von finanziellen Hilfen für das Volksschulwesen nach. Der Adel, der für die Gründung der Volksschulen war, diskutierte über die Verwaltung und das Anspruchsniveau der Volksschule. Die Verantwortung für die Umsetzung der Schule wollte man den Gemeinden überlassen. Einige der Abgeordneten wollten das Anspruchsniveau des Unterrichts in den Schulen recht hoch ansetzen, andere waren dafür, hauptsächlich grundlegende Kenntnisse zu vermitteln. Im Priesterstand war die bildungspolitische Spannung sichtbar, denn ein Teil befürwortete kirchliche, ein Teil kommunale Schulen. Aber trotzdem entschied sich der Priesterstand für die Bewilligung des Staatszuschusses. Die Bürgerlichen waren einstimmig für die Volksschulen. Der Bauernstand diskutierte zögernd, denn die Bedeutung der Volksschule war ihm nicht ganz klar. Ein Teil hielt es für wichtiger, die berufliche Ausbildung auszubauen. In anderen Redebeiträgen wurde die Bedeutung der Volksschule für die finnische Kultur betont. Ebenfalls legte man Wert auf eine finnischsprachige Schule. Die Gemeinden sollten über die schulischen Angelegen-

heiten bestimmen dürfen. Diese letzten Redebeiträge überzeugten letztlich auch den Bauernstand davon, für die staatliche Zulage zu stimmen. Halila 1949 II, 307-308)

Zusammen mit dem Volksschulgesetz wurde ein Kommunalgesetz entworfen. In seinen Grundlagen versuchte man, den Nordischen Richtlinien zu folgen, worin das Selbstbestimmungsrecht der Gemeinden, d. h. die Lokaldemokratie, hervorgehoben wurde. Dies wurde in Norwegen 1837, in Dänemark 1841 und in Schweden 1862 umgesetzt. In Finnland wurde ein ähnliches Kommunalgesetz 1865 verabschiedet und ein ähnliches für die städtischen Gemeinden 1873. Nach diesen Beschlüssen gehört das Volksschulwesen zum Wirkungskreis der Gemeinde. Sie entscheidet über die Gründung neuer Volksschulen und wählt einen Vorstand. Das Volksschulgesetz wurde im Jahr 1866 verabschiedet. Laut diesem Gesetz ist die Volksschule eine kommunale Schule. Das Gesetz bedeutete zugleich, dass die Volksschule eine selbstständige Schule wurde. Somit entstand in Finnland ein paralleles Schulsystem, in dem zwei allgemein bildende Schulformen – die Volksschule und die höhere Schule – parallel existierten. Beide hatten ihre eigene Verwaltung. (Asetus 1865; Asetus 1873; Asetus 1866, Verordnungen)

Der Liberalismus war auch in der Entwicklung der höheren Schule sichtbar. Die ersten finnischsprachigen höheren Schulen wurden Ende der 1850-er Jahre gegründet. Die Anzahl der Mädchenschulen wuchs. Für die Ausbildung der Lehrer an den höheren Schulen wurde 1864 das „Normallyzeum“ (Normaalilyseo) in Helsinki gegründet. Es war schwedischsprachig, was unter den Fennomannen große Protestwellen verursachte. Ein entsprechendes finnischsprachiges Institut wurde 1873 in Hämeenlinna gegründet (s. hierzu auch den Beitrag von Lipponen in diesem Band).

### **Richtungsänderung**

Das erste Zeichen für einen politischen Umschwung war die Ernennung des russischen Generals zum obersten Befehlshaber der Aufsichtsbehörde für das Schulwesen. Russland wollte Finnland strikt kontrollieren, unter anderem wegen der Aufstände in Polen sowie dem späteren Mordanschlag auf den Kaiser. Auch die Gründung einer in Russland entstandenen panslawistischen Bewegung beeinflusste die Änderung der politischen Lage. Diese betonte die Einheit des russischen Kaiserreiches, dessen Zeichen eine gemeinsame Religion und eine Sprache seien. Sie strebte danach, die Russland eingegliederten Gebiete und ihre Bevölkerung zu einer Einheit zu verbinden. Dieses slawische Programm wurde in Polen durchgeführt, wo Russisch 1869 zur offiziellen Sprache und zugleich zur Sprache der Schulen erklärt wurde. Das Programm wurde auch in den Baltischen Ländern durchgeführt. Das Schul- und das Polizeiwesen wurden „russifiziert“, ebenso das Rechtswesen. Die Nachrichten über diese Ereignisse verbreiteten sich schnell in Finnland. (Heikkilä 1985, 11-12)

Die ländlichen Gemeinden waren vorsichtig bei der Gründung neuer Volksschulen Ende der 1860-er Jahre. Die Hungerjahre 1867-68 hatten ihren eigenen Schatten auf das Leben der Menschen geworfen. Der Bauern- und der Priesterstand diskutierten 1867 im Reichstag über die Minderung der Staatszulage für die Volksschulen. Die staatlichen Abgeordneten blieben bei den Volksschulgründungen nicht überall nur Beobachter, sondern nahmen daran aktiv teil. Beispielsweise konnten die Bezirksgouverneure in den 1870-er Jahren an den Kommunalversammlungen teilnehmen und für die Volksschulen sprechen. Die Vertrauenspersonen der Gemeinden waren sich jedoch ihrer Rechte sehr

bewusst und ließen sich nicht durch die einflussreichen Gäste beeindrucken. Es geschah auch, dass erst die Sanktionen des Gouverneurs bewirkten, dass die Volksschulsache weitergeführt wurde. Offenbar wurden im Allgemeinen die Aktivitäten der Gouverneure geschätzt, denn der Bauernstand machte 1881 im Reichstag einen Vorschlag, der dem Gouverneur das Recht geben würde, seine Macht bei den Volksschulgründungen auszuüben. (ebd., 73 – 77)

Die positive wirtschaftliche Entwicklung in Finnland zeigte sich auch in der Gründung der Volksschulen. Der Aufschwung in den 1870-er und 80-er Jahren bewirkte die Gründung von noch mehr Volksschulen, wie die folgende Tabelle zeigt:

Schuljahr	Anzahl der Volksschulen in den ländlichen Gemeinden
1870-71	114
1875-76	285
1880-81	457
1890-91	880

Die Anzahl der Schulen wuchs in 20 Jahren also um mehr als das Siebenfache.

Ein neues Spannungsfeld entstand um 1880, als die Einstellung der lutherischen Kirche gegenüber der Volksschule sich grundlegend änderte. Die Kirche hatte ihre enge Verwaltungsbindung zur Schule verloren, als das Oberamt fürs Volksschulwesen 1869 gegründet worden war. Früher hatten die Pfarrer neben ihrer eigentlichen Arbeit auch als Kreiskontrolleure der Volksschulen fungiert, nun gründete der Staat ein Hauptamt für diese Tätigkeit. Der Priesterstand war misstrauisch gegenüber den Volksschullehrerseminaren und den Volksschulen selbst, insbesondere gegenüber dem Religionsunterricht. Die öffentliche Diskussion führte auch zu praktischen Maßnahmen. Eine Lösung war, dass die Kirche ein eigenes Unterrichtssystem entwickelte, indem sie neue Wanderschulen gründete und die Ausbildung der hier benötigten Lehrer unterstützte. Das Interesse gegenüber der Schule wuchs bedeutsam zwischen 1880 und 1901, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

Schüleranzahlen in den Wanderschulen und Volksschulen in den Schuljahren 1880-1901:

Schuljahr	Kirchliche Wanderschule	Kommunale Volksschule
1880-81	42 218	28 231
1885-86	152 376	58 898
1890-91	177 886	57 453
1895-96	192 832	82 189
1900-01	197 811	111 765

Die Zahlen zeigen die zentrale Stellung der Wanderschulen in den ländlichen Gebieten. Auch die Anzahl der Volksschulen stieg stetig. Im Jahr 1886 gab es noch 109 „schullose“ Gemeinden, aber schon im Jahr 1891 gab es nur noch 55, im Jahr 1898 nur 16 Gemeinden ohne Schule. (Kuikka 1992, 65)

Auch wenn die Schülerzahl der Volksschule wuchs, waren die Volksschulen regional sehr ungleichmäßig verteilt. Deshalb schlugen der Bauern- sowie der Priesterstand im

Reichstag 1891 vor, dass jede Gemeinde verpflichtet sein sollte, eine Volksschule zu gründen, sobald die eine bestimmte Anzahl Einwohner hätte. Diese so genannte regionale Lernpflicht hatte zwar die Unterstützung der Presse, wurde aber nicht weiterverfolgt. Die Idee wurde im Reichstag diskutiert, und im Jahr 1898 wurde die so genannte Bezirksteilungsverordnung erlassen. Diese verpflichtete die Gemeinden, ihre Fläche in Schulbezirke einzuteilen, sodass der Schulweg für niemanden länger als 5 km sein durfte. Wenn ein Schulbezirk 30 Kinder im Schulalter hatte und ihre Eltern dies wünschten, musste die Gemeinde in diesem Bezirk eine Schule gründen. Diese Verordnung schmälerte zwar die Beschlussmacht der Gemeinden, war aber zum Vorteil für das Volksschulwesen. (Asetus /Verordnung 1898; Halila 1949 II, 17- 33; Heikkilä 1985, 227-234) Die Wertschätzung der Volksschule wuchs in der finnischen Gesellschaft stetig. Viele Organisationen der freien Bildungsarbeit, wie beispielsweise die Jugendgesellschaftsbewegung, Volksbildungsanstalten und Abstinenzgesellschaften sammelten die Volksschuljugend in ihren Kreisen. Die Volksschule vermittelte vielen ein geistiges Kapital, das im Vereinsleben weiterentwickelt werden konnte.

#### **Finnische oder russische Schule?**

Die Zeit der ersten zwei Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts, also die Schlussphase der Autonomieperiode, wurde in der finnischen Geschichtsschreibung als „Jahre der Unterdrückung“ bezeichnet. Hier wurde die Spannung zwischen der russischen Vereinheitlichungspolitik und einer Politik, die die finnische Autonomie betonte, sichtbar. Die Spannung spiegelte sich natürlich auch im Schulwesen wider. Das so genannte Februarmanifest (1899), mit dem man die autonome Stellung Finnlands bedeutsam schwächen wollte, war der Anfang der Unterdrückungsjahre. Im Schulwesen wurde dies darin sichtbar, dass die russische Sprache zum Pflichtfach in den Lyzeen und in den staatlich bezuschussten Gemeinschaftsschulen wurde. Dasselbe war auch geplant für die Volksschullehrerseminare. Der Betrieb der Volksschulen wurde erschwert, da ihre Mittel gekürzt wurden. Russisch wurde in den Volksschulen nicht unterrichtet. Die Lehrer wurden kontrolliert. Laut einer Bestimmung aus dem Jahre 1903 war es den Lehrern und Schülern untersagt, sich an Demonstrationen und politischen Aktivitäten zu beteiligen. Lehrern wurde aus überzeugungsbedingten Gründen gekündigt. Besonders aktiv in dieser Hinsicht war der Generalgouverneur Bobrikow. Ein Kulturkampf zwischen der russischen Politik und den finnischen nationalen Werten entstand. Der Ausgangspunkt für die Finnen waren die Worte J. V. Snellmans: „Finnland kann mit Gewalt nichts erreichen, die Kraft der Bildung ist seine einzige Rettung.“ Deshalb versuchte man in allen gesellschaftlichen Schichten, die Bildungsmöglichkeiten zu entwickeln. Es entstanden Volksbildungsinstitute (Volkshochschulen). Das erste Arbeiterinstitut wurde 1899 in Tampere gegründet. Die Studenten aus der Universität Helsinki hielten dort Vorlesungen über finnische Geschichte, kulturelle Fragen und Politik. (Halila III, 1949; 36)

Die Spannung löste sich langsam, nachdem der Finne Eugen Schauman im Jahr 1905 Generalgouverneur Bobrikow ermordet hatte. Die politische Stellung Russlands wurde problematischer nach dem verlorenen Krieg gegen Japan. Der Generalstreik in Finnland 1905 hatte einen Einfluss auf die Politik des Zaren. Er gab 1905 ein neues Manifest heraus, das die früheren restriktiven Bestimmungen zurücknahm. Dieses Manifest enthielt einen Vorschlag zur neuen Reichstagsordnung. Als diese 1906 umgesetzt wurde,

bedeutete es den Wechsel Finnlands von dem konservativen Ständereichstag in eine moderne europäische Reichstagsordnung, der ein Ein-Kammer-Parlament zugrunde liegt. Der Fortschritt bei der Entwicklung demokratischer Strukturen war u. a. in der Anzahl der Stimmberechtigten sichtbar. In den Reichstagswahlen 1906 gab es 1 273 000 Stimmberechtigte, im Vergleich dazu war die entsprechende Anzahl in den früheren Wahlen nur 126 000. Als erste in Europa erhielten die Frauen das Stimm- und Wahlrecht. Zusätzlich zum allgemeinen und einheitlichen Wahlrecht akzeptierte die Regierung 1906 das Gesetz über die Meinungs-, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit. (Halila 1949 III, 38-40; Juva 1966; Puntila 1963, 79-80)

Das neue Parlament befasste sich eifrig auch mit Bildungsfragen. Aktuell waren die Erneuerung des Volksschulgesetzes, die Grundschulfrage, der Anfangsunterricht und die Lernpflicht. Das Oberamt für das Schulwesen schlug 1906 die Gründung eines Komitees zur Reformierung des Volksschulgesetzes vor, aber der Vorschlag bekam keine Unterstützung. Im Parlament wurde über die Volksschule als Grundlage für die höhere Schule diskutiert. Nach Vorschlag der Lehrer der höheren Schulen wären die zwei unteren Klassen der Volksschule eine Grundlage für die höhere Schule, wobei die Volksschullehrer die sechs ersten Klassen für eine angemessene Grundlage hielten. Das Parlament entschied sich nach und nach für den letzteren Vorschlag und machte in 1912 einen entsprechenden Vorschlag für den Senat. Ausdrücklich waren die Linken und das Bauernbündnis dafür, die Volksschule als „Grund“-Schule für alle zu definieren. Dieser Vorschlag führte allerdings zu keinerlei Maßnahmen. Ähnlich ging es bei dem Thema Anfangsunterricht. Dies berührte einen bildungspolitisch sensiblen Bereich, nämlich das Verhältnis zwischen Kirche und Staat. Die Kirche hatte sich bis dahin mit ihrem eigenen System um den Anfangsunterricht gekümmert. Das Oberamt fürs Schulwesen befürwortete den Vorschlag des zuständigen Komitees nicht, und somit schlugen die Domkapitel vor, die Sache zu vertagen. Die Lernpflicht stand nun mitten in der Machtpolitik. Der Zar gab den begründeten Antrag des Parlaments wieder zurück, weil das Parlament nur über grundlegende Dinge entscheiden durfte, die genaueren Bestimmungen über die Schulfächer und andere zentrale Dinge gehörten in die administrativen Verordnungen. Das Parlament machte einen neuen Antrag, aber dieser wurde im Senat negativ aufgenommen, da die Umsetzung des Gesetzes für den Staat in den Augen des Senats zu kostspielig gewesen wäre und die Volksbildung bereits auf einem zufrieden stellenden Niveau war. Mit denselben Argumenten begründete auch der Zar die Vertagung der Angelegenheit. Das Parlament versuchte 1914 den Weg der so genannten kommunalen Lernpflicht zu gehen, aber die Sache drang nicht weiter vor als bis zu dem zuständigen Ausschuss. Der optimistische Reformgeist kollidierte nun mit den russischen Behörden, die zweite Phase der Unterdrückungsjahre begann im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts. (Halila 1949 III, 50-58; Heikkilä 1985, 374-382)

Laut einer Verordnung aus dem Jahr 1911 mussten den Unterrichtsinhalten der Volksschule 15 Stunden russische Geschichte und 10 Stunden Erdkunde hinzugefügt werden und um nötige Wiederholungen sollte sich gekümmert werden. 1913 spitzte sich die Lage zu, als der Generalgouverneur Seyn einen Antrag stellte, dass der Senat die Pläne für das Volksschulsystem durchführen durfte, die er für notwendig hielt. Diese würden die zentralen Prinzipien des Volksschulwesens, die kommunale Selbstverwaltung und die selbstständige Stellung der Volksschule berühren. Das Oberamt des Schulwesens



wies dann auf die Prinzipien in der Volksschulgesetzgebung hin, laut derer die Gemeinden über die Volksschulen und den Unterricht bestimmen dürfen. Nach dem Oberamt des Schulwesens würde eine freiwillige Einführung der russischen Sprache als Schulfach in den Volksschulen zu den besten Ergebnissen in diesem Fach führen. Das Amt hat sich jedoch nicht strikt gegen die Reformen gestellt, denn dessen Führung hatte eine zustimmende Linie gewählt, durch die man die Umsetzung der Dinge durch Bremsen zu verzögern versuchte (Halila 1949 III, 38-48; Heikkilä 1985, 362-366).

Neben der finnischen Schule fungierte ein Russifizierungsprogramm. Am gründlichsten wurde dies in Karelien umgesetzt, wo zahlreiche russische Schulen gegründet wurden. Das Lehrerseminar in Sortavala, Karelien, wurde ab 1910 speziell überwacht. Im Jahr 1916 wurde verordnet, sowohl in den Volksschullehrerseminaren als auch in den höheren Schulen mehr Unterricht in russischer Sprache zu erteilen, aber die Ergebnisse dieser Verordnung blieben eher gering. (Halila 1949 III, 75-84)

Die Zweite Phase der Unterdrückungsjahre war auch die Zeit eigener Aktivitäten der Finnen. Viele Kulturvereine unterstützten den Betrieb finnischer Schulen in Karelien sowohl materiell als auch geistig. Diese zweite Unterdrückungsphase endete mit der Märzrevolution 1917. Das Schulamt beeilte sich und strich sofort im April 1917 die russische Sprache, Geschichte und Geographie aus dem Lehrplan. Das war gewissermaßen ein Zeichen für die Rückkehr der autonomen Stellung Finnlands. Die letztendliche Lösung von Russland erfolgte am 6. Dezember 1917, als Finnland sich selbstständig erklärte.

### **3.1.3 Die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen: Bildungs- und sozialpolitische Initiativen nach Erlangung der staatlichen Souveränität**

Der 6. Dezember 1917 ist eine zentrale Zäsur auch in der Entwicklung des finnischen Schulsystems. Zum ersten Mal hatten die Finnen die Möglichkeit, ihr eigenes Schulsystem auf der Grundlage eines selbstständigen Staatsverständnisses aufzubauen. Die Selbstständigkeit brach die Bindungen zu dem früheren „Mutterland“ Russland und seiner Kultur ab. Das Schulwesen war nun einer der wichtigsten Faktoren beim Aufbau einer finnischen Gesellschaft. Durch die Selbstständigkeit brachen zahlreiche gesellschaftliche Dämme, bisher untergründige ideologische Fronten traten offen zutage. Die Meinungsverschiedenheiten kulminierten Anfang 1918 in bewaffneten Übergriffen, also in einem Bürgerkrieg. Der Krieg endete im April 1918, warf aber einen bleibenden Schatten auf die kommenden Jahrzehnte der Politik. Statt Gemeinsinn stärkten und verhärteten sich die politischen Meinungsverschiedenheiten, die sich auch in gegensätzlichen bildungspolitischen Vorstellungen widerspiegelten.

Das Parlament des selbstständigen Finnlands musste zunächst in einer Situation arbeiten, aus der der Bürgerkrieg entstanden war. Die Differenzen zwischen den Parteien waren gewachsen. Gleichzeitig änderte sich die Struktur der Wirtschaft. Die Landreform 1918 schuf eine neue Gruppe Kleinbauern, was die Anzahl derer, die in der Landwirtschaft ihr Auskommen verdienten, bis zu beinahe 2 000 000 steigen ließ. Auch die industrielle Produktion wuchs und benötigte neue Arbeitskräfte. Wo 1910 noch 11 % der Arbeitskraft in der Industrie beschäftigt war, stieg diese Zahl in zehn Jahren auf 15 %. Auch der quantitative Anteil der Beschäftigten in der Dienstleistungsbranche wuchs. Diese Ände-

rungen bewirkten, dass immer mehr Menschen in die Städte zogen. (Virrankoski 1975, 204-207)

Die politischen Unstimmigkeiten waren deutlich sichtbar, als das Parlament über die Regierungsform Finnlands und über die Bildungsprinzipien diskutierte. Das Parlament konnte sich nicht einigen, sondern entschied sich dafür, getrennte Gesetze für die staatlichen (höheren) Lerninstitute und für die Grundlagen des Volksschulsystems zu entwerfen. Diese Entscheidung bedeutete, dass das parallele Schulsystem weiter existieren sollte. Um 1920 musste das Parlament über die Schwerpunkte der Schulsystementwicklung entscheiden. Hier musste man auch die finanzielle Lage berücksichtigen. Das Parlament hielt den Volksunterricht für wichtig und konnte das Lernpflichtgesetz nach vielen schwierigen Diskussionen im Jahr 1921 verabschieden. Das Gesetz war gewissermaßen das Ende von Cygnaeus' freiwilligem Schulwesen, denn es schloss alle 7-15-Jährigen in die Schulpflicht ein. Das Parlament wollte in dieser Weise die Signifikanz des Volksunterrichts hervorheben, denn teilweise waren bis zu 40 % der Menschen bis dahin außerhalb eines geregelten Unterrichts geblieben. Das Gesetz garantierte eine kostenlose Schule unabhängig von Geschlecht, Sprache oder gesellschaftlichem Stand. Da man wusste, dass dieses Gesetz die Gemeinden belasten würde, wurde den Städten eine Übergangsfrist von fünf Jahren, den ländlichen Gemeinden von 16 Jahren gewährt. Also waren die Volksschulen erst am Ende der 30-er Jahre flächendeckend in Betrieb. Auch wenn der Staat die Volksschule bezuschusste, konnte die Steuerbelastung der Gemeinden bis zu 40 % steigen. Als die kirchlichen Wanderschulen in den 20-er Jahren ihren Betrieb nach und nach einstellten, übernahmen die Gemeinden noch mehr Verantwortung für die Entwicklung der Schulen (Oppivelvollisuuslaki 1921; Laki kansankoululaitoksen kustannuksista 1921; Kuikka 1981, 18-19)

Laut Lernpflichtgesetz gab es in der Volksschule zwei Teile, die untere Volksschule für die 7-8-Jährigen und die obere Volksschule für die älteren Schüler. Auf diese Teilung hatte die Anfang des Jahrhunderts entwickelte Kinderpsychologie und -pädagogik einen Einfluss. Die Kindheit hat ihren eigenen Wert und besondere Entwicklungsmerkmale. Deswegen wurde für die 7-8-Jährigen ein eigener Lehrplan zusammengestellt und für die Lehrer dieser Stufe wurden eigene Lehrerseminare gegründet. In diese wurden nur Frauen aufgenommen, da sie laut damaliger Auffassung über bessere Fähigkeiten verfügten, in der Schule der kleineren Kinder eine heimische Atmosphäre zu gestalten. (Oppivelvollisuuslaki 1921; Kuikka 1981, 18-19)

Der Unterricht in der Volksschule zielte immer noch auf eine gute Allgemeinbildung. Die Unterrichtsfächer waren dieselben wie noch in den 1860-er Jahren. Im Volksschulgesetz wurden die Fächer bestimmt, aber keine Kursinhalte. Deswegen hatten die Lernbücher eine zentrale Funktion. Im Unterricht wurde versucht, die lokale wirtschaftliche Lage zu berücksichtigen. In den Schulen der ländlichen Gebiete wurde Landwirtschaft und Gartenarbeit unterrichtet, und den städtischen Schulen merkantile Fächer. In den Schulen entstand eine lebendige Freizeitkultur. Pfadfinder, Abstinenzbewegung, Kunst- und Musikvereine haben mithilfe der engagierten Lehrer in den Schulen ihre Schüler gefunden. Die Volksschullehrer hatten in den Lehrerseminaren eine gute Ausbildung für Freizeitgruppenleitung erhalten (Halila IV 1949, 150-208; 227-244).

In den 20-er Jahren sprach man über die so genannte „Neue Schule“. Das bedeutete vor allem eine schülerzentrierte Lernweise, Arbeitsschule, Laborarbeiten usw. Modelle dafür

wurden aus Mitteleuropa und auch aus dem näher gelegenen Estland adaptiert. In der Schule existierten parallel der wissensbetonte Unterricht und die schülerzentrierten Methoden. Beide hatten ihre Befürworter. Teils wurde Auswendiglernen befürwortet, teils abgelehnt. Neben dem Lehrer und dem Lehrbuch galten als Materialquellen mehr und mehr nun auch die eigenen Beobachtungen und Arbeitshefte des Schülers. (Kuikka 1992, 89)

Die höhere Schule bewahrte ihre Stellung als respektierte Schulart, die immer mehr Schüler auch in ländlichen Gebieten besuchen wollten. Die Tabelle unten zeigt die steigende Anzahl der höheren Schulen in den 20-er und 30-er Jahren. Auch wenn die wirtschaftliche Lage in den 30-er Jahren schwierig war, wuchs die Anzahl der höheren Schulen. Man fing an, über eine „Abiturientenschwemme“ zu sprechen, als die jährliche Anzahl Abiturienten die 3000-Grenze überschritt.

Anzahl höherer Schulen in den 20-er und 30-er Jahren

Schuljahr	finnischsprachige	schwedischsprachige	insgesamt
1920-21	121	48	169
1930-31	185	47	232
1938-39	188	45	233

Die steigende Anzahl der Abiturienten bedeutete auch, dass das Hochschulwesen entwickelt und erweitert werden musste. Neben der Universität Helsinki wurde in Turku die schwedischsprachige Åbo Akademi und die finnischsprachige Turun Yliopisto gegründet. In Helsinki begann 1925 eine gesellschaftswissenschaftlich orientierte Volkshochschule ihre Arbeit. Die Lehrerausbildung erhielt ihre eigene Hochschule, als 1934 die Erziehungswissenschaftliche Hochschule in Jyväskylä gegründet wurde, hervorgegangen aus dem 1868 gegründeten finnischsprachigen Lehrerseminar. Die Sprachfrage in Turku wurde gelöst, indem zwei Universitäten gegründet wurden, aber in Helsinki entschied man sich erst 1937 dafür, dass in allen Fächern der Unterricht auch auf Finnisch erteilt werden sollte, und andererseits auch der schwedischsprachige Unterricht garantiert wurde. (Kuikka 1992, 94-96; Suomen Tilastollinen vuosikirja 1944, 227-228)

Zu Beginn der Selbstständigkeit änderte das Parlament die Struktur des Schulsystems nicht, also blieb das parallele Schulsystem bestehen. Das war mit vielen Problemen verbunden, die man jedoch zu lösen versuchte. Ein Problem war die Frage über die Verbindung zwischen der Volksschule und der höheren Schule. Die Volksschule sollte keine „Sackgasse“ werden, sondern sie sollte ein Weg sowohl in die höhere Schule als auch in die berufliche Ausbildung sein. Mit anderen Worten: die Volksschule sollte eine „Grund-Schule“ werden. Die Schulordnung des Jahres 1872 enthielt die Möglichkeit zur Angliederung. Praktische Änderungen wurden ab 1905 sichtbar, als in der Schulordnung die zwei untersten Klassen der Volksschuloberstufe zugleich als Grundlage für die höhere Schule bestimmt wurden. Nach dieser Änderung wurde die Angelegenheit sowohl im Reichstag als auch in der Presse und in verschiedenen Komitees diskutiert, aber während der Autonomiezeit unter russischer Herrschaft wurden keine weiteren Neuerungen eingeführt. (Isosaari 1973, 64–68)

Nach der Selbstständigkeitserklärung suchten das Parlament und die Schulbehörde nach neuen Wegen. Zunächst wurde mittels verschiedener Modellschulen nach passenden Lösungen gesucht, um einige Erfahrungen über die Volksschule als „Grund-Schule“ zu machen. Andererseits hatte ein Schulkomitee die Aufgabe, einen Lehrplan für die höhere Schule auf der Grundlage der Volksschule zu konstruieren, d. h. ein Gemeinschaftsschulsystem zu planen. Von den politischen Parteien waren der Bauernverband und die Sozialdemokraten für eine Gemeinschaftsschule, die konservative Versammlungspartei und die schwedische Volkspartei dagegen. In den Lehrerverbänden waren die Volksschullehrer dafür, die Lehrer der höheren Schulen dagegen. Im Parlament machte die Sache nur langsame Fortschritte. Im Jahr 1939 wurde das Gesetz endlich verabschiedet, aber wegen der folgenden Kriege noch nicht umgesetzt. (ebd., 79-84)

Die 20-er Jahre waren auch eine Zeit der Entwicklung der freien Bildungsarbeit. Auch wenn die politischen Meinungsverschiedenheiten in Bildungsfragen beträchtlich waren, wuchs die Zahl der erwachsenen, lernwilligen Studenten. Früher hatten sich die Erwachsenen in den Arbeiterinstituten versammelt, aber seit 1918 entstanden auch diverse Internatsschulen, Abendschulen der freien Volksbildung sowie Volkshochschulen. (Siehe auch den Beitrag von Kangas in diesem Band.)

### **3.1.4 Entwicklungen nach dem 2. Weltkrieg: Auf dem Weg zur neunjährigen voll integrierten Grundschule**

Der Zweite Weltkrieg bedeutete eine tiefgreifende Zäsur in der Geschichte. Der Glaube an das Gute im Menschen wurde bereits zum zweiten Mal im 20. Jahrhundert erschüttert. Viele andere Ideale der Menschheit, wie Frieden und Zusammenleben, wurden verraten. In Finnland waren der Winter- und Fortsetzungskrieg eine schmerzhaft Zeit, die Erhaltung der Selbstständigkeit kostete alle Kraftreserven.

Unmittelbar nach Kriegsbeginn Ende November 1939 wurden alle Schulen aus den Kriegsgebieten in andere Teile des Landes verlegt. Der Schulbetrieb ging trotz Bombardierungen nach Möglichkeit weiter. Der Zwischenfriede 1940/41 erlaubte eine kurze Pause, bis der Fortsetzungskrieg, der im Juni 1941 begann, alles noch schwieriger machte. Der Schulbetrieb wurde weitergeführt und jedes Jahr wurden beispielsweise auch Abiturprüfungen durchgeführt, an denen auch die Schüler, die sich im Fronteinsatz befanden, teilnehmen konnten. Das Ziel der schulischen Erziehung war es, das Finnentum und das Heranreifen zu einem Mitglied der finnischen Gesellschaft zu akzentuieren. Als der finnische Fortsetzungskrieg im September 1944 mit dem Friedensschluss in Moskau beendet wurde, waren die Bedingungen hart. Aus Karelien wurden 420 000 Bürger vertrieben und in andere Teile Finnlands umgesiedelt. Ihre Unterbringung, der Wiederaufbau des Landes und die Kriegsschädigungen an die Sowjetunion zehrten viele Jahre lang an den Kräften der Finnen.

Überraschend ist es jedoch, festzustellen, wie schnell die Idee über eine Schulreform in Finnland wieder Fuß fasste. Einerseits war diese Entwicklung den vielen Pädagogen zu verdanken, die zwischen 1945 und 1947 ihre Meinung über die neue Schule kundtaten. Gleichzeitig waren in den 30-er Jahren noch viele Dinge ungelöst geblieben, und nun, nach den Kriegsjahren kam man darauf zurück, auch nachdem die Komiteeberichte über die Gesamtschule, die Ende der 1930-er Jahren erarbeitet wurden, erschienen waren.

Die finnische Gesellschaft erlebte jedoch nach den Kriegsjahren eine Zeit des Umbruchs, geprägt durch sowohl finanzielle Not als auch durch politische Unsicherheit. Der Wiederaufbau des Landes hatte zwar begonnen und dies schuf ein gewisses Vertrauen in die Zukunft. Es gab Arbeit für alle. Die politische Unsicherheit dagegen verursachte einen starken außen- und innenpolitischen Druck, unter dem es noch schwerer wurde, in wichtigen politischen Fragen eine Einigung zu erzielen. In den Parlamentswahlen im Jahr 1945 entstand im Parlament eine knappe konservative Mehrheit (101 zu 99), die sich bis zu den nächsten Wahlen stärkte (108 zu 92). (Huttunen 1974, 252-260).

Die Entwicklung der Volksschule nach 1945 vermittelt ein deutliches Bild davon, wie die Schulplanung in Finnland fortgesetzt wurde. Sollte das bestehende System weiterentwickelt oder ein neues Schulsystem aufgebaut werden?

Für die Linie der „alten Schule“ war hauptsächlich das Komitee des Schulrates Alfred Salmela. Seiner Meinung nach sollte die damalige Schule entwickelt, und speziell die Stellung der Volksschule gestärkt werden. Das Komitee stellte fest, dass die Volksschule unter der gesellschaftlichen Ungerechtigkeit schon lange gelitten hat. Im Vergleich zu der höheren Schule empfand man die Volksschule immer noch als eine „niedrige Schule“. Aus der Volksschule war es schwerer, in die höheren Bildungsinstitute zu kommen. Die Ausbildung der Volksschullehrer war kürzer usw. Nach Ansicht des Komitees sollte das kommunale Schulwesen insofern entwickelt werden, als dass kommunale Mittelschulen gegründet werden sollten in Gegenden, in denen die Schüler keine Möglichkeit hatten, eine höhere Schule zu besuchen. Nach der vierten Klasse der Volksschule hätten in diesem Falle die Kinder die Möglichkeit, sich für die kommunale Mittelschule zu bewerben. Dies würde die Nachteile der damaligen höheren Schule reduzieren, denn das Lernmaterial wäre kostenlos und es sollte keine Schulgebühren geben. Dies war ein neuer Gedanke. Dahinter stand der Plan, die Volksschule als Grundlage für die höhere Schule auszubauen. Die ländliche Volksschule würde auch dahingehend geändert werden, dass die Schule ein Jahr länger dauern würde, statt sechs also nun sieben Jahre. Im Lehrplan würden solche Fächer hinzukommen, die die spätere berufliche Ausbildung der Schüler unterstützen würden. (Kansakoulukomitean mietintö 1946, Bericht des Volksschulkomitees).

Die Linie der „neuen“ Schule war die Bestrebung zu einer Gesamtreform, d. h. zu einem Gemeinschaftsschulsystem. Dafür war in den 40-er Jahren speziell der Vorsitzende der Schulbehörde Yrjö Ruutu. Die Komitees in den Jahren 1937 und 1948 schlugen unter seiner Leitung vor, dass als „Grund“-Schule eine vierjährige Elementarschule für alle vorgeschrieben wäre, die in jedem Dorf existieren sollte. Nach der Elementarschule könnten die Kinder in eine drei- oder vierjährige Mittelschule gehen. Danach könnte der Schüler zwischen Gymnasium, einem anderen Bildungsinstitut oder der Berufsschule wählen. Die Richtlinien dieses Komitees waren strukturell an den Schulsystemen in u. a. Dänemark und der Sowjetunion orientiert.

Beide Schulmodelle hatten ihre Befürworter. Die Lösung kristallisierte sich in der Diskussion des Parlaments darüber im Reichstag 1948-49 heraus. Für den Plan Ruutus waren gerade die Vertreter der extremen Linken. Die Mehrheit des Parlaments war anderer Meinung und stimmte dagegen. Somit löste sich die Gesamtreform auf. Warum kam eine solche Entwicklung zustande?

Die Ursachen sind sowohl in politischen als auch in wirtschaftlichen Faktoren zu finden. Das Parlament hatte bereits 1946 den Vorschlag von Salmelas Komitee über die Mittelschulen befürwortet, und diese wurden seither fleißig gegründet. Ebenfalls hatte das Parlament den Vorschlag eines sozialdemokratischen Abgeordneten akzeptiert, der Volksschule eine siebte Klasse hinzuzufügen. Gleichzeitig hatte dachte man, dass die finanzielle Lage in der damaligen Zeit nicht gut genug für eine umfassende Reform wäre. Der Wiederaufbau und die Kriegsentschädigungen kosteten den größten Teil des Nationalprodukts. Der Vorschlag Ruutus erhielt Kritik auch aus der Richtung der Volksschule und der Universitäten. Die Repräsentanten der ländlichen Gebiete waren beunruhigt über die städtische Struktur der höheren Schule und des Lehrplans, der im Zuge einer Gemeinschaftsschule auch in den ländlichen Gebieten eingeführt werden würde. Das Parlament hatte eigentlich schon den Weg einer Teilreform gewählt und unterstützte besonders die Stellung der Volksschule. (Valtiopäivät/Reichstag 1949, 557-575)

Eine ähnliche Linie wurde auch in den 50-er Jahren fortgesetzt. Das Schulwesen entwickelte sich in kleinen Schritten. Zur Entwicklung der Schule auf dem Lande wurden so genannte kommunale Mittelschulen gegründet, die auf den Lehrplan der Volksschule aufbauten und die, wie die Volksschule, für die Schüler kostenlos waren. Die Volksschule fand eine immer zentralere Stellung in der Gesellschaft, die „Sackgasse“ öffnete sich langsam. Nach und nach wurden kommunale Mittelschulen überall im Land gegründet. Diese Schulen gaben eine gute Basis sowohl für das Gymnasium als auch für die beruflichen Lehrgänge. (Laki 1946/28)

Man bemühte sich immer, die Lehrpläne der Schulen zu aktualisieren. Der Lehrplan der Volksschule wurde 1946-1952 erneuert. Als Erbe der Kriegszeit wurden die Ziele der sozialen Erziehung betont, die Aufgabe der Schule war es, anständige Mitglieder der Gesellschaft zu erziehen und ihre Persönlichkeit zu entwickeln. (Opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952)

Der Wiederaufbau Finnlands ging in den 50-er Jahren verstärkt weiter und wurde finanziell wesentlich leichter nachdem im Herbst 1952 die Kriegsentschädigungen endlich bezahlt waren. Die Olympischen Spiele im selben Sommer in Helsinki zeigten ein hervorragendes Bild über die Entwicklung Finnlands. Zugleich gaben sie Mut, eine neue Richtung zu suchen.

Die finnische Schule erhielt in den 50-er Jahren immer mehr Impulse aus der angelsächsischen Didaktik. Hier wurde Wert auf die Entwicklung, das Lernen und die Lernergebnisse des Schülers gelegt. In der Schule wurde dies in Form verschiedener schülerzentrierter Lernformen sichtbar. Zugleich blieb die Tradition aus der Kriegszeit erhalten, dass die Schüler der Volksschule im Herbst verschiedene Naturprodukte für die Schulküche mit in die Schule brachten, beispielsweise Beeren und Pilze.

Der Weg der Teilreformen ist im Volksschulgesetz 1957 festgehalten, das das Parlament aus der Initiative der Schulbehörde heraus verabschiedete. Das Gesetz enthielt nichts wesentlich Neues, bekräftigte aber die damalige Lage. Das Gesetz verband die untere und obere Volksschule zu einer eigentlichen Volksschule. Um den weiteren Unterricht nach der Volksschule zu verbessern, sollten die Gemeinden Hauptschulen errichten, die neben der Allgemeinbildung auch eine gute Grundlage für den beruflichen Werdegang vermitteln sollten. Das Gesetz definierte das Ziel der schulischen Erziehung sehr breit:

die Schule sollte zu Sittlichkeit und guten Manieren erziehen. (Kansakoululaki 1957, Volksschulgesetz)

### **Gesamtreform**

Die Reform des Schulsystems, die Ende der 1930-er Jahre bereits als Plan bestand, wurde eigentlich bis in die 60-er Jahre hinein verschoben. Unter der Oberfläche reiften neue Ideen, die im Laufe der 60-er Jahre öffentlich wurden. Die finnische Gesellschaft fing an, sich zu verändern. Der Anteil von Industrie und Dienstleistungsberufen wuchs stetig. In der Landwirtschaft wurden immer mehr Maschinen eingesetzt und somit waren mehr Menschen frei für andere Berufe. Viele zogen in die südfinnischen Städte, ein Teil zog weiter ins Ausland, hauptsächlich nach Schweden. Die Bevölkerungszahlen in den ländlichen Gebieten nahmen ab – ein Trend, der bis heute anhält.

Parallel dazu fing man an, im Bereich der Kultur über neue Werte zu sprechen. Der so genannte Kulturradikalismus stellte die damaligen Überzeugungen in Frage und verlangte nach eigenen politischen Werten als „Leitsterne“ der Gesellschaft. Diese wurden sichtbar beispielsweise in der Literatur und im Theater. Der Radikalismus drang in die Medien, Schulen und Universitäten ein. Es ging letztlich um eine Neuverteilung der Macht. Darin spiegelten sich allgemeuropäische Strömungen. Auch in Osteuropa versuchte man, das herrschende System zu verändern, wie beispielsweise in Ungarn 1956 und in der Tschechoslowakei 1968. Die Ereignisse in Europa konnte man in Finnland in den 60-er Jahren gut verfolgen, denn das neueste „Familienmitglied“ Fernsehen vermittelte aktuelle Bilder.

Als in den 60-er Jahren die Diskussion über eine Schulreform in Finnland begann, war schnell klar, dass eines der zentralen Ziele war, dass das gesamte Bildungssystem von der frühkindlichen Erziehung bis zu den Universitäten und der Erwachsenenbildung reformiert werden sollte. Die zentrale Frage war, was das Ziel und die Struktur der Reform sein sollten. Die Struktur des Bildungssystems wurde zuerst formuliert. Viele Komitees hatten darüber nachgedacht, zuletzt das Schulprogrammkomitee, das seine Arbeit 1959 beendete. Das Komitee hob in seinem Bericht hervor, dass das Schulwesen sich mit der Gesellschaft ändern muss. Eine allgemein bildende Grundausbildung wird in der Zukunft immer wichtiger sein, denn die Erlangung eines beruflichen Abschlusses benötigt eine gründlichere Ausbildung als zuvor. Das Niveau der Allgemeinbildung soll erhöht werden und es soll danach gestrebt werden, dass alle mindestens den Mittelschulabschluss haben. Die finnische Gesellschaft verändert sich, wird städtischer in der Struktur, was aber auch Probleme mit sich bringt, die die Schule ihrerseits – im Sinne ausgleichender und kompensatorischer Erziehung – angehen sollte. Deshalb ist es laut Komitee zweckgemäß, die Voraussetzungen für ein Gemeinschaftschulsystem (reseptive: Gesamtschulsystem) zu schaffen, weil dieses bessere Chancen für das regionale Gleichgewicht bieten kann. (Kouluohjelmakomitean mietintö 1959)

In den nächsten Jahren wurde sehr eifrig über eine Schulreform diskutiert. An die neue Schule, die (neunjährige) Grundschule, wurden große Hoffnungen geknüpft, aber ihr Wesen wurde auch kritisiert, denn es ging sowohl um eine organisatorische als auch eine pädagogische Reform. Das Parlament beteiligte sich an der Grundschuldiskussion aktiver als früher. Die Abgeordneten versuchten, mit ihren Vorschlägen auf die Struktur und die Inhalte der Schulreform einzuwirken. Das Ergebnis dieser lebendigen Diskussionen

war, dass neben den Linken ein Teil der Zentrumspartei und der Konservativen sich für die Gesamtreform entschieden. Das Parlament verabschiedete im November 1963 eine Resolution, in der es die Reform des Schulwesens nach dem Prinzip des Gemeinschaftsprinzips vorschrieb. Somit hatte sich das Parlament für dasselbe Prinzip entschieden wie Uno Cygnaeus 100 Jahre zuvor. Begründet wurde die Entscheidung natürlich nun ganz anders.

Das Parlament hatte den entscheidenden Schluss über die Struktur des Schulsystems getroffen, aber die Richtlinien waren noch offen. Das Grundschulkomitee des Jahres 1965, das das Parlament zusammenstellte, definierte die Grundlagen der Reform genauer. Es betonte, dass das Wachstum der Produktion in der Gesellschaft gut ausgebildete Arbeitnehmer und Forscher braucht. Die dauerhafte Änderung der Wirtschaftsstruktur setzt Um- und Weiterbildung voraus, was wiederum leichter zu realisieren ist, wenn die Arbeitnehmer eine gute Allgemeinbildung als Hintergrund haben. Die so genannte Talentreserve blieb außerhalb des damaligen Schulsystems: Nicht alle konnten eine Ausbildung entsprechend ihren individuellen Talenten und Neigungen erhalten. Die einheitliche neunjährige Ausbildung gibt auch eine gute Grundlage für die Berufswahl, deren Altersgrenze sich somit von 11 auf 15 verschiebt. Der Wechsel in die höhere Schule geschah ja bis dato im Alter von nur 11 Jahren. Laut Grundschulkomitee sollte sich auch der Inhalt der Bildung nach der Produktionsentwicklung ändern, woraus folgte, dass die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer einen noch größeren Anteil im Lehrplan übernehmen würden. Hier ist eine deutliche Spannung zwischen dem humanistischen und dem produktionszielorientierten Lehrplan festzustellen. Laut Komitee sollte das „Schülermaterial“ in einer Grundschulklasse der Bevölkerungsstruktur in der Gesellschaft entsprechen – jegliche implizite Auslese nach sozio-ökonomischen Kriterien sollte vermieden, Reste überholter „ständischer“ Strukturen und Ungleichheiten im Bildungsbereich ausgemerzt werden. Hier spiegelt sich die Sichtweise der bildungsbezogenen Gleichberechtigung konsequent wider. Der Bericht dieses Komitees hat eine lebendige Diskussion in der Gesellschaft entfacht und über lange Zeit aufrechterhalten, in der die Gegensätze deutlich zutage traten. (Peruskoulukomiteen mietintö 1965)

Der andere zentrale Punkt bei der Schulreform waren die pädagogischen Richtlinien der Grundschule. Die Vorbereitung darauf geschah wie die anderen Reformen, als Komiteearbeit. Die politischen Parteien stellten gern ihre Kandidaten dafür ein. Anders gesagt wurde der Anteil der so genannten Sachverständigen immer kleiner, je mehr sich die Parteien für eine Sache interessierten. Im Jahr 1966 schlug der Schulreformausschuss vor, dass das Ziel der Grundschule ein „Kulturmensch“ sein sollte. Auch dieser Vorschlag wurde nicht einstimmig befürwortet, da man darin zu viele Züge der humanistischen Tradition sah. (Koulutuksenuudistustoimikunnan mietintö 1966)

Jedenfalls versuchte das Parlament die Schulreform weiterzubringen und eine Gesamtlösung zu erreichen. Die Grundschule sollte als eine Gemeinschaftsschule aufgebaut werden. Eines der größten Probleme in der finnischen Schuldiskussion und –politik kam seiner Lösung nahe.

Es war jedoch nicht möglich, in kurzer Zeit die 100-jährige Schultradition zu ändern. Aus gutem Grund wurde gefragt, ob das demokratische Recht der Eltern, den schulischen Werdegang ihrer Kinder mitzubestimmen, geschmälert würde. Gerade die Stellung der privaten höheren Schulen in dem neuen Schulsystem war unklar. Viele der



privaten höheren Schulen waren Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden als Ergebnis der aktiven Bemühungen der Bürger. 1970 gab es in Finnland doppelt so viele (höhere) Privatschulen wie staatliche Schulen. Als Problemlösung schlug das Grundschulkomitee die Gründung so genannter „Ersatzschulen“ vor. Damit waren Schulen gemeint, die nach Entscheidung des Schulträgers außerhalb des Schulwesens bleiben würden. Mit einem Schulregelwerk konnten diese Schulen dazu verpflichtet werden, für die der Grundschule entsprechenden Klassenstufen die kommunale Grundschule zu ersetzen. Dies war ein Kompromissvorschlag, aber es ermöglichte den höheren Schulen die weitere Existenz sowohl für die Mittelschule als auch für das Gymnasium. Später wurde noch hinzugefügt, dass diese Schulen den Lehrplan der Grundschulen übernehmen müssen. Sie müssen ihre Schüler ohne Vorauswahl aus ihrem eigenen Schulbezirk aufnehmen. Dies änderte natürlich den Betrieb der Privatschulen, denn bis dahin hatten sie freiere Hand, was Lehrpläne und Schülerauswahl betraf. (ebd.)

Auch wenn die öffentliche Diskussion eifrig weiter geführt wurde, versuchte das Parlament, in dieser Sache schnell eine Entscheidung zu treffen. Die Regierung legte dem Parlament 1967 einen Gesetzesentwurf über die Grundlagen des Schulsystems vor. Der zentrale Ausgangspunkt war die Umsetzung der Gleichberechtigung in der Bildung. Dies würde allen dieselben Möglichkeiten geben, in dem Gemeinschaftsschulsystem weiterzukommen, von der Grundschule bis in die Universität. Grundlage wäre eine 9-jährige Grundschule, die zugleich eine Lernpflichtschule wäre. Das Vermögen oder der Wohnort des Schülers dürften den Bildungsweg nach der Schule nicht beeinflussen. Alle Schüler sollten dieselben sozialen und finanziellen Chancen haben. Die Lerninhalte der Grundschule haben die Lehrpläne der Volks-, Bürger- und Mittelschule als Grundlage. Das Ziel ist es, das Niveau der allgemein bildenden Schule entsprechend der neuen Forderungen zu heben. Die Grundschule sollte eine kommunale Schule sein, wie die Volksschule bis dahin. In einer späteren Phase könnte man dieser kommunalen Schule auch einen Kindergarten, ein Gymnasium und eine Berufsschule hinzufügen. Mit diesen Begründungen wurde das Gesetz 1968 verabschiedet. Das Gesetz war ein Rahmengesetz, das den Übergang in das neue System garantierte. Viele Details, über die es noch Differenzen gab, waren in diesem Gesetz nicht ausformuliert, wurden aber bald wieder aktuell, als die Grundschulverordnung und die Lehrpläne für die Grundschule zusammengestellt werden sollten. (Laki koulutusjärjestelmän...1968)

Die Schulreform in Finnland, wo man also von einem parallelen Schulsystem in eine Gemeinschaftsschule überging, war keine Seltenheit in Europa in den 60-er Jahren. Die Änderung der Schulstruktur ging in eine ähnliche Richtung auch in den anderen Nordischen Ländern, in Italien und in Frankreich. Stattdessen wurden in Österreich und in der Schweiz das Parallelschulsystem durch mehr Flexibilität ausgestattet, wie man es auch in den USA und in Kanada traditionell getan hatte. In Finnland folgte man sogar etwas zu intensiv die ausländischen Schulstrukturen. Man traute sich nicht, die eigene reiche Schultradition und ihre Erfahrungen auszunutzen. Andererseits zeigt die Lebendigkeit der bildungspolitischen Diskussion und der aktive Einsatz des Parlaments, dass die politischen Parteien sich für das Schulwesen interessierten und mithilfe der Schulgesetzgebung und der wachsenden Schulverwaltung auch mehr Kontrolle darüber wünschten. Dies wurde beispielsweise durch die Gründung eines Oberamtes für die Berufsausbildung 1966 (Ammattikasvatustalitus) und der eigenen Schulabteilungen für die Bezirks-

regierungen 1970 deutlich. Die Zahl der Beamten wuchs deutlich im Unterrichtsministerium und den Zentralämtern. (Kuikka 1997, 118-119)

In den 60-er Jahren war es einfacher, über ein Ziel der Schule zu entscheiden als über ihre Struktur. Da der frühere Vorschlag über den „Kulturmenschen“ nicht allgemeine Befriedigung auslöste, schlug das Lehrplankomitee der Grundschule im Jahr 1970 als Ziel vor: „Die Grundschule soll den Schülern Anreize für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung geben.“ Das Komitee selbst empfand dieses Ziel als vernünftig in einer Schule für 7-15-Jährige. Dieses Ziel erhielt allgemeine Akzeptanz. Hingegen hatte die eifrige Schuldiskussion verursacht, dass der Lehrplan der Grundschule sich im Vergleich zu den früheren Lehrplänen im Wesentlichen nicht änderte. In der Grundschule sollten genau dieselben Fächer unterrichtet werden wie in der Volks- und Mittelschule. Der Kulturradikalismus wurde somit nicht in den Lehrplänen deutlich, sondern vielmehr nur im Schulalltag in der höheren Schule. (Opetussuunnitelmakomitean mietintö 1970)

Das Gesetz über die Grundlagen des Schulsystems im Jahr 1968 setzte seinerseits die ganze Reform des Schulsystems in Gang, die dann ab den 70-er Jahren nach und nach umgesetzt wurde. Auch die Universitäten waren darin mit einer Verwaltungs- und Examenreform eingeschlossen. Die Früherziehung berührte die Ziele sowohl der Tagespflege als auch der Vorschule. Das Lehrerausbildungsgesetz definierte die Ziele in diesem Bereich. Somit kann man die 70-er Jahre in Finnland zu Recht als das „Jahrzehnt der Bildung“ bezeichnen. Das wurde auch von der Unesco bestätigt, indem ihr Bildungsbericht 1972 von einer „Gesellschaft des Lernens“ mit dem Markenzeichen „Lebenslanges Lernen“ sprach. (Kuikka 1992, S. 117-127)

Die Durchführung der Grundschule hatte in Finnland viele Befürworter gefunden, aber die Reform war an vielen Stellen schwierig. Der Übergang in das Grundschulsystem geschah nach Bezirken. Lappland begann 1972 damit, die anderen Verwaltungsbezirke folgten und 1977-78 führte als letztes der Bezirk Uusimaa in der Hauptstadtregion die Reform durch. Die Fortbildung der Lehrer für das neue System suchte jedoch noch nach einer geeigneten Form. Das Unterrichtsmaterial und die Lehrbücher waren jahrelang in der Probephase. Das Einfügen der höheren Schulen in das neue kommunale Schulsystem geschah nicht reibungslos, weil viele Dinge, beispielsweise die Frage, welche Lehrer an welchen Schulen unterrichten sollten sowie die finanzielle Lage, Probleme verursachten. Die Öffentlichkeit verfolgte aufmerksam, wie die neue, mächtige Grundschule die Stromschnellenfahrt der Übergangsphase in den 70-er Jahren meistern würde. Im Oberamt für das Unterrichtswesen wurden neue Beamte eingestellt, um die Reform durchzuführen. Gleichzeitig wurde eine neue Planungs- und Durchführungsadministration erschaffen, die die Zahl der Beamten noch erheblich erhöhte.

Das Tempo der Schulsystemreform wurde schneller. Das Bildungskomitee des Jahres 1971, das seine Arbeit 1973 fertig stellte, lehnte die früheren Ziele ab und schlug bildungspolitische Ziele als Grundlage für das gesamte Bildungssystem vor. Die Gesellschaft ist der Ausgangspunkt und zugleich das Ziel der Bildung. Dies bedeutet für die Mitglieder dieser Gesellschaft geistige und materielle Wohlfahrt, Freiheit, Sicherheit, Wohlbefinden und garantierte vielseitige Entwicklung ganz nach den Prinzipien, die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten sind. Bezeichnend für diesen planerischen Eifer war, dass das genannte Komitee selbst die gesellschafts- und bildungspolitischen Ziele für Finnland definierte, da sie sonst nirgends zu finden waren.

Der gemeinsame Ausgangspunkt für die Ziele fand sich in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der UNO, nicht in der finnischen Gesellschaft. (Koulutuskomitean mietintö 1971) Diesem 1973 veröffentlichten Vorschlag folgte man in allen folgenden die Bildung betreffenden Berichten und Gutachten, egal ob es um Früherziehung, die mittlere Bildungsstufe oder Erwachsenenbildung ging.

Die Bildungsreform wurde mit Gesetzen und Verordnungen „zugeknöpft“. Es wurde darauf vertraut, dass die Entwicklung in Richtung Wohlfahrtsstaat stetig voran schreitet. Die Ölkrise Mitte der 70-er Jahre warf den ersten Schatten auf diesen Zukunftsglauben und verursachte die Reduzierung der Wahlfreiheit und Freiwilligkeit in Bezug auf die Schulfächer auf ein Minimum. Zugleich stellte man fest, dass die Ziele für den Lernstoff der Grundschule zu hoch gesteckt waren. Die Einteilung der Schüler in Leistungsgruppen wurde zurückgenommen mit der Begründung, dass sie gegen die Gleichberechtigung sei. Im Unterricht wurde eine zielgerichtete Strategie verwendet, die gute Lernergebnisse garantieren sollte.

Im Zuge des Übergangs in das Grundschulsystem 1972-78 wurden die höheren Schulen zu einem Teil des kommunalen Schulwesens. Ein Teil der höheren Schulen blieb eine private „Ersatzschule“. Gleichzeitig wurden Pläne für die Ausbildung in der Mittelstufe, d. h. für die allgemein bildende Gymnasialausbildung auf den Klassenstufen 7–9, sowie für die berufliche Ausbildung in Berufsschulen und –Instituten ausgearbeitet. 1974 wurde entschieden, dass die berufliche Ausbildung zusammen mit dem Gymnasium einen konkurrenzfähigen Zweig ausmachen muss, aus dem man auch die Möglichkeit hat, später an einer Hochschule weiter zu studieren.

So konnte man in den 70-er Jahren, innerhalb eines Jahrzehnts, in Finnland das gesamte Bildungssystem von der Früherziehung bis zur Erwachsenenbildung reformieren. Der Ausgangspunkt war ein Gemeinschaftsschulsystem, zu dessen Unterstützung eine Zentralverwaltung als Planungsorgan gegründet wurde. Die positive wirtschaftliche Entwicklung in den 70-er Jahren half dabei, die Reform umzusetzen und sie brachte auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen einen Aufschwung. Die Bildungsreform garantierte eine kostenlose Grundausbildung. Die Volksgesundheitsgesetze sollten die Grundbedingungen des Lebens in der Zeit nach dem Berufsleben sichern. Finnland schien sich zu einem Wohlfahrtsstaat zu entwickeln, in dem man sich um die Bürger kümmert und in dem die Arbeitslosigkeit verhältnismäßig gering sein würde.

### **Literatur:**

Asetus (Verordnung) 1.10.1852.

Asetus kansakoululaitoksen järjestyksistä 11.5.1858. (Verordnung über die Organisation des Volksschulwesens) 11.5.1858)

Asetus (Verordnung) 6.2.1865

Asetus (Verordnung) 11.5.1866.

Asetus (Verordnung) 8.12.1873

Asetus/ Verordnung 24.5.1898

Asetus kansakoulun järjestyksistä annetun asetuksen muuttamisesta 21.2.1936 (Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Organisationsform der Volksschule 21.2.1936.)

Cygnæus, U. (1861) Förslag rörande Folkskoleväsendet i Finland. Helsingfors.

Halila A. (1949) Suomen kansakoululaitoksen historia I. Turku

Halila, A. (1949) Suomen kansakoululaitoksen historia II. Turku

Halila A. (1949) Suomen kansakoululaitoksen historia III. Turku.

- Halila, A. (1949) Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Keuruu
- Hanho, J. T. (1947) Suomen oppikoululaitoksen historia I. Porvoo
- Hanho, J.T. (1947) Suomen oppikoululaitoksen historia II. Porvoo.
- Heikkilä, M. (1985) Kielitaistelusta sortovuosiin 1869-1917. Opetusministeriön historia III. Kirkollistoitumiskunta – Opetusministeriö. Pieksämäki
- Heikkinen, A. (1970) Hyöty, valistus ja koulu. Suomen aate- ja oppihistoria 1700-luvulla. Helsinki
- Heikkinen, A. (1983) Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Jyväskylä
- Huttunen, V. (1974) Täysi-ikäinen kansakunta 1939-1973. Helsinki.
- Isosaari, J. (1973) Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Keuruu
- Isä Ambrosius (1980) Luostarilaitos Suomessa (Pater Ambrosius: Das Klosterwesen in Finnland). In: Isä Ambrosius / Haapio, Markku (toim.): Ortodoksinen kirkko Suomessa. Lieto (Pater Ambrosius / Haapio, Markku (Hrsg.) Orthodoxe Kirche in Finnland)
- Juva, E. W. (1966) Tie itsenäisyyteen ja itsenäisyyden aika. Suomen kansan historia, Vol. 5. Helsinki 1966.
- Kansakoulukomitean mietintö 1946:2 (Bericht des Volksschulkomitees) Helsinki.
- Kansakoulukomitean opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952:3. (Bericht des Lehrplankomitees des Volksschulkomitees). Helsinki
- Kansakoululaki 1.7.1957/247. (Volksschulgesetz 1957)
- Klinge, M (1987) Perustaminen ja tarkoitus. In: Klinge, M./Knapas, R./ Leikola, A./ Strömberg, J.: Helsingin yliopisto 1940 – 1808. Osa I. Kuninkaallinen Turun akatemia 1640-1808. Helsinki.
- Klinge, M (1989) Opetus ja opiskelu Klinge, M./Knapas, R./ Leikola, A./ Strömberg, J.: Helsingin yliopisto 1940 – 1808. Osa II 2. osa : Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808-1917. Helsinki
- Komiteamietintö1948:1 (Bericht des Komitees). Helsinki
- Kouluohjelmakomitean mietintö 1959:11. (Bericht des Schulprogrammkomitees) Helsinki.
- Koulun uudistustoimikunnan mietintö 1966:A 12 (Bericht des Schulreformausschusses). Helsinki
- Koulutuskomitean mietintö 1971 (Bericht des Bildungskomitees 1971). Helsinki.
- Kuikka, M. (1991) Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu 1991
- Kuikka, M. (1981) Society and the Development of an Elementary School System in Finland 1866-1968. Scandinavian Journal of History. Vol 6, Nr. 1 (1981)
- Kuikka, M. A. (1997) History of Finnish Education. Keuruu.
- Kuikka M. (2005) J.V. Snellmanin mietteet kansakoulusta 1840-luvulla. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2005 17 – 34.
- Laasonen, P. (1991) Suomen kirkon historia II. Vuodet 1593-1808. Porvoo
- Laki 20.8.1906 (Gesetz 20.8.1906).
- Laki 10.1.1946/28. (Gesetz 10.1.1946/28.)
- Laki oppivelvollisuudesta 15. 4. 1921 (Gesetz über das Lernpflicht 15.4.1921)
- Laki kansakoululaitoksen kustannuksista 15.4.1921 (Gesetz über die Kosten des Volksschulwesens 15.4.1921.)
- Laki koulujärjestelmän perusteista 26.8.1968/467 (Gesetz über die Grundlagen des Schulsystems).
- Nuorteva, J.(1999) Suomalaisen ulkomainen opinkäynti ennen Turun Akatemian perustamista 1640. Suomen Kirkkohistoriallisen Seuran Toimituksia 177. Helsinki.
- Nurmi, V.(1988) Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki
- Opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952:3. (1952) Bericht des Lehrplankomitees des Schulprogrammkomitees. Helsinki.
- Oppivelvollisuuslaki 15.4.1921. (Gesetz zur Lernpflicht 15.4.1921).
- Peruskoulukomitean mietintö. Osa I. 1965:A 7(Teilbericht I des Grundschulkomitees). Helsinki 1965.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970 (Bericht des Lehrplankomitees für die Grundschule I). Helsinki
- Pirinen, K. (1991) Suomen kirkon historia I. Porvoo
- Pirinen, K. (1956) Turun tuomiokapituli keskiajan lopulla .Helsinki 1956.
- Punttila, L. A.(1963) Suomen poliittinen historia. Helsinki
- Suomen Tilastollinen vuosikirja 1943. (1944) Helsinki.
- Tarkiainen, V. (1985) Mikael Agricola Suomen uskonpuhdistajana. S. Keuruu 1985
- Valtiopäivät (1949) Pöytäkirjat (Reichstag 1949. Protokolle) S. 557-575.
- Virrankoski, P.(1975) Suomen taloushistoria. Keuruu.

Vuorela, T.(1980) Taantumuksesta uudistuksiin 1825-1868. Opetusministeriön historia II. Kirkollistoimituskunta – Opetusministeriö. Pieksämäki.

### **3.2 Vertiefender Exkurs I: „Vom Ausland lernen“ – zur Reise-tätigkeit finnischer Pädagoginnen und Pädagogen und deren Einfluss auf die Entwicklung des finnischen Bildungswesens**

*Tarja Ihalainen*

#### **Hintergründe**

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts erlebte Finnland eine nationale Erweckung, die auch in der Volksbildungsbewegung und in der Lehrerbildung ihren Ausdruck fand: der Bedarf nach einer allgemeinen Volksschule wurde erkannt und Lösungen reiften heran. In diesem Beitrag werden einige Persönlichkeiten vorgestellt, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts maßgebend die Entwicklung der finnischen Schule beeinflusst haben und die durch Studienreisen ins Ausland wichtige Anregungen für ihr Wirken erhielten.

Finnland gehörte vom 13. bis Anfang des 19. Jahrhunderts zu Schweden. In diesen etwa 600 Jahren war das Schwedische die offizielle Sprache, auch wenn das finnische Volk immer seine eigene Sprache verwendete. Eine finnische Literatur entstand bereits im 15. Jahrhundert. Anfang des 19. Jahrhunderts gab es zwischen Russland und Schweden kriegerische Auseinandersetzungen. Als Folge davon wurde Finnland für über ein Jahrhundert ein Teil Russlands, aber administrativ gesehen hatte Finnland eine weitgehende Autonomie. Die offizielle Sprache war nun Russisch. Als Folge solcher geschichtlichen Verwicklungen gibt es in der finnischen Tradition, Kultur und Bürokratie noch immer Prägungen aus beiden Nachbarländern und Epochen. (Parjo 2003, Kananoja 2004)

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts fingen die finnischen Intellektuellen an, den Status eines selbständigen Staates für Finnland einzufordern. Zar Alexander II war vielen finnischen Entwicklungsideen gegenüber positiv gesinnt gewesen, und er befürwortete auch die Selbstständigkeitsbestrebungen Finnlands. Im Jahr 1917 wurde Finnland selbständig und Finnisch wurde die offizielle Sprache. Im folgenden Jahr brach ein Bürgerkrieg im Land aus. Als wieder Frieden herrschte, war die zentrale Aufgabe der Aufbau einer selbständigen Nation. (Parjo 2003, Kananoja 2004.)

#### **Sara Wacklin – Gründerin der Schulen für Mädchen**

Sara Wacklin (1790 – 1840) studierte in Turku Musik und Französisch. Sie machte zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Studienreise nach Stockholm. Als sie zurückkehrte, gründete sie in ihrer Heimatstadt Oulu ihre erste Schule, ein Mädchenlernanstalt. Diese Schule wurde unter den Töchtern der wohlhabenden bürgerlichen Familien sehr populär. Eine zweite Mädchenlernanstalt gründete Sara Wacklin in Turku. Danach arbeitete sie in Helsinki als Leiterin eines Mädcheninternats. Mitte des 19. Jahrhunderts kam Wacklin als Leiterin ihrer eigenen Mädchenschule zurück nach Oulu. Nach dieser Zeit absolvierte Sara die Lehrprüfung in Paris. Im darauf folgenden Herbst eröffnete sie eine neue Mädchenlernanstalt in Helsinki, die eine sehr beliebte Schule wurde. (Oulusa koulusa)

Die Schulen, die von Wacklin gegründet wurden, hatten Zielsetzungen, die über das damalige Frauenbild weit hinausgingen. Nach Auffassung von Wacklin sollten die Mädchen auch theoretische Fächer, Mathematik, Erdkunde und Geschichte lernen. Wacklin war eine der bedeutendsten Vorreiterinnen der Bildung für Frauen in Finnland und die von ihr gegründeten Schulen vermittelten u. a. Fähigkeiten zu anspruchsvollem theoretischen Denken. (Tiedenaia)

### **Uno Cygnaeus, der „Vater“ des finnischen Schulwesens**

Uno Cygnaeus (1810 – 1888) wurde in Hämeenlinna geboren und lebte in einer Zeit, als Finnland unter russischer Herrschaft stand. Cygnaeus fing sein Studium zunächst an der Universität Turku an und studierte dann Biologie, Zoologie und Theologie weiter an der Universität Helsinki. Nach seinem Studium war Cygnaeus als Pfarrer und Religionslehrer in der Finnischen Schule in Viborg tätig. Danach hatte er eine Pfarrersstelle in Alaska, das damals zu Russland gehörte, auf der Insel Sitka, inne. Zwölf Jahre lang war er als Pfarrer und als Rektor der Finnischen Schule in St. Petersburg tätig. Danach kehrte Cygnaeus nach Finnland zurück. Nachdem er die Reformen im russischen Schulsystem in der russischen Hauptstadt kennen gelernt hatte, wollte Cygnaeus auch das finnische Schulsystem weiterentwickeln. Er erhielt ein Reisestipendium vom Finnischen Senat mit dem Auftrag, die Schulsysteme in Europa zu erkunden. Die Erfahrungen und Eindrücke dieser ein Jahr dauernden Reise nach Schweden, Dänemark, Deutschland und in die Schweiz schufen die Grundlage für Cygnaeus' Denkweise. Während seiner Reise sah Cygnaeus viel Beispielhaftes in den Bereichen Erziehung und Schulsysteme. Er besuchte u. a. die Kindergärten Fröbels in Hamburg, das Lehrerseminar in Wettingen und verschiedene Schulen in Bern. Cygnaeus besuchte auch die Francke'schen Anstalten in Halle, in denen sich eine Schule für Arme und ein Weisenhaus, später auch ein Lehrerseminar, befanden. Die Lehrer aus dem Francke'schen Seminar galten als die besten in den deutschen Landen. Die Ausbildung dauerte fünf Jahre, wovon zwei Jahre Studium und drei Jahre Praktikum waren. (Nurmi 1989)

Über seine Erfahrungen schrieb Cygnaeus 1861 einen umfangreichen Bericht an die russische Regierung, die sich dazu verpflichtete, das finnische Volksschulwesen zu reformieren. Cygnaeus wurde gebeten, einen Vorschlag für die Gründung eines allgemein bildenden Schulsystems und eines Lehrerseminars in seinem Heimatland zu unterbreiten. (Nurmi 1989)

Die werdenden Lehrer des Seminars wurden in den Jahren 1861-63 einem Vorschlag von Cygnaeus zufolge in die Lehrerseminare ins Ausland geschickt, um Volksschulpädagogik und die Lehrerausbildung zu studieren; hauptsächlich nach Deutschland und in die Schweiz, insbesondere nach Wettingen, aber auch nach Schweden, Dänemark und Norwegen. (Halila 1949)

Ihrem Geist nach unterschied sich die Erziehungslehre des 19. Jahrhunderts erheblich von der heutigen. Dazu trugen zwei mächtige geistige Strömungen dieser Zeit in Finnland maßgeblich bei: Pietismus und Nationalismus. Die zentrale Frage war, wie man den religiösen und vaterländischen Geist in der Erziehung und im Unterricht am besten vermitteln könnte. (Tiedenaia)

Von den möglichen Richtungen der Schulmodelle – kirchliche, akademisch-wissensorientierte oder erziehende Schule – wählte Cygnaeus die sogenannte „erziehende Schu-

le“, in der die pädagogischen Aspekte an zentraler Stelle standen.(Kananoja 1990) Als ein Entstehungsmoment des systematischen Aufbaus des finnischen Volksschulwesens kann der Tag im Jahre 1866 betrachtet werden, an dem die Volksschulverordnung in Kraft trat. Die Verordnung definierte auch die Fächer der Volksschulen: Religion, Muttersprache, Schreiben, Erdkunde, Geschichte, Rechnen und Geometrie, Naturkunde und ihre Anwendung, bildende Kunst, Singen, Gymnastik und Handarbeit. Während der Jahre einer verschärften Russifizierungspolitik durch Zar Nikolaus II. gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden russische Geschichte und Geographie obligatorische Fächer in den finnischen Schulen. (Hyyrö 2006)

Cygnaeus war gegen die traditionellen Landschulsysteme mit ihren wandernden Lehrern. Ebenfalls förderte er die Bildung der Mädchen stark. Er betonte die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts in den Volksschulen. Die Aufgabe der Handarbeit war es, eine allgemeine Geschicklichkeit herbeizuführen. Die Handarbeit sollte eine erzieherische Wirkung erzielen, sie sollte also sowohl die physische als auch die geistige Seite des Menschen entwickeln. Cygnaeus kämpfte auch für einen neuartigen anschaulichen Religionsunterricht und für eine anschauliche Schreib- und Leselernmethode (Kananoja 1990, 2004, Nurmi 2005, 239, 241).

Uno Cygnaeus wollte die neue finnische Volksschule nach den Prinzipien von Pestalozzi gegründet wissen. Für alle Bürger sollte die nötige Grundbildung gegeben werden, eine allgemeine Bürgerbildung. Die geistigen Gaben der Jugendlichen sollten gefördert werden, und auch auf ihre körperliche Erziehung sollte durch Sport und Gesundheitslehre geachtet werden. Der Unterricht sollte so anschaulich, leicht verständlich, gut vermittelt und entwickelt sein, dass die Kinder die unterrichteten Sachinhalte vollkommen verstehen und aufnehmen könnten. Ein bloßes Auswendiglernen sollte vermieden werden. „Der Lehrer soll das eigenständige Denken der Schüler fördern, die Schüler sollen lernen, Erfindungen zu machen, die Augen und Hände zu benutzen“ (Ahlberg 50-51).

Nach Cygnaeus' Plan gehörte zu den Aufgaben des Lehrers auch die mit der Erziehung verbundene Aufklärungsarbeit. Die Erziehung in der Familie sah Cygnaeus, wie Pestalozzi, als die Aufgabe der Mutter an. Die Aufgabe der Schule war es, den Eltern bei Erziehungsfragen zur Seite zu stehen und sie zu unterstützen.

In den Jahren 1861-67 war Cygnaeus als Oberinspektor der Volksschulen tätig. In Jyväskylä wurde 1863 das erste Volksschullehrerseminar Finnlands gegründet, dessen erster Rektor Cygnaeus war. In dieser Zeit entwarf er eine Gesetzgebung für das Volksschulwesen in Finnland und eine Ausbildungsstruktur für das Lehrerseminar in Jyväskylä. Der Kurs in Erziehungslehre in dem Seminar entsprach in seinen Hauptzügen dem Wettinger Seminarkurs (Pennanen 1997). Nach Cygnaeus' eigenen Ideen wurden in die Seminar- und Volksschulpläne noch die erzieherisch organisierte praktische Arbeit (beispielsweise Handarbeit und Gartenpflege), sowie Kinderkrippen und Kindergärten hinzugefügt, um eine bessere Pflege der Kleinkinder im Land zu erreichen.

Seit den 80-er Jahren des 19. Jahrhunderts wurde verordnet, dass als Aufnahmebedingung für das Lehrerseminar die Absolvierung der Volksschule galt. Davor konnte man im Seminar aufgenommen werden, wenn man konfirmiert war und über gewisse Grundkenntnisse verfügte, die in der Aufnahmeprüfung bewertet wurden. Ziele der Seminarbildung waren, die Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die in der Lehrertätigkeit in der Volksschule benötigt wurden, sowie christliche Lehrerpersönlichkeiten heran-

zubilden. Cygnaeus sah den Lehrberuf als eine hohe Berufung (Kuikka 2005, 202 -204). Alle Lehrer des Seminars folgten in ihrem Unterricht im Großen und Ganzen den Zügen der pädagogischen Prinzipien Cygnaeus'.

Im Jahr 1866 ratifizierte der russische Zar das Gesetz über Finnlands Volksschulsystem. Laut Gesetz war das Ziel des Volksunterrichts und der Volksschule eine wahrhaftige Volksbildung. Zum ersten Mal in der Welt war der handwerkliche Unterricht in einer allgemein bildenden Schule zu einem gemeinsamen, obligatorischen Schulfach für alle Schüler geworden. Für Cygnaeus war es wichtig, dass die Gründung der Volksschulen in den Gemeinden und Ortschaften auf freiwilliger Basis geschah. (Kuikka 2005)

Unter Cygnaeus' Leitung arbeitete eine Kommission, deren Aufgabe es war, u. a. den Lehrplan zu verfassen und Methoden für den handwerklichen Unterricht in den Schulen zu entwickeln. Nach dem Tod von Uno Cygnaeus folgte die Arbeit der Kommission weiterhin seinen Gedanken. Im Jahr 1890 wurden die Kompetenzvoraussetzungen für Lehrer höher angesetzt. 1898 wurden die Kommunen und die Schulbezirke dazu verpflichtet, auch den Handarbeitsunterricht einzurichten. (Kuikka 2005)

Cygnaeus' höchstes Ziel war, dass Finnland den Status der Selbständigkeit erreicht, was im Jahr 1917 geschah. Die wichtige Aufgabe der Schule war es, in dem nach einem Bürgerkrieg zweigeteilten Finnland zur Bildung einer nationalen Identität beizutragen. Die Regierung verabschiedete im Jahr 1921 das Lernpflichtgesetz. Dank dieses Gesetzes wurden neue Volksschulen gegründet und mehr Lehrer ausgebildet, was jedoch wiederum für die Gemeinden bedeutete, dass die Steuerlast stieg (Kuikka 2005, 205).

### **Cygnaeus' Erbe**

Cygnaeus repräsentierte ein von Pestalozzi und Diesterweg inspiriertes Erziehungsdenken. Er betonte oft die Bedeutung der Anschaulichkeit und Praxis im Unterricht und interessierte sich besonders für den finnischen Religions- und Muttersprachenunterricht. Cygnaeus hob den Religionsunterricht als moralische Erziehung hervor. Ein bekennender Religionsunterricht verband die Volksschule und die Kirche. (Nurmi 2005, 239)

Cygnaeus' Wirkung kam neben der allgemein bildenden Erziehung auch in der beruflichen Ausbildung zur Geltung. Er wusste, dass der Wohlstand einer Nation zu einem großen Teil von den beruflichen Fähigkeiten der arbeitenden Bevölkerung abhängig ist. Die handwerklichen Kenntnisse sollten dazu beitragen, den Wohlstand und das Wohlbefinden des Volkes zu verbessern (Nurmi 2005, 242).

Cygnaeus' Einfluss ist auch heute noch sichtbar, beispielsweise haben die Entwicklung einer allgemeinen Geschicklichkeit und praktische Fähigkeiten, Verbindungen zum Geschäftsleben und technische Kreativität eine zentrale Bedeutung in den finnischen Schulen. Cygnaeus hatte so eine herausragende Bedeutung für die Arbeitsethik und die Entwicklung des Wirtschaftslebens und der Volkswirtschaft in Finnland (Kananoja 1990, Nurmi 2005).

### **Ottilia Stenbäck, Lehrerin und Erziehungswissenschaftlerin**

Ottilia Stenbäck (1848 – 1939) absolvierte das Volksschullehrerexamen im Seminar Jyväskylä in den 70-er Jahren des 19. Jahrhunderts. Sie arbeitete als Lehrerin und später als Schulleiterin in der von dem Ehepaar Godenhjelm gegründeten Privaten Finnischen Mädchenschule in Helsinki. Angeschlossen an diese Schule war auch eine Weiterbil-



dungsklasse, in der die Absolventinnen der Mädchenschule zu Lehrerinnen ausgebildet werden konnten (Tiedenaisia).

Ihr Studium komplettierte Stenbäck, indem sie sich in Deutschland und in der Schweiz mit der Mädchenbildung bekannt machte und an Vorlesungen an der Universität teilnahm. Nach ihrer Rückkehr in die Heimat absolvierte sie eine Prüfung in Erziehungswissenschaften. Otilia Stenbäck publizierte die Untersuchungen *Grundzüge der Geschichte der Erziehungslehre I und II*, die als Lehrbuch sowohl in der Weiterbildungslehranstalt als auch an der Universität verwendet wurde. Für die werdenden Lehrer unterrichtete Stenbäck neben den Universitätslehrern Pädagogik. (Tuulio 1950)

Während ihrer Studienreise in Deutschland lernte Stenbäck die Gedanken einer Fröbel-Schülerin, Henriette Schrader-Breyerman, kennen und schätzen. (Tiedenaisia) Das Ziel der Erziehung sollte eine ausgewogene Entwicklung des ganzen Menschen sein. Das Ziel Stenbäcks bei der Erziehung der Mädchen war es, aus ihnen vortreffliche Frauen für das Heim zu bilden. Zur Ausbildung der Frauen sollten sowohl praktische als auch theoretische Fächer gehören. Bereits damals wurde bei der Ausbildung der Mädchen großen Wert auf Sprachen gelegt. Zum Stundenplan der Weiterbildungslehranstalt gehörten als Vorschläge des Ehepaars Godenhjelm Finnisch, Psychologie, Pädagogik, Geschichte, Deutsch, Französisch und Englisch, sowie die von Stenbäck erwünschten Fächer Religion, Mathematik und Schwedisch. (Tiedenaisia)

Stenbäck legte das Gewicht auf ein fröbelsches Denken über eine ausgeglichene Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit. Stenbäck war insbesondere daran interessiert, die Bildung der Mädchen zu fördern, und in ihrer Erziehung und im Unterricht den christlichen und nationalen Geist zu vermitteln.

### **Weitere Studienreisen**

Die angehenden Seminarlehrer wurden nach Deutschland und in die Schweiz geschickt, um die Seminare und Volksschulen dieser Länder kennen zu lernen. Cygnaeus hatte besondere Verbindungen zu dem Lehrerseminar Aargau in der Schweiz. Dahin schickte er viele seiner Studenten aus dem Seminar zu einer Studienreise. (Nurmi 2005, 244)

Studienreisen ins Ausland machten außer den Lehrern des Seminars auch viele im Seminar ausgebildete Volksschullehrer. Am Anfang folgten diese Reisen den von Cygnaeus gezeigten Weg nach Skandinavien, Deutschland, in die Schweiz und nach Österreich. In der Lehrerzeitung aus dem Jahr 1906 wurde u. a. über die Studienreise des ersten Chefredakteurs dieser Zeitung in die Francke'schen Anstalten berichtet. Die meisten Reisen gingen aufgrund der kurzen Entfernung in die skandinavischen Länder. Die schwedischsprachigen Finnen reisten nach Skandinavien wegen der gemeinsamen Sprache. Später wurden auch Reisen in Länder des angelsächsischen Raumes unternommen. Nach Russland reiste man vor allem gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Studienreisen wurden auch nach Estland und Ungarn unternommen. Neben den Studienreisen ins Ausland bereisten die Lehrer in ihren so genannten Hospitationsreisen auch das Heimatland, besuchten andere Seminare und bekannte Pädagogen (Halila 1949, 112 - 113).

### **Einflüsse der Reisen**

Das Vorbild für unser Volksschulsystem kam aus der Schweiz, und auch Deutschland hatte eine Vorbildfunktion. Gleichwohl war Cygnäus ein eigenständiger Geist, der die Traditionen des Auslandes nutzte, indem er sie den Verhältnissen in Finnland anpasste und eigene nationale, pädagogisch-christliche und praktische Akzente setzte. Während einer Auslandsreise wurden für Cygnaeus der Wert und die Bedeutung der handwerklichen Arbeit deutlich, weshalb er die Handarbeit als wesentliche Erziehungsmethode für den Lehrplan der Volksschule vorschlug (Nurmi 2005).

Cygnaeus gründete in Finnland ein nationales Schulsystem, die Lehrerausbildung, den Handarbeitsunterricht und den Förderunterricht; er wollte durch den handwerklichen Unterricht technologische Fertigkeiten vermitteln, und betonte die Bedeutung der Arbeit als moralische Pflicht. Somit war er indirekt auch an der Schaffung der Grundlagen für den späteren ökonomischen Wohlstand des Landes beteiligt. Nach den Gedanken Cygnaeus' sah man die Lehrer in Finnland als pflichtbewusste und christliche Menschen an.

Durch die internationalen Studien- und Forschungsreisen erhielten die Lehrer bedeutsame Anregungen, Materialien und Informationen über die neuesten Richtungen in der Kinderforschung und Pädagogik. Die internationalen Strömungen zeigten sich auch in den Anschauungen der sich autodidaktisch weiter bildenden Volksschullehrer. Das innere Wachstum des Individuums sollte gefördert und somit die gesamte Nation geistig erneuert werden – dies kann als gemeinsame Grundüberzeugung der frühen Volksschullehrerschaft angesehen werden.

Die finnischsprachige Lehrerschaft verteidigte die Rechte der finnischsprachigen Bevölkerung und arbeitete für die Hebung des Stellenwertes der finnischsprachigen Kultur. Dies wurde u. a. im Aufschwung der finnischen Literatur und der Presse sichtbar (Halila 1949, 120-121, 160). Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Studienreisen ins Ausland einen großen Einfluss auf die einzigartige Entwicklung der finnischen Lehrerausbildung, auf den systematischen Aufbau der Seminare und Volksschulen, sowie auf die dort verwendeten Lehrpläne und Materialien hatten.

### **Quellen:**

- Ahlberg, V. 1910. Uno Cygnaeuksen muisto. Porvoo.
- Gummerrus, J. (Ed.) 1913. Jyväskylän seminaari 50 -vuotias. Kyläkirjaston Kuvalehti, A -sarja, 6, 127 - 136.
- Halila, A. 1949b. Suomen vanhin kansakouluopettajisto. Helsinki: Suomen kansakouluopettajain liitto.
- Hyyrö, T. 2006. Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1147. Tampere University Press.
- Kananoja, T. 2004. Uno Cygnaeus ja Venäjä. Technology Education Conference. Turku.
- Kananoja, T. Teoksessa Oberliesen, R., Wiemann, G. (Hrsg.); Fedotova, G., Mende, M., Kananoja, T., Thorbjörnsson, H., Szücz, E., Zielinska, K. (Mithrsg.). 1990. Otto Salomons pädagogische Ideen um die Jahrhundertwende – Geschichte und Wirkungen. Internationale Berichte zur Geschichte von Arbeit und Technik. Erster Band: Das Beispiel Slöjd. Svenska Sonnenbergkretsen, Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg. Braunschweig: Horst Jasper, 125-141.
- Korpinen, E. & Ihalainen, T. (Toim.) 2003. Matkoja opettajankoulutuksen eurooppalaisille juurille. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 2. Jyväskylä: Tuope.
- Kuikka, M. 2005. Opettajakuvan historiallisia kehityslinjoja. Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään ja tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1. Jyväskylä: Tuope.

- Nurmi, V. 1988. Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nurmi, V. 2005. Uno Cygnaeus kätevyysedistäjänä. Teoksessa Korpinen, E. (Toim.) Opettajankoulutuseilen, tänään ja tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research 1. Jyväskylä: Tuope.
- Oulussa koulussa. Sara Wacklin. Sähköiset sivut. Saatavissa: <http://www.oph.fi/etalukio/opiskelumodulit/historia/suomhist/oulu/>
- Parjo, O. 2003. Koti on kansan sydän. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 190. Helsinki.
- Pennanen, M. 1997. Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa vuosina 1852-1995. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Sähköiset sivut. Saatavissa: <http://members.surfeu.fi/mikpen/kasgradu.html>
- Tiedenaisia. Sähköiset sivut. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/akka-info/tiedenaiset/stenback.html>
- Tiedenaisia. Sähköiset sivut. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/akka-info/tiedenaiset/wacklin.html>
- Tuulio, T. 1950. Otilia Stenbäck ja hänen aatemaailmansa. Porvoo – Helsinki: WSOY.

### **3.3 Vertiefender Exkurs II: Ausländische Einflüsse bei der Gestaltung der finnischen Grundschule**

*Paavo Malinen*

In Finnland bestand bis in die 60-er Jahre im Bereich des allgemeinbildenden Grundunterrichts ein traditionelles Parallelschulsystem, bis das Parlament im Jahr 1965 die prinzipielle Entscheidung traf, eine gesamt schulartige, neunjährige Grundschule einzuführen. Die meisten Befürworter kamen aus den linken Parteien, aber auch die Bauernpartei (heute: Zentrumspartei) war überwiegend für die Reform, da sie den Verhältnissen in den dünn besiedelten ländlichen Regionen besonders entgegen kam. Der verwaltungstechnische Reformprozess war am lebendigsten in den 70-er Jahren, aber die pädagogischen Änderungen schritten langsamer voran und dauerten bis hinein ins 21. Jahrhundert. Jetzt im Nachhinein ist ausführlich untersucht worden, inwiefern dieser Prozess geglückt ist (z. B. Hämäläinen u. a. 2005). Nicht untersucht wurde bisher die Frage, welche Bedeutung ausländische Einflüsse bei diesem Entwicklungsprozess hatten. Ich kann es nun wagen, meine Ansicht über die von außen kommenden Einflüsse zu äußern, denn ich hatte in den Jahren 1960-1995 bei dem genannten Änderungsprozess als Bildungsplaner, Lehrerausbilder sowie Universitätsprofessor und Forscher aktiv mitgewirkt.

#### **Vorbereitungen für die allgemeine Grundschule**

Die Idee einer gemeinsamen Grundbildung für alle Kinder in Finnland entstand schon Ende des 19. Jahrhunderts durch den „Vater des finnischen Schulwesens“, Uno Cygnaeus. Die Schulpflicht für alle Kinder wurde durch die Volksschule in den 20-er Jahren eingeführt, und bereits zu diesem Zeitpunkt wurde über die Einrichtung eines gesamt schulartigen Schulsystems diskutiert. Die eigentliche politische Diskussion über die Realisierung einer Gesamtschule wurde aber erst in den 1950-er und 1960-er Jahren lebendig, als die Schulsysteme in der Sowjetunion und später auch in der DDR als Beispiele dienten. Die finnischen Schulbehörden und Jugenddelegationen unternahmten damals zahlreiche Reisen im Zeichen des Kulturaustausches vor allem in diese Länder,

besonders nachdem Finnland in den 70-er Jahren als das erste westliche Land die DDR als selbstständigen Staat anerkannt hatte.

Ich war selbst einige Male mit dabei; in den 60-er Jahren ein paar Mal in der Delegation des Unterrichtsministeriums in der Sowjetunion und in den 70-er Jahren in der Delegation der Universität Jyväskylä in der DDR, in Ungarn und in der Sowjetrepublik Estland. Der Empfang war immer freundlich und die Gastgeber wünschten, dass man über ihre Errungenschaften in Finnland berichten würde, aber die Arbeit in der Schule wirkte immer sehr förmlich und pädagogisch steif. Auch die Impulse im Bereich der Forschung blieben gering, da wir hauptsächlich pädagogische Hochschulen besuchten, keine Universitäten. Gleichwohl war es nützlich, sich unter anderem in die pädagogische Literatur aus der Sowjetunion zu vertiefen, die in deutscher Übersetzung auch in der DDR verwendet wurde. Ebenso interessant war es, die Realisierung des „Realsozialismus“ mit den ihm eigenen Problemen in der Praxis zu beobachten. Im Bereich der Forschung war es für mich persönlich am interessantesten, das Unterrichtsmodell der „modernen Schulmathematik“ des Unesco-Spezialisten, Professor Tamas Vargas in Ungarn kennen zu lernen. Dieses Modell beeinflusste von den 80-er Jahren an die Unterrichtsplanung in vielen westeuropäischen Ländern, darunter auch Finnland.

Als die Errichtung der neuen Grundschule in Finnland Ende der 60-er Jahre vorbereitet wurde, war ich Mitglied beispielsweise im nationalen „Schulreformausschuss“, der die Grundlagen für den Lehrplan der Grundschule erarbeitete. In diesem Zusammenhang wurde das finnische System hauptsächlich mit der in Schweden durchgeführten Grundschulreform (grundskolereform) verglichen, aber in Finnland wollte man weiter gehen, indem den Schülern mehr Wahlmöglichkeiten angeboten werden sollten, um die individuellen Lernvoraussetzungen besser berücksichtigen zu können. Die administrative Differenzierung (Äußere Differenzierung) wurde verringert, dafür wurde aber durch individuelle Schülerbetreuung für eine größere pädagogische Differenzierung gesorgt. Zudem wurden Schüler mit Lernschwierigkeiten besonders betreut. Anregungen zu diesen Maßnahmen kamen vor allem aus der amerikanischen erziehungspsychologischen Literatur. Die administrative Struktur der Grundschule war jedoch hauptsächlich dem schwedischen System nachempfunden. In den offiziellen Plänen wurde nirgends darauf hingewiesen, dass die Grundschule nach sozialistischem Modell geplant wurde.

Die politische Rechte verhielt sich in den 60-er und 70-er Jahren skeptisch der neuen Grundschule gegenüber und behauptete, dass man in Finnland nun ein Schulmodell einführen wolle, das aus der DDR stamme. Begründet wurden diese Behauptungen damit, dass in einigen Experimentierschulen Unterrichtsmaterialien aus der DDR verwendet wurden, und dass von der offiziellen Seite (von der Schulbehörde aus) empfohlen wurde, im Unterricht ein positives Bild über die Entwicklung der sozialistischen Staaten zu vermitteln. Die Schulbehörde überwachte auch die Produktion der Schulbücher, um sicherzustellen, dass die darin enthaltenen Schilderungen der sozialistischen Staaten den offiziellen Anschauungen entsprachen. Somit wurde in der internationalen Presse (vor allem in der Bundesrepublik Deutschland) vermutet, dass Finnland sich verpflichtet hatte, einer von der Sowjetunion gesteuerten kulturpolitischen Linie zu folgen. Dieser Prozess wurde „Finnlandisierung“ genannt. Zudem wollten die linksradikalen Studenten in dieser Zeit eine sozialistische Gesellschaft formen, indem sie eine Revolution ausgehend von den Universitäten und dem Schulsystem zu entfachen versuchten. All dies

blieb jedoch auf der Stufe politischer Diskussionen stecken, ohne dass es in den konkreten Plänen für die Arbeit in den Grundschulen sichtbar geworden wäre. Als konkrete Folge der Forderungen der radikalen Studenten wurde in der Universitätsverwaltung die Studiendemokratie und in der Schulverwaltung die Schuldemokratie verstärkt, aber diese Änderungen blieben mit der Zeit in ihrer Wirkung gering.

### **Realisierung und Entwicklung der Grundschule**

Die Grundschulreform wurde in den 70-er Jahren sukzessive umgesetzt, sodass die administrative Reform bis zum Jahre 1980 im ganzen Land durchgeführt war. In dieser Zeit wurden die Lehrer vielseitig aus- und fortgebildet, und in der Ausbildung entwickelte sich eine Grundschulpädagogik, die sich auf moderne erziehungspsychologische und didaktische Forschung stützte. Auf diese Weise bekamen alle Grundschullehrer gemeinsame pädagogische Richtlinien, unabhängig von ihren jeweiligen Arbeitsaufgaben. Anregungen für die Inhalte des Unterrichts, vor allem in Mathematik und Fremdsprachen, kamen aus den nordischen Ländern, in den Probephasen aber auch aus sozialistischen Ländern. Die schönen Vorsätze, die Schüler individuell zu fördern, blieben teils nur Wunschträume, denn in den 70-er Jahren wurden die Finanzmittel für Schulen gekürzt, die Schülerzahlen in einer Gruppe wuchsen oft merklich und die Wahlfreiheit in den Unterrichtsfächern blieb gering.

Die Einführung der Grundschule in den 70-er Jahren war eine schwere Zeit vor allem für die Lehrer und die Verwaltungsbehörde. Die Lehrkräfte der bisherigen Volksschulen waren zunächst allgemein gegen die Reform, weil in den Unterrichtsgruppen nun eine heterogenere Schülergruppe unterrichtet werden musste, und die Unterrichtsvorbereitung somit mehr Arbeit machte als zuvor. Die politisch rechten Parteien waren besonders dagegen, dass die meisten privaten Volksschulen „entprivatisiert“ wurden, indem die Mittelstufen der Volksschulen in die Grundschulen integriert wurden. Zusätzlich wurde behauptet, dass das Niveau des Unterrichts sinken würde und die talentierten Schüler unter der Reform leiden würden. Die Verbesserung der Lehrergehälter sowie der Ausbau der Schülerbetreuung und des Sonderunterrichts halfen jedoch insofern, als dass die Einschulung und der Unterricht eines ganzen Jahrganges in der 9-jährigen Grundschule im ganzen Land während der 70-er Jahre gut anlief. Die Kooperation verschiedener Seiten wurde zusätzlich durch die Zusammenführung der Lehrgewerkschaften in den 70-er Jahren unterstützt. Anfang der 80-er Jahre arbeiteten praktisch alle Lehrgewerkschaften aller Schulformen eng zusammen. Eine so breite Zusammenarbeit der unterschiedlichen Lehrerverbände ist in Europa selten gewesen, und diese Zusammenarbeit war seinerseits bei der Durchsetzung nationaler schul- und gehaltspolitischer Entscheidungen von Nutzen. Die administrative Durchführung der neuen Grundschule in den 70-er Jahren war die wichtigste Reform des Schulwesens in Finnland im vergangenen Jahrhundert. In dieser Phase wurde nicht mehr darüber nachgedacht, woher die Einflüsse stammten, denn die finnische Grundschule war eindeutig ein eigenes nationales Produkt. Die pädagogische Entwicklung der Grundschule kam freilich erst in den 80-er Jahren richtig „in Schwung“. Als die Grundschule administrativ eingeführt worden war, wurden graduell die zentral gesteuerten administrativen Regelungen abgebaut. In den Grundlagen des Lehrplans für die Grundschule aus dem Jahr 1985 ging man von einem Regelwerk zur Kontrolle des Unterrichts über zu einer zielorientierten Anleitung. Das heißt:

den Lehrern wurden mehr Möglichkeiten gegeben, ihren eigenen Unterricht zu planen. Folglich forschte und entwickelte ein Teil der Lehrer ihren eigenen Unterricht und man baute nach und nach Netzwerke für forschende Lehrer auf, die eigene Publikationen und Internetseiten hatten. Die Entwicklung des Grundschulunterrichts auf lokaler Ebene machte einen großen Schritt voran, als das Unterrichtsministerium Anfang der 90-er Jahre mit einer breiten Probephase begann, in der passende Modelle für den Unterricht von integrierten Lerninhalten gesucht wurden, also solche, die für die nun landesweit bestehenden heterogenen Lerngruppen geeignet waren. Nach der Probephase wurde das Entwicklungspotential des Grundschulunterrichts ausgewertet und im Jahr 1994 wurden die Reformen in den Grundlagen des Grundschulunterrichts beschlossen. Für diese wichtige Entwicklungsarbeit kamen keine Einflüsse aus dem Ausland. Forschende Lehrer waren zwar auch in England tätig, aber die Eigeninitiative zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Lehrer war in Finnland die Folge der allgemeinen Liberalisierung bei der Kontrolle der Schularbeit und der eigenen Aktivität der Lehrer.

Die pädagogische Entwicklung der Grundschule setzte jedoch auch eine Reform in der Lehrerbildung voraus. In den 70-er Jahren wurde diese Reform in Finnland insofern eingeleitet, dass die Ausbildung aller Grundschul- und Gymnasiallehrer gänzlich an einer Universität stattfand, und mit einer akademischen Prüfung endete. Das Ausbildungsniveau war somit sowohl für die Klassenlehrer in der Unterstufe (Klassen 1 bis 6) als auch für die Fachlehrer in der Oberstufe (Klassen 7 bis 9) gleich. Diese Reform wurde an den Universitäten hauptsächlich während der 80-er Jahre durchgeführt. Die Studiendauer betrug für die meisten Lehrertypen im Durchschnitt fünf Jahre, inklusive längere Schulpraktika in zwei oder drei Phasen. Auch die pädagogische Ausbildung der werdenden Lehrer wurde für alle in der Struktur ähnlich. Gleichzeitig erhöhte sich das Maß der Flexibilität, das Arbeitsfeld wechseln zu können. Die Ausbildung der Kindergartenlehrer (Früherzieher) wurde ebenfalls an die Universitäten verlegt, sodass ihr beruflicher Abschluss gleichsam als eine universitäre Zwischenprüfung galt. Somit kam in die Grundschulen (inklusive Vorschulen) graduell eine aus der Sicht des pädagogischen Hintergrundes immer homogenere Lehrergeneration. Diese Entwicklung verstärkte sich noch am Anfang des neuen Jahrtausends, als in der Gesetzgebung nicht mehr zwischen der Unterstufe (Klassen 1-6) und Oberstufe (Klassen 7-9) der Grundschule getrennt wurde, sondern das Ziel vorgegeben ist, eine administrativ einheitliche Ganzheit zu bilden, eine neuartige Gesamtschule.

In die Entwicklung der Grundschule kamen in den 90-er Jahren neue Züge, als insbesondere einige Repräsentanten aus der Wirtschaft darauf drängten, auch in der Grundbildung der Schüler mehr Evaluation zu verlangen, indem mehr Messungen des Leistungsniveaus sowie Konkurrenzdenken zwischen den Schulen eingeführt werden sollten – ganz im Sinne des amerikanischen Neoliberalismus. Die oberste Schulbehörde erhöhte daraufhin die Anzahl der Leistungsüberprüfungen in den Schulen und definierte in den Grundlagen des Lehrplans für den Grundunterricht im Jahr 2004 einheitliche Wissensstandards für die Bewertung der Schüler. Die Ergebnisse dieser Studien sind jedoch nur den Lehrern und Forschern vorbehalten. Die Grundschulen hat man nicht öffentlich in eine Rangfolge stellen wollen. Insbesondere nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen PISA-Studien hat man offensichtlich gesehen, dass die Schulen ihre Aufgabe im Allgemeinen gut gemacht haben, ohne dass sie zur Konkurrenz durch öf-

fentliches Vergleichen in intellektuellen Leistungen getrieben worden wären. Ein anderes Thema ist wiederum, dass kleine Schulen in ländlichen Gegenden aufgrund der geringen Schülerzahlen und zu hohen Ausgaben geschlossen worden sind. Die Behörden haben auch sonst in diesem Jahrhundert in große Schulzentren investieren wollen, und haben ihre Vorhaben mit sparpolitischen Argumenten und mit der Einheitlichkeit der Ausbildung begründet. Die damit verbundenen pädagogischen Vorteile müssen jedoch erst entwickelt werden. Als Gegengewicht sind Bürgerbewegungen für die Erhaltung der Kleinschulen entstanden. Diese heben die Vorteile kleiner Schulen als Lernzentren hervor, die einen engeren Bezug zur Lebenswelt der Schüler haben.

### **Erfahrungen über Untersuchungen und über die Wechselwirkung mit anderen Ländern**

Im Erziehungswissenschaftlichen Forschungsinstitut in Jyväskylä wurden mit der Unterstützung des Unterrichtsministeriums bereits seit den 60-er Jahren ausführliche Lernerfolgsüberprüfungen durchgeführt. Hier wurden auch internationale vergleichende Forschungsprojekte organisiert wie beispielsweise die Untersuchungen der International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA; das ist ein unabhängiges internationales Konsortium von nationalen Einrichtungen zur Messung von Schülerleistungen. Dadurch war es bereits Anfang der 80-er Jahre möglich, zu bewerten, wie gut die Grundschulreform gelungen war. Eine Niveausenkung in den Leistungen der Schüler war nicht zu bemerken, eher umgekehrt: In Bezug auf einen ganzen Jahrgang waren die Leistungen in vielen Fächern vielseitiger geworden und entsprachen nun dem internationalen Durchschnitt. Als es dann später zu finanziellen Kürzungen im Schulbereich kam, wurde den Lehrern gleichzeitig empfohlen, einen eigenständigen Lehrplan für ihre jeweilige Schule zu entwerfen. Infolgedessen wuchs das projektartige Arbeiten in den Schulen und die unterschiedlichen Lernstile der Schüler fanden mehr Akzeptanz. In den Untersuchungen wurde von nun an auch mehr Wert auf den Schulbetrieb als soziale Organisation und auf die vielseitige Entwicklung der Schüler gelegt. Die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich erweiterten sich in den 80-er Jahren in allen Universitäten mit Lehrerausbildung. Somit haben sich die neuen Lehrer seit dieser Zeit im Zusammenhang mit ihren Hauptfächern auch mit der pädagogischen Forschung in ihrem Gebiet sowie mit den Testverfahren in den Schulen vertraut gemacht. Zudem haben sie oft ihre Magisterarbeiten im Bereich des eigenen Unterrichtsfaches geschrieben.

Neben der pädagogischen Forschung wuchs auch die internationale Zusammenarbeit in den 80-er Jahren stark an. Dies war bereits Ende der 70-er Jahre bei der Planung der national einheitlichen Lehrerausbildungsreform sichtbar, und in den 80-er Jahren, als die Reform in den Universitäten durchgeführt wurde. In dieser Phase stand bereits viel internationales Vergleichsmaterial über schulische Leistungen und Schulsysteme zur Verfügung. Ich war zu der Zeit selbst dabei in dieser internationalen Zusammenarbeit (u. a. als Mitglied im Verwaltungsrat der OECD/CERI und in den Arbeitsgruppen des Nordischen Rates für Erziehungsangelegenheiten), in der die Bildungsstrukturen der verschiedenen Länder verglichen und Finnlands Pläne vorgestellt wurden. Auch unter den Forschern entstand eine lebendige Zusammenarbeit, und insbesondere die Entwicklung der Lehrpläne in der Arbeitsgruppe „Scandinavian-German Workshop on Curriculum Problems“ war sehr engagiert. Nach meiner Erfahrung haben die Untersuchungen aus den

USA am meisten zu der erziehungspsychologischen Entwicklung der Grundschule beigetragen, wohingegen für die didaktische Struktur der Grundschule die nordischen Länder, die BRD und England den reicheren Forschungshintergrund lieferten. Die Entwicklung der Grundschule in Finnland geschah jedoch stets von einer nationalen Grundlage aus.

Als in den 80-er Jahren in den Seminaren von Unesco und OECD die verschiedenen Schulsysteme verglichen wurden, wunderte man sich, warum in Finnland die Lehrerbildung komplett in den Universitäten stattfindet und warum die Lehrer so viel Freiheit genießen, ihren Unterricht selbstständig und zusammen mit ihren Kollegen planen zu können. Auch in Finnland wurde bezweifelt, ob es richtig war, die gesamte Lehrerbildung in die Universitäten zu verlagern. Um die Sachlage zu klären, veranlasste das Unterrichtsministerium Anfang der 90-er Jahre eine breit gefächerte Studie über die Organisation der finnischen Lehrerbildung. Laut dieser Studie war das Niveau der Lehrerbildung in Finnland hoch und gut organisiert in den Universitäten. Die Lehrerbildung mit Magisterabschluss war ein bemerkenswerter Vorteil für Finnland im Vergleich zu allen anderen europäischen Ländern (Buchberger et al. 1994). Die neue Richtung in der Lehrerbildung wurde Anfang des Jahrtausends noch bestärkt, als in den PISA-Studien der OECD in den Jahren 2001 und 2004 festgestellt wurde, wie hoch das Niveau der Lernergebnisse in finnischen Grundschulen war. In diesen Jahren kamen zahlreiche Spezialistengruppen in unser Land, um sich über unser Schulsystem zu informieren und um herauszufinden, warum man so gute Ergebnisse in der Grundausbildung eines ganzen Jahrgangs hat erreichen können.

### **Hat die Grundschule die Gleichberechtigung in der Bildung erhöht?**

Als die politischen Entscheidungen zum Thema Grundschule in den 60-er Jahren getroffen wurden, war das Ziel vorrangig die Förderung einer gleichberechtigten Bildung. Das allgemeine Ziel war, dass jedes Kind unabhängig vom Vermögen und Wohnort der Eltern das Recht auf Bildung hat. Umstritten war, ob man die Gleichberechtigung der schulischen Ergebnisse oder die Gleichberechtigung der Bildungsmöglichkeiten zum Ziel nehmen sollte. In Finnland wurde in den 70-er Jahren zu einer möglichst starken Interpretation der Gleichberechtigung tendiert, denn fast alle Schüler (mit Ausnahme einiger Gruppen von Behinderten) besuchten die kommunale Grundschule. Als Ersatz gab es nur einige Privatschulen (beispielsweise fremdsprachige Schulen, Steiner- bzw. Waldorfschulen und christliche Schulen), die ihrerseits allerdings dennoch im Wesentlichen dem Lehrplan der Grundschule folgten. Aus der Oberstufe der Grundschule wurden die Niveaureise in Mathematik und den Sprachen gestrichen, da diese ungleichwertige Möglichkeiten für den weiteren Bildungsweg bedeutet hätten. Seit den 80-er Jahren wird die Gleichberechtigung jedoch flexibler gedeutet: Es wird die Möglichkeit eines jeden Schülers betont, nach seinen eigenen Voraussetzungen Fortschritte zu machen. Laut Statistik absolvieren über 90 % eines Jahrgangs die Grundschule nach dem normalen Lehrplan und über 95 % bekommen in irgendeiner Form eine neunjährige allgemein bildende Grundbildung.

Anhand der Ergebnisse der PISA-Studien (indem Ergebnisse aus verschiedenen Berichten kombiniert werden) haben 80 % eines Jahrgangs die Voraussetzungen, nach der Grundschule in einer weiterführenden Schule angenommen zu werden, wobei etwa 20 %



erhebliche Schwächen in den sprachlichen und mathematischen Leistungen haben, was die Wahlmöglichkeiten bezüglich der weiterführenden Schulen eingrenzt. Nach der nationalen Statistik kamen zum Jahrtausendwechsel etwa 60 % des Jahrganges ins Gymnasium, und die Mehrheit von dem Rest in eine berufliche weiterbildende Schule. Von denjenigen, die sich für eine Berufsschule entscheiden, unterbrechen etwa 15 % ihre Ausbildung, zusätzlich besuchen etwa 5 % eines Jahrganges keinerlei weiterbildenden Unterricht nach der Grundschule. Der Grundschule ist es gelungen, der Mehrheit eines Jahrganges eine 9-jährige Grundbildung zu vermitteln, in der vielseitige Möglichkeiten angeboten werden, um eine Weiterbildung nach ihren individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen. Das Problem sind die ungefähr 10-15 % eines Jahrgangs, die wegen ihrer zu geringen Ausbildung der Gefahr unterliegen, an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden. Aber auch ihnen stehen nach der Grundschule ergänzende Ausbildungsmaßnahmen zur Verfügung.

Gewährt die finnische Grundschule aber genügend Möglichkeiten für begabte Schüler, nach ihren individuellen Voraussetzungen weiterzukommen? Braucht man besondere Hochbegabenschulen? Nach der allgemeinen Ansicht gibt es so viele Typen der Begabung, dass man sie nicht alle in der Schule unterstützen kann, außer im Rahmen einiger frei wählbaren Kurse. Ein anderes Thema ist es aber, ob ein auf diese Weise einheitlich organisierter Grundunterricht besonders begabte Schüler daran hindert, in den Grundunterrichtsfächern erstklassige Ergebnisse zu erzielen. In den internationalen Vergleichsstudien der 80-er Jahre war das Leistungsniveau der finnischen Grundschüler ein wenig über dem internationalen Durchschnitt und gute Leistungen gab es ähnlich viel wie in den anderen westeuropäischen Ländern. Für Finnland typisch war, dass die Abweichung der Ergebnisse vom Durchschnitt kleiner war als in den Ländern, die ein paralleles Schulsystem haben. Dieselbe Ansicht verstärkte sich auch in den neuesten PISA-Studien. Die Leistungen der Grundschüler in den untersuchten Fächern waren im Durchschnitt gut, die Abweichungen relativ gering und Spitzenleistungen relativ häufig. Danach hat sich die Gleichberechtigung für die einzelnen Schüler sehr gut verwirklicht und auch den Begabten ist ermöglicht worden, in den Lernfächern in der Schule gute Leistungen zu erzielen.

In der finnischen Grundschule wird die Gleichberechtigung jedoch nicht nach allen denkbaren Kriterien realisiert. Zwischen den Geschlechtern gibt es zahlreiche Unterschiede in schulischen Leistungen und Einstellungen; unterschiedliche Regionen sind hinsichtlich Leistungsniveau und Bildungsaspiration verschieden; das Vermögen der Eltern und deren Einstellung zur Bildung beeinflussen nach wie vor die Leistungen der Kinder; die Kinder der Immigranten haben eine schlechtere Ausgangsposition als andere usw. Das wichtigste Ziel der finnischen Grundschule bleibt das Bestreben, bessere Lernvoraussetzungen und eine hohe Lernbereitschaft bei allen zu schaffen, sowie allgemein passende Lerninhalte anzubieten. Es geht um die Durchsetzung der Gleichberechtigung in den Lernmöglichkeiten, was wiederum verhältnismäßig gute Voraussetzungen für die Gleichwertigkeit der Lernerfolge bietet, aufgrund derer man sich nach der Grundschule nach seinen eigenen individuellen Voraussetzungen weiterbilden kann. Auf diese Weise wurden die gesellschaftlichen Forderungen an die Bildung sowie die individuellen Bedürfnisse für die vielseitige Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler gleichermaßen berücksichtigt. Zumindest nach diesem Kriterium hat die finnische Grundschule laut der

internationalen Studie die Gleichberechtigung in der Bildung verhältnismäßig gut gefördert (Equity in education: Finland, 2005). Es wäre aber maßlos, der Grundschule alle möglichen Gleichberechtigungsforderungen zu stellen, ohne sie in den Bezugsrahmen gesellschaftlicher Anforderungen und Möglichkeiten sowie individueller Bedürfnisse zu integrieren.

### **Zusammenfassung**

Es gab nur sehr verstreute, einzelne Einflüsse aus dem Ausland, als die finnische Grundschule in den 60-er und 70-er Jahren entwickelt wurde, ob sie nun aus dem Westen oder dem Osten kamen. Sie hatten jedoch eine besondere Bedeutung als in Finnland ein völlig neues und einheitliches Grundunterrichtssystem eingerichtet wurde, denn in dieser Phase war es notwendig, aus den kontroversen politischen Ansichten und sporadischen pädagogischen Gedanken ein neues Modell der nationalen Grundbildung zu formen. Durch die internationale Zusammenarbeit in den 80-er und 90-er Jahren konnte die wissenschaftliche Grundlage für dieses Modell erweitert und gefestigt werden, und mit der neuen, akademisch ausgebildeten Lehrergeneration konnte dieses wissenschaftliche Denken auch in die praktische Unterrichtsarbeit transferiert werden. Der ungarische Professor Tamas Varga stellte in einem Seminar in den 70-er Jahren fest, dass eine gründliche Reform eines Schulsystems etwa 30 Jahre dauert, bis die Lehrergeneration einmal ausgewechselt ist und die neuen Ausbildungsformen sich gefestigt haben. Die Reform des finnischen Schulsystems begann am Anfang der 70-er Jahre, sodass am Anfang des 21. Jahrhunderts die damals begonnene Reform bereits durchgeführt worden war. Allerdings hat sich die Gesellschaft in dieser Zeit relativ rasch geändert, sodass besonders in den 90-er Jahren der Entwicklungsprozess der Grundschule bereits verbessert und ergänzt werden musste. Die kontinuierliche Reformierung ist nach wie vor nötig, ebenso wie die stetige Weiterbildung der Lehrer. Sonst wird Finnland nicht das Musterland des Grundunterrichts in den internationalen Vergleichsstudien bleiben.

### **Literatur**

- Buchberger, F., de Corte, E., Groombridge, B. & Kennedy, M. 1994. Educational studies and teacher education in Finnish universities. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 14. Helsinki: Opetusministeriö.
- Equity in Education: Finland. 2005. Country Note by Norton Grubb (Rapporteur), Hanna Marit Jahr, Josef Neumüller and Simon Field. Paris: OECD.
- Hämäläinen, K. & Lindström, A. & Puhakka J. (toimituskunta) 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

### **3.4 Vertiefender Exkurs III: Die Volksschule – eine Errungenschaft des Staates, der Gemeinde oder der Bürgergesellschaft?**

*Päivi Lipponen*

Das Schulwesen ist immer mit seiner Zeit und der gesellschaftlichen Lage verbunden. In diesem Beitrag erläutere ich die Entstehung eines einheitlichen Schulnetzes in Finnland. An den Lernergebnissen der Schüler gemessen gehört Finnland heute zu den Spitzenländern der Welt. Anders war es im 19. Jahrhundert. Vor 150 Jahren war die Bildungssituation der finnischen Bevölkerung im europäischen Vergleich recht schwach. Im Jahr 1880 besuchten nur 68 von 1000 Kindern eine Volksschule – in Schweden betrug die entsprechende Zahl 705 Schüler. (Lindert 2004, 91f) Die Verantwortung für den Unterricht der Bevölkerung trug damals die Kirche, und das Unterrichtswesen war noch sehr schlecht organisiert.

Zwei Verordnungen bewirkten den Beginn des Aufbaus des Volksschulwesens: Die Kommunalverwaltungsreform 1865 und die Volksschulverordnung 1866. Mit der Reform der Kommunalverwaltung akzeptierte die Zentralverwaltung das Recht des Bürgers, an der gesellschaftlichen Beschlussfindung teilzunehmen, und mit der Volksschulverordnung wurden die Rechte der Bürger festgelegt, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben zu dürfen.

Mit der Volksschulverordnung wurde an die Seite des kirchlichen Volksunterrichts eine zentral gesteuerte aber lokal getragene kommunale Volksschule gegründet. Um die Volksschulen zu unterstützen sowie den Unterricht organisieren und kontrollieren zu können, erweiterte die Zentralverwaltung die Gesetzgebung: Die Seminarbildung der Lehrer wurde ausgebaut und als leitendes Organ wurde das Oberamt des Schulwesens gegründet, das wiederum Volksschulinspektoren einstellte. Die Zentralverwaltung versuchte, den Schritt zur Gründung einer eigenen Volksschule für die Gemeinden zu erleichtern, indem sie sich an den Kosten einer Schulgründung und der Lehrergehälter beteiligte und den Volksschulen finanzielle Unterstützung bei den materiellen Beschaffungen bewilligte.

Der Ausgangspunkt zu den Volksschulgründungen war der Wille des Staates, der in der Volksschulverordnung von 1866 und in der Bezirkseinteilungsverordnung zum Ausdruck kam. In der Volksschulverordnung blieb die Gründung der Volksschulen auf dem Land noch freiwillig, aber mit der Bezirkseinteilungsverordnung wurde die Volksschulgründung auch dort verpflichtend. Das Ziel dieser Verordnungen war, ein einheitliches Schulnetz in ganz Finnland zu schaffen. Das Ziel des Ausbaus der Lehrerbildung, der Überprüfung der Lernbücher, der Erstellung der Lehrpläne und der Gründung des Schulinspektorwesens war es, einen einheitlichen Unterricht in allen Volksschulen aufzubauen.

In der Volksschulverordnung wurde ebenfalls festgelegt, wie die Entscheidungsgewalt zwischen Zentralverwaltung und Gemeinden zu teilen ist. Die Staatszulage wurde zu einem wichtigen Kriterium bei der Machtverteilung: Wenn eine Gemeinde die Staatszulage haben wollte, musste sie mit den Forderungen der Zentralverwaltung einverstanden sein. Die Gemeinde wurde somit an die Machtausübung der Zentralverwaltung gebunden. Um die Zulagen zu bekommen, musste die Gemeinde dem Oberamt Bericht

erstatten, wie die Grundausbildung der Kinder in der Region organisiert war. Ebenso musste sie die Arbeits- und Lernpläne der Volksschule offen legen. Die Gemeinde verpflichtete sich, Räumlichkeiten für die Volksschule bereitzustellen oder zu bauen, und sie war für die Instandhaltung der Schule verantwortlich. Die Zentralverwaltung verlangte auch, dass die Gemeinde für den Lehrer die benötigten Räumlichkeiten und die passenden, zum Gehalt gehörenden Sachbezüge zur Verfügung stellte. (Verordnung 11.5.1866.)

Wie schnell die Volksschule eingeführt werden konnte, hing wesentlich davon ab, in welchem Maße sich der Staat an den Ausgaben der Ortsverwaltung beteiligte. Nach A.J. Tarjanne spielte das staatliche Zulagesystem eine besonders wichtige Rolle bei der flächendeckenden Einführung des Volksschulnetzes. Da die Reichstagsabgeordneten nun die politische Verantwortung für ihre wirtschaftlichen Entscheidungen bezüglich der Volksbildung tragen mussten, wurden sie dadurch noch stärker mit der Idee der Volksschule verbunden. (Tarjanne 1916, 248.)

Die Staatszulage für den Volksunterricht wurde regelmäßig gewährt, und somit war sie von Anfang an in einer Sonderstellung gegenüber den anderen kommunalen Aufgaben. (Sarjala 1981, 38.) Dass die Volksschule eine so starke zentralstaatliche Unterstützung erhielt, lag offensichtlich daran, dass der Schule die Aufgabe zugeordnet war, als Architekt eines Nationalstaates und als Erzieher der Bürger fungieren. Die Volksschule diente den Bedürfnissen der Zentralverwaltung.

Ohne die örtlichen Funktionäre hätte die Zentralverwaltung kein flächendeckendes Volksschulnetz gründen können. Die Reform der kommunalen Selbstverwaltung in 1865 ermöglichte die Gründung der Volksschulen. Diese Reform klärte die Beschlussfassung, Organisation, die Machtverhältnisse und die Finanzierung, und sie verbesserte die Beschwerdemöglichkeiten.

In Finnland wurde die Gründung der Volksschulen staatlich gesteuert und überwacht. Zu den Vorzügen der staatlichen Zentralisierung gehörten die qualitative Einheitlichkeit des Volksschulnetzes im ganzen Land sowie die Gleichberechtigung zwischen den armen und den wohlhabenderen Gemeinden. Trotz der zentralen Stellung des Staates waren die Gemeinde- und Dorfversammlungen sowie die Vorstände der Volksschulen sehr wichtige Autoritäten bei der Gründung des Volksschulnetzwerkes. Ohne die zentrale Position des Staates wäre das Volksschulnetz möglicherweise viel dünner geblieben.

### **Die Reform der Kommunalverwaltung**

Das neue kommunale Selbstverwaltungssystem basierte auf der traditionellen bäuerlichen Selbstverwaltung in den ländlichen Gegenden. Der Machtverteilungsprozess erzeugte jedoch Streitigkeit zwischen dem Staat und den Gemeinden. Das Interesse des Staates stimmte laut der in Gemeindeversammlungen aktiven Bauern nicht immer mit dem lokalen Interesse überein.

In der Reform übertrugen die Entscheidungsträger in der Zentralverwaltung die ehemals durch die Kirche getragenen Aufgaben den Gemeinden. Die Bauern wurden dazu verpflichtet, die von der Zentralverwaltung verordneten Dienstleistungen einzurichten und von ihren Mitgliedern die finanziellen Mittel dafür zusammenzubringen. Gleichzeitig grenzte die Zentralverwaltung ihre eigene Macht im Verhältnis zu der lokalen Verwal-

tung ein. Die Zentralverwaltung baute eine eigene Organisation, mit der sie die Aktivitäten der Lokalverwaltung unterstützen und überwachen konnte.

Die Beschlussfassung der Kommunalversammlungen war am Anfang stark durch den bürgerlichen Stand gesteuert, aber nach und nach bekamen die Bauern eine stärkere Position. Die Beschlussmacht lag jedoch bei den wohlhabenden Großbauern.

Die Teilhabe und Verbindlichkeit der bäuerlichen Bevölkerung an der Entwicklung der Gesellschaft war anfangs aufgrund der mangelnden Lese- und Schreibfähigkeit schwierig. Man kann aber auch denken, dass gerade die Reform der Kommunalverwaltung für die bäuerliche Bevölkerung die Institutionen schuf, durch die sie an der gesellschaftlichen Beschlussfassung teilnehmen konnten, und die Volksschulverordnung vermittelte den Bürgern die Fähigkeiten zur Teilnahme und Organisierung.

Ein großer Anteil der Bevölkerung blieb außerhalb der kommunalen Entscheidungsgewalt. Über die Entscheidungsgewalt der Lokalverwaltung war diskutiert worden, als die Reform der Kommunalverwaltung im Reichstag geplant wurde. In den Diskussionen der Abgeordneten spiegelten sich die Werte der Ständegesellschaft und der Reformwiderstand der ländlichen Gegenden. Es herrschte die traditionelle Ansicht, dass das Gesinde den Großbauern unterordnet war und dass diese die Interessen des Gesindes wahren sollten. Das Gesinde wurde auch als eine Gruppe angesehen, die der Gemeindemitgliedschaft nicht angehörte, denn sie konnten beim Wechsel des Arbeitgebers auch den Wohnort wechseln. Zudem empfand man, dass die kommunalen Entscheidungen das Gesinde nichts angingen.

Unter den Reichstagsabgeordneten gab es auch die Verfechter eines breit gefächerten Stimmrechts. Diese empfanden das begrenzte Stimmrecht der Ständegesellschaft als eine Verletzung gegen die natürlichen Rechte der Menschen. (Klami 15.2 in der Sitzung des Bauernstandes im Reichstag in den Jahren 1863-1864.) Die Verteidiger des Stimmrechts betonten die Gleichberechtigung der Landbevölkerung. Im Bauernstand wurde bereits früher danach bestrebt, die strengen Standesgrenzen zu lockern.

Die Gründung der Volksschulen hing mit der Frage der Gemeindemitgliedschaft zusammen. Dies lag im Verantwortlichkeitsbereich der kommunalen Beschlussfindung. Wenn es die Aufgabe der Volksschule war, die Bürger zu erziehen, wurden dann die stimmrechtlosen Bevölkerungsgruppen als Zielgruppe der Volksschule überhaupt als Mitbürger gezählt? Das Fehlen des kommunalen Stimmrechts bei der landlosen Bevölkerung war kein Ausdruck einer Gegensätzlichkeit zwischen Staat und Gemeinde, denn diese Bevölkerungsgruppe hatte auch auf der staatlichen Ebene kein Stimmrecht.

Die Reform der Kommunalverwaltung und die Volksschulverordnung stießen auf der lokalen Ebene gegen die konservative Haltung der Bauern. Die Ansichten der Gesetzgeber über die gemeinsamen Ziele des Staates und der Gemeinden wurden bei den Entscheidungsträgern auf kommunaler Ebene nicht notwendigerweise mitgetragen. In der Landgemeinde Kuopio zum Beispiel verzögerte sich die Einführung der Kommunalverwaltungsreform, weil an der Versammlung zu wenige Menschen teilnahmen und die Versammlung somit nicht beschlusskräftig war. Bei der Gründung der Volksschulen zeigte sich die Gegensätzlichkeit zwischen dem Staat und den Gemeinden darin, dass dieser Prozess nur sehr langsam in Gang kam. Die Bauern mit Landbesitz waren gegen die Gründung neuer Schulen wegen der daraus resultierenden Kosten. Über die ersten

Schulgründungen entschieden in den Gemeindeversammlungen die vielen Stimmen aus dem bürgerlichen Stand.

Die Zentralverwaltung setzte die Gründung des Volksschulnetzes mithilfe der kommunalen Selbstverwaltung um. Ohne die Reform der Kommunalverwaltung hätte die Zentralverwaltung die Volksschulverordnung nicht in der Praxis umsetzen können. Die Reform erteilte der Gemeindeversammlung die Macht, mit der sie die Gründung der Schulen steuern konnte. Die Gemeinde teilte ihr Gebiet in Schulbezirke, und jeder Bezirk musste die Mittel für die Gründung einer eigenen Volksschule zusammen bekommen. Die Staatszulage ermöglichte letztendlich die Gründung der Schulen. Die Zentralverwaltung überwachte die Umsetzung der Volksschulverordnung in den Gemeinden durch das Schulinspektorwesen.

Ohne die starke finanzielle Unterstützung der Gemeinden konnten die ärmeren Regionen keine Volksschulen gründen, und die Bauern der Region hatten keine durch die Höhe ihrer Steuerabgaben garantierte starke Entscheidungsmacht in der Gemeindeversammlung. Das Wesentlichste bei der Bezirksteilungsverordnung aus dem Jahr 1898 war, dass diese Verordnung das kommunale Beschlussfassungssystem zu Beschlüssen zwang, die die Bedürfnisse sowohl der ärmeren als auch der reicheren Gegenden gleichermaßen berücksichtigten. Die in ärmeren Gegenden gegründeten Volksschulen waren ein Prüfstein für die Unparteilichkeit der kommunalen Beschlussfassung.

Die Tätigkeit der Kommunalverwaltung basierte auf dem Gedanken, dass ein „gemeinsames Volk“ die Quelle der Macht sei. Die kommunale Beschlussfassung machte aus den Bauern Beschlussberechtigte für staatliche Aufgabenbereiche. Die Werte der Ständegesellschaft bröckelten, als man für die staatlichen Aufgaben auch Männer direkt aus dem Volk „rekrutieren“ konnte. (Landgemeinde, Zeitschrift des Verbands der Landgemeinden 1/1962.) Der Bauernstand gewann gegen Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung im staatlichen Leben und setzte sich im Reichstag für die Bedürfnisse der Landbevölkerung ein. Früher hatte der Bauernstand seine Repräsentanten aus den anderen Ständen gewählt, da es in diesem Stand selbst wenige schulisch ausgebildete Menschen gab. (Melin 1977, 24.) Ein gestärktes Selbstbewusstsein des Bauernstandes war eng mit den Ergebnissen des Volksschulunterrichts verknüpft.

Die Gründung von Volksschulen trieb auch die Kommunalverwaltung voran. Sie baute ein funktionierendes Gemeinde- und Bezirksregierungssystem. Eine solche Entwicklung konnte in der Reform von 1866 nicht prognostiziert werden. Die Entwicklung einer funktionierenden Gemeinde förderte den Aufbau einer zivilen Bürgergesellschaft.

### **Die Schule erzieht Staatsbürger**

Die Bürgergesellschaft (bzw. Zivilgesellschaft) ist ein mehrdeutiger und schwer definierbarer Begriff, aber ich verstehe ihn in diesem Artikel folgendermaßen: In der Entstehung einer modernen Bürgergesellschaft wird der Mensch sich seiner eigenen Rechte und Pflichten bewusst und versteht sich als einen Bürger und als ein Mitglied einer Gesellschaft. Als Bürger baut er mit seiner eigenen Teilnahme und mit Vereinigungen die Bürgergesellschaft auf. Die Bürgergesellschaft weist auf regierungsunabhängige Organisationen, Bewegungen und Aktivitäten hin. Sie verkörpert die Fähigkeit der Gemeinschaft, Entwicklungen selbst beeinflussen zu können. *In diesem Beitrag gilt als Leitfrage*

*ge, wie die Entstehung der Bürgergesellschaft durch die Gründung der Volksschulen ermöglicht wurde.*

Ilkka Liikanen stellt fest, dass es den Gebildeten, die den Begriff des Staatsbürgers eingeführt hatten, sowie den Repräsentanten der Volksbewegungen, die diesen Begriff im Sprachgebrauch festigten, bewusst war, dass im europäischen Denken nach der Französischen Revolution die Grundlage der politischen Mündigkeit nicht die Mitgliedschaft in einer städtischen Gemeinschaft war, sondern die Rechte, die der Staat allen seinen Bürgern garantierte. (Liikanen 2003, 301-302.) In Finnland hängt die Erziehung eines Staatsbürgers im 19. Jahrhundert mit der Festigung des Nationalstaatgedankens, und im 20. Jahrhundert mit den einheitlichen Rechten und Beteiligungsmöglichkeiten aller Bürger zusammen.

Laut Eric Hobsbawm findet die Entwicklung des nationalen Bewusstseins der Menschen sowohl regional als auch sozial sehr ungleichmäßig statt. Als letzte werden sich die Arbeiter, Diener und Kleinbauern des Nationalgefühls bewusst, also die Bevölkerungsgruppen mit dem geringsten Maß an Reichtum, Bildung und gesellschaftlichen Rechten. Der Schwachpunkt von Hobsbawms Theorie ist, dass in den nordischen Ländern die Stellung der selbstständigen Kleinbauern traditionell stark war, sowohl finanziell als auch was ihre Rechte anging. (Hobsbawm 1994, 20-21.) Finnland war eine Agrargesellschaft, in der die Bauern selbstständig waren. In Finnland kann die Entwicklung des nationalen Bewusstseins zwar auch bei den Bauern, aber besonders bei der landlosen Bevölkerung gesucht und untersucht werden.

Durch die Reformen der Kommunalverwaltung wuchs die Macht der Bauern, aber die landlose Bevölkerung blieb von den Reformen unberührt. Der soziale Unterschied zwischen den Bauern und den Landlosen wurde immer größer, während sich die Bauern und die Gebildeten annäherten. Zugleich bewegte sich die landlose Bevölkerung in Richtung Arbeiterschaft. Laut Matti Peltonen war die Standesgrenze zwischen den Bauern und der übrigen Landbevölkerung sehr deutlich. Zudem hatten sich die Bauern noch in Großhofbesitzer und Kleinhofbesitzer gruppiert. (Peltonen 1992, 131-133.) Offensichtlich entstand in Finnland der Begriff „gemeinsames Volk“, der eine ethnisch basierte Mitgliedschaft in einer Bürgergesellschaft betonte, aus zwei Bevölkerungsgruppen, wovon nur die eine gesellschaftliche Rechte besaß. Für die Vermittlung des Gedankens über die Mitgliedschaft in einem Nationalstaat brauchte man die Volksschule.

Die Volksschule wurde gegründet, um die Bürger zu erziehen. Pauli Arola sieht die Bürgererziehung als Teil der gesellschaftlichen Machtausübung. Bestandteile der Bürgererziehung waren die Stellung eines Bürgers, die Bürgerpflichten und das bürgerliche Ideal. Arola empfand die Bürgererziehung als einen Kampf zwischen den politischen, religiösen und gesellschaftlichen Interessengruppen. Derjenige, der die Bürgererziehung definierte, kontrollierte die Staatsbürgerschaft. (Arola 2003, 5.)

### **Die Volksschule war die Schule der Gemeinde**

Andy Green und John Boli denken in ihrer Untersuchung darüber nach, ob das Schulwesen die Modernisierung startete oder ob es ein Produkt derselben war. (Boli 1989, 249-259; Green 1990, 309-312.) Die Entstehung des Schulwesens war ein Teil der Entstehung einer modernen Bürgergesellschaft. Die Kinder sollten zu modernen Staatsbürger

erzogen werden. Als Mittel der Sozialisation wurde das Schulwesen bestimmt. Ermöglichte die Gründung der Schulen die Geburt der Bürgergesellschaft oder umgekehrt?

Als der Volksschulgedanke nach Finnland kam, gefiel er den Philanthropen, Liberalen, Nationalisten und den Konservativen. Die Philanthropen empfanden die Bildung als ein Menschenrecht. Die Liberalen verknüpften die Bildung mit dem gesellschaftlichen Fortschritt. Die Nationalisten hielten die Schule für den Vermittler des nationalen Bewusstseins im Volk. Die Konservativen empfanden die gemeinsamen Werte, die die Schule vermittelte, als einen Puffer gegen revolutionäre Kräfte. Alle diese Gruppen befürworteten die Gründung der Volksschulen in Finnland. Sirkka Ahonen stellt fest, dass die größten Unterschiede bei der Planung der Volksschulverordnung die Definition der Bildung und der gesellschaftlichen Aufgabe des Schulsystems waren. (Ahonen 2003, 22, 43.)

Die Werte der Ständegesellschaft waren in die schulpolitische Diskussion des 19. Jahrhunderts über die gesellschaftliche Aufgabe der Volksschule eingebunden. Somit war die gesellschaftliche Aufgabe des Schulsystems unterschiedlich je nach Geschlecht und sozialer Gruppenzugehörigkeit. Die Bildung der Mädchen war mit der Aufgabe der Frau als Mutter verbunden. (Snellman, 6, 2002, 80. Artikel wurde am 7.3.1844 herausgegeben.) Die Einstellung, dass die Frau lediglich deswegen gebildet werden sollte, dass sie ein Mittel zur Förderung anderer ist, stieß jedoch auf starken Widerstand. (Wilkama 1938, 281, 285, 290.)

Ein anderes Problem war die Frage nach den weiterführenden Schulen, also die Überlegung, ob die Volksschule ein geeigneter Weg für die höheren Schularten sein konnte. Was war nach den ständegesellschaftlichen Regeln die Zielgruppe der Volksschule? Es wurde nicht von allen Menschen erwartet, dass sie die Volksschule bis zu einem Abschluss besuchen, und der Abschluss der Volksschule war nicht als ein Weg des sozialen Aufstiegs gedacht. Bei den bildungspolitischen Entscheidungsträgern herrschte der Gedanke vor, dass zwischen dem Wohlstand, der sozialen Position und der Intelligenz eines Menschen eine Verbindung existiere. (Härkönen 1982, 42f) In der Machtideologie der Ständegesellschaft herrschte die Angst vor, das sich das Volk durch den Zugang zur Bildung von der physischen Arbeit entfremden und seine Aufgabe als Mitglied der Gesellschaft dann nicht mehr erfüllen würde. (Naumanen 1990, 89)

Die Volksschule war ein Vorhaben der Fennomannen, der Verfechter der finnischen Sprache. Die Fennomannen sahen die Volksschulbildung als ein Menschenrecht an, durch das der Mensch, egal welchen Geschlechts und in welcher sozialen Position, nach einem guten Leben streben konnte. Andererseits war die Volksschule als das Mittel des Staates angesehen, den Bürgern gemeinsame Werte zu vermitteln und sie darin zu unterstützen, ihren eigenen Platz in der kommunalen Selbstverwaltung übernehmen zu können.

Laut der Verordnung von 1866 war es noch keine Pflicht, Volksschulen in den ländlichen Gebieten zu gründen. Die Gründung der Schulen wollte man der lokalen Entscheidungsebene überlassen. Die Ursache dafür war nicht der Glaube daran, dass die lokale Demokratie so eifrig wäre, neue Schulen zu gründen, sondern die Tatsache, dass die Gesetzgeber die Bauern nicht mit neuen obligatorischen Ausgaben provozieren wollten.

Zar Alexander II erließ am 11.5.1866 die Volksschulverordnung. Zur Garantie des Erfolges der Volksschulen wollte man eine gute Lehrerausbildung und eine sorgfältige Kontrolle der Schulen organisieren. (Cygnaeus 1910, 37.) Die lokale Verwaltung der Schulen wurde den Schulvorständen überlassen. Die Gemeindeversammlung war der



Zentralverwaltung gegenüber verantwortlich für die finanziellen Ressourcen der Volksschule, aber sie hatte keine Möglichkeit, sich in die Beschlussfassung des Volksschulvorstandes einzumischen. Die Vorstandsmitglieder kooperierten mit dem Inspektor und der Inspektor erstattete der oberen Regierung Bericht über die Arbeit des Vorstandes und den Schulbetrieb. Die lokale Verwaltung der Volksschule betonte die Stellung der Volksschule als Schule der Gemeinde.

### **Die Schule baut eine Bürgergesellschaft auf**

In meinem Forschungsobjekt in der Landgemeinde Kuopio wurden Volksschulen auf dreierlei Weisen gegründet: unter der Leitung der Gemeindeversammlung, aufgrund einer Initiative der Dorfversammlung, oder als private Schulen durch den bürgerlichen Stand. Der Betrieb der privaten Volksschulen war an die wirtschaftlichen Erfolge der örtlichen Betriebe gebunden. Als die Rentabilität der Sägewerke Suovu und Mustinlahti nachließ, bekamen auch die Volksschulen Probleme. Der Volksschulbetrieb in Suovu endete mit der Schließung des Sägewerks und der Besitz der privaten Volksschule Mustinlahti ging an die Gemeinde über, nachdem der Hof Mustinlahti ebenfalls der Gemeinde übertragen wurde. (MLK 31.8.1907.)

Die Gründung der gemeindeeigenen Volksschulen begann in den Gemeindeversammlungen mit der an die Steuerabgaben gebundenen stimmlichen Macht des Bürgerstandes. Der Eifer der Bürgerlichen, Schulen zu gründen, war philanthropisch motiviert und durch den Willen getragen, eine nationale Identität aufzubauen. Zusätzlich zur finanziellen Unterstützung förderten sie den Volksschulgedanken in den Dörfern und gründeten private Schulen. Das Volksschulnetz der Landgemeinde Kuopio entstand sowohl mithilfe der kommunal getragenen als auch der privat gegründeten Volksschulen.

Warum überlegten es sich die Bauern anders und fingen nach dem anfänglichen Widerstand doch an, die Schulgründungen zu befürworten? In der Landgemeinde Kuopio geschah dieser Sinneswandel, als die Beteiligung der Bauern nicht mehr als Widerstand gegen die „Entscheidungen der hohen Herren“ angesehen wurde, sondern als ein eigener Vorschlag. Die positive Einstellung der Bauern den Volksschulen gegenüber wuchs in den 80-er Jahren des 19. Jahrhunderts. Ihre bildungspolitische Denkweise gründete auf dem praktischen Nutzen der Bildung. Das wichtigste für die Bauern war, mit den durch die Reform der Kommunalverwaltung entstandenen neuen Verpflichtungen fertig zu werden. Die Leitung der Gemeindeversammlung und des Gemeindefachausschusses, Beschwerdeanträge und deren Beantwortung setzten Lese- und Schreibkompetenz voraus. Die Erweiterung der Landwirtschaftsbetriebe auch in den Bereichen der Vieh- und Forstwirtschaft setzte auch von den Bauern Lese- und Schreibkompetenz voraus. Auf dem Lande animierte die Verbreitung der Volksbildung und Vereinstätigkeit die Menschen zum Mitmachen und stärkte ihre Standesidentität. Nach Aimo Halila wurde die Volksschule unter den Bauern bald als eine Möglichkeit gesehen, den Wert des Erbhofes zu steigern. (Halila 1949 II, 50f)

Die Mehrheit der Gemeindebevölkerung lag jedoch außerhalb der Beschlussfassungsmacht der Gemeinde: alle Frauen und die landlose Bevölkerung. Diese Gruppen konnten sich nicht an der Beschlussfassung beteiligen, aber sie beteiligten sich an der Gründung der Volksschulen auf der dörflichen Ebene.

Die Einstellung der landlosen Bevölkerung den Volksschulen gegenüber kann man als einen Maßstab der durch die Volksschule repräsentierten Modernisierung halten. Die Landlosen waren den Volksschulen gegenüber positiv eingestellt, denn sie sahen in der Schule eine Möglichkeit für eine bessere gesellschaftliche Stellung ihrer Kinder. Sie haben ihre Kinder zur Schule geschickt und auch kontrolliert, dass der Schulbesuch regelmäßig ist. Die landlosen Familien lockte kaum die Ideologie der Ständegesellschaft, dass die Kinder dann gebildeter zurück in den Beruf ihres Vaters kehren sollten. In der Landgemeinde Kuopio nahm insbesondere die landlose Bevölkerung die Volksschule sehr gut an. In vielen Schulen kam die Mehrheit der Schüler aus landlosen Familien. In der Landgemeinde Kuopio war die Gründung der meisten Schulen eine Initiative der Dorfbewohner und später der Schulbezirke. Als die Gemeindeversammlung die Landgemeinde in vier Schulbezirke teilte, entstand zwischen den Schulbezirken Konkurrenz darüber, welches Dorf die kommunal mitfinanzierte Volksschule bekommen würde. Viele Dörfer sahen sich berechtigt, eine Volksschule zu bekommen.

### **Die Dorfversammlungen und die Vorstände der Schulen zertrümmern die Ständegesellschaft**

Der Aufbau der Bürgergesellschaft kommt am deutlichsten zum Vorschein in der Tätigkeit der Dorfversammlung. Diese Dorfversammlungen wurden in den 70-er Jahren des 19. Jahrhunderts aktiver. Der Großteil der Schulen in der Landgemeinde wurde in dem untersuchten Zeitraum in den Dorfversammlungen gegründet. Eine Dorfversammlung mit dem Ziel einer Schulgründung rief zumeist ein Großbauer zusammen, der den Volksschulgedanken befürwortete. Alle Dorfbewohner durften sich an der Versammlung beteiligen. Über eine bevorstehende Dorfversammlung wurden die Bewohner im Voraus informiert. Die Nachricht über eine Versammlung verbreitete sich gut, denn in den Protokollen kann man oft lesen, dass viele Interessierte anwesend gewesen waren. Die Dorfversammlung verlief gut organisiert. Sie wurde von einem Vorsitzenden geleitet, und es wurde ein Protokoll geführt. Falls man sich in der Versammlung für die Gründung einer Volksschule entschied, wurde in derselben Versammlung auch schon der Schulvorstand gewählt. In diesem Fall war das Protokoll der Versammlung zugleich das erste Protokoll des Schulvorstands, das entsprechend archiviert wurde.

In der Landgemeinde Kuopio verbanden die Dorfversammlungen unterschiedliche soziale Gruppen. Hier durften Bauer und Landlose, Männer und Frauen die gesellschaftliche Initiative ergreifen. Die Dorfversammlungen waren eine spontane Teilnahme der Menschen. Sie erneuerten die Tradition der Selbstverwaltung, in der durch Kooperation und gemeinsame Verantwortung für eine bestimmte Sache gearbeitet wurde. Gleichzeitig wurde auch die lokale Identität gestärkt, indem die Menschen zusammen gegen die Entscheidungen der Gemeindeversammlung protestierten und nach Änderungen verlangten. Die Dorfversammlungen waren die Äußerungsform eines erwachenden und sich langsam aktivierenden Bürgerengagements. Ohne die Selbstorganisation der Bürger hätte man keine Schulen gründen können. Diese Teilnahme kann als das Erwachen einer Bürgergesellschaft gesehen werden.

Auch der Eifer der Bürger, sich als Freiwillige an Bürgeraktivitäten zu beteiligen, repräsentiert das Erwachen einer Bürgergesellschaft. Die Dorfbewohner organisierten Gemeinschaftsarbeit, Tombolas, Dorffeste und Spendensammlungen für die Schule. Die

Bürgeraktivitäten waren gut durchorganisiert. In den Versammlungen wurde ein Tombo-laausschuss gegründet, der unter den Dorfbewohnern Spenden als Gewinne sammelte und die Auslosung organisierte. Um die Auslosung herum wurde ein Dorffest gemacht. An solchen Aktivitäten beteiligten sich die Dörfler beiderlei Geschlechts und unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund.

Die Dorfversammlungen und das freiwillige Bürgerengagement waren die ersten Kanäle zur gesellschaftlichen Mitbeteiligung der landlosen Bevölkerung, die kein Stimmrecht hatte. Auch die Volksschulvorstände trieben das Verschwinden der Ständegesellschaft voran: Vertreter verschiedener sozialer Gruppen mussten hier als Gleichberechtigte miteinander kommunizieren. (Soikkanen 1966, 340 - 341).

Die Zusammensetzung der Schulvorstände in der Landgemeinde Kuopio kann in vier Abschnitte geteilt werden: Die Vorstände des bürgerlichen Standes und Großbauern, die mehrheitlich von Bauern geführten Vorstände, die Vorstände der Bauern und Landlosen und die komplett von Landlosen geführten Vorstände. Im 19. Jahrhundert setzten sich die Vorstände hauptsächlich aus dem bürgerlichen Stand und den Großbauern zusammen. Als die Zahl der Volksschulen Ende des Jahrhunderts stark wuchs, endete die Teilnahme des bürgerlichen Standes an den Vorständen beinahe gänzlich. Vermutlich gab es nicht genug Bürgerliche für all die zu gründenden Vorstände. Man kann auch schlussfolgern, dass das gestärkte Selbstbewusstsein der Bauern und die Übung in den Verantwortungsbereichen der Kommunalverwaltung dazu geführt haben, dass die Bauern selbst die Aufgaben in einem Vorstand bewältigen konnten. Die aus Bauern bestehenden Vorstände wurden immer üblicher. Die ersten ausschließlich bäuerlichen Schulvorstände waren der Vorstände der Volksschule Hirvilahti 1883 und der Volksschule Riistavesi 1891.

In der dritten Phase wurden in den Vorstand auch Landlose gewählt. Die Zusammensetzung der Vorstandsmitglieder spiegelte die steigende Anzahl der Volksschulen und ihre Neugründungen in immer ärmeren Gebieten wider. In der vierten Phase bestanden die Vorstände ausschließlich aus den Landlosen. Der Vorstand der Volksschule Jynkkä bestand 1907 aus Landlosen und einem Einlieger. Die Einlieger waren die schwächste Bevölkerungsschicht.

Die Schulvorstände wurden für die Landlosen und für Frauen der erste Weg zur gesellschaftlichen Mitbeteiligung. Die Frauen waren die größte einzelne Gruppe ohne kommunales und auch ohne staatliches Stimmrecht bis zum Jahr 1906. Für die Frauen öffneten die Schulen eine Möglichkeit zur gesellschaftlichen Mitbeteiligung, die Schulen boten Arbeitsplätze und die Vorstandsmitgliedschaft ein erstes Ehrenamt. Die Frauen wurden Mitglieder der Bürgergesellschaft durch eigene Teilnahme.

Beim Vergleich zwischen den männlichen und weiblichen Vorstandsmitgliedern muss jedoch konstatiert werden, dass die zwischengeschlechtliche Gleichberechtigung hier keinen Ausdruck fand. In die Vorstände wurden Männer gewählt, die ihrem sozialen Hintergrund nach Pächter oder Kätner waren, aber Frauen mit derart niedrigem sozialen Hintergrund wurden nicht gewählt. Die weiblichen Mitglieder der Vorstände waren immer aus dem bürgerlichen Stand, Bauernfrauen oder Kauffrauen.

Die Vorstände der Volksschulen förderten den Aufbau der Bürgergesellschaft. Die Einstellung gegenüber der Rolle der Frau als gesellschaftlich Mitwirkende scheint im östlichen Finnland fortschrittlich gewesen zu sein. In Ostfinnland wurden in die Vorstände

mehr Frauen gewählt als in Westfinnland. Die Vorstände brachen auch die strikten Ständegrenzen, indem sie die Vorstände aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zusammenstellten. In den Verwaltungsregionen Oulu und Vaasa und teils im Bereich Kuopio war der Anteil der Bauern in den Vorständen bedeutend. Sie waren die „volkmächtigsten Gebiete“, wenn man die Anzahl der Bauern als Messlatte verwendet. (Soikkanen 1966, 340.) Esko Nikander stellt fest, dass die Macht des Volkes in den Vorständen außer in der Zusammenstellung auch im Wahlverfahren und im breit angelegten Selbstbestimmungsrecht zum Ausdruck kam. Dies drückte den Willen aus, sich von der Bürokratie zu lösen, nach einer Bürgergesellschaft zu streben und die allgemeuropäische Idee der Selbstbestimmung zu realisieren. (Nikander 1984, 94.)

Die finnische Bürgergesellschaft wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts aktiv. Dies geschah zeitlich parallel zur Gründung der Volksschulen. Es kann behauptet werden, dass die Gründung der Volksschulen den Eifer der Menschen, sich gesellschaftlich zu engagieren, kanalisiert hat. (Rasila, 1961, 210-214.) Das Vereinswesen war bis dahin durch die Ideen der Aufklärung geprägt. Die Bürgergesellschaft entwickelte sich aber nun weiter, und ihre Beteiligungsmöglichkeiten wuchsen, als auch politische Organisationen entstanden, wie beispielsweise die Jugendbewegung, die Finnentumsbewegung und die Arbeitervereine.

Betrachtet man die 25 Dörfer der Landgemeinde Kuopio, in denen bis 1907 eine Volksschule gegründet worden war, wurden in sieben von diesen auch Arbeitervereine gegründet. Die Volksschulsache lag den Bestrebungen der Arbeitervereine nahe. Die kostenlose Ausbildung wurde mit dem Stimmrecht gleichgestellt. Die arme Bevölkerung wollte sich durch Gründung eigener Vereine zu einem Teil der Bürgergesellschaft konstituieren. Sie fing an, sich durch die schulische Bildung zu mündigen Staatsbürgern zu entwickeln. (Haapala 1992, 246; Hyypä 1999, 165; Oittinen 1948, 133; Rautama 1977, 16. Pauli Rautama sieht einen Zusammenhang zwischen dem Schulwesen und den gegründeten Arbeitervereinen.) Die Schule und die Bürgergesellschaft entwickelten sich demnach Seite an Seite.

Die hier untersuchte Zeitperiode endet mit dem Hervorkeimen einer modernen, translokalen Gesellschaft im Generalstreik des Jahres 1905 und in den Parlamentswahlen im Jahr 1907. Die Reform der Kommunalverwaltung und die Gründung des Volksschulwesens stärkten den Einfluss des Staates auf die lokale Administration, aber sie trieben ebenfalls eine Entwicklung voran, in der die Menschen durch ihr eigenes Engagement verstanden, welche Bedeutung es hat, sich zu organisieren. Dies ermöglichte die Entstehung der Bürgergesellschaft.

### **Quellen und Literatur:**

#### **Unveröffentlichte Quellen:**

KKA, Archiv der Kommunalverwaltung der Landgemeinde Kuopio: MLK, Kuopion maalaiskunnan kuntakouksien pöytäkirjat 1870-1907.

#### **Zeitschriften und andere unveröffentlichte Quellen:**

Protokolle des Reichstags: Vuoden 1863-1864 valtiopäivät talonpoikaissäätö

## **Gesetze und Verordnungen:**

Verordnung 11.5.1866

## **Zeitschriften:**

Maalaiskuntien liiton lehti 1/1962

## **Literatur:**

- Ahonen Sirkka, Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino, 2003.
- Arola Pauli, Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917 - 1924. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 191, 2003.
- Boli John, New citizens for a new society, The institutional origins of mass schooling in Sweden, Oxford: Pergamon press, 1989.
- Cygnaeus Uno, Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 1910.
- Green Andy, Education and state formation. London: MacMillian Press, 1990.
- Haapala Pertti (toim.), Talous, valta ja valtio. Tutkimuksia 1800-luvun Suomesta. Tampere: Vastapaino, 1992.
- Halila Aimo, Suomen Kansakoululaitoksen historia II. Helsinki: WSOY, 1949.
- Hobsbawm Erich, Nationalismi. Tampere: Vastapaino, 1994.
- Hyypä Henrik, Varanto varastossa. Koulutus sivistää, jalostaa ja varastoi joutoväkeä. Turku: Turun yliopiston koulutussosiologian tutkimuskeskus, 1999.
- Härkönen Mirja, Kouluylihallituksen ensimmäisen päällikön Casimir von Kothenin koulupolitiikka. Helsinki: SHS, 1982.
- Liikanen Ilkka, Kansa. Teoksessa Hyvärinen Matti, Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino, 2003, 257 - 308.
- Lindert Peter H., Growing Public. Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century. Volume I. The Story. California: Cambridge University Press, 2004.
- Melin Vuokko, Alkuopetus Suomen maaseudulla ennen oppivelvollisuuslakia 1866 - 1921. I Alkukoulu 1866 - 1906. Turku: Turun yliopisto, 1977.
- Naumanen Päivi, Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle. Turku: Koulutussosiologian tutkimusyksikkö, 1990.
- Nikander Esko A., Maaseudun kansakoulujen paikallishallinnon synty vuosina 1856 - 1866. Helsinki: Helsingin yliopisto, 1984.
- Oittinen R.H., Työväenkysymys ja työväenliike Suomessa. Aikamme kulttuuri 12. Lappeenranta: Tammi, 1948.
- Peltonen Matti, Matala katse. kirjoituksia mentaliteetin historiasta. Tampere: Hanki ja jää, 1992.
- Rautama Pauli, Santeri Mäkelä ja Etelä-Pohjanmaan työväenliikkeen muut varhaiset kansansivistäjät. Teoksessa Saarela Tauno. Talonpoikainen sosialisti. Santeri Mäkelä poliittisena toimijana ja kirjailijana. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, 1977.
- Rasila Viljo, Suomen torpparikysymys vuoteen 1909. Yhteiskuntahistoriallinen tutkimus. Helsinki: SHS, 1961.
- Sarjala Jukka, Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva: WSOY, 1981.
- Snellman J.V. Kootut teokset 6. Helsinki: Edita, 2002.
- Soikkanen Hannu, Kunnallinen itsehallinto kansanvallan perusta. Maalaiskuntien itsehallinnon historia. Helsinki: Maalaiskuntien Liiton kirjapaino, 1996.
- Tarjanne A.J. Suomen kansakoulu 1866 - 1916 Helsinki: Kansanopettajain osakeyhtiö valistus, 1916.
- Wilkama Sisko, Naissivistuksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840 - 1880-luvuilla. Helsinki: SHS, 1938.



## **4 Reformpädagogik und Innere Schulreform in Geschichte und Gegenwart – Das Beispiel Finnland**

*Ehrenhard Skiera*

*Vorbemerkung:* Noch bis vor wenigen Jahren lag Finnland „am Rande“ Europas, am Rande auch des erziehungswissenschaftlichen Interesses. In einer 1994 erschienenen Studie über „Ursprung und Verlauf der Reformpädagogik in Skandinavien“ (Hörner 1994, S.121) wird die Entwicklung in Finnland nur gestreift und die Ansicht geäußert: „Die Entwicklung der Reformpädagogik in Finnland erfolgte, soweit sich dies nachvollziehen läßt, weitgehend in Kooperation und Personalunion mit Schweden.“ Dieses Urteil ist korrekturbedürftig. Hier wie in anderen Studien ähnlichen Zuschnitts zeigt sich, dass der nationenübergreifende Fokus auf große geographische Räume die Besonderheiten eines Landes, auch in Hinsicht auf internationale Einflüsse, nicht angemessen erfassen kann.

Zum einen gab es bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem Aufbau der finnischen Volksschule durchaus eigenständige Bestrebungen, die in vielen Punkten zentrale reformpädagogische Motive vorwegnahmen und so den Boden für die Aufnahme neuerer Impulse vorbereiteten. Uno Cygnaeus (1810-1888) ist hier an erster Stelle zu nennen, der „Vater der finnischen Volksschule“ und Gründungsdirektor des ersten Seminars für die Ausbildung von Volksschullehrerinnen und -lehrern (gegründet 1863 in Jyväskylä). Zum anderen bestanden rege Kontakte vor allem auch mit Deutschland, und in den 1930-er Jahren ein sehr reger Austausch mit Estland.

Ferner muss auf neuere Entwicklungen auf Lehrplanebene und auf Schulversuche im Rahmen der Entwicklung der Grundschule hingewiesen werden. Wenn diese nominell auch keineswegs immer auf die Reformpädagogik Bezug nehmen, ist doch der Zusammenhang häufig erkennbar.

Finnland: ein Land mit einer wechselvollen Geschichte, zunächst unter schwedischer, dann russischer Herrschaft stehend, seit 1917 schließlich selbständig, ein Land, das (auch!) im Kontext der Reformpädagogik eine eigene Erkenntnisanstrengung verlangt.

### **4.1 Die Grundanliegen der Reformpädagogik und ihre kritischen Reflexe**

Wie lassen sich systematisches Lernen und persönliches Leben, Erleben, Erfahren und Gestalten in einen Sinn-erschließenden Lernweg integrieren? Den Begriff „Sinn“ verstehe ich hier in seiner doppelten und verschränkten Bedeutung: hermeneutisch in Bezug auf die Fragen an meine Lebenswelt und meine Stellung in ihr, existenziell in Bezug auf das Werterleben des eigenen Daseins. Vielleicht lässt sich mit dieser Frage das Kernanliegen der Reformpädagogogen zu Beginn des vorigen Jahrhunderts knapp umschreiben.

Die oft so genannte und verteufelte „Alte Schule“ konnte dem damit gesetzten Anspruch nicht mehr genügen. In vielen Ländern setzte eine bis heute nicht abgeschlossene und wohl auch unabschließbare, weil Grundprobleme berührende, Suche nach neuen Formen der Erziehung und der Schule ein. Finnland hat an dem internationalen Gespräch ebenfalls teilgenommen, wenn auch mehr rezeptiv als wegweisend und stilbildend. Die terminologische Diskussion bezüglich der Grundanliegen der Reformpädagogik kam in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Finnland nur zögerlich voran, was sich heute in einer gewissen Unschärfe im Gebrauch der Begriffe zeigt. In Finnland wurde die Kontroverse über das „Pro“ und „Contra“ der reformpädagogischen Konzepte – also affirmative versus ideologiekritische Stimmen – nicht in der Schärfe und Tiefe geführt wie in Deutschland (vgl. Skiera 2003). Gleichwohl ist der Einfluss der reformpädagogischen Bewegung in Theorie und Praxis kontinuierlich nachzuweisen. Neben den (relativ wenigen) privaten Waldorf- und Montessorischulen sind in den achtziger und neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bemerkenswerte Initiativen innerhalb des staatlichen Schulwesens entstanden. Diese wurden von der Lehrplanreform des Jahres 1985 wesentlich gestützt, die der einzelnen Schule einen größeren Spielraum zur Gestaltung des pädagogischen Binnenraumes brachte. Die im Zusammenhang mit der Besinnung auf reformpädagogische Traditionen und der Lehrplanreform initiierten Schulversuche haben gleichzeitig eine vermittelnde Funktion innerhalb der Lehrerbildung. Sie werden meist unter wissenschaftlicher Begleitung an den „Universitätsübungsschulen“ durchgeführt und wirken so in das übrige Schulfeld hinein. Die Schulversuche der letzten Jahre, die mit den Universitätsschulen und in der Lehrerbildung gegebene Möglichkeit der lebendigen Vermittlung reformpädagogischen Wissens sowie zahlreiche didaktische Momente reformpädagogischer Signatur im Lehrplan des Jahres 1985 für die „Peruskoulu“ (Grundschule) haben den Impuls zur Schaffung einer kindgerechten aktiven und lebensnahen Schule in Finnland entscheidend gestärkt.

Werfen wir zunächst einen historisch orientierenden Blick auf die Gesamtbewegung der Reformpädagogik so zeigt sich etwa folgendes Bild. Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde die überkommene „Alte Schule“ mit ihrer autoritären Struktur in weiten Kreisen der Erzieherchaft radikal in Frage gestellt. Die Kritik bezog ihren nachhaltigen Schwung u. a. aus der kultur- bzw. zivilisationskritischen Stimmungslage, die sich als Reaktion auf die Zumutungen der modernen Welt in allen Schichten der Gesellschaft gebildet hatte. Dabei waren dem Pessimismus nicht selten zugleich Hoffnungen auf eine Höherentwicklung des Menschen und der Gesellschaft oder gar auf eine paradiesische Vollendung der Menschheitsgeschichte beigemischt. Der Kulturpessimismus war also kein totaler. Reform schien möglich, eine endgültige Wende hin zum guten Leben den Hoffenden und Suchenden wahrscheinlich. Neben den verschiedenen Strömungen der Lebensreformbewegungen, die sich in den Dienst jener großen Wende gestellt sahen, und teilweise in Verbindung mit ihnen, setzte eine fruchtbare Phase des Suchens nach neuen, humaneren Formen der Erziehung und der Schule ein. Diese Suche führte zu zahlreichen neuen methodischen Ansätzen und Schulgestalten. Es wurden Alternativen zur herkömmlichen Pädagogik entwickelt, und es bildeten sich Traditionen heraus, die zum Teil bis heute weiterwirken. Kaum ein Bereich der Schulpädagogik, der konkreten Schularbeit und der Schulreform sowie der Erziehungstheorie blieb von den



reformpädagogischen Strömungen unberührt – bis hinein in fach- und lernbereichsdidaktische Konkretionen.

So solidarisch sich die Gemeinschaft der reformpädagogischen Schulen älterer und neuerer Prägung bei der Kritik gegenüber der „Alten Schule“ mit ihren autoritativen oder gar autoritären Momenten geben, so unterschiedlich und geradezu gegensätzlich präsentieren sich die einzelnen Richtungen in ihrer je eigenen theoretischen und praktischen Grundlegung. Die maßgeblichen Begründungsansätze für das Neue reichen etwa von einer okkulten Gesamtschau der Welt und des Menschen (Rudolf Steiner), von experimentell-erfahrungswissenschaftlichen Theorien mit z. T. religiös-mystischen Komponenten (Maria Montessori) über anthropologisch-sozialwissenschaftliche Konzepte (Peter Petersen) bis hin zu gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansätzen (Célestin Freinet, neuere Alternativ- bzw. Freie Alternativschulen).

Die Suche nach einem theoretischen Grundkonsens der Reformschulen muss also immer die tief greifenden Unterschiede im Auge behalten. Gleichwohl gibt es eine Reihe gemeinsamer pädagogischer Grundmotive. Deren ideelle Wurzeln reichen weit in die europäische Erziehungsgeschichte zurück; sie werden erneut und jetzt in radikalisierter Form vorgetragen:

- gegen die rigide Herrschaft des Lehrplans steht die Orientierung an den Fragen, Bedürfnissen und Interessen des Kindes („Pädagogik vom Kinde aus“);
- gegen die Dominanz rezeptiver Lernformen und des „Frontalunterrichts“ in der „Buchsule“ steht ein „neuer“ Begriff des Lernens, nämlich als eine aktive, kreative, die Selbständigkeit fördernde, lebensverbundene und „natürliche“ Tätigkeit;
- gegen den „Zwangscharakter“ der „Alten Schule“ steht das Bild der „Neuen Schule“ als Modell eines guten, harmonischen, partnerschaftlichen Zusammenlebens – sie soll zu einem pädagogisch, sozial-ethisch und ästhetisch durchgestalteten Raum werden, zu einer anregungsreichen Lebensgemeinschaft;
- gegen das Übergewicht intellektuellen Lernens steht nun die Erziehung des „ganzen Menschen“ mit seinen intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Möglichkeiten.

An diesen Motiven konnten sich die reformorientierten Lehrerinnen und Lehrer sowie die stilbildenden Reformeinnen und Reformer als *im Grunde* Gleichgesinnte erkennen. Die keineswegs unerheblichen, zuweilen durchaus gegensätzlichen Vorstellungen der verschiedenen Reformkreise traten dabei in den Hintergrund, galt es doch, den gemeinsamen Feind, die „Alte Schule“ und die „Alte Erziehung“ mit ihren zahlreichen Momenten ängstigenden Zwanges, zu überwinden.

Die Geschichte der Reformpädagogik hatte bereits frühzeitig einen ihren Entwicklungen parallel laufenden kritischen Diskurs hervorgebracht, der sich gegen die Einseitigkeiten einer „Pädagogik vom Kinde aus“ und des „natürlichen Lernens“ wendet; gegen die im romantischen, reformpädagogischen sowie lebensreformerischen Denkens eingeschlossenen antirationalen Züge; gegen die Beschwörung eines harmonistischen Gemeinschaftsbegriffs, der real bestehende Konflikte und soziale Gegensätze in der Pädagogik theoretisch wie praktisch nur unzureichend thematisieren konnte (Hytönen 1992; Skiera 2003). Relativ unberührt von dieser Kritik hat sich in den innovativen Diskursen und in der reformorientierten Lehrerschaft ein positives Bild von Reformpädagogik durchgesetzt, das bis heute im Bereich der Schule Reforminitiativen auf verschiedenen Ebenen

befruchtet und zur Herausbildung eines neuen subjektorientierten, den Werten der Humanität verpflichteten neuen Bildes von Erziehung und Schule beigetragen hat.

Dem Selbstverständnis der reformpädagogischen Schulgründungen, Erbe ihrer kulturkritischen und lebensreformerischen Wurzeln, entspricht die Auffassung, dass sie prinzipiell immer das Ganze des Schullebens im Auge haben, also nicht nur einzelne Momente oder Methoden. Das gilt auch für die in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts entstandenen sogenannten „Freien Alternativen Schulen“, die mit vielen der traditionellen reformpädagogischen Grundanliegen im wesentlichen konform gehen, wenn auch manche – wie Freiheit der Kinder und Partizipation aller Beteiligten – radikaler gefasst und praktiziert werden.

In Bezug auf die in Finnland verwendete Terminologie merkt Paavo Malinen das Folgende an: „Jetzt sind die reformpädagogischen Bewegungen vom Beginn des 20. Jahrhunderts wieder aktuell geworden, mit deren Hilfe man passende Formen für eine die Entwicklung des Kindes unterstützende Erziehung suchte. Neben diesen alten Bewegungen sind auch neue pädagogische Strömungen dazugekommen, wie z. B. die Suggestopädie (LOZANOV), die Pädagogik der kreativen Problemlösung (z. B. SCHMIDT) und die Erziehung der menschlichen Beziehungen (z. B. GORDON). – In Finnland wird für alle oben genannten Richtungen auch die gemeinsame Bezeichnung ‚Alternativpädagogiken‘ benutzt.“ (Malinen 1987,1) Demgegenüber müsste terminologisch deutlicher differenziert und der Ganzheitsanspruch der reformpädagogischen und alternativen Schulen berücksichtigt werden.

## **4.2 Rezeption und Wirkung der Reformpädagogik in Finnland – Historische Skizzen**

Uno Cygnaeus (1810-1888), von Haus aus lutherischer Pfarrer, war der entscheidende Vordenker, Anreger, Förderer und Organisator beim Aufbau des finnischen Volksschulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Das gilt für alle relevanten Gebiete der Schulentwicklung: angefangen von den Fragen der pädagogischen Ethik, des Lehrplans, der Unterrichtsmethode, der Schulorganisation, der Lehrerbildung bis hin zu den Fragen der Bildungspolitik und Schulverwaltung. Cygnaeus kannte die Errungenschaften auf dem Gebiet der Volksschulwesens in Mitteleuropa aus eigener Anschauung und ging mit missionarischem Eifer und Geschick daran, die bedrückende Rückständigkeit des Schulwesens im eigenen Land zu bekämpfen – mit erstaunlichem Erfolg. – Im Hinblick auf zentrale Motive der Reformpädagogik ist nun bemerkenswert, wie weitgehend er viele davon bereits bündig formuliert und deren Realisierung angemahnt hat, ohne allerdings den Geist lutherischer Strenge in der Schule gänzlich verabschieden zu wollen. Im Jahre 1860 legt Cygnaeus dem finnischen Senat (seinerzeit die Regierung des russischen Großfürstentums) seine „Vorschläge für die Einrichtung der Finnischen Volksschule“ vor. Trotz der Zeitgebundenheit der Aussagen im einzelnen handelt es sich um eine konzise Bündelung gültiger pädagogischer Weisheit, gleichsam als ein in die Zukunft weisender Kristallisationspunkt erziehungsgeschichtlicher Erfahrung. Darin finden sich Ausführungen zu den Fehlern der „Alten Schule“ mit ihrer geisttötenden Memorier- und Lehrpraxis; Gedanken zur pädagogischen Bedeutung der Arbeit und des Lernens durch

Erfahrung für die Gesamtentwicklung des Kindes; Ausführungen zur pädagogischen Bedeutung eines gesitteten und von Herzenswärme durchwirkten Schullebens – um beispielhaft nur einiges zu nennen, was die ganzheitliche Sichtweise seiner Bildungs- und Erziehungslehre und die Nähe seiner Gedanken zu reformpädagogischen Grundgedanken belegt. (vgl. Skiera 1994)

Cygnaeus ist freilich nicht umstandslos in die Geschichte der Reformpädagogik einzuordnen. Er hat aber das pädagogische Denken seiner Zeit nachhaltig geprägt und – auch durch seine langjährige Tätigkeit in der Lehrerbildung – zur Bildung eines pädagogischen Bewusstseins beigetragen, das reformpädagogische Impulse aus dem Ausland späterhin durchaus mit Verständnis aufnehmen konnte. Insofern gehört Cygnaeus zweifellos zu ihrer Vorgeschichte.

Was die Geschichte der Reformpädagogik im engeren Sinne anbetrifft, verdanken wir Erkki Lahdes eine umfangreiche Studie zum Thema „Der Einfluss der Neuen Schule auf die finnische Volksschule. (Lahdes 1961) Danach war zunächst der Einfluss der (deutschen) Arbeitsschulbewegung bestimmend, vermittelt über Vorträge deutscher Pädagogen in Helsinki und Übersetzungen einschlägiger Schriften. „Andererseits machten die Finnen traditionell Studienfahrten nach Deutschland und lernten da die Arbeitsschule kennen. In den Jahren 1915-17 erschien die Zeitschrift ‚Työkoulu‘ (Arbeitsschule).“ (Lahdes 1987,10) Parallel dazu wirkten die Informationen aus Holland: Jan Ligthart und sein „Sachunterricht“ wurden bekannt. Diesen Einflüssen schreibt Lahdes zu, „dass das Prinzip der eigenen Aktivität der Schüler Boden zu gewinnen begann, und dessen Vorwärtkommen zu dem zentralen Charakteristikum der Schulreform wurde.“ (ebd.) Die Kenntnisnahme der anderen wichtigen Reformlinien (Lietz, Reddie, Geheeb, Montessori, Decroly, Key) hatte dagegen zunächst kaum einen direkten Einfluss auf die Schule. – In der Zwischenkriegszeit ist eine wachsende Popularität der angelsächsischen Reformpädagogik festzustellen (Dewey, Parkhurst). Die Finnen nahmen an den Konferenzen der „New Education Fellowship“ (NEF) teil und gründeten eine eigene Unterabteilung. (Die NEF wurde 1921 in Calais als internationaler Zusammenschluss reformorientierter Kreise aus Schule, Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung gegründet. Sie besteht bis heute, seit 1966 unter dem Namen „World Education Fellowship“.) Das reformierte Schulwesen von Hamburg, Dresden, Wien und die Jenaer Universitätsschule Peter Petersens lernten die Finnen durch Reisen und Zeitschriftenartikel kennen. Hitlers Machtübernahme verminderte dann den deutschen Einfluss auf die finnische Pädagogik. „Die Schwedischsprachigen orientierten sich immer mehr an Skandinavien, die Finnischsprachigen an Estland.“ (ebd.) In diesem Zusammenhang ist der Este Johannes Käis zu erwähnen, dessen Buch über die Arbeitsweisen der Neuen Schule im Jahre 1937 in finnischer Übersetzung vorgelegt wurde. (Näheres s.u.) – Als bemerkenswerter Vorläufer der neuerlichen Versuche zur Überwindung der Zersplitterung des Lehr- und Stundenplans ist die Einführung des Gesamtunterrichts zu nennen: „Am weitesten kam die Reform in den unteren Klassen der Volksschule, in denen keine starren Traditionen bestanden. Der zentrale Reformler war AUKUSTI SALO, der von der deutschen Pädagogik und dem Wiener Gesamtunterricht, von KILPATRICK und DECROLY beeinflusst wurde. Er gab 1935 einen Lehrplan für die beiden unteren Klassen der Volksschule heraus, der allgemein in Gebrauch genommen wurde. Er stellte einen gebundenen Gesamtunterricht dar, in dem es jede Woche ein Thema aus dem eigenen Lebensumkreis

der Schüler gab, und in dem Heimatkunde ein zentrales Fach war.“ (ebd.,11) An diesen Bestrebungen wurde in einigen Schulversuchen der achtziger Jahre (und das gilt bis heute) unter dem Begriff „Kokonaisopetus“ (Ganzheitsunterricht) oder „Eheyttävä opetus“ (Integrierter Unterricht) wieder angeknüpft, nun zur Neugestaltung der sechsjährigen Unterstufe der Volksschule und thematisch unter stärkerer Berücksichtigung der sozialen sowie ökologischen Gegebenheiten. (s.u. im nächsten Abschnitt)

Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg stellt Lahdes den Einfluss von Matti Koskeniemi heraus, der schon im Jahre 1939 die Jenaer Universitätsschule und Peter Petersen persönlich kennen gelernt hatte und nun sozialerzieherische Ideen und die Gruppenarbeit propagierte. „Bei der Erstellung des Lehrplans für die Volksschule (1952) spielte KOSKENIEMI eine entscheidende Rolle. Hier wurde eine Gesamtreform im Sinne KOSKENIEMIs Didaktik entwickelt. Man versuchte die strenge Teilung in verschiedene Fächer abzuschwächen und die Bedeutung der formalen Erziehung hervorzuheben ... Somit hatte die finnische Schule für alle Schulpflichtigen einen Lehrplan und eine Didaktik mit einer lebensnahen, schülerzentrierten Schule als Ideal erhalten, in der man auf die soziale Erziehung großen Wert legen wollte.“ (ebd.)

Mit einigen historischen Exkursen in die reformpädagogisch inspirierte Versuchsarbeit will ich den Fragen nach Rezeption, Wirkung und Ausprägung der Reformpädagogik in Finnland näher nachgehen.

### **Exkurs 1:**

An dieser Stelle ist auf Leben und Werk des (schwedischsprachigen) Finnen Laurin Zilliacus (1895-1959) hinzuweisen. Er war einige Jahre Schüler, später Lehrer in der von J.H. Badley, einem der führenden englischen Reformpädagogen 1893 gegründeten Schule in Bedales; er wurde ein führender Exponent der finnischen, schwedischen und internationalen reformpädagogischen Bewegung, Teilnehmer und Sprecher auf zahlreichen Konferenzen der „New Education Fellowship“, darunter in Australien, Neuseeland und Indien; er debattierte mit Decroly, Parkhurst, Montessori, Freinet u. a.; war pädagogischer Berater bei den Vereinten Nationen; engagierte sich über viele Jahre hinweg bis zu seinem Tode für die Entwicklung des Schulwesens in Indien – um nur einige Züge des „bunten Gewebes ... aus dem Leben eines Humanisten“ (Ulla Zilliacus) zu nennen (Zilliacus, Ulla 1988). – Seine bleibende Bedeutung für die finnische Reformpädagogik liegt vor allem in seiner Schulgründung im Jahre 1928, die „Tölö svenska samskola“ in Helsinki, ein vom Staat teilsubsidiiertes privates Gymnasium, das von der ersten Klasse (6/7-jährige Kinder) bis zum Abitur führte. Dieser Schule stand Zilliacus bis 1939 als Rektor vor. Es ist die erste Schule, die in ihrer Gesamtheit dezidiert in Kenntnis und aus dem Geist der internationalen Reformpädagogik in Finnland konzipiert, aufgebaut und geführt wurde. In dem Vortrag „A School in Finland“ (Zilliacus, Laurin 1937), gehalten 1937 in Neuseeland, zeichnet Zilliacus ein anschauliches Bild der Schularbeit. Bei der Gestaltung des Schullebens wurde offensichtlich „aus dem Vollen“ der didaktisch-methodischen Ansätze der Reformpädagogik geschöpft. So findet sich in der Schule u. a.: größtmögliche Einbeziehung der Schulumgebung für Studien, Sport und Freizeitaktivitäten; Koedukation; Gruppenarbeit; neben den eigentlichen Klassenräumen Einbeziehung der Flure, des Schulmuseums und der Bibliothek als Orte für Einzel- und Gruppenarbeit; Ausstellungen von Schülerarbeiten; Einrichtung von festen Zeiten für indivi-

dualisiertes (und ggf. gleichwohl kooperatives) Lernen „based on the Dalton Plan“ (zwischen 9.00 und 10.00 Uhr; danach beginnen die „normalen“ Schulstunden); Bemühungen um fächerübergreifenden Unterricht, in den unteren Klassen gestützt durch das Klassenlehrersystem; weitgehende Schüler selbstverwaltung und Mitarbeit bei der Organisation des Schullebens und der Aufrechterhaltung von Ordnung, Disziplin und Sauberkeit; Theaterarbeit; Arbeiten mit Holz unter Anleitung eines Schreiners; Bemühung um Transparenz des Schullebens durch gegenseitige Besuche der Klassen und Präsentation der Arbeitsergebnisse; Fest und Feier. (Eine Besonderheit war die Einrichtung einer von den Schülern betriebenen Bank und eines Kaufladens mit eigenem Geld. Zilliacus wollte damit Verständnis für ökonomische Zusammenhänge wecken. Er sah die weltweite ökonomische Verflechtung und erhoffte sich gerade durch sie die Entstehung einer Weltgesellschaft. Weltoffenheit und Weltbürgertum gehörten als zentrale Komponenten zu seinen Erziehungszielen.) – Ulla Zilliacus urteilt in Bezug auf Leben und Werk ihres Mannes 1988: „Es ist eine Tatsache, dass man mächtig viel von dem, was Laurins Überzeugungen ausmachte, in unserem Grundschulgesetz wiederfindet.“ (Zilliacus 1988, 19) Diesem Urteil wird man zustimmen können (s.u.) und gleichwohl betonen, dass die Wege der Vermittlung heute wohl kaum mehr zu rekonstruieren sind – wie schließlich über das Ausmaß der Wirkungen in der Schulpraxis allgemein (bisher) nur Vermutungen angestellt werden können. „Ja, man findet sie dort“, fährt Ulla Zilliacus fort, „aber wie wird es dann angewendet?“ (ebd.) – Heute ist es vor allem die pädagogische Vereinigung „Elämäkoulu - Livets Skola“ (Lebensschule) in Helsinki, Mitglied der internationalen Freinetbewegung und der „World Education Fellowship“, die Zilliacus' Lebenswerk in Erinnerung zu bringen versucht.

### **Exkurs 2:**

Die besonderen Beziehungen zwischen Finnen und Esten, die sich als „Brüdervölker“ betrachten, müssen eigens herausgestellt werden. Ende 1934 kam Johannes Käis (1885-1939), der führende Repräsentant der estnischen Reformpädagogik nach Finnland, um über die Schulreform in seinem Land zu sprechen. Das war der Anfang einer Freundschaft zwischen Lehrerinnen und Lehrern beider Länder, die bald zu engen Bindungen führte, von denen insbesondere die finnische Volksschule außerordentlich profitierte. (Lahdes 1961, 107f) Im Jahre 1935 schlossen die Volksschullehrervereinigungen beider Länder ein Freundschaftsabkommen. Es fanden gemeinsame pädagogische Kongresse statt, zudem nahm Johannes Käis an zahlreichen Lehrerversammlungen und Kursen in Finnland teil, Aktivitäten, die erst durch die Kriegereignisse abgebrochen wurden. – 1937 erschien in finnischer Übersetzung J. Käis' Werk „Die Arbeitsweisen der Neuen Schule“ (Käis 1937), das zu den ersten in Finnland erschienenen didaktischen Werken auf reformpädagogischer Grundlage gehört. Der Untertitel des Werkes verweist auf die pädagogische Grundorientierung: „Selbsttätigkeit und die Praxis der Arbeitsaufträge im Schulunterricht“. Mit einem hohen theoretischen Anspruch und gleichwohl praxisnah werden systematisch die Grundlagen einer Didaktik im Sinne der Arbeitsschule unter besonderer Beachtung der Methoden des Dalton-Plans und der individuellen Arbeit mit Arbeitsmitteln dargestellt. Trotz der Betonung der individuellen Arbeit wird auch der Bedeutung gemeinsamer Arbeit bzw. der Gruppenarbeit Rechnung getragen. – Insgesamt handelt es sich um einen eigenständigen und ausgewogenen, auf langjährigen Er-

fahrungen und Schulversuchen beruhenden didaktischen Entwurf, der gewiss nur wegen des Sprachproblems in Mitteleuropa völlig unbekannt geblieben ist, bezüglich Form und Inhalt aber zum besten gehört, was im Umkreis der Reformpädagogik seinerzeit publiziert wurde. (Seit nunmehr über 20 Jahren gibt es Bestrebungen in Estland, bei der Schulreform an Käis' Werk, das erst im Zuge von Perestrojka und Glasnost nach 1985 unter Gorbatschow wieder zugänglich wurde, anzuknüpfen.) – Von Johannes Käis dürften in Finnland wesentliche Impulse zur Reform des Volksschulunterrichts ausgegangen sein, wenngleich wegen des Fehlens entsprechender Untersuchungen auch hier genauere Aussagen zur Wirkungsgeschichte nicht gemacht werden können.

### **Exkurs 3:**

(Zum Wirken von Matti Koskenniemi) Der Besuch der Jenaer Universitätsschule unter Peter Petersen bedeutete für den damals jungen „Erziehungspsychologen“ Matti Koskenniemi ein paulinisches Bekehrungserlebnis (Koskenniemi 1988), das in ihm den Entschluss zu einem eigenen Schulversuch im Sinne der „Neuen Schule“ reifen ließ. Während seiner Zeit als Professor für praktische Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Jyväskylä führte er von 1945 bis 1948 einen Schulversuch durch, dessen Grundgedanke darin bestand, eine Schule zu entwickeln, „in der für die vielseitige Entwicklung der individuellen Anlagen der Schüler und für deren Einbindung in das Gemeinschaftsleben Sorge getragen wird; eine Schule, die eine Gemeinschaft wäre“. (Koskenniemi 1991) Der Schulversuch hatte mit zahlreichen inneren Schwierigkeiten zu kämpfen. So waren die Lehrerinnen und Lehrer nur unzureichend vorbereitet, die Fluktuation innerhalb des Kollegiums war beträchtlich, die räumlichen Verhältnisse z.T. bedrückend. Mitte 1948 musste die Versuchsarbeit abgebrochen werden, da die Stadt Jyväskylä (u. a. mit der Begründung zu hoher Kosten) ihre Unterstützung aufkündigte. Aber: warum und wie der Versuch abgebrochen wurde, „lässt sich nicht mehr lückenlos rekonstruieren“. (ebd.,40) Gleichwohl kommt Malinen zu dem Urteil: „Den zahlreichen Besuchergruppen wurden Ergebnisse des Versuchs im Gespräch nahegebracht, und zwar hinsichtlich der sozialen Wirkung, der Entwicklung von Unterrichtsmethoden und der Untersuchungen auf dem Gebiet des Lehrplans“. (Malinen 1968,322) Zudem sind Ergebnisse und Erfahrungen in zahlreiche pädagogische Publikationen der nachfolgenden Jahre eingegangen. „In jenen Jahren war diese Versuchsschule vielleicht das bedeutendste Zentrum der Erneuerung, wo man sich Anregungen holte.“ (ebd.)

Ergänzend muss auf den Einfluss der internationalen Reformpädagogik hingewiesen werden. Die erste Waldorfschule wurde im Jahre 1955 in Helsinki gegründet, gefolgt von zwei weiteren Gründungen in anderen Städten. Erst in den letzten Jahren hat sich der Kreis dieser Schulen auf nun immerhin 16 erweitert. In Helsinki besteht mit der „Snellman-Hochschule“ eine Ausbildungsstätte für Waldorflehrer. Für die Bildungspolitik war bedeutsam, dass die Verfechter dieser Pädagogik sich seit je entschieden gegen den übermächtigen Einfluss des Staates im Schulwesen ausgesprochen haben. Ein liberales Schulgesetz aus dem Jahre 1990, nach dem Schulen, die international anerkannten Reformlinien folgen, Anspruch auf staatliche Unterstützung genießen, geht wesentlich auf diese beharrliche „Provokation“ zurück, so dass man schon von einem „Lex Waldorf“ gesprochen hat. – Montessorischulen wurden erst in den achtziger Jahren gegrün-

det, mit einer Ausnahme (Oulu s.u.) alle in Helsinki oder Umgebung (Anzahl: 7). Zudem bestehen einige Montessoriklassen an normalen Grundschulen. Im Kindergartenbereich hat die Montessoripädagogik schon längere Zeit einen gewissen Einfluss. – Der Einfluss der Freinet-Pädagogik ist dagegen bis heute gering geblieben, trotz der regen Bemühungen der oben bereits genannten Gruppe „Lebensschule“. (Hytönen 1987)

In der allgemeinen Praxis allerdings haben sich die Ideen der Reformpädagogik nur sehr langsam verbreitet. Untersuchungen zu Beginn der sechziger Jahre zeigten den anhaltend starken Einfluss der traditionellen Unterrichtsformen im Sinne der Formalstufentheorie Herbarts und Zillers. Auch die Schul- und Lehrplanreform zu Beginn der siebziger Jahre brachte in dieser Hinsicht kaum eine Verbesserung; die Stofffülle des – weiterhin zentralen – nationalen Lehrplanes und in dessen Gefolge das Faktenlernen und die „Diktatur des Lehrbuches“ standen den reformpädagogischen Impulsen nach wie vor im Wege. – Indessen hat der Lehrplan aus dem Jahre 1985 eine allmähliche Wende eingeleitet und die Bedingungen zum Beschreiten „neuer“ Wege entscheidend verbessert.

### **4.3 Die finnische Grundschule und die „Grundlagen des Lehrplans für die Grundschule 1985“ in reformpädagogischer Sicht**

*Vorbemerkung:* Wie Erkki Merimaa in seinem Beitrag über die neunjährige Grundschule im vorliegenden Buch näher beschreibt, werden die Aufgaben und Inhalte des Grundschulunterrichts heute durch das *Gesetz über Grundschulunterricht* und in der *Verordnung zum Grundschulunterricht* aus dem Jahre 1998 geregelt. Im vorliegenden Zusammenhang ist aber ein Blick auf den Rahmenlehrplan des Jahres 1985 geboten; denn in ihm wurden entscheidende und bis heute wirksame Weichen gestellt für die weitere Entwicklung der Grundschule in Richtung auf eine Schule, die die eingangs genannten zentralen Motive der Reformpädagogik Ernst nimmt – auch wenn dieser Zusammenhang in den Gesetzestexten und Verordnungen selbst nicht explizit zum Ausdruck gebracht wird. In der Versuchstätigkeit aber – wie weiter unten zu zeigen ist – ist dieser Einfluss freilich deutlich sichtbar.

In den Jahren 1972 bis 1977 wurde, angefangen im Norden des Landes, sukzessive die neunjährige „Peruskoulu“ (Grundschule) eingeführt. Sie trat an die Stelle der bisherigen Volksschule, der Bürgerschule (Fortsetzung der Volksschule in der Oberstufe) und Mittelschule (Vorstufe des Gymnasiums). Finnland hat seitdem eine „Gesamtschule“ für alle Kinder und Jugendliche, der mit dem neuen Lehrplan gleichsam noch das „I-Tüpfelchen“ aufgesetzt wurde: die bisher oft praktizierte äußere Differenzierung (Niveaueurse) in einigen „wichtigen“ Fächern der Oberstufe (Klassen 7 bis 9) wurde mit Beginn des Schuljahres 1985/86 aufgegeben zugunsten der Integration der – leistungsmäßig und sozial – heterogenen Klassengemeinschaft. An dessen Stelle traten Maßnahmen der inneren Differenzierung und das so genannte „Tuntikehysjärjestelmä“, das „Stundenverfügungssystem“. Es gestattet der einzelnen Schule, ein speziell zugeteiltes Stundendeputat nach Bedarf und eigenem Gutdünken z. B. für Fördermaßnahmen einzusetzen. Diese Maßnahmen „dürfen nicht zu Niveaugruppen führen, die die Möglichkeiten zum Folgen weiterführenden Unterrichts begrenzen“. (Lehrplan 1985,15) So soll – Mangel des bisherigen Systems – eine frühzeitige Festlegung auf bestimmte Bildungs-

gänge vermieden und die Wahlmöglichkeiten des Schülers weitestgehend offen gehalten werden.

Auf diese Weise hat Finnland, übrigens im Einklang mit allen nordischen Ländern, eine „Gesamtschule“ geschaffen, deren Maß an Integration m. W. in anderen westeuropäischen Ländern keine Parallele findet. Der Gedanke der „Einheitsschule“, ein Kernanliegen vieler Reformpädagogen, hat so eine eigene konkrete Form gefunden. Dieser „äußeren Reform“ korrespondiert, wie mit dem Hinweis auf Differenzierung und Stundenverfügungssystem bereits angedeutet, eine „innere“, die insgesamt die relative pädagogische Autonomie der Schule, Vorbedingung jeder inneren Reform, stärkt. Sie wird in dem Lehrplan aus dem Jahre 1985 noch durch eine Reihe anderer Maßnahmen gefördert. Ich will hier nur einige Momente hervorheben.

Der Lehrplan versteht sich als Rahmenplan, der auf Gemeindeebene durch die Arbeit örtlicher bzw. regionaler Lehrplangruppen konkretisiert und ergänzt wird. Angestrebt wird eine stärkere Vernetzung des Lehrens und Lernens „besonders mit der Kultur, dem Arbeitsleben und der Natur“ der Umgebung. Nahezu allen Fachlehrplänen sind daher mehr oder weniger ausführliche Hinweise und Anregungen zur Einbeziehung örtlicher Gegebenheiten beigefügt, selbst bei Fächern, die auf den ersten Blick kaum eine solche Ergänzung zulassen, wie etwa die Fremdsprachen. Es besteht also insgesamt eine starke Tendenz zur Regionalisierung des Lehrplans und zur Betonung der didaktischen Autonomie der Schule.

Durch die Einführung des flexiblen Stundenplans hat jede Schule zudem die Möglichkeit, didaktische Schwerpunkte zu setzen, beispielsweise durch die Erhöhung des musisch-künstlerischen Anteils. Schon vor der Reform im Jahre 1985 bestanden an manchen Schulen des Landes so genannte „Musik-“ oder „Kunstklassen“, die diese Entwicklung versuchsweise vorbereitet hatten – wie an der weiter unten noch zu schildernden Versuchsarbeit an der Universitätsschule Jyväskylä.

Ergänzt werden die Bestrebungen zur Schaffung eines vielseitigen Schullebens durch die Verbesserung des Angebotes an freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, den sog. „Klubtätigkeiten“, durch die Anregungen zu außerschulischen Themen (aihekokonaisuuksia – Themenganzheiten), durch die „Lagerschule“ in der Natur und anderes.

Mit dem Lehrplan des Jahres 1985 wurde ein Bedingungsrahmen geschaffen, der zweifellos die Möglichkeit bot, reformpädagogische Impulse besser als bisher in der Schule und im Unterricht aufzunehmen. Die durch die „äußere“ Schulreform erreichte Integration des Heterogenen brachte eine Reihe von pädagogischen Problemen mit sich, die kaum mit den eindimensionalen Methoden der „Alten Schule“ und einem zentralen Lehrplan zu lösen waren. Der äußeren Einheitlichkeit musste so die innere Vielgestaltigkeit als hoher Wert entgegengesetzt werden. Nur dadurch erschien es möglich, das zur Lösung der pädagogischen Probleme notwendige Maß an Identifikationsbereitschaft mit der einzelnen Schule und ihrem Anliegen bei allen Beteiligten zu entwickeln. „Der Lehrplan der Gemeinde wird eine schulbezogene Entwicklungsarbeit ermöglichen, in der die Wünsche der Lehrer, der Schüler und der Eltern nach einer Schule eigenen Gepräges berücksichtigt werden können. Die Schulen sind verschieden und sie dürfen es sein: In sie wirken hinein die eigene Tradition der Schule, die nähere Umgebung, die Elternhäuser usw.“ (Lehrplan, S. 19)



Das waren seinerzeit durchaus neue „Tonlagen“ in der finnischen Bildungspolitik, die in den siebziger Jahren unter der Prämisse sozialer Gerechtigkeit durch Gleichheit der Bildungschancen für eigenständige Entwicklungen auf Schulebene wenig Raum ließ. Mit diesen beiden Polen – Gleichheit der Bildungschancen durch Integration *und* Vieltätigkeit pädagogischer Realisierungen – ist ein Spannungsfeld bezeichnet, in dem sich u. a. die lokalen und nationalen Prozesse der Schulreform in den nachfolgenden Jahren und bis heute bewegten.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung und praktischen Umsetzung des neuen Lehrplanes sowie zur Konzipierung weiterreichender Perspektiven wurden und werden wissenschaftlich begleitete Schulversuche in der öffentlichen Schule durchgeführt. Während dreier Studienaufenthalte in den Jahren 1986, 1987 und 1999 habe ich einige dieser Versuche kennen lernen können, und zwar in Oulu (1986), Kärsämäki (1986), Jyväskylä (1986 und 1987) und Keuruu (1999). Bei meinen Besuchen und während zweier Exkursionen mit Studierenden der Universität Flensburg in den 1990-er Jahren konnten wir zahlreiche weitere Schulen (vor allem in Mittelfinnland) kennenlernen, die insgesamt zeigen, dass der „schülerzentrierte Ansatz“ in der finnischen Grundschule, vor allem in der Unterstufe (Klassen 1 bis 6) zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist.

#### **4.4 Reformpädagogisch orientierte Schulversuche im Rahmen der Entwicklung der neuen Grundschule – Reiseskizzen und Reflexionen**

Die ersten Versuche mit der Montessoripädagogik innerhalb der regulären öffentlichen Grundschule begannen im Jahre 1984. Die von mir im September 1987 besuchte Montessorigruppe in Oulu bot das vertraute Bild von konzentriert an spezifischen Materialien arbeitenden Kindern verschiedenen Alters. In der Versuchsgruppe sind – wie es Montessori gefordert hatte – Kinder aus drei Jahrgängen (hier die 1. bis 3. Klasse) zusammengefasst. In der täglich 2 bis 3 Stunden dauernden „Arbeitsphase“ können die Kinder frei nach ihrem eigenen Tempo in den Gebieten Mathematik, Finnisch und Heimatkunde arbeiten. Eingeleitet wurde diese Phase am Tage meines Besuches (es handelte sich um einen Montag) durch ein längeres Kreisgespräch, in dem die Kinder von Wochenenderlebnissen berichteten und mitgebrachte Gegenstände vorführten. Ferner wurden die Aufgaben des Tages und der Woche besprochen – alles in einer ruhigen und konzentrierten Atmosphäre. – Die Ergebnisse werden nach der wissenschaftlichen Begleituntersuchung (an der auch Lehramtsstudentinnen und -studenten beteiligt waren) durchweg positiv beurteilt. Insbesondere wird gegenüber dem herkömmlichen Unterricht hervorgehoben: die verbesserte Entwicklungsmöglichkeit der Selbständigkeit, des Selbstvertrauens, der Verantwortungsbereitschaft sowie die Überwindung der Entfremdung von der Schularbeit durch eine stärkere intellektuelle und emotionale Beteiligung am eigenen Lernen. (Lauriala 1987)

In Kärsämäki (zwischen Oulu und Jyväskylä gelegen) wird eine zeitgemäße Verwirklichung des Gesamtunterrichts angestrebt, nun aber nicht mehr nur für die ersten beiden Schuljahre, sondern durchgehend in der Unterstufe der „Peruskoulu“, also sechs Jahre lang. Die Klasse hat den Versuch mit ihrem 1. Schuljahr im Jahre 1984 begonnen. Mit

der Erteilung der Versuchsgenehmigung hatte der Unterrichtsminister die Auflage verbunden zu prüfen, ob es möglich ist, die Unterrichts- und Erziehungsziele der Grundschule ohne die tägliche „Lehrstoffgebundenheit“ und die „Minutenzeittafel“ (Karsikas 1986) zu erreichen. Ferner sollen Unterrichtsmaterialien zur selbständigen Arbeit und neue Beurteilungsmöglichkeiten entwickelt und erprobt werden. Die sonst gesondert stattfindenden „Klubtätigkeiten“ (s.o.) sollen - und werden - in den Unterricht integriert: Am sehr verregneten Tage meines Besuches habe ich einen biologisch, forstwirtschaftlich, ökologisch und handwerklich ausgerichteten Schulausflug mit dem Fahrrad in den nahen Wald miterlebt, der mit einem von den „Klassengroßeltern“ vorbereiteten Essen und Trinken am Kaminfeuer einer Waldhütte und schließlich mit einem gemeinsamen Singen ausklang. – In Kärämäki wurde ein integrierter Lehr- und Arbeitsplan zur Überwindung der starren Zeit- und Fächergrenzen entwickelt, der im Wochenplan neben den „Arbeitsphasen“ nur noch wenige Einzelstunden ausweist (Sport, Musik, ab der 3. Klasse Englisch und Werken). (Karsikas 1987, Projektbericht) – Die Ergebnisse des Versuchs waren sehr ermutigend und es ist anzunehmen, dass über die Medien – der Versuch fand bei der mittelfinnischen Presse und im regionalen Rundfunk starke Beachtung – , über wissenschaftliche Publikationen und die Lehrerbildung Entwicklungsimpulse auch für andere Schulen ausgegangen sind. – Das ist auch das Verdienst der engagierten und pädagogisch kompetenten Lehrerin Hanna Karsikas, die einen Großteil der Entwicklungsarbeit in der Klasse, administrative Berichtspflichten und publizistische Aufgaben bewältigen musste.

Eine Initiative aus dem Bereich der „Neuen Reformpädagogik“ (vgl. Skiera 2003,355ff) stellt die Reggio-Pädagogik dar, die seit Mitte der 1960-er Jahre von Reggio-Emilia (Oberitalien) ausgehend internationale Verbreitung gefunden hat. Sie ist heute mit ihren zahlreichen nationalen Gruppen im Internet sehr präsent. Zunächst im Vorschulbereich beheimatet, fand sie bald auch Anhänger und Verfechter im Bereich der Grundschule. Ihr Hauptmerkmal kann mit der Formel umschrieben werden: Erziehung und Bildung im Medium vielfältiger kreativer Tätigkeiten und deren symbolischer Reflexion. Ich schildere und interpretiere die Eindrücke von meinem Besuch aus dem Jahre 1999 etwas ausführlicher – zum einen wegen der didaktischen Besonderheit des Ansatzes, zum anderen um den im Ausland bisher kaum bekannten Facettenreichtum der Versuchsarbeit im Bereich der finnischen Grundschule weiter zu veranschaulichen.

An einem Vormittag im September 1999 besuchte ich zusammen mit einer Studentinnengruppe Keuruu, einen mittelgroßen Ort in Finnland. Liisa Puurula hatte uns in ihre Klasse, die dritte Stufe der neunjährigen Grundschule, eingeladen. Nach der Begrüßung konnten wir den Beschäftigungen der Kinder zuschauen und mit ihnen sprechen (soweit das möglich war). Die Kinder zeigten auch ein lebhaftes Interesse an uns und stellten Fragen auf Englisch. Auf den ersten Blick sah ich nichts Ungewöhnliches. Die Kinder arbeiteten mit Ruhe und Konzentration „ohne Lehrereingriff“ an ihren Aufgaben aus dem Bereich „Bildende Kunst“. Sie holten Herbstblätter von draußen, untersuchten ihre Farben und Strukturen und stellten einen Abdruck in einer feuchten Tonplatte her. Nach Fertigstellung der Arbeiten widmeten sich einige Kinder anderen Aufgaben, Schreiben und Rechnen. Die Kinder bewegten sich frei und diszipliniert im Raum, sprachen leise miteinander, mit der Lehrerin oder mit uns. Der Klassenraum war zu einer „Lernlandschaft“ gestaltet, verschiedene Bücher und Arbeitsmittel standen den Kindern zur Verfü-

gung, die Wände waren geschmückt mit Arbeiten der Kinder aus den Bereichen Kunst und Sprache (Geschichten), auf einem Tisch lag eine mit Fotos und Texten versehene Dokumentation verschiedener Unterrichtsprojekte der Klasse. Neben dem Klassenraum befand sich ein kleines Atelier für künstlerisches Arbeiten, von dem aus man direkt nach draußen gelangen konnte. – Alles in allem fand ich mich in einer pädagogischen Atmosphäre wieder, die mir aus vielen Besuchen an reformpädagogischen Schulen (vor allem an Freinet-, Jenaplan-, und Freien Alternativschulen) verschiedener Länder und an manchen deutschen Grundschulklassen längst vertraut war. Und doch gab es einige Besonderheiten, die mich veranlassen, die „vielfältige Reflexion kreativer Tätigkeiten“ als das besondere Merkmal der „Reggio-Pädagogik“ herauszustellen.

Liisa Puurula arbeitet seit 1986 nach diesem Ansatz und versucht – auch durch Aktivitäten in der Kommunalpolitik und in der Lehrerfortbildung –, für diese Pädagogik und insbesondere für ihre Anpassung und Verbreitung in finnischen Grundschulen zu werben. Die „auf den zweiten Blick“ auffallenden Besonderheiten lassen darauf schließen, dass hinter der geradezu „natürlich“ anmutenden Atmosphäre ein dezidierter pädagogischer Gestaltungswille steht, der als der Versuch angesehen werden kann, eine neue Form des „Erziehenden Unterrichts“ zu entwickeln:

- Die Lehrerin lässt die Kinder nach der Erklärung der bildnerischen Techniken zwar in Ruhe arbeiten, verwickelt sie aber immer wieder in Gespräche über ihr Tun – nicht in der Weise einer Belehrung oder Korrektur, sondern als Anregung zur (sprachlichen) Reflexion ihres Tuns.
- Die Lehrerin fotografiert die Kinder beim Arbeiten, und zwar in verschiedenen Stadien der Entstehung des Produktes; sie fotografiert auch uns, z. B. wenn wir mit den Kindern sprechen.
- Die Lehrerin hält uns ein Referat über die Reggio-Pädagogik (in Englisch) unter Einsatz von Folien und Dias, und zwar während des „Unterrichts“. Gelegentlich gibt ein Kind, das an Hand der Dias die gerade besprochene Situation erkennt (und wiedererkennt, denn es handelt sich zum Teil um Bilder aus dem Unterricht der Klasse) einen Kommentar und die Lehrerin übersetzt ihn für uns. Vielleicht verstehen manche Kinder auch die Erläuterungen der Lehrerin, denn sie spricht ein sehr einfaches Englisch – wie ich heute weiß durchaus in der Absicht, dass zumindest einige Kinder dem Referat folgen können. Der Vortrag im Klassenraum wurde von der Lehrerin und den Kindern als Anlass genommen, mit uns über ihre eigene Arbeit nachzudenken.
- An den Wänden werden Arbeiten der Kinder, Bildwerke, Geschichten, Gedichte in ansprechender Form gezeigt – nichts Ungewöhnliches. Dies aber ist bemerkenswert: unter den Arbeiten ist eine zusätzliche, von den Urhebern verfasste Information angebracht, die Auskunft gibt über die Identität des Autors bzw. der Autorin mit Name und Anschrift. Außerdem enthält sie Hinweise zu den Werken. Manche davon sind als Entstehungsgeschichte der Geschichte oder des Bildwerkes zu lesen.
- Jedes Kind (und die Besucher der Klasse) können sich an Hand der sorgfältig gestalteten Dokumentationsbände ein *je eigenes und durch Gespräche mit Mitschülern oder Nachfragen auch zu vertiefendes* „Bild“ von der Projektarbeit der letzten Jahre machen. Jetzt wird deutlich, welchen Sinn das Fotografieren hat. Die Dokumentation dient nicht Außenstehenden und Besuchern zur Information oder Legitimation (das wohl auch, aber nicht in erster Linie), sondern der eigenen Reflexion.

Die Dokumentation hat die pädagogische Funktion einer „reflexiven Schleife“ des fragend-erinnernd-forschenden Bewußtseins, indem sie in Wort und Bild die Lerngeschichte repräsentiert. Auf verschiedenen Wegen – informell durch gelegentliches Betrachten oder gezielt durch Gruppengespräche im Kreis oder Einzelgespräche mit der Lehrerin – können sich die Kinder und die Lehrerin ihrer eigenen Erfahrungen vergewissern. Alle können an allem was in der Gruppe geschieht teilhaben. Das Ausstellen der Arbeiten und die Gespräche mit den Kindern, in unserem Fall auch der Expertenvortrag von Liisa Puurula, dienen dem gleichen Zweck. Schließlich ist anzunehmen, dass die Kinder ihre Arbeiten mit einem hohen Grad an Bewusstheit ausführen, weil sie zahlreiche Anregungen zu bildlichen und begrifflichen Reflexionen erhalten, sowohl gezielt als auch „indirekt“ durch die verschiedenen Repräsentationen ihrer Tätigkeiten (ggf. auch mittels Video- und Tonbandaufzeichnungen). Philosophisch gesprochen handelt es sich bei der Betrachtung und beim Gespräch um die reflexive Vergewisserung, gleichsam um die symbolische Rekonstruktion des Geschehens und *so um die Konstruktion eines realistischen Selbst- und Weltbildes, mithin um die Generierung von Lebenssinn auf der Grundlage von Lebenserfahrung*. Das beginnt in den Kindertagesstätten in Reggio Emilia schon im „Spiegeldach“, unter dem die Kleinen, wenn sie hineinkriechen, ihr Bild in mehrfacher Spiegelung erleben.

Wie andere Konzeptionen der Reformpädagogik scheint auch die Reggio-Pädagogik sich als Kristallisationspunkt einer persönlichen Identifikation anzubieten, die weit über die Gewinnung einer pädagogischen Existenz hinausreicht. Liisa Puurula veröffentlichte 1997 einen persönlich gehaltenen Erfahrungsbericht, in dem sie über ihren Weg als Erzieherin und Mensch Auskunft gibt: „Eine Reise zu meinem Bewusstsein. Ein Forscher der Lehrer auf der Suche nach seiner eigenen Lebensart in Keuruu und Reggio Emilia“. Darin heißt es im Vorwort: „Ich bin Klassenlehrerin, Lehrer-Forscherin und Kommunalpolitikerin. ... Diese Untersuchung reflektiert meine Lebensgeschichte. In sieben Kapiteln, ich nenne sie ‚Tage‘, lasse ich in Form von Dialogen die letzten dreißig Jahre meines Lebens an mir vorbeiziehen, um meine eigenen Vorstellungen über den Menschen, das Wissen, das Lernen, die Kunsterziehung und die Welt zu erforschen.“(Puurula 1997) Bei der Reggio-Pädagogik handelt es sich um die originelle Verwirklichung eines „Erziehenden Unterrichts“, wie er von Dietrich Benner im Anschluss an Herbart beschrieben wurde: Erziehender Unterricht zielt darauf, „das Lernen von Kenntnissen (Unterricht) mit der Entwicklung eines reflektierten Selbstverhältnisses der Kinder zum Gelernten (Erziehung) zu verbinden und so eine Handlungskompetenz zu fördern, die Sach- und Sozialkompetenz umfaßt.“(Benner 1989,84) Es scheint mir daher gerechtfertigt zu sein, die ansonsten sehr facettenreiche Reggio-Pädagogik vor allem als den Versuch zu kennzeichnen, Erziehung und Entwicklung im „Medium vielfältig reflektierter kreativer Tätigkeiten“ zu konstituieren. Reflexives Lernen ist im Prinzip auch in Hinsicht auf andere, das heißt nicht- oder weniger kreative Tätigkeiten möglich, sofern deren Sinn dem Kind einleuchtend ist oder vermittelt werden kann.

Den vierten Schulversuch will ich zusammen mit der ganzen Schule und deren Verbindung zur Universität Jyväskylä ausführlicher darstellen. Diese Schule hat eine lange und für die Entwicklung des finnischen Schulwesens überhaupt bedeutsame Tradition. Nicht nur in der eigentlichen Versuchsklasse, deren didaktische Signatur im reformpädagogischen Umfeld eine originelle Variante einer ästhetisch bestimmten Erziehung darstellt,

auch im Schulleben insgesamt ist das reformpädagogische Erbe lebendig. Ferner kann an dieser Schule beispielhaft die enge Verbindung von pädagogischer Lehre und Forschung aufgezeigt werden, wie sie im Prinzip an allen finnischen Universitäten mit Lehrerbildung gegeben ist.

#### **4.5 Die Universitätsschule in Jyväskylä – Das Beispiel einer Begegnungsstätte pädagogischer Praxis, Lehre und innovativer Forschung**

Jyväskylä in Mittelfinnland ist eine traditionsreiche Schulstadt. Von hier gingen – und gehen – zahlreiche Impulse zur Entwicklung des Schulwesens aus. Im Jahre 1847 wurde in Jyväskylä das erste finnisches Gymnasium des Landes gegründet. Das erste finnische Seminar zur Ausbildung von Volksschullehrern entstand hier im Jahre 1863. Es blieb für 17 Jahre das einzige seiner Art und wurde dann zum Vorbild für weitere Gründungen in anderen Regionen.

Heute ist die Lehrerbildung integrierter Bestandteil der Universität und mit ihr auch die Universitätsschule. Sie verkörpert eine über 145-jährige Geschichte der Schulpädagogik, wurde sie doch gleichzeitig mit dem Lehrerseminar gegründet. Auf den ersten Blick erinnert heute freilich nichts an diese lange Tradition. Das Schulgebäude ist in ein großzügig gestaltetes Gelände eingebettet. Es wurde u. a. zusammen mit dem Universitätshauptgebäude von dem international bedeutenden finnischen Architekten Alvar Aalto geplant und in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre in Ziegelbauweise errichtet. So kommt bereits in der räumlichen Zuordnung die Bedeutung zum Ausdruck, die man in Jyväskylä der Lehrerbildung und darin der Verbindung von praktischen und theoretischen Studien beimisst: Universitätshauptgebäude und Schule befinden sich in unmittelbarer Nachbarschaft. Im Schulleben selbst nun gibt es manchen Hinweis auf die Lebendigkeit der Tradition und auf das Geschichtsbewusstsein der Lehrerschaft. Jedes Jahr wird im Oktober der Schulgründung gedacht, gleichsam das „Schulgeburtstagsfest“ gefeiert. Im Unterricht selbst bringt sich eine bedeutende Linie der schulpädagogischen Tradition zur Geltung. Den Unterrichtsversuchen der Studenten, die ich beobachten konnte, lag ein Artikulationsschema zugrunde, das auf den Herbart'schen Formalstufen bzw. deren Modifikationen beruhte. Zweifellos gehört die Kunst des erkenntnislogisch aufgebauten Unterrichts zum Kernbestand schulpädagogischen Wissens und damit auch zum unverzichtbaren Bestand schulpädagogischer Studien. Der im Gefolge der Formalstufentheorie aufgetretene Schematismus und methodische Monismus, gegen den sich bekanntlich die Reformpädagogik so vehement wandte, kann freilich als überwunden gelten. Und die „Jyväskylän Normaalikoulu“ („Normalschule“) selbst bietet ein lebendiges Beispiel eines vielseitig entwickelten und anregungsreichen Schullebens, in dem der formal überwachte Unterricht nur eine von vielen Komponenten darstellt. So wurde in der „Normaalikoulu“ in den 1970-er und 1980-er Jahren ein wegweisender Versuch einer integrativen ästhetischen Erziehung durchgeführt, der zusammen mit vielen anderen Versuchen die Gestalt der neuen Grundschule mitgeprägt haben dürfte – ganz im Sinne der ursprünglichen Bedeutung des Schulnamens: Norm setzend, also beispielgebend. Auf diesen Versuch komme ich weiter unten noch zu sprechen.

Die finnische Grundschule besteht aus neun Schuljahren: aus der sechsjährigen „Unterstufe“ und der dreijährigen „Oberstufe“. Es handelt sich also um eine neunjährige integrierte Gesamtschule. In der Unterstufe wird nach dem Klassenlehrersystem unterrichtet. Der Klassenlehrer erhält möglichst viele Stunden in seiner Klasse und begleitet die Kinder über mehrere Jahre. In der Oberstufe herrscht das Fachlehrersystem vor. Entsprechend ist die Lehrerausbildung ausgerichtet. Die von mir besuchte Schule ist eine dreizügige Grundschule der Unterstufe mit einer zusätzlichen „Kleinklasse“, in der Sonderunterricht erteilt wird. Abgesehen von der schon erwähnten Ausnahme folgt das Unterrichtsleben einem normalen Fächerstundenplan. Ab dem dritten Schuljahr besteht die Möglichkeit, Deutsch als erste Fremdsprache zu wählen. Diese im Prinzip für alle Schüler bestehende Möglichkeit wird aber nur selten genutzt, während das Englische in den letzten Jahrzehnten in allen finnischen Schulen eine dominierende Stellung eingenommen hat. Die Universitätsschule war zur Zeit meiner Besuche in den Jahren 1986 und 1987 die einzige Schule Jyväskyläs, an der eine Deutschgruppe ab dem 3. Schuljahr bestand.

Die Ausstattung der Klassenräume und der Schule insgesamt entspricht in jeder Hinsicht dem modernen Standard: Großzügige Verkehrsflächen, helle, große Klassenräume mit einer vorbildlichen Ausstattung an Arbeitsmitteln, einer Klassenbibliothek, Musikinstrumenten, technischen Geräten. Die Fachräume für Biologie, Werken, textiles Gestalten usw. lassen ebenfalls nichts zu wünschen übrig, eine Sporthalle und ein großes Sportfeld, das im Winter in eine Eisbahn umgewandelt wird, befinden sich unmittelbar neben der Schule. Den Lehrerstudenten steht für ihre Vor- und Nachbereitungsarbeit ein eigener Raum mit Bibliothek und didaktischen Arbeitsmitteln zur Verfügung.

Der Anteil der praktischen Studien, den die Studenten im Laufe ihrer vier- bis fünfjährigen Ausbildung ableisten müssen, ist recht hoch, so dass – im Gegensatz etwa zur Situation in Deutschland – oft die „Praxislastigkeit“ des Studiums beklagt wird. Der relativ hohe Anteil ist u. a. damit zu erklären, dass es in Finnland keinen mit der deutschen Situation vergleichbaren „Vorbereitungsdienst“ bzw. kein „Referendariat“ gibt. Insgesamt sind für die praktischen Studien 800 Stunden vorgesehen. Darin sind die Vor- und Nachbereitungsarbeiten, Hospitationen und Besprechungen sowie weitere nicht direkt auf den Unterricht bezogene Tätigkeiten in der Schule eingeschlossen. Die Anteile gliedern sich wie folgt:

Studienjahr	Praktikumsabschnitt	Stundenzahl	davon Unterrichtsversuche
1	Grundpraktikum 1	120	10
2	Grundpraktikum 2	100	15
3	Grundpraktikum 3	100	15
3 und 4	Feldpraktikum	160	38
4 (und ggf. 5)	Endpraktikum	320	48 (+ 3 ganze Tage)

Es ist deutlich, dass mit Rücksicht auf die Belastungsfähigkeit der Lehrer und Schüler nur ein Teil der praktischen Studien an der Universitätsschule abgeleistet werden kann; verschiedene Schulen des Umkreises arbeiten hier mit der Universität zusammen. – In Anerkennung ihrer Aufgaben genießen die Lehrkräfte der Universitätsschule, wie ihre

Kollegen Hochschullehrer, ein besonderes Privileg: Jedes siebte Jahr erhalten sie ein besoldetes „Sabbatjahr“, das sie völlig frei etwa zu Studien oder zur Weiterbildung gestalten können.

Wenngleich der auf den Lehrplan bezogene Unterricht den Schwerpunkt der schulischen Arbeit bildet, wird doch das Schulleben noch von zahlreichen anderen, erzieherisch ebenso bedeutsamen Komponenten geprägt. Auf das jährlich stattfindende „Schulgeburtstagsfest“ wurde schon hingewiesen. Daneben gibt es noch eine ganze Reihe anderer Veranstaltungen und Feste im Rhythmus des Jahres:

- Das Herbstfest im September wird mit einem Ausflug in die Natur begangen
- Der Unabhängigkeitstag im Dezember
- Ein gemeinsames Weihnachtsfest
- Kurz vor Weihnachten der gemeinsame Skitag
- Ende April das Fest „Monitoimipäivä“, das ähnlich wie unser Karneval gestaltet wird
- Ende Mai das „Frühlingsfest“ als Schuljahresabschlussfest
- Etwa vier- bis fünfmal im Jahr finden selbst gestaltete „Kunstveranstaltungen“ statt: Konzerte, Ausstellungen, Theater

Zahlreiche zusätzliche Angebote in Form freiwilliger Arbeitsgemeinschaften, die zum Teil auch den Eltern offen stehen, kommen besonderen Interessen entgegen. Zur Zeit meines Besuches bestanden folgende Gruppen: Handarbeiten und Basteln für die beiden ersten Schuljahre; Musikgruppe (Chor- und Instrumentalspiel) für die beiden ersten Schuljahre; Schulchor (3. bis 6. Schuljahr); Heimatkunde (1. bis 3. Schuljahr); Malerei (auch Anfänge der Ölmalerei); Sportgruppen; Theatergruppe; Volkstümliches Kunsthandwerk (für die Erstklässler mit ihren Eltern); Arbeiten mit Holz und Metall; textile Arbeiten (Umgang mit Nähmaschine, traditionelle Textilarbeiten); Flötenspiel; Geigenspiel. – Diese Gruppen stellen eine außerordentliche Bereicherung des Schullebens dar. Die Ergebnisse ihrer Arbeit kommen durch die oben erwähnten Ausstellungen und Feste wiederum der gesamten Schulgemeinde zugute.

Besondere Erwähnung verdient der von Eero Sovelius-Sovio durchgeführte Versuch einer fächerintegrativen ästhetischen Erziehung. Schon die Eintragungen auf der Stundentafel der Schule im Rektorzimmer weisen auf diese Besonderheit hin. In einer der drei Spalten für die fünften Schuljahre fehlen die üblichen Eintragungen für Biologie, Geographie, Geschichte, Umgebungskunde, Gemeinschafts- bzw. Lebenskunde, Muttersprache und Religion; statt dessen sind an zwei Schultagen 3 und an drei Schultagen 2 aufeinanderfolgende Stunden schlicht mit „Työjakso“ – „Arbeitsphase“ gekennzeichnet. Beim Betreten des Arbeitsraumes dieser Klasse fallen zunächst die Fotoplakate ins Auge, die ursprünglich offenbar touristischen Werbezwecken für südländische Ziele dienten, dann die umfangreiche Bibliothek mit einer gut zugänglichen Sonderausstellung zum gegenwärtigen Schwerpunktthema der Arbeitsphase „Griechenland“. Ich konnte u. a. eine Diavorführung miterleben, in der Eero Sovelius-Sovio anhand weniger Bilder die typischen Merkmale griechischer Kirchen herausarbeitete. Ferner sprach er, ebenfalls anhand von Dias, über die Lebensgewohnheiten in Griechenland. Aufgrund des lebendigen Vortrages und der präzisen Information bei Nachfragen seitens der Kinder konnte man schließen, dass Herr Sovelius-Sovio aus eigener Anschauung sprach. Es handelte sich, wie sich bei unserem anschließenden Gespräch herausstellte, um Aufnahmen, die er bei Reisen selbst gleichsam schon in didaktischer Absicht gemacht hatte. In der Klasse

befindet sich auch eine umfangreiche Diathek, die zum großen Teil aus eigenen Aufnahmen besteht. Methodisch bildet der Umgang mit verschiedenartigen Bildern wie auch das eigene bildnerische und handwerkliche Gestalten überhaupt einen Schwerpunkt bei der Realisierung des von Eero Sovelius-Sovio entwickelten Lehrplanes, in den nach eigenem Bekunden Anregungen aus der anthroposophischen Pädagogik eingeflossen sind. Ein Blick in den Lehrplan erleichtert mir die Orientierung. Das Thema „Griechenland“ ist – wie die übrigen Themen des integrierten Unterrichts – in fachliche Schwerpunkte gegliedert. Daneben enthält der Plan eine eigene Rubrik „Bilder/Kunstabilder“. Hier eine Übersicht in Auszügen:

**Geschichte:** Das Griechenland der Antike: Natur, Wohnkultur, die Stadtstaaten Sparta und Athen, das Leben in den Städten, Glaube, Olympische Spiele, Wissenschaft, Philosophie. Bildende Kunst: Vasen, Malerei, Skulptur und Architektur. Der Aufstieg Makedoniens, Alexander der Große. Hellenismus.

**Geographie:** Geographie des Mittelmeerraumes und der Balkanhalbinsel: ...

**Biologie:** Die Vegetation des Mittelmeerraumes: ...

**Muttersprache:** Der aus dem antiken Griechenland stammende Wortschatz.

Die Mythologie der Antike: Herkules, Apollo, ...

Griechisches Theater, Inhalt eines Schauspiels, Massenunterhaltung.

Verschiedene Theater: Puppentheater, Radiotheater, Fernsehtheater, Regionaltheater, ...

**Religion:** Paulus aus Tarsos, Paulus in Antiochien, ..., Makedonien und Griechenland.

**Bilder/Kunstabilder:** Die Kultur Griechenlands: Landschaft, Wohnungen und Gebäude, der griechische Mensch, Tempel, Skulptur und Malerei, Vasen und andere Gegenstände, die Künstler der Antike und ihre Arbeit, Religion und Bildkunst, Sport und Bildkunst, die Bildkunst des Hellenismus.

Im Kunst- und Werkraum entdeckte ich ein aus Styropor gefertigtes Modell der Akropolis und andere Gemeinschaftsarbeiten, die im Rahmen des integrierten Unterrichts entstanden sind. Im Unterricht werden noch eigens thematisch zusammengestellte und zum Teil vom Lehrer selbst verfasste Texte benutzt. Eero Sovelius-Sovio hat mir freundlicherweise eine ganze Reihe davon zu den verschiedensten Themen überlassen. Diese Textbücher und Sovelius-Sovio's Wirken in der Klasse verraten einen in didaktischen Fragen hochkompetenten, an der Sache und am geistigen Wachstum der Kinder leidenschaftlich interessierten Pädagogen.

Der „Lehrversuch der integrierten und erweiterten bildenden Kunst an der Unterstufe der Normalschule in Jyväskylä“ (Kari/Sovelius-Sovio 1981) – so der Titel eines Forschungsberichtes – wurde zum Teil mit Unterstützung des Instituts für Pädagogische Forschung wissenschaftlich begleitet. Jouko Kari, der damalige Direktor des Institutes, zeichnet neben Eero Sovelius-Sovio für die Forschungsberichte verantwortlich. Mit den Mitteln der empirischen Sozialforschung wurden folgende Aspekte (abhängige Variablen) untersucht:

1. Lernmotivation der Schüler in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände;
2. Fertigkeiten im Zeichnen hinsichtlich der technischen und ästhetischen Qualität, der Originalität, des Ideenflusses, des Farbgebrauchs und des Formgefühls;
3. Beherrschung von Begriffen zur bildenden Kunst;
4. über die engere Zielstellung des Versuchs hinausgehend Schulerfolg im allgemeinen.



Die beiden Parallelklassen der Schule fungierten als Kontrollgruppen. Im Sinne einer Überlegenheit der Versuchsgruppe konnten signifikante Unterschiede bei den Variablen 2 und 3 festgestellt werden, während bezüglich 1 und 4 keine wesentlichen Unterschiede zu verzeichnen waren. (Die nicht-signifikanten Unterschiede in Bezug auf diese Variablen sprechen im Übrigen für die Qualität des Unterrichts in den Kontrollgruppen.) Der Abschlußbericht des ersten Versuchsabschnittes (1981) hebt ausdrücklich hervor, dass der integrierte Lehrplan eine deutliche Unterstützung auch anderer als bloß kognitiver Komponenten und Ziele des Erziehungsprozesses bedeutet. – Als unabhängige Variablen der Untersuchung werden der integrierte Lehrplan mit dem Schwerpunkt „ästhetische Erziehung“ und eine Auswertung des Zeichenunterrichts angegeben. (Seit der Lehrplanreform 1985 kann jede Grundschule in den Klassen 3 bis 6 den Kunstunterricht bis auf 4 Wochenstunden ausdehnen.)

Freilich wurde als unabhängige Variable nicht die pädagogische Kompetenz des Lehrers, seine Begeisterungsfähigkeit für die Sache, sein Einfühlungsvermögen, sein Wohlwollen den Kindern gegenüber beschrieben. In Jyväskylä wie auch in den anderen Schulversuchen ist gleichwohl zu sehen, dass auch der Erfolg eines „integrierten Lehrplanes“ wesentlich von der persönlichen pädagogischen Kompetenz abhängig ist, die eine Lehrkraft in die Klasse und in ihre Arbeit einbringen kann und will. – Hinsichtlich der Informationsvermittlung praktischer Ergebnisse in das übrige Schulfeld ist noch nachzutragen, dass Eero Sovelius-Sovio nach dem Ausscheiden aus dem aktiven Schuldienst Mitte der 1990-er Jahre im Rahmen des Instituts für pädagogische Forschung Jyväskylä seine Erfahrungen aufarbeitete und mittels elektronischer Datenträger für alle Interessierte zugänglich gemacht hat.

#### **4.6 Fazit: Perspektiven für die Schulentwicklung aus reformpädagogischer Sicht**

Die organisatorischen Probleme des Bildungswesens und die pädagogischen Probleme im Inneren der Schule sind eng verknüpft mit den großen Linien der wirtschaftlichen, demographischen, sozialen und kulturellen Entwicklung eines Landes. Finnland hat sich in den letzten Jahrzehnten geradezu stürmisch entwickelt: von einer weithin agrarisch-ländlich strukturierten hin zu einer modernen, von Industrie, rationeller Verwaltung und sozial-kultureller Versorgung, von Massenkonsum und Automobilität geprägten Gesellschaft. Die damit einhergehende soziale und räumliche Mobilität der Bevölkerung (Landflucht, Berufswechsel, Konzentration in städtisch-industriellen Regionen, Emigration und Remigration von Arbeiterfamilien) hat zwangsläufig ihre pädagogische „Kostenseite“ hervorgebracht. Die mit heterogenen, z. T. gegensätzlichen Wertsystemen und den Problemen sozialer Instabilität in ihrem näheren oder weiteren Umkreis konfrontierten Kinder und Jugendlichen haben es zunehmend schwerer, sich den traditionellen Anforderungen der Schule nach diszipliniertem Lernen und gesittetem Umgang zu fügen. In der von Relativität und Heterogenität geprägten Lebenswelt haben sie es schwerer, einen persönlichen Sinn- und Werthorizont für ihr Leben, eine stabile Identität, zu

entwickeln. In Finnland ist daher – wie in den meisten westlichen Industriegesellschaften – viel von Schulunlust und Disziplinproblemen die Rede.

Bedingt durch die Abwanderung und den starken Geburtenrückgang waren und sind die weiten dünn besiedelten Landstriche mit dem Problem der kleiner werdenden Schulen konfrontiert. Trotz staatlicher Fördermaßnahmen und Sonderregelungen bezüglich der Lehrer-Schüler-Relation mussten zahlreiche Schulen geschlossen werden – mit gravierenden Folgen für die verbleibenden Kinder und die kulturelle Identität der betreffenden Region. Dennoch ist der Bestand an Schulen mit „Mehrjahrgangsklassen“ immer noch recht hoch.

Gerade in der Aufnahme reformpädagogischer Traditionen liegt die Chance, nun nicht die humanen Kosten der modernen Gesellschaftsentwicklung überhaupt zu beseitigen (Pädagogik etwa als Reparaturbetrieb einer tendenziell selbstentfremdenden Gesellschaft), aber doch einen schulpädagogischen Rahmen zu schaffen, der die Bedingungen der Möglichkeit zur persönlichen Identitäts- und Sinnfindung entscheidend verbessert. Die Lehrplanreform der 1980-er Jahre schuf hier von administrativer Seite durch die Erweiterung der pädagogischen Autonomie der einzelnen Schule und der Gemeinden günstige Voraussetzungen. Die reformpädagogisch inspirierten Schulversuche verweisen zudem auf weitergehende zukünftige Chancen zur Entwicklung einer kindgerechteren und die Probleme der modernen Lebenswelt reflektierenden Schulpädagogik. – Die entscheidende Herausforderung einer künftigen Pädagogik besteht in der zumindest partiellen „Kompensation“ einer für Kinder sowohl der ländlichen wie städtischen Regionen „unwirtlicher“ gewordenen Welt und in der Integration sozial und leistungsmäßig heterogener Gruppen.

Das heißt: Die Schule wird in einer Welt mit stark eingeschränkten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten ein Gegengewicht schaffen müssen, das es dem Kind erlaubt, sich selbst einzubringen, selbst tätig zu werden, damit es sich als Urheber (und nicht nur als Konsument) von Erfahrungen erleben kann. Für die wachsende Zahl von Kindern aus instabilen sozialen Verhältnissen kann eine Schule mit verlässlichen und überschaubaren Strukturen zum Segen werden. Bei der Integration von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft, verschiedener ethnischer Gruppen und von Kindern mit Entwicklungsstörungen können reformpädagogische Konzeptionen entscheidende Hilfen bieten. Die Toleranz gegenüber individuellen Besonderheiten gleich welcher Art ist in diesen Schulen von vornherein größer als in „normalen“ Schulen. – Auch bei den besonderen Problemen der Schulentwicklung in ländlichen Gebieten könnten reformpädagogische Konzepte eine zukunftssträchtige Hilfe bieten. Das zeigt auch der diesbezügliche Beitrag von Eira Korpinen im vorliegenden Buch. Was nämlich aus der Sicht des Jahrgangsklassenprinzips als Notbehelf oder gar Notstand erscheint, erweist sich aus pädagogischer Sicht als Gewinn. Aus den reichen Erfahrungen mit jahrgangsübergreifenden Gruppen könnten hier pädagogisch gesicherte Perspektiven zur Erhaltung der kleiner werdenden Schulen entwickelt werden, womit zugleich ein Stück kultureller Identität des heimischen Raumes gewahrt werden könnte.

## **Literatur**

Benner, Dietrich (1989): II. Baustein: Erziehender Unterricht, in: Wittenbruch, Wilhelm (Hsg.) (1989): Das pädagogische Profil der Grundschule, Heinsberg: Agentur Dieck

- Hytönen, Juhani (1992): Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus, Juva: WSOY
- Hytönen, Juhani (1987), Impulse aus der Freinet-Pädagogik – Probleme der finnischen Lehrerbildung und Ansätze zur Neugestaltung der Praktischen Studien in Helsinki, in: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis, 3/1987
- Käis, Johannes (1937), Uuden Koulun Työtapa – Omatoimisuus ja Työohjeiden Käyttö Kouluopetuksessa, Helsinki: Otava (vom Autor mit einem eigenen Geleitwort versehene und gegenüber dem estnischen Original von 1934 leicht veränderte finnische Übersetzung)
- Kari, Jouko und Sovelius-Sovio, Eero (1981): Integroidun kuvaamataidon opetuskokeilu, Jyväskylä 1981.
- Kari, Jouko und Skiera, Ehrenhard (1996): Länderstudie Finnland, in: Seyfarth-Stubenrauch und Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik und Schulreform in Europa, Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Karsikas, Hanna (1986): Opetuksen eheyttämiskokeilu Kärsämäellä, in: A. Lauriala und R. Karonen (Hrsg.): Kokeileva koulu, Helsinki 1986
- Karsikas, Hanna: Opetuksen eheyttäminen peruskoulussa – Kokeilu Kärsämäen kunnan Kirkonkylän alasteella lukuvuosina 1984-85, 1985-86 ja 1986-87 (hektographiertes Manuskript, detaillierte Projektbeschreibung der Jahre 1984 bis 1987. Weitere Informationen auch bei Lauriala 1987)
- Kasvatus 1987/1, 18. Jahrgang (Kasvatus – Erziehung – The Finnish Journal of Education, Themenheft zur Alternativen Pädagogik mit Beiträgen von: Malinen, Lahdes, Skiera, Lauriala, Hytönen, Liikanen, Korpiinen, Viljanen, Kari, Sovelius-Sovio, Lehtonen. Deutsche Übersetzung einiger der Beiträge in: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis, Heft 3/1987)
- Körner, Annegred und Seidenfaden, Fritz (Hrsg.) (1984): Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas, Band 5, Finnland, Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung
- Koskeniemi, Matti (1988), „Uusi koulu“ nuoren kasvatuspsykologin kokemana pedagogiksi kääntymykseen Damaskon tiellä, Koskeniemi (1988), Mietteitä ja muistikuvia, Helsinki (Gedanken und Erinnerungen)
- Koskeniemi, Matti (1991), Puuroportin ja Kilistiikan Saaga - Jyväskylän kokeilukoulu 1945-1948, Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus
- Lahdes, Erkki (1961): Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun, Helsinki: Otava
- Lahdes, Erkki (1987): Die reformpädagogische Bewegung und die innere Entwicklung der Schule in Finnland, in: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis, Heft 3/1987
- Lauriala Anneli (1987): Montessoripädagogik und Offener Unterricht in Finnland, in: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis, Heft 3/1987
- Lehrplan 1985: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, Helsinki 1985 (= Lehrplan für die Grundschule), Herausgeber: Kouluhallitus (Schulverwaltung)
- Malinen, Paavo (1968), Kasvatustieteen laitoksen kansakoulu Jyväskylässä 1945-48, Erään kokeilukoulun historiikkia, in: Kasvatusten kentältä, Juhlakirja Matti Koskeniemen 60-vuotis-päiväksi, Helsinki: Otava
- Malinen, Paavo (1987): Reformpädagogik noch aktuell – Anmerkungen aus finnischer Sicht, in: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis, Heft 3/1987
- Puurula, Liisa (1997): Mieleni matka. Tutkiva opettaja omaa elämäntapaansa etsimässä Keuruulla ja Reggio Emiliassa, Jyväskylä: yliopistopaino (Titel in der engl. Zusammenfassung: A Journey to My Mind. A teacher researcher on a journey in Keuruu and Reggio Emilia to find her way of living)
- Röhrs, Hermann und Lenhart, Volker (Hsg.) (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten, Frankfurt am Main u. a.O.: Peter Lang
- Skiera, Ehrenhard (1986): Die Universitätsschule Jyväskylä, Finnland – Eine Begegnungsstätte pädagogischer Praxis, Lehre und Forschung, in: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis, Heft 3/1986.
- Skiera, Ehrenhard (1988): Europäische Reformpädagogik im Aufschwung – Neue Richtlinien für die Primarstufe des Bildungswesens in den Niederlanden, in Nordrhein-Westfalen und in Finnland, in: Forum Pädagogik, Heft 2/1988
- Skiera, Ehrenhard (1989): Reformpädagogik und öffentliche Schule in Finnland heute – Entwicklungen, Beispiele, Perspektiven, in: Körner, A. (Hsg.), (1989), Bildungspolitische Perspektiven in Nord- und Westeuropa, Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung
- Skiera, Ehrenhard (1989): Reformpädagogik und Schule in Europa – Entwicklungen, didaktische Profile, Perspektiven, in: Th. F. Klaffen, E. Skiera, B. Wächter (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa, Baltmannsweiler 1989.

- Skiera, Ehrenhard (1994), Uno Cygnaeus (1810-1888), suomalainen pedagogi ja koulutuspoliitikko eurooppalaista tasoa (dt.: U.C., ein finnischer Pädagoge und Schulpolitikereuropäischen Ranges. Übersetzung: J. Kari), in: Hämäläinen, Seppo (Hsg.), Jyväskylän Yliopiston Opettajankoulutus 130vuotta, Jyväskylä: Yliopistopaino
- Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München und Wien: Oldenbourg
- Westphal, Cornelia (2005): Die Lehrerbildung in Jyväskylä, Finnland - Konzeption und Praxis, Flensburg: unveröffentlichte Examensarbeit
- Zilliacus, Laurin (1937), A School in Finland, veröffentlicht in: Zilliacus, Ulla 1988
- Zilliacus, Ulla (1988), Den brokiga väven – Drag ur en humanists liv, in: Zilliacuska Skolans Jubileumskomitee, Zillen 1928/1988 60 ar, Hagalund: Kodaprint

## 5 Strukturen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen des Erziehungs- und Bildungswesens

Übersicht zum finnischen Bildungssystem

		Schul- jahre	Alter
Universität			23
	Fachhochschule	16	22
Yliopisto		15	21
	Ammattikorkeakoulu	14	20
		13	19
Gymnasium Lukio	Berufliche Bildung Ammattikoulu	12	18
		11	17
		10	16
Grundschule Peruskoulu	Son- der- unter- richt	9	15
		8	14
		7	13
		6	12
	Erytis opetus	5	11
		4	10
		3	9
		2	8
	1	7	
Vorschule/Esikoulu			6
Kindergarten/Kindertagesstätte Lastentarha/Lastenpäiväkoti			5
			4
			3

## 5.1 Das finnische Bildungswesen im Überblick

*Ehrenhard Skiera*

Das Bildungswesen eines Landes verfolgt als Gesamtsystem eine doppelte Aufgabe. Einerseits geht es darum, die nachwachsende Generation in die Gesellschaft einzuführen und auf diese Weise zur Sicherung ihrer ökonomischen und kulturellen Grundlagen beizutragen; andererseits ist in einer demokratischen Gesellschaft Bildung als ein Wert in sich selbst zu betrachten. Bildung ermöglicht es jedem Menschen, zu sich selbst zu kommen, sich seinen Anlagen und Möglichkeiten nach zu entwickeln. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld, dessen Faktoren in einem dynamischen Zusammenhang stehen, weil sich individuelle Bildung nur im gesellschaftlichen Raum vollziehen kann, der durch das Allgemeine, also durch die Sprache, durch Geschichte, Traditionen, Konventionen und Institutionen geprägt ist, die in Hinsicht auf den individuellen Bildungsprozess sowohl Chance wie Beschränkung bedeuten. Wie dieses Spannungsfeld beschaffen ist, welche Möglichkeiten es dem einzelnen tatsächlich bietet, ob die unvermeidlichen Zwänge des Systems als zumutbar, gerechtfertigt oder gar sinnvoll empfunden werden – das heißt: ob das System sich einer grundlegenden Zustimmung seiner Akteure und Adressaten versichern kann –, entscheidet in hohem Maße über seinen Erfolg als Ganzes.

Die bildungsgeschichtlich tief verankerte Forderung nach der Möglichkeit, individuell angemessene Bildungswege zur Entwicklung des Allgemein-Menschlichen und des Individuell-Besonderen zu eröffnen, wird heute zusätzlich durch den beschleunigten Wandel der Gesellschaft gestützt. Wie die Gesellschaft morgen aussehen wird, ist heute kaum zu prognostizieren – der Wandel selbst scheint indes stetig zu sein. In allen modernen Gesellschaften lässt sich daher die Tendenz beobachten, allzu frühe Festlegungen auf bestimmte Bildungsgänge und Berufsfelder zu vermeiden, indem der Spielraum für individuelle Lösungen des Bildungsproblems inhaltlich und zeitlich ausgeweitet wird. Dies kann einerseits dadurch geschehen, dass innerhalb der bestehenden Parallelschulsysteme der Anteil allgemeinbildender Fächer erhöht und die Wahlmöglichkeiten für die Schüler ausgebaut werden sowie durch die Ausweitung der Schulpflichtzeit; andererseits durch strukturelle Reformen in der Zielperspektive, ein integriertes Bildungssystem zu schaffen, das so lange wie möglich die Kinder und Jugendlichen gemeinsam unterrichtet und das, wenn im Sekundarbereich parallele Wege ihren Anfang nehmen, für weitgehende Offenheit in Richtung alternativer Bildungswege und höherer Ausbildungen sorgt. Wie wir wissen, gab es im Deutschland der 1920-er Jahre mit der Einführung der (vierjährigen) Grundschule für alle Kinder einen bedeutenden Schritt in diese Richtung, der allerdings, was die Struktur betrifft, trotz mancher Bemühungen (Förderstufe, Gesamtschule) im Wesentlichen auf der ursprünglichen Stufe stecken geblieben ist – mit den vielbeklagten Folgen einer frühen Festlegung und Sortierung der Kinder im Alter von etwa 10/11 Jahren in das dreigliedrige Schulsystem. – Finnland dagegen hat nach einer kontinuierlichen und wissenschaftlich intensiv begleiteten Entwicklung in den letzten etwa 30 Jahren ein Schulsystem entwickelt, dessen Kern die neunjährige „Peruskoulu“ (perus-koulu: Grund-Schule) bildet. Strukturell handelt es sich nicht um eine Gesamtschule, jedenfalls nicht um eine solche im Sinne des deutschen Begriffs und seiner Komposita wie Integrierte oder Additive Gesamtschule. Denn es gibt in der Peruskoulu

keinerlei Differenzierung nach Leistung mehr (seit 1985). Auch die Schüler mit einem besonderen Förderbedarf werden so weit wie irgend möglich in dieses System integriert. Der deutsche Begriff „Grundschule“ (und nicht Gesamtschule) kommt dem finnischen Begriff also am nächsten – mit dem Unterschied, dass die Peruskoulu eben 9 Jahre umfasst und von allen Kindern im Alter zwischen etwa 7 und 16 Jahren besucht wird. Das ist die Zeit der „Lernpflicht“, die im Prinzip auch andernorts unter behördlicher Aufsicht abgeleistet werden kann. (Von diesem Recht wird allerdings nur äußerst selten Gebrauch gemacht.) Es besteht auch die Möglichkeit, ein freiwilliges 10. Grundschuljahr zu absolvieren, etwa um Wissenslücken auszugleichen und ein besseres Abschlusszeugnis zu erreichen. Der bildungspolitische Wille zur Schaffung eines integrierten Schulsystems wurde mit dem neuen Lehrplan 1998 durch die offizielle Aufhebung der Unterscheidung zwischen der sechsjährigen Grundstufe (ala-aste) und dreijährigen Oberstufe (ylä-aste) der Grundschule noch einmal betont. Das pädagogische Charakteristikum des „Klassenlehrersystems“ (das heißt: der Klassenlehrer unterrichtet die meisten Fächer in seiner Klasse selbst) in den ersten 6 und des „Fachlehrersystems“ in den folgenden 3 Jahren besteht aber weiterhin.

Der Peruskoulu vorgeschaltet ist der nicht obligatorische einjährige Vorschulunterricht. Er wird entweder in einer Vorschulklasse (esikoulu) der Peruskoulu oder in der Kindertagesstätte durchgeführt. Über 90 % der Sechsjährigen machen von diesem Angebot Gebrauch. Für die noch jüngeren Kinder steht ein professionell ausgebautes System in verschiedenen Betreuungs- und Fördereinrichtungen zur Verfügung, das insgesamt einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Erziehung des Kindes und zur Schaffung schulischer Lernvoraussetzungen leistet.

Nach der neunjährigen Grundschule, die nicht mit einem Examen abgeschlossen wird, setzt die strukturelle Differenzierung der Bildungsgänge ein. Die Jugendlichen haben jetzt die Wahl zwischen dem Gymnasium und berufsbildenden Schulen, wobei u. a. die Noten des Abschlusszeugnisses der Peruskoulu maßgebend sind. Das Gymnasium wird in der Regel in drei Jahren durchlaufen, aber auch die Dauer von 2 oder 4 Jahren ist möglich und keine Seltenheit. Das ist deswegen leicht möglich, weil es keine Jahrgangsklassenstruktur mehr gibt. Der Unterricht erfolgt nach einem Kurssystem, das obligatorische und wahlfreie Kurse enthält. Das Gymnasium wird mit einer landesweit gleichzeitig stattfindenden einheitlichen Prüfung abgeschlossen (Zentralabitur), bei der der Prüfling in bestimmten Lernbereichen (den Sachfächern) verschiedene Wahlmöglichkeiten hat. Prüfungen in vier Fächern sind das Minimum, die Schüler können aber auch bis zu 7 oder 8 Abiturfächer wählen. Obligatorisch ist die Prüfung in der Muttersprache (Finnisch oder Schwedisch). Darüber hinaus haben die Schüler mindestens drei aus den folgenden Fächern zu wählen: zweite Landessprache, eine Fremdsprache, Mathematik und ein Sachfach aus dem natur- und sozialwissenschaftlichen Bereich. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Gymnasiums hat der Absolvent nun die formalen Voraussetzungen zur Fortsetzung seines Bildungsweges auf den höchsten Stufen des Bildungssystems – auf der Universität oder der Fachhochschule („Polytechnics“) – erlangt; allerdings sind hier je nach Wahl des Bildungsganges zum Teil recht hohe Eingangsvoraussetzungen gegeben (Numerus Clausus und strenge Eignungsprüfungen).

Parallel zum Gymnasium wird die berufliche Grundausbildung angeboten. Sie ist überwiegend in Vollzeit-Berufsschulen organisiert und dauert in der Regel drei Jahre. Darin

ist ein halbjähriges Berufspraktikum eingeschlossen. Von der ebenfalls bestehenden Möglichkeit, ähnlich wie in Deutschland mit einem Arbeitgeber ein Lehrlingsverhältnis einzugehen, wird nur wenig Gebrauch gemacht. Die berufliche Grundausbildung gliedert sich in acht Fachbereiche, in denen wiederum eine große Zahl spezieller Richtungen angeboten werden. Die Bereiche umfassen: humanistischer und pädagogischer Bereich; Kultur; Gesellschaftswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre sowie Verwaltung; Naturwissenschaften; Technik und Verkehr; Naturressourcen und Umwelt; Sozial- und Gesundheitswesen, Sport; Tourismus, Gastgewerbe und Hauswirtschaft. – Die erfolgreiche Absolvierung der beruflichen Grundausbildung verleiht auch die Befähigung für ein nachfolgendes Hochschulstudium. Der größte Teil der Absolventen der Berufsschulen setzt seine Ausbildung an den Fachhochschulen fort. Das Curriculum der Berufsschulen enthält einen hohen Anteil an allgemeinbildenden und künstlerischen Fächern, so dass inhaltlich die Anschlussfähigkeit zu höheren Bildungsgängen gewährleistet ist.

Das Hochschulsystem wird durch die Universitäten und die (erst in neuerer Zeit etablierten) Fachhochschulen gebildet. Die Universitäten haben die Aufgabe, wissenschaftliche Forschung zu betreiben und darauf aufbauend Lehre zu erteilen. Gestuft nach Dauer und Anspruchsniveau können die Studierenden den Bachelor (bzw. das „Kandidat-Examen“ – nach 3 Studienjahren), den Master (nach 5 Jahren) und später den Doktorgrad erwerben. Bei den Fachhochschulen handelt es sich um multidisziplinäre Einrichtungen, deren Studiengänge eng mit dem Arbeitsleben in Verbindung stehen. Universitäten und Hochschulen sind relativ gleichmäßig über das ganze Land verteilt.

Neben diesen über lange Zeit systematisch entwickelten Strukturen muss ergänzend auf die Möglichkeiten hingewiesen werden, im Sinne des „lebenslangen Lernens“ Ausbildungsgänge auf anderen Wegen zu beschreiten und entsprechende Abschlüsse zu erreichen. Hierbei spielt das Internet eine zunehmend wichtigere Rolle. Im Ferngymnasium (etälukio) können die erwachsenen Schüler etwa in Verbindung mit lokalen schulischen Beratungseinrichtungen und mit Unterstützung verschiedener Medien, u. a. auch bestimmter Rundfunk- und Fernsehsendungen, das ganze Gymnasialprogramm oder Teile davon absolvieren (vgl.: [www.oph.fi/etalukio/deutsch.html](http://www.oph.fi/etalukio/deutsch.html)). Die „Finnish Virtual University“ ist ein Zusammenschluss aller finnischen Universitäten mit der Zielsetzung, die Nutzungsmöglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu Lehrzwecken zu erforschen und auszubauen ([www.virtuaaliyliopisto.fi](http://www.virtuaaliyliopisto.fi)). Wie für kaum ein anderes Land trifft auf Finnland die Kennzeichnung „Information Society“ zu. Allen Bürgern den Zugang zu Informationen zu sichern ist zu einem zentralen Anliegen des finnischen Wohlfahrtsstaates geworden (Castells/Himanen 2002). – Überhaupt kommt der Erwachsenenbildung in Finnland eine herausragende Bedeutung zu. Universitäten und Fachhochschulen, eigene Zentren für berufliche Erwachsenenbildung, Universitätskurse in den Sommerferien, Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen stellen insgesamt ein außerordentlich vielseitiges Angebot bereit.

Wie ein Blick auf die Übersicht zeigt, handelt es sich beim finnischen Bildungswesen um ein hoch integriertes System. Ihm liegt die gesellschaftspolitische Intention zu Grunde, allen Kindern und Jugendlichen optimale Entwicklungs- und Bildungschancen (horizontale Integration) und einen durch die Stufen hin kontinuierlichen Bildungsweg (vertikale Integration) zu ermöglichen. Wie dieses System in sich die Voraussetzungen zu individuell angemessenen Bildungswegen schafft, kann nur durch einen differenzieren-



den Blick auf die einzelnen Stufen und auf die ihnen zugeordneten Unterstützungssysteme deutlich gemacht werden. In dieser Hinsicht sind die systematischen Antworten auf die Fragen nach spezifischen Bildungsbedürfnissen auf bestimmten Entwicklungsstufen, von einzelnen Kindern und Jugendlichen und von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen von besonderer Bedeutung.

#### **Literatur:**

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hsg.) (2007): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Bonn, Berlin 3. unveränderte Auflage  
Castells, Manuel und Himanen, Pekka (2002): The Information Society and the Welfare State, New York: Oxford University Press

#### **Wichtige Internetadressen:**

[www.finland.de](http://www.finland.de) (Finnische Botschaft)  
[www.minedu.fi](http://www.minedu.fi) (Unterrichtsministerium, Finnland)  
[www.oph.fi](http://www.oph.fi) (Zentralamt für das Unterrichtswesen, Finnland)  
<http://www.ylioppilastutkinto.fi/files/documents/Ohjeet07/yleisohje.doc>

## **5.2 Früherziehung im finnischen Schulsystem**

*Taina Peltonen*

Mein Beitrag beschäftigt sich mit der Organisation der Kindertagesbetreuung und des Vorschulunterrichts in Finnland. Ich werde den geschichtlichen Hintergrund erläutern, das finnische System – Inhalte, Verwaltung, Lokalitäten und die Qualifikation des Personals –, mit anderen europäischen Ländern vergleichen sowie einige Problempunkte zeigen und mögliche Lösungsvorschläge präsentieren.

### **5.2.1 Kindertagesbetreuung in Finnland**

Am Ende der 1960-er Jahre fing man in Finnland an, das Kinderbetreuungswesen in zunehmenden Maß auszubauen, da die Anzahl der berufstätigen Frauen stark zu steigen begann. Bei der Planungsarbeit der verschiedenen Ausschüsse zur Kinderbetreuung wurde einem öffentlichen, von der Gesellschaft getragenen, staatlichen Betreuungssystem der Vorzug gegeben. Auch die Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbände hielten es für wichtig, dass schnell verschiedene beschäftigungspolitisch signifikante Betreuungsmöglichkeiten geschaffen werden. (Kinos 1997, 54, 65)

Über die Kindertagesbetreuung wurde am 1.4.1973 ein Gesetz erlassen (239/1973). Infolgedessen wuchs die Anzahl der Kinderbetreuungsangebote um ein Dreifaches. Dieses Gesetz war ein Kulminationspunkt; es ermöglichte die programmatische Entwicklung und Erweiterung der Betreuung und Lernmöglichkeiten für Kinder unter sieben Jahren in Finnland sowohl administrativ als auch finanziell. Die Tagesbetreuung wurde ein wesentlicher Teil der Familienpolitik und des Systems der sozialen Dienstleistungen in der Gesellschaft. Die Kindertagesstätte wurde nicht mehr als Teil des Bildungssystems angesehen, wie vormals der Kindergarten. (Kinos 1997, 116, 240; Ojala 1989; Siekkinen 1992, 62) Die Kindergärten wurden nun zu Kindertagesstätten. Die befürwortenden Argumente waren die Fachlichkeit und berufliche Qualifikation in der

Kinderbetreuung. Das System der Tagesbetreuung beteiligte sich an der Erziehung kleiner Kinder, die Eltern verloren das Alleinrecht auf die Erziehung ihrer Kinder. (Kinos 1997, 10, 20)

Da die Anzahl der berufstätigen Frauen ab Ende der 60-er Jahre stark stieg, wurden neue Kindertagesstätten und dafür geeignete Pädagogen benötigt. Administrativ war die Verantwortung der Ausbildung verteilt unter dem Unterrichtsministerium, der Schulbehörde und des Zentralamtes für Berufsausbildung. Die Früherziehung war ein gesellschaftlich angespanntes Feld – die Spannung zeigte sich auch bei den Lehrplänen für die Sechsjährigen, über die in den 70-er Jahren keine Einigkeit zwischen der Sozial- und der Schulbehörde erreicht werden konnte. (u. a. Kuikka, 1992, 126; Peltonen 1998) Nach dem Kindertagesbetreuungsgesetz sind unter dem Begriff „Tagesbetreuung“ Tagesbetreuungscentren, Tagesmütter, ganz- und halbtägige Spielaktivitäten, Kindergruppen, Spielplätze und Spielbibliotheken zuzuordnen. Zu der Klientel in der Betreuung bei Tagesmüttern gehörten hauptsächlich Kinder unter drei Jahren. (Siekkinen 1999, 61)

Im Jahr 1990 wurde für alle unter 3-jährigen und im Jahr 1996 für alle Kinder unter dem Schulanfangersalter das subjektive Recht auf einen kommunalen Tagesbetreuungsplatz zugesprochen (Naiset ja miehet Suomessa 2001, 4, 14). Im Jahr 1996 gab es insgesamt 217 000 Betreuungsplätze, wovon etwa 140000 in Kindertagesstätten und etwa 70000 bei Tagesmüttern. Etwa die Hälfte aller Kinder unter dem Einschulungsalter ist laut Arbeitsministerium in kommunaler Tagesbetreuung (Työministeriö 2003). Im Jahr 1996 waren insgesamt 48 % der Kinder in der Tagesbetreuung, davon 64,7 % ganztags in den Kindertagesstätten und 35,3 % bei Tagesmüttern (Karvonen und Sauli 1998). Den Untersuchungen zufolge (Heikkilä 2000; Naiset ja miehet Suomessa 2001, 12; Arbeitsministerium 2003) wird nahezu die Hälfte der finnischen Kinder immer noch zu Hause versorgt, von den Sechsjährigen etwa ein Viertel.

In Finnland können die Eltern zwischen einem kommunalen Betreuungsplatz und einer finanziellen Unterstützung entweder für die häusliche oder für eine private Betreuung wählen. Die kommunale Betreuung wird von den Kommunen organisiert, die privaten Betreuungsstätten werden zumeist durch die Kommunen kontrolliert. (Kelan Sanomat 2006.) Normalerweise wird die private Betreuung durch einen Verein, eine Gemeinschaft oder eine von einem oder mehreren Kindergartenlehrern gegründete kleinere Kindertagesstätte übernommen. In Finnland gibt es schätzungsweise 400 kleine Kindertagesstätten. (Arbeitsministerium 2003)

Als besondere Stärken der finnischen Kindertagespflege gelten gerade das fachkundige Personal, der dort angebotene Vorschulunterricht sowie Unterstützung der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes. Für die Grundsteine der Tagesmutterbetreuung ihrerseits werden die Ruhe, die Häuslichkeit und eine gewisse Flexibilität gehalten, die hier im Vergleich zu den institutionalisierteren Betreuungsstätten leichter zu gewährleisten ist.

Laut Kindertagesbetreuungsgesetz (239/1973), 6 § (21.8.1992/806), muss im Betreuungs- und Erziehungsbereich einer Kindertagesstätte pro sieben ganztags betreute, über dreijährige Kinder mindestens eine Person beschäftigt sein, die eine akademische Qualifikation besitzt, wie sie in einem Erlass (804/92, § 4 oder 5) über die Kompetenzvoraussetzungen des Personals der sozialen Dienstleistungen festgelegt sind. Pro höchstens vier unter dreijährige Kinder muss in einer Kindertagesstätte ebenfalls eine Person im Betreuungs- und Erziehungsbereich tätig sein, die eine oben definierte professionelle

Qualifikation mitbringt. Wenn es in einer Tagesstätte ein oder mehrere Kinder gibt, die einer besonderen Betreuung oder Erziehung bedürfen, muss dies berücksichtigt werden; entweder in der Anzahl der zu betreuenden Kinder oder in der Anzahl der Personen, die an Betreuungs- und Erziehungsaufgaben beteiligt sind, wenn es in der Tagesstätte keine besondere Hilfskraft für ein solches Kind gibt.

Zurzeit zählen zu den pädagogischen Berufsbezeichnungen<sup>8</sup> der Kindertagesstätten folgende: Kindergartenlehrerinnen, Sonderkindergartenlehrerinnen, Sozialpädagoginnen, sowie Kinderpflegerinnen und sogenannte "Erstbetreuerinnen".<sup>9</sup> Die Leiter der Kindertagesstätten haben häufig ein Studium als Kindergartenlehrer oder Sozialpädagogen absolviert, in der Zukunft wird es in diesen Positionen auch Bachelors oder Magister der Erziehungswissenschaften geben oder aber auch Absolventen einer Fachhochschulbildung im Sozialbereich. Darüber hinaus arbeiten in den Tagesstätten u. a. Küchen- und Reinigungspersonal.

Eine Tagesmutter betreut zumeist die Kinder bei sich zu Hause. Sie kann sich auch an eine Tagesmuttergruppe anschließen, in der zwei bis drei Betreuungsgruppen zusammen arbeiten. In diesem Fall spricht man von einem „Gruppentagesmutterheim“, das sich in einem von der Kommune zu diesem Zweck zugewiesenen Gebäude befindet. In der kommunalen Tagesmutterbetreuung steht die Tagesmutter im Arbeitnehmerverhältnis zu der Kommune. Aber wenn sie privat bei sich zu Hause Kinder betreut, gilt sie als Selbstständige. Laut Gesetz darf eine Tagesmutter höchstens vier Kinder betreuen. Im Haus der Tagesmutter spielen und basteln die Kinder, und beteiligen sich an den normalen Aufgaben in einem Haushalt. Die Tagesmutter bereitet für die Kinder das Frühstück, das Mittagessen und eine Zwischenmahlzeit zu. In einigen Kommunen werden die Mahlzeiten nach vorgefertigten Speiseplänen zubereitet. Auch die Spielzeiten in der frischen Luft sind oft geregelt. Die Arbeit der Tagesmütter wird durch einen kommunalen Fachberater der Tagesmütter oder den Leiter einer Kindertagesstätte begleitet und überwacht. Die Tage der Tagesmutter können sehr lang werden; das erste Kind wird vielleicht bereits vor sieben Uhr gebracht, das letzte Kind erst am späten Abend abgeholt. In einigen Gemeinden sind die Tagesmütter für die Kinder der Schichtarbeiter zuständig. In diesen Fällen können die Pflegekinder auch gelegentlich bei der Tagesmutter übernachten. Der Betreuungsplatz ist somit nach Betreuungsnachfrage geöffnet, bei Bedarf rund um die Uhr.

Mit Hilfe der Tabelle 1 werden die Qualifikationsanforderungen des Betreuungspersonals erläutert. Es wird ersichtlich, dass für alle, die in der Tagesbetreuung arbeiten, bestimmte Kompetenzvoraussetzungen erlassen worden sind.

Eine Person in leitender Position in der Verwaltung vom Sozial- und Gesundheitswesen soll einen höheren Hochschulabschluss sowie ein Hauptstudium oder ein vergleichbares Hochschulstudium im Fach Sozialarbeit absolviert haben. Zudem wurde in das Gesetz über Sozialwesen (17.9.1982/710) ein Absatz (53§) hinzugefügt, der eine Gemeinde

---

8 Es werden die weiblichen Formen der Berufsbezeichnungen entsprechend der starken Mehrheit der Berufsangehörigen verwendet.

9 „Lähihoitaja“ ist eine neue Berufsausbildung, welche die Kompetenzbereiche der vormaligen Krankenpfleger und Sozial-/Familienpfleger vereinbart und die Zusammenführung von gesundheitlichen und sozialen Berufsfeldern erleichtern sollte.

dazu verpflichtet, für eine ausreichende Weiterbildung für das gesamte Personal im Sozialwesen zu sorgen.

In der Früherziehung wird die multiprofessionelle Zusammenarbeit zunehmend hervorgehoben. Einen entscheidend wichtigen Bestandteil der beruflichen Kompetenzen bilden somit die Fähigkeiten zur Kooperation mit dem breiten, das Kind und die Familie unterstützenden Netzwerk, zu dem das Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen gehören, aber auch verschiedene Freie Träger, Gemeinschaften und Kirchengemeinden, die mit Kindern und Familien arbeiten.

**Tabelle 1:** Kompetenzvoraussetzungen für das Personal der Kindertagesbetreuung. Gesetz über die Kompetenzvoraussetzungen des beruflichen Personals in der Sozialfürsorge 29.4.2005/272

Leiterin einer Kindertagesstätte	Kindergartenlehrerin	Sozialpädagogin	Kinderpflegerinnen oder „Erstbetreuerinnen“ (lähihoitaja)	Tagesmutter
Universitäres Studium als Kindergartenlehrer oder Sozialpädagoge, bzw. BA oder MA oder entsprechender Fachhochschulabschluss sowie ausreichende Qualifikation in Management	Universitärer BA inkl. Studium zur Kindergartenlehrerin oder Fachhochschulabschluss, inkl. Studium in Früherziehung und Sozialpädagogik	Fachhochschulabschluss im Sozial- und Gesundheitswesen	Berufschulabschluss in pflegerischen und / oder sozialen Berufen	Ein anerkannter und anwendbarer beruflicher Abschluss oder andere Ausbildung

BA = Bachelor der Erziehungswissenschaften , MA = Magister der Erziehungswissenschaften

Wenn das Kind von einer Betreuungsform in eine andere wechselt, werden alle Beobachtungen und Informationen, die zu Betreuung, Erziehung und Unterricht des Kindes wesentlich beitragen, automatisch weitergeleitet. Ebenso werden die Informationen weitergeleitet, wenn das Kind in den Vorschulunterricht geht. Das Weiterleiten dieser Informationen geschieht immer vorrangig mit der Zustimmung der Eltern.

### 5.2.2 Früherziehung im internationalen Vergleich

Die breite Definition der Früherziehung beinhaltet die Ganzheit der Erziehung und der Lehre für Kleinkinder und Vorschulkinder. Es ist früherzieherische Pädagogik – bewusste und zielgerichtete Förderung der kindlichen Entwicklung, des kindlichen Wachstums und Lernens, es bedeutet ein ganzheitliches Handeln, das sich an alle Kinder unter dem Schulalter richtet (Husa und Kinos 2001, Jantunen u. a. 1993)

Nach Hujala (1996, 490) gründet sich die Früherziehung als Fachgebiet auf wissenschaftliche Kenntnisse über den besonderen Wesenscharakter der Kindheit, über das kindliche Lernen, das Wachstum und die Entwicklung sowie auf das zunehmende Verständnis der Interdependenz zwischen der kindlichen Entwicklung und des Lebenskontextes auf der Mikro- und Makroebene der Gesellschaft. Nach den Forschern (Hujala

u. a. 1999; Ojala 1993, S. 11–14) findet die frühkindliche Erziehung als eine Wechselwirkung zwischen den Lebensbereichen Familie, Tagesbetreuung und Vorschule statt. Sie ist zielgerichtet und strebt nach der Entwicklung der ganzheitlichen Persönlichkeit der 0-6-jährigen Kinder.

Das Anfangsalter der Früherziehung variiert von Land zu Land. In Finnland ist das Anfangsalter eines der höchsten in Europa. Aus der folgenden Tabelle kann man die Unterschiede im Schulanfangsalter in den Ländern Europas entnehmen. Diese Tabelle entstand unter den internationalen Teilnehmern des Comenius 3.2-Kurses „School without Boundaries“ im Newman College in Birmingham im Mai 1998.

**Tabelle 2:** European School Systems – Europäische Schulsysteme – Schulanfangsalter und Dauer der Schulpflicht - Mai 1998 (School without Boundaries 1998, 97)

Nations	Free pre-primary – freiwilliger Vorschulunterricht, Anfangsalter	Compulsary primary – Obligatorische Grundschulbildung, Anfangsalter	Compulsary secondary – Obligatorische Oberstufe, Anfangsalter	Free secondary – Freiwillige Sekundarstufe, Endalter
Österreich	3-6	6-10	10-15	bis 18/19
Belgien	2,5-6	6-12	12-18	
Dänemark	0-6/7	6/7	-----16	bis 19
England, Wales	2-5	5-11; 2 Stufen: 5-8; 8-11	11-16	bis 18
Finnland	1-6/7	6/7-13	13-16	bis 18/19
Frankreich	2-6	6-11; 2 Stufen: 6-8; 8-11	11-16	bis 18/19
Deutschland	3-6	6-10	10-16 10-18	bis 19
Griechenland	3,5-5,5	5,5-12	12-15	bis 18
Irland	4-6	6-12	12-15	bis 17-18/19
Italien	3-6	6-11	11-14	bis 19
Luxembourg	4-6 *	6-12	12-15	bis 19
Niederlande	4-5 *	5-12	12-16 12-18	
Norwegen	0-7	7	-----16/17	bis 19/20
Portugal	3-6	6-12; 2 Stufen: 6-10, 10-12	12-15	bis 18
Schottland	3-5	5-12	12-16	bis 18
Spanien	0-3 I Stufe 3-5 II Stufe	6-12; 3 Stufen je 2 Jahre	12-16; 2 Stufen je 2 Jahre	bis 18
Schweden	1-6/7	6/7	-----16	bis 19
Ulster	2-4	4-11	11-16	bis 18

\*obligatorischer Vorschulunterricht

Aus der Tabelle geht hervor, dass das Anfangsalter des freiwilligen Vorschulunterrichts sowie der obligatorischen Grundschulausbildung von Land zu Land variiert. Bei der finnischen frühkindlichen Erziehung fällt auf, dass der Anfang erst mit 6 Jahren geschieht, ebenfalls der verhältnismäßig späte Anfangspunkt der eigentlichen Schulbildung. Ein finnisches Kind fängt seine Schulbildung an im August des Kalenderjahres, während dessen es sieben Jahre alt wird. Andererseits gilt das Kindertagesbetreuungs-

system in Finnland als ein sehr weit entwickeltes, und es bietet angeleitete und beaufsichtigte Aktivitäten. Finnland hat oft Schweden als Vorbild gehabt, wenn es um die Entwicklung des Schulsystems ging. Auch in der Tabelle ist die Einheitlichkeit des Anfangsalters in Finnland und Schweden ersichtlich. Im nächsten Abschnitt werde ich die Inhalte des Vorschulunterrichts und der Früherziehung in Finnland erläutern.

### **5.2.3 Grundlagen und Inhalte der Früherziehung und des Vorschulunterrichts in Finnland**

Im finnischen Modell der Kindertagesbetreuung (educare-Modell) vereinen sich die betreuenden (care), erzieherischen (education) und pädagogischen (teaching) Bedürfnisse sowie der elterliche Bedarf an einem Betreuungsplatz zu einer Einheit. Deswegen kann man das finnische Modell beinahe als einzigartig in der Welt bezeichnen. Außerhalb Skandinaviens und Finnlands funktionieren die Betreuungs- und Vorschulsysteme zumeist voneinander getrennt. In Finnland ist somit die Tagesbetreuung ein wesentlicher Teil der frühkindlichen Erziehung. Die frühkindliche Erziehung ist sowohl ein wissenschaftliches Fachgebiet, das sich mit der frühen Kindheit, dem Wachstum des Kindes sowie dem Lernverhalten beschäftigt, als auch eine frühkindliche Erziehungspraxis. Ein wichtiges Ziel der Früherziehung ist es, das Kind so zu fördern, dass es zum Subjekt seines eigenen Lebens, Wachstums und der eigenen Entwicklung wird. Darüber hinaus gilt es vor allem „das Lernen lernen“ zu unterstützen. Somit hat die Tagesbetreuung eine wichtige bildungspolitische Aufgabe. Eine Aufgabe der Tagesbetreuung ist auch, Familien in schwierigen Lebenslagen zu unterstützen, zu versuchen, soziale, erzieherische und psychische Probleme zu verhindern, und als vorbeugende und versorgende Jugendhilfeeinrichtung zu agieren.

In Finnland wird ein individueller Früherziehungsplan für jede Gemeinde gefertigt. Das Ziel dieser Pläne ist es, die Qualität der Früherziehung zu bewirken, indem die Partnerschaft der Eltern und des Erziehungspersonals einerseits und die Kooperation der Mutter-Kind-Vorsorge- und Beratungsstellen, Tagesbetreuung, des Vorschulunterrichts und des Grundunterrichts andererseits gefördert und entwickelt wird. Ziel ist es, dass ein Kind- und familienzentrierter Ansatz in den früherzieherischen Zielen, Handlungsweisen und Kooperationspraxen aller Dienstleistungen angenommen werden, die mit Familien arbeiten. Die Gesamtheit der früherzieherischen Dienstleistungen für das Kind definiert sich dann aus den Belangen des einzelnen Kindes und seiner Familie.

In meiner eigenen Gemeinde sind als Basiswerte des kommunalen Früherziehungsplans folgende Belange definiert worden: Individualität, Gleichberechtigung, Geborgenheit der kindlichen Lebensumwelt und das Spielen. Als Leitidee des Früherziehungsplans gilt das Beschützen der Kindheit und das Erkennen der Bedeutung des kindlichen Spielens. Als wichtigster Inhaltsbereich gilt das Spielen. Die sprachliche Entwicklung wird durch das Spielen gefördert, beispielsweise in der Form von Benennung von Gegenständen und Dingen mit Märchen, Reimchen, Liedern usw. Die mathematischen Fertigkeiten werden u. a. durch alltägliche Arbeitsaufgaben gefördert, Sortieren des Spielzeugs (gleich/verschieden), Fädeln, Bauen oder verschiedene Formspielen usw. Die ethische Erziehung ist als durchgehende Aufgabe in allen Aktivitäten eingebunden. Dem Kind wird geholfen, das Verständnis für den Unterschied zwischen Richtigem von Falschem zu entwickeln. In der religiösen Erziehung werden die Ansichten und Überzeugungen der Eltern

respektiert. Im Sinne von Umwelterziehung werden die Kinder mit ihrer näheren Umgebung und der Natur vertraut gemacht. Man bewegt sich mit den Kindern täglich in unterschiedlichen Wetterlagen und Jahreszeiten in der frischen Luft, es werden Wasser- und Schneespiele gemacht. Die Gesundheitserziehung unterstützt die physische Entwicklung und das soziale und psychische Wohlbefinden des Kindes. Als Ausgangspunkt für den Planungsbereich der künstlerischen Erfahrungen gelten die eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen des Kindes. Oft ist das Tun, der Prozess selbst, wichtiger als das Endergebnis. Im Alltag des Kindes sollen Ruhezeiten, Frischluft- und andere Aktivitäten sowie die Mahlzeiten miteinander eine Balance bilden. Wesentlich ist es, dass das Personal die Ziele der verschiedenen Aktivitäten kennt und die Signifikanz derselben für die kindliche Entwicklung und das Wohlbefinden versteht. (Kärsämäen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma 2005 / Aus dem Früherziehungsplan der Gemeinde Kärsämäki 2005)

Die vom Zentralamt fürs Unterrichtswesen vorgefertigten Grundlagen des Lehrplans für die Früherziehung aus dem Jahr 2000 (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2000/ Lehrplan für die Früherziehung 2000) heben insbesondere die Förderung der Entwicklung des Kindes zu einem humanen, zu einem ethisch verantwortungsbewussten Mitglied in der Gesellschaft hervor. Das Kind soll zu verantwortungsbewusstem Handeln und zur Einhaltung gemeinsamer Regeln geleitet werden. Andererseits werden die Stärkung des gesunden Selbstbewusstseins und der Lernvoraussetzungen betont. Diese Ziele leiten sich einerseits von den individuellen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes, andererseits von den gesellschaftlichen Bedürfnissen ab. Die Lernumgebung muss das Heranreifen und den Lernprozess des Kindes vielseitig unterstützen und Möglichkeiten zur Kommunikation anbieten.

In den Grundlagen des Lehrplans bedeutet die Kindzentriertheit eine begleitende Erziehung, in der der Erwachsene dem Kind Grenzen setzt und es mit Erwartungen und Forderungen konfrontiert. Als Unterrichtsmethoden und Arbeitsweisen werden das konkrete Ausprobieren, Forschen, aktives Lernen, aktive Teilnahme sowie Problemlösungsfindung in Kommunikation mit Erwachsenen und mit der Peergruppe genannt. Gesondert werden als kindzentrierte Arbeitsmethoden das Drama, die Entwicklung des eigenen Denkvermögens, die Erkenntnis der eigenen Lernprozesse sowie die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten erwähnt. Bei der Arbeitsmethode Drama werden verschiedene Kunstfächer mit den Erfahrungen und den Wissensbeständen der Kinder kombiniert. Diese werden im Rahmen eines aktuellen Themas, eines Märchens oder einer Geschichte, vertieft. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9/ Grundlagen des Lehrplans für die Früherziehung 2000, 9)

Wichtiger jedoch als die Inhalte sind der Lernprozess und ein ganzheitlicher Zusammenhang des Lernens. Die Integration der verschiedenen Wissensbereiche werden besonders unterstrichen, wie die der Sprachen und Kommunikation, Mathematik, Ethik und Lebensanschauung, Umwelt- und Naturkunde, Gesundheit, der physischen und motorischen Entwicklung sowie Kunst und Kultur. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10 – 15 /Grundlagen des Lehrplans für die Früherziehung 2000, 10–15) Auch in den Inhalten des Lehrplans für die Früherziehung in der Gemeinde Kärsämäki ist man bemüht, diesen nationalen Richtlinien zu folgen. (Esiopetus Kärsämäellä 2002) Um die Umsetzung in der Praxis zu veranschaulichen, werde ich in der Tabelle 3 den

exemplarischen praktischen Plan der Tagesaktivitäten dreier Kindergruppen aus der Gemeinde darstellen.

**Tabelle 3:** Beispiele über die Aktivitäten in einer Kindertagesstätte, einer getrennten Vorschulgruppe sowie in einer Vorschulgruppe einer klassenübergreifenden Gruppe (Beispiele Kindertagesstätte Vinberg, getrennte Vorschulgruppe Kivelä, Vorschulgruppe einer klassenübergreifenden Gruppe; Peltonen, 2006)

Kindertagesstätte	Getrennte Vorschulgruppe in eine Kindertagesstätte	Vorschulgruppe (VG), die klassenübergreifend mit der 1. und 2. Schulklasse unterrichtet wird
Kinder kommen ab 5.30 Uhr an. Freie Beschäftigung, Bauen, Malen, Kneten. Kinder können auch noch weiterschlafen. Frühstück um 8.30 Uhr.		
Etwa um 9 Uhr Betreute Aktivitäten starten mit dem gemeinsamen Morgenkreis; Kalender, „Wie geht’s heute?“, Morgenlied. Danach trennen sich die Aktivitäten in altersspezifische Gruppen: 3-, 4- und 5-Jährige. Jede Gruppe hat eine eigene Pädagogin, die einen Wochenplan entwirft und die Aktivitäten verwirklicht. Der Wochenplan enthält vielseitige Aktivitäten aus allen Inhaltsbereichen. Kinder, die besondere Unterstützung brauchen, können auch individuelle Übungen mit ihrer eigenen Betreuerin durchgehen.	9-10 Uhr Lernmoment; Kalender, Thema + Aufgaben	9-9.45 Uhr Lernmoment, gemeinsames Thema mit der ersten und zweiten Klasse, beispielsweise Jahreszeiten
Freie Spielzeit draußen, etwa 9.45-11.30 Uhr.	10-10.15 Uhr Reim- oder Liederstündchen; themengebunden 10.15 Uhr Freies Spiel, zwei Kinder gleichzeitig an den Computern	10.15-10.45 Uhr Die Vorschulklasse übt weiter in ihrem Übungsbuch mit ihrem Schüllassistent, die erste und zweite Klasse arbeiten in ihren Büchern weiter. Der Lehrer erteilt zuerst Muttersprachenunterricht für eine der Gruppen, z. B. die erste Klasse, danach für die zweite, und geht dann nach Bedarf in der Klasse herum von einer zur anderen Gruppe. Die Vorschulklasse bastelt oder malt etwas, was mit den Jahreszeiten zu tun hat.
11.30 Uhr Mittagessen	etwa 11.15 Uhr Essen	etwa 10.45 Uhr Essen



Mittagsruhe. Jedes Kind beteiligt sich zumindest für die Dauer des vorzulesenden Märchens	11.30 Uhr freies Spiel	etwa 11.15-12.00 Uhr Spielzeit, auch die 1. und 2. Klasse kann sich einen Teil der Zeit beteiligen. Domino-, Memory- und andere Spiele. Die 1. und 2. Klasse machen Matheaufgaben mehr als die Hälfte der Zeit.
Etwa um 13 Uhr kann man weiter spielen, wenn man nicht müde ist. Auch individuelle Übungen sind möglich. Um 14 Uhr werden die noch schlafenden Kinder geweckt. Zwischenmahlzeit um 14.30 Uhr.	12.15 Uhr Märchen und danach Spiele in der frischen Luft	12.15 -13.00 Uhr Gemeinsamer Sportunterricht mit den 1. und 2. Klassen draußen; Gemeinsames und Individuelles Üben, beispielsweise Ball werfen. Zum Schluss ein Ballspiel.
Gemeinsame Singstunde, danach freies Spiel draußen ab ca. 15.15 Uhr. Kinder werden abgeholt ab 13 Uhr, die letzten gehen um 17 Uhr nach Hause.	Nach Hause oder zur Nachmittagsbetreuung um 13.00 Uhr	Nach Hause oder zu den betreuten Nachmittagsaktivitäten ab 13.00 Uhr.

Die Unterrichtsmomente der getrennten Vorschulgruppe können beispielsweise folgendermaßen aussehen (Vorschulgruppe Kivelä, Woche 47, 2006): Montag; Mit Taschenlampen Schatten untersuchen; woher kommt das Licht, wo entsteht der Schatten, wie wächst oder verkleinert sich er Schatten, Untersuchen der Farbe des Schattens mithilfe verschiedenfarbiger Papierbögen, „Befühlen“ des Schattens mit der Hand. Dienstag; Thema Engel; Engel malen, ausmalen und für eine Ausstellung der Kirchengemeinde basteln. Mittwoch; Über spannende, Furcht erregende Dinge reden; ob Angst auch gut sein kann. In das Vorschulbuch etwas dazu Passendes malen; „Ich habe Angst, ich traue mich nicht“. Ein Märchen nur im Licht einer Taschenlampe anhören. Donnerstag; Anfangen mit einem gemeinsamen Weihnachtsbild, auf einen grünen Tonkarton eine Landschaft malen, später werden Rentiere usw. ausgeschnitten und in die Landschaft eingeklebt. Nach dem Essen Besuch bei den großen Schülern in der Hauswirtschaftsklasse. Freitag; Wiederholung der Richtungen: Richtung des Schattens, rechts, links; ein Arbeitsblatt dazu verfertigen. Die gebastelten Engel für die Ausstellung in die Kirchengemeinde bringen.

So oder ähnlich gestalten sich die Aktivitäten in allen Vorschulgruppen. Aus den Beispielen geht hervor, dass das Spielerische und das aktive Tun dominieren. Die kognitiven Aufgaben spielen eine untergeordnete Rolle, und sie werden im Spiel oder im Zusammenhang mit dem Spiel durchgeführt. Verschiedene Sinne werden abwechselnd benötigt, und auf diese Weise können Kinder mit den unterschiedlichsten Lernmethoden lernen. Die Entwicklungsstufe des Kindes wird stets beachtet.

Ein kombinierter Klassenverband von Vorschülern und Erst- und Zweitklässlern gibt den Aktivitäten einen anderen Rahmen, und der Lehrer muss nun gleichzeitig mehrere Gruppen beachten. Der Lehrer muss sich darum kümmern, dass die Vorschulkinder nicht allzu sehr nur dem Schulassistenten überlassen werden, aber auch darum, dass die Lernziele der 2. Grundschulklasse erreicht werden. Anzumerken ist, dass der Unterricht nicht klassengebunden sein muss, sondern die Schüler können Aufgaben nach ihrem individu-

ellen Entwicklungsstand auswählen. Die Vorschüler hören die Lerninhalte der anderen Klassen mit, und wenn das Gehörte zu ihrer Wissensstruktur passt, können sie sich in einem Klassenverband Dinge wie im Vorbeigehen aneignen. Zweifellos lernen die Vorschüler simultan, d. h. durch Vorbilder, viele Dinge aus der Schule, über die schulischen Bräuche und die Lerninhalte, ohne dass diese ihnen explizit beigebracht werden. In einem Klassenverband sind die Vorschüler die jüngsten in der Gruppe, aber mit der Zeit werden sie die älteren sein, wenn die ersten und zweiten Klassen in die höheren Stufen gegangen sind. Somit kann sich der soziale Status der Kinder ändern und bleibt nicht so stabil wie in einer Gruppe mit Gleichaltrigen.

Besondere Unterstützung erhalten Kinder, bei denen die Voraussetzungen für die Entwicklung, das Wachstum und Lernen durch Krankheit, Behinderung oder Funktionsstörung geschwächt sind, und die psychische und soziale Unterstützung brauchen in ihrem Wachstumsprozess. Kinder, denen eine verlängerte Schulpflicht zugeordnet ist, bei denen also das Lernrecht 11 Jahre beträgt, haben das Recht auf zwei, maximal drei Jahre Vorschulunterricht. Kinder, deren Einschulungszeitpunkt um ein Jahr verlängert worden ist, und die ihre Schulpflicht im Alter von acht Jahren anfangen, haben die Möglichkeit für besondere Unterstützung in einem freiwilligen Vorschuljahr, wenn das Kind sechs Jahre alt ist, und einem zweiten Vorschuljahr, wenn das Kind sieben Jahre alt wird. Kinder, die während der Vorschule in den Sonderunterricht versetzt werden, sind berechtigt, besondere Unterstützung beim Vorschulunterricht zu erhalten. Als Grund für die Versetzung dienen bei diesen Kindern medizinische, psychologische oder soziale Untersuchungen und die über diese Untersuchungen verfassten Gutachten.

Am Anfang der Vorschulphase kann der Lehrer gemeinsam mit den Eltern einen Vorschul-Lernplan für jedes Kind erstellen. Es wird kontinuierlich über das Lernen reflektiert, in Kommunikation zwischen Lehrer und Kind. In regelmäßigen Gesprächen mit Lehrern, Eltern, möglicherweise auch dem Kind selbst, wird Feedback gegeben. Das Fördern der Selbsteinschätzung des Kindes gehört zu den Aufgaben des Lehrers und des anderen Personals. Am Ende der Vorschulzeit kann eine Teilnahmeurkunde ausgeschrieben werden, die mit Beschreibungen über die Inhalte des Vorschulunterrichts ergänzt werden kann. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15 – 16/ Grundlag des Lehrplans für den Vorschulunterricht 2000, 15–16)

#### **5.2.4 Die Entwicklung der Vorschulangebote**

Das Schulpflichtgesetz verpflichtete seinerzeit die Gemeinden dazu, Volksschulen zu gründen. Die heutige Gesetzgebung verpflichtet die Gemeinden zudem dazu, für ein ausreichendes Angebot an Vorschulunterricht zu sorgen, unabhängig vom Wohnort. (Neue Schulgesetzgebung 1.1.1999). Das Grundschulgesetz aus dem Jahr 1985 bekräftigte den Beschluss der Regierung formal und definierte den Vorschulunterricht als Teil des Grundschulsystems. Laut Grundunterrichtsgesetz (852/1998) werden mindestens 700 Stunden Vorschulunterricht im Jahr erteilt. Diese Stundenanzahl bedeutet, dass wöchentlich etwa 18,5 Stunden Vorschulunterricht erteilt werden muss, auch in Schulen, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Unterricht der ersten und zweiten Klassen. Die tägliche Vorschulunterrichtsdauer beträgt im Allgemeinen 4 Stunden. Für die Kinder ist der Vorschulunterricht immer noch freiwillig. Der für den Unterricht zuständige kommunale Verwaltungsbereich ist entweder die Schulbehörde oder das Sozial- und Ge-

sundheitswesen, weil nur sie nach der neuen Gesetzgebung Vorschulunterricht erteilen dürfen. Beispielsweise die Kirchengemeinden können also keinen Vorschulunterricht mehr erteilen.

Das Kind kann also Vorschulunterricht entweder vom Sozialwesen oder von der Schulbehörde erteilt bekommen, abhängig vom Wohnort. In Finnland nehmen ca. 96 % der Kinder an dem Vorschulunterricht teil, was innerhalb der OECD-Länder ein Spitzenresultat ist. Die Schulwegprämie auch für Vorschulkinder geltend zu machen hat auch die Möglichkeiten der auf dem Lande wohnenden Kinder verbessert, am Vorschulunterricht teilzunehmen (wenn die Fahrt zur Vorschule länger ist als drei Kilometer, kommt die Gemeinde für die Kosten des Transportes auf). An dem Vorschulunterricht, der in der Kindertagesbetreuung organisiert wird, nehmen etwa 79 % der Kinder teil, am Vorschulunterricht in den Grundschulen etwa 21 %. Über die Verwaltung des Vorschulunterrichts kümmern sich in 37 % der Gemeinden das Sozialwesen und die Schulbehörde gemeinsam. Die Schulbehörde verwaltet den Vorschulunterricht allein in 35 % der Gemeinden, in 27 % kümmert sich das Sozialwesen allein um die Verwaltungsaufgaben. In 60 % der Vorschulgruppen gibt es Kinder, die einer besonderen Betreuung bedürfen. Für die Kinder, die in den Sonderunterricht versetzt werden, muss ein individueller Lern- und Lernorganisationsplan [HOJKS] erstellt werden.

Etwa 94 % der Lehrkräfte des vorschulischen Unterrichts erfüllen die Qualifikationsanforderungen des entsprechenden Erlasses, denn auch die Qualifikation der Vorschullehrenden ist in einem staatlichen Erlass vorgeschrieben (986/1998, 7 §, geändert am 30.3.2000). Das Unterrichtsministerium hat in den Jahren 2001–2003 kostenlose Weiterbildung zur Erlangung der beruflichen Qualifikation für die Vorschullehrer finanziert. In Tabelle 4 werden die Qualifikationsanforderungen für die Vorschullehrer erläutert.

**Tabelle 4:** Kompetenzvoraussetzungen der Vorschullehrer (Grundunterrichtsgesetz 1998/986)

Vorschullehrer unterrichtet auch Grundschul Kinder in der Gruppe	Vorschullehrer unterrichtet keine Grundschul Kinder in der Gruppe	Vorschullehrer unterrichtet keine Grundschul Kinder
Klassenlehrer (MA) (Grundschullehrerausbildung)	BA in Erziehungswissenschaften oder Kindergartenlehrer (BA / MA)	Sozialpädagogin, Erzieherin (FH) oder FH-Abschluss im Sozialwesen, Sozionom)
MA in Erziehungswissenschaften, inklusive vielgliedriges Studium in den Fächern oder Fächerkombinationen, die im Grundschulunterricht angeboten werden, sowie das pädagogische Studium des Lehrers		Sozialpädagogin, die vor dem 1.8.2000 in der Tagesbetreuung tätig war und vor 2004 die 15 Studienwochen umfassenden Universitätskurse in Vorschulpädagogik absolviert hat. Sozialpädagogin oder Sozionom, Abschluss nach 1995, mit dem oben genannten Zusatzstudium und mit Studien in Früherziehung und Sozialpädagogik. Ein Sozionom muss spätestens im Jahr 1999 für ein Fachhochschulstudium zugelassen worden sein.

In der Tagesbetreuung ist der Vorschulunterricht ein Teil der täglichen Aktivitäten. Für den Unterricht ist somit in der Gesetzgebung keine bestimmte Stundenanzahl angegeben. In den Kindertagesstätten wurde der tägliche Vorschulunterricht in die normalen Aktivitäten des Tages eingebunden (66 %) und/ oder als getrennte Vorschulunterrichtsphasen für die Sechsjährigen (62 %) angeboten. In einem knappen Viertel aller Gemeinden wurden Vorschulunterrichtsphasen für die ganze Gruppe angeboten. (Esiopetus kunnissa 1999, 8/ Vorschulunterricht in den Gemeinden 1999, 8)

Im Kindertagesbetreuungsgesetz ist es vorgeschrieben, dass pro 13 Kinder mindestens eine Person mit voller professioneller Qualifikation vorhanden sein muss. Wird Vorschulunterricht in eine Kindertagesstätte erteilt, muss dieser Personalschlüssel im Sozialwesen eingehalten werden. Wird Vorschulunterricht unter der Schulbehörde angeboten, ist die Gruppengröße nicht gesetzlich definiert. Im Jahr 1999 waren 255 Schulassistenten im Bereich des Vorschul- und Primarunterrichts tätig. Für die Schulassistenten gibt es keine bestimmten Qualifikationsanforderungen. Oft wurden sie mithilfe der Fördermittel für Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen mit befristeten Arbeitsverträgen eingestellt. (Esiopetus kunnissa 1999, 9-10; 16 /Vorschulunterricht in den Gemeinden 1999, 9-10, 16)

In der Beispielgemeinde Käsämäki wird der Vorschulunterricht durch die Schulbehörde organisiert. Er gehört, sowie die Organisation des weiteren Unterrichts, zu meinen Aufgabenbereichen. Ein Kind kann entweder in einer besonderen Vorschulgruppe in der Schule am Vorschulunterricht teilnehmen, oder zusammen mit dem Unterricht der ersten und zweiten Klassen in der Grundschule, oder aber in Klassenverband 0-1. Klasse oder 0-2. Klasse. In den getrennten Gruppen unterrichten Kindergartenlehrer und im Klassenverband Klassenlehrer zusammen mit Schulassistenten. In meiner Gemeinde sind alle Schulassistenten ausgebildet für ihren Beruf<sup>10</sup>. In den getrennten Vorschulgruppen beträgt die Gruppengröße 13 Kinder, in den Klassenverbänden variiert sie zwischen 12 und 18 Kindern.

Es könnte vermutet werden, dass der Vorschulunterricht, den die Schulbehörde organisiert, „schulischer“ ist als der Vorschulunterricht in den Kindertagesstätten. Dadurch wird aber auch der Unterricht für die Erst- und Zweitklässler spielerischer. Die Lehrkräfte sind der Ansicht, dass der Vorschulunterricht einen fächerübergreifenden Zugang zu den Unterrichtsinhalten, sowie einen klassenübergreifenden Lehrstil ermöglicht hat. Im Lehrplan eines 0-1-2-Klassenverbands wird die Bedeutung der Gemeinschaft betont. Es ist klar, dass der Vorschulunterricht mehr Organisations- und Planungsarbeit vom Lehrer erfordert als früher. Andererseits muss sich der Lehrer nicht beeilen, bestimmte Inhalte formal zu vermitteln, und die Lehrer haben das Gefühl, als hätten sie ein „halbes Jahr gewonnen“, wenn die Kinder dann in die erste Grundschulklasse kommen.

Der Vorschulunterricht im Klassenverband ist für die Gesellschaft insofern eine günstige Alternative, als dass man dafür weder neue Stellen gründen muss noch neue Räumlichkeiten braucht. Man muss jedoch für ausreichende Ressourcen und Materialien sorgen (z. B. Schulhelfer, Spielgeräte, Spiele und passende Möbel).

---

10 Eine Berufschulausbildung bzw. eine Zusatzausbildung von ca. 40 Studienwochen, kann auch als praktischer Lehrgang absolviert werden.

Nach Nivala (1999) kann die Zusammenarbeit verschiedener Verwaltungsbereiche eine holistischere und familienzentriertere Sichtweise in den Vorschulunterricht bringen und die in den Tagesstätten verloren gegangene, auf das Lernverhalten des Kindes hin zielende Gestaltung der Aktivitäten betonen. Die Kinderbetreuung und den Unterricht gänzlich der Schulbehörde unterzuordnen, würde ein einheitliches System ohne gesonderte Schnittstellen der verschiedenen Altersstufen mit sich bringen. Die Schulbehörde würde sowohl regional als auch überregional arbeiten, klare Richtlinien über die Ausbildung der Mitarbeiter erstellen, Qualitätsansprüche definieren, Forschung mitfinanzieren und Kriterien für die Sekretariate und das Personal definieren. Rahmenbedingungen, wie die Gesetzgebung, Personalressourcen und Plan- und Mitspracherechten der Lehrer stehen im direkten Zusammenhang mit der Organisation der Schulbildung.

### **5.2.5 Angebote der Früh- und Nachmittagsbetreuung**

Akademieprofessorin Lea Pulkkinen (1999) hat das Wohlergehen der Kinder in landesweit bekannten Langzeitstudien untersucht. Nach ihr besteht für ein unter 14-jähriges Kind, das wöchentlich über zehn Stunden ohne einen vertrauten Erwachsenen verbringen muss, ein wachsendes Risiko, depressiv zu werden oder auffällige Verhaltensmuster aufzuweisen. (Pulkkinen 1999, 9-15). Deswegen hat man nun nach dem schwedischen Modell auch in Finnland angefangen, Früh- und Nachmittagsbetreuung außerhalb der Unterrichtszeit für Erst- und Zweitklässler sowie für die Kinder im Sonderunterricht zu organisieren. Die diesbezügliche Gesetzeserneuerung trat in Kraft am 1.8.2004 und die Gemeinden können staatliche Hilfe für die Einrichtung dieser Betreuungsform erhalten (Laki perusopetuslain 628/1998 muuttamisesta Nr 1136/2003 / Gesetz über die Änderung (Nr. 1136/2003) des Grundunterrichtsgesetzes (628/1998)). Das Ziel dieser Art der Betreuung ist es, die Zeit zu verkürzen, die Kinder berufstätiger Eltern allein, ohne einen vertrauten Erwachsenen verbringen müssen. Die Einrichtung soll die erzieherische Arbeit der Familie und der Schule unterstützen, und das Gefühlsleben, die soziale Entwicklung sowie das ethische Heranreifen fördern. Zusätzlich wird dadurch die Gleichberechtigung gefördert, Vernachlässigung vorgebeugt und Teilhabe an der Gemeinschaft erhöht. (Pennanen 2000, Selvitys lasten ja norten aamu- ja iltapäivätoiminnasta 2002/ Untersuchung über die Früh- und Nachmittagsbetreuung der Kinder und Jugendlichen 2002)

In meiner eigenen Gemeinde organisiert die Schulbehörde die Nachmittagsbetreuung, und in meiner Schule arbeiten die Schulasistenten als Gruppenleiter. (Valtionneuvoston asetus optustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 115/2004. Der Erlass der Regierung über die Änderung des Gesetzes über die Qualifikationsanforderungen des Personals in der Schulbehörde, Nr.115/2004) Der Gruppenleiter bzw. Betreuer in der Nachmittagsbetreuung braucht nur eine berufliche Grundausbildung, wenn er zusätzlich durch eine Zusatzschulung oder genügend Erfahrung beweisen kann, dass er eine Kindergruppe leiten kann. Wie im Vorschulunterricht, kann die Früh- und Nachmittagsbetreuung in einer Gemeinde durch die Schulbehörde oder das Sozialwesen organisiert werden. Die öffentlichen Träger einer solchen Früh- oder Nachmittagsbetreuung können aber auch mit einem Freien Träger, beispielsweise einem Sportverein, einen Vertrag über die Erbringung dieser Dienstleistung abschließen. Früh- und Nachmittagsbetreuung muss für 570 Stunden pro Schuljahr und teilnehmendes Kind angeboten werden. Für die

Teilnahme kann die Gemeinde von den Eltern eine monatliche Gebühr verlangen, jedoch höchstens 60 € im Monat. (Der Vorschulunterricht ist, wie der Grundschulunterricht, in Finnland für das Kind kostenlos.)

### **5.2.6 Zusammenfassung**

Der Anteil der Sozialausgaben im Bruttonationalprodukt ist im Zusammenhang mit der Entstehung der finnischen Wohlfahrtsgesellschaft stetig gestiegen. Die größten Ausgaben fielen auf Kinder und Familien. Andererseits, indem es die Berufstätigkeit beider Elternteile ermöglicht, tragen die Dienstleistungen in der Kinderbetreuung zur Steigerung der Steuereinkünfte des Staates bei. Die Eltern bezahlen auch eine Gebühr für die Kinderbetreuung. Andererseits wird an den Betreuungsstätten wertvolle vorbeugende und Lerndefizite aufhebende Arbeit geleistet, insbesondere mit den Kindern, die besondere Aufmerksamkeit und Förderung benötigenden. So wurden bei vielen Problemen bereits vor dem Schulpflichtalter des Kindes vorbeugende Maßnahmen getroffen und manche Probleme konnten beseitigt werden.

Die Früherziehung und der dazu gehörende Vorschulunterricht sowie der Grundunterricht bilden eine konsequent weiterführende Einheit. Die Grundlagen und Pläne über das kindliche Wachstum in der Früherziehung sind unabdingbar für die bewusste weitere Förderung der Entwicklung des Kindes. Auf diese Weise bekommen alle Kinder eine in etwa gleiche Grundlage für ihre Entwicklung. Die Eltern müssen in der Tat in die Planung für die Entwicklung ihres Kindes einbezogen werden, und andererseits informieren diese Pläne die Betreuer über die Erwartungen und Wünsche der Familie in Hinsicht auf die Erziehung und Pflege ihres Kindes.

Etwa die Hälfte der Kinder (besonders in den dünn besiedelten Regionen) befinden sich außerhalb der Reichweite einer institutionalisierten Kindertagesbetreuung. Seite an Seite mit der institutionellen Kindertagesbetreuung sollten andere, offene Früherziehungsmaßnahmen entwickelt werden. Diese Form der Dienstleistung in der Früherziehung wäre wichtig für die zunehmende Zahl von Kindern, die zu Hause betreut werden und für ihre Eltern, sowie auch für die Tagesmütter mit ihren Kindergruppen.

In den nationalen Grundlagen der Früherziehungspläne (Esiopetussuunnitelman perusteet 2000) ist der Begriff des Lernens konstruktivistisch definiert, auch wenn das Wort konstruktiv nicht erwähnt wird. Die unterschiedlichen Formen der Früherziehung werden insofern erwähnt, als dass betont wird, dass sowohl in einer getrennten Gruppe als auch in einem Klassenverband die Ziele und Eigenarten berücksichtigt werden müssen. Die Wirkung einer Peergruppe beim Lernprozess wird häufig erwähnt, aber über die Unterschiede in den Peergruppen in beispielsweise Klassenverbänden oder Kindertagesstätten wird nichts erwähnt.

In Finnland wird die Bedeutung des Spiels in der Früherziehung und im Vorschulunterricht betont, anders als beispielsweise in englischen Kleinkinderschulen. Das Spiel enthält alle Entwicklungstendenzen (wie Vygostky 1978, 101–102). Im Spiel bewegt sich das Kind immer oberhalb seines täglichen Verhaltens, im Spiel ist das Kind gewissermaßen „einen Kopf größer“ als es eigentlich ist. Die Wichtigkeit der Bewegung und Umweltkunde wird auch von vielen Forschern bestätigt (z. B. Anderson und Pavan 1993, Aho 1997, Chase und Doan 1999, Kalaoja 1990, Lugovaya 1996, 8, Moreno 1977, Sura 1999). Die Entwicklung der Motorik in der Kindheit ist somit auch stark mit der

Entwicklung von kognitiver Kompetenz und sozialen Fähigkeiten verbunden. Ein Mädchen in meiner Untersuchung (Peltonen 2002) beschrieb die Vorschule wie folgt: „Da war es richtig schön, weil man da spielen durfte und weil ich mich so lange auf die Vorschule gefreut hatte. Am besten sind mir die ganzen schönen Spiele in Erinnerung geblieben.“ Meiner Ansicht nach könnte „Lehren durch das Spiel“ ein neuer Slogan werden, um den Spruch „Lernen durch das Spiel“ zu kompensieren (wie Hedges 2000,19). Die Wichtigkeit des Spiels zeigt sich auch darin, dass die Kinder im Vorschulalter einen doppelten Stress erleben in einer Gruppe mit entwicklungsmäßig weniger passenden Gruppen im Vergleich mit Gruppen, die entwicklungsmäßig gut zueinander passen (Hart, Burst, Durland, Charlesworth, DeWolf & Fleege 1998, 264, Brownell 1990, Kewley 1998).

Im pädagogischen Vergleich befindet sich Finnland in der europäischen Spitze (Strandström 1999, 59). Dazu hat auch die Kindergartentradition beigetragen, durch die ein flächendeckendes Betreuungssystem verwirklicht worden ist. Im internationalen Vergleich hat man Finnland bei der Organisation des Vorschulunterrichts jedoch für sehr rückständig gehalten. Andererseits halten einige amerikanische und englische Spezialisten das finnische Modell und das spätere Einschulen mit sieben Jahren für besser als ein frühes Einschulen (Pulkkinen 1999, 11). Die Lernergebnisse der finnischen Kinder können im Vergleich mit ihren europäischen Altersgenossen nicht für schlecht gehalten werden. Umgekehrt sind die finnischen Kinder besonders in der Lesekompetenz an der Weltspitze (z. B. Korkeamäki 1996). Somit kann man zumindest mit diesen Argumenten eine Änderung des Schulsystems nicht verteidigen.

Den Untersuchungen zufolge hat die Ausbildung und die professionelle Entwicklung des Lehrers eine enge Verbindung mit der Qualität des Unterrichts (Darling-Hammond 2000; Kari 1996, 173, 177). Die Ausbildung und Kompetenz des Lehrers korreliert am meisten mit den Erfolgen der Schüler im Lesen und Mathematik. Man sollte also eher in die Vorschulerziehung und Lehrerbildung investieren als in ein früheres Einschulungsalter, wie man in der letzten Zeit in Finnland getan hat.

Jedoch gibt es in der finnischen Früherziehung, zu der auch der Vorschulunterricht gehört, einiges zu verbessern, u. a. die Vereinheitlichung der Verwaltung, die Betonung der Signifikanz einer frühen Intervention bei Problemen des Kindes und der Familie sowie die Festlegung der Gruppengrößen im Unterricht der Vorschulgruppen im Gesetz für die Schulbehörde.

Die Signifikanz der frühkindlichen Erziehung ist für die Gesamtheit der Erziehung und des Unterrichtes außerordentlich hoch, und sie kann nicht genug betont werden. Die frühkindliche Erziehung schafft den Boden für all das spätere Lernen des Kindes. Die Aufgabe besteht folglich auch darin, die Phase vor der Schule im Lebenslauf als eigenen Lebensabschnitt zu schätzen und nicht bloß als Vorbereitung für die nächste Phase. (wie Coolahan 1998, 52, Koskeniemi 1982).

#### **Quellen:**

- Aho, L. 1997. Luonto- ja ympäristöoppiminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Siniharju, M. (toim.) 1997. Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 9-49.
- Anderson, R. H. & Pavan, B. N. 1993. Nongradedness: Helping it to happen. Lancaster, PA: Technomic.
- Chase, P. & Doan, J. 1999. Full Circle. A New Look at Multiage Education. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Darling- Hammond, L. 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. EPAA Publishes 8 (1). <http://epaa.asu.fi>. (03.01.2000)
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Esiopetus kunnissa – tammikuu 1999. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Monisteita 1999: 14.
- Esiopetus Kärämäellä 2002. Esiopetuksen opetussuunnitelma (toim.) Taina Peltonen ja työryhmä.
- Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Hart, C., Burts, D., Durland, M., Charlesworth, R., DeWolf, M. & Fleege, P. 1998. Stress behaviours and Activity Type Participation of Preschoolers in More and Less Developmentally Appropriate Classrooms: SES and Sex Differences. *Journal of Research in Childhood Education* 12, Spring/Summer (2). Association for Childhood Education international, 176-196.
- Hedges, H. 2000. Teaching in early childhood: Time to merge constructivist views so learning through play equals teaching through play. *Australian Journal of Early Education*. Australian Early Childhood Association AECA 25 (4), December, 16-21.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489–500.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. Oulun yliopistopaino.
- Husa, S. & Kinos, J. 2001. Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatustieteen tutkimuksia – Research in Educational Sciences 4. Turku: Painosalama.
- Jantunen, T., Ylipiha, M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Kalaja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 4. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 64/1990.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustieteisuus. Keuruu: Otava.
- Kelan Sanomat, syyskuu 2006.
- Kinos, J. 1997. Päiväkotien ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja – Ser. C Osa – Tom. 133. Turku: Painosalama.
- Korkeamäki, R.-L. 1996. How first graders and Kindergarten Children constructed Literacy Knowledge in the Context of Story Reading and meaningful Writing. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 21.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalinen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Kuikka M. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Otava, Keuruu.
- Kärämäen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma. Toukokuu 2005. Päivähoidon ohjaaja Vuokko Vinberg.
- Lait ja asetukset (Gesetze und Verordnungen): Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuudesta 804/92.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272.
- Laki perusopetuslain (628/1998) muuttamisesta n:ro 1136/2003.
- Lasten päivähoitolaki 16.3.1973/239.
- Lisäys 21.8.1992/806.
- Perusopetusasetus 14.12.1998/986.
- Muutos 30.3.2000 esiopettajan kelpoisuudesta.
- Sosiaalihuoltolaki 17.9.1982/710.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta n:ro 115/2004.
- Uusi koululainsäädäntö 1.1.1999.
- Lugovaya, L. 1996. Thinking Through Movement. Scottish Drama. Teaching drama in schools and colleges. Issue No. 6, 7-8.
- Moreno, J. L. 1977. Psychodrama. First Volume. Fourth Edition with New Introduction. New York: Beacon House.
- Nivala, Veijo 1999. Päiväkodin johtajuus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 25. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Ojala M. 1989. Early Childhood Training; Care and education in Finland. In: Olmstedt P. & Weikart D. (eds) *How Nations Serve Young Children*. High/Scope Press, Michigan: Ypislanti, p 87-118.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Peltonen, T. 1998. Esioppilaat kyläkoulussa. Oulun yliopisto. Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden tiedekunta.



- Peltonen, T. 2002. Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 60. Oulun yliopistopaino. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268962/>
- Pennanen, H. 2000. Neljäsluokkalaisten koululaisten iltapäivä Helsingissä: todellisuus ja toiveet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B15:2000.
- Pulkkinen, L. 1999. Yksilöllisyys ja koulun aloittamisikä. Teoksessa Esiopetusta monella tavalla. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus, 9-15.
- School without Boundaries 1998. EU:n Comenius GB-26615-A kurssi 10-.17.5.1998, Birmingham, Newman College. Julkaisematon moniste.
- Selvitys lasten ja nuorten aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Opetushallitus. Moniste 8/2002. Helsinki.
- Siekkinen M. 1992. Tutkimus perherakenteen ja sosiaalisuoympäristöjen yhteydestä leikki-ikäisten lasten arkipäivän toimintoihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. University of Joensuu. Research Reports of the Faculty of Education. N:o 45.
- Siekkinen, M. 1999. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. University of Joensuu. Publications in Education. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 48. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkukasvatustieteen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 64. Turku: Painosalama, 219-248.
- Strandström, M. 1999. Esiopetus – sadan vuoden projekti. Teoksessa Esiopetusta monella tavalla. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus, 5-8.
- Tilastotiedotus 1985:7. Lasten päivähoito 1983. Sosiaalihuollituksen suunnittelu- ja tilastotoimisto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Työministeriö 2003. Sosiaalialan ammatit. Työvoiman kehittäminen ja ohjaus-tiimi.
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

In Tabelle 3 wurden die Inhaltsbeispiele der Früherziehung außer von der Autorin noch von einer Betreuerin der Tagesbetreuung, von Kindertagesstättenleiterin Vuokko Vinberg aus der Sozial- und Gesundheitsbehörde sowie von der Kindergartenlehrerin einer gesonderten Vorschulgruppe Hannele Kivelä aus der Schulbehörde in Kärsämäki erstellt.

### **5.3 Die allgemeine Grundschule – Neun Jahre gemeinsames Lernen für alle**

*Erkki Merimaa*

#### **5.3.1 Einführung der allgemeinen neunjährigen Grundschule zur Gleichstellung der Bildungschancen**

Der Übergang zu einer allgemeinen neunjährigen Grundschule für alle wurde in Finnland durch ein Gesetz über die Grundlage des Schulsystems (L 467/1968) im Jahr 1968 in Gang gesetzt. Der Umsetzungsprozess des neuen Systems fand nach und nach in den Jahren von 1972 – 1977 statt, beginnend im Norden des Landes und schrittweise weiterführend nach Süden, so dass die Region der Hauptstadt als letztes das neue Schulsystem übernahm. Eine Vollendung der Reform wurde im Jahr 1982 erreicht, als alle Schulabsolventen einen Abschluss der neunjährigen Grundschule erhielten.

Vor der Einführung der allgemeinen Grundschule lernten die finnischen Kinder die ersten vier Schuljahre gemeinsam in einer Volksschule und danach fand eine Trennung statt. Ein Teil der Kinder eines Jahrgangs wurde durch eine Aufnahmeprüfung in eine

gymnasiale Schullaufbahn (oppikoulu) aufgenommen, die aus einer vierjährigen „Mittelschule“ (keskikoulu) und aus einem dreijährigen Gymnasium (lukio) bestand. Ein anderer Teil der Kinder setzte den Schulweg der Volksschule (kansalaiskoulu – vergleichbar der alten Volks- und heutigen Hauptschule in Deutschland) fort. Im Jahr 1957 wurde das System durch ein neues Volksschulgesetz (L 247/1957) bereits soweit reformiert, dass nach der vierjährigen Volksschule anstatt der weiterführenden Volksschule (bzw. Hauptschule) eine neuartige fünfjährige kommunale Mittelpunktsschule besucht werden konnte. Bis 1957 galt als Schulpflicht die sechsjährige Volksschule. Jedoch stieg der Anteil der Jugendlichen rapide, die auf die höhere Schule – Mittelschule, d. h. die Vorstufe des Gymnasiums – gingen: im Jahr 1963 waren es bereits mehr als der Hälfte der jeweiligen Jahrgänge (Ahonen 2003, 106–107). Seit 1962 wurde als Modellprojekt ein Schulsystem in 70 Kommunen erprobt, das aus einer sechsjährigen Volksschule und einer dreijährigen Mittelschule (vergleichbar der deutschen Realschule) bestand. Sie ermöglichte den Zugang zu einer dreijährigen gymnasialen Oberstufe oder zu beruflichen Schulen. Auch hier mussten allerdings die Kinder nach der sechsjährigen Volksschule eine Aufnahmeprüfung für die Mittelschule bestehen. Als Alternative galt hierbei weiterhin die Hauptschule. Diese Modellprojekte bildeten die Brücke zu der späteren allgemeinen neunjährigen Grundschule. (Somerkivi 1982)

Als zentrale Begründung für den Übergang von dem dreigliedrigen Schulsystem (d. h. Volksschule/Hauptschule – selbständige Mittelschule/Realschule – Mittelschule als Vorstufe des Gymnasiums) zu der einheitlichen allgemeinen Grundschule war die Ansicht, dass alle Mitglieder der Gesellschaft in der Zukunft eine gleich lange und mit hauptsächlich gleichen Lerninhalten besetzte Grundbildung benötigen werden, unabhängig davon, in welchen Teilen des Landes sie wohnen, aus welcher Art von Elternhaus und Umfeld sie kommen und in welchen Aufgaben sie später ihren Platz in der Gesellschaft finden werden (Aho 1974, 197). Es war ein ausgesprochenes Ziel, die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahn weitgehend zu minimieren und allen Schülern und Schülerinnen den Zugang zu einer weiterführenden Lehranstalt zu ermöglichen. Das dreigliedrige Schulsystem hatte die gesellschaftliche Ungleichheit wenn nicht verursacht so doch mit aufrecht erhalten. Der Übergang zur allgemeinen neunjährigen Grundschule schuf die Basis für die Chancengleichheit in der Bildung, die heute als Grundlage für den gesellschaftlichen Wohlstand gehalten wird.

Jedoch wurde in den Anfangsjahren innerhalb der allgemeinen Grundschule ein System geschaffen mit der Absicht, die Lernziele in Mathematik und in den Fremdsprachen nach dem Leistungsniveau der Schüler abzustufen (tasokurssijärjestelmä) und die Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit differenzierten Kursen zuzuordnen. Die reduzierten Leistungsziele verhinderten zum Teil den Zugang zur gymnasialen Oberstufe. Die Schüler mussten das Leistungsniveau der von ihnen belegten Kurse in Mathematik und in Fremdsprachen – was entscheidend auf für ihre weitere Bildung war – bereits beim Übergang zur siebten Klasse auswählen. Auf dieses System nach Leistung differenzierender Kurse wurde im Jahr 1985 auf Grund seiner Schwächen verzichtet. Dieses System führte nämlich zur Ungleichheit der Schüler und die Wahl des Leistungsniveaus fand nicht unbedingt auf Grund der Kompetenzen sondern zum Beispiel auf Grund des Freundeskreises statt. Auch wurde kritisiert, dass die besten Lehrer dazu tendierten, die Kurse mit den besten Schülern zu übernehmen, obwohl die besten Fähigkeiten der Leh-

renden für die Motivierung der weniger interessierten Schüler z. B. in den Fremdsprachen notwendig gewesen wären. Insbesondere war zu erkennen, dass die männlichen Schüler dazu tendierten, Kurse zu belegen, die deutlich unterhalb ihrer tatsächlichen Lernfähigkeiten lagen (Piri 2002). Das heißt: die allgemeine Grundschule im strengen Sinn des Wortes, also ohne formelle Leistungsdifferenzierung im Inneren – Reste des alten Systems –, konnte landesweit erst mit dem Rahmenlehrplan des Jahres 1985 realisiert werden.

### **5.3.2 Die Trägerstruktur der Grundbildung**

Das finnische Schulsystem unterliegt einer kommunalen Trägerschaft und jede Kommune ist für die Organisation des Schulwesens in ihrem Gebiet zuständig. Finnland hat zurzeit noch 415 Kommunen und 3 263 Grundschulen. (Die Anzahl der Kommunen soll allerdings durch einen aktuellen Beschluss des Staates so weit reduziert werden, dass eine Kommune mindestens 20 000 Einwohner haben sollte.) Von den Grundschulen sind 97 % direkt in der kommunalen Trägerschaft, aber es gibt 56 private Schulen, die der allgemeinen Grundschule entsprechenden Unterricht erteilen. Die privaten Schulen werden von eingetragenen Vereinen oder Stiftungen getragen, und die Mehrheit davon sind Waldorf-Schulen oder gehören kleineren christlichen Vereinigungen an. Darüber hinaus hat Finnland einige staatliche Schulen: die elf in Verbindung mit den Lehrerausbildungsstätten der Universitäten arbeitenden Seminar-Grundschulen (normaalikoulut – gleichsam Universitätsübungsoder Ausbildungsschulen), sieben staatliche Schulen für die schwerstbehinderten Kinder (s. den Beitrag von Matthies zum Sonder- und Förderunterricht in diesem Band) sowie zwei Sprachschulen (Opetushallitus 2004). Darüber hinaus gibt es insgesamt 12 Auslandsschulen, d. h. finnische Schulen im Ausland, die in privater Trägerschaft sind. Insgesamt erhalten weniger als 3 % der finnischen Schüler den Grundschulunterricht in einer Schule in privater Trägerschaft.

### **5.3.3 Gesetzliche Grundlagen und Regelungen zur allgemeinen Grundschule**

Das finnische Grundschulwesen wird reguliert durch die Gesetzgebung, durch das Rahmenprogramm für den Unterricht, durch Evaluation des Schulsystems, durch Informationsvermittlung und durch das Finanzierungssystem. Das Grundgesetz Finnlands (L 731/1999) definiert die grundlegenden Bildungsrechte der Bürger und Bürgerinnen. Demnach hat jede in Finnland lebende Person Recht auf eine kostenfreie neunjährige Grundschulbildung. Aus diesem Grundgesetz lässt sich ableiten, dass jede Person einheitliche Rechte besitzt, seinen Fähigkeiten und seinen besonderen Bedürfnissen entsprechenden Unterricht zu erhalten und sich zu bilden, unabhängig von seinen finanziellen Mitteln. Die Aufgaben und Inhalte der Grundschulbildung werden in dem Gesetz über Grundschulunterricht (Perusopetuslaki, L 628/1998) und in der Verordnung zum Grundschulunterricht (Perusopetusasetus, A852/1998) definiert. Die gesetzliche Aufgabe der Grundschule ist es, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu humanen und ethisch verantwortungsvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu fördern und ihnen das im Leben notwendige Wissen und entsprechende Fähigkeiten zu vermitteln. Das im Grundschulgesetz festgelegte Lernpensum entspricht dem Curriculum einer neunjährigen Grundschulbildung, die seit der neuen Gesetzgebung von 1998 als eine zusammenhängende Schule aufzufassen ist. Die vorige Aufteilung in Unterstufe (Klassen 1– 6) und

Oberstufe (Klassen 7 – 9) wird ihre Bedeutung verlieren. Das Grundschulgesetz reguliert auch den Förder- und Sonderunterricht sowie die Organisation der Schülerfürsorge zur Sicherung des Wohlbefindens der Schüler. Darüber hinaus ist dort festgelegt, dass die Kommunen dazu verpflichtet sind, für das Jahr vor der gesetzlichen Einschulung allen Kindern Vorschulunterricht anzubieten, die diesen freiwillig besuchen wollen. Weiterhin ist gesetzlich geregelt, dass die Schüler, die die Lernpflicht von neun Jahren absolviert haben, zusätzlich noch ein Jahr (10. Klasse) Unterricht bekommen können. Im Grundschulgesetz sind auch die besonderen Ansprüche der Einwandererkinder auf einen vorbereitenden Unterricht geregelt (s. den Beitrag von Lasonen in diesem Band). Schließlich ist die kommunale Pflicht zum bedarfsgerechten Angebot der Früh- und Nachmittagsangebote (Hort) außerhalb der Unterrichtszeit definiert.

In der Entwicklung des Geistes der Gesetzgebung zur Grundschulbildung ist ein deutlicher Wandel von zentralistischer Leitung und Abbau der Normierung hin zu einer Dezentralisierung der Entscheidungen auf die kommunale Ebene und die Schulebene zu beobachten. Manche erkennen hier die Vorteile einer neoliberalen Bildungspolitik (Johnson 2006). Dazu gehört, dass keine direkten staatlichen Bestimmungen an die einzelnen Schulen sondern an die Schulträger gerichtet werden. Zweitens ist zu erkennen, dass die Bestimmungen die den Schüler betreffen, hauptsächlich als Rechte des Schülers definiert sind.

#### **5.3.4 Die Grundschule als Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler**

In diesem Abschnitt werden einige Rahmenbedingungen der finnischen allgemeinen Grundschule erläutert, die den Schulalltag aus der Sicht der Edukanden festlegen. Alle in Finnland dauerhaft wohnenden Kinder unterstehen der Lernpflicht des Lehrplans der neunjährigen allgemeinen Grundschule, auch die schwerstbehinderten Kinder. Die Lernpflicht beginnt in dem Jahr, wenn das Kind seinen 7. Geburtstag hat, schwerstbehinderte Kinder beginnen in der Regel den Schulbesuch bereits mit dem 6. Lebensjahr (L 628/1998). Die Lernpflicht bedeutet also nicht Schulpflicht: das Kind kann theoretisch auch privat zuhause lernen, und muss lediglich die im Lehrplan der Grundschule festgelegten Lerninhalte nachweislich erreichen. Die Kommune ist in einem solchem Fall verpflichtet, den Lernerfolg des Kindes regelmäßig zu überprüfen.

Das Schuljahr in Finnland enthält für die Schüler 190 Schultage, in der Regel von Mitte August bis Ende Mai bzw. Anfang Juni. Über die Ferienzeiten entscheidet der Schulträger, in den meisten Schulen haben die Schüler in der Regel eine Woche Herbstferien und eine Woche Skiferien. Während der Weihnachtszeit haben die Schüler neben den Feiertagen einige Tage Ferien, Ostern dagegen gibt es keine zusätzlichen Ferientage außer den Feiertagen.

Das Lernen an sich wird in den Klassen 1 bis 6 hauptsächlich von einer/m Klassenlehrer/in begleitet. In den Klassen 7 bis 9 wird der Unterricht hauptsächlich von Fachlehrern angeboten (A 852/1998). Darüber hinaus begegnen die Schüler regelmäßig einem Lehrer oder einer Lehrerin, der oder die eine Spezialisierung für das Fach Lernberatung erworben hat sowie einer/einem Sonderpädagogin/-pädagogen, die bzw. der Förder- und Sonderunterricht anbietet. In der Regel lernen Schüler und Schülerinnen in gemeinsamen Lerngruppen. Der Schulbesuch sowie das Lernmaterial wie Schulbücher, Stifte und Hefte sind für die Schüler und Schülerinnen kostenfrei (L 628/1998).

Die Systeme der Schülerfürsorge und des Förderunterrichts sowie auch das System der Lernberatung, die an anderen Stellen dieses Bandes näher erläutert werden, haben einen wichtigen Stellenwert für das Wohlbefinden und für das Lernen in der Schule. Darüber hinaus wird in der Schule täglich ein kostenfreies warmes Mittagessen angeboten. Wenn der Schulweg länger als fünf Kilometer in eine Richtung beträgt, hat der Schüler Anspruch auf kostenfreien Schultransport (L 628/1998). Kinder mit Behinderungen haben – um die gleichen Lernvoraussetzungen zu erreichen – einen gesetzlichen Anspruch auf einen kostenfreien persönlichen Assistenten (avustaja), einen Dolmetscher, auf Hilfsmittel und Rehabilitationsleistungen, die als notwendig für das Lernen betrachtet werden. Im Jahr 2007 arbeiteten in den finnischen Schulen ca. 2200 Schülerassistenten. Die Lernfortschritte der Schüler werden mindestens einmal im Jahr ausgewertet. Die Grundschule kann bis zum 7. Schuljahr für die Lernevaluation der Schüler Zeugnisse verwenden, in der die Leistungen entweder schriftlich oder numerisch eingeschätzt werden. Die meisten Schulen beginnen mit der numerischen Evaluation ca. ab dem Ende des 4. Schuljahres. Die numerische Notenskala geht von 4 bis 10, wobei die 4 „nicht bestanden“ und die 10 „ausgezeichnet“ bedeutet (A 852/1998). (s. mehr zur Evaluation in dem Beitrag von Korpinen in diesem Band).

### **5.3.5 Das System der Lehrplanung: Die Fächer und der Stundenrahmen des Grundschulunterrichts**

Die Fächer, die in der Grundschule unterrichtet werden, werden in Finnland vom Parlament im Grundschulgesetz festgelegt. Das Curriculum der allgemeinen Grundschule enthält folgende Fächer, die gemeinsam allen unterrichtet werden: Muttersprache und Literatur, zweite Landessprache, erste Fremdsprache, Umweltkunde, Gesundheitskunde, Religion oder Weltanschauungskunde (Ethik), Geschichte, Sozialkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Sport, Musik, Kunst, Handarbeiten und Hauswirtschaftslehre. Darüber hinaus erhalten die Schüler Unterricht in fakultativen Fächern. Für alle stehen auch Stunden in Lernberatung zur Verfügung (L 628/1998). Neben diesen vom Gesetz und somit vom Parlament regulierten Fächern werden in der Grundschule Themen behandelt, deren Ziele und Inhalte durch das Zentralamt für das Unterrichtswesen reguliert werden (L 628/1998).

Wie in dem Beitrag von Knubb-Manninen in diesem Band erläutert, lernen alle Schüler in Finnland die zweite Landessprache: d. h. Schwedisch, bzw. die Schwedischsprachigen Finnisch. Die erste Fremdsprache ist je nach Wahl des Kindes Englisch bzw. Französisch, Deutsch oder Russisch.

Eine entsprechende Verordnung der Regierung (M 1435/2001) reguliert die allgemeinen Ziele und die Aufteilung der Stunden bezüglich der Fächer in der Schule. Der Umfang der einzelnen Fächer werden als Jahreswochenstunden definiert. Eine Jahreswochenstunde (JWS) umfasst 38 Unterrichtsstunden, zwei JWS folglich 76 Unterrichtsstunden usw. Jedoch bedeutet die in der staatlichen Verordnung festgelegte JWS-Zahl lediglich das verbindliche Minimum des Unterrichtskontingents für jedes Schulfach. Der Schulträger kann auf der lokalen Ebene Stunden für bestimmte Fächer erweitern, reduziert werden können sie nicht. So können in den Schulen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden: eine Schule kann beispielsweise zusätzliche musische, sportliche oder künstlerische Kurse anbieten.

Wie die in der Stundenaufteilung festgelegte Unterrichtspalette umgesetzt wird, kann vom Schulträger festgelegt werden. Es kann als ein durch das ganze Schuljahr sich wiederholender wöchentlicher Stundenplan gestaltet werden. Die Schule kann sich beispielsweise aber auch für ein periodisiertes System entscheiden, in dem der Stundenplan einer Unterrichtsgruppe nur einige Fächer periodisch und intensiver enthält, und z. B. nach sechs Wochen ein Wechsel zu einem neuen Stundenplan stattfindet.

Eine Unterrichtsstunde beträgt durchschnittlich mindestens 45 Minuten (A 852/ 1998). In dem ersten und zweiten Schuljahr erhalten die Schüler durchschnittlich 19 Stunden Unterricht in der Woche, im dritten und vierten Schuljahr mindestens 23 Stunden, im fünften und sechsten Schuljahr 24 Stunden in der Woche. In der siebten bis neunten Klasse haben die Schüler durchschnittlich mindestens 30 Unterrichtsstunden in eine Woche.

### **5.3.6 Die Lehrplanung als Grundlage der Bildung und Erziehung in der Grundschule**

Die Schulträger, d. h. die Kommunen oder sonstige Träger, haben das Recht und die Pflicht, einen Lehrplan aufzustellen, der für die Schulen die Ziele und Inhalte des Unterrichts in den einzelnen Klassenstufen festlegt. Die Lehrplanung folgt den Richtlinien, die in den „Grundlagen für die Lehrplanung in der allgemeinen Grundschule“ – einem Dokument des Zentralamtes für das Unterrichtswesen – gegeben werden. Die Lehrplanung kann entweder gemeinsam für die gesamte Gemeinde oder von der einzelnen Schulen selbst vorgenommen werden. Die Angelegenheiten, die das Schülerfürsorgesystem und die zusätzlichen Dienstleistungen in der Schule betreffen, werden zusammen mit den zuständigen Behörden der Gemeinde, d. h. den Einrichtungen für Gesundheit- und Soziales, in der Lehrplanung der Grundschule geregelt.

Da die Lehrplanung von den Schulträgern und von den Schulen selbst geleistet wird, können die jeweiligen Lehrer und Lehrerinnen die Zielstellung der Lehrplanung und die Ziele und Inhalte der einzelnen Fächer weitgehend mitbestimmen. Die Mitwirkung der Lehrenden an dem Dokument, das ihre eigene Arbeit zentral angeht, hat eine besondere Bedeutung und verstärkt den Stellenwert der eigenen Expertise und die eigenen Kompetenzen der Lehrenden. (Vitikka & Saloranta-Eriksson 2004). Die von den einzelnen Schulen aufgestellten Lehrpläne werden von den Schulträgern, d. h. von der kommunalen Schulbehörde genehmigt. Die in der genehmigten Lehrplanung aufgestellten Vereinbarungen, Ziele und Inhalte sowie der Umfang des Unterrichts sind für die Lehrenden und ihre Kooperationspartner verbindliche Regelungen.

Der Mindestumfang der einzelnen Fächer lässt sich aus dem Stundenrahmenplan (Stundenverfügungssystem) des Zentralamtes für Unterrichtswesen ableiten (Tabelle 3).

In den „Grundlagen für die Lehrplanung in der allgemeinen Grundschule“ sind die Rahmenrichtlinien über die Ziele und Inhalte der einzelnen Fächer dargestellt. Im Folgenden werden einige Besonderheiten der Fächerstruktur der finnischen allgemeinen Grundschule detaillierter erläutert.

**Tabelle 3:** Stundenrahmenplan in der finnischen Grundschule

FACH	Klassenstufe									Insg.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Muttersprache und Literatur	14		14			14				42
A-Sprache			8				8			16
B-Sprache								6		6
Mathematik	6		12			14				32
Umweltlehre	Umwelt- und Naturkunde									
Biologie und Geographie	9				3		7			
Physik und Chemie					2		7			
Gesundheitsförderung							3			31
Religion/Ethik	6					5				11
Geschichte und Sozialkunde					3		7			10
Musik	Kunst- und Kompetenzfächer			4-			3-			
Kunst	26			4-		30	4-			
Handarbeit				4-			7-			
Sport				8-			10-			
Hauswirtschaftslehre							3			3
Lernberatung								2		2
Frei wählbare Fächer								(13)		13
Mindestzahl der Wochenstunden	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222
Freiwillige Fremdsprache					(6)		(6)			(12)

Die Zahlen der Fächer beziehen sich auf die Mindestzahl der Jahreswochenstunden (= 38 h).

graue Felder = Das Fach wird in diesen Klassenstufen nicht unterrichtet, wenn in der Lehrplanung nicht anders vereinbart.

( ) Wird als frei wählbare zusätzliche Fächer unterrichtet.

Eine Unterrichtseinheit beträgt 45 min

### **Muttersprache und Literatur**

Der multikulturelle Wandel der finnischen Schule zeigt sich darin, dass das Zentralamt für das Unterrichtswesen inzwischen die Grundlagen für die Lehrplanung von insgesamt elf Muttersprachen in seinen Richtlinien definiert hat. Wie in dem Beitrag von Lasonen in diesem Band erwähnt, werden in Finnland momentan 45 unterschiedliche Muttersprachen der Schüler in den Grundschulen unterrichtet. Diese enthalten neben den Sprachen der Einwandererschüler auch Sami, Roma und Gebärdensprache. Das Lernen der eigenen, nicht-finnischen Muttersprache ersetzt jedoch nicht den Unterricht in Finnisch bzw. Schwedisch als Muttersprache (Landessprache) sowie Literatur.

### **Sprachunterricht**

Neben dem Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten alle Schülerinnen und Schüler in Finnland Unterricht mindestens in einer Fremdsprache und in der zweiten Landessprache. In den finnischsprachigen Schulen lernen sie Finnisch als Muttersprache und Schwedisch als zweite Landessprache, in den schwedischsprachigen Schulen verläuft es andersrum.

Die Fremdsprachen sind in der finnischen Grundschule nach dem Lernquantum, d. h. nach dem Umfang der zu absolvierenden Kurse während der Schullaufbahn in A und B – Sprachen kategorisiert. Die erste gewählte Fremdsprache heißt daher A-Sprache und in dieser Sprache sind insgesamt 16 Jahreswochenstunden (16 x 38 h) zu absolvieren. Diese erste Fremdsprache startet man in der Regel in der dritten Klasse. Als A-Sprache wird von den Schülern am häufigsten Englisch belegt. Jedoch werden auch Französisch, Deutsch, Russisch oder Schwedisch (bzw. Finnisch für die schwedischsprachigen Schüler) als erste Fremdsprache gewählt.

Die B-Sprache ist also die zweite Fremdsprache und sie wird insgesamt in 6 Jahreswochenstunden (6 x 38 h) während der Grundschulzeit gelernt. Die B-Sprache beginnt in der Regel in der siebten Klasse. Da die Schüler auch die zweite Landessprache belegen müssen, wird meistens die zweite Landessprache als B-Sprache belegt.

Jedoch können die Schüler neben der obligatorischen A-Sprache (erste Fremdsprache) freiwillig eine A2-Sprache belegen, d. h. eine zweite Sprache, die den Umfang der ersten Fremdsprache hat. Die A2-Sprache beginnt in der Regel in der fünften Klasse. In den finnischsprachigen Schulen ist die A2-Sprache meistens Französisch oder Deutsch. In den schwedischsprachigen Schulen wird meistens Finnisch als A2-Sprache in der fünften Klasse gewählt. Wenn ein Schüler zwei A-Sprachen, also zwei Sprachen mit einem umfangreichen Kursquantum belegt hat, und eine davon eine der beiden Landessprachen ist, ist eine B-Sprache nicht mehr obligatorisch.

Darüber hinaus ist es möglich, in den Klassen 7 bis 9 auch eine weitere Sprache als B2-Sprache zu wählen. Fast 90 % der Schüler belegen Englisch als A-Sprache. Die meisten, die Englisch nicht als A-Sprache in der dritten Klasse gewählt haben, nehmen Englisch als A2-Sprache in der fünften Klasse.

### **Talent- und Kunstfächer**

Zu den Talent- und Kunstfächern gehören Musik, Bildende Kunst, Handarbeit und Sport. In den Schulklassen 1 bis 4 werden diese Fächer insgesamt mindestens 20 Wochenstunden



den unterrichtet und in den Klassen 5 bis 9 insgesamt mindestens 30 Wochenstunden. Die minimale Stundenzahl pro Fach und pro Schuljahr ist in dem Stundenrahmenplan festgelegt. Handarbeit besteht aus Textilarbeiten und technischen Arbeiten (Werken), die traditionell fast ausschließlich geschlechtsspezifisch unterrichtet wurden. Heute ist man bestrebt, diese Fächer geschlechtsneutral anzubieten, so dass jede Schülerin und jeder Schüler mindestens einen gewissen Teil in beiden Bereichen belegt und so beide Bereiche kennenlernt.

### **Hauswirtschaftslehre**

Hauswirtschaftslehre wird geschlechtergemischt sowohl den Schülerinnen als auch den Schülern in den Klassen 7 oder 8 mindestens 3 Jahreswochenstunden (3 x 38 h) gelehrt. Das Fach enthält neben anwendungsorientierter Ernährungslehre und Esskultur auch Fachinhalte aus der Familienbildung, Verbrauchernerziehung, sowie Kenntnisse über Haushaltsführung und Umwelterziehung. Das Fach vermittelt somit allen Schülern zentrale Kenntnisse der Lebensführung, die für das Alltagsmanagement im Haushalt, in der Familie, in der Gesellschaft und in der Umwelt notwendig sind. Hauswirtschaftslehre, die also viel mehr beinhaltet als „Kochen und Putzen“ ist auch als fakultative Option eines der beliebtesten Fächer.

### **Umwelt und Naturkunde**

Umwelt- und Naturkunde ist eine Fächerkombination mit Inhalten aus der Umweltlehre, Physik und Chemie, Biologie, Geographie und Gesundheitslehre, die in den Schuljahren 1 bis 6 unterrichtet werden.

### **Gesundheitslehre**

Gesundheitslehre ist ein neues Fach der Grundschule und hat das Ziel, die Fähigkeiten der Schüler zu unterstützen, um ihre Gesundheit, ihr Wohlergehen und Sicherheitsbewusstsein zu fördern. In den unteren Klassenstufen sind diese Inhalte in der Fächerkombination Umwelt- und Naturkunde enthalten, in den Klassen 7 bis 9 wird es als eigenständiges Fach angeboten.

### **Religion und Ethik („Weltanschauungslehre“)**

Alle Schüler und Schülerinnen der allgemeinen Grundschule erhalten Unterricht in der Religion oder in einem Fach, das dem Fach Ethik in Deutschland entspricht und direkt übersetzt „Weltanschauungslehre“ heißt. In den „Grundlagen zur Lehrplanung“ des Zentralamtes für das Unterrichtswesen sind die Richtlinien für die Lehrplanung der evangelisch-lutherischen Religion, der russisch-orthodoxen Religion sowie einige weitere Religionen enthalten, sowie die Grundlagen für die Lehrplanung für das Fach Ethik. Darüber hinaus sind als genehmigte Alternativen des Religionsunterrichts die römisch-katholische Religion, sechs kleinere christliche Religionsgemeinschaften, Buddhismus, Bahá'í, Islam und die jüdische Religion in den Grundlagen der Lehrplanung der zentralen Schulbehörde aufgenommen. (M 20/011/2006)

Die Gestaltung von Religions- und Ethikunterricht stellt sich als eine komplexe Aufgabe dar. Die Schulträger stehen in der Pflicht, jeder Schülerin und jedem Schüler Unterricht

anzubieten, der der eigenen Religion entspricht oder Ethik. In der Praxis gestaltet sich das folgendermaßen:

1. In allen Schulen wird der Unterricht nach der Mehrheitsreligion, d. h. nach der evangelisch-lutherischen Religion organisiert.
2. Befinden sich in einer Schule mindestens drei Schülerinnen oder Schüler mit der russisch-orthodoxen Religion, die nicht am evangelisch-lutherischen Religionsunterricht teilnehmen, wird für sie eigener Religionsunterricht organisiert.
3. Befinden sich in der Schule mindestens drei Angehörige anderer christlicher Religionen oder Mitglieder einer anderen Religionsgemeinschaft, die nicht an den evangelisch-lutherischen oder dem orthodoxen Religionsunterricht teilnehmen, wird für jede andere Religion ein eigener Religionsunterricht angeboten, wenn die Erziehungsberechtigten es wünschen.
4. Für mindestens drei Schülerinnen und Schüler einer Schule, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, wird Ethikunterricht organisiert.

### **Fakultative Fächer**

Der Stundenrahmenplan enthält auch fakultative Fächer. Insgesamt müssen mindestens 13 Jahreswochenstunden (13 x 38 h) fakultative Unterrichtsangebote während der neun Grundschuljahre angeboten werden. Ziel der fakultativen Fächer ist es, die Kenntnisse und Kompetenzen in den gemeinsamen Fächern oder interdisziplinäre Themenschwerpunkten zu vertiefen und zu erweitern. Durch die fakultativen Fächer haben die Schüler die Möglichkeit, ihre Interessengebiete zu vertiefen oder neue Interessengebiete zu entdecken. Diese können Vertiefungs- oder Anwendungskurse der gemeinsamen Fächer sein, Fächerkombinationen aus mehreren Fächern, weitere Fremdsprachen oder Kurse in Informatik.

### **Lernberatung**

Das System der Lernberatung (oppilaanohjaus) wird in dem Beitrag von Kasurinen/Vuorinen in diesem Band ausführlich erläutert. Jedoch ist es in diesem Zusammenhang wichtig zu erwähnen, dass Lernberatung („Couching“) in den Stundenplan der Schüler auch als eigenes Unterrichtsfach durch die gesamten Schuljahre erscheint. Alle Schüler erhalten mindestens zwei Jahreswochenstunden (2 x 38h) Lernberatung als Gruppenunterricht während der Schuljahre 7 bis 9, um ihre Lernvoraussetzungen und ihre Kompetenzen in der Lebensplanung zu verstärken. Darüber hinaus hat jeder Schüler Anspruch auf individuelle Lernberatung sowie Beratung bei der Planung der nächsten Bildungsschritte.

Zu dem Fach Lernberatung gehören in der Regel in der 8. und 9. Klasse ein bis zwei Wochen „Einführung in das Betriebsleben“. Die Schüler suchen selbst eine Arbeitsstelle aus, die sie für die Zeit aufnimmt, um ein praxisnahes Bild des Bereichs und der Arbeit zu erhalten (vgl. Betriebspraktikum). Über die Gestaltung entscheidet der Schulträger.

### **Interdisziplinäre Themenkomplexe**

Neben den einzelnen Fächern enthält der Lehrplan der Grundschule thematische Schwerpunkte, die fächerübergreifend über größere thematische Einheiten organisiert werden. Sie werden als eine Art Querschnittfächer oder als umfangreichere thematische Projekte

organisiert. Thematische Einheiten sind solche Schwerpunkte der Bildung, die in mehreren obligatorischen und fakultativen Fächern behandelt werden. Vom Zentralamt für das Unterrichtswesen sind die Ziele und Inhalte in den Grundlagen der Lehrplanung für folgende Thematische Einheiten definiert:

- Humanes und ethisches Wachstum des Menschen
- Kulturelle Identität und interkulturelle Kompetenz
- Kommunikation und Medien
- Bürgerschaftliches Engagement und Unternehmertum
- Verantwortung für die Umwelt, menschliches Wohlergehen und eine nachhaltige Zukunft
- Sicherheit und Verkehr

In der Lehrplanung der Schulträger wird definiert, wie die Themenkomplexe in den gemeinsamen und fakultativen Fächern sowie in gemeinsamen Veranstaltungen eingebaut werden.

### **5.3.7 Aktuelle Fragen des Grundschulunterrichts**

#### **Zusammenführung von Unterstufenschulen und Oberstufenschulen**

Im neuen Gesetz über die allgemeine Grundschule (1998) wurde aus dem Gesetzestext die Unterscheidung zwischen der Unterstufe (1.- 6. Klasse) und der Oberstufe (7. - 9. Klasse) der Grundschule entfernt. Die Trennung der beiden Stufen wurde als hinderlich für eine ganzheitliche Entwicklung der Grundschule gehalten, es wurde eine mangelhafte Kooperation zwischen den kleineren Unterstufenschulen und den zentralen Oberstufenschulen kritisiert und dadurch verursachte Probleme der Schüler erkannt, die sich als Lernschwierigkeiten oder Verhaltensstörungen in der Oberstufe sichtbar machten (HE 86/1997). Das gesetzlich vorgesehene Zusammenwachsen der beiden Schulstufen hat sich allerdings nur zögerlich in der Praxis umgesetzt. Den erwarteten Vorteilen einer sich ganzheitlicher und konsequenter gestaltenden Lehrplanung in einer einheitlichen und stufenfreien neunjährigen Grundschule stehen die eventuellen Nachteile des Lernens in einer größeren Schuleinheit in noch stärker gemischten Altersgruppen gegenüber.

#### **Fächerbezogene Herausforderungen**

Momentan wird in Finnland mit Besorgnis beobachtet, dass die sprachliche Vielfalt durch die Vorherrschaft der englischen Sprache in der Fächerwahl der Grundschüler abnimmt. Die Wahl einer weiteren freiwilligen Sprache in der 8. Klasse oder die Wahl einer anderen Sprache als Englisch zur ersten Fremdsprache nimmt ständig ab. Dieses ist allerdings auch auf die Sparmassnahmen der Schulträger zurückzuführen, da die geforderte minimale Gruppengröße für die Gründung einer Unterrichtsgruppe für eine Fremdsprache von vielen Kommunen erhöht wurde (z. B. von 10 auf 16).

Auch der durch den Staat regulierte reduzierte Umfang des Unterrichts in den Talent- und Kunstfächern (taito- ja taideaineet) wird von manchen Experten kritisch beobachtet: für eine ganzheitliche Entwicklung der Schüler und Schülerinnen sei eine zu starke Fokussierung auf die Wissensvermittlung in den zentralen „Paukfächern“ nicht günstig. Zu diesem Diskurs gehört auch das Problem des zu geringen Sportunterrichts angesichts der Entwicklung, dass Kinder und Jugendliche auch sonst sich immer weniger bewegen, was

sich schon in der abnehmenden physischen Leistungsfähigkeit zeigt. Das Unterrichtsministerium hat bis jetzt noch keine Erhöhungen in den bemängelten Fächern versprochen. Dagegen wird auf folgende Optionen hingewiesen: zusätzliche Sprachen als Nachmittagsclubs und durch die Verstärkung außerschulischer Kooperationen, u. a. auch als „Sprachbäder“. Darüber hinaus wird den Kommunen empfohlen, aus eigenen Mitteln zusätzliche Unterrichtsstunden in den Kompetenz- und Kunstfächern anzubieten, und die Kooperation mit Kultur-, Sport- und Jugendvereinen zu verstärken (Opetusministeriö 2007).

### **Freie Schulwahl anstatt Einzugsgebiete**

In der Regel hat ein Schüler das Recht, die Schule zu besuchen, die seinem Zuhause am nächsten gelegen ist. Gleichzeitig hat der Schüler das Recht, eine andere, seiner Schullaufbahn entsprechende Schule auszuwählen. Auf Grund der freien Schulwahl, besondere Thematische Schwerpunkte einiger Schulen sowie daraus resultierender Aufnahmekriterien wird eine neue Differenzierung der Schüler zwischen den Schulen beobachtet. Laut internationaler Studien wird eine solche Entwicklung dazu führen, dass die Schulen sich nach und nach auf Grund der sozialen Unterschiede in der Herkunft der Schüler differenzieren. Diese Art von indirekter Selektion wirkt dem Anspruch der Gleichstellung im Bereich der Bildung entgegen, ein Anspruch, der in Finnland einen hohen Stellenwert besitzt. Es wird diskutiert, ob schließlich gerade die freie Schulwahl zu Ungleichheit der Schulen, Stigmatisierung der Wohngebiete und zum Anstieg der sozialen Unterschiede führen kann. Der selektive Einfluss des Wohnortes und der sozialen Herkunft, der ja durch die Einführung der allgemeinen Grundschule einmal reduziert oder sogar abgeschafft werden sollte, könnte durch die Hintertür der freien Schulwahl und durch marktwirtschaftliches Konkurrenzdenken in den Schulen wieder in die Welt der Bildung zurückkehren (Ahonen 2003).

### **Abnehmende Schülerzahlen und regionale Unterschiede**

Auch in Finnland kämpft man mit einer allgemein negativen Prognose der Bevölkerungsentwicklung: im Jahr 2012 wird der Tiefpunkt erreicht, und die Schulen werden 40 000 Schüler weniger haben als im Jahr 2007. Die düsterste Prognose bezieht sich auf Lappland und Ost-Finnland. Für die Schule bedeutet das, dass das Schulnetz weiterhin abgebaut werden muss, kleine Schulen geschlossen werden und die Schülertransporte zunehmen. Beim Bedarf an Lehrenden ist eine entsprechende Ungleichheit zu verzeichnen: durch die starke Abwanderung der Bevölkerung in die Ballungsräume um die Hauptstadt herrscht dort ein chronischer Lehrermangel (Luukkanen 2003). In den strategischen Plänen der Regierung bis 2012 wird als Ziel gesetzt, den Unterricht in kleineren Gruppen zu gestalten und den Förder- und Sonderunterricht zu erweitern. Bei der Frage, wie ein vielseitiges und regional ausgeglichenes Unterrichtsangebot auf hohem Qualitätsniveau in allen Regionen gewährleistet werden kann, setzen die Finnen die Hoffnung auch auf die Möglichkeiten der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie.

### **Schulmotivation und Wohlbefinden in der Schule**

Auch in Finnland wird beobachtet, dass die am Anfang der Schullaufbahn vorherrschende große Freude an der Schule und die hohe Motivation zum Schulbesuch mit den zunehmenden Schuljahren abnimmt. Auch wenn dies in den meisten Ländern ähnlich verläuft, wird gefragt, ob es unbedingt so sein muss – was kann man gegen die Abneigung und die steigende kritische Haltung der Schule gegenüber tun? Ein Antwort sucht man momentan in einer anderen zeitlichen Gestaltung des Schultages: anstatt von der starren Unterrichts- und Pausenstruktur im Minutentakt auszugehen werden Modelle erprobt, wo der Schultag eine längere Mittagspause und Hobbyangebote mitten im Schultag enthält. (Pirttimaa & Pulkkinen 2004, 79 – 90). Eine andere Initiative des neuen Grundschulgesetzes von 1998 setzt auf erweiterte partizipative Ansätze, um die Identifikation der Schüler mit der Schule zu verbessern. So wurden die Schülerräte (oppilaskunta) neu ins Gesetz aufgenommen und ihre Aufgaben und Rechte für die Mitwirkung der Schüler genauer definiert. Insgesamt wird weiterhin auf die individuelle Differenzierung des Unterrichts gezielt, auch im Sinne der Schulmotivation und der Freude am Lernen (Opetusministeriö 2007).

### **Psychosoziale Probleme der Schülerinnen und Schüler**

Trotz des allgemein zufriedenstellenden Wohlergehens der Schüler in der finnischen Grundschule, wird eine Steigerung der psychosozialen Probleme vieler Schüler beobachtet, was sich belastend auf die gesamte Schulgemeinschaft auswirkt. Einerseits müssen bessere Hilfsangebote für die betroffenen Schüler entwickelt werden, andererseits geht es auch um die Frage, wie die Atmosphäre in der Schule und die Unantastbarkeit der anderen Schüler geschützt und die Gewährleistung eines normalen Unterrichts gesichert werden kann. Für die Situationen, wo Gewalt, Mobbing und Störung des Unterrichts in der Schule vorkommen, hat das Zentralamt für das Unterrichtswesen in den Grundlagen der Lehrplanung Richtlinien gesetzt, die vorsehen, dass jede Schule für solche Situationen einen konkreten Handlungsplan hat, und der Schulträger dessen Umsetzung kontrolliert.

### **Der Unterricht für die Schülerinnen und Schüler mit Emigrationshintergrund**

Zunehmende Herausforderungen für die Organisation des Unterrichts entstehen aus der Situation der Schülerinnen und Schüler mit einem Einwandererhintergrund. Sie bilden momentan 3 % der Schüler in der allgemeinen Grundschule in Finnland, jedoch ist ihr Anteil in den größeren Städten weitaus höher, in einigen Schulen sogar bei 60 %. Neben den sprachlichen Herausforderungen müssen die Fragen der kulturellen Vielfalt im Schulsystem bearbeitet werden, denn die Schule ist eine entscheidende Sozialisationsinstanz für die notwendigen Integrationsprozesse der neuen Mitbürger. (s. auch den Beitrag von Lasonen in diesem Band.)

### **Literatur:**

A (Asetus) Perusopetusasetus (852/1998)

Aho, E. 1974. Koulujärjestelmä ja yhteiskunta. Teoksessa: Sata suomalaisen kulttuurin vuotta. Porvoo: WSOY.

- Ahonen, S. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. 2003. Tampere: Vastapaino
- HE (Hallituksen esitys) Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi HE 86/1997.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- L (Laki) Kansakoululaki (247/1957) (dt.: Volksschulgesetz)
- L Laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968) (dt.: Gesetz über die Grundlagen der Schulorganisation)
- L Perusopetuslaki (628/1998) (dt.: Grundschulgesetz)
- L Suomen perustuslaki (731/1999) (Grundgesetz Finnlands)
- Luukkainen, O. 2003. Opettajankoulutukselle riittää haasteita – löytyykö vastauksia. Teoksessa: Pirjo Nuutinen & Erkki Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto.
- M (Määräys) Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys M 1/011/2004.
- Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki
- Opetusministeriö: Koulutus ja tutkimus 2007 – 2012. Kehittämissuunnitelma. (2007) Helsinki
- Piri, R. 2002. Kansallinen kieliohjelmapolitiikka. Julkaisussa Kanava 2/2002.
- Pirttimaa, R. & Pulkkinen, L. (2004). Koulupäivän eheyttäminen koulukulttuurin muutostekijänä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Somerkiivi U. 1982. Peruskoulu – Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa: Kunnallispaino.
- Vitikka E. & Saloranta-Eriksson O. (toim.) 2004. Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetus-suunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus

### **5.3.8 Vertiefender Exkurs I: Lernberatung im finnischen Schulwesen**

*Helena Kasurinen und Raimo Vuorinen*

Die heutige Form von Schülerberatung begann in Finnland im Zusammenhang mit der Anfang der 1970- Jahre stattgefundenen allgemeinen Schulreform und ging einher mit einem entsprechend eingerichteten Studiengang der Berufs- und Lernberater. Die Schulreform – die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems und die Einführung einer einheitlichen Grundschule bis zur 9. Klasse – erfolgte vor dem Hintergrund einer generellen gesellschaftlichen Modernisierung von einer Agrargesellschaft zu einer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft. Die öffentlichen Dienstleistungen expandierten, eine allgemeine Liberalisierung prägte verschiedene Lebensbereiche. Gleichzeitig bedeutete dies auch eine verstärkte kulturelle Kommerzialisierung und Internationalisierung. Es entstand der Konsens, dass der gesellschaftliche Bildungsbedarf nicht länger davon ausgehen kann, dass die Bevölkerung auf Grund ihrer Allgemeinbildung oder beruflicher Bildung in mehreren Gesellschaftsklassen unterteilt wird (Lehtisalo & Raivola 1986). Eine im Lehrplan integrierte Beratung sollte die soziale Durchlässigkeit und regionale Mobilität der Bevölkerung verbessern.

Die allgemeine Schulreform bedeutete erhebliche Veränderungen auch für die Arbeit der Lehrkräfte. Die Lebens- und Lernberater stellten eine neue Gruppe der Mitarbeiter im Lehrerzimmer dar. Die ersten ausgebildeten Lebens- und Lernberater fungierten als Vorreiter eines neuen schulischen Denkens und trugen ihrerseits dazu bei, die Grundschule zu einer schülerfreundlichen Institution zu entwickeln, die die Förderung des Einzelnen hervorhebt. Neben Fragen, die die Berufswahl der Schüler betrafen, sollte sich die Lern- und Lebensberatung mit den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler und den von der Schule gebotenen Lernmöglichkeiten befassen. Die Lern- und Lebensberater

boten im neuen, durch die verschiedenen Einzelfächer zersplitterten Schulsystem eine Orientierung und eine gewisse Übersicht.

Die Beratung der Lernenden orientiert sich im finnischen Schulwesen an einem ganzheitlichen Konzept der Beratung (van Esbroeck & Watts 1998). Die Prinzipien der Beratung sind in den nationalen Grundlagen des Unterrichtsministeriums für Schülerberatung festgelegt. Dieses holistisch-ganzheitliche Modell unterteilt die Beratungsleistung in drei Sektoren. Zunächst geht es um Förderung der menschlichen Wachstums und der Entwicklung des Schülers, dieser Bereich wird *Schülerberatung* (oppilaanohjaus) genannt. Zweitens ist die Verbesserung der Lernkompetenzen, Lernplanung und Lernvoraussetzungen an sich Gegenstand der Beratung; dieser Bereich wird *Lernberatung* (opinto-ohjaus) genannt. Darüber hinaus befasst sich die Beratung mit Lebens- und Karriereplanung (ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus), die man auf Deutsch vielleicht mit dem Begriff Berufsberatung bzw. *Bildungsberatung* zusammenfassen kann.

Die Beratung in Berufs- und Karriereplanung wird in Finnland auf zwei Ebenen organisiert. Die Beratung von Schülern und Studenten erfolgt in den jeweiligen Lernanstalten, die Arbeitsverwaltung organisiert die Beratung für Arbeitende und Arbeitssuchende. Die Beratungsangebote wurden in den 1980- Jahren auch in den Gymnasien (gymnasiale Oberstufe) und den Berufsschulen eingeführt. In den 1990-Jahren begann das Unterrichtsministerium mit Maßnahmen zur Verbesserung der Beratungsdienstleistungen in Fachhochschulen und Universitäten.

Nach den Vorschriften des Unterrichtsministeriums müssen für die Schüler der Grundschule Angebote der Schülerberatung, für die Schüler der Gymnasien Angebote der Lernberatung zur Verfügung stehen. Nach dem Gesetz über die berufliche Ausbildung (1998/630) beinhaltet die Ausbildung neben den im Lehrplan festgelegten Lerninhalten auch Lernberatung. Die Formen der Beratung sind daher als ein gesetzlich festgelegtes subjektives Recht der Schüler und Studenten aufzufassen (Merimaa 2004, 72-73).

Die nationalen Grundlagen der Lernplanung, die sowohl die Ausbildung in der Grundschule als auch auf dem Gymnasium und der Berufsschule umfassen, enthalten Beschreibungen über die in den verschiedenen Lehranstalten zu erteilende Beratung, deren Ziele und Inhalte. Nach der neuen Gesetzgebung ist Beratung auf allen Klassenstufen im Lehrplan einbezogen. Die Beratung findet teilweise im Rahmen des übrigen Unterrichts statt, teilweise als persönliche Beratung oder Beratung in Kleingruppen. In den oberen Klassen der Grundschule liegt der Schwerpunkt der Beratung auf Informationen über verschiedene weitere Bildungsmöglichkeiten und in der Verbesserung der Fertigkeiten, die bei der Karrierewahl entscheidend sind. Auch das Kennenlernen der Arbeitswelt ist Teil der Schülerberatung. Für die Beratung in der Erwachsenen- und Hochschulbildung gibt es keine nationalen Vorgaben, sondern jedes Lehrinstitut entscheidet selbständig, wie und durch wen die Beratung erfolgt.

Die Nachfrage an Lebens- und Lernberatung hat seit den 1990-Jahren zugenommen. Dies liegt an den Veränderungen im Ausbildungssystem, sowie an der Zunahme der Wahlfreiheit der Bildungsoptionen vor allem im Sekundär- und Hochschulbereich. Der Übergang zum klassenverbandlosen Gymnasium, die Veränderungen der Abiturprüfung, sowie die gesetzlich vorausgesetzte Kooperation zwischen den Institutionen im Sekundärschulbereich, haben hinsichtlich der Organisation und Entwicklung der Beratung als gemeinsame Aufgabe der gesamten Lehranstalt neue Herausforderungen hervorgebracht.

Die in den Lehranstalten tätigen Professionellen organisieren die Beratungsdienstleistungen in multiprofessioneller Kooperation. Schulleiter, die Lehrer, die Sonderpädagogen und die Lern- und Lebensberater sowie auch das übrige Personal teilen sich die Verantwortung und spielen alle eine Rolle in der Durchführung der Beratung. Die eigenen Lehrpläne der Lehranstalten beinhalten einen Beratungsplan, der die verschiedenen Formen und Umsetzungsmöglichkeiten dieser Zusammenarbeit beschreibt. Das holistische Modell funktioniert dann optimal, wenn die Lebens- und Lernberatung in den Lehranstalten als ein Faktor begriffen wird, der auch etwas für die Evaluation und Weiterentwicklung der Lehrpläne und der gesamten Organisation beitragen kann.

Der theoretische Bezugsrahmen für die Grundlagen der Beratungstätigkeit liegt im sozio-dynamischen Verständnis von Beratung (Peavy 1999). Diesem Verständnis nach ist Lebens- und Lernberatung als konstruktivistische, allgemeine und umfassende Lebensplanung zu verstehen. Die Beratung hinsichtlich Zukunftsplanung und Berufswahl wird als *Karriere- und Lebensplanung* gehandhabt, wobei unter „Karriere“ die lebenslange Studien- und Berufskarriere, unter „Leben“ das gesamte Lebensumfeld des Einzelnen und die Einflussfaktoren seiner Entscheidungen verstanden werden. Darüber hinaus wird Schülerberatung als ein Prozess betrachtet, in dem jeder einzelne Schüler das Subjekt darstellt und als Experte seines eigenen Lebens angesehen wird. Die Beratung unterstützt den Studien- und Wahlprozess der Schüler derart, dass sie die bestmöglichen Voraussetzungen haben, Entscheidungen und Beschlüsse über ihre Zukunft zu treffen.

### **Allgemeine Prinzipien und Formen der Schülerberatung**

Die während der Jahre 2001-2003 durchgeführten Evaluationen der Lebens- und Lernberatung (Numminen & al 2002, Moitus & al 2001; Kasurinen & Vuorinen 2003) zeigten, dass die Beratung sich in der Grundschule auf innerschulische Fragen und auf die Vorbereitung der zentralen Bewerbung für den Bildungsweg im sekundären Bereich konzentrierte. Im sekundären Bereich fokussierte sich die Beratung in den Gymnasien auf die Absolvierung der Studien, die Abiturprüfung und die Wahl der Hochschulbildung. Im Berufsschulbereich konzentrierte man sich auf die Absolvierung der Studien und auf die Übergangsphase zum Arbeitsmarkt. Die Beratung im Hochschulbereich beinhaltete zunächst die Einführung in das Studium und in der Endphase des Studiums den Übergang zum Arbeitsmarkt unterstützt durch Karriere- und Rekrutierungsdienstleister. Die Beratung schien sich vor allem auf die internen Fragen des jeweiligen Bildungsbereiches zu konzentrieren. Eine kontinuierliche Beratung, die auf den persönlichen Lernplan des einzelnen Schülers Bezug genommen hätte, oder die die lebenslange Lebens- und Karriereplanung mit berücksichtigt hätte, wurde nicht verwirklicht. Die Ergebnisse der Evaluation bildeten die Grundlage für die Erneuerung der nationalen Grundlagen der Lehrplanung für die Grundschule und für den sekundären Bereich in den Jahren 2003 und 2004.

In den neuen nationalen Grundlagen der Lehrplanung für die Grundschule und für den sekundären Bereich werden die Lehranstalten verpflichtet einen Beratungsplan zu erstellen, der die Grundlagen und Ziele der Beratung, sowie die Arbeits- und Verantwortungsbereiche der in der Beratung Tätigen festlegt (Kasurinen 2004, 2005, Merimaa 2002, 2004, Kasurinen & Merimaa 2005). Das Funktionieren und die Verwirklichung



der Lehr- und Beratungspläne werden dadurch garantiert, dass die Planung gemeinsam durch das gesamte Personal erfolgt. Die Beratung erfolgt vor allem durch:

- persönliche Beratung
- Beratung in Kleingruppen
- Beratung im Klassenverband
- das Kennenlernen der Arbeitswelt sowie durch die Zusammenarbeit mit Arbeitgebern und Unternehmen

In den schulinternen Lehrplänen werden die zentralen Inhalte der Schülerberatung innerhalb der Schule und die Grundprinzipien für die außerschulische Arbeit definiert. Im Lehrplan kann auch die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Kooperationspartnern, insbesondere mit Arbeitgebern und Unternehmen, anderen Lehrinstituten und den Arbeitsbehörden festgelegt werden. Eine der wichtigsten Formen der Zusammenarbeit ist die Arbeit mit den Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen.

Die Lehrpläne der Grundschule sehen für die Klassen 7 bis 9 ca. 2,5 Beratungsstunden im Klassenverband vor. Dies bedeutet, dass der Stundenplan der Schüler der Klassen 7 bis 9 während zwei Schuljahren jede Woche, sowie während eines halben Schuljahres jeweils eine Stunde Schülerberatung enthält. Oft organisieren die Grundschulen die Schülerberatung derart, dass die Schüler der Klassen 7 und 9 jeweils eine Stunde Schülerberatung im Klassenverband erhalten, sowie in der 8. Klasse ca. vierzehntägig.

Während der ersten sechs Wochen der 7. Klasse führt der Schülerberater Gespräche mit den einzelnen Schülern. Im letzten Halbjahr der achten Klassen beginnt schon die Vorbereitung auf die zentrale Bewerbung für den Bildungsweg im sekundären Bereich. Während des letzten Schuljahres der Grundschule, wenn die Schüler sich für einen weiteren Bildungsweg im sekundären Bereich entscheiden müssen, werden persönliche Beratungsgespräche der einzelnen Schülern, sowie Beratung im Klassenverband organisiert. Die in der Grundschule tätigen Schülerberater haben meist eine ganze Arbeitsstelle, was bedeutet, dass sie mindestens zwischen 9-15 Uhr in der Schule, und somit fast täglich für die Schüler erreichbar sind.

Während der Klassen 1-6 beginnt die Lerneinheit, die als „Kennenlernen der Arbeitswelt“ (työelämään tutustuminen, kurz „Tet“) genannt wird. Dessen Lehrpläne beinhalten einen Plan über das Kennenlernen der Arbeitswelt sowie die Festlegung der Lernmittel und Methoden, sowie über die verfügbare Zeit.

Das Kennenlernen der Arbeitswelt in Form von Besuchen in verschiedenen Arbeitsstätten beginnt bereits in den frühen Schuljahren, aber das eigentliche, konkrete Kennenlernen beginnt meist in der 7. Klasse. Während dieser Phase verbringen die Schüler als „PraktikantInnen“ mindestens zwei Tage entweder am Arbeitsplatz ihrer Eltern oder in der Schule, indem sie die Aufgaben des Küchen- und anderen Personals kennen lernen. In der achten und neunten Klasse dauern diese „Praktika“ eine Woche, wobei deren Durchführung von der Größe der jeweiligen Gemeinde abhängt. In größeren Gemeinden ist die Durchführung der „Praktika“ vertraglich zwischen Schulbehörde und Arbeitgebern geregelt, in kleineren Gemeinden arbeiten die Schule direkt mit den Arbeitgebern und Unternehmen der jeweiligen Region zusammen. Meistens bekommen die Schüler eine Liste mit möglichen Praktikumsplätzen, aus denen sie einen aussuchen, und anschließend selber den Arbeitgeber kontaktieren. So bekommen die Schüler auch die Möglichkeit, eine Bewerbung unter fast realen Umständen zu üben. Nach der Prak-

tikumswoche werden die Erfahrungen der Schüler während der Schülerberatungsstunden diskutiert. Die "Praktika" sind Teil des Entscheidungsprozesses der Schüler über die weitere Bildung im sekundären Bereich. Es ermöglicht ihnen die eigenen Berufswünsche im realen Kontext zu betrachten, sich mit den jeweiligen Berufsangehörigen zu unterhalten und so ihre Erfahrungen mit den eigenen Vorstellungen zu vergleichen.

Die Beratung ist also als eine Tätigkeit oder Dienstleistung aufzufassen, die die gesamte Situation des einzelnen Schülers in den Blick nimmt, und der Beratungsbedarf wird anhand der drei folgenden Faktoren ermittelt:

- die Aufgabe der Beratung besteht darin, das Aufwachsen und die Entwicklung des Schülers zu unterstützen
- die Aufgabe der Beratung besteht darin, die Lernfähigkeiten des Schülers zu verbessern und den Studienverlauf zu unterstützen. Die Beratung besteht aus Lehren von Lernkompetenzen, Hilfe bei Lernschwierigkeiten, Unterstützung bei der Fächerwahl und bei der Zusammenstellung des persönlichen Lehrplans, sowie die Entwicklung von bei der Weiterbildung benötigter Fertigkeiten
- die Aufgabe der Beratung besteht darin, die Karriere- und Lebensplanung zu unterstützen. Ein zentraler Bereich der Beratung besteht darin, den Berufs- und Studienwahlprozess in verschiedenen Phasen der Schulbildung zu unterstützen, und zuletzt Hilfe bei der Studien- und Arbeitsplatzbewerbung zu bieten. Diese Übergangsphasen haben in der Beratung zentrale Bedeutung, und auf sie wird besonderes Augenmerk geworfen.

Die Inhalte des Beratungsprozesses bestimmen auch die Arbeitsteilung und Verantwortung zwischen den verschiedenen, an der Gesamtberatung beteiligten Institutionen. In den Bewerbungsphasen der Schüler macht die Informationsvermittlung über die unterschiedlichen Studienmöglichkeiten den zentralen Kern der Beratung aus. (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007.)

Unabhängig von der Schul- oder Studienform, erfordert die Anfangsphase der Studien eine Orientierung in der physischen Umwelt der Studienstätte als auch das Kennenlernen der Spielregeln sowie der Studienmethoden und des Studienangebotes. Zu Beginn der Studien findet auch die Planung der Studien statt. Das Erstellen des individuellen Studienplanes erfordert oft Beratung, da die Fächerwahl sich an den eigenen Bildungs- und Karriereplänen orientieren sollte. Zu der Orientierungsphase gehören auch die Förderung der Gruppenbildungsprozesse und gemeinschaftliche Erfahrungen in dem neuen Lernumfeld. Unabhängig von der Form des Lehrinstituts und den Methoden der Beratung müssen die Schüler und Studenten die Möglichkeit haben, sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen und so auch Formen der gegenseitigen Selbsthilfe zu entwickeln.

Während der Studien ist es das Ziel der Beratung, dass der Schüler lernt, sich Informationen über Studienmöglichkeiten, Arbeitswelt und verschiedene Berufe zu beschaffen. Er soll zudem in der Lage sein, die diesbezüglichen Möglichkeiten der Informations- und Medientechnologie auszuschöpfen. Das Hauptaugenmerk der Beratung sollte auf dem Gelingen der Studien liegen. Die Lehranstalten sollten Methoden entwickeln, mithilfe derer der Verlauf des Lernens unterstützt und verfolgt wird, so dass bei eventuell auftauchenden Problemen früh genug eingegriffen werden kann. Die Zusammenarbeit zwischen Lehranstalten im sekundären Bildungsbereich sollte derart entwickelt werden, dass

die Bedürfnisse der unterschiedlichen Schüler bestmöglich berücksichtigt werden können.

Sofern es die Lehrorganisation sowie die Räumlichkeiten der einzelnen Lehranstalt zulassen, kann die Beratung flexibel mittels verschiedener Methoden und Mittel organisiert werden. Informationsveranstaltungen für große Gruppen, sowie Beratung im Klassenverband, in Kleingruppen oder persönliche Beratung stellen verschiedene Möglichkeiten zur Verwirklichung der Beratung dar. Zudem nimmt die vielseitige Nutzung der Informations- und Medientechnologie als Mittel der Beratung stetig zu. Beispielsweise erfolgt der Kontakt zu den Eltern der Schüler immer öfter per Email. Die Lehranstalten sollten in den Inhalt ihrer Homepages investieren und sich bei deren Gestaltung daran orientieren, an welche Zielgruppen die Homepage gerichtet sein soll. Die von den Lehranstalten genutzte Software für die Unterrichtsplanung kann unter anderem dazu genutzt werden, Ressourcen in die persönliche Beratung zu investieren. Es sollte möglich sein, die Software so zu entwickeln, dass die Schüler sich selber ihre Kurse aussuchen, und einfache Veränderungen ihres persönlichen Stundenplanes vornehmen können. Dies spart auch die Zeit der Schülerberater, die sich dann nicht mit Routinemaßnahmen beschäftigen müssen, und gibt den Lernenden die Möglichkeit ihre Softwarekompetenzen zu trainieren. Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist aber, dass die Lehranstalt über genügend Computer verfügt, die den Schülern zur uneingeschränkten Nutzung zur Verfügung stehen.

Die in den nationalen Grundsätzen der Lehrplanung umschriebene Unterstützung des Aufwachsens und der Entwicklung des einzelnen Schülers bedeutet, dass Schülerberatung als eine Komponente im multiprofessionellen Team der psychosozialen Schülerbetreuung (Schülerfürsorge) zu verstehen ist, die das Wohlbefinden der Schüler sicherstellen soll. Um die psychosoziale Schülerbetreuung weiter zu entwickeln, muss die gesamte Handlungskultur der einzelnen Lehranstalt betrachtet werden. Sie besteht aus den offiziellen und inoffiziellen Regeln der Lehranstalten, aus den Werten und Grundsätzen, die das Handeln bestimmen, sowie aus dem Verständnis von Lernen, was für die Lehre maßgeblich ist sowie aus den zur Verfügung stehenden Lehrmethoden (Tella 2004).

### **Evaluation als Grundlage der Entwicklung von Schülerberatung**

Die jüngsten Impulse für die weitere Entwicklung der Beratung basieren auf den in den Jahren 2001-2005 durchgeführten, umfassenden nationalen und internationalen Evaluationen. (Numminen & al. 2002, Moitus & al. 2001, Kasurinen & Vuorinen 2003). Als Stärken Finnlands werden die Integration der Beratung in die Lehrpläne und den Unterricht im primären und sekundären Bereich genannt. Ein weiterer wichtiger, die Qualität der Beratung beeinflussender Faktor ist, dass die Qualifikation der als Berater Tätigen gesetzlich verankert ist. Die Arbeitsweisen der Beratung sind in den verschiedenen Lehranstalten und beim Arbeitsamt vielseitig. Die öffentliche Verwaltung produziert ständig und umfassend neue Informationen über Bildung und Berufe. Die Art, wie Finnland in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik die präventive und chancenausgleichende Bedeutung der Lebens- und Lernberatung hervorgehoben hat, wird positiv evaluiert (S. Kasurinen & Vuorinen 2002.).

Dagegen stellte eine Evaluation der Beratung im Grundschul- und sekundären Bereichen grobe Mängel hinsichtlich der Vermittlung von Lernfähigkeiten und –methoden fest. Voraussetzung für das Gelingen von lebenslangem Lernen ist, dass die Schüler ihre eigenen Stärken und Schwächen als Lernende kennen lernen und über verschiedene Lernmethoden verfügen. Zudem sollte Ausgangspunkt sein, dass die Schüler selbständiges Handeln lernen und fähig sind, sich Informationen aus verschiedenen Quellen zu beschaffen. Das „Lernen Lernen“ setzt sich einerseits aus den Denkfähigkeiten zusammen, die Voraussetzungen für die Wissensaneignung in den verschiedenen Fächern sind, andererseits aus der Einstellung und Vorstellung bezüglich Schulbesuch generell und der Akzeptanz der durch Schulbesuch gesetzten Ziele als auch der eigenen Ziele. (Hautamäki u. a. 2002)

Die genannte Studie hat auch erbracht, dass für die Entscheidungen in den Übergangsphasen der Bildungsbiographie viel mehr die (unrealistischen) Vorstellungen des Schülers maßgeblich sind, als Informationen und Erfahrungen (Numminen & al. 2002). Dies führt im sekundären Bereich zum Schulabbruch und zur Verlängerung der Studienzeit. Die Beratung in Karriere- und Lebensplanung sollte deshalb auch als ein Kontinuum gesehen werden, das sich über den gesamten Bildungsweg erstreckt. Die Beratung ist ein Prozess, dessen Fortdauer über diese Übergangsphasen hinweg – von einem Bildungsbereich zum nächsten oder vom Bildungsbereich hin zum Arbeitsmarkt – durch die Entwicklung von verschiedenen Zusammenarbeitsformen garantiert werden sollte.

Die Verlängerung der Studienzeit ist jedoch nicht immer eine Folge von Fehlentscheidungen, sondern kann auch durch die bewusste Entscheidung, zusätzliche Studien zu absolvieren, oder in außerschulische Freizeitaktivitäten zu investieren, entstehen. Die Beratung in Karriere- und Lebensplanung in den verschiedenen Bildungsphasen verlangt heutzutage immer mehr, da der individuelle Lebensweg oft nicht linear verläuft, und von Veränderungen gekennzeichnet ist. (Lairio & Puukari 2003). Die Entscheidungssituationen werden auch dadurch beeinflusst, dass die Normativität der Lebenswege sich verringert hat, der gesellschaftliche Pluralismus am Platz gewinnt, die auch Arbeitswelt sich verändert hat. (Kasurinen 1999).

Die Beratung ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Entwicklungsprojekt der Bildungspolitik geworden. Die finnische Regierung hat im Dezember 2003 einen Entwicklungsplan für Bildung und Forschung für die Jahre 2003–2008 beschlossen, der sich unter anderem mit Bildungsgarantie und der Vermehrung von Beratung befasste. (Opetusministeriö 2004) In den mit den Hochschulen abgeschlossenen Zielvereinbarungen sind daher Mittel für die Verstärkung der Beratung hinsichtlich des gesamten Studienprozesses vorgesehen worden.

Den Ergebnissen von verschiedenen Beratungsevaluationen nach sollte über die Begrifflichkeiten und Ziele der Beratung innerhalb einer Lehranstalt Einigkeit bestehen. Der professionelle Hintergrund der in einer Lehranstalt Tätigen kann sehr unterschiedlich sein, wenn man auch die in der Schülerbetreuung tätigen Professionellen mit berücksichtigt. Daraus folgt, dass auch die Vorstellung darüber, was unter den Begriffen Beratungstätigkeit und Beratung verstanden wird, sehr verschieden sein kann. Die Beratung erfolgt auch durch Zusammenarbeit in Sachverständigenetzwerken zwischen den verschiedenen Lehranstaltsformen und zwischen den Vertretern von verschiedenen Verwaltungsbereichen. Voraussetzung für das Funktionieren dieser Zusammenarbeit ist,

dass eine gemeinsame Sprache, gemeinsame Begriffe und gemeinsame Interpretationen gefunden werden (Moitus & al. 2001)

Von zentraler Bedeutung für die Garantie der Qualität der Beratung ist die von den Lernberatern geforderte fachliche Qualifikation sowie das, dass bei allen Professionellen, die im Beratungsteam mitwirken, die erforderlichen Beratungskompetenzen vorhanden sind. Eine qualitativ hochwertige Beratung wird durch ihre regelmäßige Evaluation garantiert. Ausgangspunkt der Evaluation sind die für die Beratung gesetzten Ziele und Qualitätskriterien. Die Kreierung eines systematischen Evaluation- und Feedbackplanes als Grundlage zur Entwicklung der pädagogischen und beraterischen Tätigkeit innerhalb der Lehranstalten ist eine der zentralen Herausforderungen im Bildungsbereich.

### **Herausforderungen der Beratungstätigkeit**

Die aus Sicht der Beratungstätigkeit zentrale Herausforderung ist die Veränderung der Handlungskultur in der Schule in Richtung Zusammenarbeit und gemeinsames Handeln. Ein weiteres zentrales Ziel ist die Entwicklung der regionalen Formen der Kooperation. Die regionale Zusammenarbeit setzt voraus, dass die Bildungsoptionen der gesamten Region als Gesamtheit betrachtet werden, und dass in den Regionen lokale Strategien der Zusammenarbeit entwickelt werden, in deren Rahmen die Grundsätze sowohl für die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehranstalten als auch für die zwischen den Vertretern der verschiedenen Verwaltungsbereiche festgelegt werden.

Die Realisierung der Beratung gemäß den neuen Anforderungen verlangt vom Schulpersonal, vom Rektor, den Lehrkräften und den Schulberatern eine neue Art von Professionalität und neue Handlungsweisen. Ein zentrales Thema wird die gemeinsam zu verwirklichende Planungsarbeit und die geteilte Verantwortung sein. Aus Sicht der Lehrkräfte stellt es sich als Herausforderung dar, die Schüler bei ihrem Aufwachsen und ihrer Entwicklung zu unterstützen, sowie sie beim „Lernen lernen“ und der Aneignung von Lernmethoden anzuleiten.

Darüber hinaus wird von ihnen erwartet, dass sie sich mit dem gesamten bisherigem Bildungsweg und der beruflichen Karriere der Schüler auskennen. Nach Luukkanen (2005) ist es für das neue Konzept des Lehrer-Daseins kennzeichnend, dass es sich ständig in einem Entwicklungsprozess befindet, Verantwortung gemeinschaftlich trägt und sich untereinander vernetzt. Neben der eigentlichen Lehrtätigkeit sollte stets die Zukunft und die umgebende Gesellschaft mit berücksichtigt werden.

Die Tätigkeit der Lernberater wird sich immer mehr als Expertise darstellen (vgl. Merimaa 2004). Zu den Aufgaben eines Lernberaters wird das Aufrechterhalten von Netzwerken gehören, die eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglichen sowie das Verfolgen von Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Kompetenz wird neben der Arbeit mit den Schülern auch bei der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem übrigen Schulpersonal benötigt. Die Expertenrolle der Lernberater ist auch im Hinblick auf die Entwicklung von Methoden des Controlling und der Evaluation der Beratungstätigkeit bedeutsam. Die Entwicklung solcher Methoden, und somit die Vergewisserung der Qualität und Erreichbarkeit von Beratung, werden in erster Linie in den Verantwortungsbereich der Lernberater fallen.

Die Bedeutung von regionaler Zusammenarbeit wird auch im Hinblick auf Beratungstätigkeit zunehmen. Ein erfolgreicher Bildungsweg setzt voraus, dass die Kinder und Ju-

gendlichen in allen finnischen Regionen gleichwertige Bildungsmöglichkeiten haben. Regionale Zusammenarbeit aus Sicht der Beratung bedeutet, dass die das Lernen und die Entwicklung der Schüler unterstützenden Bildungsmöglichkeiten erhalten bleiben (Numminen 2004).

Die mit der Beratung und Integration von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund und Migrationshintergrund verbundenen Herausforderungen gehören immer häufiger zum Schulalltag. Die Entwicklung einer multikulturellen Beratung ist einer der Entwicklungsziele der Beratung. In letzter Zeit ist auch auf die in der Beratung und sogar in der Lehre von Jungen und Mädchen vorherrschenden Vorstellungen und Stereotypen, Augenmerk geworfen worden. Diese Vorstellungen orientieren sich oft sowohl an den in der Gesellschaft vorherrschenden Vorstellungen, als auch an der in der Arbeitswelt immer noch bestehenden Segregation. Es ist jedoch schwierig, die Unterteilung in Frauen- und Männerberufe allein mit Mitteln der Beratung zu verändern, daneben bedarf es Veränderungen auf der Ebene der Gesellschaft und der Arbeitswelt, damit es sich für Jugendliche überhaupt lohnt, Entscheidungen zu treffen, die nicht den traditionellen Rollenmustern entsprechen.

Die Lernberatung wird sich also neuen Herausforderungen und Entwicklungen stellen müssen. Die Bedeutung der Lernberatung nimmt stetig zu, da die Bildungswege der Kinder und Jugendlichen immer kompliziertere Pfade nehmen.

Diese Veränderung stellt zwar einerseits eine unbestimmte, viele verschiedene Möglichkeiten bietende Zukunftsperspektive dar, andererseits kann diese Perspektive auch bedrohlich wirken. Die Beratungstätigkeit sollte deshalb auch den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entsprechen. Jeder Schüler und Student verdient es, als Individuum berücksichtigt zu werden, und dies ist nur möglich, wenn in den Lehranstalten Zeit und die Möglichkeit zu individueller Beratung besteht.

### **Literaturangaben:**

- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Oppimistulosten arviointi 2/2002. Helsinki, Opetushallitus.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 53. Joensuun yliopisto.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki. Opetushallitus, 40–56.
- Kasurinen, H. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki, Yliopistopaino Kustannus, 268–275.
- Kasurinen, H. & Merimaa, E. 2005. Oppilaanohjaus. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Helsinki, Opetushallitus, 43–62.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2002. Ohjauksen toimintapolitiikka Suomessa 2002 – otteita OECD:n arviointihankkeen kansallisesta maaraportista. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–49.
- Kasurinen, H. & Vuorinen, R. 2003. Initiatives generated by the results of national evaluations on guidance provision. Teoksessa H. Kasurinen & U. Numminen (toim.) Evaluation of educational guidance and counselling in Finland. Evaluation 5/2003. Opetushallitus. Helsinki.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2003. Johdanto. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 5–9.
- Laki lukiolain muuttamisesta 478/2003.

- Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/ 2003.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Lukioasetus 810/98
- Lukiolaki 629/98
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus. Helsinki.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä. PS-Kustannus.
- Merimaa, E. 2002. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden 2002 merkitys ohjauksen kannalta. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) Ohjaus Suomessa 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksentutkimuslaitos, 99–109.
- Merimaa, E. 2004. Oppilaan ja opiskelijan ohjaus perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki. Opetushallitus, 71–81.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U. Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2001. Helsinki, Edita.
- Numminen, U. 2004. Seutukunnallinen yhteistyö opinto-ohjauksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki. Opetushallitus, 98–112.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Arviointi2/2002. Opetushallitus. Helsinki.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö L. 2007. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 34. Jyväskylä.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki.
- Peavy, R. V. 1999. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria. Trafford Publishing.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki.
- Perusopetusasetus 852/98
- Perusopetuslaki 628/98
- Tella, A. 2004. Toimintakulttuuri, opiskeluympäristö ja työtavat. Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Montonen ja A. Tella (toim.) Lukion opetussuunnitelmaopas. Helsinki, Opetushallitus, 33–37.
- van Esbroek, R. & Watts, A. G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. Internet International Careers Journal, 26th June 1998. <<http://www.careers-journal.com13.7.1998>>

### **5.3.9 Vertiefender Exkurs II: „Anders lernen“ – Förderpädagogische Maßnahmen und Sonderunterricht in der finnischen Grundschule**

*Aila-Leena Matthies*

#### **Grundlegende Philosophie und Herausforderungen**

Bereits im „Jahr der Behinderten“ 1993 wurde von der Vereinten Nationen (UN) eine Resolution verabschiedet, nachdem alle Kinder das Recht auf ein gemeinsames Lernen und gemeinsamen Schulbesuch haben sollen, unabgänglich von ihren eventuellen Ausgangsunterschieden oder Behinderungen. Eine Trennung behinderter Kinder von den anderen Kindern durch die Schule gilt nach der Resolution im Prinzip als strukturelle Ausgrenzung, die in einer zivilisierten, sich auf Bildung, Gleichheit und auf Integration orientierenden Gesellschaft nicht mehr zugelassen werden soll (Murto u. a. 2001). Wenn jedes Kind, unabhängig von seinen Eigenschaften, für die Gesellschaft gleichermaßen wertvoll und als ein einmaliges Individuum zu achten ist, lässt sich daraus ein hoher Anspruch ableiten. Es geht um inklusive Erziehung und Bildung, in der den behinderten

Kindern grundsätzlich gleichwertige und ihnen adäquate Lernoptionen zur Verfügung stehen. Wie in dem Programm „Gemeinsame Schule für alle“ (2007a) definiert wird, beinhaltet Inklusion, dass alle Kinder eine gemeinsame Schule besuchen, gemeinsames Lernen den individuellen Voraussetzungen aller Kinder entsprechend organisiert wird und dass jedes Individuum sich als anerkanntes und wertvolles Mitglied der Schulgemeinschaft empfinden kann (Opetushallitus 2007a). Inklusion ist eher als ein Prozess, nicht als ein erreichter Zustand aufzufassen. Der Prozess ist allerdings kaum in einem Land vollständig in Gang gesetzt worden. Jedoch können die Länder im internationalen Vergleich grob in zwei tendenzielle Kategorien danach typologisiert werden, ob sie eine Inklusion im ihrem Bildungssystem anstreben, oder an einem System festhalten, das auf Selektion der Kinder nach ihren angenommenen Lernvoraussetzungen beruht (Allmendinger & Leibfried 2005; Haider 2005). Finnland gehört zu den Ländern, die weitgehend zu der ersten Kategorie zählt, und im Prinzip sich auf dem Weg von der Integration zur Inklusion befindet. D. h. dass die fördernden und sonderpädagogischen Maßnahmen in die gemeinsame Schule integriert sind und angestrebt wird, die Sonderschulen weitgehend abzubauen. Lediglich für ganz spezielle Formen von Behinderung, wie Sehbehinderung und Gehörlosigkeit (s. Keski-Levijoki in diesem Band) oder schwere neurologische Behinderungen sind nach wie vor spezielle, meistens staatliche überregionale Schulen zuständig. Nach dem Vorschlag des Nationalen Evaluationsrates der Bildung im Bildungsministerium sollen diese Schulen zum Kompetenz- und Ressourcenzentren bezüglich der jeweiligen Behinderungen und der entsprechenden Lernmethoden entwickelt werden (Koulutuksen arviointineuvosto 2005).

Angesichts der integrativen bzw. inklusionsorientierten Zielsetzung bleibt zunächst die Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsniveaus in einer Klasse unterrichtet werden. Wie und wo werden die finnischen Kinder mit Behinderungen unterrichtet? Wie geht man mit Lernverzögerungen um? In diesem Beitrag ist es nicht möglich, auf all die vielfältigen didaktischen Verfahren und lerntheoretischen Ansätze des finnischen Förder- und Sonderunterrichts einzugehen, zumal diese nicht landeseinheitlich sind, sondern in der jeweiligen Lernsituation individuell variiert werden. Hier soll lediglich der strukturelle Rahmen des Förder- und Sonderunterrichts in Finnland vorgestellt und aktuelle Tendenzen diskutiert werden. Der Beitrag fokussiert die konkreten gleitenden Formen zwischen normalem Unterricht, zeitweisem Förder- und Sonderunterricht, teilweise Sonderunterricht und umfangreichem Sonderunterricht. Darüber hinaus wird das Gesamtsystem der unterschiedlichen Fördermechanismen erläutert, in der das Lernen derjenigen Kinder eingebettet ist, die vorübergehend oder durchgehend „anders lernen“.

Wie Kangas (2003) es sehr deutlich auf dem Punkt bringt, sind Lernprobleme eigentlich nicht nur als Probleme der Kinder zu betrachten; vielmehr sind Lernprobleme eher ein Problem für die Erwachsenen, die die Aufgabe haben, passende und zweckmäßige Formen des Lehrens zu entdecken, um das Lernen der unterschiedlichen Kinder zu erleichtern. Denn alle Kinder lernen ja praktisch endlos „anders“ und eben individuell; sie befinden sich in unterschiedlichen Lernphasen und haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Ob langsam oder schnell lernend, die Chancen der Kinder optimal zu lernen und sich zu entwickeln, hängen maßgebend davon ab, in wie weit sie Möglichkeiten haben, entsprechend vielfältige und differenzierte Lernarrangements vorzufinden. So lange



Lernprobleme nur als Probleme der Kinder und nicht als Herausforderung der Lehrenden und des Lernumfeldes gesehen werden, ist es eigentlich unmöglich, Lösungen für die Lernprobleme zu finden oder zu erfinden (Kangas 2003, 120).

Heute verwendet die Fachwelt dabei genau diesen Begriff „ein anders Lernender“ (erilainen oppija). Damit wird bewusst nicht auf die Richtung des abweichenden Lernens hingewiesen, um eventuelle Stigmatisierungen zu vermeiden. Dennoch ist es nicht ganz einfach zu erläutern, wie eine Lernsituation integrierend und intern gleichzeitig differenzierend je nach den individuellen Voraussetzungen der Kinder gestaltet werden soll. Neben der Integration und Normalität des „anders Lernens“ gilt es als zugrunde liegendes Ziel des finnischen Fördersystems, dass durch individuelle und gezielte Förderung der Kinder in einer möglichst frühen Phase unnötige und kostenintensive Sonderwege der schulischen Biographie vermieden werden können. Wie bereits in anderen Beiträgen dieses Bandes erwähnt, gilt es als Ziel, dass alle in Finnland lebenden Kinder im Prinzip und gemäß der allgemeinen Lernpflicht den Abschluss der neunjährigen Schule (peruskoulu) erreichen. Aber die Lernziele sind bei diagnostizierten Behinderungen individuell modifizierbar, abgestimmt nach den Leistungsmaximen, die in der Förderung der individuellen Lernprozesse erkannt werden können. Dass eine einheitliche Schulform für alle überhaupt umsetzbar ist, liegt meines Erachtens hauptsächlich an den umfangreichen und systematischen Formen des Förder- und Sonderunterrichts, die weitgehend in der gemeinsamen Schule angeboten werden.

### **Gesamtheit der begleitenden Dienstleistungen der Förderung vor der Einschulung und in der Schule**

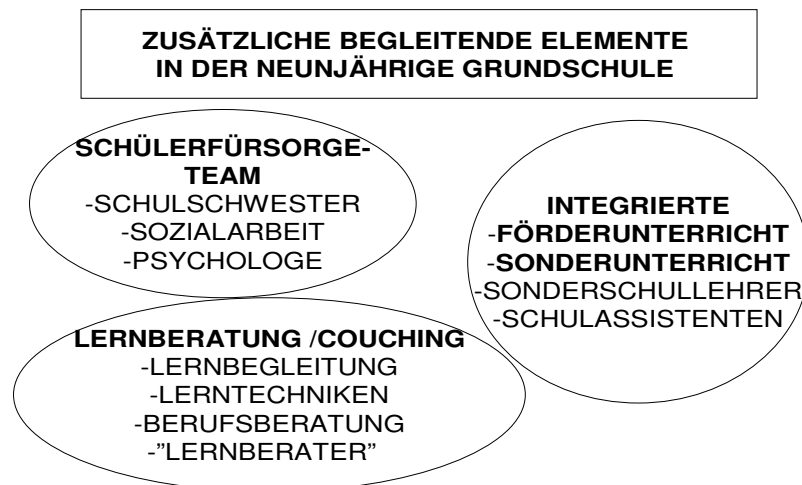
Wie momentan in vielen Ländern diskutiert, spielt die Frühdiagnostik für die rechtzeitige Beseitigung der eventuell absehbaren Lernbehinderungen eine entscheidende Rolle. Das System der Diagnostik und Förderung eventueller Entwicklungs- und Lernverzögerungen setzt in Finnland praktisch mit der Geburt des Kindes an. Die Entwicklung von allen Kindern bis zur Einschulung wird von einem umfassenden Vorsorgesystem, der „Neuvola“ („Beratungsstelle“, vergleichbar mit Mütter- und Säuglingsberatung), durch regelmäßige Untersuchungen überwacht und bei erkanntem Bedarf werden diese Probleme durch Vernetzung der Neuvolas mit entsprechenden weiteren fachlichen Dienstleistungen bearbeitet. Die Neuvolas sind in den Stadtteilen dezentralisiert gelegen bzw. auf dem Lande oft den kommunalen Gesundheitszentren (Polikliniken) angeschlossen, und der Besuch der Neuvola ist für die Familien kostenfrei.

Das Vorsorgesystem beinhaltet regelmäßige vorbeugende multiprofessionelle Beratungs- und Untersuchungstermine für die Kinder, zusammen mit ihren Eltern (Gesundheitsförderung, Ernährung, motorische und sprachliche Entwicklung, Erziehungsverhalten der Eltern, Frühdiagnostik, unter Einbeziehung einer Kinderkrankenschwester, Arzt, Logopädagogik, Physiotherapie, Soziale Arbeit). Hier finden ebenfalls die kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen und die Untersuchungen zur Einschulung statt. Die Neuvolas werden in den ersten sechs Monaten monatlich besucht, danach alle zwei Monate bis das Kind ein Jahr alt ist. Danach gilt als Minimum eine jährliche Untersuchung bis zur Einschulung. Das Sozial- und Gesundheitsministerium (STM 2004) empfiehlt jedoch, dass die Neuvola-Mitarbeiterin das Kind und seine Familie insgesamt 14 – 16 Mal zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung bis zur Einschulung trifft, inklusive min-

destens ein Hausbesuch bei jedem Kind. Die Beratungsstellen können aus individuellen Gründen und bei auftretendem Beobachtungsbedarf auch terminintensiver, manchmal sogar wöchentlich, besucht werden. Diese Besuche sind für die Familien kostenlos und werden praktisch von allen Familien wahrgenommen. Sollte ein Kind nicht zu den Untersuchungen erscheinen – was allerdings kaum vorkommt –, und nimmt die Familie keinen Kontakt mit der Beratungsstelle, sind die Professionellen verpflichtet, der Sache nachzugehen, so dass das Wohlergehen des Kindes gesichert wird. Die Kindertagesstätten und Vorschulen arbeiten eng mit den Neuvolas zusammen, auch um die notwendige Förderung schon vor der Schule gezielt umzusetzen. Ziel ist es, bei auftretenden Problemen in der Entwicklung des Kindes bzw. in der familiären Situation eine möglichst frühe Intervention und systematische Zusammenarbeit aller professionellen Einrichtungen mit der Familie zu gewährleisten.

Nach der Einschulung kommen vor allem drei ineinander verzahnte Elemente des Fördersystems als präventive und fördernde Angebote in der Schule zur Geltung. Direkt übersetzt muss jede finnische Schule ein „Schülerfürsorge-Team“ (oppilaanhuolto) haben, das aus der Schulsozialarbeit, Schulgesundheit (Schulschwester) und aus den schulpсихologischen Dienstleistungen besteht. Diese Fachkräfte findet man nicht unbedingt in jeder Schule, sondern sie haben oft mehrere Schulen zu betreuen. Zweites begleitendes Element ist das System der Schulberatung bzw. des „Lerncoaching“ (das in dem Beitrag von Vuorinen in diesem Buch näher erläutert wird). Es befasst sich mit den Fragen der Schüler/innen, die direkt das Lernen, die Lernplanung und die Lerntechniken sowie die Berufsberatung betreffen. Lernberatung ist nicht mit der Schulsozialarbeit zu verwechseln: Schulsozialarbeiter/innen haben eine sozialwissenschaftliche Qualifikation und Lernberatung ist ein Weiterbildungsberuf der Lehrer. Schließlich muss jede Schule auch ein integriertes und flexibles System des Förder- und Sonderunterrichts bereithalten, dessen Gestaltung im Folgenden detailliert diskutiert wird.

**Abbildung 1:** Zusätzliche begleitende Elemente in der neunjährigen Grundschule

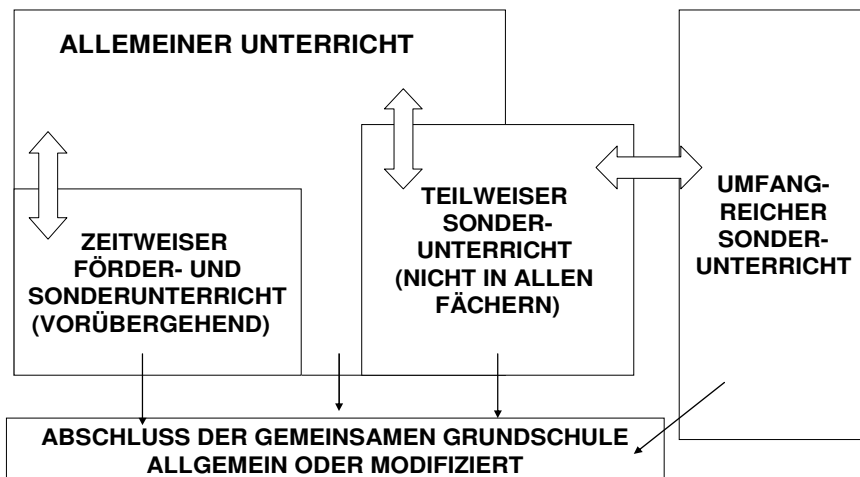


### Formen der zusätzlichen Förderung und Sonderunterricht

Innerhalb der einheitlichen Schulform ist die Trennung zwischen den Bereichen des (1.) allgemeinen Unterrichts, (2.) des zeitweisen Förder- und Sonderunterrichts, (3.) des teilweisen Sonderunterrichts und (4.) des umfassenden Sonderunterrichts fließend. Als Normalität gilt der allgemeine Unterricht (yleisopetus) in der Klasse bzw. in den Lerngruppen. Aber genau so „normal“ ist es, zwischendurch bei Bedarf zusätzliche Unterstützung des Lernprozesses zu erhalten, und bei Lernschwierigkeiten auf das Angebot der Förder- oder Sonderschullehrer zurückzugreifen. Es ist im Prinzip eine Entscheidung der einzelnen Schule je nach der Ressourcensituation wie weitgehend der zeitweise Förderunterricht durch den zusätzlichen Einsatz von Stundenvolumen der Klassen- und Fachlehrern (als Förderunterricht), bzw. ab wann die Unterstützung des Lernens von einem Sonderschullehrer (als Sonderunterricht) angeboten wird. Der teilweise und umfangreiche Sonderunterricht werden dagegen von den Sonderschullehrern angeboten (Opetushallitus 2007b). Förderunterricht nennt man auch den zusätzlichen Unterrichtsbedarf der Einwandererkinder für das Erlernen der finnischen Sprache (s. den Beitrag von Lasonen in diesem Band).

Abbildung 2: Variationen des Förder- und Sonderunterrichts

## Variationen des Förder- und Sonderunterrichts



### **Zeitweiser Förder- und Sonderunterricht**

Der zeitweise Förder- und Sonderunterricht (osa-aikainen tuki- ja erityisopetus) richtet sich an diejenigen Kinder der gemeinsamen neunjährigen Grundschule (also 1. – 9. Klasse), bei denen geringe und vorübergehende Lernschwierigkeiten in einigen Fächern oder Verhaltens- und Anpassungsschwierigkeiten erkannt werden. Laut Statistik aus dem Jahr 2006 (Tilastokeskus 2006) erhielten 22 % der Kinder, genauer gesagt jeder vierte Schüler und jede sechste Schülerin der neunjährigen Grundschule diese Art von zusätzlichem Förder- oder Sonderunterricht.

Der zeitweise Förder- und Sonderunterricht wird in vielfältigen Formen im Rahmen des allgemeinen Unterrichts erteilt, d. h. in der normalen Schule. Zunächst kann dieser Unterricht als individueller Förderunterricht oder Unterricht in Kleingruppen angeboten werden. Darüber hinaus kann der Unterricht vor, nach oder während des allgemeinen Unterrichts angeboten werden. Um ein Beispiel zu nennen: die Kinder einer Klassenstufe, bei denen ein Bedarf für zusätzliches Üben eines Inhalts aus der Mathematik erkannt wird, treffen sich mit der Förder- oder Sonderpädagogin für einen Zeitraum – beispielsweise sechs Wochen lang zwei mal in der Woche –, einzeln oder in vereinbarten Kleingruppen morgens vor dem Unterricht, nachmittags nach dem allgemeinen Unterricht oder im Laufe des Tages während des allgemeinen Unterrichts. Eltern werden über diese Arrangements informiert oder sie können es auch selbst vorschlagen. Als weitere Variation kann der Förder- und Sonderunterricht auch in der Klasse des allgemeinen Unterrichts stattfinden, indem die Sonderpädagogin mit im Unterrichtsraum des allgemeinen Unterrichts dabei ist, um sich um das Lernen der „anders lernenden“ Kinder oder eines Kindes zu kümmern. Dieser zeitgleiche Förder-Sonderunterricht ermöglicht es, dass das Kind mit Unterstützung der zusätzlichen Lehrkraft im Klassenzimmer durchgehend in seiner Lerngruppe bleiben kann. Schließlich kann der Förder- und Sonderunterricht während des allgemeinen Unterrichts in dem betreffenden Fach, aber in einen anderen Raum stattfinden. D. h. die Kinder, die einen Förderbedarf in dem Fach haben, gehen nur für diesen Unterricht in eine kleinere Gruppe bzw. werden individuell unterrichtet.

Über die Form, wie der notwendige zeitweise Förder- oder Sonderunterricht organisiert wird und welche der alternativen Optionen des Arrangements probiert werden, wird von den involvierten Klassen-, Fach und Förder- und Sonderlehrer beraten. Primär soll diese Entscheidung sich natürlich aus der individuellen Lernlage des Kindes ableiten, hängt aber gezwungenermaßen von den Zeitrahmen der jeweiligen Pädagogen und von den Gesamtressourcen des Förderunterrichts in der jeweilige Schule ab. Schließlich muss auch Rücksicht auf die familiäre Zeitstruktur und das Hobbyprogramm des Kindes genommen werden, damit eine ergebnisorientierte und allseits gelungene Förderung stattfinden kann. Über die Aufnahme eines Kindes in einen zeitweisen und somit vorübergehenden Förder- oder Sonderunterricht bedarf es keiner offiziellen fachlichen Diagnostik oder einer formalen Beschlussfassung, sondern dieser kann flexibel in der Schule aus Empfehlung der Pädagogen bzw. auf Wunsch des Kindes oder der Eltern beim erkannten Bedarf angeboten werden. Die Zielgruppe dieser sanftesten Stufe der sonderpädagogischen Maßnahmen sind im Prinzip alle Kinder. Es muss sich nicht immer um eine Lernbehinderung handeln – ein Kind kann auch wegen Erkrankung kurzfristig einen Nachholbedarf haben.

Der häufigste Grund für den zeitweise Förder- und Sonderunterricht ist während der ersten Schuljahre eine Lese- und Schreibschwäche (7 %) oder Sprechprobleme (4 %) (Tilastokeskus 2007).

Interessant ist es, einen Blick darauf zu werfen, wann im Laufe der Schullaufbahn die sanfte Form von Intervention am häufigsten einsetzt und welchen Erfolg dies hat. Der Bedarf nach zeitweisem Förder- und Sonderunterricht ist nämlich in den ersten Monaten und Jahren der Schullaufbahn am höchsten und wird in dieser Zeit am häufigsten erteilt: jedes vierte Kind macht in den ersten Schuljahren von diesem Angebot Gebrauch. Dagegen erhält nur noch jede zehnte Schülerin oder jeder zehnte Schüler der neunten Klasse den zeitlich befristeten Förder- und Sonderunterricht, die in den späteren Jahren der Grundschule in der Regel auf Lernschwierigkeiten in den Fächern Mathematik und Fremdsprachen eingehen (Tilastokeskus 2007). Dadurch wird bestätigt, dass die meisten Lernprobleme, die bei der Einschulung oder während der ersten Schuljahre erkannt werden, mit relativ wenig Aufwand und Kosten behoben werden können und so das Kind im normalen Unterricht weiterhin teilnehmen kann.

### **Teilweiser und umfangreicher Sonderunterricht**

Wird festgestellt, dass die erste Stufe der Fördermaßnahmen, d. h. der zeitweise Förder- und Sonderunterricht, nicht ausreichend ist, um die Lernschwierigkeiten des Kindes aufzufangen, wird über die Aufnahme in einen dauerhaften Sonderunterricht entschieden. Dieses bedeutet längst noch nicht, dass diese Kinder einen abweichenden Abschluss erreichen: es geht lediglich um das Recht auf eine andere Form des Unterrichts, mit deren Hilfe der normale Abschluss erreicht werden kann. Der Sonderunterricht wird danach gestuft, ob das Kind nur in einem bzw. einigen oder in allen Fächern Sonderunterricht benötigt. Somit enthält der Sonderunterricht grundsätzlich zwei Stufen; den des teilweisen Sonderunterrichts (osittainen erityisopetus), d. h. in einem oder einigen Fächern erhält das Kind den Unterricht individuell oder in gesonderten Kleingruppen in der Schule; sowie den des umfangreichen Sonderunterrichts (laaja-alainen erityisopetus), der im Prinzip alle Fächer einschließt.

In dem teilweisen oder umfangreichen dauerhaften Sonderunterricht werden Kinder aufgenommen, wenn sie beispielsweise auf Grund von Behinderung, Krankheit, Entwicklungsverzögerung oder einer starken emotionalen Störung ihre Lernkapazitäten im allgemeinen Unterricht und im zeitweisen Förder- und Sonderunterricht nicht optimal entfalten können. Für die Aufnahme in einen dauerhaften Sonderunterricht – ob in einigen oder in allen Fächern – ist ein psychologisches, medizinisches oder soziales Gutachten und eine formale Beschlussfassung der kommunalen Schulbehörden erforderlich. Im Jahr 2005 waren 8 % aller Kinder im Alter zwischen 7 – 16 Jahre in einem oder mehreren Fächern am dauerhaften Sonderunterricht beteiligt. Von diesen Kindern lernten 32 % nach dem allgemeinen Lehrplan, 23 % nach einem in einigen Fächern modifizierten Lehrplan, die restlichen 45 % der SonderschülerInnen hatten einen gänzlich modifizierten Lehrplan. Eine Modifizierung des Lehrplans bedeutet, dass die Ziele der allgemeinen Lernpflicht der neunjährigen Grundschule in einigen Fächern oder im gesamten Lehrplan individuell reduziert werden. D. h. dass ein behindertes Kind auch das Abschlusszeugnis der Grundschule bekommt wie die anderen auch, aber in einigen oder in den meisten Fächern nicht die volle, sondern eine modifizierte Lernleistung erbringt.

Die hauptsächlichen Gründe für die Aufnahme in einen dauerhaften Sonderunterricht sind eine diagnostizierte schwere Entwicklungsverzögerung (1/3) oder eine schwere geistige Behinderung (14 %). Bei den restlichen Kindern, die in den Sonderunterricht aufgenommen wurden, liegen andere Behinderungen vor, die einen normalen Schulbesuch nicht möglich machen (z. B. neurologisch bedingte motorische Behinderungen, Autismus, Dysphasie, Seh- oder Hörbehinderung) oder sie sind von schweren emotionalen Störungen und sozialen Verhaltensstörungen betroffen (Tilastokeskus 2007).

In der Gestaltung des dauerhaften Sonderunterrichts kommen im Prinzip dieselben Formen vor, wie im zeitweisen Förder- und Sonderunterricht: individuelle, kleingruppenförmige Arbeit, integriert im allgemeinen Unterricht oder in Sonderlerngruppen. Momentan können die Kommunen selbst entscheiden, ob der Sonderunterricht im Rahmen des allgemeinen Unterrichts, in getrennten Sondergruppen oder in einer Sonderschule organisiert wird. Von den Kindern, die in einem dauerhaften Sonderunterricht aufgenommen sind, lernen heute noch ca. 51 % in gesonderten Lerngruppen bzw. in Sonderschulen, d. h. nicht nach dem Prinzip der Inklusion. Bei 26 % der Kinder mit Bedarf an Sonderunterricht findet das Lernen vollständig in den allgemeinen Lerngruppen (Inklusion) und bis 23 % sowohl im Rahmen des allgemeinen Unterrichts als auch in gesonderten Lerngruppen statt (Tilastokeskus 2006).

### **Reflektion und aktuelle Tendenzen: der steinige Weg von der Integration zur Inklusion**

In Finnland wurde also bereits weitgehend erreicht, dass praktisch kein Kind auf Grund von Leistungsunterschieden, Lernverzögerungen oder wegen geringerer emotionaler und sozialer Auffälligkeiten in eine gesonderte Schule geschickt wird. Mit Hilfe von entwickelten, integrierenden Fördermöglichkeiten können solche Schwierigkeiten in den allgemeinen Schulen aufgefangen und ausgeglichen werden. Auch der Sonderunterricht wird immer stärker in den allgemeinen Schulen organisiert und die Anzahl der Sonderschulen ist zurückgegangen.

Eine zentrale Evaluationskommission der Bildung (Koulutuskeskustutkimus 2005) konnte in ihrem Bericht zu Recht feststellen, dass sich die Chancengleichheit im finnischen Schulsystem verstärkt hat und dass die Unterschiede der Lernvoraussetzungen schließlich relativ gering sind. Unterschiede gibt es eher in dem Maß, welche Fördermaßnahmen in verschiedenen Schulen und Regionen vorhanden sind. Was bei den hier zitierten Statistiken über die Gestaltung des Sonderunterrichts in Finnland auffällig ist, sind die starken regionalen Unterschiede im Grad der Inklusion. Während in den südöstlichen Landesteilen der Sonderunterricht fast bis zu 70 % in Sonderlerngruppen stattfindet, gibt es Regionen an der Westküste Finnlands oder in Nord-Finnland, wo der Sonderunterricht nur bis zu 30 % in gesonderten Lerngruppen, und somit bis zu 70 % vollständig oder teilweise in den Lerngruppen des allgemeinen Unterrichts stattfindet.

Genau so erstaunlich sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede: die Jungen überwiegen in fast allen Bedarfsarten der zusätzlichen Maßnahmen außer in den körperlichen und geistigen Behinderungen, in denen die Anteile bei den Geschlechtern gleich sind. Hohe Besorgnis erregt auch die Tatsache, dass bei den Gründen für den Sonderunterricht die sozialen und emotionalen Anpassungsprobleme der Kinder in den letzten Jahren zunehmen.

Insgesamt steigt der Bedarf an Förder- und Sonderunterricht und dieser wird laut der zitierten Evaluationskommission nicht mit den vorhandenen Angeboten vollständig gedeckt (Koulutuksen arviointineuvosto 2005). Alarmierend ist die Tatsache, dass sich in den Jahren von 1997 – 2004 der Bedarf an Sonderunterricht verdoppelt hat. Da dies den Zeitraum unmittelbar nach der wirtschaftlichen Rezession Finnlands umfasst, in deren Folge starke Sparmassnahmen im Schulwesen durchgeführt wurden, die u. a. zur Erweiterung der Klassengrößen und zur Reduktion der Schülerfürsorgeangebote in den finnischen Schulen führte, lässt sich leicht die These eines Zusammenhangs aufstellen. Die so schließlich notwendig gewordenen starken und kostenintensiven Maßnahmen und das unnötige Leiden der betroffenen Kinder hätte man im Prinzip mit kostengünstigeren Dienstleistungen und mit einer kleineren Stärke der Lerngruppen vermeiden können.

Trotz der in Teilen erfolgreichen Bemühungen ist die Chancengleichheit längst nicht für alle erreicht. Im nationalen Programm „Gemeinsame Schule für alle“ (Opetushallitus 2007a) geht es um die Inklusion insbesondere von schwerbehinderten Kindern und von Kindern mit schweren Verhaltensstörungen. Die Kritiker gehen von der These aus, dass gerade für diese Kinder, für ihr Selbstbild und Selbstwertgefühl, es unabdingbar ist, zur Gemeinschaft aller Schülerinnen und Schüler gehören zu können. Inklusion bedeutet, dass wirklich jedes Kind, ohne Ausnahme, ein akzeptiertes und wertvolles Individuum in einer Schulgemeinschaft sein kann, in der unterschiedliche Kinder zusammen kommen und miteinander leben lernen. Die Umsetzung dieser Maxime bedeutet konkret, dass praktisch der gesamte Unterricht der behinderten Kinder in den allgemeinen Schulen organisiert und nach individueller Bedarfslage geregelt wird. Die Sonderschulen würde man somit nach und nach gänzlich abschaffen. Diese Inklusionsforderung entspricht auch den radikalen, aber inzwischen anerkannten Forderungen internationaler Organisationen der Behinderten. In diesen Denkmustern ist auch das „hidden curriculum“ enthalten, dass die sog. „normalen Kinder“ durch Inklusion bereits in der Schule sich auf die in der Gesellschaft vorhandene Vielfalt und Verschiedenheit als Normalität gewöhnen und die Fähigkeit zur Toleranz entwickeln lernen können. Wird der Umgang mit „anders lernenden“ Kindern in der Schule erlernt, wirkt das ausgleichend auf das gesamte gesellschaftliche Klima.

Wie die leitenden Wissenschaftler der Sonderpädagogik (z. B. Murto u. a. 2001, 8) unterstreichen, gelingt jedoch die Zusammenführung von Sonderunterricht und allgemeine Unterricht nicht als eine bloß technische Umorganisation. Sie fordert vor allem eine grundsätzliche Erneuerung der Strukturen und der Pädagogik im gesamten Schulwesen. Nach einer Studie von Sakari Moberg (2001) sind die Einstellungen der Lehrenden die zentralen Schritte auf dem Weg zur Inklusion: auch in Finnland ist man noch weit davon entfernt, dass die Schule und ihre Pädagogen die „anders Lernenden“ und die Verschiedenheit in der Menschheit als eine positive Herausforderung und als eine Bereicherung der Schule sehen.

#### **Literatur:**

Allmendinger, Jutta / Leibfried, Stephan (2005) Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In Opielka, Michael (Hrsg.) Bildungsreform als Sozialreform. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 45 – 60.

- Haider, Günter (2005) Österreichische Lernkultur zwischen Kontinuität und Veränderungsbedarf. Vortrag im Kongress „Ein zweiter Blick auf PISA“. Lernkulturen im Vergleich. Arbeiterkammer Wien, 19.5. 2005. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2005/8/peruskoulujarjestelma\\_toimii\\_hyvin - erityis- ja\\_tukiopetuksen\\_j?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2005/8/peruskoulujarjestelma_toimii_hyvin_-_erityis- ja_tukiopetuksen_j?lang=fi)
- Kangas, Anita (2003) Ymmärryksen etsintää oppimisongelmien kohtaamiseen: teoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmenemisestä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola
- Koulutuksen arviointineuvosto (2005) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Opetusministeriö Julkaisuja 8. Helsinki.
- Moberg, Sakari (2001) Opettajien näkemykset inklusiviesta opetuksesta. In Murto u. a. (toim) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. PS-Kustannus. Jyväskylä
- Murto, Pentti / Naukkarinen, Aimo / Saloviita, Timo (Hrsg.) (2001) Inklusion haaste koululle. Oikeus oppimiseen yhdessä. PS-kustannus. Jyväskylä
- Opetushallitus (Zentralamt für das Unterrichtswesen) 2007a. Yhteinen koulu kaikille. [www.edu.fi/](http://www.edu.fi/)
- Opetushallitus (Zentralamt für das Unterrichtswesen) 2007b. Opiskelun erityinen tuki. [www.edu.fi/](http://www.edu.fi/)
- STM (Sosiaali- ja terveysministeriö) (2004) Lastenneuvolatyö lapsiperheiden tukena. Opas työntekijöille. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004: 14. Helsinki
- Tilastokeskus (2006) Oppilaiden määrä kasvoi kokoaikaisessa mutta väheni osa-aikaisessa erityisopetuksessa. [www.stat.fi/til/erop/2006](http://www.stat.fi/til/erop/2006)
- Tilastokeskus (2007) Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteella muuttaneet 2006. [www.stat.fi/til/erop/](http://www.stat.fi/til/erop/)

### **5.3.10 Vertiefender Exkurs III: Die kleinen Dorfschulen auf dem Land als Teil des finnischen Schulsystems**

*Eira Korpinen*

#### **Die kleine Dorfschule im Strukturreformprozess der Gesellschaft**

Für das Bildungswesen Finnlands waren die kleinen Schulen lange bezeichnend. Mit einer kleinen Schule ist im Allgemeinen eine Schule mit weniger als 50 Schülern und mit 2-3 Lehrern gemeint. Die Schule liegt zumeist auf dem Lande oder in einem dünn besiedelten Gebiet, aber auch in Städten und größeren Ortschaften gibt es kleine Schulen. Aufgrund der dünnen Besiedelung und großen Fläche des Landes ist die Anzahl Schulen in Finnland recht hoch gewesen. In den Jahren 1990-1991 gehörten 64 % der Schulen in Finnland zu der Kategorie der kleinen Schulen, aber im Jahr 2004 hatte nur noch ein Drittel (32 %) der Schulen weniger als 50 Schüler. Die meisten davon sind während der vergangenen 10 Jahre geschlossen worden; in den Jahren 1999-2004 wurden 260 Schulen geschlossen.

Das Volks- und Grundschulwesen in Finnland ist traditionell in der Fläche ausgebaut gewesen. Es war politisch immer stark gewollt, dass das ganze Land bewohnt bleibt, und dass sich eine Schule möglichst nah beim Wohnort eines Kindes befindet. Beinahe jedes Dorf hatte eine eigene Schule. Im Gesetz über die Lernpflicht aus dem Jahr 1921 wurde der Schulbesuch zur Pflicht gemacht und in jeder Gemeinde sollte eine ausreichende Anzahl Volksschulen vorhanden sein, „so gelegen, dass die Kinder im Allgemeinen von ihrem Zuhause nicht länger als fünf Kilometer zu der Schule ihres Schulbezirks haben“. Das Gesetz erlaubte für die Städte eine Übergangsfrist von fünf, für die ländlicheren Gemeinden 15 Jahren, um das Gesetz umzusetzen. Dies hat die kommunalen Ausgaben für das Schulwesen bis zu 40 % erhöht, was die Gründung der Dorfschulen verlangsamte (Kuikka 1996, 6-8).



Im Jahr 1939 gab es in Finnland 5950 Schulbezirke, in deren Schulen insgesamt beinahe eine halbe Million Kinder unterrichtet wurden. 1664 von diesen Schulen hatten nur eine Lehrkraft. Im Volksschulgesetz wurde festgelegt, dass die Schule nicht geschlossen werden darf, „es sei denn die Schüleranzahl bleibt in drei aufeinander folgenden Jahren unter fünfzehn“ (Viljanen 1998, 7-16).

In Finnland gibt es ein kommunales Schulwesen, das zu 85 % durch den Staat finanziert wird. Die Änderungen in der Gesetzgebung, die unter anderem die Bestimmungsgrundlagen der staatlichen Zulagen betreffen, haben in den letzten zehn Jahren jedoch bewirkt, dass der staatlich finanzierte Anteil nur noch 50 % beträgt. Kommunale Staatszulagen werden den Gemeinden nach bestimmten rechnerischen Verfahren pauschal ausgezahlt, und die Gemeinden verfügen über das Entscheidungsrecht, wie die staatlichen Mittel zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen dann verteilt werden. Andererseits verpflichtet die Gesetzgebung die Gemeinden dazu, ihren Bürgern eine bestimmte Grundversorgung zu gewährleisten.

Die Finanzknappheit der Gemeinden seit den 1990-er Jahren hat das Schließungstempo der Schulen erhöht. Neben den Sparmaßnahmen sind auch geringere Schüleranzahlen aufgrund sinkender Geburtenzahlen sowie die Abwanderung der jüngeren Einwohner von ländlichen Gebieten in die Städte schuld an der Schließung vieler Schulen. Das finnische Schulwesen wird zunehmend zentralisiert und das Schulnetzwerk wird stets dünner. Andererseits ist aber ersichtlich, dass die Umzugsbewegung sich wieder auch vermehrt in die ländlichen Gebiete vollzieht, und eine Dorfschule ist für viele Familien mit Kindern ein Anziehungsfaktor beim Umzug aufs Land.

### **Eigenschaften einer kleinen Schule**

Die Organisation des Unterrichts in einer kleinen Schule ist unterschiedlich im Vergleich zu einer großen Schuleinheit, denn in einer kleinen Schule unterrichtet der Lehrer gleichzeitig zwei oder möglicherweise noch mehr Jahrgangsstufen. Dies wird klassen- und altersübergreifender (combination class; multi-grade; mixed-age class) oder klassenunabhängiger Unterricht genannt. In einer Schule mit einem Lehrer unterrichtet dieser alle Klassen der Unterstufe (Klassen 1-6), in einer Schule mit zwei Lehrkräften gibt es zumeist zwei Unterrichtsgruppen – eine für die Klassen 1-2 (7-8-jährige) und eine für die Klassen 3-6 (9-12-jährige). In einer Schule mit drei Lehrkräften bestehen die Unterrichtsgruppen zumeist aus den Klassen 1-2, 3-4 und 5-6. In kleinen Schulen gibt es oft auch 6-jährige Vorschulkinder, die im Allgemeinen mit den 1.-2. Klassen lernen (Peltonen 2002).

Der klassenübergreifende Unterricht hat im finnischen Schulsystem historische Wurzeln, die bis hin zu der Versuchsschule des deutschen Schulreformers Peter Petersen in Jena zurückführen (Petersen 1949; 1954). Nach Petersen ist die soziale Struktur einer Klasse ein effektiver erzieherischer Faktor. Aus diesem Grunde sollen Klassen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen zusammengestellt werden, in denen die Entwicklungsunterschiede der Schüler groß sind. In den Schulen in Jena waren die wichtigsten Arbeitsmethoden Gruppenarbeit, Unterrichtsdiskussion sowie „Kurse“, d. h. lehrerorientierte Unterrichtsabschnitte. Mit dem Arbeitsmodell der Jenaer Versuchsschule durfte sich der finnische Pädagoge Matti Koskenniemi bekannt machen. Er machte in seinen Publikationen die

erziehungswissenschaftlichen Gedanken Petersens auch in Finnland bekannt (Koskeniemi 1952; Viljanen 1998, 13).

Viljanen (ebd.) vermutet, dass die finnische Dorfschule aus pädagogischer Sicht eine ideale erzieherische Lösung ist, denn zusätzlich zu der effektiven sozialen Erziehung stehen individuelles Lernen und individuelle Unterrichtsmethoden an zentraler Stelle in diesen Schulen. Weiterhin sagt Viljanen, dass ein fachbezogener Lehrplan sich schlecht für den klassenübergreifenden Unterricht eignet. Stattdessen sei ein Lehrplan nach den Prinzipien des ganzheitlichen Unterrichts eine gut geeignete Lösung (siehe Husso 1990). Die speziellen Strukturen der umgebenden Gemeinschaft sind für den Unterricht in der Dorfschule auf dem Lande in vieler Hinsicht förderlich. Kalaoja (1990, 6) stellt fest, dass die enge Verbindung zwischen Schule und Gemeinschaft in der Lernweise der Schüler aus ländlichen Gebieten sichtbar wird. Sie spiegelt Werte, Einstellungen und Lebensart der umgebenden Gemeinschaft wider, wie festgestellt werden konnte. Die Entwicklung eines lokal verankerten Lehrplans ist wichtig aufgrund der Unterschiede der Dörfer im Land. Die Schule kann die Schüler mit den unterschiedlichen Aktivitäten ihrer örtlichen Gemeinschaft vertraut machen. Der Unterricht, der außerhalb der Schulegebäude stattfindet, gibt einen hervorragenden Rahmen für die Kooperation zwischen Schule und Gemeinschaft.

### **Die Schule als Aktivitäts- und Dienstleistungszentrum der Gemeinschaft**

Die Dorfschule ist oft die einzige öffentliche Dienstleistungseinrichtung in dünn besiedelten ländlichen Gegenden. In den Räumen der Schule treffen sich daher die Kirchengemeinden, Volkshochschulen, die Jagdgesellschaft und sonstige Vereine. In den Räumlichkeiten der Schule befanden sich oft auch Bibliotheken, aber diese sind weitgehend durch Bibliotheksbusse ersetzt worden. Stattdessen entwickelten sich die Schulen des öfteren zu „Informationsstuben“, einer Art Internetcafés, in denen der Zugang zu moderner Informations- und Medientechnologie für Menschen jeden Alters bereit stehen.

In den letzten Jahren hat man versucht, der Bevölkerung in den Räumlichkeiten der Schule auch andere kommunale Dienstleistungen außer dem schulischen Betrieb anzubieten. In einigen Schulen konnten beispielsweise eine Mahlzeitendienst für ältere Menschen eingerichtet, sowie Freizeit- und Hobbyaktivitäten für die Dorfbewohner unterschiedlichen Alters angeboten werden. Entwicklungsmöglichkeiten in diese Richtung gäbe es recht viele. So könnte sich die Schule u. a. nach einem neuen Konzept zu einem sozialen Dienstleistungs- und Aktionszentrum entwickeln, in dem auch ein privates Dienstleistungsunternehmen beispielsweise Tagesbetreuung für die Kinder berufstätiger Eltern anbieten könnte. In Dörfern, in die viele Familien mit Kindern gezogen sind, ist der Bedarf an Kindertagesbetreuung offensichtlich. (Korpinen & Mielonen 2005).

Die Schulen liegen oft mitten in der Natur, an Gewässern und in jedem Fall an den schönsten Stellen der Dörfer. Es wäre auch möglich, die Nutzung der Schulgebäude effektiver zu gestalten, sodass sie rund um das Jahr genutzt werden könnten. So könnten auch die kommunalen Investitionen in die Schule am effektivsten genutzt werden. Die Schule müsste so weiterentwickelt werden, dass sie immer mehr den Bedürfnissen des Dorfes entspräche, und andererseits wiederum auch an der Entwicklung des Dorfes beteiligt wäre. Auf diese Weise blieben die Schulen in den Dörfern und würden als ihr geistiges und soziales Aktionszentrum fungieren.

### **Die Rolle des Lehrers und der Lehrerbildung**

Der Lehrer hat in einer kleinen Schule immer eine herausragende Stellung; daher auch der Spruch „der Lehrer macht die Schule aus“. Früher wohnte der Lehrer in der Schule oder zumindest in Schulnähe, und war somit ein Teil der dörflichen Gemeinschaft. In den letzten Jahren haben sich die Lehrer aus der ländlichen Gemeinschaft allerdings zunehmend distanziert. Dass die Lehrer nicht mehr unbedingt selbst im Dorf wohnen, verringert ihre Präsenz und ihre Teilnahme an den Aktivitäten der Dorfgemeinschaft. In Kalaojas (1990) Untersuchung fanden jedoch über die Hälfte der Lehrer und zwei Drittel der Schüler, dass es zu der Rolle der Schule gehört, sich an der Entwicklung der dörflichen Gemeinschaft zu beteiligen. Im Verhältnis zwischen Lehrer und Dorf spielt der Lehrer vorrangig die Rolle des Initiators und des Erziehers, und er gilt als Sachverständiger vor allem in seinem eigenen Fachgebiet. Die Rolle des Lehrers ist auch für die Kontinuität der Freizeitaktivitäten signifikant gewesen.

In der heutigen Lehrerbildung wird die Rolle und die Tätigkeit des Dorfschullehrers viel zu wenig beachtet (Viljanen 1992). In den Seminarschulen der Universitäten gibt es keine klassenübergreifenden Lerngruppen mehr, es gibt lediglich die Möglichkeit für ein Lehrpraktikum in den klassenübergreifenden Gruppen in den Dorfschulen auf dem Land. Das ist für die meisten Studenten eine Lernphase gewesen, die in der ganzen Ausbildung das Lernen am Meisten bereichert hat (Korpinen 1993). In der Ausbildung sollten die Forderungen der Aufgaben eines Dorfschullehrers besser berücksichtigt werden und auch die Möglichkeit angeboten werden, sich zu einem Dorfschullehrer zu spezialisieren (Iso-Tryykäri 2000).

Die Lehrer sollten sich nicht scheuen, in ihrer Arbeit die Vorteile der Gemeinschaft und der Umgebung zu nutzen. Kalaoja (1990) setzte sich mit den verschiedenen Spezialmethoden auseinander, die die Lehrer der kleinen Schulen in ihrem Unterricht verwendet haben. Die Lehrer erwähnten, dass sie die Ressourcen der Gemeinschaft benützt hatten und beispielsweise die älteren Dorfbewohner als Sachverständige der Dorftraditionen befragt hatten. Die Schüler hatten sich zusammen mit den anderen Dorfbewohnern an verschiedenen gemeinschaftlichen Aufgaben beteiligt, wie beispielsweise Gartenarbeiten, und sie hatten Programme eingeübt und waren dann bei verschiedenen Veranstaltungen des Dorfes aufgetreten.

### **Besondere Züge und Anziehungsfaktoren der modernen Dorfschule**

Die finnische Schule ist in einem internationalen und globalen Rahmen evaluiert worden; gleichzeitig wurden auch Gründe für die hervorragenden Lernergebnisse der finnischen Schüler gesucht. Eine neue Dissertation zeigt, dass diese Gründe auch in den Dorfschulen zu finden sein könnten, denn laut Untersuchung haben gerade Mädchen aus den ländlichen Gebieten die besten Ergebnisse in der PISA-Studie erzielen können (Malin 2005).

Im Folgenden werden einige besondere Eigenschaften der Dorfschulen zusammengefasst, die in einem Kooperationsprojekt von Dorfschulen mit dem Netzwerk „Forscher der Lehrer“ der Universität Jyväskylä erfasst wurden. In diesen spiegelt sich auch die moderne Lernauffassung wider, die u. a. auch in die neuen Grundlagen des grundständigen Lehrplans finnischer Schulen (POPS 2004) eingegangen ist:

Im Ausgangspunkt der Ausbildung wird eine kognitiv-humanistische Lernauffassung betont, in der der Schüler ein aktives, für seinen eigenen Lernprozess verantwortliches Individuum ist. Die Dorfschule kann auf diese Herausforderung sehr gut eingehen. Sie bietet eine Lernumgebung mit zahlreichen Möglichkeiten für verschiedene Aktivitäten und mit der Möglichkeit, auch die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler zu berücksichtigen. Die Dorfschule öffnet sich der umgebenden Gemeinschaft gegenüber und in ihrem Wirkungskreis werden auch Möglichkeiten für außerschulischen Unterricht eröffnet (Kaappola & Girsen-Mäkitalo 1996, 12-17; Kimonen & Nevalainen 1996).

Die Dorfschule (oder auch: die Quartierschule) ist nicht nur eine Lernstätte für Kinder, sondern ein offenes Lernzentrum für alle Dorfbewohner, ja, sogar ein Kultur- und Aktionszentrum zum Wohlbefinden, in dem Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam lernen und auch ihre Freizeit verbringen können. Dies hat eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Identität der Kinder und Jugendlichen, sowie für das Wohlergehen und die Zufriedenheit aller Dorfbewohner (Korpinen 1998a, 5-20; Viertola 1998). Gleichzeitig können die materiellen Investitionen für die Schule effektiv genutzt werden (Korpinen & Mielonen 2005).

Eine kleine Schuleinheit bietet eine günstige Umgebung für verschiedene pädagogische Innovationen. Die moderne Technologie bietet nahezu grenzenlose Möglichkeiten u. a. für den Fernunterricht mithilfe der vernetzten Lernkonzepte (Lehti-Laakso 1996, 10-11). Die Pädagogik für klassenübergreifende Lerngruppen ist eine Herausforderung für den Lehrer, problemorientiert und unter der Zielsetzung der Chancengleichheit aller Kinder zu unterrichten, und die Fachkundigkeit und das gewerbliche Leben der Umgebung zu nutzen (Husso 1990; Kaappola & Girsen-Mäkitalo 1996, 12-17; Peltonen 2003).

Die Dorfschule ist Vorreiter im so genannten „jahrgangsungebundenen Unterricht“. Diese Unterrichtsform ist auch in den neuen Schulgesetzen vorgesehen. Schüler unterschiedlichen Alters beeinflussen ihre Entwicklung gegenseitig positiv, beispielsweise in den Bereichen soziale Entwicklung, Kooperationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Identitätsbildung und Selbstbild (Korpinen 1998a, 5-20).

Viele wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten werden am besten in der natürlichen Umgebung gelernt, wo die entstehenden Probleme gemeinschaftlich gelöst werden können. Diese Arbeitsweise hat Ähnlichkeiten mit der Gestaltung eines Forschungsprojektes, in dem der Lehrer bei der Planung des Unterrichts das Umfeld des Schülers, die Eltern, die Fertigkeiten des weiteren Schulpersonals und der breiteren Gemeinschaft berücksichtigt. Gemeinsam mit den Schülern werden die Lernziele und Probleme erarbeitet, die Methoden entwickelt und nach Antworten gesucht. So können die Schüler größere Zusammenhänge über die Fächergrenzen hinweg erkennen. Mit dieser Lernmethode sind die finnischen Schüler u. a. in den internationalen Schulerfolgsüberprüfungen aufgefallen (Korpinen 1996a; Malin 2005).

Die Gleichberechtigung in der Bildung, und das Inklusions- und Integrationsprinzip können in Dorfschulen sehr gut umgesetzt werden. So kann beispielsweise der Förderunterricht oft innerhalb derselben Lerngruppe erteilt werden. Das Kind muss dafür nicht seine gewohnte Umgebung verlassen. Gleichzeitig können sogar Kosten gespart werden. Eine kleine Schülergruppe garantiert dem Schüler mehr individuelle Aufmerksamkeit von Seiten des Lehrers. Es ist üblich, dass ein älterer Schüler einen jüngeren beim Ler-

nen begleitet. Die Familie des Kindes ist in der Nähe; die Freundschaften und die zwischenmenschlichen, bergenden Kontakte bleiben bestehen, und das Kind wird nicht „abgestempelt“ (Karlberg-Granlund 2006, 303-313; Hytönen & Rovasalo 1998).

Die moderne Dorfschule ist ein Vorreiter im Bereich der Internationalisierung, was in Finnland für einen Eckstein der geistigen und wirtschaftlichen Entwicklung des Landes gehalten wird. Viele finnische Dorfschulen waren beispielsweise unter den ersten Teilnehmern in verschiedenen EU-Programmen. Die sprachkundigen Lehrer der Schulen inspirierten auch andere Lehrer und Schulen, mitzumachen. Die Dorfschullehrer haben auch selbst ein internationales Netzwerk. Die Internationalisierung hat der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Schule neue Nuancen verliehen; echtes Interesse für das Leben in anderen Ländern, für die Menschen dort und Motivation für das Erlernen fremder Sprachen. Ein Schüler der finnischen Dorfschule lebt in der Mitte eines „Weltdorfes“, als sein aktives Mitglied (Happo & Ceperley 1996, 18-20; Suokivi 1996, 21-24).

Die Arbeit eines Dorfschullehrers ist anspruchsvoll und herausfordernd. Sie setzt zusätzlich zu den breiten fachlichen Kenntnissen auch Fähigkeiten im Bereich der Organisation, Planung und Zusammenarbeit voraus. Der Lehrer kann mehrere Kooperationspartner haben, mit denen er seine traditionellen Aufgaben teilen kann. Der Lehrer muss nicht allein arbeiten. Er kann sich verwirklichen, seine besonderen Fähigkeiten und seine Kreativität freier in einer kleinen Schuleinheit nutzen als es in einer großen Schule möglich wäre. Er bekommt Unterstützung von den Eltern, den Dorfbewohnern und dem weiteren Personal der Schule. Die Arbeit des Lehrers in einer Dorfschule ist ein Beispiel eines neuartigen Lehrerdaseins, bei dem eine vielseitige Zusammenarbeit mit Eltern und auch anderen Spezialisten, sowie ein Netzwerk mit anderen Schulen an zentraler Stelle steht (Karlberg-Granlund 2006, 303-313; Korpinen 2001; Nykänen & Väkeväinen 1998; Sairanen 2001; Tutkiva opettaja [www.jyu.fi/okl/tuope](http://www.jyu.fi/okl/tuope); [www.halmeniemi.info](http://www.halmeniemi.info)).

Der Lehrerberuf ist in Finnland immer noch sehr hoch geschätzt, was u. a. an der hohen Zahl der Bewerber bei gleichzeitig geringer Zahl der Studienplätze für die Lehrerausbildung, insbesondere für die Klassenlehrausbildung (Klassen 1.-6.), sichtbar wird. Nur etwa 5-10 % der Bewerber werden für die Ausbildung angenommen. Die Dorfschullehrer werden in ihrer Arbeit unterstützt und sie fühlen sich selbst geschätzt, was im Hinblick auf den Erfolg ihrer Arbeit sehr wichtig ist (Sairanen 2001).

### **Die Verteidigung und Entwicklung der Dorfschulen**

Die drastischen Zahlen der Schließungen von Dorf- und Quartierschulen hat in Finnland eine Volksbewegung ins Leben gerufen. Im Jahr 2005 wurde in Finnland auch ein Verein gegründet (siehe [www.suomenlahikoulut.info](http://www.suomenlahikoulut.info)), der die kleinen Schulen verteidigt, indem er verschiedene Kampagnen und Entwicklungsprojekte gestartet hat. Die Verteidigung kleiner Dorfschulen ist auch ein zentrales Ziel des 1994 gegründeten Netzwerks „Forschender Lehrer“ (siehe <http://www.jyu.fi/okl/tuope>). Über die Arbeit der Dorfschulen gibt es mehrere Berichte und Untersuchungen, und es wurden verschiedene Entwicklungsprojekte gestartet (Korpinen 1996b; Korpinen 1998a ja 1998b; Korpinen & Mielonen 2005; Purokuru 1997). Im Hinblick auf die Erhaltung der Schulen ist es sehr wichtig, wie die politischen Entscheidungsträger zu der Entwicklung der Dorfschulen stehen. Kleine Schulen sollen ganzheitlich und zusammen mit anderen Verwaltungsstrukturen der ländlichen Regionen entwickelt werden, wie die jetzige Regierung in den Richtlinien

seines regionalpolitischen Spezialprogramms für die Jahre 2005-2006 feststellt ([www.maaseutupolitiikka.fi](http://www.maaseutupolitiikka.fi)). Die bildungspolitischen Maßnahmen wirken sich unweigerlich in weiten Teilen der Gesellschaft aus. Die finanziellen Sparmaßnahmen im Bereich der Bildung wirken sich auf das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen und die Zufriedenheit der Bewohner der ländlichen Gegenden, wie auch auf die Qualität der dortigen Dienstleistungen ungünstig aus – und der bildungsökonomische Nutzen von Schulschließungen ist eher zweifelhaft.

Die neuesten Statistiken über die Kosten der Bildungsausgaben zeigen, dass gleichzeitig mit etwa 300 Schulschließungen in den Jahren 2000-2004, die Ausgaben für den Grundunterricht um 24 % gestiegen und die Produktivität der Ausbildung um 13 % gesunken ist (Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT, Staatliches Wirtschaftsforschungsinstitut Finnlands 2005). Die Erweiterung der Lerngruppengrößen hat dazu geführt, dass der Bedarf an Förderunterricht gestiegen ist. Dieses führt wiederum zu geringerer Kosteneffizienz, denn der Förderunterricht wird in Kleingruppen erteilt und vom Staat speziell bezuschusst. Auch die Ausgaben für den Schülertransport sind gestiegen, seitdem immer mehr Schüler auf Schultransport angewiesen sind.

## Quellen

- Happo, P. & Ceperley, L. 1996. Kyläkoulun selviytymiskeinot: yhteistyö, tutkimus ja kansainvälistyminen. A View from Mieslahti. Julkaisussa *Tutkiva opettaja Nyt!* 1996, 18-20.
- Husso, M-L. 1990. Kokonaisopetus ja sen kokeilu. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 35.
- Hytönen, T. & Rovasalo, A. (1998) Kyläkoulun oppilaan tulevaisuudenkuvat. *Tutkiva opettaja* 8.
- Iso-Tryykäri, S. (2000) Minun kyläkouluni. Matkalla pienen koulun opettajaksi. *Tutkiva opettaja* 4.
- Kaappola, S. & Girsén-Mäkitalo, M. 1996. Minäkö oman elämäni vanki vai vapaudunko ottamaan vastuun elämästäni? *Tutkiva Opettaja* 2.
- Kalaja, E. 1990. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa IV. Maaseudun pienten koulujen opetuksen ideointia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 64.
- Karlberg-Granlund, G. 2006. Vad eller vem i klassrummet – Om gruppstorlekens betydelse för lärares arbete. Julkaisussa M. Bendtsen, M. Björklund, C. Fant & L. Forsman (toim.) *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festskrift tillägnad professor Kaj Sjöholm*. Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska Fakulteten. Rapport 20, 303-313.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1996. Towards active learning. A case study on active learning in a small rural school in Finland. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 57.
- Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua – koulutusta ja kasvua. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 36.
- Korpinen, E. (1996a) Opettajuutta etsimässä. Kunnallisan kehittämissätiö. *Polemia-sarja* 18.
- Korpinen, E. (1996b) Kampailua kyläkoulusta B kokemuksiä ja näkemyksiä. Julkaisussa *Kyläkoulu Nyt!* *Tutkiva opettaja* 2, 40-44.
- Korpinen, E. 1998a. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämisympäristönä. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulun monet kasvot*. *Tutkiva opettaja* 1, 5 - 20.
- Korpinen, E. (toim.) (1998b) Kehittyvä kyläkoulu. *Tutkiva opettaja* 6.
- Korpinen, E. 2001. Kyläkoulujen puolustaminen *Tutkiva opettaja –verkoston toiminnassa*. *Rajaseutu* 2, 18-21.
- Korpinen, E. & Mielonen, A. 2005. Koulu palvelukeskuksena – KOPA – esiselvityshankkeen tulokset. Suomen lähikoulu ry.
- Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.
- Kuikka, M. T. 1996. Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. *Tutkiva Opettaja* 2, 6-8.
- Malin, A. 2005. School differences and inequities in educational outcomes. PISA 2000 results of reading literacy in Finland. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.

- Nykanen, N. & Väkeväinen, T. (1998) Kyläkoulut B mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2B3- opettajaisella koululla. Tutkiva opettaja 7.
- Peltonen, T. (1998) Esioppilaat kyläkoulussa. Tutkiva opettaja 4.
- Peltonen, T. 2003. Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkako vai varjopedagogiikka Suomessa. Maaseudun uusi aika. Maaseutututkimuksen ja –politiikan aikakauslehti. [www.mua.fi/mua\\_3\\_2003/peltonen.htm](http://www.mua.fi/mua_3_2003/peltonen.htm)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Petersen, P. 1949. Der kleine Jena –Plan. Braunschweig.
- Petersen, P. 1954. Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit. Ruhr: Mülheim.
- Purokuru, V. (1997) Aktiivinen kyläkoulu. Pienen koulun selviytymisstrategioita. Maaseutupolitiikan yhteistyöryhmän julkaisuja 7.
- Puurunen, K. (2001) Eskari kyläkoulussa. Tutkimus kyläkoulun esiopetuksesta ja kuusivuotiaiden lasten oppimisesta yhdysluokassa. Tutkiva opettaja 1.
- Sairanen, M. (2001) Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään. Tutkiva opettaja 3.
- Suokivi, L. 1996. Kansainvälistyvä kyläkoulu. Tutkiva Opettaja 2.
- Suomen lähikoulu ry:n kotisivu: [www.suomenlahikoulu.info](http://www.suomenlahikoulu.info)
- Tutkiva opettaja -verkoston kotisivu <http://www.jyu.fi/okl/tuope/>
- Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen selvitys 2005. Kuntien perusopetuksen tuottavuuserot ja tuottavuus 1998-2003.
- Vanhasen hallituksen maaseutupolitiittinen erityisohjelma 2005-2006. [www.maaseutupolitiikka.fi](http://www.maaseutupolitiikka.fi)
- Viertola, M. (1998) Koulu kylän keskuksena ja eri-ikäisten monitoimitilana. Tapaustutkimus kyläkoulun monista merkityksistä kyläyhteisölleen. Tutkiva opettaja 9.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus – opettajakasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Tuope: Tutkiva opettaja 6, 7-16.

## 5.4 Der Sekundarbereich: Gymnasium und berufliche Bildung

*Jouni Välijärvi*

### Einleitung

Geschichtlich gesehen hat sich der Sekundarbereich der Schulbildung in Finnland in einer engen Wechselwirkung mit Schweden entwickelt. Über diesen Weg sind die Wurzeln der finnischen Schule fest mit der deutschsprachigen Kultur verbunden. Das erste Gymnasium Finnlands wurde im Jahre 1630 in Turku gegründet. Die Schulordnung dieser neuen Lehranstalt, die unter anderem Bestimmungen über Fächer, deren Stundenzahl und Inhalte, Lehrer und allgemeine Regeln der Schularbeit erläuterte, wurde nahezu direkt aus schwedischen Gymnasien übernommen, die ihrerseits die preußische Schulordnung übernommen hatten.

Das finnische Gymnasium blieb bis in die 1980-er Jahre eine Festung der traditionellen humanistischen und sprachkonzentrierten Allgemeinbildung. Allerdings musste Latein als obligatorisches Fach bereits in den 60-er Jahren zurücktreten, und die Stellung der Mathematik und der sonstigen Naturwissenschaften festigte sich stattdessen nach und nach. Der Unterricht im Gymnasium definierte die Allgemeinbildung meist als Beherrschung der zentralen Inhalte in den akademischen Fächern. Die Allgemeinbildung sollte in ihren zentralen Teilen für jeden gleich sein. Die am Ende des Gymnasiums stehende Abiturprüfung garantierte, dass der Unterricht einheitlich blieb, während das Netz der Gymnasien sich sehr schnell über das ganze Land ausbreitete.

Das Gymnasium bot kaum Platz für ein Lernen, das sich auf praktische oder lerntechnische Fähigkeiten orientierte. In anderen nordischen Staaten entwickelte sich das Schulsystem in eine andere Richtung: Das traditionelle Gymnasium und die Berufsschulen wurden bereits in den 70-er Jahren zu einem einheitlichen Sekundarbereich vereint. Allerdings spaltete sich diese neue Schule in verschiedene Linien in einer Weise, die dafür gesorgt hat, dass es bis heute eine Trennung zwischen der allgemein bildenden und der berufsorientierten Schule gibt. Auch in Finnland empfanden viele einen einheitlichen Sekundarbereich als eine sinnvolle Fortsetzung der einheitlichen Grundausbildung (Grundschule). Dieses Modell hat jedoch nie eine breite politische Zustimmung erreichen können.

Der Sekundarbereich der beruflichen Ausbildung hat sich in Finnland in einem engen Zusammenhang mit der Industrialisierung des Landes entwickelt. Die Industriebetriebe gründeten seit Ende des 19. Jahrhunderts eigene Berufsschulen um ihren Bedürfnissen zu dienen. Die berufliche Ausbildung konzentrierte sich jedoch recht früh in betriebsunabhängige Lernanstalten. In der späteren Hälfte des 20. Jahrhunderts geschah nahezu alle berufliche Ausbildung in betriebsunabhängigen Schulen. Die Rolle der Betriebe als Finanzierer der beruflichen Grundausbildung und Mitbestimmer über die Unterrichtsinhalte verschwand fast vollständig. Das für die mitteleuropäischen Länder übliche Ausbildungsverfahren (Lehrstelle als Azubi) hat in Finnland nie einen bemerkenswerten Stellenwert erreicht. Einerseits bot diese Entwicklung allen Jugendlichen gleichberechtigte Chancen auf eine Ausbildung, andererseits hatte sie zur Folge, dass sich die berufliche Ausbildung von der Wirklichkeit des Berufslebens entfernte, welches wiederum die Relevanz der Ausbildung im Verhältnis zu den schnell entwickelnden Forderungen des Berufslebens abschwächte.

#### **5.4.1 Die Struktur des Sekundarbereiches und dessen Erneuerung**

In der neunjährigen Grundschule erhalten alle finnischen Kinder eine allgemein bildende Ausbildung, die überall ähnlich aussieht. Die Inhalte der Grundausbildung sind hier nicht nach den weiterführenden schulischen Richtungen getrennt. Die Orientierung in die weiteren Richtungen wird in der Grundschule unterstützt durch einerseits eine Berufsberatung sowie andererseits die Möglichkeit, verschiedene Berufe in der Praxis kennen zu lernen. Im Allgemeinen ist die Bestrebung der Jugendlichen in eine bestimmte berufliche Richtung nach der Grundschule noch nicht sehr stark, und ein großer Teil der Jugendlichen möchte möglichst viele Optionen offen halten. Deshalb ist die Popularität des allgemein bildenden Gymnasiums sehr hoch im Vergleich zu den meisten beruflichen Alternativen.

Nach der Grundschule teilt sich die Ausbildung also in das allgemein bildende Gymnasium und die berufliche Ausbildung. In diese Ausbildungsphase gehen die Jugendlichen üblicherweise im Alter von 16 Jahren. Etwa 56 % (2003) eines Jahrgangs wählt das Gymnasium, 38 % eine Berufsschule. In den meisten Bereichen kann ein Jugendlicher eine Berufsausbildung auch nach dem Abitur absolvieren.

Das Ziel der Ausbildungspolitik ist, dass alle Jugendlichen mindestens einen Abschluss des oberen Sekundarbereichs erreichen. Freie Plätze in den Gymnasien und Berufsschulen gibt es weit mehr als Abgänger aus den Grundschulen. Das Problem ist, dass die Menge der Ausbildungsplätze nicht der Beliebtheit bei den Jugendlichen entspricht.



Einige Bereiche, wie beispielsweise das Gesundheitswesen, sind sehr beliebt. Andere hingegen, wie zum Beispiel viele Ausbildungsbereiche aus der traditionellen Industrie oder aus dem Bauwesen, leiden schon seit langem unter Schülermangel.

Beinahe alle Jugendlichen bewerben sich nach der gesetzlichen Grundschule unmittelbar (95 %) oder mit einer Verzögerung von 1-2 Jahren für eine weiterführende Schule. Es wird auch eine zusätzliche 10. Klasse der Grundschule angeboten: Während dieses Zusatzjahres können sich die jungen Leute noch überlegen, was sie später lernen wollen, Erfahrungen im Berufsleben sammeln (Praktika) und ihre Grundschulnoten verbessern. Pro Jahrgang nutzen circa 2-3 % diese Möglichkeit.

Die Schüler werden in ihren Bestrebungen, eine Ausbildung im oberen Sekundarbereich zu erzielen, in vielerlei Art ermutigt und unterstützt. Dies gelingt dem finnischen Schulsystem besonders gut. Dagegen ist es ein Problem, dass zu viele Lehrgänge unterbrochen werden, insbesondere in vielen Richtungen der Berufsausbildung. Nach der Schätzung der OECD haben letztendlich immer noch etwa 15 % der finnischen Jugendlichen nur den allgemeinen Grundschulabschluss. Dies ist ein allzu großer Anteil, wenn auch aus der europäischen Sicht gesehen im guten Mittelfeld. Die Anzahl der Jugendlichen, die ohne einen Sekundärschulabschluss bleiben, ist bei Jungen ein Vielfaches größer als bei Mädchen.

Das Fehlen einer Berufsausbildung wird zunehmend zu einem sozialen und finanziellen Risikofaktor für die betroffenen Jugendlichen selbst, aber auch für die gesamte Gesellschaft. Ohne Ausbildung wird man leicht in den Sog der gesellschaftlichen Benachteiligung gezogen. Der heutige Arbeitsmarkt baut immer mehr auf wissensintensiven und sich immer schneller entwickelnden Berufen. Das Problem wird sich noch verschärfen, da sich die Gesamtmenge an arbeitsfähiger Bevölkerung in den kommenden Jahren schnell vermindert, und da der Arbeitsmarkt sich immer weiter für den Wettbewerb innerhalb der gesamten Europäischen Union öffnet. Deshalb will man in Finnland nun auch andere Ausbildungsformen, wie die Berufsausbildung als Auszubildende/r, verstärken, und auch andere, flexiblere Ausbildungsformen suchen.

#### **5.4.2 Gymnasialausbildung**

Gymnasialunterricht wird in 428 Schulen (2005) landesweit erteilt. Das gymnasiale Netz ist flächendeckend und die Erreichbarkeit gut. Andererseits sind einige der Gymnasien sehr klein. Momentan ist die Zukunft vieler kleiner Gymnasien bedroht. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Geburtenzahlen rückläufig sind, besonders in Ost- und Nordfinland, aber auch damit, dass die Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf die Vielseitigkeit des Lernangebotes gewachsen sind. Kleinere Gymnasien haben nicht die finanziellen Möglichkeiten, die von den Jugendlichen erwünschte vielseitige Auswahl von Wahlfächern anzubieten. Dies hat dazu geführt, dass insbesondere die talentiertesten Jugendlichen aus den ländlichen Gebieten die großen Schulen der Städte besuchen wollen.

Die Verantwortung für die Organisation des Gymnasialunterrichts liegt bei den Gemeinden. Üblicherweise organisiert die Gemeinde den Unterricht selbst in ihren eigenen Schulen oder zusammen mit einer Nachbargemeinde. Im letzteren Fall ersetzt die Gemeinde der Nachbargemeinde die Kosten für die Ausbildung der Schüler. Der Staat unterstützt die Gemeinden finanziell bei der Organisation des Gymnasialunterrichts. Die

primäre Grundlage für die Höhe dieser Unterstützung ist die Anzahl der Schüler. Der Zuschlag pro Schüler variiert von Ort zu Ort und hängt von dem Vermögen der jeweiligen Gemeinde ab.

Der Lehrplan des Gymnasiums ist in seiner Struktur modulisch und klassenlos. „Modulisch“ bedeutet, dass die Lerninhalte in den verschiedenen Fächern in selbstständige Kurse eingeteilt sind. Der Umfang der Kurse ist in allen Fächern derselbe, d. h. jeder Kurs umfasst 38 Stunden. Zudem werden Hausaufgaben und unterschiedliche praktische Aufgaben außerhalb der Schule vorausgesetzt. Der Umfang dieser Übungen variiert in verschiedenen Kursen.

Die Klassenlosigkeit des Gymnasiums bedeutet, dass der Schüler selbst die Zeit regulieren kann, die er für die gymnasiale Stufe braucht. Die meisten absolvieren das Gymnasium in drei Jahren, aber 15-20 Prozent der Schüler brauchen dazu vier Jahre. Dem Bedarf für mehr Zeit liegt oft ein zeitintensives Hobby oder Lernschwierigkeiten in einem oder mehreren Fächern zu Grunde. Einige wollen auch ein möglichst breites Spektrum an Fächern wählen, um somit später möglichst gute Chancen auf einen Studienplatz zu haben.<sup>11</sup>

Im letzten Gymnasiumsjaar beenden die meisten bereits im Februar die Schule. Die letzten Frühlingsmonate sind für die Abiturprüfungen vorgesehen, die im März und April stattfinden, sowie für die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen der Universitäten. Der Lehrplan ermöglicht, dass der Schüler auch noch Kurse in der Schule absolvieren kann, während er die Abiturprüfungen absolviert. Somit definiert sich die Dauer des Schulgangs im Gymnasium individuell.

Auch der individuelle Inhalt des Lehrplans ist sehr unterschiedlich. In den 90-er Jahren wurde die Wahlfreiheit deutlich erhöht. Heutzutage gibt es 18 obligatorische Fächer im Gymnasium. Aus diesen Fächern ergibt sich die obligatorische Gesamtkursanzahl 47. Diejenigen, die den Mathematik-Leistungskurs wählen, haben 51 obligatorische Kurse. Zudem muss der Schüler in seinen Lehrplan auch so viele Wahlpflichtkurse aus den oben genannten Fächern, freiwillige Fremdsprachen oder interdisziplinäre Kurse wählen, dass er insgesamt auf eine Kursanzahl von mindestens 75 kommt. Dies wird verlangt, um das gymnasiale Abschlusszeugnis zu bekommen. Eine Höchstanzahl der Kurse gibt es nicht. Die meisten Schüler absolvieren deutlich mehr als das Minimum an Kursen. Im Durchschnitt umfasst der Lehrplan eines Gymnasiasten insgesamt 80 Kurse. Ein Teil der Kurse kann auch in einer anderen Schule als in der eigenen absolviert werden.

Die jährliche Arbeit am Gymnasium ist periodisch eingeteilt. Das Schuljahr wird in fünf oder sechs gleich lange Perioden eingeteilt. Während jeder Periode lernt man 5-7 Fächer, jedes von diesen etwa 5-6 Stunden in der Woche. Der Unterricht in Sport wird üblicherweise auf das ganze Schuljahr verteilt. Am Ende jeder Periode gibt es eine Kursabschlussklausur. In anderen Fächern gibt es in dieser Zeit eine Pausenperiode, sie gehören in dieser Zeit nicht zum Lernprogramm. Beim Periodenwechsel werden meistens auch alle Fächer gewechselt.

---

11 Die für alle obligatorischen Fächer im Gymnasium sind Muttersprache und Literatur (Finnisch oder Schwedisch), fremde Sprache (zumeist Englisch), die zweite einheimische Sprache (Schwedisch oder Finnisch), Mathematik, Biologie, Erdkunde, Physik, Chemie, Religion oder Ethik, Philosophie, Psychologie, Geschichte, Gesellschaftskunde, Sport, Musik, Kunst, Gesundheitslehre und Studienberatung.

Durch die Periodisierung bezweckt man, dass man sich in der Schularbeit ausreichend auf die einzelnen Fächer konzentrieren kann. Die Zentrierung der Lernzeit hilft auch, unterschiedliche Unterrichts- und Lernmethoden zu verwenden, um ausführlichere Sachverhalte aufnehmen zu können. Das Problem sind hauptsächlich die durch dieses System entstehenden Pausen, während derer das Gelernte mitunter auch vergessen wird. Besonders in den Fremdsprachen kann dies den Beginn des nächsten Lernabschnittes erheblich erschweren. Deshalb periodisieren viele Schulen die Sprachfächer anders als die anderen Fächer.

In jedem Fall würde das parallele Lernen aller 18 Pflichtfächern und den individuellen Wahlpflichtfächern den wöchentlichen Stundenplan recht zerstückelt wirken lassen. Dieses Zerstückeln will man mit der Periodisierung vermeiden. Andererseits kann das zentrierte Lernen auch sehr anspruchsvoll und psychisch belastend sein, wenn die Unterrichtsmethode hauptsächlich Lehrervortrag ist, oder wenn die Vorkenntnisse des Schülers lückenhaft sind. In dem klassenlosen Gymnasium ist die Periodisierung jedoch auch deshalb unvermeidlich, weil man nur so dem Schüler eine wirkliche Möglichkeit bieten kann, eine persönliche Wahl zu treffen, seine Fächerkombination und den Lehrplan betreffend. Dies setzt ebenfalls voraus, dass die Reihenfolge der einzelnen Kurse in den verschiedenen Fächern möglichst flexibel ist.

Mit den gymnasialen Reformen in den 90-er Jahren wurde bezweckt, dass die Jugendlichen bereits im Gymnasium die ihnen nahe stehenden Fächer auswählen und durch die Auswahl ihrer Fächer bereits die Richtung ihres späteren Studiums einschlagen konnten. Andererseits sollten die Jugendlichen bereits im Gymnasium lernen, Entscheidungen für ihre Zukunft zu treffen und Verantwortung für ihr eigenes Leben zu tragen. Dies wird als eine unvermeidliche Fähigkeit in unserer Informationsgesellschaft angesehen, in der jeder bereit sein muss, sein eigenes Können stetig zu aktualisieren und seinen Beruf mehrmals in seinem Leben zu wechseln.

Die breite Wählbarkeit der Fächer setzt jedoch voraus, dass die Schüler eine Studienberatung als Hilfe zur Entscheidungsfindung benutzen können. In jedem Gymnasium gibt es folglich mindestens einen Studienberater, dessen Aufgabe es ist, Informationen zu vermitteln, und die Jugendlichen zu unterstützen in ihren Fragen über ihre Wahlmöglichkeiten in der Schule aber auch in ihrem gesamten zukünftigen beruflichen Werdegang. Im Zuge der vermehrten Wählbarkeit ist auch der Bedarf der Beratung gestiegen. Viele Gymnasien haben wegen ihrer begrenzten Ressourcen Probleme, dem ganzen Beratungsbedarf ihrer Schüler gerecht zu werden.

Das dichte gymnasiale Netzwerk, in dem die durchschnittliche Schüleranzahl zwischen 100 und 300 Schülern variiert, ist eine der wesentlichsten Erscheinungsformen des finnischen Gleichberechtigungverständnisses. Die Bildungspolitik hat bereits lange betont, dass die Jugendlichen berechtigt sind, kostenlosen Unterricht zu erhalten, unabhängig von ihrem Wohnort und ihrer sozialen Herkunft. Das wesentliche Kriterium für die Annahme an einem Gymnasium war stets der Erfolg in der Grundschule. Allerdings ist auch ein schlechtes Zeugnis grundsätzlich kein Hinderungsgrund für eine gymnasiale Bildung. Die Auswahl geschieht vorrangig als „Selbstentscheidung“ der Schüler und ihrer Familien, wobei man hier natürlich die soziale und finanzielle Grundlage der Familie reflektiert sieht. Auch wenn der Unterricht selbst kostenlos ist, müssen die Familien unter anderem die Lehrbücher des Gymnasiasten kaufen. Auch die unterstützende Hal-

tung der Familie gegenüber dem Besuch des Gymnasiums ist deutlich mit dem sozialen Status der Familie verknüpft.

Die Gleichberechtigung ist nicht mehr in dem Maße wie früher Richtungweisend bei der Finanzierung der Gymnasien. Dass der Staat die finanzielle Hilfe nunmehr von der Schülerzahl abhängig macht, hat die gegenseitige Konkurrenz zwischen den Gymnasien um die Schüler vermehrt. Der Geburtenrückgang hat es zusätzlich für kleinere Gymnasien erschwert, vielseitigen Unterricht anzubieten. Die negativsten Kalkulationen zeigen, dass sogar ein Viertel aller Gymnasien in den nächsten Jahren von der Schließung bedroht sind.

Als ein Mittel, das qualitativ hohe Unterrichtsniveau aufrecht zu erhalten, ist die Kooperation der Schulen entwickelt worden. Die einzelnen Gymnasien nutzen im zunehmenden Maße den Unterricht der benachbarten Schulen. Dann muss ein kleines Gymnasium nicht einen Lehrer für jedes Fach einstellen, sondern ein Teil des Unterrichts wird von den anderen Gymnasien „gekauft“. Zur Unterrichtsvermittlung werden auch Informationsnetzwerke verwendet. Ebenso werden Gymnasien und Berufsschulen ermutigt, zusammen zu arbeiten. Die Gymnasien bieten beispielsweise den Unterricht in Fremdsprachen für die Berufsschüler an und im Gegenzug die Berufsschulen praktische Fächer für die Gymnasiasten. Im besten Fall kann ein Schüler gleichzeitig einen Abschluss am Gymnasium sowie an der Berufsschule machen.

### **5.4.3 Die Berufsausbildung**

Die berufliche Grundausbildung ist eine parallele Ausbildungsmöglichkeit zum Gymnasium für alle Grundschulabsolventen. Die Ausbildung dauert in jedem Fachbereich drei Jahre und geschieht zum größten Teil in Berufsschulen. Zum Unterricht gehört ein etwa halbjähriges (mindestens 20 Studienwochen<sup>12</sup> umfassendes) Praktikum in einem Betrieb, Büro oder an einer anderen Arbeitsstelle, die den beruflichen Werdegang des Jugendlichen unterstützt. Die berufliche Ausbildung kann auch als Lehrvertrag (Azubi) geschehen, wobei dies eine relativ geringe Rolle spielt im Vergleich zum Berufsschul-Modell.

Die geringe Rolle des Berufslebens und der Betriebe bei der Organisation und Inhaltsbestimmung des Unterrichts in der beruflichen Ausbildung ist in den letzten Jahren als ein Problem verstanden worden, zu dem mit Hilfe der Behörden und Betrieben neue Lösungsversuche gemacht worden sind. Ein sich schnell verbreitendes Modell nennt sich „die berufliche Kompetenz durch Beweisen des eigenen Könnens“. Hierbei zählt die berufliche Fachkompetenz, nicht, wo oder wie die Fähigkeiten erlernt wurden. Diese „Beweisabschlüsse“ sind jedoch zum großen Teil Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung. Die Diversifizierung des Sekundärbereichs der Ausbildung konzentriert sich nun auch auf die Entwicklung des Modells Lehrvertrag. Dieses Modell wird als besonders viel versprechend angesehen vor allem bei solchen Jugendlichen, denen die Motivation zu theoretischen Inhalten fehlt, die Interesse am praktischen Arbeiten haben, und bei denen das Risiko groß ist, dass sie einen Lehrgang an einer Berufsschule abbrechen.

Die dreijährige berufliche Grundausbildung vermittelt die Grundkenntnisse für die beruflichen Aufgaben in den einzelnen Fachbereichen sowie ein vertieftes Können in ei-

---

<sup>12</sup> Eine Studienwoche bedeutet in etwa den Arbeitsaufwand einer Woche in der Schule oder außerhalb, beispielsweise auf dem Arbeitsplatz.

nem ausgewählten Teilbereich des Berufslebens. Die berufliche Ausbildung vermittelt, wie das Gymnasium, die Grundvoraussetzungen für die Universitäten und Fachhochschulen. In der Praxis nutzen sehr wenige Jugendliche nach einer Berufsausbildung die Möglichkeit aus, an der Universität zu studieren. Die Interessen der Berufsschüler richten sich zumeist in andere Richtungen als zu den akademischen Studien, und die allgemeine Bereitschaft zum Studieren mag etwas geringer sein als bei Gymnasiasten. Auch festgefahrene gesellschaftliche Einstellungen und die Beratungspraxis unterstützen sehr traditionelle Bildungswege. Die Bedeutung der erst vor gut 10 Jahren gegründeten Fachhochschulen als Erweiterung der beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten ist folglich auch viel signifikanter als die Möglichkeit einer Weiterbildung an der Universität. Einen beruflichen Abschluss des Sekundarbereichs streben heutzutage etwa 45 % eines Jahrgangs an. Verhältnismäßig viele hiervon haben bereits das Gymnasium und somit das Abitur hinter sich. Für die Berufsschüler mit Abitur reichen für den Fachabschluss normalerweise etwa 30 Studienwochen weniger als für den Schüler, der direkt aus der Grundschule kommt.

Das allgemeine Ziel der beruflichen Ausbildung ist, das berufliche Können zu erhöhen, auf die stetig wachsenden Forderungen des Arbeitslebens zu antworten, das Arbeitsleben durch die qualitativ hochwertige Bildung der Jugendlichen zu bereichern, den Beschäftigungsgrad junger Menschen zu steigern sowie die Bereitschaft für ein lebenslanges Lernen zu unterstützen. In der Bildungspolitik werden Maßnahmen unterstützt, durch welche die Achtung vor dem beruflichen Können vermehrt und die Zugkraft der Berufsausbildung erhöht wird. Die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere der wachsende Mangel an Fachkräften, haben ideale Voraussetzungen geschaffen, diese Maßnahmen zu verwirklichen. Dies zeigt sich auch als steigende Bewerberanzahl für Bereiche, die früher Probleme hatten, begabte Bewerber anzulocken.

Berufliche Grundausbildung wird in folgenden Fachbereichen erteilt:

- humanistischer und pädagogischer Bereich
- Kultur
- Gesellschaftswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre sowie Verwaltung
- Naturwissenschaften
- Technik und Verkehr
- Naturressourcen und Umwelt
- Sozial- und Gesundheitswesen, Sport
- Tourismus, Gastgewerbe und Hauswirtschaft

In diesen Fachbereichen kann man 119 verschiedene Grundausbildungen absolvieren. Dies ist sehr viel weniger als noch vor über 20 Jahren, als die Grunderneuerung der beruflichen Ausbildung in eine arbeitsmarkt- und zukunftsorientierte Richtung wirklich anging. Damals hatte sich die berufliche Ausbildung in über 650 schmalspurige Ausbildungslinien geteilt. Die Möglichkeiten für Weiterbildung existierten praktisch nicht, und eine Kooperation zwischen verschiedenen Berufsschulen oder zwischen Schule und Wirtschaft gab es eher nur gelegentlich und mehr oder weniger zufällig. Stattdessen wird heutzutage betont, dass das Ziel der beruflichen Ausbildung sei, eine stabile Grundausbildung für die typischen Arbeitsaufgaben der jeweiligen Branche zu gewährleisten, sowie gute Kenntnisse und eine allgemein positive Einstellung gegenüber dem stetigen Lernen als einen Teil des Arbeitsprozesses aufzubauen.

Für das dreijährige berufliche Grundexamen braucht der Schüler 120 Studienwochen, wovon 90 berufsbildende, 20 allgemein bildende und 10 wahlfreie Lerneinheiten sind. Der Lehrplan ist in Kurse eingeteilt, ähnlich dem Gymnasium. Lernen bei der Arbeit ist ein wesentlicher Bestandteil jeder beruflichen Ausbildung. Dabei geht es um ein an der Arbeitsstätte stattfindendes, betreutes und zielgerichtetes Lernen. Während dieser Zeit wird ein Teil des prüfungsrelevanten, praktischen beruflichen Wissens und Könnens vermittelt. Der Erfolg des Lernens bei der Arbeit hat zur Voraussetzung, dass die Arbeitsstätte und der dort vorhandene Betreuer als Tutor des Jugendlichen ausgebildet ist, dass diese Phase der Berufsausbildung gut vorbereitet wird, und dass dem Jugendlichen ein persönlicher Lernplan gestellt wird, der die Lernerfolge in dieser Phase dokumentiert.

Die Verantwortung für die Organisation der Berufsausbildung tragen die Kommunen. In der Praxis haben sich die Kommunen oft als Gemeinschaften organisiert. Diese Gemeinschaftskommunen kümmern sich um die Organisation der Ausbildung in einer geographisch großen Region. Nur die größten Städte haben allein genügend Ressourcen, ein ausreichend vielseitiges Ausbildungsangebot anbieten zu können.

Auch in den Berufsschulen ist der Unterricht kostenlos. Der Schüler zahlt jedoch für seine Bücher sowie für solche Geräte und Materialien, die er selbst nach der Prüfung behält. Die Schüler bekommen ebenfalls ein kostenloses warmes Mittagessen.

Wie die Gymnasiasten können auch die Berufsschüler Kurse außerhalb ihrer eigenen Schule auswählen, beispielsweise aus dem Gymnasium oder aus einer anderen Berufsschule, aber auch aus der Universität oder Fachhochschule. Der Schüler hat auch den Anspruch, früher belegte Kurse oder absolvierte Prüfungen aus anderen Bereichen anerkennen zu lassen. Wie im Gymnasium entscheidet die Schule immer selbst über die Anerkennung solcher in anderen Schulen erbrachten Studienleistungen. Auch in einer Berufsschule kann man parallel eine berufliche Ausbildung und das Abitur absolvieren. Diese Doppelprüfung ist in der letzten Zeit etwas populärer geworden, aber sie ist insgesamt noch sehr selten. Die Doppelprüfung beansprucht den Schüler in hohem Maße in der Arbeitsmenge aber auch bei der Anpassung des persönlichen Stundenplans bei Kursen aus verschiedenen Schulen. Meistens dauert diese Lösung mindestens vier Jahre.

#### **5.4.4 Das Abitur**

Ursprünglich war das Abitur die Aufnahmeprüfung für die Universität Helsinki, und es wurde an der Universität absolviert. Heutzutage ist das Abitur offen für alle Jugendlichen, die das Gymnasium oder die dreijährige berufliche Ausbildung absolviert haben. In der Praxis haben jedoch fast ausnahmslos alle, die das Abitur machen, zuerst das Gymnasium besucht.

In der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts, als die Anzahl der Abiturienten und der Studenten rapide stieg, garantierte das Abitur nicht mehr automatisch die Aufnahme an eine Universität. Gleichzeitig wurde die Abiturprüfung nunmehr direkt in den Schulen geschrieben, und auch heute noch wird diese Prüfung überall im ganzen Land auf exakt dieselbe Art und Weise absolviert. Das Abitur ist das Zeichen für die allgemeine Reife für das Studium an den Universitäten und Fachhochschulen. Der Erfolg in der Abiturprüfung ist ein wichtiges Kriterium bei der Aufnahme der Studenten für das Studium der Hochschulebene. Zusätzlich zum Abitur müssen die Bewerber jedoch zumeist auch eine universitätseigene Aufnahmeprüfung bestehen. Die Konkurrenz ist sehr groß,

vor allem bei den Studienplätzen der beliebtesten Studienfächer. Die Lehrerausbildung gehört zu diesen meistumkämpften Studienrichtungen. Zurzeit wird versucht, die Stellung der Abiturprüfung bei der Auswahl für das weitere Studium zu stärken und die Signifikanz der universitätseigenen Aufnahmeprüfungen zu verringern.

Das Abitur findet in allen Gymnasien zweimal jährlich statt. Das Examen kann also auf einmal gemacht werden oder auf mehrere Prüfungsgelegenheiten verteilt werden, jedoch höchstens auf drei aufeinander folgende Termine. Ein Schüler, der in einem der Prüfungsfächer durchfällt, muss nur dieses Fach, nicht das gesamte Examen wiederholen. Der Abiturient hat auch das Recht, einen bereits bestandenen Teil der Prüfung erneut zu schreiben, wenn er mit der Note der ersten Prüfung nicht zufrieden ist. Für die Prüfung und die Organisation ist das nationale Abiturprüfungskomitee zuständig, das insbesondere bei der Korrektur der Prüfungen eine Vielzahl Spezialisten aus den einzelnen Fachgebieten beschäftigt.

Das Abitur kann in Finnland auf Schwedisch oder auf Finnisch stattfinden. In der Prüfung ist die Prüfung in der Muttersprache das erste Pflichtfach. Zudem muss der Abiturient mindestens drei weitere Prüfungen aus der folgenden Gruppe absolvieren: zweite einheimische Sprache (Finnisch für Schwedischsprachige, Schwedisch für Finnischsprachige), eine Fremdsprache, Mathematik, ein „Realfach“ (Religion, Ethik, Psychologie, Philosophie, Geschichte, Gesellschaftslehre, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde oder Gesundheitslehre). Der Schüler kann noch ein oder mehrere Fächer zusätzlich wählen, zumeist weitere Fremdsprachen oder mehrere Realfächer. Eine obere Grenze für die Anzahl der Prüffächer gibt es nicht. Somit gibt es auch hochbegabte Schüler, die ihr Abitur in zehn Fächern gemacht haben. In Mathematik, in der zweiten einheimischen Sprache und in den wichtigsten Fremdsprachen gibt es zwei Leistungsstufen. Um das Abitur bestehen zu können, muss der Abiturient in mindestens einem der Fächer die anspruchsvollere Leistungsstufe wählen. Die Leistungsstufe kann unabhängig davon gewählt werden, was für Kurse in der Schulzeit besucht worden sind. Die Aufgaben in den einzelnen Prüfungen sind für alle gleich. Innerhalb einer Einzelprüfung kann der Abiturient jedoch die Fragen aus einem größeren Fragenkatalog auswählen.

Die Prüfungen sind schriftlich und werden in allen Schulen des Landes gleichzeitig organisiert. Zu den Fremdsprachenprüfungen gehört ein Hörverständnisteil, aber die eigene mündliche Kompetenz des Abiturienten wird nicht geprüft. Die Organisation der Prüfungen ist bis ins letzte Detail vorbestimmt. Dadurch will man möglichst vergleichbare Ausgangspositionen für jeden Abiturienten verschaffen. Die Vorkorrektur der Prüfungen übernimmt der jeweils eigene Fachlehrer. Danach werden die Antworten zum zentralen Abiturprüfungskomitee in Helsinki geschickt, in der die Spezialisten der jeweiligen Fächer die endgültige Benotung übernehmen. Jede Einzelprüfung wird mit einer 7-stufigen Skala benotet. Nachdem der Abiturient die vier obligatorischen Prüfungen bestanden hat, bekommt er das Abiturzeugnis. Als dessen Symbol wird ihm der weiße Studentenhut überreicht.

Heutzutage absolviert etwa die Hälfte eines Jahrgangs das Abitur. Es gibt hier einen bedeutenden Unterschied zwischen den Geschlechtern. Von den Mädchen beenden etwa 60 % ihre Sekundarausbildung mit dem Abitur, von den Jungen nur etwa 40 %. Infolgedessen ist die deutliche Mehrzahl der Studenten an den Universitäten weiblich. Nahezu

nur noch die technischen und einige der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sind noch männlich dominiert, und auch hier hat sich der Anteil der Frauen erhöht.

Auch wenn das Abitur nunmehr von fast der Hälfte der Bevölkerung gemacht wird und schon lange keinen automatischen Zutritt an eine Hochschule garantiert, wird diese Prüfung immer noch hoch geschätzt. In den Familien wird das bestandene Abitur immer noch im Frühling und Herbst, nachdem die endgültigen Ergebnisse vorliegen, gefeiert. Auch die Presse interessiert sich für die Prüfungen und die Ergebnisse der Absolventen.

#### **5.4.5 Niveauvolle Sekundarbildung für jeden Jugendlichen**

Die Gesellschaft, die sich auf die Produktion neuer Kenntnisse und deren innovative Vermarktung stützt, setzt von all ihren Bürgern mindestens eine Ausbildung im Sekundarbereich voraus. Ohne berufliche Ausbildung sind die Chancen eines Jugendlichen, dauerhaft Beschäftigung zu finden, sehr begrenzt.

Im Schatten des PISA-Erfolgs wird leicht übersehen, dass auch in Finnland ein großer Teil der Jugendlichen, besonders der Jungen, ihre Motivation für das Lernen und die Selbstentwicklung bereits in der Grundschule verliert. Trotz der breiten Sekundarausbildungsmöglichkeiten haben immer noch etwa 15 % der Jugendlichen nur den Grundschulabschluss. Eine Ausbildung wird alarmierend häufig abgebrochen. Die Stärkung der Lernmotivation der Jugendlichen sowie der Lernkompetenzen, die ein lebenslanges Lernen als Ziel haben, setzt voraus, dass die Grundschule aktiver wird und die unterschiedlichen Interessen der Jugendlichen besser als heute berücksichtigt. Die berufliche Ausbildung in Finnland hat sich traditionell auf die Entwicklung der Lerninstitute konzentriert. In der Zukunft braucht man immer flexiblere Modelle, in denen man Schule, Arbeit und die eigenen Interessen des Jugendlichen bei Bedarf zu sehr individuellen Ausbildungswegen integrieren kann. Um dies zu verwirklichen ist eine vorurteilsfreie Zusammenarbeit zwischen Schulen, Betrieben, Sozial- und Jugendämtern sowie dem so genannten dritten Sektor notwendig. Davon gibt es bereits zahlreiche viel versprechende Modellversuche.

Das traditionelle Problem der finnischen Sekundarausbildung ist die sehr unterschiedliche Wertschätzung einer allgemein bildenden und einer beruflichen Ausbildung. Die Entwicklung der Informationsgesellschaft bedeutet, dass die theoretische Grundlage des beruflichen Könnens immer anspruchsvoller wird. Gleichzeitig wird vorausgesetzt, dass die Umsetzung des theoretischen Wissens in die Probleme der Praxis immer mehr Teil der allgemein bildenden Ausbildung sein sollte. Diese Forderung wird besonders betont, wenn das Erlernen der Grundlagen des kreativen und unternehmerischen Handelns als Hauptaufgabe sowohl der beruflichen als auch der gymnasialen Ausbildung gesehen wird. Somit haben sich diese beiden verschiedenen Bildungstraditionen wesentlich angenähert. Der Unterschied in der Wertschätzung ist dennoch geblieben, was vor allem bei der Ausbildungswahl der Jugendlichen sichtbar wird. In der Zukunft wird es unumgänglich sein, neue innovative Wege zu finden, das berufliche und allgemein bildende Ausbildungsangebot miteinander zu verbinden. Dies ist eine notwendige Voraussetzung, um die permanente Aktualisierung der wirtschaftlichen Produktion zu gewährleisten in einem immer härter werdenden internationalen Wettbewerb. Auch die Sicherung der gleichberechtigten Sekundarausbildung setzt eine vertiefte Kooperation zwischen der beruflichen und allgemein bildenden Ausbildung voraus, sogar ihre teilweise Zusam-



menlegung, zumindest in den Teilen des Landes, in denen die Voraussetzungen – beispielsweise aufgrund des demographischen Wandels – immer ungünstiger werden, eine Sekundarausbildung überhaupt anbieten zu können.

Die Strukturerneuerung der Sekundarausbildung hat sich jedoch durch die Geschichte hindurch als die allerschwierigste Herausforderung der finnischen Bildungspolitik erwiesen. Eine politische Einstimmigkeit zu erreichen ist viel schwieriger gewesen als bei der Grundschulreform in den 70-er Jahren oder bei der Hochschulreform zuerst in den 60-er und 70-er Jahren und dann noch einmal in den 90-er Jahren. Die politische Gegensätzlichkeit zwischen einerseits der Jugendschule, die eine Einheitsideologie verwirklicht, und andererseits der traditionellen Denkweise, die die Unterschiede zwischen der beruflichen und allgemein bildenden Ausbildung betont, ist stark. Es bleibt abzuwarten, ob der teilweise schon existierende, ernsthafte Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften sowie die finanzielle Krise vieler Schulen des Sekundarbereichs zu einem neuartigen politischen Konsens führen können. Um gleichberechtigte Ausbildungsmöglichkeiten für die Jugendlichen auch in der Zukunft garantieren zu können, wäre dies notwendig.

## **5.5 Historische Entwicklungen und aktuelle Tendenzen der finnischen Hochschulbildung**

*Jussi Välimaa*

### **Einleitung**

Die historische Entwicklung der finnischen Hochschulbildung kann bildlich beschrieben werden als verschiedene historische Schichten, die sich über die Jahre hinweg aufeinander abgelagert haben wie archäologische Schichten. Um diese Metapher weiter auszuführen kann man sagen, dass die früheren historischen Schichten einen kontinuierlichen Einfluss auf moderne Verfahrensweisen ausüben, nicht nur weil die Traditionen (Ideen, Normen und Gewohnheiten) den Ausgangspunkt für neue Entwicklungen geliefert, sondern auch weil sie Form und Gestalt der späteren Schichten beeinflusst haben. Der Begriff der historischen Schicht als Mittel der Erkenntnis zielt darauf ab, die Aufmerksamkeit auf Kontinua zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu lenken.

### **Vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert**

Die grundlegende historische Schicht, gleichsam die Grundmauer der finnischen Hochschulbildung, bildete sich im Mittelalter, als die katholische Kirche Finnland kulturell mit Kontinentaleuropa verband. Hierdurch, sowie durch die Integration Finnlands als Teil des Schwedischen Königreichs unter dem Namen „östliche Provinzen“, wurde Finnland zum Teil der westeuropäischen Kultursphäre.

Wie auch in den übrigen europäischen Staaten benötigte die katholische Kirche in Finnland qualifizierte Prälaten. Zu Beginn des 14. Jahrhunderts war die Priesterausbildung in Finnland wie im restlichen Europa organisiert. Dominikaner unterrichteten junge Menschen in ihren Schulen in Wyborg, und mit der Gründung des leitenden Domstifts zu Turku im Jahre 1276 begann in dessen Domschule die reguläre Priesterausbildung. Zusätzlich zu diesen Schulen sendete die Diözese Turku auch Studenten zum Studium an europäische Universitäten. Nach Nuorteva (1997) „begannen diese Studienreisen ins

Ausland aus dem einfachen Grund, dass das Universitätssystem ein integraler Bestandteil der katholischen Einheitskultur war, an die sich Finnland nunmehr angeschlossen hatte“. Die Universitäten hatten die Vorreiterrolle bei der Bildung eines Verständnisses von der universellen Gemeinschaft der katholischen Kirche. Die Wissenschaftskultur gedieh in den Universitäten und die Synthese zwischen klassischer Wissenschaft der Antike und katholischer Theologie (nach Thomas von Aquin) bildete den Grundstein der Identität der katholischen Kirche im Mittelalter. „Sich an diesem System nicht zu beteiligen wäre sowohl praktisch unmöglich, als auch theoretisch undenkbar gewesen“ wie Nuorteva (1997) es formuliert. Die Universität von Paris war das ganze Mittelalter hindurch das primäre Ziel der finnischen Studenten.

Die Ausbreitung der Universitäten in die deutschsprachigen Länder verbesserte die Möglichkeiten der Finnen im Ausland zu studieren, da die neuen Universitäten geographisch näher gelegen waren und das Studium von kürzerer Dauer als in Paris war. Finnische Studenten sind in den Immatrikulationsverzeichnissen der Universität zu Prag (spätes 14. Jahrhundert), Leipzig (frühes 15. Jahrhundert) sowie in denen der an der Ostsee gelegenen Universitäten zu finden: Rostock (15.-16. Jahrhundert) und Greifswald (15.-16. Jahrhundert). (Nuorteva 1997)

Mit dem Begriff der historischen Schichten kann gesagt werden, dass die Natur der akademischen Studien im Mittelalter die Grundlage der Idee der Universität als internationale und autonome Institution legte, unterstützt durch die akademische Mobilität der Wissenschaft.

Die Verdichtung der zweiten historischen Schicht der finnischen Hochschulbildung und der Beginn der Entwicklung zu einem nationalen System der Hochschulbildung wurde initiiert durch die Gründung der Universität Turku 1640, damals Königliche Akademie Åbo genannt. Die Königliche Akademie bestand aus vier Fakultäten: Theologie, Philosophie, Recht und Medizin. Finnland war damals Teil des schwedischen Königreichs, einer protestantischen Großmacht, die praktisch den gesamten Verkehr der Ostsee kontrollierte. Aus dem politischen Blickwinkel betrachtet kann man sagen, dass die Universitätsgründung ein Mittel interner Politik war, die darauf zielte, die neu dazu gewonnenen Territorien des Königreiches von Schweden unter schwedische Herrschaft zu vereinigen. Weitere religiöse und politische Ziele beinhalteten die Verteidigung einer dogmatischen lutherischen Lehre gegen die römisch-katholische sowie andere, protestantische Kirchen (Klinge 1987). In den Gründungsstatuten der Universität wird eines der Ziele der neuen Institution wie gefolgt beschrieben: „Wir Christina, Königin von Schweden, wünschen die bessere Pflege der Geisteswissenschaften zu verbreiten, um den Ruhm und die Schönheit des Großherzogtums Finnland willen“. (freie Übersetzung J.V. nach Klinge 1987, 82-84). Diese Statute spiegeln auch die Veränderung wieder, die in der Rolle der Universität stattgefunden hatte. Im Mittelalter waren Universitäten universelle Institutionen, die hauptsächlich der höchsten universellen Institution überhaupt dienten, der katholischen Kirche. Moderne Universitäten hingegen wurden zu nationalen Einrichtungen die nationalen Interessen nachkommen sollten, die ihrerseits oftmals vom nationalen Souverän bestimmt wurden (siehe Neave 2001). Der Begriff „nationale Institution“ ist jedoch in seinem historischen Kontext zu verstehen. Die nationalen finnischen Institutionen waren im 17. Jahrhundert Institutionen des Königreichs Schweden. Zudem darf nicht vergessen werden, dass Finnlands Existenz während der schwedischen Herr-

schaft mehr geographischer als politischer Natur war. Kulturell betrachtet war allerdings bedeutsam, dass junge finnische Gelehrte im 18. Jahrhundert finnische Geschichte und Volkskunde zu studieren begannen, und so den Grundstein für die Ausbreitung des finnischen Nationalismus legten. Deshalb kann festgestellt werden, dass die Königliche Akademie während der schwedischen Herrschaft die kulturelle Basis lieferte, die zur Verknüpfung von finnischem Lokalpatriotismus mit kulturellem Nationalismus notwendig war. Das praktische Ziel der königlichen Akademie war, Staatsdiener zur Verwaltung des Königreichs sowie Priester zum Dienst in der lutherischen Kirche auszubilden. Die soziale Funktion als Ausbilder von Staatsdiener ist weiterhin ein wichtiger Teil finnischer Hochschulbildung, noch heutzutage ist der Großteil der Hochschul- und Fachhochschulabsolventen im öffentlichen Dienst angestellt. Dasselbe gilt für die übrigen nordischen Staaten.

### **Die Universität als Teil der Entwicklung zum Nationalstaat**

Die dritte historische Schicht in der Entwicklung finnischer Hochschulbildung bildete sich während der Jahre 1809 bis 1917, als Finnland ein autonomes Großherzogtum des russischen Zarenreiches war. In dieser historischen Ära entwickelte Finnland sich in kultureller, politischer und ökonomischer Hinsicht. Hochschulbildung spielte dabei insbesondere in denjenigen kulturellen, politischen und ökonomischen Prozessen eine wichtige Rolle, die das Fundament des später während des ersten Weltkrieges gegründeten unabhängigen Nationalstaats bildete.

Schweden verlor Finnland an Russland während der napoleonischen Kriege 1809-1812. Die Universität Turku war eine der ersten finnischen Institutionen, die ihrer Loyalität den neuen Machthabern gegenüber kundtat. Als Gegenleistung wurde die Universität sowohl institutionell als auch praktisch gestärkt. Dies beinhaltete die Gründung von sechs neuen Lehrstühlen, wodurch die Mittel der Universität um fast ein Drittel, und die Zahl der Professuren von 14 auf 20 stieg. (Klinge 1989, 1997.) – Zudem verbreitete sich ein neuer Begriff von Universität, beeinflusst durch den deutschen Humanismus (später bekannt als humboldtsche Ideen), der die Wichtigkeit von akademischer Freiheit und der moralischen Entwicklung der Studenten während ihres Studiums betonte. Für die weitere Entwicklung der Universität war bedeutsam, dass in Finnland Hochschulbildung nach deutschem Vorbild konzipiert wurde, und nicht wie in Russland, nach dem französischen. Auch die Rolle der Universität Turku begann sich im frühen 19. Jahrhundert zu verändern, insbesondere nachdem 1817 eine neue Prüfung für Staatsdiener eingeführt wurde, und die Universität nunmehr alle Beamte ausbildete. Zudem wurde wiederholt betont, dass Beamte dem übrigen Volk moralisches Beispiel sein sollten als ehrliche und wohlgesittete Bürger. (Klinge 1989, 1997). Des Weiteren wollte Russland sicher gehen, dass diese neue bürokratische Elite dem Zar gegenüber loyal blieb. Die Ansichten der Studenten wurden genau beobachtet, denn zu einer Zeit als es noch keine unabhängigen Zeitungen und keine Versammlungen des Parlaments gab, repräsentierten die Studenten gewissermaßen „die Finnen“ oder zumindest „die finnische öffentliche Meinung“. In diesem Kontext hatte die Universität eine besondere Bedeutung. Finnische Universitätsstudenten stellten gleich den Studenten in anderen europäischen Ländern potenziell eine politische Bedrohung dar.

Nachdem Turku 1827 in einem großflächigem Brand zerstört wurde, zog die Universität auf Veranlassung des Zaren hin nach Helsinki, der neuen Hauptstadt Finnlands, und wurde in „Kaiserliche Alexander Universität“ umbenannt (später bekannt unter dem Namen „Universität Helsinki“). (Klinge 1989.) Die Mittel der Universität wurden vermehrt, was auch dazu beitrug, die Loyalität der Professoren zu sichern. Eine größere Reform der Universitätsstatuten wurde im historischen Kontext der europäischen Revolutionen der Jahre 1848-1849 durchgeführt, als Studenten und Professoren (und Universitäten) tendenziell als potenziell revolutionäre Gruppierungen (und Institutionen) angesehen wurden. Die Universitätsreform von 1852 hatte zwei Ziele: zunächst wurde die Struktur der Studentenvereinigungen durch die kaiserlichen Statute neu organisiert, indem locker zusammengefasste Burschenschaften zu strenger organisierten, unter der Kontrolle ihrer Professoren stehende Fakultäten umgeformt wurden. Das zweite Ziel war, den Standard von Lehre und Wissenschaft zu verbessern. Dieses wurde erreicht, indem man den Unterricht von Geistes- und Naturwissenschaften trennte. Zudem wurde die Universität mehr zu einer finnischen und nationalen Institution mit ihren eigenen Statuten, unabhängig vom russischen Hochschulsystem. Mit dieser Reform verabschiedete sich Russland auch von seiner Forderung, Russisch als Unterrichtssprache einzuführen (siehe Välimaa 2001). Schwedisch blieb durch das 19. Jahrhundert hindurch die herrschende Sprache sowohl im öffentlich-gesellschaftlichen als auch im universitären Bereich.

### **Über die politische und soziale Bedeutung der Universität als Institution**

Es wird argumentiert, dass es die Entstehung einer nationalen ökonomischen Struktur während der Industrialisierung war, die das Fundament für den unabhängigen finnischen Nationalstaat (gegründet 1917) legte, weil Finnland sich während des 19. Jahrhunderts zu einer ökonomischen Einheit mit einem autonomen ökonomischen Kern entwickelte. (Alapuro 1988.) Neben diesen ökonomischen Prozessen wurde die Geburt der Republik Finnland politisch betrachtet ebenso durch den Aufstieg der miteinander verflochtenen kulturellen und politischen Bewegungen ermöglicht. Auf der Definitionsebene bildeten unter anderem diese Bewegungen den Kern der kulturellen Entstehung der Nation und des politischen Aufbaus des Staates (Alapuro 1988). In Finnland verbanden sich diese beiden Prozesse in der Universität, der Kaiserlichen Alexander Universität. Präziser ausgedrückt, der Wortführer der finnischen nationalen Bewegung J.V. Snellman, Professor der Philosophie an der Alexander Universität und später Senator (nach heutigem Begriff: Minister) in der Nationalregierung, formulierte die ideologischen Ziele der nationalen kulturellen Bewegung im Sinne der hegelschen Tradition, indem er aus dem Konzept von „Geist der Geschichte“ jenes vom „nationalen Geist“ entwickelte. Laut Snellmann erfüllt sich die Entwicklung einer Nation in einem eigenen Staat (Alapuro 1988). Deshalb wurde der finnische Nationalismus als eine kulturelle Bewegung von Professoren und Studenten begonnen, und erst danach entwickelte er sich zu einer politischen Bewegung, die von der bürgerlichen Klasse und den Klerikern unterstützt wurde (Klinge 1997). Politisch wurden die finnischen Nationalisten als „Fennomanen“ bezeichnet.

Für die finnische Hochschulbildung war bedeutsam, dass viele der führenden Persönlichkeiten der Fennomanen-Bewegung an der Kaiserlichen Alexander Universität arbeiteten. Die Universität stellte somit ein soziales Forum zur Verfügung, wo unterschied-

liche Ansichten diskutiert werden konnten und verschiedene Menschen sich gegenseitig beeinflussten. Im Finnland des 19. Jahrhunderts war sie praktisch der einzige Ort, wo derartige Wechselwirkung möglich war. Die Universität stellte auch den wichtigsten Weg zum sozialen Aufstieg in Finnlands auf Klassentrennung aufbauender Gesellschaft dar, insbesondere wenn dieses Phänomen aus Sicht der höheren Klassen betrachtet wird, in die Menschen aus unteren Schichten mittels Universitätsstudien Zugang fanden (Al-lardt 1967). Die Anzahl der Studenten aus den traditionell stark vertretenen Gesellschaftsgruppen (Kleriker, Staatsbeamte, Militärangehörige) sank im 19. Jahrhunderts allmählich, während die Anzahl derer aus den neuen gesellschaftlichen Gruppen (Lehrer, untere Angestellte des Staates, Kaufmänner, Handwerker) wuchs, wobei auch Bauern- und Arbeitersöhne sich vermehrt immatrikulierten (Strömberg 1989).

In der gesellschaftlichen Realität des 19. Jahrhunderts versuchten die höheren Klassen allerdings, den sozialen Aufstieg mittels Universitätsausbildung zu verhindern. Es wurde sogar vorgeschlagen, dass der Zugang zur Hochschulbildung streng kontrolliert werden sollte, und dass nur den Söhnen der höheren Schichten das Recht zum Studium garantiert werden sollte. Der Vorschlag wurde zwar abgelehnt, aber die Frage wer studieren darf blieb sowohl ideologisch als auch politisch wichtig (Välismaa 2001).

Die Universität war politisch und kulturell ein wichtiger Ort in der Bildung einer nationalen finnischen Identität. Es ist daher wahrscheinlich, dass diese soziale Rolle der Universität den hohen sozialen Status, den Universitäten und Hochschulabschlüsse generell noch heute in Finnland haben, verstärkt hat. Gleichzeitig wurde dieser Staatsbildungsprozess von einer wachsenden Zahl finnisch sprechender Akademiker unterstützt, womit die Bedeutung der Universität in der Definition einer Nation, beruhend auf einer nationalen Idee von einer Zivilgesellschaft, unterstrichen wurde.

### **Über das finnische Verständnis von Hochschulbildung**

Der Zeitraum, als Finnland Großherzogtum Russlands war, war auch für die Entwicklung des finnischen Verständnisses von Universität wichtig. Es ist nicht übertrieben zu sagen, dass die Universität als nationale Institution zu sehen ein essentieller Teil des finnischen Verständnisses von Universität war. Diese Sicht wurzelte in den Humboldt-schen Ideen von Universität. Zweitens wurden Universität und Hochschulbildung als wichtige Aspekte der Entwicklung der Nation und des Nationalstaates begriffen. Drittens wurde eingesehen, dass die Entscheidung über Zugang zu Bildung, Hochschulbildung inbegriffen, eine Frage ist, die von Politikern, nicht von den Akademikern selber zu entscheiden ist. Diese Interpretation des Begriffes „Universität“ blieb bis in das 20. Jahrhundert hinein aktuell; die in ihr beschlossenen Themen sind zu verschiedenen Zeitpunkten Gegenstand zahlreicher politischer Entscheidungen gewesen (Välismaa 2001, 2004).

### **Die Expansion finnischer Hochschulbildung während des 20. Jahrhunderts**

Die vierte historische Schicht, die die Grundlage der finnischen Hochschulbildung darstellt, bildete sich in der Zeit zwischen den zwei Weltkriegen, als finnische Hochschulbildung eine Einrichtung der Eliten blieb. Ein Studium war in der Regel nur für die wohlhabenderen Klassen möglich, und die Gesamtzahl der Hochschulstudenten blieb niedrig. Soziale Ausgrenzung erfolgte bereits durch das Schulsystem, weil der Besuch eines Gymnasiums kostenpflichtig war. Dieser Effekt wurde durch das Fehlen von staat-

licher finanzieller Unterstützung der Studenten verstärkt (Nevala 1999). Zudem gehörten Universitätsprofessoren der obersten finnischen Gesellschaftsschicht an, und viele von ihnen waren während der Jahre 1920 bis 1940 als Minister tätig (Klinge 1992).

Dennoch ist die Geschichte der finnischen Hochschulbildung während des 20. Jahrhunderts eine Geschichte ihrer Ausbreitung. Sowohl die Zahl der Hochschulen wie die von Studenten und des akademischen Personals ist gewachsen (siehe Välimaa 2001). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Zahl der Hochschulen von einer Universität (der Universität Helsinki) auf 20 Universitäten und 31 Fachhochschulen gestiegen, darunter zehn Institute mit mehreren Fakultäten, drei technische Hochschulen, drei Handelshochschulen, und vier Kunsthochschulen. Alle finnischen Universitäten sind staatliche, öffentliche Institutionen im traditionellen, kontinentaleuropäischen Sinn. Sie sind autonome Institutionen, aber unterstehen dem Bildungsministerium. Zusätzlich zu den Universitäten gibt es in Finnland über das gesamte Land verteilt 32 Fachhochschulen, wobei die meisten davon mehrere Fakultäten haben (Välimaa 2001). Des Weiteren wuchs die Zahl der Studenten rapide von 2300 im Jahr 1900 auf 302 950 im Jahr 2003 (173 732 Universitätsstudenten und 129 218 Fachhochschulstudenten) (KOTA 2004, AMKOTA 2004). Vergleicht man diese Zahlen mit der Größe der Bevölkerungsgruppe im relevanten Alter zeigt sich, dass ca. 70 % einen Studienplatz erhalten, wenn auch nur ca. 40 bis 50 % ihr Studium in demselben Jahr beginnen, in dem sie die Hochschulreife erlangen.

Obwohl diese in Finnland zu konstatierende Entwicklung in der westlichen Welt eher typisch als einzigartig sind, sind die sie erklärenden Fakten in einem historischen Kontext zu sehen, der speziell finnisch ist. Die Ausbreitung von Hochschulbildung hat nicht nur die Zahl der Institutionen erhöht, sondern eine Vielzahl von Institutionen hervorgebracht, die über das gesamte Land verteilt sind und verschiedenen sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedürfnissen nachkommen. Um diese Entwicklung zu erklären, ist es sinnvoll sie aus einer soziologischen Perspektive zu betrachten. Es gibt fünf soziologisch-politische Prozesse, die – sich auf verschiedene Weise gegenseitig beeinflussend – zur Ausbreitung der finnischen Hochschulbildung im 20. Jahrhundert beigetragen haben. Diese mitwirkenden sozialen Aspekte sind: 1. politische Auseinandersetzungen zwischen finnisch sprechender und schwedisch sprechender Bevölkerung; 2. die Industrialisierung und die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes; 3. die „akademische Strömung“ (academic drift) (Akademisierung der höheren Berufsausbildung – Anm. des Hsg.); 4. das Prinzip der Regionalpolitik und 5. die Schaffung des Wohlfahrtsstaates.

Historisch gesehen steht die Kombination des ersten und zweiten Aspekts an vorderster Stelle. Zum Ende des 19. Jahrhunderts hin begann die Industrie nach Gründung von Handels- u. technischen Schulen zu verlangen um Fachleute für die wachsenden Industrie- und Handelsunternehmen auszubilden. Mit Gründung der Technischen Schule Helsinki in den 1870-Jahren begann die technische Ausbildung. Nach und nach entwickelte sich diese Institution in eine Technische Hochschule (1908), bis sie in den 1960-ern den Status einer Universität erlangte. Die Handelsausbildung folgte demselben Entwicklungsstrang: zunächst wurde eine Institution mit zweijähriger Ausbildung gegründet, die sich später in eine Institution mit dreijähriger Ausbildung für „commerce and business administration“ entwickelte, bis sie schließlich in den 1970-ern zur Universität wurde. Gleichzeitig mit diesen Entwicklungen gab es jedoch fortlaufende politische Auseinandersetzungen zwischen der finnisch und schwedisch sprechenden Bevölkerung. Auf-

grund dieser kulturellen und politischen Kämpfe war es sinnvoll, um das Jahr 1910, getrennte Handelshochschulen für die schwedisch sprechende Bevölkerung (Svenska Handelshögskolan, Schwedische Handelshochschule) und die finnisch sprechende Bevölkerung (Handelshochschule Helsinki) zu gründen. Dieselbe Bewegkraft führte dazu, dass in den 1920-ern in derselben Stadt eine Universität für die schwedisch Sprechenden (Åbo Akademi Universität) und eine für die finnisch Sprechenden (Universität Turku) gegründet wurde. An der Universität Helsinki, der größten Hochschule Finnlands, führten diese Sprachkämpfe zu einer Situation, in der es separate Lehrstühle für finnisch- und schwedischsprachige Professoren gibt. Dabei ist zu beachten, dass finnische Staatsbürger das verfassungsrechtlich verankerte Recht haben, in ihrer Muttersprache, sei es schwedisch oder finnisch, unterrichtet zu werden. Die durch diese Sprachkämpfe hervorgerufenen gesellschaftlichen Bewegkräfte begannen jedoch während der 1930-er Jahre nach Gründung der zwei Universitäten in Turku, und nach den an der Universität Helsinki gemachten politischen Kompromissen, abzunehmen. In der Zeit zwischen den Weltkriegen wurden diese Hochschulen nur um zwei Fakultäten erweitert, der Tiermedizinischen und der Gesellschaftswissenschaftlichen (Välimaa 2001).

#### **Fünfte Schicht: Massenhochschulbildung und das Wohlfahrtsstaatprojekt**

Die fünfte historische Schicht, die die Hochschulbildung in Finnland geformt hat, hat sich durch die Ausweitung von Hochschulbildung in Richtung eines Hochschulsystems zur Massenausbildung angesetzt. Diese Entwicklung begann in den späten 1950-er Jahren. Der Prozess war eng verbunden und gleichzeitig das Ergebnis einer Wohlfahrtsstaatsagenda, die von allen großen politischen Parteien unterstützt wurde. Die Schaffung von gleichberechtigten Bildungschancen – der gleichberechtigte Zugang zu Hochschulbildung inbegriffen – wurde eines der Hauptziele dieser Agenda die von den 1960-ern bis zu den 1990-ern durchgeführt wurde. Die Ausbreitung der Hochschulbildung wurde durch das Prinzip der Regionalpolitik unterstützt, das den Weg für politische Lobbyarbeit durch regionale Gruppen (inklusive Parlamentsmitglieder, die ihre Region repräsentierten, Repräsentanten von Kommunen und Handels- und Industrieunternehmen) zur Gründung einer Universität in ihrer Region ebnete. Die Gründung einer Universität wurde nicht nur für symbolisch wichtig erachtet, sondern auch für die kulturelle und ökonomische Entwicklung der jeweiligen Region. In den 1960-er, 1970-er oder 1980-er Jahren wurde allen größeren Provinzen erlaubt, eine eigene Universität zu gründen.

Gleichzeitig mit diesen sozialen, „äußeren“ Faktoren, ist die Hochschulbildung auch von inneren Prozessen beeinflusst worden, die man als „akademische Strömung“ (academic drift) bezeichnen kann (Clark 1983). Der Logik von gesellschaftlicher Dynamik folgend bemühen sich Institute der Hochschulbildung, ihre Angestellten und Studenten, den sozialen Status der Institution zu verbessern, umso mehr Mittel zu erlangen. In Finnland wirkte diese akademische Strömung als treibende Kraft in der Gesellschaft hauptsächlich nach dem zweiten Weltkrieg. Während der heißesten Phase der Expansion von Hochschulbildung in den 1960-ern und 1970-ern gelang es einigen früheren höheren Lehranstalten für Lehrerausbildung ihren gesellschaftlichen Status zu verbessern, indem sie den Status einer Universität erlangten (Universität Jyväskylä, zu einem gewissen Grad auch die Universität Joensuu), die höhere Lehranstalt für Gesellschaftswissenschaften wurde indessen zur Universität Tampere (Välimaa 2001). Während der schnellsten Wachs-

tumsphase wurde diese logische Expansion der Hochschulbildung von internen akademischen Interessen, Bedürfnissen von Industrie und Handel, sowie von den die Gründung eines Wohlfahrtsstaates betreffenden politischen Prozessen unterstützt. Gerade in dieser Phase entwickelte sich in Finnland eine bewusste Hochschulbildungspolitik, die in Gesetzen ihren Ausdruck fand (beginnend mit dem Gesetz über die Entwicklung der Hochschulbildung von 1967).

### **Hin zur Krise der Wohlfahrtsstaatspolitik**

Die schnelle Ausweitung des Bildungssystems in den 1960-ern und 1970-ern zeigte, dass die traditionelle Form von Universität einer Reform bedurfte. Es ist typisch für Finnland, dass die Reformen in der Regel sowohl früher als auch noch heute vom Bildungsminister ins Leben gerufen werden. Im Namen einer nationalen Uniformität wurden diese Reformen ausgeführt ohne Rücksicht auf Größe, die Fachgebiete oder den Standort der betroffenen Institutionen. Mit anderen Worten, der finnische Nationalstaat zeigte seine territoriale Souveränität indem sie ein homogenes System von Hochschulbildung schuf, das den nationalen Bedürfnissen dienen sollte. Diese Tendenz fand ihren Gipfel gegen Ende der 1980-er Jahre, wogegen die nationale Hochschulbildungspolitik in den nachfolgenden Jahren sich mehr auf institutionelle Autonomie und akademische Führung konzentrierte um die Institutionen der Hochschulbildung effektiver zu gestalten.

Die Expansion der Hochschulbildung wurde von den 1960-ern bis zu den 1980-ern von einer Erhöhung der den Universitäten zustehenden Mittel begleitet. Zum Ende der 1980-er hin war dies ein außergewöhnlicher Trend in Westeuropa, wo die Etats der Hochschulen generell gekürzt wurden. Die Mittelerhöhung fand jedoch ein jähes Ende, als zur Wende zu den 1990-ern eine gravierende ökonomische Rezession begann. Die Expansion der Budgets der Hochschulen begann sich 1991 zu vermindern, und die Mittelkürzung führte 1993 zur Aufhebung des Gesetzes über die Entwicklung der Hochschulbildung. Der Prozentsatz der vom Bildungsministerium bereitgestellten finanziellen Mittel sank zwischen 1990 und 1999 um 19 % (von 84 % auf 65 %), während der Anteil von externen, sowohl privaten als auch öffentlichen Finanzierungsmitteln um das fünffache wuchs (von 102 Millionen Euro auf 521 Millionen Euro) (Välimaa 2001).

Das eben Geschilderte beschreibt nicht nur die ökonomischen Probleme die auftraten, sondern zeigt auch die Krise der traditionellen Wohlfahrtsstaatspolitik, die auf ständig wachsenden finanziellen Mitteln aufbaute. Das Resultat war, das es zum ersten Mal seit ca. 30 Jahren kein Gesetz gab, das die Entwicklung des nationalen Hochschulbildungssystems geregelt hätte. Im finnischen Kontext war dieses Interregnum, das zwei Jahre andauerte (1993-95), außergewöhnlich. Es bedeutete auch das Ende der Ausweitung des traditionellen Hochschulbildungssystems: der Universitäten. Die Rezession begann zudem die gesellschaftliche Dynamik, die die Expansion vorangetrieben hatte, zu verändern. Das Prinzip der Regionalpolitik wurde revidiert, und nach den 1980-ern wurden keine neuen Universitäten gegründet. Die Krise der traditionellen Hochschulpolitik war mit zahlreichen Reformen und Veränderungen in der Ausgestaltung der Hochschulpolitik Finnlands verbunden.

Die größte Strukturreform stellte die Gründung eines Hochschulsektors zur Berufsausbildung dar, die 1991 als Versuch begann und sich in zehn Jahren zu einem dualen Hochschulbildungssystem entwickelte (siehe OECD 2002). Nach der Reform befand



sich in jeder der 19 Regionen Finnlands mindestens eine Fachhochschule, in dichter besiedelten Gebieten mehrere. Die 28 vom Bildungsminister gelenkten Fachhochschulen bestehen aus ca. 150 Fakultäten. Neben den Fachhochschulen gibt es noch die Polizeifachhochschule (gegründet und geführt vom Innenministerium), die nationale Fachhochschule für Verteidigung (gegründet und geführt vom Verteidigungsministerium) sowie die Ålands Yrkeshögskola (Fachhochschule Åland), die den autonomen Åland Inseln untersteht.

Die zweite wichtige Veränderung in den 1990-ern war die Reform des Doktorantensstudiums. Eines ihrer wichtigen Ziele war, die Universitäten zu einem effizienteren Teil der nationalen Innovationsstrategie zu machen (Määttä 2001). Drittens wurde Evaluation der Hochschulen in den 1990-ern nach und nach in das finnische Hochschulsystem eingeführt. Durch die Gründung des Finnischen Rates zur Hochschulevaluation im Jahre 1995 wurde Evaluation zu einer professionelleren Aktivität innerhalb der Hochschulen (Välilä 2004b).

### **New Public Management – das neue Steuerungsmodell und globalisierte Hochschulbildung**

Bei der Analyse der neueren Veränderungen der finnischen Hochschulbildung ist es sinnvoll auf das Konzept von „New Public Management“ (NPM), auf deutsch oft auch als Neues Steuerungsmodell des öffentlichen Sektors übersetzt, hinzuweisen (Pollit 1995). Als Teil des öffentlichen Sektors hat finnische Hochschulbildung eine umfassende Übertragung der Hoheitsrechte durchlebt. Dieses politische Prinzip wurde in den Universitätsgesetzen von 1997 und 1999 deutlich, durch die den Universitäten bezüglich aller wichtigen Angelegenheiten die Entscheidungshoheit verliehen wurde. Hierdurch wurden auch neue, auf Verhandlungen zwischen den Universitäten und dem Bildungsministerium über Ziele und Leistungen aufbauende Methoden zur Steuerung der Hochschulbildung eingeführt (Zielvereinbarung). Von staatlicher Seite her wird zudem betont, dass die Universitäten auch (nur hinsichtlich des Verfahrens) die Autonomie haben über die Entscheidung, wie die vom Bildungsministerium gesetzten Ziele (z. B. Anzahl der akademischen Abschlüsse) zu erreichen sind. Die zweite Haupttendenz ist die Einführung von marktwirtschafts- oder quasi-marktwirtschaftstypischen Mechanismen. Die Ökonomisierung von Hochschulbildung hat zum Wettbewerb zwischen und innerhalb der Hochschulen geführt. Die dritte zentrale Entwicklung ist die Forderung gewesen, dass das Universitätspersonal sich Leistungsziele setzen muss. Diese Entwicklung ist eng verbunden mit der Veränderung des öffentlichen Arbeitssektors von Festanstellungen und Standardgehältern zu befristeten Zeitverträgen und leistungsbezogener Vergütung. In den Universitäten gibt es deshalb immer mehr „Projektmitarbeiter“, Akademiker, die nur für eine bestimmte Zeit angestellt sind, um ein bestimmtes Forschungsprojekt durchzuführen (siehe Välilä 2001b). Dies zeigt sich auch im Gehaltssystem des öffentlichen Dienstes, das im öffentlichen Sektor seit einem Jahrzehnt in Kraft ist und in den Universitäten 2005 eingeführt wurde. Diese Tendenzen in Finnland spiegeln in einer signifikanten Art und Weise die gesellschaftliche Dynamik von akademischem Kapitalismus wie von Slaughter und Leslie (1997) beschrieben wider.

Es scheint, dass diese globalisierten gesellschaftlichen Kräfte ihren Weg in die finnische Hochschulpolitik in drei Etappen gefunden haben. Zuerst konzentrierte man sich auf

Effizienz und institutionelle Führung, danach wurde der Focus auf Evaluation gelegt, und schließlich wurde der Schwerpunkt auf die finanzielle Regulierung der Hochschulbildung gelegt mit Mitteln, die oft als solche des Neoliberalismus angesehen werden (Välilmaa 1997; Poropudas & Volanen 2003).

## Literatur

- Alapuro, R. (1988) *State and Revolution in Finland*. Berkeley: University of California Press.
- Allardt, E. (1967). 'Kansakoulu yhteiskunnallisena kehitystekijänä'. In A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (eds) *Kansakoulu 1866-1966*. Helsinki: Otava, 130-137.
- AMKOTA, see <http://www.minedu.fi/education/polytechnics>
- Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System. Academic Organisation in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Finnish Science Barometer (2004) *Finnish Society for Scientific Information*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Klinge, M. et al. (1987) *Kuninkaallinen Turun Akademia 1640-1808*. Helsingin Yliopisto I. Helsinki: Otava.
- Klinge, M. et al. (1989) *Keisarillinen Aleksanterin Yliopisto 1809-1917*. Helsingin Yliopisto II. Helsinki: Otava.
- Klinge, M. (1992). 'Intellectual tradition in Finland', In N. Kauppi and P. Sulkunen (eds) *Vanguards of modernity*. University of Jyväskylä. Publications of the Research Unit for Contemporary Culture 32, 33-42.
- Klinge, M. (1997) *Keisarin Suomi*. Helsinki: Schildts.
- KOTA, see <http://www.csc.fi/kota>
- Määttä, P. (2001). *Doctoral studies in the 1990s: From elite to mass training?* In J. Välilmaa (ed.) *Finnish Higher Education in Transition – Perspectives on Massification and Globalisation*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Nevala, A. (1999). *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa*. Bibliotheca Historica 43. Helsinki.
- Neave, G. (2001). *The European dimension in higher education: An excursion into the modern use of historical analogues*. In J. Haussmann, P. Maison & G. Neave (eds) *Higher education and the nation state*. Amsterdam: IAU Press & Pergamon, 13-73.
- Nuorteva, Jussi (1997) *Suomalaisten ulkomainen opinkäynti ennen Turun akatemian perustamista 1640*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia. Bibliotheca historica 27.
- Pollit, C. (1995). 'Justification by works or by faith? Evaluating the New Public Management', *Evaluation* 1 (2) 133-154.
- Poropudas, O. & Volanen, M.V. (eds.) (2003). *Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa*. Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Slaughter, S. & Leslie, L.L. (1997). *Academic capitalism -Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Strömberg, J. (1989). 'Ylioppilaat'. In Klinge, M., Knapas, R., Leikola, A. & Strömberg, J. 1989. *Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808-1917*. Helsinki: Otava.
- Välilmaa, J. (ed.) (1997). *Korkeakoulutus kolmiossa*. Jyväskylä: Institute for Educational Research
- Välilmaa, J. (2001). *A historical introduction to Finnish higher education*. In J. Välilmaa (ed.) *Finnish higher education in transition. Perspectives on massification and Globalisation*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 13-54.
- Välilmaa, J. (2001b) *The changing nature of academic employment in Finnish higher education*. In J. Enders (ed.) *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*. Westport, Conn.: Greenwood, 67-90.
- Välilmaa, J. 2004 *Nationalisation, Localisation and Globalisation in Finnish Higher Education*. *Higher Education* 48: 27-54.
- Välilmaa, J. 2004b. *Three rounds of evaluation and the idea of accreditation in Finnish higher education*. In S. Schwarz & D.F. Westerheijden (eds) *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Dordrecht: Kluwer, 101-125.

## 6 Lehrerbildung und Bildungsforschung

### 6.1 Die Ausbildung der Klassenlehrer für die neunjährige Grundschule

*Juha T. Hakala*

Anders als in vielen anderen europäischen Ländern hat der Lehrerberuf in Finnland seine Position als eine der beliebtesten Alternativen bei der Berufswahl behalten. Die Beliebtheit der Klassenlehrausbildung bei finnischen Jugendlichen kann man als kleines Wunder bezeichnen. Denn die Entlohnung ist vergleichsweise bescheiden, wenn die Länge der Ausbildung sowie die anspruchsvolle Tätigkeit in Betracht gezogen werden. Außerdem überrascht die andauernde Beliebtheit auch deswegen, weil die Klassenlehrausbildung keine verlockenden Aufstiegsmöglichkeiten garantiert. Andererseits wurde festgestellt, dass nur wenige Studiengänge in Finnland ein so klares Berufsbild anbieten wie die Lehrerausbildung. Vielleicht ist dieses Studium gerade deswegen so beliebt. Es kann auch sein, dass in einer unsicheren und „schwankenden“ postmodernen Welt gerade die Klarheit des Berufsbildes von Studenten besonders geschätzt wird. Deswegen wählen sie eine Ausbildung, die einen stabilen und zumindest vorläufig sicheren Arbeitsplatz garantiert. (vgl. Rähä 2007)

Obwohl die finnische Lehrerausbildung kein Mangel an Studienbewerber hat – jedes Jahr gibt es zehnmals mehr Bewerber als Plätze – ist das Studium kein problemloser Bereich. Genauso wie in vielen anderen EU-Ländern wurde auch in Finnland z. B. über Änderungen der Studienstruktur und der Ausbildungsqualität diskutiert. Lissabons strategische Ziele haben die Qualität der Ausbildung als einen außerordentlich wichtigen kulturellen Faktor herausgestellt. Über dieses Thema wurde auch in Finnland diskutiert. Die Qualität der Ausbildung wurde als ein bedeutsamer Faktor benannt, wenn man darüber nachdenkt, wie man die Konkurrenzfähigkeit der EU gegenüber der zunehmend globalisierten Welt verbessern, oder wenigstens das gegenwärtige Niveau halten kann, denn die Qualität des Unterrichts-Niveaus hängt natürlich davon ab, auf welchem Niveau sich die Lehrerausbildung befindet. Finnland hat sich bei allen allgemeinen europäischen Stellungnahmen über die Verbesserung der Lehrerausbildungsqualität konstruktiv eingebracht, obwohl die Ausführungen der EU-Kommission zu diesem Thema nicht für vollständig erachtet wurden. Trotz zahlreicher Forderungen hat nämlich die EU-Kommission keine klaren Bestimmungen für die „gute Lehrerausbildung“ formuliert.

Im Folgenden stelle ich die inhaltlichen Aspekte der Ausbildung nicht ausführlich dar und konzentriere mich auf die folgenden Fragen:

- Welches ist die grundlegende Zielperspektive und der inhaltliche Rahmen, in dem der Bildungsgang der zukünftigen Lehrer konzipiert ist?

- Aus welchen Teilen besteht die Ausbildung?
- Welche Entwicklung sollte die Ausbildung in der Zukunft nehmen, welche Änderungen sind wünschenswert?

Es gibt zwei Möglichkeiten in Finnland, Grundschullehrer zu werden. In beiden Fällen wird normalerweise das Abiturzeugnis und das Abschlusszeugnis des Gymnasiums verlangt. Es ist theoretisch auch möglich, ohne Abiturzeugnis Grundschullehrer zu werden, aber im Allgemeinen ist dieser Weg komplizierter und braucht mehr Zeit. Die Lehrer der Klassenstufen 1-6 der Grundschule werden Klassenlehrer genannt. Für die Klassenlehrerausbildung sind insgesamt zehn Ausbildungsinstitute der Universitäten zuständig. Die Ausbildung wird im ganzen Land trotz der geringen Bevölkerungsdichte flächendeckend angeboten. Die Lehrer in den Klassen 7-9 der Grundschule werden Fachlehrer genannt. Wie die Gymnasiallehrer (Klassen 10-12) studieren sie zuerst die Fächer und danach absolvieren sie das eigentliche Lehramtsstudium mit den erforderlichen pädagogischen und didaktischen Inhalten. Alle oben genannten Lehrerausbildungen in Finnland haben den Charakter eines vollen Universitätsstudiums. Damit man die Zulassung der Lehrtätigkeit erhält, sowohl in der Grundschule als auch im Gymnasium, muss man die Magisterprüfung ablegen (MA, 300 CTS - Studienpunkte). – Die Prüfung des Klassenlehrers ist gleichzeitig die Magisterprüfung und wird von den Studenten nach etwa 5 Jahre absolviert.

### **Die Grundlagen der Klassenlehrerausbildung**

Die finnische Klassenlehrer-Ausbildung hat einen klaren erziehungswissenschaftlichen Hintergrund. Obwohl die Ausbildung ihre jetzige Form erst vor drei Jahrzehnten erhalten hat, kann man dennoch sagen, dass für sie schon seit über hundert Jahren die Integration von Wissenschaft und erziehungs- sowie geisteswissenschaftlicher Forschung charakteristisch ist. Und obwohl die Lehrerausbildung viele strukturelle Reformen erlebt hat, hat sich bei jeder Strukturveränderung der typische pädagogische Geist des jeweiligen Zeitalters wiederspiegelt. Z. B. in den fünfziger Jahren wurde das Fach, welches die Erziehung als Forschungsgegenstand hatte, „Erziehungslehre“ (kasvatusoppi) genannt und dieses Fach war damals für die Ausbildung ein wichtiger Stützpfeiler. Hegel hätte vielleicht gesagt, dass sich in der Erziehungslehre der Zeitgeist als sein Kristallisationspunkt wiederfindet. Die Pädagogik jener Zeit war weitaus normativer als die heutigen Theorien, und die Fragen der Lehre und Erziehung wurden auf der Basis von philosophisch-humanistischen Spekulationen behandelt. Das zeigt sich besonders in den vielen pädagogischen Büchern, die nach dem Zweiten Weltkrieg (in der Zeit des sogenannten Wiederaufbaus) veröffentlicht wurden. In diesen Büchern gab es im Zusammenhang mit den Fragen der Erziehung und Bildung starke ethische und moralische, d. h. normative Perspektiven (Lauriala 2006). Dies waren alles wichtige Einflüsse für die damalige Lehrerausbildung.

Die Tradition der Erziehungswissenschaft hat sich in Finnland im Einklang mit dem abendländischen Denken entwickelt. Ende der fünfziger – Anfang der sechziger Jahre wurde die normative Pädagogik nach und nach in den Hintergrund gedrängt und der Begriff der Erziehungswissenschaften setzte sich zunehmend durch. Die Forschung nahm immer mehr die Züge des positivistisch-empirischen Denkens an, und das naturwissenschaftliche Forschungsparadigma wurde mehr und mehr zum Vorbild genommen.

Man kann sagen, dass sich die finnische Erziehungswissenschaft schon in den siebziger Jahren ziemlich „positiv-empirisch“ darstellte. Dies zeigte sich u. a. darin, dass erziehungswissenschaftliche Forschung sich zunehmend auf die Forschung von „messbaren“ Gegenständen beschränkte, z. B. in der Beobachtung des Lehrer- und Schülerverhaltens, bei der Ermittlung der Lernergebnisse usw. Auf dem Hintergrund empirisch-wissenschaftlichen Denkens nahm man an, dass durch eine Optimierung der Methodik und die Entwicklung von verschiedenen Testsituationen eine recht objektive, präzise und quantifizierbare Wissensproduktion über Erziehung möglich wäre.

Die Erziehungswissenschaft wurde außerdem durch verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen beeinflusst. In den Universitäten der westlichen Länder gab es gegen Ende der 1960-er Jahre radikale, gesellschaftskritische Strömungen. In den nächsten Jahrzehnten entstanden zahlreiche Alternativ-Bewegungen sowie eine gewisse Sehnsucht und Suche nach Subjektivität und individuellen Formen der Lebensgestaltung (Hakala 2006). Am Anfang der 70-er Jahre wurden die Diskussionen in der westlichen Welt von der Besorgnis geprägt, dass das Ideal eines unbegrenzten wirtschaftlichen Wachstums sich nicht verwirklichen würde. In Finnland wuchs damals die Besorgnis aus der Einsicht, dass die ökonomische Entwicklung sich verlangsamte. Damals mussten sich die Finnen eingestehen, dass der seit einem viertel Jahrhundert anhaltende Zuwachs an Wohlstand sich allmählich erschöpfte. Auf Grund der ökonomischen Probleme gegen Ende der 1960-er Jahre ging das Wirtschaftswachstum zurück, die gesellschaftlichen Konflikte spitzten sich zu. Später zu Beginn der 70-er Jahre wurden sie durch die Ölkrise und deren einschneidende Zäsur noch einmal verstärkt.

Damit ist der wirtschaftliche und gesellschaftliche Hintergrund der Lehrerbildung skizziert, ein Hintergrund, der bis heute nachwirkt. Des Weiteren wurde die Lehrerausbildung durch ihre Akademisierung, das heißt durch ihre Einbettung in die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten bestimmt. Andererseits war die strukturelle Entwicklung an den Universitäten nur einer der wichtigen Faktoren. Man darf nämlich nicht vergessen, dass die Einflussgrößen, die zu den strukturellen Änderungen in der Ausbildung führten, gleichzeitig wirkten, d. h. sowohl allgemein gesellschaftlicher Art (s.o.), als auch spezifisch auf die Entwicklung der Schule gerichtet waren. Denn zu dieser Zeit (1970-1974) wurde das damalige Schulsystem reformiert und Finnland verabschiedete sich aus dem dreigliedrigen Schulsystem zugunsten einer gemeinsamen neun-jährigen Grundschule. Die neue Grundschule brachte ein anderes Schulsystem; dadurch wurden neue Lehrer benötigt, die wiederum eine neue Lehrerausbildung brauchten.

Erst ab 1979 konnte die Lehrerausbildung mit einem vollen Universitätsexamen abgeschlossen werden. Damals hatte man umfangreiche Änderungen der Prüfungsordnung durchgeführt. Wo man früher nur mit dem Klassenlehrerexamen abschloss, konnte man jetzt einen Magisterabschluss im Bereich Erziehungswissenschaften erlangen. Das Ziel dieser Neuerung war sowohl die Integration der universitären Studiengänge als auch die Verstärkung der Wissenschaftlichkeit. Die Idee war, dass „der gute Lehrer“ in Pädagogik sowie anderen benachbarten erziehungswissenschaftlichen Fächern gut ausgebildet sein sollte. Außerdem sollte er die Qualifikation zu selbständiger wissenschaftlicher Forschung wenigstens bis zu einem mittleren Niveau erlangen. Vor dieser Erneuerung gab es im Jahr 1973 bereits Forderungen, wonach die Lehrer sich in ihrer Lehrtätigkeit die Einstellung zu Eigen machen sollten, als Forscher und Entwickler ihrer Praxis zu

handeln (Anon. 1975, 38-40). Später konnte man feststellen, dass die Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung mit dem Ziel der Entwicklung eines gehobenen Berufsbildes verknüpft war. Der Beruf des Lehrers sollte auf das Niveau z. B. von Ärzten und Juristen angehoben werden (Lauriala 2006)

Die Ziele der meisten universitären Studiengänge, die nach der Studienreform Ende der 1970-er Jahren an den finnischen Universitäten entstanden, spiegelten einen umfassenden gesellschaftlichen und weltweiten Trend wider, in dem die vielfältige Struktur des menschlichen Wissens sich mehr als bisher auch auf akademischer Ebene abbildete. Die Forderungen nach Angeboten von konzeptionellen und intellektuellen Elementen, wie sie in den anderen Wissenschaftsgebieten vorhanden waren, sollten nun auch an die Erziehungswissenschaften gerichtet werden. Die neugeschaffenen Abschlussziele der Studiengänge spiegelten eine Entwicklung wider, die sich auch in den raschen Änderungen der Wissenschaftslandschaft und deren Institutionen ausdrückte. Die Studenten wurden immer mehr gefordert. Ihnen wurde vermittelt, dass die Gesellschaft, in der sie später arbeiten sollten, anders wäre als früher. Demzufolge stand auch die Ausbildung unter steigendem Druck. Zumindest die allgemeinen bildungspolitischen Ziele sollten durch Indikatoren ausgedrückt werden, die quantifizierbar und operationalisierbar waren, um so durch wissenschaftsgestützte Innovationen, empirische Forschung und Evaluation der gesellschaftlichen Entwicklung besser dienen zu können. Denselben Charakterzug wollte man auch in der Lehrerausbildung sehen. Pädagogik sollte für die Studenten eindeutige Mittel und Antworten für die Probleme der Erziehung anbieten. Insgesamt stellte aber die Frage, wie der Lehrer sein erzieherisches Handeln jeweils ausrichten sollte, sich angesichts der Komplexität des Arbeitsfeldes als fast unlösbare Aufgabe dar.

### **Drei Paradigmen in der finnischen Lehrerausbildung**

In den nächsten Jahrzehnten nach der allgemeinen Studienreform von 1979 fielen die Änderungen in der finnischen Lehrerausbildung wesentlich geringer aus. Die Neuerungen haben einerseits den allgemeinen gesellschaftlichen Wandel widerspiegelt, andererseits aber auch den Wandel im Bereich der Erziehungswissenschaften an sich. Die letzten drei Jahrzehnte der Lehrerausbildung wurden z. B. von Enkenberg (2002) untersucht. Er unterteilte die Entwicklung der Lehrerausbildung in Bezug auf das Vorherrschenden von drei Paradigmen. Jede davon beinhaltete unterschiedliche und konkurrierende Ansichten über eine „ideale Lehrerausbildung“ und der entsprechenden guten Ausbildungspraxis.

(1) Die große Reform am Ende der siebziger Jahre, die ich oben beschrieben habe, ist nach Enkenberg auf der Basis des positivistischen Paradigmas verwirklicht worden. Der Begriff „Positivismus“ ist entgegen seinem Selbstverständnis nun keineswegs neutral und es ist nicht verwunderlich, dass die Erneuerung der Prüfungsordnung Anfang der achtziger Jahre auch kritische Stimmen auf den Plan gerufen hat. Der jetzige Rektor der Helsinki Universität und Professor der Philosophie Ilkka Niiniluoto hat festgestellt, dass dieser Studienreform ein Wissenschaftskonzept zugrunde lag, das sehr instrumentalistisch war (Niiniluoto 1983, 67). Mit Instrumentalismus meinte er die Intention, wonach jedes Forschungsgebiet nach dem Idealbild der technischen Wissenschaften betrachtet werden sollte. Diese Intention war ein kaum hinterfragtes Forschungsideal, und sie hat die Blicke der Forscher auf die angewandte Forschung gerichtet. Gleichzeitig hat dieses

Idealbild die Universitäten dazu verführt, ihre Aufgabe als Entwickler der wissenschaftlichen Grundlagenforschung zu unterschätzen und zu vernachlässigen. Man hat auch wahrgenommen, dass man sich durch diese Studienreform von der Humboldt'schen Bildungsuniversität verabschiedet hatte (Hakala 1992).

(2) Ende der 1980-er Jahre wurde das „positivistische Paradigma“ durch eine Denkweise herausgefordert und abgelöst, die Enkenberg (ebd.) im Zusammenhang mit den Fragen der Lehrerbildung als „progressives Lehrerbildungsmodell“ bezeichnet. Das Interesse der Lehrenden in der Lehrerbildung fokussierte sich beispielsweise nun darauf, welche Auffassungen die Studierenden über das Lehren haben, was sie selbst können und wie man ihre Fähigkeiten möglichst effektiv fördern könnte. Darüber hinaus richtete sich das Interesse jetzt auch auf die Zeit nach dem Studium. Man überlegte, welche Voraussetzungen ein Lehramtsstudierender konkret benötigt, um nach dem Studium seine Tätigkeit erfolgreich ausüben zu können. So kam man dazu, dass der Ausgangspunkt der Planung der Lehrerbildung ein möglichst umfassender Vorrat an Erkenntnissen, Kompetenzen und Theorien der Erziehung sein sollte. Schon seit Jahrzehnten wurde das Lehrpraktikum in Finnland während des ganzen Studiums in Abschnitten von durchgehend mehreren Monaten Dauer eingefügt. Das Praktikum sah man als ein Feld an, in dem man Theorie und Können in der „natürlichen Situation“ anwenden und miteinander in Verbindung bringen konnte. Man hat fest daran geglaubt, dass, wenn der Student nur denkt und sich bemüht, eine stabile Brücke zwischen Theorie und Praxis gebaut werden kann. Solche Ansätze, die heute als wesentliche Aspekte des Lehrer-Daseins anerkannt werden, wie die individuelle Persönlichkeit oder die bisherigen Lebenserfahrungen der Studierenden, fanden damals keine besondere Berücksichtigung.

(3) Der konstruktivistische Ansatz über das Lernen hatte in den 80-er und 90-er Jahren ebenfalls Auswirkungen auf die Richtung der Lehrerbildung. Nach konstruktivistischer Auffassung bedeutet Lernen vor allem, dass ein individueller Wissensbestand aufgebaut wird. Sowohl früheres Wissen und Können als auch die persönliche Interpretation einer bestimmten Situation beeinflussen nach dieser Auffassung das Resultat des Lernens. Demnach entspringt ein Lernprozess einem epistemischen Dilemma, wo die Lösung eines erkannten Widerspruchs neues Lernen initiiert. Durch die konstruktivistische Lernauffassung wurden besonders am Anfang der neunziger Jahre in den Arbeitsansätzen der finnischen Lehrerbildung „das experimentelle Lehren“ und „das forschende Lehrer-Sein“ aufgenommen. Als ein zentrales Prinzip der Lehrprogrammentwicklung wurde nunmehr die Entwicklung der Fähigkeit zur eigenen Wissensaneignung und zum Aufbau eigener Handlungsmuster gesehen, die sich aus den individuellen Bedürfnissen, Erwartungen und Zielen des Studierenden ergeben. Da angenommen wurde, dass jedes Individuum sein eigenes persönliches Wissen konstruiert, war der Schluss naheliegend, dass zur Förderung der vielfältigen Lernziele unterschiedliche Ausbildungswege nötig sind. Deshalb wurden in Finnland nach und nach mehrere innovative Lehrerbildungsprogramme konzipiert, die die bisherigen Traditionen und Praktiken herausforderten.

Gleichzeitig gab die „qualitative Forschung“ Richtungsänderungen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an. Die Wurzeln dieses Ansatzes reichen bis in die siebziger Jahre zurück, aber erst in den 1990-er Jahre konnte auf eine Vielfalt von qualitativen Forschungsansätzen zurückgegriffen werden. Sie reichten von autobiographischen For-

schungen bis zu verschiedenen Narrativen, von Interaktionismus bis Ethnographie und Ethnomethodologie, sowie auch zu den Ansätzen der Aktionsforschung. Statt Kausalitätserklärungen und Prognosen hatte man schon seit langem, der hermeneutischen Tradition entsprechend, über Interpretation und Verstehen gesprochen (Lauriala 2006). Wo der Positivismus früher separate, einzelne Fakten und Dinge behandelt hatte, wollte das neue interpretative Paradigma ganzheitliche, qualitative und situationsbezogene Erkenntnisse generieren. Das Verhältnis zwischen Forscher und der „zu erforschenden Person“ wollte man jetzt demokratischer als vorher gestaltet sehen. Der Forscher sollte die Fähigkeit besitzen, seinen „Forschungsobjekten“ zuhören zu können und sich in deren Lebensumständen einzufühlen oder sich sogar an seinem Leben zu beteiligen (im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung). Es war wichtig, dass man den Forschungsobjekten „eine Stimme“ gab und ihre Meinung berücksichtigte (Denzin 1994). Wo der Positivismus die Wissenschaft und das Alltagsdenken als getrennte Lebensbereiche ansah, betonten die Forscher des pädagogischen Denkens der Lehrer nun, dass eine Theorie auch aus der Praxis, aus dem Handeln entstehen kann. Diese neuen Gewichtungen wurden auch in der Lehrerbildung sichtbar.

(4) Das letzte Paradigma hat man mit den Erscheinungen der Postmoderne in Verbindung gebracht. Es trägt in sich widersprüchliche und teilweise verdeckte Züge. Die Postmoderne ist geprägt von einer Pluralität der Lebensstile, von einer Konkurrenz verschiedener Wertsysteme und damit zusammenhängend vom Geltungsschwund traditioneller Antworten und Sinnsysteme. Die finnische Lehrerbildung wurde in den neunziger Jahren natürlich auch von Kräften beeinflusst, die von außerhalb der Wissenschaften und der Universitäten kamen. Mitte der neunziger Jahre hatte die stärker gewordene Globalisierung die Lehrerbildung in ihrer eigenen Art beeinflusst. Die europäische Integration und die Erweiterung der EU haben die Diskussion über multikulturelle Integration, Gleichberechtigung und allgemein über den Bedarf nach einer globalen Perspektive verstärkt. Auch die neuen, durch die postmoderne Enttraditionalisierung geprägten pluralistischen Ansichten fingen an, auf die Werte der Menschen bezüglich beispielsweise der Zeitstruktur, der lokalen Einbindung und der individuellen Lebensentwürfe Einfluss zu nehmen. Alle oben genannten Ereignisse und die rasch sich entwickelnde Technologie haben die Lehrerbildung, die Planung ihrer curricularen Struktur sowie die dort angewandte Pädagogik beeinflusst. In den neunziger Jahren hat sich der Gedanke der Lehrer-Forscher-Bewegung, die Rolle des Lehrers als Forscher und Entwickler seiner eigenen Arbeit, verstärkt (Korpinen 1998).

Man könnte stark vereinfacht sagen, dass vor allem durch das postmoderne Ausbildungsparadigma die Frage auftauchte, wie die Lehrerbildung sein sollte, damit die Studierenden den komplizierten und dauernd sich ändernden pädagogischen Problemsituationen gewachsen sind. Die Lehrer haben zwar seit jeher Schüler aus verschiedenen Familien und Situationen gemeinsam in einer Klasse unterrichten müssen. In der postmodernen Zeit aber, in der sich die traditionellen Grenzen der Staaten, Völker, ethnische Identitäten und Religionen mehr und mehr auflösen, gibt es immer mehr Schüler mit verschiedenen Sozialisationen und Hintergründen – die Heterogenität innerhalb der Gesellschaft und als Folge davon innerhalb der Lerngruppen nimmt ständig zu.



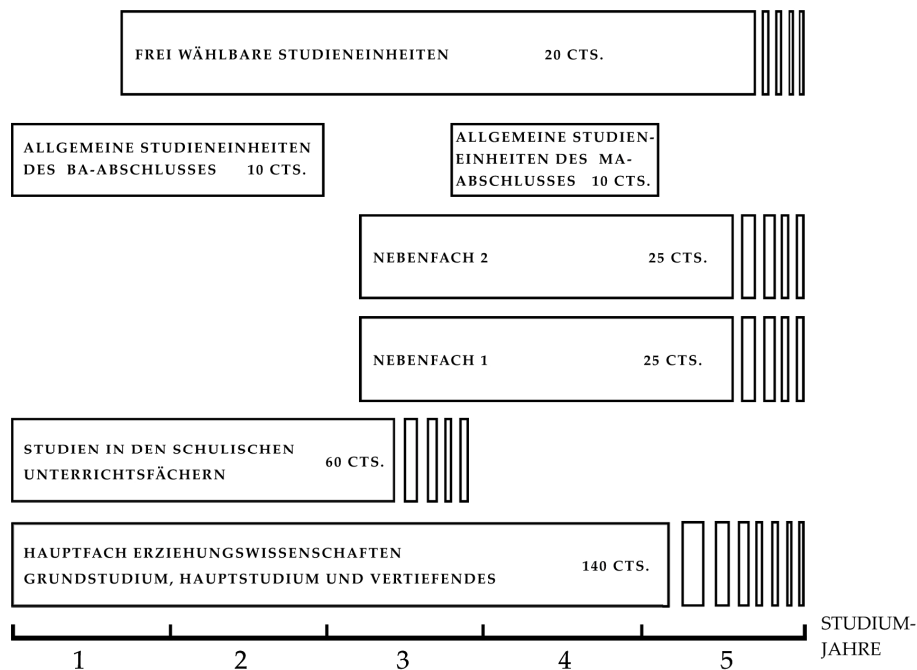
### **Die Struktur der jetzigen Lehrerausbildung**

Obwohl das finnische System der Lehrerausbildung ein Gegenstand von mitunter scharfen selbstkritischen Einschätzungen war, kann man die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte alles in allem als gelungen bezeichnen. Besonders die Entscheidung der siebziger Jahre, die Lehrerausbildung in die Universität zu integrieren, hat die Ausbildung auf eine stabile wissenschaftliche Grundlage gestellt und garantiert eher, dass ein so ausgebildeter Lehrer die immer anspruchsvoller werdenden Erziehungssituationen durch kritisches Denken und die Bildung selbständiger Verantwortlichkeit bewältigen kann. Die wissenschaftliche Grundlage der Lehrerausbildung vermittelt deutlich bessere Fertigkeiten auch in Bezug auf die Aufgaben, die sich aus der Verschiedenheit der Lernenden ergeben. Ferner hat man festgestellt, dass eine forschungsbasierte Lehrerausbildung den Lehrern die Kompetenz vermittelte, nach dem Studium stets neueste Forschungsergebnisse zu rezipieren, und diese dann auch in der eigenen Tätigkeit und bei der kritischen Einschätzung ihrer eigenen Arbeit zu nutzen.

Wie in den anderen EU-Ländern, wird auch in der finnischen Lehrerausbildung momentan das so genannte Bologna-Modell in das jetzige Hochschulsystem integriert und damit die Ausbildung neu gestaltet. Nach dem Bologna-Modell soll man das zweiteilige Prüfungssystem (Kandidat bzw. Bachelor/Magister) einsetzen. Das schon in Finnland seit zwanzig Jahren bestehende „Studiumswochensystem“ soll aufgegeben werden. Nach dem allgemeinen europäischen ECTS-System muss berücksichtigt werden, dass das Studienjahr 1600 Arbeitsstunden hat (entsprechend 60 Studienpunkten, ECTS oder CTS). Der Umfang des ersten Abschlusses (BA, Bachelor) ergibt jetzt 180 Studienpunkte, die man innerhalb von 3 Jahren absolvieren soll. Der höhere Abschluss (MA, Magister bzw. Master) enthält 120 Punkte und erfordert ein weiteres zweijähriges Studium. Der Stamm des Abschlusses besteht natürlich aus dem Hauptfach Erziehungswissenschaften. Zusätzlich sollte jeder Student Sprach- und Kommunikationswissenschaften, sowie eine bestimmte Anzahl von Nebenfächern belegen. Allein die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiengangs zum Klassenlehrer betragen insgesamt 150 Studienpunkte. Ein großer Anteil davon entfällt auf die Magisterarbeit, die den künftigen Lehrenden mit eigenständiger Forschung vertraut macht. Die Magisterarbeit ist eine selbständige Übung in wissenschaftlicher Forschung und ihrer Darstellung. Sie hat einen Umfang von etwa 70-80 Seiten, und bezieht sich auf eine aktuelle Fragestellung des Unterrichts- und Erziehungswesens.

Charakteristisch für die finnische Lehrerausbildung ist die Einbindung der praktischen Studien. Die angehenden Lehrer leisten insgesamt 30 – 40 Studienpunkte (CTS) praktischer Lehrübungen innerhalb des Studiums in normalen Klassensituationen. Schon ab dem ersten Studienjahr enthält das Studium pädagogische Studien, und sowohl der Bachelorabschluss als auch der Magisterabschluss enthalten Lehrübungen. Sie werden teilweise in der staatlichen „Übungsschule“, die zum Institut für Lehrerausbildung gehört, oder in der „normalen“ kommunalen Schule absolviert. Die Nebenfächer bestehen aus den in der Grundschule gelehrt Fächern (z. B. Mathematik, Kunst, Sport usw.) oder aus bestimmten Themen, wie z. B. multikulturelle Aspekte. In Finnland spezialisiert sich der Klassenlehrer meistens in zwei Unterrichtsfächern der Schule, oder in Wissenschaftsgebieten, die für die Tätigkeit der Lehrenden zentral sind. Häufig kommt es vor, dass sich ein finnischer Klassenlehrer z. B. auf Kunst und Sonderpädagogik oder

Elementarunterricht und Mathematik spezialisiert. Im Allgemeinen enthält das Studium in geringem Maß noch weitere, von den Studierenden frei wählbare Universitätsstudien, die für den Abschluss und die spätere Tätigkeit als Klassenlehrer relevant sind.



**Abbildung 1:** Die Struktur der Klassenlehrerprüfung – ein Beispiel

Die obige Abbildung veranschaulicht die allgemeine Struktur des Studienabschlusses der Klassenlehrausbildung. Die wichtigste Aussage der Abbildung ist, dass bei allen Studenten Erziehungswissenschaften das Hauptfach des Studiengangs ist. Dagegen können die Nebenfächer je nach eigenem Interesse der Studierenden stark variieren. Damit erklärt es sich, dass die Schulen in Finnland sehr unterschiedliche, auf unterschiedliche Art sich spezialisierende Lehrende erhalten. Des Weiteren ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen Lehrqualifikationen auch dadurch, dass die Einrichtungen der Lehrerausbildung an den verschiedenen Universitäten recht unterschiedliche Profile entwickelt haben. Es gibt es z. B. Ausbildungsprogramme, die für die Studenten die Möglichkeit eines umfangreichen Nebenfachs, wie Mathematik anbieten oder besondere Perspektiven der Medienpädagogik oder einen Schwerpunkt in Technologieerziehung. An der Universität Oulu beispielsweise wird eine überwiegend englischsprachige, sich auf internationale Aufgaben orientierende Expertenqualifikation für den Erziehungsbereich anbietet, die gleichzeitig die Qualifikation eines Klassenlehrers enthält. Die zur Universität Oulu gehörende Einheit der Lehrerausbildung in Kajaani bietet wiederum Ausbildungsschwerpunkte in Sporterziehung und in „Pädagogik an kleinen Schulen“ an. Die Entwicklung spezieller Ausbildungsprofile, die in den 90-er Jahren ihren Anfang nahmen, sind für die Lehrerausbildung eine große Bereicherung. Die Vielfalt ist auch zur

Berücksichtigung der Interessen der Schüler aus den unterschiedlichsten Sozialisationsmilieus wichtig.

Um die möglichen Profile der finnischen Lehrerausbildung weiter zu veranschaulichen, nehme ich noch als Beispiel die Einrichtung, der ich selbst angehöre. Unsere Lehrerausbildung findet im zweisprachigen Kokkola (finnisch/schwedisch), am Bottnischen Meerbusen liegend, statt. Die Lehrerausbildung in Kokkola gehört zur Lehrerausbildung der Universität Jyväskylä: wenn die Universität Jyväskylä jährlich 120 Studierende für die Lehrerausbildung aufnimmt, studieren 80 davon in Jyväskylä selbst und 40 im 250 Kilometer entfernten Universitätszentrum Kokkola.

Die Spezifik der Klassenlehrerausbildung in Kokkola besteht darin, dass sie seit 20 Jahren neue Bildungswege für Erwachsene anbietet, die sich für den Unterrichts- und Erziehungsbereich beruflich qualifizieren wollen, sich weiterentwickeln oder überhaupt neu orientieren möchten, und die bereits bei Studienaufnahme einen vielfältigen Bildungs- und Berufshintergrund haben. Das Durchschnittsalter der Klassenlehrerstudierenden in Kokkola beträgt denn auch zu Beginn des Studiums 34 Jahre und manche haben bereits eine Qualifikation als Kindergartenlehrerin, Sozialpädagogin (FH) oder eines Fachlehrers. Darüber hinaus sollen sie bereits Unterrichtserfahrung in einem gewissen Umfang vorweisen können.

Das Studium in Kokkola ist zurzeit die einzige Lehrerausbildung als Erwachsenenbildung in Finnland. Zusammen mit der früheren Ausbildung der Studierenden bietet dieses Studium zum Klassenlehrer im Ergebnis eine umfangreiche und vielfältig einsetzbare Qualifikation für den Lehrberuf. Weil diese Studenten Quereinsteiger sind und ihre frühere Ausbildung teilweise anerkannt wird, ist das Studium auch zeitlich besonders effektiv: für die Absolvierung des MA-Abschlusses der Erziehungswissenschaften benötigen die Studierenden in Kokkola in der Regel lediglich etwa zwei Jahre.

### **Die Entwicklungsanforderungen an die finnische Lehrerausbildung**

Zum Schluss beleuchte ich die Fragen, die in den letzten Jahren im Blick auf die nahe Zukunft der finnischen Lehrerausbildung diskutiert wurden. Es ist eindeutig, dass die „Megatrends“ der kommenden Jahre aus der Globalisierung der Wirtschaft, den durch die Informationstechnologie verursachten Wandel der Arbeitswelt und aus dem Fortschreiten der europäischen Integration, speziell der EU-Osterweiterung, resultieren. Dementsprechend werden die finnischen Lehrer und die Lehrerausbildung sich den Herausforderungen der Internationalität, Multikulturalität, den sozialen Fragen und dem Umgang mit Verschiedenheit stellen müssen. Seit einigen Jahren wird über den konzeptionellen Wandel des Lehrerberufes diskutiert, und zwar vom „Alleinunterhalter“ vor der Klasse hin zum Motivator und Begleiter vielfältiger Lernprozesse in einer heterogenen Lerngruppe.

Besonders bei uns in Finnland ist das Thema des lebenslangen Lernens und das Bedürfnis der Neuorganisation des Weiterbildungssystems der Lehrer immer wieder im Blickpunkt.

In den letzten Jahren wurde – teilweise begründet durch die oben genannten Trends – der Fokus der Erneuerung auf die Aufnahmeprüfung zur Lehrerausbildung gerichtet. Im Jahr 2007 wurde in Finnland eine nahezu vollständige Reform im Bereich der Zulassung zur Lehrerausbildung verwirklicht. Außer den oben genannten allgemeinen Gründen gab es

aber auch noch andere Gründe, die zur Reform der Zulassung führten. Einer dieser Gründe steckt in der bleibenden Beliebtheit der Lehrerausbildung, die aber eine ungewollte einseitige Geschlechterverteilung im Studium mit sich bringt. Da bei besonders favorisierten Studiengängen die Bewerber mit den besten Abiturnoten die besten Chancen haben (Numerus Clausus), und die Frauen in der Regel in Finnland bessere Abiturnoten erreichen, wird das Lehrerstudium stark von Frauen dominiert. Durch den „Numerus Clausus“ wurden auch Studierende erreicht, die in ihrer Berufswahl sehr zielorientiert und motiviert sind; das heißt solche, die ihr Abiturergebnis durch das oft jahrelange Sammeln von „Zusatzpluspunkten“ für die Zulassung aufbessern. Die Zielorientierung ist natürlich zu begrüßen. Inzwischen hat sich aber diese besondere Möglichkeit zu einem Problem der Lehrerausbildung entwickelt. Die Konkurrenz beim Auswahlverfahren ist immer größer geworden und viele haben nach dem Gymnasium keinen Studienplatz bekommen. Sie mussten die Jahre überbrücken indem sie ihre Zugangschancen verbesserten oder das Pädagogische Studium an der Offenen Universität absolvierten. Daraus folgte zum einen, dass sich das Durchschnittsalter der Studierenden erhöhte und zum anderen, dass sich die Geschlechter-Verteilung noch mehr verzerrte. Die Ursache lag darin, dass immer weniger männliche Bewerber über Jahre durch das Sammeln von „Pluspunkten“ danach strebten, ein Lehrerstudium aufzunehmen, zumal auch die Bezahlung des Lehrers nicht besonders attraktiv ist.

Die Frage zum Geschlecht der Lehrerpersion ist eigentlich eine wichtige Frage, obwohl sie zu Missverständnissen führen kann. Worin besteht das Problem, dass die Lehrerausbildung nicht genauso viel talentierte Männer wie talentierte Frauen anzieht? In Finnland gibt es weiterhin viele kleine und mittelgroße Grundschulen (Klassen 1-6). Falls es in den kleinen Schulen (mit 5-6 Lehrerinnen) keine Männer gibt, wird es eindeutig Probleme bei der Organisation des Unterrichts geben (z. B. Belegung der Fächer Sport, Werken usw. für die Jungen). Bei der Reformierung der Aufnahmeprüfung hat man betont, dass die Änderung auf keinen Fall Abstriche bei der Frage nach dem didaktischen Können des Lehrers mit sich bringen sollte. Das Neue besteht u. a. darin, dass man nun auch die normale Fähigkeit wie „die Fähigkeit, anderen Menschen zu begegnen“ als sehr bedeutungsvolles Kriterium in der Lehrerausbildung sieht. In der neuen reformierten Aufnahmeprüfung der Lehrerausbildung hat man die Bewerber unter anderem durch diese zwei Charakteristika eingeschätzt: die Fähigkeit des Zuhörens und die Fähigkeit, mit Diversität und Widersprüchen umzugehen.

Während ich diesen Artikel schrieb, konnten wir über den Zeitraum eines Jahres Erfahrungen über die Auswirkungen der finnischen Reform der Lehrerausbildung bzw. der Zugangsprüfungen sammeln. Es sieht so aus, dass man mit der Erneuerung auf die größten Probleme einwirken konnte. Man hat jüngere Studenten, aber auch etwas mehr männliche Studenten für das Lehramtsstudium gewinnen können.

Meines Erachtens bedeutet die Hervorhebung der oben genannten Kompetenzen, dass in der finnischen Lehrerausbildung die Gemeinschaftlichkeit, die Gemeinwesenorientierung zunehmend an Bedeutung gewinnen werden und allgemein als wichtig akzeptiert werden. Wie Anneli Lauriala, Professorin der Erziehungswissenschaften an der Universität Lappland schrieb, werden die zentralen „Werkzeuge“ der Lehrerausbildung die Sprache und die Kommunikation sein. Meines Erachtens sind Gemeinschaftlichkeit, Sprache und Kommunikation verwandte Konzepte, die alle dadurch miteinander in Ver-

bindung stehen, dass sie das Bild des Lehrers als Begleiter des Lernprozesses untermauern.

Außer der Rolle des Anleiters, Motivators und Lernbegleiters wird man den Lehrer in Zukunft noch mehr als Forscher sehen müssen, als Vertrauensperson des Schülers, die sich bemüht, die Erziehungs- und Lebensumwelt des Kindes ganzheitlich zu deuten und zu verstehen. Damit es der Lehrerausbildung gelingt, diese Ziele zu erreichen, sollten im Studium solche Inhalte und Lernweisen noch besser verankert werden, die dem Konzept des forschenden Lehrers folgen, indem sie den Prozess des Fragens und Untersuchens anregen und so das Lehrer-Werden im beschriebenen Sinne fördern. Diese im Studium erlernten Fähigkeiten sollten dann auch über die Lehrerausbildung hinaus in die Schule hineinreichen. Die Schulen brauchen in einer sich ständig verändernden Welt anstelle statischen Wissens und einer eindimensionalen Wissensvermittlung die Haltung eines untersuchenden und fragenden Lehrers. Nur ein solcher Lehrer kann die Schüler zum Fragen und Forschen anregen.

Die neue Gemeinschaftsorientierung der Lehrertätigkeit beinhaltet auch die multiprofessionelle Kooperation, die Zusammenarbeit vor Ort mit unterschiedlichen Akteuren: mit den Eltern des Schülers, mit Sonderpädagogen, mit freien Trägern und Vereinen, Psychologen, Schulsozialarbeitern, mit der Bücherei, usw. Auch im Finnland des 21. Jahrhunderts hat man erkannt, dass es in der Schule nicht nur um pädagogische oder didaktische Probleme geht. Im Hintergrund stehen oft viel tiefere Fragen, die mit den gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen im Zusammenhang stehen. Gesellschaftliche Missstände und familiäre Probleme reichen bis in den Alltag des Klassenzimmers; Probleme, die die Autonomie der Lehrarbeit untergraben können. Ich nehme an, dass der Lehrer in Zukunft ein immer umfassenderes gesellschaftliches Gesamtbild benötigt, sowie Kenntnisse über politische Entscheidungsprozesse, differenzierte Auffassungen über das Arbeitsleben und dessen Zukunft. Gemeinwesen und Demokratie verlangen die Beteiligung aller, sowie den Dialog zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen. Zur Idee von Gemeinwesen und Demokratie gehört, wenn man über die Schule als Erziehungsumgebung redet, untrennbar auch die Frage nach der Stimme des Schülers. Die finnischen Schüler schneiden in internationalen Vergleichsstudien bei ihren Leistungen gut ab, aber erfahren sie ihre eigene Schule auch positiv? Bei dieser Frage schneiden sie im Vergleich zu den anderen EU-Ländern nicht so gut ab, und genau das ist beunruhigend.

In der heutigen Zeit wird das finnische Universitätssystem ganzheitlich und systematisch evaluiert. Jede finnische Universität hat sich in den letzten zwei bis drei Jahren mit der Entwicklung eines eigenen Systems des Qualitätsmanagements befasst, und schon jetzt sieht es so aus, dass diese Arbeit Früchte trägt, auch im Hinblick auf die Lehrerausbildung. Durch Evaluation und Qualitätsprüfung konnte eine Grundlage für den Dialog und die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren aufgebaut werden, die in der Gesellschaft pädagogische Verantwortung tragen. Durch die eigenen universitätsinternen Evaluationsprozesse war man besser in der Lage, verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen und mehr Aufmerksamkeit auf die Frage zu richten, in wieweit die Lehrer ausreichend gut vorbereitet werden, um den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen. Die Evaluationsprozesse haben auch ergeben, dass es einige Entscheidungen in der Lehrerausbildung gibt, die sich durchaus bewährt haben. Danach soll die

Lehrerausbildung weiterhin als vollwertiger Universitätsstudiengang bestehen bleiben. Schon seit Jahrzehnten wurde es in Finnland als wichtig erachtet, dass die Lehrerausbildung vor allem an der Universität stattfindet. In der Praxis bedeutet dies, dass die Pädagogik und mit eingeschlossen das pädagogische Praktikum im jetzigen Umfang weitergeführt werden soll. Die Lehrer brauchen für ihre Arbeit auch hochwertiges, wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen. Damit der Dialog zwischen Theorie und Praxis funktionieren kann, braucht man in der Lehrerausbildung auch weiterhin Praktika im Bereich Erziehung und eine enge Zusammenarbeit mit erfahrenen Pädagogen.

Die Evaluationsprozesse haben unsere Überzeugung bestärkt, dass bei der Qualitätsentwicklung der Lehrerausbildung auch besondere praxisrelevante Themenkomplexe vermittelt werden sollten wie z. B. der Umgang mit „anders lernenden“ Schülern (siehe den diesbezüglichen Beitrag von Matthies in diesem Band), die zunehmende Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, die vielseitige Schülerbetreuung sowie die Aufgaben und Formen einer gut funktionierenden Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Gruppen und Betrieben aus dem Gemeinwesen.

Zum Schluss möchte ich die Bedeutung der Fortbildung als Teil der funktionierenden Lehrerausbildung hervorheben. Gegenwärtig ist es leider so, dass die Lehrerfortbildung weder als Recht noch als Pflicht der Lehrenden im Berufsleben verankert ist. Für die Aufrechterhaltung der beruflichen Kompetenzen, aber auch für das Wohlergehen im Beruf und zur Vorbeugung des „Burn-out“, ist es entscheidend, in wie weit die eigene Arbeitsfähigkeit erhalten werden kann und die Arbeit selbst als positiv erlebt wird. Wenn die Arbeit in der Schule ein hohes qualitatives Niveau hat, so ergeben sich daraus motivierende Erfahrungen. Qualität kann auf Dauer aber nicht mit einer zurückgebliebenen beruflichen Qualifikation erreicht werden. Es ist einsichtig, dass die erste Grundausbildung der Lehrer zu Beginn des Weges nicht für die ganze Strecke des Berufslebens ausreicht. Für den Erfolg im Lehrereberuf werden eine fortlaufende Aktualisierung von Wissen und Können sowie eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernen vorausgesetzt.

Als eine der zentralen Handlungsrichtlinien der heutigen Regierung gilt es, die Möglichkeit des lebenslangen Lernens, auch für die Lehrenden, zu gewährleisten. Wenn man die Ausbildungspolitik der Regierung richtig interpretiert, kann man darin eine neue Form der Lehrerausbildung erkennen, die aus einem Kontinuum der „Grund- und Fort- oder Weiterbildung“ besteht. Danach ist die Erneuerung der Lehrerfortbildung eine äußerst wichtige Frage im Bereich der Finnischen Lehrerausbildung. Der Gedanke der Fort- und Weiterbildung nach der Grundausbildung sollte bereits in den Studienplänen der Institute der Lehrerausbildung verankert sein. Die Lehrergrundausbildung ist ein Prozess, der zwar die Fähigkeit zur Lehrtätigkeit gewährleistet, aber die Ausbildung muss unbedingt systematisch während der gesamten Zeit der Lehrtätigkeit erfolgen. Es reicht nicht, dass sich die Lehrerausbildung nach einem Studienplan ausrichtet; auch die Weiterbildung der Lehrer muss sich an einem sinnvoll komponierten Studienkonzept ausrichten.

## **Literatur**

Anon.1975. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö 1975:75.

Anon. 2006. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

- Denzin, N. (1994) The art and politics of interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Handbook of qualitative research (500-515). London: Sage Publications.
- Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.) 1994. Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publications.
- Enkenberg, J. 2002. Opettajankoulutuksen pedagogisesta perustasta. Teoksessa: Nuutinen, P & Savolainen, E. (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 88-92.
- Hakala, J.T. 2006. Informaatiohyöky. Tiedon ja osaamisen hallinta työelämässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Korpinen, E. (1998). Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. (21-30). Tampere: Tammer-paino.
- Lauriala, A. 2006. Virkaanastujaisesitys. Opettaja, tutkimus ja opettajankoulutus: Tutkimusparadigmamuutoksista ja niiden merkityksestä opettajan pedagogiselle toiminnalle ja opettajankoulutukselle. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niiniluoto, I. 1983. Tutkinonnuudistuksen tiede- ja yliopistokäsitys. Kanava 1 (11), 63-70.
- Nuutinen, P & Savolainen, E. (toim.) 2002. 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ojanen, S. (toim.) 1998. Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-paino.
- Räihä, P. 2007. Opiskelijavalinta ei saa olla ikäkysymys. Helsingin Sanomat 15.11.2007.
- Schwandt, T. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry, In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), Handbook of qualitative research (118-137). London: Sage.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Zeichner, K., & Liston, D. 1990. Traditions of reform in U.S. Teacher Education. Journal of Teacher Education 41 (2), 3-20.
- Vuorenpää, J. 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehitys Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Annales Universitatis Turkuensis C 199.

## **6.2 Bildungsforschung im Dienste gesellschaftlicher Selbstaufklärung und Schulentwicklung – Das Institut für Bildungsforschung an der Universität Jyväskylä**

*Jouko Kari*

### **Die pädagogische Forschung in Finnland sowie Gründung und Aufgaben des Instituts für Bildungsforschung**

Die Dezentralisierung des finnischen Hochschulwesens in den 1960-er und 70-er Jahren, und damit verbunden auch die Gründung der Lehrerausbildungsanstalten flächendeckend im ganzen Land können heute als Erfolg gewertet werden. Die Lehrerausbildung auf Magisterniveau für das ganze allgemein bildende Schulwesen führte zu einer Verbesserung der Qualität des Unterrichts respektive der schulischen Leistungen und auch das bildungspolitische Ziel nach Gleichheit der Bildungschancen konnte in einem hohen Maße verwirklicht werden. Im gleichen Zuge wurde die erziehungswissenschaftliche Forschungstätigkeit ausgebaut. Es besteht ein Netzwerk von Forschungseinrichtungen – sowohl auf der Süd-Nord-Achse von Helsinki bis Rovaniemi als auch auf der West-Ost-Achse von Rauma nach Joensuu. Die stärkste Konzentration der Forschungstätigkeit liegt jedoch immer noch in Helsinki und Jyväskylä.

Dank der vielseitigen und vorbildlich organisierten Lehrerausbildung und der Konzentration der seit 1960 wachsenden erziehungswissenschaftlichen Forschungstätigkeit in Jyväskylä wird diese im Ausland nicht sehr bekannte Stadt am nördlichen Ende des Päijänne-Sees bisweilen als „Finnlands Athen“ bezeichnet. Was die Pädagogik und ihre Forschung betrifft gilt dieser Name zu Recht. Hierzu sei nur auf die folgenden Publikati-

onen hingewiesen: Koulu ja kulttuuri (Schule und Kultur). Publikationen der Schulgeschichtlichen Gesellschaft Finnlands 1985, sowie Lappalainen 1991 und Nurmi 1984. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang auch an die Tatsache, dass das erste finnischsprachige Institut für Lehrerbildung in Jyväskylä im Jahre 1863 gegründet wurde, eine Initiative, die zum Vorbild ähnlicher Gründungen später im Lande wurde. Und die Akademisierung der Lehrerbildung hatte in Finnland – anders als etwa in Deutschland – nicht die Distanzierung der Lehre von der Praxis zur Folge. Noch heute ist allen Universitäten mit Lehrerbildung eine Schule angeschlossen, in der Ausbildung und Forschung zusammengehen.

In Finnland gab es bis zum Jahre 1957 kein erziehungswissenschaftliches Zentralinstitut. Seit 1957 übernimmt das „Erziehungswissenschaftliche Forschungszentrum (KTK)“ in Jyväskylä zum Teil solche für das ganze Land wichtige Forschungsaufgaben. Das Institut hatte den Status einer Stiftung und war somit kein Teil des finnischen Hochschulwesens. Gleichwohl gab der damalige Leiter des KTK, Martti Takala, bereits im Jahr 1963 einen grundlegenden, wenn auch sehr kurz gefassten (nur 13 Seiten) Forschungsbericht heraus: Internationale Schulerfolgsuntersuchung (Takala 1963). Dazu können die späteren Schulerfolgsuntersuchungen, an denen sich Finnland beteiligt hat, in ein Verhältnis gesetzt werden, sodass ein aufschlussreicher Entwicklungsweg von den 1960-er Jahren bis heute verfolgt werden kann. – Ich stelle Takalas Ergebnisse zusammenfassend im letzten Teil dieses Beitrages vor, in dem ich versuche, diejenigen Faktoren der finnischen Bildungsforschung und Lehrerbildung zu interpretieren, die die Entwicklung des finnischen allgemein bildenden Schulwesens über 40 Jahren beeinflusst haben.

Das heutige Institut für Bildungsforschung wurde im Jahr 1968 als ein nationales Zentrum für Schulforschung gegründet. Es ist als separates Institut der Universität Jyväskylä untergeordnet. Seine Aufgaben sind gesetzlich geregelt und beziehen sich auf die Ebene der Entwicklung des nationalen Bildungswesens. Die Aufgaben des Instituts können in Kurzform folgendermaßen definiert werden:

- Der Leitgedanke ist die Entwicklung der finnischen Bildung mithilfe der wissenschaftlichen Forschung. Etwas genauer definiert lauten die Schwerpunkte des Instituts:
- die internationale und nationale Evaluation der Bildung
- die Verbindungen zwischen Bildung und Arbeitswelt
- Hochschulforschung
- Nutzung der Informationstechnologie in der Ausbildung sowie
- Entwicklung der Forschungsmethodologie

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Frage, was das Forschungsinstitut im Laufe der Jahrzehnte im Bereich der Evaluation erreicht hat. Die Vertrauenswürdigkeit der finnischen Ergebnisse wurde u. a. dadurch gesichert, dass das Institut von Anfang an zwei Professuren einrichtete: die Professur des Institutsleiters sowie die Professur der Methodologie, welche die einzige seiner Art ist in diesem Land. Der Professor der Methodologie leitete während seiner gesamten Amtszeit die Arbeit der IEA- und PISA-Forscher (IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; PISA: Programme for International Student Assessment) und gab auch das Werk Testiteoria. Johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen mittauksen teoriaan (Testtheorie. Eine Einführung in die Theorie der erziehungs- und verhaltenswissenschaftlichen Messung) (Kontinen 1981) heraus. Der langjährige Amtsträger Professor Raimo Kontinen hat für



die Forschungserhebungen als erster die so genannte Matrizenerhebung angewandt. Mit dieser Methode ist es möglich, aus inhaltlich breit gefächerten Gebieten auf ökonomische Weise vertrauenswürdige Informationen über die Lehrplaninhalte der zu erforschenden Fächer zu erhalten (nach einem Interview mit Raimo Konttinen am 31.3.2006). Wir wollen nun die Forschungsergebnisse des Bildungsforschungsinstituts bezüglich Erziehung und Schule untersuchen. Der Zeitrahmen soll hier auf die Jahre um die letzte Jahrhundertwende begrenzt werden.

### **Die heutigen Forschungsschwerpunkte des Instituts**

Als oberstes Verwaltungsorgan des Forschungsinstituts fungiert ein Vorstand, zu der zusätzlich zu den Fakultätsrepräsentanten der jeweiligen Forschungsgebiete auch ranghohe Repräsentanten des finnischen Zentralamtes für das Unterrichtswesen aus Helsinki gehören. Dies hat eine enge Wechselwirkung zwischen Bildungspolitik und Schulentwicklung ermöglicht – und dem Institut manchmal den Vorwurf eingetragen, es sei weniger dem Geist einer freien, unabhängigen Forschung als vielmehr den Vorgaben regierungsamtlicher Bildungspolitik verpflichtet. Der institutsinterne Vorstand verwaltet und unterstützt zusammen mit dem Vorsitzenden die Forschungsgruppen sowie auch die Bereiche der Dienstleistung und Medien, also die methodologische Einheit sowie die Publikations- und Informationseinheit.

Die gegenwärtigen Forschungsgruppen wurden folgendermaßen benannt (hier mit Kommentaren in Klammern):

- Niveau und Qualität der finnischen Bildung (darüber konnten früher nur Aussagen anhand der komparativen internationalen Studienergebnisse des Instituts gemacht werden – nicht aufgrund eigenständiger Fragestellungen)
- Lernen in verschiedenen Schulstufen und Lernumgebungen (hier haben in den letzten zwei Jahrzehnten die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der verschiedenen Universitäten und besonders die Lehrerausbildungseinrichtungen mit ihrer vielseitigen Versuchs- und Forschungstätigkeit im Rahmen von Projekten zur Schulentwicklung ebenfalls in hohem Maße beigetragen; zu erinnern ist daran, dass die Magister-Abschlussarbeiten der Lehrerstudenten häufig in solche Projekte eingebunden sind)
- Informationsnetzwerke eröffnen Lernumgebungen (u. a. hat Nokia am Anfang diese Studien unterstützt)
- Die kognitiven und sozialen Prozesse beim Lernen
- Bildungskultur, pädagogische Vorgehensweisen und Lehrerdasein (Die im Zuge der Akademisierung erfolgte Erhöhung des Ausbildungsniveaus der verschiedenen Lehrerguppen hat ein wissenschaftliches Miteinander und die Zusammenarbeit zwischen Forschern und Lehrern in einem effektiveren Maße als zuvor ermöglicht.)
- Individualisierung in der Bildung
- Lernende Schulorganisation (die Schule als „Subjekt“ zur Aufklärung ihrer Strukturen und als Agentur ihrer eigenen Weiterentwicklung)
- Welche Ausbildung – welche Arbeitswelt?
- Studenten in der Fortbildung und im Arbeitsleben
- Einfluss der Ausbildung (Langzeitwirkungen verschiedener Ausbildungsgänge in der Berufsbiographie)
- Internationalisierung der Ausbildung

- Multikulturelle Ausbildung
- Betreuung (der Schüler) in flexiblen Bildungsstrukturen

Die Untersuchungen zum Thema Lehrerdasein sind, als Beispiel, in der letzten Zeit häufig in der Presse und in den elektronischen Medien präsent. Im Frühjahr 2006 wurde erneut öffentlich festgestellt, dass die strengen Aufnahmeprüfungen der Lehrerausbildungseinheiten ein Vorteil sind und dass die Lehrerausbildung hohe pädagogische Kompetenzen bewirken; dass aber die Lehrer und Schulleiter späterhin nicht häufig genug an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. Ein Grund dafür sind die Sparmaßnahmen der Gemeinden sowie die unzureichende Planung auf diesem auf eine stetige Aktualisierung angewiesenen Gebiet. – Dieses in Hinsicht auf die mangelnde Weiterbildung besorgniserregende Ergebnis der Untersuchungen zum Lehrerdasein hatte allgemein für Überraschung gesorgt. Über die Forschungsergebnisse des Instituts wurde – zum wievielten Mal, das weiß keiner mehr – im gemeinsamen Seminar der Forschungs-, Verwaltungs- und Medienvertreter in Jyväskylä nachgedacht. Diese Art der Nutzung der Forschungsergebnisse ist bereits zur Tradition geworden, was sicherlich in einem kleinen Land wie Finnland eher möglich ist, und gleichzeitig ist dieser kontinuierliche Austausch ein großer Vorteil wenn es darum geht, Forschungsergebnisse für die Entwicklung der Praxis rasch und zielgerichtet zu nutzen.

Die Förderung des menschlichen Wohlergehens durch die Entwicklung von Bildung und Lernen ist heute ein breit akzeptiertes Prinzip in Finnland. Der Vorteil der multiwissenschaftlichen Forschung im Forschungsinstitut liegt gerade darin, dass diese Forschungstätigkeit im besten Falle den gesamten Lebenslauf des Menschen umfasst. So können Aspekte der frühkindlichen Erziehung bis hin zur Erwachsenenbildung in ein Verhältnis zueinander gebracht werden.

### **Eine Übersicht über die Forschungsprojekte des Instituts (in Auswahl)**

Anhand der Schilderung über die Forschungsschwerpunkte des Instituts kann bereits festgestellt werden, dass eine Präsentation aller einzelnen Forschungsprojekte im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich ist. Sie würde nur eine sehr schmalspurige, mehrseitige Auflistung bleiben. Deshalb will ich mich auf zwei Hauptgebiete konzentrieren: Forschungen, die das Niveau und die Qualität der finnischen allgemein bildenden Schule und damit zusammenhängend die Lernergebnisse in unserem Schulwesen betreffen sowie solche neue Forschungsgebiete, die eindeutig mit den Besonderheiten der finnischen Lehrerausbildung zusammen hängen.

### **Über die pädagogischen Untersuchungen zur Neuorganisation und Entwicklung des finnischen Schulsystems**

(a) Der Beginn der Internationalen Schulerfolgsvorschung in Finnland

Wir kehren nun zurück zu der ersten Schulerfolgsvorschung des Bildungsforschungsinstitutes, deren Ergebnisse im Jahr 1963 von Martti Takala herausgegeben wurden. Damals nahmen zusätzlich zu Finnland nur acht Staaten Westeuropas teil, sowie außerhalb dieses Gebiets noch Polen, Jugoslawien und die USA. Zielgruppe der Untersuchung waren 13-jährige Schüler. Etwa 800 bis 1000 aus jedem Staat wurden getestet.

Untersucht wurden die Schulerfolge in vier Unterrichtsfächern: Mathematik, Naturkunde (science), Erdkunde und Lesen (Leseverständnis). Die Untersuchung wurde unter der

Leitung des Pädagogischen Instituts der UNESCO durchgeführt. Die Erwartung lag darin, dass man durch einen Vergleich der Lehrpläne, Ziele und Lernmethoden mit den Leistungsunterschieden der Schüler in unterschiedlichen Ländern Informationen darüber erhalten könnte, welche Rolle ein jeder dieser Faktoren bei den schulischen Leistungen spielt.

Ohne genauer ins Detail der Untersuchung zu gehen oder die kritischen Bemerkungen zu beachten konnte für Finnland Folgendes festgestellt werden: Die Schulerfolgsprofile in Finnland sind am ehesten mit den entsprechenden Profilen in Schweden und Deutschland vergleichbar. Die gleichmäßigsten Profile gab es in Schweden, und verhältnismäßig gleichmäßig waren sie auch in Finnland. Was die Ähnlichkeit der Profile betrifft, so wies Takala treffend auf die Gleichheiten der untereinander ähnlichen Staaten und auf ihren gemeinsamen schulgeschichtlichen Hintergrund hin. Ebenso erwähnte er, wie man seinerzeit Modelle für die Lehrerausbildung aus den mitteleuropäischen Ländern und aus Skandinavien nach Finnland holte.

Des Weiteren ist die Feststellung wichtig, dass die Ergebnisse in den französischsprachigen Staaten Frankreich und Belgien im Vergleich zu den entsprechenden finnischen Ergebnissen bemerkenswert gut waren. Allerdings, was die mathematischen Grundbegriffe und Grundrechenarten betrifft, waren die Finnen besser als in den Aufgaben, die eine induktive Schlussfolgerung anhand geometrischer Figuren voraussetzten. Auch in anderen Bereichen, in denen die Durchführung, Schätzung und Schlussfolgerung vorausgesetzt wurden, wie beispielsweise in Naturkunde, schienen die Finnen viel Nachholbedarf zu haben.

Die im Verhältnis besten Ergebnisse erreichten die finnischen Schüler in Lesekompetenz, was auch im Anbetracht der weiteren Schulerfolgsüberprüfungen wesentlich ist.

Auch wenn Finnland damals noch das parallele Schulsystem hatte, war die Varianz der Ergebnisse hier verhältnismäßig klein. Anders gesagt waren also die schulischen Erfolge der Finnen schon damals in den jeweiligen Schulfächern relativ homogen. Sogar in Schweden war die Varianz etwas größer als in Finnland. Besonders in England und Schottland wie auch in Frankreich und Belgien waren die Varianzzahlen merklich größer. Auch die Ergebnisse der USA und Deutschlands zeigten bei allen Schulleistungen größere individuelle Unterschiede als in Finnland.

In einzelnen Teilaufgaben der Mathematik erreichten die Finnen beste Ergebnisse bei den Aufgaben, in denen numerische Rechenaufgaben mit „ganzen Zahlen“ gelöst werden sollten. Dies also viel besser als Aufgaben mit Bruch- oder Dezimalzahlen. Oben wurde bereits auf das relativ schwache Niveau der finnischen Schüler im Bereich des induktiven Denkens hingewiesen.

Ich war damals im Jahre 1963 am Anfang meiner Klassenlehrtätigkeit und studierte nebenbei in Jyväskylä Erziehungswissenschaften. Ich erinnere mich, dass Takalas Forschungsbericht großes Aufsehen bei den Lehrern, Lehrbuchplanern und Lehrerausbildern erregt hatte. In der Zukunft wollte man besonders solche Lerninhalte verstärken, in denen die Leistungen der finnischen Kinder nachweislich am schwächsten waren. Die Untersuchung, die auch in den Medien fleißig zitiert wurde, lag zeitlich in einer sensiblen Phase der Schulreform. Es wurde eifrig über die positiven und möglicherweise auch negativen Seiten der für alle gemeinsamen neunjährigen Grundschule diskutiert. Ebenso

erweckte die auf die Entwicklung der Schulen zielende Versuchs- und Forschungstätigkeit in den Schulen selbst ein immer größeres Interesse.

Um herausfinden zu können, ob die Lage der finnischen Lehrer heute, gute 40 Jahre später, ähnlich ist, habe ich am 4. April 2006 die Erziehungswissenschaftlerin, Dr. Liisa Remes interviewt. Sie arbeitet hauptamtlich in der Weiter- und Fortbildung für Lehrkräfte. Ihr Themenschwerpunkt ist die Unternehmererziehung. Dieses Fach wurde als neuer Themenbereich in die offiziellen Lehrpläne Finnlands aufgenommen. Im Interview betonte Remes drei Aspekte:

- Die Fortbildung der finnischen Lehrer ist als wissenschafts- und forschungsbasiert definiert worden.
- Nach der humanistischen Menschenauffassung findet das Lernen hauptsächlich aus einer Schülerinitiative heraus statt, nicht wegen „von oben“ kommender Befehle.
- Im gleichen Geiste hörte das Finnische Zentralamt für das Unterrichtswesen vor gut zehn Jahren auf, die Manuskripte der Lehrbücher zu kontrollieren. Auf diese Weise vertraute man den Lehrbuchredakteuren und den Lehrern, die alle eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung haben.

In beinahe allen Fächern sind sowohl in der Grundausbildung der Lehrkräfte als auch in der Fortbildung Menschen tätig, die in der Didaktik ihres Fachgebiets promoviert haben. Die Lage ist in dieser Hinsicht viel besser als in den 60-er Jahren.

#### (b) Die Internationale Schulerfolgsvorschung etabliert sich in Finnland

Die internationalen Untersuchungen der IEA-Organisation (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) in den 1970-er, 80-er und 90-er Jahren und ihre Ergebnisse haben in diesen Jahrzehnten das Finnland-Bild besonders im Gebiet der EU, aber auch weltweit, positiv beeinflusst. Die im langen zeitlichen Rahmen publizierten Forschungsberichte, die insbesondere das Institut für Bildungsforschung produziert hat, haben die Entwicklungsstadien der finnischen Schule in der späteren Hälfte des 20. Jahrhunderts untersucht. Die in diesem Zusammenhang publizierten Forschungsergebnisse haben in Anbetracht der Änderungen in unserem Schulsystem eine zentrale historische Bedeutung (vgl. Leimu 2004, 4). Die PISA-Untersuchungen (Programme for International Student Assessment) der OECD haben im 21. Jahrhundert das international gesehen gleichmäßige und hohe Niveau der schulischen Erfolge finnischer Schüler herausgestellt.

Nach Leimu (Leimu 2004, 415-417) war Finnland unter den teilnehmenden 77 Nationen der IEA-Untersuchung einer der fleißigsten Teilnehmer, indem es mit seinen 15 Teilprojekten auf den geteilten zweiten Platz kam, zusammen mit Schweden und Ungarn.

Um die wichtigsten Ergebnisse hervorzuheben und die damit verbundenen Hintergrundfaktoren zu interpretieren habe ich als hauptsächliche Quelle für diesen Bericht ein Interview mit dem emeritierten Forscher Kimmo Leimu sowie die Analyse seiner Schriften gewählt. Leimu wirkte beruflich hauptsächlich im Institut für Bildungsforschung. Als ich selbst in diesem Institut als Forscherkollege und später als Abteilungsleiter und leitender Professor tätig war, arbeitete Leimu als finnischer Hauptkoordinator der meisten IEA-Untersuchungen. In den letzten Jahren im Amt nahm er auch an den PISA-Studien teil, sodass seine Erfahrung meiner Ansicht nach in der internationalen Führungsebene dieser

Projekte aus finnischer Sicht seinesgleichen sucht. Das freie aber sehr ergiebige Interview fand am 5. April 2006 statt.

Inhaltlich beschränke ich mich auf die Schulerfolge in den Fächern Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Es ist interessant, die finnischen Ergebnisse in den Studien im Laufe der Jahrzehnte im Verhältnis zueinander und zu der Kontrollgruppe aus zahlreichen anderen europäischen und den wichtigsten asiatischen und Nordamerikanischen Ländern zu betrachten. Teilweise bietet es sich auch an, sich Gedanken über die Entstehungsmechanismen der entstandenen Unterschiede zu machen, obgleich eine Evaluierung auf dieser recht schmalen Basis zum Teil subjektiv sein mag. Mein subjektiver Blick fußt aber auf Erfahrungen, die ich über Jahrzehnte auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens machen konnte – angefangen als Klassenlehrer, dann Fachlehrer für Mathematik und Naturwissenschaften, später als Forscher in der Pädagogik sowie vor allem in der Lehreraus- und Fortbildung.

Als zusätzliche Quellen zu Leimus (2004) ausführlichem Werk verwende ich das von dem heutigen Leiter des Instituts für Bildungsforschung, Prof. Jouko Välijärvi und das von Pirjo Linnakylä im Jahre 2002 herausgegebene Werk „Tulevaisuuden osajat. PISA 2000 Suomessa“<sup>13</sup>. Was die späteren PISA-Untersuchungen betrifft, so wird auf die kürzlich in mehreren Zusammenhängen publizierten Forschungsergebnisse und Zukunftspläne der Gutachter des Instituts hingewiesen.

Nach Leimu lagen besonders die IEA-Untersuchungen für Finnland zeitlich günstig, mitten in der Veränderungsphase der bildungspolitischen Systemebene und auch der Lehrplanebene. In dieser Zeit ging man von einem parallelen Schulsystem zu einer für alle gemeinsamen Grundschule über. Für alle Schüler war somit zumindest ein bemerkenswerter Zuwachs an Gleichwertigkeit erreichbar.

Kimmo Leimu betonte besonders die Entwicklung, die bereits in dem Zeitraum 1970-1984 in den IEA/SCIENCE-Messungen stattfand. In der IEA/SISS-Untersuchung (SISS – Second International Science Study), für die Leimu in diesen Jahrzehnten für den finnischen Teil verantwortlich war, ging es um eine Serie von Wiederholungsuntersuchungen des IEA-Projekts, deren explizite Ziele waren:

- den Zustand des Unterrichts und Lernens in den Naturwissenschaften überall in der Welt zu erkunden,
- Faktoren zu suchen, die die Unterschiede in den schulischen Leistungen im Bereich der Naturwissenschaften erklären, wobei besonderes Augenmerk auf Besonderheiten in den Lehrplänen gelegt wurde,
- Die Änderungen in den Rahmenbedingungen und dem eigentlichen Unterricht im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer zu untersuchen, die seit Anfang der 70-er Jahren in den 10 teilnehmenden Ländern, die an beiden Untersuchungen teilgenommen haben, geschehen sind.

Finnland gehörte zu dieser letzten Gruppe und gerade die Ergebnisse der finnischen Kinder damals wurden für beinahe sensationell gehalten. In den Naturwissenschaften hatten 10-jährige finnische Schüler, die 1970 zwar über dem internationalen Durchschnitt, aber doch noch erheblich von der internationalen Spitze entfernt lagen, im Jahr 1984 überraschenderweise die internationale Spitze erreicht. Auch die Entwicklung der

---

13 Übersetzt: „Die Köpfer der Zukunft. PISA 2000 in Finnland.“

14-jährigen verlief entlang einer ähnlichen Kurve, wenn auch im Verhältnis zu den Zehnjährigen weniger spektakulär.

Ergänzend sei hier noch die noch schmeichelhaftere Entwicklung in der Lesekompetenz der Muttersprache zwischen 1970 und 1991 angeführt. Die 10-jährigen Schüler, die sich bereits 1970 oben auf der internationalen Skala befanden, hatten ihre Leistungen erheblich verbessert (gemessen an denselben Teilergebnissen), und repräsentierten 1991 eindeutig und souverän die Spitze des internationalen Vergleichs. Nun war auch der finnische Mittelwert bei den 14-Jährigen international gesehen an der Spitze, nachdem es 1970 ein wenig darunter gelegen hatte. – Auf die PISA-Untersuchung war Finnland also gut vorbereitet und wer die eben referierten Ergebnisse aus den früheren Untersuchungen kennt, wird über das gute Abschneiden Finnlands in den PISA-Studien weniger überrascht sein.

(c) Die neuesten Beobachtungen über die PISA-Untersuchungen zur Entwicklung des finnischen Schulwesens

Laut PISA-Forscher Pekka Kupari beweisen die internationalen Schulerfolgsüberprüfungen für den finnischen Teil, dass, auf der Schulebene gesehen, die Lernzieländerungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhaltsbereich, die dem Unterricht und dem Lernen in den letzten nationalen Grundlagen für den Grundunterricht gestellt wurden, gut umgesetzt worden sind. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass die Lehrer und Lehrbuchautoren sich eingehend mit den Inhalten der nationalen Lehrpläne der Jahre 1994 und 2004 beschäftigt haben, wo das Hauptgewicht auf Informationsbeschaffung, Durchführung und Problemlösung gelegt worden ist. Diese so genannten „höheren Fähigkeiten“ setzen jedoch eine gute Beherrschung der Grundkenntnisse in Mathematik sowie eine routinierte Aufgabenlösungstechnik voraus.

Weil es anscheinend keine größeren Änderungen – weder in die positive noch in die negative Richtung – in der Platzierung der finnischen Schüler im internationalen Vergleich gibt, scheint das finnische Schulsystem Anfang dieses Jahrtausends tadellos – mitunter sogar sehr gut – funktioniert zu haben, auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Da das Hauptgewicht der PISA-Studie in der letzten Zeit gerade auf diesem Gebiet liegt, betrachte ich noch ein wenig detaillierter die Schulerfolge aus diesem Jahrtausend und andererseits die Gründe, wie man sich – auch mithilfe der Studie – die verbesserten schulischen Leistungen in unserem Land erklären kann.

In den Ergebnissen der PISA-Studie des Jahres 2003 fällt besonders auf, dass viele europäische Länder (z. B. Belgien, Deutschland, Ungarn, Portugal und Spanien) ihre Ergebnisse im mathematischen Bereich Änderungen und Zusammenhänge (Aufgabenbereich Algebra) um 12-22 Punkte haben verbessern können. Für den Finnischen Teil betrug die Verbesserung 14 Punkte, was im internationalen Vergleich statistisch bedeutungsvoll war. Im Bereich der geometrischen Formen (Raum und Form) besserte sich Finnland um nur 6 Punkte, was statistisch unwesentlich war. Für die 25 OECD-Länder war die durchschnittliche Besserung jedoch noch geringer, nämlich nur 2 Punkte.

Im Bereich Naturwissenschaften besserten sich die Leistungen der finnischen Schüler im Zeitraum 2000-2003 um bemerkenswerte 10 Punkte. Zu den anderen europäischen Ländern, die ihre Ergebnisse verbessern konnten, zählen u. a. Griechenland, Frankreich,

Polen, Belgien, die Türkei, die Schweiz und Deutschland. Österreich und Norwegen hingegen verschlechterten sich geringfügig (Kupari et. al. 2004, 22-23).

Es scheint also, dass sich die finnischen Jugendlichen – zur großen Überraschung der Skeptiker – neben der Lesekompetenz auch in Mathematik und in den Naturwissenschaften an der Spitze der OECD-Länder bewegen, auch wenn viele europäische Länder in den ersten Jahren des Jahrtausends in diesem wichtigen Bereich Finnland näher gerückt sind. Die Evaluation richtet sich an 15-jährige Jugendliche, die in einigen Jahren wichtige Positionen im Arbeitsleben übernehmen werden. Dies mag für die wirtschaftliche Entwicklung vieler Länder sehr wichtig sein.

Als Ganzheit (Lesekompetenz, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösungsfähigkeit) kann Finnland mit den Ergebnissen des PISA 2003 zufrieden sein, denn in der Gruppe der 15-Jährigen sind dieses Mal die Ergebnisse noch besser als die Ergebnisse drei Jahre zuvor. Das nationale LUMA-Projekt (ein umfangreiches Schulentwicklungsprojekt zum naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht) wird als ein Grund dafür genannt, dass gerade die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten sich in den letzten Jahren derart gebessert haben. Im Endgutachten der PISA-Untersuchung wurden die Ergebnisse und alle möglichen Einflüsse im Hintergrund durch die finnischen Forscher erläutert (Kupari, P. & Välijärvi, J. 2005). Von den wichtigsten Faktoren hebe ich hier den für die alltägliche Leitung des Schulbetriebs wichtigsten hervor: Die breit gefächerte Verantwortung und Entscheidungsmacht des finnischen Lehrers, ganz besonders, was die Lehrpläne und Lernmaterial betrifft.

Välijärvi (ebd. S. 204) zeigt, dass die Verantwortung der Schulen in Finnland mindestens in zwei Bereichen mehr oder minder überragend ist:

	Finnland	OECD
1. Kursangebot	100	70
2. Kursinhalte	92	67
3. Grundsätze der Evaluation	99	85
4. Lehrbücher	100	90
5. Haushaltsplan der Schulen	80	71
6. Linien der Schulordnung	100	94

Stattdessen liegen die Besoldung u. a. Bereiche in Finnland in „höherer Hand“ als in den manchen anderen OECD-Ländern, werden also nicht von den Schulen, sondern auf nationaler Ebene bzw. staatlich geregelt. Der Lehrer scheint in Finnland in vieler Hinsicht ein verantwortungsvoller Akteur des Staates in seinem eigenen Wirkungskreis zu sein. Der Respekt den Lehrern gegenüber ist hoch, denn er ist in einer Schlüsselposition, jeden Bürger darauf vorzubereiten, sich in der finnischen Gesellschaft zu bewähren und mit seiner eigenen Arbeit einzubringen, jetzt und in der Zukunft.

Im Grunde sind die guten Lernergebnisse in den finnischen Schulen ein Ergebnis der hochklassigen berufsethischen Fähigkeiten der Lehrer und der allgemeinen Wertschätzung der Finnen für Bildung und Kompetenz. Dies ist vor allem eine auf persönlicher Erfahrung basierende Feststellung. Aber unter anderen hat auch Hannele Niemi in ihrer Untersuchung ähnliches festgestellt (Nummenmaa & Välijärvi 2006). Hohe berufsethische Kompetenzen auf Seiten der Lehrer einerseits und eine hohe Aspiration bezüglich Lernen und Bildung auf Seiten der Bürger eines Landes andererseits scheinen in ihrem

Zusammenwirken erfolgversprechende Bedingungen für Schulerfolg hervorzubringen. Nicht zuletzt sind es aber auch die praxisorientierte Bildungsforschung und die forschungsbasierte Reformdiskussion und Kommunikation, die dem daraus entstehenden Handlungswillen sinnvolle Alternativen und Perspektiven aufzeigt.

### **Quellenmaterial:**

- Green, S.K.: Using an Expectancy – value approach to examine teacher’s motivational strategies. *Teaching and Teacher Education* 18, S. 989-1005. [Verlag? Ort?] 2002.
- Hansén, S.-E., Jansson, P., Kari, J. et. al.: FINNLAND, Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas, Band 5 (Hrsg. von A. Körner und F. Seidenfaden), Verlag der Ferber’schen Universitätsbuchhandlung. Giessen-Wiesbeck 1984.
- Konttinen, R.: Testiteoria. Johdatus kasvatus- ja käyttäytymistieteellisen mittauksen teoriaan. Gaudeamus. Mänttä 1981.
- Koulu ja kulttuuri (Schule und Kultur). ”Koulu ja menneisyys XXIII” (”Schule und Vergangenheit”). Suomen kuoluhistoriallisen seuran julkaisuja. WSOY. Porvoo/Helsinki/Juva 1985.
- Kupari, Välijärvi, Linnakylä, et.al.: Nuoret osajat. PISA 2003-tutkimuksen ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2004.
- Kupari, P & Välijärvi, J. (Hrsg.): Osaaminen kestävällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2005.
- Lappalainen, A.: Suomi kouluttajana. WSOY. Porvoo/Helsinki/Juva 1991.
- Leimu, K.: Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2004.
- Niemi, H.: Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. In: Nummenmaa & Välijärvi: Opettajan työ ja oppiminen. S. 73-94. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2006.
- Nummenmaa, R. & Välijärvi, J.: Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2006 [stimmt das Jahr???].
- Nurmi, V.: Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun perustamisesta 50 vuotta. Kulttuurikuvia JKK:sta. WSOY. Porvoo/Helsinki/Juva 1984.
- Otavan iso tietosanakirja, 4. osa. Otava. Keuruu 1963.
- Remes, L.: Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2003.
- Takala, M.: Kansainvälinen koulusaavutustutkimus. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Nr. 4. Koulusaavutustutkimuksia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 1963.
- Välijärvi, J. & Linnakylä, P. (Hrsg.): Tulevaisuuden osajat. PISA 2000 Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto/ OECD/PISA / Unterrichtsministerium. Helsinki 2002.

## **6.3 Die Reform der Schülerbewertung in der finnischen Grundschule**

*Eira Korpinen und Elina Törmä*

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird die Reform der Schülerbewertung in der Grundschule als Teil der Entwicklung der finnischen Grundschule in einem Zeitraum von etwa 30 Jahren gezeigt. Die Einführung der einheitlichen Grundschule wurde als eine zentral gesteuerte administrative Reform in einem relativ kurzen Zeitraum in den 70-er Jahren umgesetzt, dagegen folgten die innere Entwicklung und die Erneuerung der Lehrpläne hauptsächlich erst zwischen 1980 und 2000. In dieser Entwicklungsarbeit wurde viel Entscheidungsgewalt auf die lokale Ebene verlagert, d. h. in die Gemeinden und Schulen delegiert. Im Rahmen einer Begleitforschung wurden aus diesen Reformaktivitäten forschungsbasierte Informationen erhoben. Bezüglich der Bewertung der Schülerinnen und Schüler ist es jedoch schwer ein für das ganze Land gültige Bild zu gewinnen.



nen. Die Schülerevaluation und ihre Entwicklung ist ein Bestandteil der schulinternen Arbeitskultur, die die historisch-gesellschaftliche Situation und die internationalen Strömungen sowie die veränderten Lern- und Wissensauffassungen widerspiegelt. Im Hintergrund der Reform steht eine humanistisch-konstruktivistische Lernauffassung und ein dementsprechendes Menschenbild. Das Ziel der Evaluation ist es, die Entwicklung eines positiven Ich-Bildes und eines gesunden Selbstbewusstseins bei den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen sowie das ganzheitliche Lernen zu fördern. Bei der Reform des Evaluationsverfahrens geht es um einen gemeinschaftlichen und einen individuellen Lernprozess – zum einen um die Entwicklung des Bewertungsdenkens bei u. a. Lehrern, Schülern und Eltern, zum anderen um die Entwicklung der Anwendungstheorie u. a. bei den Dozenten der Lehrerausbildung und den Lehramtsanwärtern. Im Wandel der Evaluationskultur spielt die Lehrerausbildung eine zentrale Rolle. Die Evaluationsmethoden sind vielseitiger geworden, die Benotung ist in den unteren Klassen der Grundschule (1-4) verschwunden. Die qualitativen Evaluationsmethoden – schriftliche Mitteilungen, persönliche Portfolios und Evaluationsgespräche, bei denen auch der Schüler mit seinen Erziehungsberechtigten anwesend ist – sind in den verschiedenen Klassenstufen häufiger geworden. Die Förderung der Fähigkeit des Schülers sich selbst einzuschätzen erhielt einen zentralen Stellenwert. Die Evaluationsreform in der Klassenlehrerausbildung, beispielsweise das Wegfallen der Benotung im Fach „Unterrichten“ hat auch den Weg für die Verinnerlichung der neuen Evaluationsmethoden geebnet. Die Entwicklung und Erforschung der Evaluation war ebenfalls einer der zentralen Schwerpunkte im Netzwerk „Forschender Lehrer“, das im Jahr 1994 gegründet wurde ([www.jyu.fi/okl/tuope](http://www.jyu.fi/okl/tuope)).

### **Die Reform der Schülerevaluation als Teil der inneren Entwicklung der Schule**

Die administrative Umsetzung der einheitlichen 9-jährigen Grundschule begann vor 30 Jahren in Nord- und Ostfinnland und breitete sich von dort planmäßig Richtung Süden aus. Die innere Reform der Grundschule konnte dagegen nicht entsprechend schnell und problemlos durchgeführt werden. Vom alten mehrgliedrigen Schulsystem blieb in der neuen Grundschule u. a. das alte Schülerbewertungssystem bestehen. Für dessen Weiterentwicklung wurde eine eigene Kommission gegründet, die einen Bericht zur Erneuerung des schulischen Bewertungssystems erarbeitete. In der Kommission saßen Vertreter aus außergewöhnlich breit gefächerten Interessengruppen, u. a. aus der Universität, aus der Schulverwaltung, aus der Wirtschaft und den Gewerkschaften. Die Kommission erläuterte in ihrem Gutachten recht umfangreich das Bewertungs- oder Evaluationswesen selbst, seine Begründungen und Aufgaben, und verdeutlichte die Begriffsdefinitionen des Fachgebiets. Die Kommission betonte die Ziele als Ausgangspunkt für Bewertung und Evaluation; durch die Evaluation muss vor allem Information darüber beschafft werden, wie die gestellten Ziele erreicht worden sind – angefangen von der Ebene des gesamten Schulsystems bis hin zum Lernen des einzelnen Schülers. Gleichzeitig wurde damit ein Übergang von einer relativen Bewertung zu einer absoluten Evaluation angestrebt, d. h. dass eine Leistung des Schülers mit einem vorher festgelegten Lernziel verglichen werden sollte und nicht mit der Leistung der anderen Schüler.

Über die Aufgaben der Schülerevaluation wurde ebenso vielseitig nachgedacht. Als ihre eigene Kategorisierung listete die Kommission die folgenden Aufgaben für die Evaluation auf: feststellende, motivierende, begleitende und prognostische Aufgaben. Das Ge-

wicht wurde speziell auf die lernbegleitenden und motivierenden Aufgaben gelegt, während die prognostische Evaluation in der Grundschule eher im Hintergrund bleiben sollte. Die Kommission hielt auch eine Evaluation während des Lernprozesses für wichtig, nicht nur die Bewertung der Endergebnisse. Dies bedeutete gleichzeitig eine engere Bindung der Evaluation an das Lern- und Lehrgeschehen. Besonders hervorgehoben wurde auch der Aufbau der Selbsteinschätzungsfähigkeit des Schülers, und es wurde empfohlen, effektivere und vielfältigere Evaluationsmethoden zu entwickeln sowie die entsprechende Öffentlichkeitsarbeit zu intensivieren.

### **Der Beginn des Schülerbewertungs- und Forschungsvorhabens**

Auch wenn die „Kommission zur Reformierung des Schülerbewertungssystems“ einen gründlichen Bericht vorlegte, der sich auf die neuesten Forschungsergebnisse stützte, und breit gefächerte Expertengutachten einholte, wurden ihre Vorschläge nicht mit sofortiger Wirkung in die Tat umgesetzt. Stattdessen sah man einen Bedarf an weiterer wissenschaftlicher Entwicklung des Bewertungssystems. Zu diesem Zweck wurde das „Reformprojekt der Schülerbewertung“ (Oppilasarvostelun uudistamisprojekti „AR-VUU“) im Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaften (Kasvatustieteiden tutkimuslaitos „KTL“; heute: „Forschungsinstitut für Bildung“) gegründet. Dies wurde vom Zentralamt für das Schulwesen finanziert<sup>(14)</sup>. In dem „Reformprojekt der Schülerbewertung“ wurde ein Ansatz der partizipativen Aktionsforschung angewandt (Kemmis & McTaggart 2000, 567-605). Man kann seine Entwicklung auch als eine Art Entscheidungsfindungsprozess bezeichnen. Das Projekt wurde zu einem gemeinschaftlichen Unternehmen, in dem die Rollen der verschiedenen Entscheidungsträger je nach Entwicklungsstadium wechselten.

### **Die grundlegende Theorie und Kern der Forschungsergebnisse**

Auch wenn die praktischen Ziele und die unmittelbare Nutzbarmachung der Entwicklungsarbeit im Reformprojekt der Schülerbewertung zentrale und deutlich artikulierte Forderungen aus der Sicht des Auftraggebers – also des Zentralamtes für das Schulwesen – waren, bildeten die Interessen des wissenschaftlichen Teams und die Forschungsinteressen an sich von Anfang an den Kern der Entwicklungsarbeit. Meine Entscheidungen als Wissenschaftlerin hatten mit den grundlegenden Theorien, der Forschungsstrategie und den Forschungsparadigmen zu tun. Mein zentrales Interesse war von Anfang an auf den Zusammenhang zwischen Evaluation und Selbstbild der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Ich wollte herausfinden, welche Bedeutung die schulische Bewertung für das Selbstbild eines Schülers hat, besonders im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls (Korpinen 1988).

Die theoretische Grundlage und die Lernauffassung dieser Entwicklungsarbeit entstammten aus dem Gebiet der humanistischen Psychologie und Erziehung. Das pädagogische Ziel der ganzen Evaluationsreform bestand darin, die Bedingungen und Voraussetzungen zu ermitteln, durch die das Selbstbild einer Schülerin oder eines Schülers –

---

14 Ich war in diesem Projekt in den Jahren 1974-79 als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und habe auch meine Dissertation über das Forschungsmaterial dieses Projektes geschrieben (Korpinen 1982; weitere Publikationen sind unter: <http://www.cc.jyu.fi/~korpinen/> zu finden).

Selbsteinschätzung, Selbsterkenntnis und Selbstvertrauen – unterstützt und ein vertieftes und ganzheitliches Lernen gefördert werden könnte.

Die Tätigkeit des Lehrers, also das Unterrichten, hat die Förderung des Lernens bei den Schülern als Ziel. Der Unterricht muss daher als ein ständiger Entscheidungsprozess verstanden werden, der mit einem kontinuierlichen evaluierenden Informationsfluss verbunden ist, um die pädagogischen Entscheidungen rational begründet treffen zu können. Die Evaluation ist in diesem Fall ein fester und natürlicher Bestandteil des Lehrens und Lernens. Schule und Elternhaus sind Lernumgebungen, in denen Schüler, Lehrer und Eltern zentrale Quellen aber auch „Verbraucher“ der Evaluationsinformation sind. Zentral in der Evaluation war die Wechselwirkung und Selbsteinschätzung der verschiedenen Akteure. Diese hier hervorgehobenen Ansätze repräsentierten die vierte Generation in der „Geschichte der Evaluation“ (Guba & Lincoln 1989).

Die Forschungsergebnisse über die Schüler (Korpinen 1982) zeigten, dass das Selbstwertgefühl und die Schulmotivation des Schülers unterstützt werden kann, sobald die Gegenstandsbereiche der Evaluation erweitert, die Kommunikationsarten der Bewertung vielseitiger gestaltet und die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern gefördert werden. Ebenso können dadurch bessere Lernergebnisse in den wesentlichen Schulfächern, wie beispielsweise in der Muttersprache und in Mathematik erzielt werden.

Eine qualitative Schülerevaluation setzt jedoch voraus, dass die Lehrer den neuen Ansatz der Bewertung in der Tat verinnerlichen. Im Lehrerstudium sowie in ihrer Weiterbildung wurde angestrebt, diese Forschungsergebnisse systematisch anzuwenden. Die neuen Formen der Schülerbewertung stoßen auch auf Widerstand und Kritik, vor allem weil sie vom Lehrer einen großen Arbeitsaufwand verlangen. Zwischen den Lehrern und den Schulen können mitunter recht große Unterschiede darin bestehen, mit welchen Methoden sie jeweils ihre Schüler bewerten.

### **Die Lehrerausbildung schafft eine Basis für Neuerungen**

Die Schülerbewertung in der Grundschule kann erst durch die Grundausbildung der Lehrer tiefergründiger reformiert werden. Die Reformgedanken stoßen auch bei den Studenten nicht immer auf ein interessiertes Entgegenkommen. Sie hatten zumeist selbst in der Schule gute Noten, und sie sind Persönlichkeiten, die ihr Selbstwertgefühl vielleicht auch durch „harte Konkurrenz“ aufgebaut haben.

Man braucht tiefergründigeres persönliches Nachdenken sowie durch Forschungen belegte Erkenntnisse, um Einstellungen und Methoden ändern zu können. Ein forschender Ansatz in einem Studium, in dem sich ein Dialog zwischen Praxis und Theorie verwirklichen kann, ist eine Möglichkeit, die Kompetenz der Lehramtsanwärter im Bereich der Evaluation aufzubauen (Husso, Korpinen & Asunta 2006). In speziellen Evaluationskursen und im Grund- und Hauptstudium des Faches „Didaktik der Erziehungswissenschaften“ werden Lerninhalte vermittelt, die mit Evaluation zu tun haben. Über Schülerbewertung und Evaluation wurden bereits mehrere wissenschaftliche Arbeiten geschrieben (vgl. Törmä 1998 ja Seikkula 2000).

### **Von der Theorie in die Praxis im Lehrpraktikum**

Die eigentliche Verbindung zwischen Theorie und Praxis der Evaluation zeigt sich in der Lehrerausbildung am besten während der praktischen Studieneinheiten, die durchgehend

im gesamten Curriculum des Lehramtsstudiums integriert sind. In der „Seminarschule“ der Universität Jyväskylä (<sup>15</sup>) wurden seit vielen Jahren die Evaluationsverfahren reformiert und im Bereich der Evaluation geforscht (Jokiaho 2002; Siipola 1991; Tikkanen & Kosunen 2000, 89 - 106). In unserer Seminarschule gab es seit 1988 verschiedene Entwicklungs- und Pilotprojekte im Bereich der Evaluation. Die Erkenntnisse aus diesen Projekten sind national, sogar international verbreitet (Siipola 1996, 14-19).

Im Jahr 1992 schloss der erste Schülerjahrgang dieser Seminarschule die Unterstufe der Grundschule (Klassen 1-6) ab, die durch ihre bisherige Schullaufbahn hindurch eine neuartige qualitative Schulleistungsevaluation erhalten hatte. Auch in der Oberstufe (Klassen 7 – 9) und im Gymnasium der Seminarschule (Klassen 10 – 12) wurden neue Evaluationsmethoden entwickelt (Eloranta & Pollari 1996, 10- 13).

Die Formen der Evaluation sowie die Art und Weise, wie die Schüler und Eltern über die Ergebnisse der Evaluation benachrichtigt werden, haben sich inzwischen stark differenziert und entwickelt. Die Formulare für die verbale Evaluation sind sehr vielschichtig geworden, und in ihrer Ausarbeitung werden auch verschiedene Computerprogramme verwendet. Ein Evaluationsgespräch zwischen den Lehrer und den Schüler, an dem auch fast immer die Eltern beteiligt sind, wurde von allen Seiten ausnahmslos als nützlich empfunden. Die Beliebtheit des Evaluationsgesprächs als bevorzugte Form des Informationsaustausches über die Evaluation ist in dem Maße gestiegen, wie die verschiedenen Beteiligten eigene Erfahrungen dazu gesammelt haben.

### **Die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Schüler**

Die Entwicklung der Selbsteinschätzung gehört bereits zu den Zielen des Lehrplans in der Grundschule: Die Schüler sollen lernen, sich selbst realistisch im Verhältnis zu anderen einzuschätzen und sich als Mitglieder einer Gruppe zu verstehen. In dem Reformprojekt der Schülerevaluation wurden dazu auch unterschiedliche Versuchsmaterialien entwickelt, wie beispielsweise Formulare für die Selbsteinschätzung der Schüler. Für die Schüler der Oberstufe wurde ein lernbegleitendes Studienbuch konzipiert, das auf einer Selbsteinschätzung des Schülers aufbaut. Dennoch zweifeln viele Lehrer, Eltern und Spezialisten daran, ob die Kinder ihr eigenes Lernen begutachten können. Um die Kompetenzen der Schüler zur Selbsteinschätzung in der Tat zu fördern, waren wirkliche Erziehungsoptimisten gefragt, die ein kindzentriertes Erziehungsdenken verinnerlicht hatten. Die Ergebnisse der jahrelangen Arbeit sind jedoch überzeugend; die Kinder können ihren eigenen Fortschritt sowie den Charakter und die Qualität ihres Lernens kompetent und tiefgründig beschreiben. Bereits Kinder im Vorschulalter und in der Anfangsstufe (Klassen 1-2) können ihr Lernen selbst einschätzen, wenn ihnen zuerst gezeigt wird, wie es geht (Jokiaho 2002; Tikkanen 2000; Tikkanen & Kosunen 2000). Jokiaho (2002) zeigt in seiner Untersuchung, dass die Kinder in ihrer Reflexion ein hohes Niveau erreichen: Die Kinder schafften vier Stufen von Mezirows 7-stufigem Modell zur Entwick-

---

15 Die Seminarschule, (”Normaalikoulu”) ist eine an der Lehrerbildung der Universität angeschlossene normale Grundschule inkl. gymnasialer Oberstufe, in der die Studierenden während des gesamten Studiums fortlaufend in die Unterrichtspraxis eingebunden sind. Siehe dazu auch den Beitrag von Hakala in diesem Band.

lung der Selbstbewertungskompetenz (Mezirow 1981). Die letzten drei Stufen – das kritische Bewusstsein – kamen in der Selbsteinschätzung der Kinder noch nicht vor.

### **Eine andere Evaluation ist schwierig aber möglich**

Das Bewertungssystem in der Schule ist in der ganzen institutionellen Kultur tief verwurzelt, und eine Kultur lässt sich nur langsam verändern. Eine Änderung in einem Teilbereich wird nur angenommen, wenn sie einer Änderung im Ganzen entspricht. Das Evaluationssystem ist nur ein Teil eines breiteren Systems, und eine Änderung darin beeinflusst das gesamte System und dessen Gleichgewicht. Die Schülerbewertung ist in eine außergewöhnlich starke Erziehungstradition eingebettet, die sowohl in der Schule als auch zu Hause von Generation zu Generation weitergeleitet wird. Das System und die Kultur der schulischen Evaluation spiegeln die Werte und Bewertungen der ganzen Gesellschaft wider. Diese wiederum können bei Vertretern verschiedener Interessengruppen sehr widersprüchlich sein. Unter Anderem hat der Zentralverband der Finnischen Arbeitgeber sehr stark Stellung zum Thema Schülerbewertung genommen. Auch im Parlament unseres Landes wurden Evaluationsthemen diskutiert und über die Durchführung der Notenbewertung in der Grundschule abgestimmt.

Die globalen Werte der Konkurrenzgesellschaft – die ökonomischen Effektivitätsforderungen und die Überbewertung der quantitativen Erfolge – dringen in die Schule ein und beeinflussen die Evaluationskultur der Schule (Eisner 1999). Dies dürfte man mit dem folgenden Spruch auf den Punkt bringen können: „Was in der Schule bewertet wird, das wird dort auch ausgewertet“. Die Notenvergabe repräsentiert in der Schule ein Belohnungssystem, das im Prinzip zweierlei bedeuten kann: Sie basiert entweder auf gegenseitiger Konkurrenz oder auf individuellem Fortschritt. In einem System, das auf Konkurrenz basiert, wird ein Schüler dafür belohnt, dass er bessere Leistungen bringt als andere. Dies hat jedoch eine negative Wirkung speziell auf das Selbstwertgefühl eines schwächeren Schülers.

Die Entwicklung der Schülerbewertung läuft nun schon seit drei Jahrzehnten. Sie hat sich von den unteren Klassen auf die oberen ausgeweitet und neue Formen hervorgebracht. Dass die Forschungsergebnisse in die Praxis umgesetzt werden, und dass sich eine neue Kultur der Schülerbewertung im fachlichen Feld ausbreitet, zeigt sich beispielsweise darin, dass Bewertungsgespräche und individuelle Portfolios bereits systematisch auch in der Oberstufe probiert und weiterentwickelt werden, computerbasierte Bewertungssysteme entwickelt wurden (Korpinen & Seppänen 1988), das Studienbuch der Schüler der Oberstufe eingeführt wurde und ein entsprechendes Lehrbuch zur Evaluation verfasst wurde (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994; 1999). In der Grund- und Weiterbildung der Lehrer sind die Themen aus dem Bereich der Schülerbewertung nun an eine zentrale Stelle gerückt. Die Bewertung ist auch einer der Schwerpunkte in der Tätigkeit des im Jahr 1994 gegründeten Netzwerkes „Forschender Lehrer“ (<http://www.jyu.fi/okl/tuope>; Husso, Korpinen & Asunta 2006).

Bei der Entwicklung des Evaluationsverfahrens geht es um mehr als nur Schülerbewertung. Wenn dem Schüler die Möglichkeit gegeben wird, sein eigenes Lernen und seine eigene Ausbildung in einer Weise zu begutachten, die mit dem Lehr- und Lernprozess und den diesen Prozess unterstützenden administrativen Entscheidungen eng verknüpft ist, dann geht es um ein reflexives Verfahren mit tieferer Wirkung. Hier werden die

Handlungssituationen in einer neuartigen Weise verstanden: Lernen und Lehren als Suche nach neuen Kenntnissen, Zweifel, Staunen, Forschen, Problemlösen, Nachdenken allein und gemeinsam, also dialektisch. In diesem Fall hat der Schüler die Möglichkeit, zusammen mit anderen Schülern und beratenden Lehrern auf die Gestaltung seines Lern- und Bildungsprozesses einzuwirken. Eine solche reflexive Selbsteinschätzung kann als die effektivste Bewertungsmethode gelten.

## Quellen

- Eisner, E. 1999. Performance assessment and competition. *Education Digest* 65 (1), 54, 5p.
- Eloranta, M. & Pollari, P. 1996. Portfolioarvioinnin monet mahdollisuudet. *Opettajankouluttaja* 1, 10-13.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Husso, M-L., Korpinen, E. & Asunta, T. 2006. Teacher researcher net – a forum of interactive professionalism and empowerment. Julkaisussa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds.) *Research-based teacher education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association, 103-121.
- Jokiaho, E. 2002. Esi- ja alkuopetusikäisten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto. Jyväskylä: Tuope. Tutkiva opettaja 1.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Julkaisussa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. London: Sage Publications, 567-605.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994 ja 1999. Arviointi oppimisen tukena. *Opetus* 2000. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Korpinen, E. 1988. Effect of evaluation on the student's self-concept. *Western European Education; A Journal of Evaluation* 20; 50-61 Spr 1988.
- Korpinen, E. 2006. Kotisivu [www.cc.jyu.fi/~korpinen](http://www.cc.jyu.fi/~korpinen)
- Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A* 16.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult education* 32 (1), 3- 24
- Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. 1973. Helsinki: Komiteamietintö 38.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Väitöskirja. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 9.
- Siipola, M. 1991. Oppilasarvioinnin uudistaminen peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen kokeilu. *Opettajankoulutuslain* 11. pykälän perusteella suoritettuun jatko-opiskeluun liittyvä tutkielma.
- Siipola, M. 1996. Oppilasarvioinnin uudistaminen Jyväskylän normaalikoulun ala-asteella. *Opettajankouluttaja* 1, 14-19.
- Tikkanen, P. 2000. Itsearviointin kehittäminen alkuopetuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Tutkivaa opettajuutta etsimässä Suomessa ja Virossa*. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 1, 169-170.
- Tikkanen, P. & Kosunen, A. 2000. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itseohjautuvuus käsitöissä. Julkaisussa E. Korpinen (toim.) *Esiopetus. Nyt!* Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 8, 88 - 106.
- Tutkiva opettaja. 2006. Kotisivu [www.jyu.fi/okl/tuope/](http://www.jyu.fi/okl/tuope/)
- Törmä, E. 1998. Verbaalinen arviointi osana opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Julkaisussa E. Törmä (toim.) *Aina ajankohtainen arviointi. Opettaja avain arvioinnin kehittämisessä*. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 3, 60 - 76.

## **7 Die Kulturpolitik als Förderung des Sozialisationsumfeldes der Kinder und Jugendlichen – Das finnische System der Kulturpolitik und kulturelle Einrichtungen. Historischer Überblick und heutige Herausforderungen**

*Anita Kangas*

Wenn die Umgebung, in der ein Kind aufwächst, vielseitige Angebote enthält, was neben Helsinki zumindest in den größeren Provinzzentren Finnlands der Fall ist, kann das Kind das Angebot der Kunst- und Kulturinstitute, die Dienstleistungen der Kunsterziehung und des Kunstunterrichts sowie die Möglichkeiten des kunstorientierten Unterrichts innerhalb des Schulsystems wahrnehmen. Die Kunsterziehung ist ihren Zielen und ihrem System nach systematisch organisiert, besonders im Bereich der Musik, aber auch in den Bereichen der bildenden, der handwerklichen und der Tanzkunst. In vielen Gemeinden wird Kunstunterricht auch im Bereich Architektur erteilt. So bilden beispielsweise eine auf Musik spezialisierte Vorschule, eine Grundschule mit dem Schwerpunkt Musik, ein Doppelexamen des Musikwesens als Kombination von Konservatorium und Gymnasium sowie eine musikalische Berufsausbildung an einer Fachhochschule oder Universität insgesamt einen optimalen Weg für ein Kind, das im Bereich der Musik seinen Beruf zu finden sucht.

In diesem Artikel frage ich, wie der finnische Kunst- und Kulturbereich organisiert ist, welche Schwerpunkte und Engpässe es hier gegeben hat und welche Zukunftsvisionen es gibt. Als Primärmaterial verwende ich offizielle Dokumente (Gesetze und Verordnungen, Pläne, Ausschussberichte), eigene empirische Untersuchungen sowie als Sekundärquellen Forschungsliteratur aus diesem Feld und meine eigenen, bereits publizierten Aufsätze.

### **7.1 Historische Hintergründe der kommunalen Kulturverwaltung**

Die Geschichte der kommunalen Kulturverwaltung kann man in Finnland seit 1956 systematisch verfolgen (Hoikka 1969, 178-181). Zu der Zeit versuchte der Kooperationsausschuss der kommunalen Bildungsverwaltung verschiedene seit den 1920-er Jahren gegründete Teilausschüsse zusammenzuführen (Ausschüsse für Bibliothek, Volkshochschule, Sport, Abstinenzbewegung, Jugend, Heimat, Musik, Theater, Museum, Musikschule u. a.). Die Idee war, für die verschiedenen Ausschüsse ein gemeinsames Organ zu gründen, eine Gemeinschaftskommission der bildungsadministrativen Ausschüsse. Bereits damals wurden Ausschüsse kategorisiert: Einerseits die so genannten gesetzlich vorgeschriebenen und obligatorischen, deren Gründung in Gesetzen und Verordnungen festgelegt war, andererseits die so genannten freiwilligen Ausschüsse, deren Gründung

empfohlen wurde. Damals wurde auch über die Prinzipien diskutiert, aufgrund derer die Aufgaben der Gemeinden bestimmt wurden: Sollte man das so genannte dezentralisierte Modell wählen, in dem jeder Sektor seine eigene Gesetzgebung, Ausschüsse, eigenes Büro und Personal hätte, oder sollten die Aktivitäten unter einem Dach von „Regenschirmgesetzen und –verwaltungen“ konzentriert werden. Spuren dieser Diskussionen sind in der Tätigkeit der Gemeinden heute noch teils sichtbar (s. Kangas 1991).

Ich habe die zyklische Entwicklung der finnischen Kulturpolitik und Kulturverwaltung untersucht, mit besonderer Berücksichtigung der Tatsache, dass jeder Zyklus eine sich aus dem gesellschaftlichen Kontext ableitbare Reformkraft in sich trägt, aber dass ein Zyklus auch viele alte Bestandteile enthält, als funktionale Prinzipien aus der Geschichte (Kangas 1988, 1991, 1996, 2003, 2004, 2007). Jeder Zyklus enthält Schwerpunkte und vorherrschende Diskurse, die die Kulturpolitik der jeweiligen Periode begründen. Ich teile die Entwicklung der Kulturverwaltung in drei Phasen: die erste Phase ist mit der Entstehung der finnischen Nation und der Rolle der Kultur darin verbunden, die zweite Phase mit der Entstehung der Wohlstandsgesellschaft und die dritte Phase mit den Schwerpunkten einer Marktwirtschaft, einer konkurrenzfähigen Gesellschaft. Für die Frage nach der Entwicklung, der Struktur und den Möglichkeiten des kulturellen Sozialisationsumfeldes ist es wesentlich, die Entwicklung der Lokalverwaltung innerhalb dieses Rahmens zu untersuchen.

Ein zentraler Wesenszug des finnischen Dienstleistungssystems ist die Arbeitsteilung zwischen der Lokalebene (Gemeinden) und der Nationalebene (Staat). Die Gemeinden sind in zentraler Position als Vermittler der Dienstleistungen und der Staat als deren Finanzierer sowie als Entscheidungsträger und Kontrolleur über die Form der Dienstleistungen.

## **7.2 Kulturpolitik als Projekt einer nationalen Erweckung und Erziehung – Entwicklungen im Zusammenhang mit der Entstehung der finnischen Nation**

Die wesentlichen Aufgaben in der ersten Phase der auf die Kulturförderung zielenden Kulturpolitik waren die Gestaltung einer nationalen Identität und die Teilnahme an der Formung einer Nation. Dass die Nation zur obersten die Menschen definierenden Messlatte erhoben wurde, enthielt einen Gleichstellungsgedanken, der kulturell untermauert war, und auch die Kulturarbeit mitdefinierte. Dieser Gedanke war auch nützlich für die ideologische Zusammenführung der Gebildeten und der bäuerlichen Bevölkerung (Alapuro 1994, 61, Heiskanen 1994). In der Anfangszeit der Autonomie fingen die nationale Grundkoalition, die schwedischsprachigen Universitätsintellektuellen, einige Beamten, die Geistlichen sowie die wenigen Bürgerlichen der Städte an, die finnische Sprache und Kultur zu entwickeln. Sie konnten auch den Bauernstand von diesem Vorhaben überzeugen. Den nationalen Institutionen, Kirche und Schule, Künste und Forschung sowie den starken Bürgerorganisationen gelang es, den Einheitsgedanken so tief in den Menschen zu verankern, dass dieser Gedanke auch in Krisenzeiten für Zusammenhalt sorgte. Zum Beispiel beteiligten sich die starken Bürgerorganisationen aktiv an der Gestaltung der kulturellen Aktivitäten. Die Jugendgruppen, Arbeitervereine, Freiwilligen Feuerwehren,



landwirtschaftliche Vereine, die Martta-Frauenvereine usw. veranstalteten kulturelle Beteiligungsmöglichkeiten für die Bürger im ganzen Land.

Das Kunstleben war eines der Instrumente des Staates bei der Bildung der Bevölkerung zu einer nationalen Gemeinschaft mit einem Gefühl der Zusammengehörigkeit. Die Künstlerförderung, die Künstlerrenten und Künstler-Professuren ermöglichten die Etablierung einer nationalen Künstlerschaft und die Unterstützung der Kunstinstitute ermöglichte eine Politik, die die sprachlichen und politischen Minderheiten anerkannte. Die Monumente der Kunst, die Festlichkeiten, die Radio- und später die Fernsehproduktionen haben das Volk enger zusammen geführt, und das ausgebaute Schulsystem garantierte eine allgemeine Bildung für das Volk.

Die Kulturindustrie, die sich aus Film, Schallplattenindustrie und Unterhaltungskultur zusammensetzte, wurde Teil des Marktes und brachte dem Staat finanzielle Vorteile durch die Besteuerung (beispielsweise Filmsteuer). Ausländische und besonders die amerikanische Kulturproduktion wurde als eine Bedrohung der eigenen Kultur empfunden. Dies führte zu einer stark national geprägten kulturpolitischen Richtung.

Zu der untersuchten Zeitspanne gehören die Bildung eines selbständigen Staates und die Bestimmung seiner Aufgaben auch im Bereich der Kulturpolitik. Die kulturellen Organisationen und Institutionen, der Unterricht und die meistbegabten Berufskünstler kamen in den Zuständigkeitsbereich der staatlichen Unterstützungsmaßnahmen. Ende des 19. Jahrhunderts war in dieser Hinsicht eine sehr interessante Zeit. Es entstanden einflussreiche Vereine im künstlerischen Bereich, wie Finnlands Kunstverein (Suomen taideyhdistys), die Künstlergesellschaft (Taiteilijaseura), Finnlands Literaturgesellschaft (Suomalaisen kirjallisuuden seura) usw. Die Machtkämpfe in und zwischen diesen Vereinen waren sehr heftig. Das Verhältnis zwischen dem Staat und den Vereinen war ebenso interessant: Mehrere Reformprojekte wurden durch die Verbände initiiert. Der Staat übergab den Organisationen auch spezielle Aufgaben: Sie sollten die staatlichen Zuschüsse verteilen. Beispielsweise entwickelte der Kunstverein sich zu einem beinahe eigenständigen Institut, da er vom Senat Verantwortlichkeiten erhielt, die mit der Verteilung der staatlichen Zuschüsse zu tun hatten. Zudem verfügte der Kunstverein über eine eigene Schule für Zeichnen (Piirustuskoulu) und eigene Ausstellungen. Es ist auch nachgewiesen worden, dass der Kunstverein und die anderen Vereine bei der Verfassung diverser Anträge für den Senat in erheblichem Maße geholfen haben. Die Vereine konnten auch später noch ihre Position als Mitglieder der Zuschüsse bewilligenden Kommissionen erhalten.

Zur Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert unterstützte der Staat die Künstler vor allem durch Reisestipendien. Auch Kunstinstitute wurden unterstützt. Das schwedische Theater, dessen Orchester (1856) und das finnische Theater (1874) sowie auch die Theater und Orchester der ländlicheren Zentren erhielten am Ende des 19. Jahrhunderts jährlich staatliche Zuschüsse. Auch die Musikschule in Helsinki und die Schule für Zeichnen in Turku und Helsinki wurden unterstützt.

Aber auch wenn alle dieselbe Sprache sprechen und dieselbe Religion ausüben würden, ist eine breite Menschengruppe immer heterogen. Wenn eine nationale Identität sich formt, definiert sich die politische Macht darin, welche Art von „Anders-Sein“ an den Rand der nationalen Gemeinschaft geschoben und welche ausgeschlossen werden, und wie diese Marginalisierung politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

beeinflusst. Beim Aufbau des kulturpolitischen Systems wurde gefragt, welche kulturellen Gruppen das Recht bekommen sollen, das „echte“ Volk und die Kunstgemeinschaft zu repräsentieren, die die Kunst definiert. Wer soll das Recht haben, mit der Stimme oder im Namen des „echten“ Volkes oder der Kunstgemeinschaft zu sprechen? Die Bildung und die nationale Identität waren die beherrschenden Begriffe in der politischen Diskussion der Zeit.

Die Entwicklung der Lokalverwaltung: Die Reform der Lokalverwaltung fand in Finnland im 19. Jahrhundert statt (Ryynänen 1986, Hoikka 1969, Soikkanen 1966). Die Tradition der sowohl ideellen als auch praktischen lokalen Selbstverwaltung hat damit zu tun, dass die großen ideellen Strömungen des 19. Jahrhunderts, Liberalismus und Konservatismus, eine lokale Selbstverwaltung befürworteten. Man wollte die Dezentralisation der Verwaltung fördern, durch die Selbstverwaltung ein Solidaritätsgefühl erzeugen und die Bevölkerung zu der Verwaltung gemeinschaftlicher Angelegenheiten motivieren. In der Umsetzung der Lokalverwaltungsreform wirkte die in Finnland übliche idealistische Sichtweise über die Freiheit des Bauern als Gegengewicht zu einem Zentralstaat. Die lokale Selbstverwaltung war in finnischer Hand, die oberste Staatsverwaltung war bis zur Erlangung der vollen Souveränität Finnlands immer ein Machtinstrument eines ausländischen Herrschers. Nach der allgemeuropäischen Strömung wurden auch in Finnland für die Lokalverwaltung neue Gesetze geschaffen. Die Satzung über die Kommunalverwaltung auf dem Land 1865 trennte endgültig die kommunale von der kirchlichen Verwaltung. In der Kommunalsatzung wurde das Ehrenamtsprinzip bekräftigt und so die Möglichkeit einer repräsentativen Beschlussfassung gestärkt. In der Satzung wurde die allgemeine Zuständigkeit der ländlichen Gebiete definiert, d. h. die Satzung ermöglichte der künftigen Lokalverwaltung die Erweiterung des Aufgabenbereichs. Mit einer speziellen Satzung wurden schon früher die Armenpflege (1852) und die Volksschulgründung (1858) als Aufgaben der Gemeinden bestimmt.

In den Lokalverwaltungsreformen nach der Selbständigkeit Finnlands 1917 wurde nicht so sehr auf die Selbständigkeit in der Beschlussfindung im Verhältnis zum Staat, sondern auf die Sicherung des kommunalen Vorteils gegenüber den Interessen der einzelnen Mitbürger geachtet. Gesellschaftliche Probleme zwangen den Staat, sich in die Zuständigkeitsbereiche der Gemeinden einzumischen, was das Sozial- und Gesundheitswesen sowie die Bildung betraf. Der Staat wollte die Kosten auf die Gemeinden übertragen, was ihm durch neue Kommunalverwaltungsbestimmungen gelang. Es wurde also nicht von der Bestätigung der lokalen Selbstverwaltung ausgegangen, sondern die Gemeinde wurde als Erweiterung des Staates verstanden, die auf der kommunalen Ebene für bestimmte Dienstleistungen zuständig war, und in der die Lokalverwaltung die Aufgaben erledigte. Für die Deckung dieser Kosten sollte durch Erhebung von Steuern gesorgt werden. Zur Jahrhundertwende war die Definierung einiger gesellschaftlicher Aufgaben als „obligatorische kommunale Aufgaben“ mithilfe der Gesetzgebung der zentralste Zug in der Entwicklung der Lokalverwaltung. Das so genannte staatliche Zulagensystem entstand in Finnland bereits Ende des 19. Jahrhunderts, als der Staat einwilligte, die durch die Aufgaben entstehenden Kosten mit den Gemeinden zu teilen. So wuchs der Aufgabenbereich der Gemeinden nach und nach (Ryynänen 1986, 57-118).

Noch in den 20-er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Gemeinde als eine Instanz betrachtet, die den Zweck des Staates als Teil der Gesamtverwaltung der Gesellschaft

verwirklicht (Ryynänen 1986, 121). Die Gemeinde war im Prinzip eine Organisation an Seite der sonstigen allgemeinen Verwaltung, deren Aufgabe es war, verschiedene Dienstleistungen anzubieten. Schon in den 20-er Jahren formulierte sich die Dienstleistungsaufgabe zum neuen Leitgedanken der Gemeinden: Dienstleistungen effektiv produzieren und das Wohlbefinden der Bürger vermehren – das waren die zentralen Werte der Kommunalpolitik. Der Staat versuchte die Gemeinden zu Hilfsinstrumenten seiner eigenen Verwaltung zu machen, indem er durch verschiedene Spezialgesetze die Umsetzung seiner eigenen Aufgaben den Gemeinden zu übertragen versuchte. Bereits im Jahr 1925 war im § 15 des Kommunalgesetzes ein Katalog von 24 Punkten mit den Aufgaben der Gemeinden enthalten (Ausschussbericht 1982, 21).

Die Volkshochschulen waren die ersten Organisationen der kommunalen Kulturarbeit, die 1926 ein eigenes Sondergesetz erhielten. In diesem Gesetz wurden Bestimmungen über die Verwaltung, die staatlichen Zulagen und die Qualifikationsvoraussetzungen für die Ämter der Branche festgelegt. Die Wurzeln des Volkshochschulsystems liegen jedoch tief in der Geschichte Finnlands. Dessen Entstehung wird allgemein im Jahr 1899 gesehen, als in Tampere ein kommunales Arbeiterinstitut entstand. Danach wurden eine Zeit lang keine neuen Bildungsinstitute mehr gegründet, und nach dem Generalstreik 1905 wurden dann etwa zehn kommunale Institute in verschiedenen Städten gegründet. Die Entstehung des Volkshochschulsystems liegt in der Zeit, in der die Finnen erstens den Russifizierungsdruck des russischen Zarenreichs spürten. Zweitens spitzten sich die inneren Konflikte zwischen den Bevölkerungsgruppen des finnischen Großfürstentums zu. In dieser Situation konnten die nationalgestimmten Gebildeten voraussehen, was für Konsequenzen diese Situation haben könnte. Sie sahen, dass eine allgemeine Bildung ein wichtiger Beitrag zum Aufbau einer einheitlichen Gesellschaft und zur Festigung der Grundlage einer Nation sein könnte. In diesem Geist wurden die ersten Volkshochschulen gegründet. Die Bevölkerung erhoffte sich dadurch ein Gegengewicht zu der alltäglichen Arbeit und dem materiell knappen Leben, und die Führungsschicht war der Ansicht, dass die Volkshochschulen zur Umsetzung der gesellschaftlichen Ziele, die für die Zukunft der Nation lebenswichtig schienen, beitragen konnten. In den 20-er Jahren, nachdem das Land bereits unabhängig geworden war, gründeten die Fördervereine der städtischen Bildungsinstitute neue Volkshochschulen, und viele davon gingen später in den kommunalen Besitz über. Nach dem Zweiten Weltkrieg fingen auch die ländlicher geprägten Zentren an, entsprechende Bildungsinstitute zu gründen. (Anmerkung der Herausgeber: Noch bis zum heutigen Tag wird im Bereich der Volkshochschule in Finnland die traditionelle Namensgebung beibehalten und zwischen der bürgerlichen „Volkshochschule“ – „Kansanopisto“ – und der im Ursprung sozialistisch-kommunistischen „Hochschule der Arbeiterschaft“ – „Työväenopisto“ – unterschieden; eine Unterscheidung, deren gesellschaftspolitischer und mit dem Bürgerkrieg im Jahre 1917 auch leidvoller Hintergrund vielen Bürgern durchaus bewußt ist, und der sich noch heute in gewissen Unterschieden beim Kursangebot und bei der öffentlichen Darstellung der beiden Institutionen zeigt.)

Das Interesse des Staates dem Arbeiterinstitut- und Volkshochschulsystem gegenüber schildert gut die Tatsache, dass dieses, neben der Bibliotheksgesetzgebung bereits sehr früh eine eigene Gesetzgebung bekommen hat. Die ersten allgemeinen Satzungen zur Tätigkeit der Bildungsinstitute wurden also schon im Arbeiterinstitutsgesetz des Jahres

1926 festgelegt. Darin wurde die Aufgabe der Bildungsinstitute dahingehend definiert, dass sie hauptsächlich Unterricht in gesellschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern erteilen sollten, ohne parteipolitisch aufzurühren. Mit der Zeit wurden auch so genannte Hobbyfächer in den Lehrplänen integriert, also praktische und künstlerische Fächer. In den 50-er Jahren kamen neue allgemein bildende Schulfächer hinzu, sowie Aspekte der beruflichen Ausbildung, da der Bedarf nach einer zeitgemäßen Berufsausbildung gestiegen war.

Zwei Jahre später (1928) wurde das erste Volksbibliotheksgesetz verabschiedet. Die Wurzeln des Bibliothekwesens haben mit dem Regelwerk über den Elementarunterricht der Bevölkerung zu tun. In der Volksschulverordnung von 1866 wurde den Gemeinden empfohlen, parallel zu den Schulen auch Bibliotheken zu gründen. Die Bibliotheken gehören folglich zu den ältesten Organisationen der kommunalen Kulturverwaltung. Die ersten Gemeindebibliotheken wurden bereits in den 1840-er Jahren gegründet. Die Bibliotheken verbreiteten sich in ländlichen Gegenden schneller als in den Städten.

Auch kommunale Sportausschüsse und Jugendausschüsse wurden, durch staatliche Sonderausschüsse normiert, schon in den 1920-er Jahren gegründet. Von diesen Ausschüssen erhoffte man, dass sie einen öffentlichen Aktionsraum herstellen, der an der Seite der bürgerschaftlichen Vereine agieren, da diese nach dem Bürgerkrieg noch in zwei politische Lager gespalten waren. Das Kontrollwesen gemäss des 1917 erlassenen Abstinenzgesetzes, das sich in der Form der Aufseher und Abstinenzpolizisten verwirklichte, bedeutete den Beginn für die kommunalen Abstinenzausschüsse.

Das Interesse der Städte, Musik- und Theateraktivitäten zu fördern, erwachte um die Wende zum 20. Jahrhundert, also parallel zur Entstehung der festen Kunstinstitute in Finnland. Das Interesse äußerte sich in den kommunalen Beihilfen für Musik- und Theaterinstitute, die aber eine Ermessenssache waren, und üblicherweise aus den Gewinnen der kommunalen Alkoholverkaufsgesellschaften finanziert wurden. Ende des 19. Jahrhunderts wurden in einigen Städten auch Musikausschüsse und -komitees gegründet, deren Aufgabe es war, das lokale Musikleben zu unterstützen und zu organisieren. Die frühen Orchester- und Theater-Institutionen wurden jedoch nur durch private Fördervereine unterstützt. Die ersten dieser kulturellen Vereine wurden bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts kommunalisiert, als die Stadtorchester in Helsinki (1914) und Turku (1927) gegründet wurden. In den 30-er Jahren wurde auch die Möglichkeit diskutiert, die Theater zu kommunalisieren, aber generell gingen sowohl die Theater als auch die Orchester erst nach dem zweiten Weltkrieg in kommunalen Besitz über (Helminen 2007).

1927 sollten in den Städten die Ämter der Bürgermeister gegründet und eine Stadtverwaltung als vorbereitendes und exekutives Organ eingesetzt werden. Bei der Stadtverwaltungsreform wurde die Bürokratisierung stärker. In den 50-er Jahren delegierte der Staat mit Sondergesetzen stärker als zuvor Aufgaben an die Gemeinden. Viele Sondergesetze wurden nach schwedischem Vorbild eingeführt.

### **7.3 Kulturpolitik im Dienste wohlfahrtsstaatlicher Distribution und demokratisch-egalitärer Partizipation am kulturellen Leben**

In den 1960-er Jahren erreichte die Industrialisierung einen sowohl quantitativen als auch qualitativen Höhepunkt, der die Gesellschaft und Dienstleistungsinstitutionen vor neue Herausforderungen stellte. In der Land- und Forstwirtschaft wurden immer mehr Maschinen eingesetzt und die Anzahl Angestellter im Dienstleistungsgewerbe wuchs sehr stark. In dieser Zeit erweiterte sich auch die Sozialversicherung schnell. Aus diesem Grund erreichte Finnland nun das Niveau der anderen nordischen Länder im Bereich der Sozialausgaben im Nettosozialprodukt. Trotz der schweren Folgen der Kriegszeit war Finnland bereits in den 60-er Jahren ein industrialisierter, zu den wohlhabenden Ländern der Welt gehörender Staat. Die aktuelle gesellschaftspolitische Herausforderung war, wie man die junge Arbeitskraft für die Aufgaben vorbereitet, die eine sich schnell entwickelnde, vielseitiger werdende und anspruchsvolle Technik mit sich brachten. Wo noch in den 50-er Jahren die soziale und gesundheitliche Fürsorge herausragten, wurden in den 60-er Jahren schon die Forderungen nach mehr Bildung, Ausbildung und Kultur stark. Numminens (1964, 202) These über die Entwicklung eines Wohlfahrtsstaates spiegelt die Erwägungen der Zeit deutlich wider: „Genauso wie Finnland Ende der 30-er Jahre und in den 40-er und 50-er Jahren das sozialpolitische Erwachen erlebte, und infolgedessen sozialpolitische Reformarbeit geleistet wurde, haben wir nun in den 60-er Jahren ein kulturpolitisches Erwachen vor uns, dessen logische Folge große kulturpolitische Reformen sein werden.“ Der Anstieg des Lebensstandards, die zunehmende Freizeit, der Anstieg des Bildungsniveaus und die Änderung der Gesellschaftsstruktur würden die inhaltliche Erweiterung der wohlfahrtsstaatlichen Dienstleistungen erforderlich machen.

Für die Entwicklung der Kultur- und Freizeitaktivitäten waren besonders die 60-er Jahre bedeutsam. 1964 wurde das Gesetz über die Fünf-Tage-Woche verabschiedet, und die Diskussion über die Nutzung der Freizeit wurde zu einem zentralen Punkt in der Forschung. Der Konsum stieg an, was auf Wirtschaftswachstum hoffen ließ (vgl. die neue Ideologie der Sozialpolitik in Kuusi 1963). Zu den kulturellen Merkmalen dieser Zeit gehörten die gestiegenen Bücherauflagen, die große Anzahl ausgeliehener Bücher der Bibliotheken sowie die Ausbreitung des Mediums Fernsehen. The Beatles war die beliebteste Band in Finnland und auch sonst waren die Hitlisten voll mit Platten ausländischer Bands und Sänger.

Dies war auch insgesamt eine Zeit aktiver Kulturdebatten. Es war ein innerer Dialog der Kunst, ein Herausfordern der Generationen und „Ismen“. Die gesellschaftlichen Polarisierungen zwischen den politisch Rechten und Linken waren aktuell. Der Wert der Hochkultur als Gegensatz zu den so genannten „niederen Künsten“ wurde nun in Frage gestellt. 1962 wurde das Staatliche Kunstkomitee gegründet. In ihrer Aufgabenstellung wurde außer der Sicherung der Arbeitsbedingungen der Künstler auch die Demokratisierung der Kunst betont – die Kunst zu den Menschen zu bringen. In den 70-er Jahre werden sowohl das begriffliche Verständnis als auch das Dienstleistungssystem der Kultur erweitert. Man fängt an, umfangreicher über „kulturelle Aktivitäten“ zu reden, worunter Kunst, unterschiedliche Aktivitäten mit künstlerischer Ausdrucksweise und Kulturerbe

verstanden werden. Im Übergang zwischen den 60-er und 70-er Jahren wurde in vielen Europarat- und Unesco-Seminaren der Begriff „Neue Kulturpolitik“ diskutiert. Dieser Begriff kam auch nach Finnland und konkretisierte sich hier als regionale und administrative Erweiterung der kulturellen Dienstleistungen sowie als Stärkung der Stellung der Kunsterziehung und des Kunstunterrichts.

Besonders Anfang der 70-er Jahre entwickelte sich der finnische Wohlfahrtsstaat wie die anderen Nordischen Länder zu einem öffentlichen Dienstleistungsstaat, und öffentliche Dienstleistungen standen in der Diskussion. Die Erweiterung der Dienstleistungen gründete auf dem Gedanken, dass das finanzielle Einkommen der Menschen ein zu schmaler Begriff ist, wenn es um die Definition der Umverteilung von Wohlstand geht. Einen wichtigen Teil des Lebensstandards machten die von der Gesellschaft produzierten kostenlosen oder stark subventionierten Dienstleistungen aus. Das konstitutionelle Komitee stellt 1970 fest, dass „das Ziel sein muss, jedem Bürger zumindest ein minimales Auskommen zu garantieren und die sozialen, kulturellen und finanziellen Unterschiede zwischen den Individuen zu verringern.“ Die finnische Praxis folgt hier einem Prinzip, nach dem die Gemeinden für das Dienstleistungsangebot zuständig sind und durch den Staat dabei finanziell unterstützt werden. Inhalte, Kostenverteilung und Distribution der Dienstleistungen werden gesetzlich geregelt.

Lange herrschte die Auffassung, dass die Gemeindeform umso weiter entwickelt war, je differenzierter ihre Verwaltung war. Man glaubte, dass die Differenzierung die Arbeitsteilung und diese wiederum die Effektivität erhöhen würde. Ebenfalls war man überzeugt davon, dass die Aktivierung der verschiedenen Bereiche am besten durch klar getrennte Zuständigkeitsbereiche der Mitarbeiter der einzelnen Felder erreicht wird (Hoikka 1969, 183-187). Die Aufgaben der Gemeinden wurden weiterhin in gesetzlich festgelegte und freiwillige geteilt, d. h. in Aufgaben, für die die Gemeinden laut Gesetz verantwortlich waren, und in solche, die neu in den Aufgabenbereich der Gemeinden hinzukamen, oft aus der eigenen Initiative der Gemeinden heraus (Hoikka 1969, Ryyänen 1986).

**Tabelle 1:** Verwaltung des Bildungswesens im Jahr 1962 (Anzahl der Gemeinden insgesamt 548) (nach Hoikka 1969)

Bezeichnung	Anzahl der Gemeinden mit dem jew. Ausschuss
Abstinenzausschuss	545
Sportausschuss	530
Jugendarbeitsausschuss	360
Bibliotheksausschuss	358
Vorstände der Volkshochschulen und Arbeiterinstitute	73
Volksbildungs- und Kulturausschuss	21
Heimatausschuss	65
Haushaltsausschuss	34
Naturschutzausschuss	18
Tourismusausschuss	197
Musikausschuss	31

Die Tabelle 1 zeigt die Vielschichtigkeit und breite Deckung der kommunalen Sektorverwaltung im Bereich der Kulturverwaltung in Finnland in den 1960-er Jahren. Neben dem Unterrichtswesen stellte sich das Bibliothekswesen an die Spitze des kommunalen, gesetzlichen Kulturbereichs. Die Bibliotheksausschüsse und das gesamte Bibliothekswesen verbreiteten sich in alle Gemeinden in Finnland.

Beinahe alle Gemeinden des Landes hatten Abstinenz- und Sportausschüsse. Auch die Bibliotheken und die Jugendarbeit waren bereits ein sehr gut organisierter Sektor. Sowohl die kommunale Abstinenz-, Sport- als auch Jugendarbeit kooperierten eng mit den Organisationen dieser Bereiche. In einigen städtischen Gemeinden wurden in den 50-er Jahren neue Theater-, Musik- und Museumsausschüsse für die Verwaltung der nunmehr kommunal geführten Kunstinstitute gegründet. Die Wurzel des kommunalen Kulturausschusses sind zweigeteilt: Erstens versammelten sich 1946 auf die Initiative der Gesellschaft für Volksaufklärung (Kansanvalistusseura) hin die Repräsentanten des Verbandes der Landgemeinden (Maalaiskuntien Liitto), des Arbeiterbildungsverbandes (Työväen Sivistysliitto), des Verbandes der Arbeiterbildungsinstitute (Työväenopistojen Liitto), des Volkshochschulverbandes Finnlands (Suomen Kansanopistoyhdistys), des Verbandes der Finnischen Jugend (Suomen Nuorison Liitto) sowie der Bibliotheksgesellschaft Finnlands (Suomen Kirjastoseura) zu einer Diskussionsrunde, die sich dazu entschloss, die Gründung der kommunalen Volksbildungsausschüsse vorzuschlagen. Dieser Ausschuss sollte die Volksbildungsarbeit, Heimatarbeit und die künstlerische Freizeitbeschäftigung fördern und eng mit dem Schul- und Bibliothekswesen sowie mit dem Jugendarbeit- und Abstinenzausschuss arbeiten. Dies kann auch ein Versuch gewesen sein, die durch die gesellschaftliche Ober- und Mittelschicht organisierte Volksbildungsarbeit zu „kommunalisieren“, damit die Aktivitäten besser organisiert wären und in den Bereich der repräsentativen (kommunalen) Demokratie kämen.

Der zweite Vorschlag kam aus den Kreisen des durch das Parlament ernannten Komitees. Das Kooperationskomitee der Kulturverwaltung in den Gemeinden (1959) präsentierte die Idee einer Gemeinschaftskommission aus allen kommunalen Kulturausschüssen als Koordinationspunkt für die freiwillige Kulturarbeit. Nach Numminen (1964, 98-99) hatten die Beschlussmächte in der Kommunalverwaltung schon lange über die Zusammenschließung der verschiedenen Ausschüsse nachgedacht. Die Vorschläge des Komitees überlebten jedoch nur auf den Seiten des Gutachtens, denn beispielsweise die kommunalen Dachverbände waren der Ansicht, dass die Gründung von Gemeinschaftskommissionen nur mehr Arbeit für die Kommunalverwaltung verursachen würde. Somit blieb die Zentralisierung der administrativen Aufgaben im Kulturwesen nur ein Ziel. In den 60-er Jahren wurde ein Modell der differenzierten Kommunalverwaltung in die Praxis umgesetzt. Auch wenn diese Differenzierung in der kommunalen Verwaltung als Maß des kommunalen Fortschritts gehalten wurde, versuchte der Staat die Gemeinden also bereits in den 50-er und 60-er Jahren zu zentrierteren Lösungen im Bereich des freiwilligen Kulturwesens zu bewegen. Erst in den 70-er und 80-er Jahren wurden zahlreiche solcher zentralen Ausschüsse gegründet.

In der Blütezeit des Wohlfahrtsstaates versuchte der Staat die gesellschaftliche Entwicklung stark zu lenken, was beispielsweise in der erheblich gestiegenen Anzahl neuer Gesetze bemerkbar ist. In den 70-er Jahren wurden z. B. etwa 10700 neue Gesetze, Gesetzesänderungen, Satzungen oder Erlasse verabschiedet (Ryynänen 1986). Als Folge

der Gesetzgebung und im Zuge der inhaltlichen Aufgabenbestimmung der Dienstleistungen wurden die Gemeinden in den 60-er und 70-er Jahren zunehmend weniger selbstständig und konnten immer weniger selbst über die Zielsetzung der Finanzen oder Inhalte der Dienstleistungen entscheiden.

Die Entwicklung der Kommunalverwaltung war geprägt durch eine inhaltliche Erweiterung, starke Spezialisierung, Professionalisierung, strenge und exakte Regulierung der Verwaltungsstruktur und –Prozeduren durch die Plan- und Staatszulagesysteme und die breite Normierung. Die Gesetzgebung zum kommunalen Sondertätigkeitsfeld wurde besonders auf die Bereiche Gesundheitswesen, Sozialwesen sowie Kultur- und Bildungswesen erweitert. Die großen Reformen der 70-er Jahre – die Grundschulreform, das Volksgesundheitswesen und die Umsetzung der Kindertagesbetreuung – waren in dieser Hinsicht die bedeutendsten Entwicklungen dieser Zeit. Eigene Sondergesetze wurden auch für die Musikschulen (1969) sowie für die Jugend- (1972), Sport- (1979) und Kulturarbeit entwickelt. Die Theater-, Orchester- und Museumsgesetze traten 1992 in Kraft. Zeitgleich wurde das staatliche Zuwendungssystem reformiert, mit der Zielsetzung, die kommunale Autonomie in der Beschlussfindung durch eine Pauschalisierung der staatlichen Zuwendungen für kommunale Dienstleistungen zu erhöhen.

In der kommunalen Wohlfahrtspolitik galt das Ziel, die Gleichberechtigung der Bürger zu erhöhen. Die lokalen Unterschiede in der Kommunalverwaltung wurden geringer, und den Gemeinden wurden unabhängig von ihrer Größe ähnliche gesetzliche Pflichten vorgeschrieben. Durch die strenge Regulierung und die Kooperation zwischen Staat und Gemeinden, sollten die aus der Ungleichheit der Gemeinden entspringenden Probleme gelöst werden. Für lokale Lösungen blieb kaum Spielraum. Auch die Kulturverwaltung der Gemeinden wurde in den 80-er Jahren folglich in jeder Gemeinde des Landes vom Ansatz ähnlich.

In der zweiten Phase der kulturpolitischen Entwicklung enthielten die Berichte der staatlichen Komitees und andere öffentliche Dokumente Überlegungen, deren Hauptinhalt in Kürze wie folgt beschrieben werden kann: Die Kulturpolitik ist ein Teil der Gesellschaftspolitik, die Kulturplanung ist ein Teil der wachsenden Gesellschaftsplanung, und die kulturellen Dienstleistungen sind gesellschaftliche Dienstleistungen, in denen gesellschaftlich festgelegte Hauptziele über die gleichberechtigte Verteilung und Erreichbarkeit der Dienstleistungen verwirklicht werden.

#### **7.4 Kulturpolitik im Rahmen marktwirtschaftlichen, sozialpolitischen und sozio-ökologischen Denkens**

Eine in seiner Konstruktion sehr homogene Kulturverwaltung in getrennten Sektoren entstand in den Gemeinden des Landes zu Beginn der 80-er Jahre. Ihr Ziel war zwar die Erschaffung eines gleichberechtigten Dienstleistungssystems, aber die Abweichungen wurden besonders in den verschiedenen Gemeindetypen sichtbar. In den Städten war die Differenzierung stärker als in den Landgemeinden, und somit entwickelten sich dort ganz natürlich mehrere Bereiche der Sektorverwaltung. Aufgrund der Gesetzgebung gab es eine einheitliche Auffassung über die Gesamtheit der Kulturverwaltung, d. h. darüber,



welche Funktionen dazu gehörten und wie man diese Funktionen verwalten sollte (Ausschüsse, Professionen).

Nach 1990 änderte sich die Lage. Die Reform der staatlichen Zuwendungen wurde durchgeführt. Zuvor hatten Sondergesetze die Höhe der staatlichen Zulagen für bestimmte Tätigkeiten bestimmt, die sektorabhängig erheblich variieren konnte. Nun bekam eine Gemeinde eine bestimmte Pauschalsumme um die Ausgaben des Kulturwesens in der Gemeinde zu decken, und durfte selbst entscheiden, wie viel sie für die jeweiligen Kultur- und Freizeitsektoren zuweist. Die Sektorgesetze blieben jedoch in Kraft, da sie über die Inhalte der verschiedenen Funktionen bestimmen sollten. Als neue Sektorgesetze wurden noch das Gesetz über den Grundunterricht in Kunst (inkl. des Gesetzes über die Staatszulage für die Musikschulen), sowie die Gesetze über die Staatszulage der Orchester, Theater und Museen geschaffen.

Die ökonomische Regression Finnlands Anfang der 90-er Jahren, gemeinsam mit der Reform der staatlichen Zuwendungen und mit der neuen Steuerpolitik (New Public Management) der öffentlichen Verwaltung, führte zu einer starken Veränderung in den Verwaltungsstrukturen der Gemeinden und Städten. Regulierungen wurden teilweise abgebaut, die kommunale Entscheidungsmacht sollte verstärkt werden. Das „New Public Management“ war eine starke Orientierung auf verschiedenen Verwaltungsebenen. Nach der Reformideologie ging man in der Verwaltungsreform von einer zentralisierten, staatlich regierten Verwaltung zu einer zusammengelegten Verwaltung (governance) über, in der der Staat gemeinsam mit dem Markt und der Bürgergesellschaft den Haushalt und das gesellschaftliche System steuert.

Diese neuen Steuerungs- und Führungspraxen haben zu einer Differenzierung der Gemeinden geführt, was sich sehr deutlich auch in den Kultursektoren der Gemeinden bemerkbar macht. Zum Beispiel waren Mitte der 80-er Jahre noch in den meisten Gemeinden Kulturausschüsse mit ausreichendem Personal tätig, Anfang dieses Jahrtausends sah die Lage jedoch ganz anders aus. Zugespielt kann man diese Differenzierung mit Beispielen schildern: Eine Gemeinde hat vielleicht die praktische Ausführung der Kulturarbeit komplett an eine Dienstleistungsgesellschaft veräußern können, wobei die Verwaltung beispielsweise durch einen breit angelegten Freizeitausschuss erledigt wird. In einer anderen Gemeinde gibt es immer noch einen kommunalen Kulturausschuss, der als zusammenführende administrative Organisation für alle Funktionen des Kultursektors fungiert. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es verschiedene Zwischenformen und Adaptionen der neuen Steuerungsmechanismus, das die Auftraggeber und Hersteller bzw. Anbieter der Dienstleistungen trennt.

Der Wirkungsbereich der Kulturschaffenden ist internationaler geworden, und der Anteil der Beschäftigten in diesem Sektor ist deutlich vielschichtiger: In dieser Branche gibt es Aktiengesellschaften, Fördergesellschaften, Stiftungen, Vereine, Betriebe und gemeindeübergreifende Instanzen, in denen sich die Geschäftsführer, Kulturausschussvorsitzende, Kulturreferenten, Produzenten, Projektleiter und Projektverantwortlichen die Verantwortlichkeiten der Organisationen teilen. Die Stärke der Branche liegt jedoch in der Tat darin, dass es immer Künstler, künstlerische Hobbys, Kunsterziehung und Kunstausbildung, Kulturerbe, Kulturvereine und in diesen Bereichen aktive Bürger gibt.

Nach dem Durchbruch des Informationsgesellschaft-Gedankens in der späteren Hälfte der 90-er Jahre wurden die Künste und die Kulturindustrie, besonders die multimediale

Produktion, in Finnland in eine zentrale Stellung gerückt. Es gab vermehrt Diskussionen über die Entwicklung der Inhaltsproduktion und die Wichtigkeit der künstlerischen Kreativität. Auch wenn die nationale Kunst und die bislang gestärkten kulturellen Dienstleistungen in der Zielsetzung der Gesellschaft immer noch sehr stark sind, hat sich ihr Stellenwert doch geändert. Die Förderung der kreativen Branche (creative industries) und des kulturellen Exports sowie die Signifikanz der Kultur als Faktor der Konkurrenzfähigkeit der Gesellschaft, in den Regionen und den Städten sind nunmehr Teil der kulturpolitischen Ziele und Dokumente. Dies bedeutet, dass eine ökonomisch interessierte Begründung und eine entsprechende Instrumentalisierung von Kunst und Kultur in den Vordergrund treten.

Die Forschung im Bereich der Kulturpolitik und der kulturellen Wirtschaftswissenschaft analysiert die kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Auswirkungen dieser Kulturpolitik. Die Kriterien zur Messung der Auswirkungen (Impact assessment) werden auf der internationalen Ebene als Auftrag der EU und in Expertentagungen der internationalen Organisationen/Netzwerke entwickelt. Spricht man von Kultur und Kunst als Anziehungskraft und Konkurrenzfähigkeitsfaktor für Städte und Regionen, werden im Allgemeinen die finanziellen Vorteile des Kulturwesens definiert und berechnet. Typische Aussagen der entsprechenden Strategiepapiere sind beispielsweise, dass „die kulturellen Branchen, unter der Bezeichnung 'kreative Industrie', die arbeitskraftintensivsten“ sind, oder dass sich bei „Festivals den Gemeinden die darin investierten Summen in vielfacher Höhe auszahlen“ oder dass der „Kulturexport ein signifikanter wirtschaftlicher Zweig“ sein kann. Diese Aussagen unterstreichen die ökonomische Bedeutung der Kulturbranche. – Auch im besten Fall können die quantitativen Analysen und statischen Messungen jedoch nicht alle ökonomischen Auswirkungen der Kunst erfassen. Es wird daher von primären, sekundären, tertiären sowie nicht-messbaren finanziellen Auswirkungen gesprochen.

In den Messungen sind außer den finanziellen auch andere Auswirkungen hervorgehoben worden. Die sozialen Auswirkungen des Kulturwesens haben beispielsweise mit der Aktivierung der multikulturellen oder nationalen Gemeinschaften und mit der Vorbeugung sozialer Probleme zu tun. Gut geförderte, aktive und kreative Gemeinschaften, Kunstviertel und Kunsthausemilieus sind auch ein Sicherheitsfaktor für die Städte. Die Untersuchungen haben ergeben, dass die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten die Lebenserwartung des Menschen erhöht und viele positive Auswirkungen auf die Gesundheit hat. Die Kultur ist der wichtigste Baustein der Identitäten und der Bürgerschaft sowohl auf der nationalen, regionalen, lokalen als auch auf der europäischen Ebene.

Eine besonders wichtige kulturpolitische Begründung kann man mit den ökologischen Auswirkungen der Maßnahmen verbinden. Zu dieser Diskussion gehören die Vision der kulturell nachhaltigen Entwicklung, sowie die Vertiefung des Ansatzes einer „fairen“ Kultur. Auch die Umweltforscher sprechen von einer kulturellen Nachhaltigkeit und weisen damit auf eine Situation hin, in der die Entwicklung im Einklang mit der Kultur und den Werten der daran beteiligten Menschen sein sollte. Die als naturwissenschaftliche Fakten präsentierten Auffassungen über Natur und Ökologie sind wandelbar und kulturgebunden konstruiert. Die Sichtweise der kulturellen Nachhaltigkeit äußert sich darin, dass es wichtig ist, darüber nachzudenken, wer die Kriterien über einen vernünftigen Umgang mit den Naturressourcen und über die nachhaltige Entwicklung definiert.

Zur kulturellen Nachhaltigkeit gehört die Wahrnehmung und Akzeptanz der Werte und Normen der verschiedenen sozialen und kulturellen Gruppen, woraus wiederum folgt, dass zu der kulturellen Nachhaltigkeit der Erhalt der kulturellen Diversität und der Wahlfreiheit gehört.

## **7.5 Stand der Entwicklung, bildungs- und kulturpolitische Herausforderungen für die Zukunft**

Historisch gesehen kann also nachgewiesen werden, dass die Stellung der Kultur in den Gesellschaften zentral aber auch instrumentell gewesen ist. Bennett und Belfiore (2007, 135-151) vertiefen in ihrem Artikel die „social impact-Diskussion“ im britischen Kontext, aber ihre Thesen können auch für den finnischen Kontext angewandt werden. Das finnische kulturpolitische System, dessen legislative und materielle Grundlage, also seine Struktur und Funktionalitäten, wurden vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 1960-er Jahre nach und nach aufgebaut. Eine instrumentelle Begründung für die Kulturpolitik hatte in dieser Zeit mit der wichtigen Stellung der Kultur (als Kunst- und Kulturerbe) in der Formung einer Nation, in der Produktion der „Zutaten“ für eine nationale Identität sowie beim Aufbau der staatlichen Dienstleistungen zu tun. Seit den 60-er Jahren wurde die Kulturpolitik als Teil der Entwicklung hin zu einem Wohlfahrtsstaat gesehen. Die Entwicklung der kulturellen Dienstleistungen wurde damals aus der Sicht einer sinnstiftenden Ausfüllung der zunehmenden Freizeit und der ganzheitlichen Umsetzung des menschlichen Wohlbefindens begründet. Inhaltlich und in der Praxis bezog sich der Kulturbegriff der Kulturpolitik damals auf die Künste, die Kunstinstitutionen, die Kunst-erziehung und künstlerische Hobbies, ferner auf das nationale Kulturerbe und die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Kultur.

Als Ergebnis ist im Zeitalter des Wohlfahrtsstaates ein landesweites Netzwerk der kulturellen Dienstleistungen und ein professionell gestütztes Kultur- und Kunstschulnetzwerk geschaffen worden sowie das Unterrichtssystem der verschiedenen Kunstbranchen. Auch die breite berufliche Sachkenntnis, die sich außerhalb der Institute zu verschiedenen Künstlergruppen, Zentren und Projekten formiert, hat ihre Wurzeln in dieser kulturell sehr aktiven und offensiven Zeit.

Die heutige Zeit können wir mit Begriffen wie Konkurrenzgesellschaft, Neoliberalismus, globale Wirtschaft und New Public Management mit ihren vielen Erscheinungsformen kodieren. Kultur wird hier als Motor der Wirtschaft beschrieben. Somit sind die Kulturfachleute nun auch im Bereich der Wirtschaft herausgefordert, das kulturelle Können und die Nutzung des kulturellen Kapitals in der Produktion einzusetzen.

Finnland hat eine Zeit der Folgen einer starken Reform des öffentlichen Sektors durchlebt. Parallel zu dieser Reform war das Land von einer Wirtschaftsregression geplagt, die kommunale Autonomie wurde durch das Staatszulagegesetz erhöht, und Finnland wurde Mitglied der EU. Die Reformen fordern natürlich auch die Kultursparte heraus, was man an den folgenden Zahlen erkennen kann: 2005 gab es in Finnland 57 staatlich geförderte Theater, 27 Orchester und 137 Museen. Diese wurden zu 37 % ihrer Ausgaben staatlich unterstützt. Wenn diese Institutionen Sonderaufgaben haben, beispielsweise Museen mit regionalen Aufträgen, beträgt die staatliche Zulage 47 %. Beachtet werden muss, dass

nicht alle Kunstinstitutionen vom staatlichen Zulagegesetz erfasst werden, sondern ihre Förderung gilt als Ermessenssache; sie werden kommunal unterstützt oder sie sind völlig marktabhängig. Im Bereich des Museumswesens sind diese Unterschiede am größten, denn es gibt in Finnland 328 hauptamtlich geführte Museen. Als Vergleich dazu sei erwähnt, dass es in 203 Gemeinden ein Kino gibt.

Volkshochschulen gibt es in 249, und Bibliotheken in 428 Gemeinden. Die Volkshochschulen haben häufig Zweigstellen in vielen Gemeinden und die Bibliotheken innerhalb der Gemeinden Nebenstellen und Fachbibliotheken. Das Gesamtvolumen des Bibliothekswesens umfasste 2005 insgesamt 957 Einrichtungen und Ausleihen pro Einwohner wurden im Durchschnitt 20,2 pro Bürger getätigt.

Im Bereich des Grundunterrichts in Kunst (zielgerichteter, lehrplangemäßer und prüfungsorientierter Unterricht) gab es im Jahre 2005 insgesamt 111 eigene Institutionen, davon 80 % auf dem Gebiet der Musik (inkl. Tanz). Der grundlegende Unterricht in Kunst war indessen erheblich weiter verbreitet, denn entsprechender Unterricht wird nicht nur in den speziellen Institutionen, sondern auch in Volkshochschulen und vielen privaten und kommunalen Kunstschulen erteilt, die nicht gesetzlich gefördert werden.

Die Herausforderungen und Drohbilder der Zukunft haben viele Institutionen der Kulturbranche dazu gebracht, ihren Betrieb zu reduzieren und neue Finanzierungsquellen zu suchen. In vielen Untersuchungen wurde das finnische Bibliothekswesen als einmalig gelungen bezeichnet, und die Bibliotheksnutzung bei den Finnen als sehr aktiv klassifiziert. Das Bibliotheksnetzwerk muss jedoch graduell verdünnt werden (hauptsächlich innerhalb der Gemeinden), und die Auswirkungen machen sich in der regionalen Erreichbarkeit dieser Dienstleistungen bemerkbar. Die Bibliotheken haben große Probleme mit der Finanzierung der Bücherneuanschaffungen. Ein interessantes Beispiel aus der aktuellen finnischen Kulturpolitik: Die Sorge über die Stellung des Bibliothekswesens und über den Rückgang der Lesegewohnheiten der Finnen mobilisierte 2007 eine private Stiftung, den Finnischen Kulturfonds (Suomen Kulttuurirahasto), zu einer Aktion. Die Stiftung startete ihr größtes Förderprojekt aller Zeiten, „Kirjatakoot“ (etwa: „Buchgemeinschaftsarbeit“). Binnen drei Jahren werden in die kommunalen Bibliotheken für Bücherneuanschaffungen etwa 3,5 Millionen Euro investiert. Diese Fördergelder setzen von den Gemeinden voraus, dass sie auch ihren eigenen Etat zur Buchbeschaffung erhöhen, und die Stiftung hat ausgerechnet, dass wenn die Gemeinden mitziehen, für die Bücherneuanschaffungen insgesamt 11 Millionen Euro investiert werden können, und dass diese Summe ermöglichen würde, über 700 000 neue Bücher für die Bibliotheken einzukaufen. Die Signifikanz dieses Projekts wird sichtbar, wenn man bedenkt, dass die Bibliotheken im Jahr 2005 insgesamt nur 1,6 Millionen Bücher anschaffen konnten, wohingegen diese Zahl im Jahr 1984 noch 2,4 Millionen betrug. Wenn diese Zahlen mit dem Volkswirtschaftswachstum in dieser Zeit ins Verhältnis gesetzt werden, ist der Rückgang der Anschaffungen dramatisch.

Auch die Volkshochschulen haben ihr Angebot gekürzt und suchen nach Finanzierung für ihre Aktivitäten aus anderen Quellen. Die erhöhten Kursgebühren und die Auftragsbildung, d. h. Bereitstellen eines Kursangebotes an zahlende Betriebe und Einrichtungen, sind die üblichsten Überlebensmethoden. In der künstlerischen Grundausbildung wurden Lösungen durch die Verringerung der Gruppenanzahl und der Unterrichtsstunden sowie mit gebührenpolitischen Mitteln gesucht. Die Kunstinstitute kämpfen gegen den drohen-

den Finanzierungsmangel. Dieser Kampf hat zur Profilierung einzelner Einheiten und zur Zunahme von unterhaltungsbetonterem Inhalten geführt, und die Suche der Institute nach verschiedenen Kooperationsnetzwerken beschleunigt. Auch die Zusammenarbeit mit anderen kommunalen Sektoren (Schul-, Sozial- und Gesundheits-, Umwelt- und weitere Sektorenverwaltungen) und die Versuche, die Art der Finanzierungsquellen zu erweitern werden nun als Mittel eingesetzt. Eine besonders Jugendliche betreffende Form der Aktivitäten, die Aufführungen für Schülergruppen außerhalb der sonstigen Aufführungszeiten, musste bereits drastisch reduziert werden, da der Schulsektor keinerlei finanzielle Ressourcen mehr hat, diese Arbeit zu unterstützen. Dies bedeutet den Abbruch einer wichtigen Verbindung zwischen den Kunsteinrichtungen und der Schulen.

Die Entwicklung der finnischen Kulturpolitik und ihre Stellung in der Gesellschaft zeigt deutlich, dass die Kulturpolitik keine einsame Insel ist, sondern auf die Änderungen der Verhältnisse reagiert, indem sie sich rhetorisch und administrativ neuen Gegebenheiten anpasst. Im Jahr 2006 entwarf eine von der Regierung beauftragte Arbeitsgruppe einen „Kreativitätsplan für Finnland“. Diese sektorübergreifende Strategie, die durch die Zusammenarbeit mehrerer Ministerien zustande kam, ist in ihren inhaltlichen Definitionen recht breit, was seinerseits wohl auch zugleich ihre Schwäche ist. Diese Strategie, die in das Regierungsprogramm der jetzigen Regierung (Vanhanen II) aufgenommen wurde, enthielt jedoch viele Stellungnahmen zu den Themen Unterricht und Ausbildung, sowie das auch für diesen Beitrag sehr wesentliche Prinzip: „In der gesellschaftlichen Diskussion wird die elterliche Verantwortung für das Leben und Wohlbefinden – und auch die Kreativität – ihrer Kinder betont. Die Gesellschaft richtet die Maßnahmen zur Förderung der Erziehungsverantwortung dahingehend aus, auch die Bedürfnisse der kreativen Selbstverwirklichung zu berücksichtigen. Diese Sichtweise wird in die Ausbildung und in andere das Kindeswohl beeinflussende Maßnahmen einbezogen.“ (OPM 2006, 8)

In der Strategie gab es eine zentrale, die Schulen betreffende Lösung: der Vorschlag zum Übergang in einen so genannten ganzheitlichen Schultag. Dies wurde sehr detailliert begründet: „In Finnland wird eine Bildungsreform ganz nach der Idee des ganzheitlichen Schultages durchgeführt. In der Umsetzung der Strukturen und Inhalte wird neben dem pädagogischen Wissen auch das Wissen über das kreative Handeln genutzt. Die Stellung der Kunst-, Geschicklichkeits- und Ausdruckserziehung wird in diesem Zusammenhang geklärt. Mit dieser Reform wird auch die Wechselwirkung zwischen Schule und deren Wirkungskreis gefördert. Die weiterführende Ausbildung wird entsprechend nach denselben Zielen entwickelt.“ (ebda)

In den Begründungen wird ferner festgestellt, dass „unser Schulsystem im Grunde gut funktioniert. Die Forderungen an die Ausbildung jedoch wachsen, wobei man nicht ständig neue Fächer, Inhalte oder Kurse hinzufügen kann. Deswegen müssen Funktion, Unterricht und Unterrichtsinhalte der Schulen überdacht werden. In der Schule wird für das Leben und Arbeitsleben, nicht für die Schule oder für die einzelnen Fächer gelernt. Die Herausforderung in der Entwicklung der Schule liegt darin, die Diversität – der Persönlichkeiten, Motivationen und Talente – besser zu berücksichtigen: als eine Stärke für die Schüler selbst, aber auch für die Entwicklung der Ausbildung. Ebenfalls sollen die Schüler mit den benötigten Fertigkeiten – beispielsweise Kreativität und Innovativität – auf das Arbeitsleben vorbereitet werden. Die gelungene Kombination der Gleichbe-

rechtigung, Diversität und Innovativität sichert am besten den Erfolg des finnischen Schulsystems auch in der Zukunft. Aus der Sicht der Kreativitätsförderung könnte der ganze Schulbetrieb anders organisiert werden. Die im Namen des ganzheitlich gestalteten und vereinheitlichten Schultages vorgeschlagene Entwicklung der Ausbildung zusammen mit dem Gedanken des lebenslangen Lernens bieten dafür gute Aussichten. Gut geplant, kann ein ganzheitlicher Schultag so umgesetzt werden, dass die kreativen Bedürfnisse und die Zielvoraussetzungen der Schule miteinander im Gleichgewicht sind. Der Stundenplan könnte gelockert werden, ohne das Niveau der Zielsetzung zu senken. Die Erziehung in Kunst-, Geschicklichkeit und Darstellung könnte erheblich gestärkt werden. Die freiwilligen Aktivitäten könnten breiter in das schulische Leben integriert werden und die Schule könnte sich vielseitiger ihrer Umgebung gegenüber öffnen. Weil man Kreativität in allen Berufen umsetzen kann, und weil sie die Fähigkeit verbessert, Aufgabenbereiche schnell wechseln zu können, ist sie auch eine Chance in der Entwicklung der beruflichen Ausbildung und der Erwachsenenbildung.“ (ebda)

Es wird in der Zukunft interessant sein, wie die bereits existierenden Systeme (Grundunterricht in Kunst und die Aktivitäten der Kulturinstitute) mit den schulischen Räumlichkeiten und dem schulischen Leben verknüpft werden, und ob die von der Regierungskommission vorgeschlagenen Lösungen zu dem erwünschten Wachstum der Kreativität führen. – Man mag gespannt sein, welche Bedeutung und welcher Stellenwert den Kunst- und Kulturfächern in der Zukunft zugemessen wird.

## Quellen

- Alapuro, Risto. Suomen syntä paikallisenä ilmiönä 1890-1933. Hanki ja Jää. Porvoo. 1994
- Belfiore, Eleonora & Bennett, Oliver (2007) 'Rethinking the Social Impacts of the Arts', *International Journal of Cultural Policy*, 13.2.
- Construction of Cultural Policy (eds.) Pirkkoliisa Ahponen & Anita Kangas. Jyväskylä: Minerva Kustannus, 2004. 248 p. Incl. articles by Kangas: "New Clothes for Cultural Policy". pp. 21-41 and "Third Sector and Cultural Policy". pp. 67-87.
- Heiskanen, Ilkka. Kulttuuripolitiikan pitkät linjat. Kansallisen kulttuuri prototyypistä hyvinvointivaltion kulttuuripolitiikan kautta kohti uutta – kenties monikansallista kulttuuria. Hyvinvointikatsaus. 7, 6-9. Tilastokeskus. 1994.
- Hoikka, Paavo. Suomen kuntien sivistyshallinto. WSOY. Porvoo. 1969.
- Kangas, Anita. Keski-Suomen kulttuuritoimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. (A Pilot Project in Cultural Activities as an action research and politics. English Summary) Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 63, Jyväskylä 1988. Diss.
- Kangas, Anita. Kunta, taide ja markat. (Culture, money and municipalities. English Summary) Publications of the Arts Council in Finland 11. Valtion painatuskeskus. Helsinki. 1991
- Kangas, Anita & Onser-Franzen, Jill. Is There a Need for a New Cultural Policy Strategy in the Nordic Welfare States? *The European Journal of Cultural Policy* (1996) 1(3), pp. 15-27.
- Kangas, Anita. Cultural Policy in Finland: Background, Resources and Perspectives. In Peter Duelund (ed.): *The Nordic Cultural Model. Nordic Cultural Policy in Transition*. Copenhagen: Nordic Cultural Institute (2003), pp. 79-113.
- Komiteanmietintö (Ausschussbericht). Kuntien sivistyshallinnon yhteistyökomitea. Komiteanmietintö, Valtion painatuskeskus, Helsinki. 1959.
- Komiteanmietintö (Ausschussbericht). Valtion taidekomitea. Komiteanmietintö A8, Valtion painatuskeskus, Helsinki. 1965.
- Komiteanmietintö (Ausschussbericht). Valtiosääntökomitean välimietintö. Komiteanmietintö 27, Valtion painatuskeskus, Helsinki. 1974.

- Komiteamietintö (Ausschussbericht). Kulttuuritoimintakomitean mietintö. Komiteamietintö 2, Valtion painatuskeskus, Helsinki. 1974.
- Komiteamietintö (Ausschussbericht). Normitoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 21. Valtion painatuskeskus, Helsinki. 1982.
- Kuusi, Pekka. 60-luvun sosiaalipolitiikka. WSOY. Porvoo.
- Numminen, Jaakko. Suomen kulttuurihallinnon kehittäminen. Aalto. Helsinki. 1964.
- OPM (Opetusministeriö/Kultusministerium) (2006) Yksitoista askelta luovaan Suomeen. Luovuuksstrategian loppuraportti. • Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2006:43
- Ryynänen, Aimo. Kunnan tehtävien lakisääteistäminen. Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol 201. Tampere 1986.
- Sokka Sakarias & Kangas, Anita. From Private Initiatives towards the State Patronage. Nordisk kulturpolitisk tidskrift. Borås: Högskolan i Borås & Göteborgs universitet. 9 (2006): 1 pp. 116-136.
- Sokka, Sakarias & Kangas, Anita. At the Roots of Finnish Cultural Policy: Intellectuals, Nationalism, and the Arts. The International Journal of Cultural Policy. (2007)
- Soikkanen, Hannu. Kunnallinen itsehallinto kansanvallan perusta. Maalaiskuntien itsehallinnon historia. Maalaiskuntien liitto, Helsinki 1966.





## **8 Sozial- und familienpolitische Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen**

*Aila-Leena Matthies*

In diesem Beitrag werden die Strukturen und Inhalte der sozialen Dienstleistungen und der Familienpolitik in Finnland detailliert analysiert, die insgesamt ein tragendes wohlfahrtsstaatliches System bilden, dessen Bedeutung für die Bildungspolitik erheblich ist. Diese Thesen wurden bereits im Kapitel 2.3 andiskutiert. In den öffentlichen Dienstleistungen der nordischen Länder artikuliert sich die sozialstaatliche Philosophie, dass die benötigte Fürsorge und Betreuung (Caring) der Menschen in verschiedenen Lebensphasen als eine öffentliche und gemeinsame Aufgabe anerkannt und nicht als eine private Angelegenheit angesehen werden (Julkunen 2001). Die Betreuungssysteme entlasten nicht nur die Familien, sondern sie befreien auch die zu betreuenden Personen von der Angewiesenheit auf eine familiäre oder ehrenamtliche Hilfe. Sie bieten dagegen einen Rechtsanspruch auf angemessene Pflege und Betreuung. An diesem Grundsatz und an ihrer steuerfinanzierten Basis wird zunehmend unter dem Druck der global agierenden finnischen Großunternehmen gerüttelt, dennoch stehen sogar die konservativen Parteien weiterhin hinter dem wohlfahrtsstaatlichen Modell. Zu seinen kennzeichnenden Merkmalen gehören der hohe Stellenwert der öffentlichen Dienstleistungsträger, die ergänzende „Wachhund“-Rolle der bürgerschaftlichen Organisationen, der universale Zugang aller Bürger/innen zu den Dienstleistungen sowie eine relativ hohe Professionalität der Dienste, die hauptsächlich auf weiblichen Arbeitskräften basieren.

### **8.1 Dienstleistungen und ihre Trägerstrukturen – eine andere Rolle der Wohlfahrtsverbände und Bürgerorganisationen**

Das nordische Wohlfahrtsstaatsmodell ist durch ein Dienstleistungssystem geprägt, das relativ stark von einer öffentlichen Trägerschaft ausgeht. Nicht nur Schulen und diverse Bildungseinrichtungen, sondern auch Kindertageseinrichtungen, Pflegedienste, Soziale Arbeit und Jugendarbeit werden zwar nicht ausschließlich, aber mehrheitlich von Kommunen angeboten und lediglich durch Angebote der Freien Träger ergänzt. Andererseits sind die kommunalen Dienstleistungen in ihrem Management weitgehend dezentralisiert. Die Dienstleistungen wie Kindertagesbetreuung, Altenhilfe, Bildungswesen und Gesundheitswesen werden durch relativ hohe Steuern finanziert und von den Kommunen nach zentralstaatlichen gesetzlichen Grundlagen mit qualifizierten Kräften besetzt.

Auf der lokalen Ebene ist eine Schule somit in einem kommunalen Kooperationsnetz eingebettet, dem auch Dienstleistungen aus dem sozialen, gesundheitlichen und kulturellen Bereich angehören. Die daraus resultierende einheitliche Trägerstruktur und die flachen hierarchischen Verwaltungsstrukturen sind maßgebend für eine relativ unkom-

plizierte Zusammenarbeit, ob in Angelegenheiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler oder in sozialräumlichen Projekten. Die ortsnahe Zusammenarbeit zwischen Schule, Kindertagesbetreuung, Gesundheitswesen, insbesondere die multiprofessionellen Kindervorsorge- und Beratungsstellen „Neuvola“ (mehr z. B. Schmidt/Braun 2005) und das Schulgesundheitswesen, Jugend- und Sozialamt, Bibliothek, Berufsberatung usw. gewährt außerdem eine gewisse Kontinuität der sozialen Strukturen, die die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum begleitet.

Der Ausbau des wohlfahrtsstaatlichen Dienstleistungssektors bedeutete gleichzeitig einen enormen Zuwachs an Arbeitsstellen für Frauen: von 1960 bis 1990 stieg die Anzahl der im öffentlichen Sektor beschäftigten Frauen um das vierfache. Heute machen Frauen 70 % der Beschäftigten im öffentlichen Dienst aus (Julkunen 2001). Die Dienstleistungen bieten einen quantitativ umfangreichen und auch qualitativ anspruchsvollen Arbeitsmarkt an, der den weiblichen Bildungs- und Berufsinteressen stark entgegen zu kommen scheint. Anders ausgedrückt: der großzügige Ausbau des öffentlichen Dienstleistungssektors in Finnland war finanziell möglich, weil der Staat auf die kostengünstige und gut ausgebildete Arbeitskraft der Frauen zurückgreifen konnte.

Obwohl die sozialen und bildungsbezogenen Dienstleistungen zum größten Teil kommunal sind, ist der Bereich des sogenannten „Dritten Sektors“, d. h. der bürgerschaftlichen Organisationen und der ehrenamtlichen Aktivitäten in den nordischen Ländern quantitativ betrachtet größer als in den meisten westlichen Ländern (John Hopkins Comparative Non-Profit Project 2005). Aber der entscheidende Unterschied ist, dass die freiwilligen Organisationen in den nordischen Ländern sich weniger in der Rolle eines Dienstleistungsträgers sehen, sondern primär die Funktion der Interessenorganisation ihrer Mitglieder erfüllen. Gegenüber dem Staat und den Kommunen stellen sie eine bürgerschaftliche Gesellschaftsstruktur dar, die oft mit dem Begriff „Wachhund“ beschrieben wird. Darüber hinaus arbeiten die Wohlfahrtsverbände als Expertenorganisation für ihren jeweiligen Bereich: sie betreiben Öffentlichkeitsarbeit für ihre speziellen Themen, sie sind für die Entwicklung neuer Lösungsmodelle zuständig. Grob betrachtet gestaltet sich die Arbeitsteilung traditionell derart, dass Kommunen für sogenannte Mainstream-Dienstleistungen, also für die Bereitstellung der grundständigen sozialen Dienste für die Gesamtbevölkerung zuständig sind. Die Verbände dagegen konzentrieren sich auf ergänzende Dienstleistungen, spezielle Bedarfslagen, neue Problemlösungen oder auf Marginalgruppen – in der Regel mit der Perspektive, dass neu entwickelte Projekte später von der Kommune übernommen werden können. (s. auch Evers 2006)

Die meisten Vereine und die Mehrheit der ehrenamtlichen Tätigkeit Finnlands befinden sich allerdings in den Bereichen Sport, Kultur und Freizeit und nicht in den sozialen Dienstleistungen. (Nylund/Yeung 2005, Matthies 2006). Jedoch ist die Arbeitsteilung zwischen kommunalen und Freien Trägern auch in den nordischen Ländern momentan von vielen Änderungen betroffen, die eine Privatisierung, einen Dienstleistungsmarkt und einen Abbau von öffentlicher Verantwortung mit sich bringen. Die Nachmittagsbetreuung von Schülerinnen und Schüler im finnischen Bildungssystem ist der erste Bereich, der vormals kommunal war und nunmehr hauptsächlich von Freien Trägern übernommen wird, aber einer kommunalen Aufsicht untersteht.

## 8.2 Professionalisierung der pädagogischen, gesundheitlichen und sozialen Berufe

Die Frage nach der Professionalisierung der sozialen und pädagogischen Berufe betrifft exakt die komplexe Schnittstelle von Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Familien-, Dienstleistungs- und Gender-Politik. Denn, ob Kindergartenlehrerin oder Sozialarbeiterin, Gesundheitsförderin oder Grundschullehrerin – diese traditionellen weiblichen Berufsgruppen sind in den nordischen, wie oft auch in den Ländern des liberalen Modells, teilweise bereits hochakademisch, in den deutschsprachigen Ländern dagegen – mit Ausnahme der Lehrberufe in den Schulen – maximal eine Semiprofession mit Fachhochschulausbildung geworden (s. Gottschalk/Hagemann 2002; Rabe-Kleberg 1990). Die Qualifikation der lehrenden, erziehenden und beratenden HelferInnen in einer Gesellschaft spiegelt sich nicht nur in der Qualität ihrer Dienste wider, sondern auch in der Frage, welchen Stellenwert diese Bereiche in der Gesellschaft erreichen. Es ist zumindest anzunehmen, dass professionelle HelferInnen, die formal auf der gleichen Augenhöhe mit JuristInnen und ÖkonomInnen agieren und argumentieren, eher ernst genommen werden als HelferInnen mit Fach(hoch)schulausbildung.

Von der Verwissenschaftlichung dieser Bereiche erwartet die Gesellschaft aber nicht nur besser qualifizierte Arbeitskräfte. Zur Bildungseuphorie gehört auch die Erwartung, dass durch wissenschaftliche angewandte Forschung und Entwicklungsprojekte ein Beitrag zu strukturellen und präventiven Problemlösungen der sozialen, gesundheitlichen und pädagogischen Herausforderungen entstehen, nicht nur eine „Betreuung“ der Probleme bei ihren Adressaten. Rechtzeitige Erkennung und kritische Reflexion neuer Problem Tendenzen, Erfindung neuer Lösungsansätze sowie grundsätzlich eine ständige Weiterentwicklung – und Weiterbildung – dieser Bereiche ist mit der Akademisierung verbunden. Ein erheblicher Anteil der Praxiseinrichtungen ist in Kooperationsverträgen mit den Hochschulen verbunden und gerade die MitarbeiterInnen des öffentlichen Dienstleistungssektors bevölkern die Fortbildung- und Weiterbildungsgänge. Dazu gehört auch die Internationalisierung der Praxis, die oft von den wissenschaftlichen Einrichtungen begleitet wird und seit dem Beitritt Finnlands in die EU stark ausgeweitet wurde. Diese Einzelaspekte haben dafür gesorgt, dass die Verwissenschaftlichung insgesamt mit einer Modernisierung einhergeht und einer Stagnation der fachlichen Wissensgebiete vorbeugt.

Aber auch zu diesem Aspekt kommt eine Gegenreaktion von der aktuellen Politik. In den heutigen finnischen Debatten über Hochschulstrukturreformen, Wettbewerbsfähigkeit der Wissenschaftsbetriebe und die staatliche Mittelvergabe an den Hochschulen ist allerdings, – ganz gemäß der globalen Ökonomisierungstendenzen – erneut die Frage aufgeworfen worden, ob die anwendungsorientierten Wissenschaftsgebiete, zu denen auch die pädagogischen, pflegerischen und sozialen Ausbildungs- und Forschungsfelder gehören, zu den neuen „Fachhochschulen“ (polytechnics) ausgegliedert werden sollen, um so der globalen Wettbewerbsfähigkeit der „Hochleistungswissenschaften“ des Landes mehr Platz zu schaffen und entsprechend Ressourcen zu transferieren.

### 8.3 Bestandteile und Funktionen der familienpolitischen Transfer- und Dienstleistungen

In diesem Abschnitt soll erläutert werden, aus welchen Elementen die Familienpolitik in Finnland konkret besteht. Die Leistungen sollen aber nicht nur aufgezählt werden, sondern dabei soll kritisch analysiert werden, wie diese auf das Wohlergehen der Kinder wirken und welche abbauenden oder erweiternden Änderungen in diesen Leistungen während der 1990-er Jahre unternommen wurden.

Wenn Familienpolitik als ein Lastenausgleich aufgefasst wird, sind dessen Bestandteile alle an Familien mit Kindern ausgerichtete Transferleistungen und Dienstleistungen. In Finnland zählen dazu Steuerentlastungen, Kindergeld, Elternschaftsleistungen, Erziehungsgeld, Kindertagesbetreuung, Wohngeld sowie gesonderte Leistungen für alleinerziehende Eltern. Nach Heikki Hiilamo (2002, 215) haben diese Leistungen in den nordischen Ländern eine ausgleichende Wirkung in mehrere Richtungen: horizontal (zwischen Haushalten mit und ohne Kinder, bzw. zwischen den Lebensphasen), vertikal (zwischen den gesellschaftlichen Klassen), zwischen den Geschlechtern, zwischen den verschiedenen Familientypen (Ein- bzw. Zweielternfamilien) und zwischen den Familien mit unterschiedlicher Größe (Anzahl der Kinder). Nach der Analyse von Hiilamo (2002) war die Periode der finnischen Wirtschaftskrise auch familienpolitisch eine dynamische Zeit, in der zwar die Gesamtausgaben für Familienpolitik sich nicht änderten, jedoch einige bedeutende Verschiebungen stattfanden.

Die steuerlichen Entlastungen der Familien mit Kindern (Kinderfreibetrag, Kinderbetreuungsabzug) wurden 1994 gänzlich abgeschafft mit der Begründung, sie würden nur die Familien mit höheren Einkommen begünstigen, Alleinerziehende benachteiligen und indirekt ein Ein-Ernährer-Modell, d. h. das männliche Erwerbsmodell fördern. Im Gegenzug wurde das Kindergeld erhöht, das an alle Kinder im Alter von 0 bis 17 Jahren in gleicher Höhe und unabhängig vom elterlichen Einkommen gezahlt wird. (Hiilamo, ebd.)

Das erhöhte Kindergeld wurde allerdings schon zwei Jahre später gekürzt und die lange geforderte Erweiterung des Kindergeldes nach dem 17. Lebensjahr hinaus wurde nicht umgesetzt. Momentan beträgt das monatliche Kindergeld für das erste Kind 100 €, und steigt um 10 – 20 € für jedes weitere Kind. Ein alleinerziehendes Elternteil erhält pro Kind 36,60 € zusätzlich Kindergeld (KELA 2005). Eine finnische Besonderheit, die sich seit 1937 bewährt hat, ist das sogenannte „Mutterschaftspaket“: eine praktische, ursprünglich der gesundheitlichen Aufklärung dienende Grundausrüstung für das neugeborene Kind, die alle werdenden Mütter erhalten. Es enthält heute u. a. Wäsche vom Schneeanzug bis zu Windeln, Bettwäsche sowie Babypflegeartikel und Spielzeug. Die Voraussetzung für den Erhalt des Pakets ist ein rechtzeitiger und regelmäßiger Besuch in der Mutterberatungsstelle. (KELA 2005).

In der Kindertagesbetreuung<sup>16</sup> fand dagegen im Jahr 1995 eine bedeutende Erweiterung statt, da das subjektive Recht des Kindes auf Tagesbetreuung (entweder in vorwiegend kommunalen Kindertagesstätten oder bei kommunal beaufsichtigten Tagesmüttern) von

---

16 Mehr über das finnische System der Kindertagesbetreuung, s. u. a. Matthies 2003 sowie der gesamte Beitrag von Peltonen in diesem Band.

den Kindern unter 3 Jahren auf alle Kinder unter dem Schulalter (7 Jahre) ausgeweitet wurde. Nun sollten alle Kinder unabhängig von Alter und elterlicher Erwerbssituation einen Betreuungsplatz erhalten. In der Praxis bringen die meisten Eltern ihre Kinder aber selten in die Vollzeitbetreuung, wenn sie selbst zuhause sind, ob aufgrund von Erwerbslosigkeit oder während Elternschafts- oder Erziehungsfreistellung. In der Abstimmung der elterlichen Betreuungsbeiträge wurden mehrere Reformen durchgeführt mit der Absicht, den Anreiz, erwerbstätig zu werden, nicht mit zu hohen Kinderbetreuungskosten zu blockieren. Generell sind die Beiträge bis zu einem Maximum von 1000 € im Monat gestiegen, und sind nach Einkommen und Größe der Familie gestuft.

Die ursprünglich als eine Alternative zur Kindertagesbetreuung konzipierte Förderung der häuslichen Betreuung durch Erziehungsgeld, das nach dem 11-monatigen bezahlten Elternschaftsurlaub an das Elternteil bezahlt wird, welches die Kinder zu Hause betreut, wurde während der 90-er Jahren drastisch gekürzt und stellt praktisch keine echte finanzielle Alternative zum Erwerbsteinkommen mehr dar. Das Erziehungsgeld kann so lange bezogen werden, wie das jüngste Kind 3 Jahre alt ist, und kann mit vorübergehender Rückkehr zum Arbeitsmarkt unterbrochen werden. Die Höhe des staatlichen Erziehungsgeldes richtet sich nach der Anzahl der Kinder, nach dem sonstigen Einkommen der Familie und beträgt heute 463 € für ein Kind und mit Zuschlägen von 50 – 84 € für weitere Kinder (KELA 2005). Einige eher wirtschaftlich gut stehende Kommunen bezahlen freiwillig mit 150 – 404 € pro Kind ein zusätzliches Erziehungsgeld, vor allem um die große Nachfrage der gesetzlichen Kindertagesbetreuung zu entlasten. Der Tendenz nach wird das Erziehungsgeld im erweiterten Umfang entweder von Familien mit geringem Einkommen und niedrigerem Ausbildungsniveau als Ergänzung zur Sozialhilfe oder von Familien mit besonders hohem Einkommen in Anspruch genommen. Die breite Mittelschicht kann bzw. möchte nach der Geburt der Kinder nicht länger als maximal zwei Jahre auf Erwerbstätigkeit verzichten (Hiilamo 2002, 220).

Zu den bedeutenden Mitteln zur Vorbeugung der Armut gehört auch das Wohngeld, zumal die Wohnkosten in Finnland im internationalen Vergleich einen hohen Anteil des Familieneinkommens betragen. Jedoch hat sich der Anteil der Familien mit Kindern unter den Beziehern des Wohngeldes während der 1990-er Jahren zu Gunsten der Alleinlebenden, Rentner und Studierenden reduziert (Hiilamo, ebd.).

Neben der Kindertagesbetreuung zählen zu den für das Wohlergehen der Kinder wichtigen staatlichen Leistungen in dem finnischen familienpolitischen System zudem die kostenlosen Mütter- und Familienberatungsstellen (*neuvola*), die bereits während der Schwangerschaft und nach der Geburt bis zum Schulalter praktisch alle Kinder erfassen, und gesundheitliche, präventive und psycho-soziale Betreuung anbieten. (siehe dazu auch meinen Beitrag zu den förderpädagogischen Maßnahmen in diesem Buch) Die in der Schule angebotene gesundheitliche und psycho-soziale Versorgung sowie das warme Mittagessen, Lernmittelfreiheit und kostenlose Bildung für alle bis zum 16. Lebensjahr zählen zwar nicht zu den direkten Transferleistungen, haben aber neben der Chancengleichheit auch eine wichtige materielle Bedeutung für die Kinder und beugen der Kinderarmut vor.

## 8.4 Aktuelle Ansätze der Väterpolitik

Mit zwei konkreten väterpolitischen Reformen ist die finnische Gesellschaft momentan bemüht, den Anforderungen an eine geschlechtermäßig ausgeglichene Familien- und Arbeitsmarktpolitik entgegen zu kommen. Seit Anfang 2007 wurde der von der Mutter unabhängig bezahlte Vaterschaftsurlaub von zwei Wochen auf drei Wochen unmittelbar nach der Entbindung des Kindes verlängert. Nachdem die Mutter vier Monate in Mutterschaftsfrei gewesen ist, können die restlichen sechs Monate, die als „Elternschaftsfrei“ bezeichnet werden, zwischen den Eltern aufgeteilt werden. Ist es der Vater, der die letzten zwei Wochen von dieser Elternzeit in Anspruch nimmt, erhält er zusätzliche zwei Wochen frei, die nur einem Vater zustehen. Die Erziehungsfreistellung bis zur Vollen- dung des 3. Lebensjahres des Kindes kann ebenfalls von den Eltern untereinander so aufgeteilt werden, dass beide ihre Erwerbstätigkeit auf eine Teilzeit reduzieren. Diese Regelung wurde jedoch von der Zustimmung der Arbeitgeber beider Eltern abhängig gemacht. Nach den ersten Erfahrungen sieht es allerdings so aus, dass gerade die Arbeit- geber der Väter generell Probleme mit der Flexibilisierung der Arbeitszeit und mit der verlängerten Vaterschaftsfreistellung haben und keine massenweise Bewegung der Väter nach Hause zu verzeichnen ist. (Sosiaali- ja terveystieteistö 2008)

Das zweite Reformvorhaben, das die gemeinsame Verantwortung der Eltern betrifft, befindet sich in der ersten Umsetzungsphase. Die Frauenorganisationen aller Parteien, die Unternehmerinnenverbände sowie die Arbeitgeberverbände des Dienstleistungssektors haben seit 2004 die Forderung konkretisiert, dass die Arbeitgeberkosten, die durch die Schwangerschaft, Geburt und Erziehung des Kindes entstehen, zwischen den Arbeit- geber/innen beider Eltern gerechter verteilt werden müssen. Bis jetzt wurden sie einseitig von den Arbeitgeber/innen der Mütter getragen, und die kapitalintensiveren Arbeitgeber der Väter tragen gar keine Konsequenzen beim Familiennachwuchs ihrer Arbeitnehmer. Diese Ungleichheit erklärt auch die zähe Benachteiligung junger Frauen bei der Arbeits- suche und den hohen Anteil der Zeitverträge. In einer gleichberechtigten Bewerbungssi- tuation müsste jeder zeugungsfähige Mann ein vergleichbares Risiko oder auch eine Chance für den Arbeitgeber darstellen, wie eine gebärfähige Frau. Eine solche egalitäre Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt ist nur zu erreichen, wenn die Kosten des Nach- wuchses zwischen den Arbeitgebern beider Eltern gerecht geteilt werden. Auf Grund der intensiven Arbeit einer entsprechenden Arbeitsgruppe des Sozialministeriums (Arbeits- gruppe zum Ausgleich der Kosten des Elternfrei) wurden einige Verbesserungen einge- führt, jedoch keine konsequente Reform, die auch die Arbeitgeber der Väter stärker eingebunden hätte. Nun erhalten grundsätzlich alle Arbeitgeber/innen, deren Mitarbei- ter/innen in Elternschafts- bzw. Erziehungsfrei sind, stärkeren Ausgleich der Kosten vom Staat – also nicht von dem Arbeitgeber des anderen Elternteils, wie z. B. in Schweden. Da aber in Finnland die Mütter nach wie vor hauptsächlich das Elternfrei in Anspruch nehmen, werden die Arbeitgeber der Väter von den Kosten des Nachwuchses weiterhin verschont. Es wurde zwar durch die Arbeitsgruppe auch eine Verstärkung der Öffent- lichkeitsarbeit für die Erweiterung des väterlichen Elternschaftsfrei initiiert, aber es hat sich noch nicht gezeigt, dass sich die Väter nun in stärkerem Maß der Familie widmen.

## Literatur:

- Evers, Adalbert (2006) Third Sector Organizations and Welfare Services. How helpful are the Debates on Welfare Regimes and a European Social Model? In Matthies, Aila-Leena (ed.) Nordic civic society organisations and future of welfare services. Nordic Council of Ministers. TemaNord 2006: 517. Copenhagen. 374 - 388
- Hiilamo, Heikki (2002) Perheiden taloudellinen tukeminen. In: Heikkilä, M./Kautto, M. (toim) (2002) Suomalaisen hyvinvointi 2002. Stakes. Helsinki. S. 214 – 228.
- John Hopkins Comparative Non-Profit Project (CNP) 2005 [www.jhu.edu/~cnp/pdf/](http://www.jhu.edu/~cnp/pdf/)
- Julkunen, Raija (2001) Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Vastapaino. Tampere
- KELA (Kansaneläkelaitos) (2005) Elämässä mukana - muutoksissa tukena. (Internetseiten des finnischen Sozialversicherungsanstaltes) [www.kela.fi](http://www.kela.fi)
- Matthies, Aila-Leena (2003) Nicht mehr infrage gestellt – Kindertagesbetreuung in Finnland, Rahmenbedingungen – Personal – Fort- und Weiterbildung – pädagogische Konzepte. In: KiTa – KinderTageseinrichtungen aktuell. Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtung für Kinder. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Berlin. Ausgabe Nr. 6. S. 125-128
- Matthies, Aila-Leena (ed.) (2006) Nordic civic society organisations and future of welfare services. Nordic Council of Ministers. TemaNord 2006: 517. Copenhagen
- Nylund, Marianne/Yeung, Anne Birgitta (2005) Vapaaehtoistoiminta. Anti, arvot ja osallisuus. Vastapaino. Tampere
- Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (1990) Besser gebildet und doch nicht gleich. Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Theorie und Praxis der Frauenforschung. Bielefeld.
- Rieger, Elmar/Leibfried, Stephan (2004) Kultur versus Globalisierung. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Schmidt, Renate/Braun, Ludwig Georg (2005) Eltern-Kind-Zentren. Neues Denken und Handeln stärkt Familien. BMFSFJ und DIHK. [www.dihk.de/inhalt/download/kitacheck.pdf](http://www.dihk.de/inhalt/download/kitacheck.pdf)
- Sosiaali- ja terveystoiministeriö (2008) Perhevapaa uudistus. [www.isyys.net/articles/290/](http://www.isyys.net/articles/290/)





## 9 Bildungsfragen von Minderheiten

### 9.1 Der Sami-Unterricht als Teil der finnischen Grundschule – Förderer des Sprachenwechsels oder der Revitalisierung der Muttersprache?

*Ulla Aikio-Puoskari*

Für die Zukunft der Sprache einer Urbevölkerung oder einer Minderheit ist die Bedeutung der Schule nicht zu überschätzen. Die Schule hat eine wichtige Aufgabe bei der Übermittlung der Sprache als eine aktive und sich stetig entwickelnde Nutzsprache für die neuen Generationen (intergenerational transmission). Die Bildungspolitik ist der Teilbereich der Gesellschaftspolitik, die den größten Einfluss auf Nutzung, Stellung und Entwicklungsmöglichkeiten der Sami-Sprachen – wie auch der anderen sprachlichen Minderheiten – hat. Letztlich geht es in den Sprachlernmöglichkeiten, die die Schule den Urvölkern ermöglichen, um Existenz und Überleben eines ganzen Volkes. Die Sprache ist eine der zentralen Grundsteine der samischen Identität und Originalität.

In der heutigen finnischen Grundschule gibt es bereits vielfältige Möglichkeiten zum Erlernen der samischen Sprache, aber es gilt zu fragen, ob sie der Sprachwechselentwicklung folgt, die bereits in der Zeit der Volksschule, der ersten „Lernpflichtschule“, begann, oder ob sie als Gegenkraft des Sprachwechsels, als Förderer der Revitalisierung, fungiert. In diesem Beitrag werde ich in kurzer Form den Sami-Unterricht in der finnischen Schule behandeln, der jedoch nur ein Teil des gesamten Sami-Unterrichts ist. Im Sami-Unterricht der Nachbarländer, Norwegen und Schweden<sup>17</sup>, gibt es viele Gemeinsamkeiten, aber auch viele Unterschiede im Vergleich zu der Lage in Finnland. In allen diesen drei Ländern gewann die samische Sprache graduell an Bedeutung im Unterricht, indem ein Grundschulsystem aufgebaut wurde. In Finnland wurde der Übergang zu einer neunklassigen einheitlichen Grundschule Anfang der 70-er Jahre des 20. Jahrhunderts in Lappland begonnen. In Norwegen und Schweden wurde bereits in den 60-er Jahren zu einem vergleichbaren einheitlichen Grundschulsystem übergegangen.

In der Zeit des Grundschulvorgängers Volksschule hatte die samische Sprache in keinem der nordischen Länder irgendeinen Stellenwert in der Schule. Die Volksschulzeit wurde oft als eine „schwarze Zeit der samischen Unterrichtsgeschichte“ bezeichnet, in der die

---

14 Ich behandle in diesem Beitrag die Situation der Sami nur in den Nachbarländern Norwegen und Schweden, da ich die russische Sprache nicht beherrsche. Über die Situation der Sami in Russland hat u. a. der Lektor der Samischen Sprache an der Universität Lappland, Leif Rantala, im Jahr 2006 geschrieben: Dokument om de ryska samerna och Kolahalvön. Lapplands universitets pedagogiska publikationer 15. (Übersetzt: Ein Dokument über die russischen Sami und die Halbinsel Kola. Pädagogische Publikationen der Universität Lappland 15)

Sprachwechselentwicklung der Sami-Bevölkerung intensiv betrieben wurde. In Norwegen wurde seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bis hin zum Zweiten Weltkrieg eine strenge „Norwegisierungspolitik“ betrieben, deren Zielgruppe neben den Sami auch andere sprachliche Minderheiten waren. Die damals herrschende Richtlinie in der schwedischen Politik wurde „schützende Trennungspolitik“ genannt, weil eine Sami-Gruppe (die „Rentiersami“) und ihre Kultur geschützt werden sollte, während andere Sami bewusst „schwedisiert“ wurden. In Finnland betrachtete man die Sami vorrangig als einen der finnischen Stämme. Die auf die Sami gezielte Sprachpolitik wurde in Finnland nicht so offen ausgesprochen und erläutert wie in den Nachbarländern, aber in Konfliktsituationen kamen die Einstellungen und Vorurteile der Samibevölkerung und der samischen Sprache gegenüber zum Vorschein und ähnelten sehr den Einstellungen in Norwegen und Schweden<sup>18</sup>.

Schweden kann trotzdem als Vorreiter des Sami-Unterrichts im historischen Sinn betrachtet werden. Die Wurzeln der auch heute noch funktionierenden speziellen Sami-Schulen des Landes reichen bis in das 18. Jahrhundert hinein. Die ersten speziell für Sami gegründeten Schulen hießen Nomadenschulen (nomadskolor) und waren für die Kinder der Rentiersami vorgesehen. Die Anzahl der sami-sprachigen oder Sami-Unterricht erhaltenden Kinder in Schweden ist spürbar klein, und das Recht des Schülers auf das Erlernen seiner ursprünglichen Sprache nicht immer gewährleistet. Als Ausnahme müssen sechs kleine spezielle Sami-Schulen genannt werden, die eine eigene Sami-schulbehörde (Sameskolstyrelsen) verwaltet.

Als Vorreiterland für die neuere Entwicklung des Samiunterrichts kann man hingegen Norwegen betrachten, wo in der Zeit der Grundschule zahlreiche Reformen durchgeführt worden sind, die die Stellung der samischen Sprache, Kultur und des Sami-Unterrichts verbessert haben. Die Lage und bildungspolitische Stellung des Sami-Unterrichts hat sich gerade in Norwegen am schnellsten entwickelt. Hier garantiert das Unterrichtsgesetz heutzutage jedem Sami-Schüler des Landes das subjektive Recht zumindest auf den Unterricht in der eigenen Muttersprache in der Grundschule. Auch die verschiedenen Ressourcen des Samiunterrichts (Verwaltung, Entwicklungsprojekte für den Unterricht, Lehrerbildung, Verfertigung und Evaluierung des Unterrichts) sind in Norwegen deutlich besser als in den Nachbarländern.

In allen drei nordischen Ländern sind die Rechte des samischen Schülers auf das Erlernen der eigenen Muttersprache in den Kerngebieten (core areas) der Sami besser geschützt als in anderen Gebieten dieser Länder. In Schweden sind diese Kerngebiete die oben genannten Sami-Schulen (sámi skuvllat), in Norwegen werden diese unterrichtspolitischen Rechte am besten in dem samischen Verwaltungsgebiet (sámeagiela hálddašanguovlu), und in Finnland innerhalb des samischen Heimatbezirks (sámiid ruovttuguovlu) verwirklicht.

---

18 Tuomo Itkonen, der in den Jahren 1923-1942 Pfarrer in Inari war, hat einen solchen Konflikt verursacht, als er sich für das Recht der samischen Kinder einsetzte, Unterricht in ihrer eigenen Muttersprache zu erhalten. Itkonen berichtet darüber in den 30-er Jahren in seinem Werk Pippinä ja pappina (WSOY 1970).

### **Der Samiunterricht in der finnischen Unterrichtsgesetzgebung**

„Die samische Sprache“ wird in der finnischen Unterrichtsgesetzgebung zum ersten Mal erst im zweiten Jahrzehnt der Grundschule genannt, in den Jahren 1983 und 1984. In den davor geltenden Bestimmungen wurde die „lappländische Sprache“ erwähnt, aber sie hatte in der Grundschule noch keine Position als Unterrichtsfach oder Unterrichtssprache<sup>19</sup>. Ungeachtet der „gesetzlosen“ Position der Sprache in der Schule, keimte ein sami-sprachiger Unterricht allmählich auf, und in ein paar Schulen wurde Anfangsunterricht (1.-2. Klasse) in der Sami-Sprache gleich nach der Grundschulreform eingeführt. Der Anfang des Sami-Unterrichts war in allen drei nordischen Ländern mit dem ethnischen Erwachen der Sami und der Entstehung der Sami-Bewegung verknüpft. Im Jahr 1979 wurden die ersten Schüler eingeschult, die ihre ersten sechs Grundschuljahre in der Sami-Sprache unterrichtet werden konnten. Das Unterrichtsministerium bewilligte den Gemeinden in den Sami-Bezirken ab Mitte der 70-er Jahre Sondergenehmigungen, aufgrund derer es möglich war, zusätzliche sami-sprachige Klassenlehrer einzustellen. Der Unterricht in der Sprache der Sami findet seither in mehreren Schulen statt, aber noch im 21. Jahrhundert wird der Großteil der samischen Kinder auf Finnisch unterrichtet und erhält zusätzlichen Unterricht in ihrer eigenen Sprache als separates Unterrichtsfach.

Die 80-er Jahre können als das Jahrzehnt der Entwicklung der samischen Sprache und des Sami-Unterrichts bezeichnet werden. In dieser Zeit wurde der Unterricht insofern ausgebaut, dass am Ende des Jahrzehnts die samische Sprache in allen Schulen des samischen Heimatbezirks unterrichtet wurde. Der samische Heimatbezirk wurde im Jahr 1973<sup>20</sup> definiert, und seitdem gehören dazu die Gemeinden Utsjoki, Inari und Enontekiö, sowie der nördliche Teil der Gemeinde Sodankylä. Viele der Rechte, die die Sami-Sprache betreffen, wurden später verpflichtend in dem Heimatbezirk.

Als Folge der Schulgesetzreform der Jahre 1983-1984 war die Stellung der Sami-Sprache im Unterricht immer noch frei interpretierbar und unsicher. Die samische Sprache konnte nach der Reform als Unterrichtssprache der im Heimatbezirk lebenden Sami verwendet werden. Sami wurde in der Grundschule auch zu einem Teil des Unterrichtsfaches „Muttersprache“. Ein Schüler, der im Sami-Heimatbezirk wohnte, konnte entweder in Sami oder Finnisch als Muttersprache unterrichtet werden. Zudem ermöglichte die Reform den Unterricht in Sami als Fremdsprache. Teil der Reform waren auch Ressourcenregelungen, aber keiner der Bestimmungen in den Unterrichtsgesetzen garantierte einem samischen Schüler ein eindeutiges Recht auf das Lernen seiner eigenen Sprache in der Schule. Die Bestimmungen verpflichteten die Unterrichtsorganisatoren auch nicht dazu, Unterricht auf (d. h. als Unterrichtssprache) oder in (d. h. als Unterrichtsfach) der Sami-Sprache zu organisieren. Am Ende des Jahrzehnts wurde in der norwegischen Gemeinde Koutokeino eine Sami-eigene Hochschule gegründet, Sámi allaskuvla ([www.samiskhs.no](http://www.samiskhs.no)), die seither u. a. sami-sprachige Lehrer ausbildet und auch Studenten aus den Nachbarländern aufnimmt.

19 Finnish Official Gazette SSK 26.6.1970/443, 10§ und 20§. „Die lappländische Sprache“ ist eine Bezeichnung der Außenseiter über die samische Sprache. Die Bezeichnungen „samische Sprache“ und „die Sami“ kommen aus der samischen Sprache und werden von den Sami selbst benutzt.

20 A 824/1973, Verordnung über die Samidelegation. Die Samidelegation (Sámi Parlamanta) war das erste gewählte repräsentative Organ der Sami, dessen Arbeit von dem heutigen Samiparlament (Sámediggi/ The Sámi Parliament) fortgesetzt wird.

In den Schulgesetzreformen der Jahre 1991-1995 erhielt die samische Sprache den Status einer eigenständigen Muttersprache als Unterrichtsfach, zunächst im Gymnasium (1992<sup>21</sup>), später auch in der Grundschule (1995<sup>22</sup>), und die Sonderressourcen für den Unterricht wurden aufgestockt. Im Jahr 1995 wurde eine Reform der staatlichen Zuschüsse für die Gemeinden eingeführt, in der der Sami-Unterricht zunächst völlig außer Acht gelassen wurde. Denn die Reform pauschalisierte die staatlichen Zuwendungen für die Kommunen mit erweiterter kommunaler Selbstbestimmung, jedoch ohne Mittel für bestimmte Aufgaben festzulegen. Infolgedessen entstand eine jahrelange Unsicherheit im Sami-Unterricht und die Angst ging um, dass die Entwicklung der vergangenen zwei Jahrzehnte umsonst gewesen sein könnte. Die Sami-Unterricht war im Heimatbezirk bereits gut angelaufen und hatte allmählich stetige Fortschritte gemacht.

Am Ende des Jahrzehnts (1998) wurde die neueste Reform der Unterrichtsgesetzgebung eingeführt, in der sowohl die funktionellen als auch die finanziellen Gesetze überarbeitet, und die Bestimmungen für die Grundschule, das Gymnasium und die berufliche Ausbildung vereinheitlicht wurden<sup>23</sup>. In dieser Reform wurde auch die Finanzierung des Sami-Unterrichts im Heimatbezirk gesichert und die erste deutliche, den Sami-Unterricht betreffende verbindliche gesetzliche Regelung verabschiedet, die die Unterrichtsorganisatoren befolgen müssen. Der Reform der Unterrichtsgesetzgebung gingen die Änderungen des Finnischen Grundgesetzes aus dem Jahr 1995 voraus, nach denen die Sami als Urvolk das Recht auf Aufrechterhaltung und Entwicklung ihrer eigenen Sprache und Kultur haben, und dass die Sami in ihrem Heimatbezirk eine Selbstverwaltung über ihre Sprache und ihre Kultur haben. Um die kulturelle Selbstverwaltung umzusetzen, wurde im selben Jahr auch über das samische Selbstverwaltungsorgan, das Samiparlament (Sámediggi/ The Sámi Parliament), durch ein eigenes Gesetz bestimmt.<sup>24</sup>

Nach dem gültigen Grundunterrichtsgesetz<sup>25</sup> (§10, 1 Mom.) kann die Unterrichtssprache einer Schule auch die samische Sprache sein. Die samische Sprache hat jedoch nicht den gleichen Stellenwert wie die Nationalsprachen Finnisch und Schwedisch, welche die offiziellen Unterrichtssprachen in den Schulen sind. Im zweiten Absatz des §10 wurde die erste, die Organisation des Sami-Unterrichts eindeutig vorschreibende Satzung der Geschichte niedergeschrieben. Danach soll im Heimatbezirk der Sami der Unterricht der Sami sprechenden Kinder hauptsächlich in samischer Sprache erteilt werden. Dieser Paragraph ist noch immer die einzige Vorschrift, die eindeutig das Recht eines Sami-Schülers auf seine eigene Sprache schützt. Diese Vorschrift erreicht jedoch nicht alle samischen Schüler, denn weder sprechen alle Sami-Kinder im Heimatbezirk Sami als Muttersprache, noch wohnen alle Sami sprechenden Kinder in dem speziell definierten Heimatbezirk. Zudem ist der Mangel an Sami sprechenden Lehrern und Lernmaterial ein großes Hindernis bei der Organisation des Unterrichts. Ein weiteres Hindernis auf dem Wege der Entwicklung des Sami-Unterrichts sind seit langem auch die – als Folge der

---

21 SSK 15.5.1992/426.

22 SSK 29.12.1994/1448.

23 SSK 21.8.1998/628-630.

24 SSK 17.7.1995/969; SSK 17.7.1995/973-974. Finnlands Grundgesetzschriften wurden im Jahr 1999 reformiert und die Bestimmungen über die Sami als Urvolk wurden auch in diese neuen Bestimmungen aufgenommen, SSK 11.6.1999/731.

25 Mit dem Grundunterricht ist der Unterricht gemeint, der die Lernpflichtzeit umfasst.

schulischen Geschichte der Sami entstandenen – tief verwurzelten Vorurteile gegen den Wert der eigenen Sprache, die gleichermaßen die Eltern, die die Unterrichtssprache ihrer Kinder wählen müssen, die Unterrichtsbehörden und die Beschluss fassenden Organe betreffen.

Laut der Satzung über den Muttersprachenunterricht im Grundunterrichtsgesetz (§12) wird als Muttersprache analog zu der Unterrichtssprache des Schülers u. a. Sami unterrichtet. Nach den Grundlagen des Lehrplans (nationales Normhandbuch) wird im Zusammenhang mit „Sami als Muttersprache“ immer auch Finnisch unterrichtet. In der Praxis erhalten die Schüler somit also Unterricht in zwei muttersprachlichen Fächern, aber trotzdem kann der Schüler offiziell nicht zwei Muttersprachen haben. Sami kann in der heutigen Grundschule zudem als ein freiwilliges (1.-6. Klasse) oder als alternativ wählbares (7.-9. Klasse) Fach unterrichtet werden, was meistens etwa zwei Wochenstunden bedeutet.

Die spezielle Finanzierungsregelung des Sami-Unterrichts<sup>26</sup> wurde in die Reform des Jahres 1998 einbezogen, nachdem das Parlament ein solches Finanzierungssystem verlangt hatte, das die Fortsetzung einer positiven Entwicklung im Unterricht in und auf Samisch garantiert. Die seit 1999 bestehende Finanzierungsregelung hat im Heimatbezirk die Ausgaben für die Gehälter der Sami unterrichtenden Lehrer zu etwa 100 % gedeckt. Für die weiteren Ausgaben sind die Gemeinden, die den Unterricht organisieren, sowie das Sami-Parlament, das das von ihm gefertigte Lernmaterial kostenlos den Schulen zur Verfügung stellt, zuständig.

Weder im Grundunterrichtsgesetz noch in der entsprechenden Verordnung gibt es eine Regelung über den Sami-Unterricht außerhalb des Heimatbezirks. Diesen Unterricht betrifft der Beschluss des Unterrichtsministeriums über die Grundlagen der staatlichen Zuschüsse für den Unterricht der Einwanderer und u. a. der Sami-sprachigen.<sup>27</sup> Nach diesem Beschluss sind als Grundlage für den staatlichen Zuschuss mindestens zwei Unterrichtsstunden in der Woche pro wirtschaftlich zusammen gesetzte Lerngruppe vorgeschrieben. Die Begrenzung des Unterrichtsministeriums auf zwei Wochenstunden bedeutet, dass es im Unterricht nicht möglich ist, die in den Grundlagen des Lehrplans festgelegten Inhalte und Ziele, oder die in der Stundenverteilungsverordnung festgelegte Zahl an Unterrichtsstunden für den Muttersprachen- oder Fremdsprachenunterricht zu erreichen. In der Praxis wird der Unterricht für diese Schüler, auch für die, die Sami als Muttersprache sprechen, als ein freiwilliges Lernfach erteilt. Zudem wird für den Erhalt der staatlichen Zulage eine höhere Durchschnittsgröße der Schülergruppe vorausgesetzt als im Heimatbezirk.

Das Sami-Parlament hat in vielen seiner Stellungnahmen eine Finanzierung des Sami-Unterrichts auf gleicher Grundlage im ganzen Land vorgeschlagen, da über 50 % der Sami-Bevölkerung außerhalb des Heimatbezirks leben, wo auch die sonstigen Nutzungsmöglichkeiten der eigenen Sprache minimal sind. Das Sami-Parlament hat die Parallelstellung des muttersprachlichen Unterrichts des Urvolkes außerhalb des Heimatbezirks mit dem Muttersprachenunterricht der Einwanderer stark kritisiert. Die Probleme des Sami-Unterrichts vervielfachen sich außerhalb des Heimatbezirks, wo es schwierig

---

26 SSK 21.8.1998/635, Änderung 30.12.1998/1186, 43§ 2mom.

27 Opm (Unterrichtsministerium) 3.6.2004, Dnro (Dokumentnummer) 132/428/2004.

ist, geeignete Lehrer zu finden, und wo die Organisation des Unterrichts von den Eltern ein Bewusstsein und eine Zähigkeit in einer Sache voraussetzt, die den Gemeinden und Städten außerhalb des Heimatbezirks vollkommen fremd ist.

### **Der Sami-Unterricht und die Sami im Lehrplan der finnischen Schule**

Der Sami-Unterricht folgt den nationalen Grundlagen des Lehrplans, die das Zentralamt für das Unterrichtswesen erstellt hat, und die speziell für den Sami-Unterricht das Lernpensum in den folgenden muttersprachlichen Fächern enthalten<sup>28</sup>: Sami als Muttersprache und Finnisch für Sami-sprachige sowie Sami als Fremdsprache – Grundkurs und Erweiterungskurs. Zudem werden die allgemeinen Ziele des Sami-Unterrichts im Kapitel über den Unterricht der Sprach- und Kulturgruppen definiert (6.1. Saamelaiset – Die Sami). In diesem Abschnitt wird u. a. Folgendes festgestellt: „Die Schule soll den Schülern die Voraussetzungen für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls vermitteln, sodass die Schüler ihre samische Identität bewahren können, ohne mit der Hauptbevölkerung verschmelzen zu müssen. Im Unterricht der Sami-Schüler soll laut Vorschrift berücksichtigt werden, dass die Sami ein Urvolk mit eigener Sprache und Kultur sind. Der samische Unterricht soll u. a. das Heranwachsen in eine aktive Zweisprachigkeit unterstützen, die eigene Geschichte der Sami sowie die Kenntnis der Sami-Gemeinschaft und der Traditionen betonen.“<sup>29</sup>

Eine besondere Arbeitsgruppe, die vom Zentralamt fürs Unterrichtswesen und dem Sami-Parlament gemeinsam zusammengestellt wurde, formulierte die den Sami-Unterricht betreffenden Abschnitte für das nationale Dokument. Diese Arbeitsgruppe machte auch viele weitere Vorschläge im Zusammenhang mit der Reform, beispielsweise zur Berücksichtigung des Sami-Volkes, ihre Geschichte und Kultur in den Unterrichtsinhalten verschiedener Unterrichtsfächer in allen Grundschulen des Landes. Diese Vorschläge konnten nicht als Bestandteile des Gesetzes durchgesetzt werden, woraus folgt, dass die Sami immer noch fast unsichtbar sind im Unterricht in finnischen Schulen. Als Folge dieser Unsichtbarkeit enthalten viele finnischen Unterrichtsmaterialien immer noch sehr wenige Informationen über die Sami, und das, was tatsächlich erwähnt wird, stärkt oft nur das alte stereotypische Bild über die Sami als auf den Fjällen wandernden, in besonderen Zelthütten (kota/goahti) hausenden Nomaden und als Menschen, die in der Kultur der vormodernen Zeit verharren.

Als Vergleichsmoment zu den nationalen Lehrplannormen Finnlands soll der Lehrplan der norwegischen Grundschule erwähnt werden, der seit dem Jahr 1997 für alle Grundschulfächer auch samische Inhalte enthält, die in allen Schulen des Landes unterrichtet werden sollen. In der Lehrplanreform des Jahres 1997 waren die samischen Inhalte bereits in den Fachplänen der verschiedenen Fächer enthalten<sup>30</sup>. In der finnischen Grundschule werden die samische Kultur und Geschichte immer noch unter so genannten „lokalen Eigenheiten“ gewählt, die einzelne besonders interessierte Lehrer oder Schulen in

---

28 Das Lernpensum weist auf den nationalen Lehrplan des jeweiligen Faches mit seinen zentralen Lernzielen, Inhalten und Bewertungskriterien hin.

29 Grundlagen für den Lehrplan des Grundunterrichts 2004, Bestimmungen des Zentralamtes fürs Unterrichtswesen 1-3/011/2004.

30 Samisk innhold i læreplanverket, L97, 14-21; Oversikt over samisk innhold i Kunnskapsløftet, Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring, 2006.

den Unterricht integrieren können. In Schulen außerhalb des Sami-Bezirks, in denen die samische Kultur nicht zu den „lokalen Eigenheiten“ gehört, wird je nach Interesse der jeweiligen Lehrer gelegentlich Themenunterricht in Sami-Kultur erteilt.

Das Sami-Parlament hat auch Vorschläge zur Fertigung eines speziellen samischen Lehrplan-Dokuments für den Unterricht auf und in der Sami-Sprache gemacht. Als Grund für dieses Dokument wurde in den Grundlagen des Lehrplans u. a. der Unterricht in der eigenen Kultur, Geschichte und Gemeinschaft der Sami vorausgesetzt. Das Grundunterrichtsgesetz (§15) verpflichtet den Unterrichtsorganisator dazu, einen separaten Lehrplan für den Sami-Unterricht zu erstellen, aber in den Gemeinden, die diesen Unterricht organisieren, hat sich dies als eine sehr schwierige Aufgabe erwiesen, da ein einheitliches Regelwerk fehlt. Auch in dieser Sache wurde nach einem Modell in Norwegen gesucht, wo für den speziell norwegischen (nationalen) Lehrplan ein paralleler samischer Lehrplan seit 1997 existiert<sup>31</sup>. Der samische Lehrplan wird in allen Schulen des samischen Verwaltungsbezirks befolgt und zusätzlich in all jenen Lerngruppen im ganzen Land, die Unterricht in oder auf Sami erhalten. Der Beginn der Arbeit an einem samischen Lehrplan Mitte der 90-er Jahre war auch der Anfang einer lebendigen Diskussion zwischen den Sami und des Kirchen-, Unterrichts- und Forschungsministeriums sowie unter den Sami selbst. Diese Diskussion zielte auf eine solche Reform der Grundschule hin, die auch für die Sami-Bevölkerung die älteste Aufgabe einer Schulpflichtschule in der ganzen Welt erfüllen könnte: die Wiedergabe der nationalen Kulturtradition für die neuen Generationen.

#### **Zur Situation des Sami-Unterrichts**

Sami-Unterricht wird in Finnland in ganz normalen Grundschulen erteilt, anders als in Schweden, wo Sami-Unterricht hauptsächlich in speziellen Sami-Schulen erteilt wird. Auch in Norwegen gibt es drei spezielle Sami-Schulen, aber der Großteil des samischen Unterrichts wird auch dort in ganz normalen Grundschulen erteilt.<sup>32</sup> In Schulen, in denen auch auf Sami unterrichtet wird, fungieren die Sami- und Finnischsprachigen Lerngruppen parallel.

In der Unterrichtssituation in der finnischen Grundschule gibt es sowohl gute als auch Besorgnis erregende Züge. Von den Besorgnis erregenden Erscheinungen ist die wichtigste der Rückgang der Schülerzahl bei den Kindern, die Sami-Unterricht erhalten haben um etwa 100 Schüler seit dem Jahr 1995. Wichtigste Gründe für die sinkenden Schülerzahlen sind das Wegziehen der Sami aus ihren Heimatgebieten sowie die sinkenden Geburtenzahlen und somit die immer geringer werdende Zahl der Schulanfänger. Die sinkenden Geburtenzahlen in dem Heimatbezirk der Sami sind auch Schuld daran, dass zahlreiche kleine Schulen geschlossen worden sind. Sie waren im Allgemeinen aus der Sicht des Sami-Unterrichts ideale Lernstätten, da die verwandtschaftliche Gemeinschaft und die eigene Kultur in der Nähe waren und man diese auch im Unterricht einfa-

31 10-jagi vuoddoskuvlla sámii oahppoplánat/ Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Gonagaslaš girko-, oahpahus- ja dutkandepartementa/ Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1997.

32 Information über den Sami-Unterricht in Schweden <http://www.sameskolstyrelsen.se/>, in Norwegen <http://www.skolenettet.no/> und in Finnland <http://www.samediggi.fi> und <http://www.peda.net/veraja/saame/>.

cher nutzen konnte. In der Grundschule und im Gymnasium erhielten im Schuljahr 2006-2007 etwa 500 Schüler Unterricht in Sami. Als Folge des seit 1999 gültigen Grundunterrichtsgesetzes und der Finanzierungsregelung zur Sicherung des Sami-Unterrichts im Heimatbezirk findet jedoch nun immer mehr Unterricht auf Sami statt, sowohl was die Schüleranzahl als auch die Stundenanzahl in diesem Bereich des Unterrichts angeht. Unterricht auf Sami erhalten ca. 140 Grundschüler.

Als Fortschritt kann man auch die gelungenen Wiederbelebungsmaßnahmen<sup>33</sup> bezeichnen, in deren Folge der Unterricht in der inari-samischen Sprache im Jahr 2000 angelaufen ist, sowie die deutliche Verbesserung der Sprachkenntnisse der Schüler, die seitdem in der skolt-samischen Sprache unterrichtet worden sind. Inari- und skolt-samischer Unterricht wird jedoch einer noch geringeren Schüleranzahl erteilt, und die Lehrersituation ist noch schlechter als bei der nordsamischen Sprache.

### **Erreichbarkeit des Unterrichts**

Nach der Statistik, die durch das Sami-Parlament im Jahr 2003 veröffentlicht wurde, wohnten ca. 54 % (4287 Personen) der finnischen Sami außerhalb des Heimatbezirks. Von den unter 10-jährigen Kindern wohnten sogar bis zu 70 % außerhalb des samischen Heimatbezirks. Die geltende Unterrichtsgesetzgebung und insbesondere die den samischen Unterricht betreffenden Vorschriften haben zu einer Situation geführt, in der über 50 % der Sami-Schüler im schulpflichtigen Alter ohne Unterricht in oder auf ihrer Muttersprache bleiben. Etwa 90 % des gesamten samischen Unterrichts wird im Heimatbezirk der Sami erteilt. Unterricht auf Sami gibt es außerhalb des Heimatbezirks gar nicht, und Unterricht in Sami auch nur sehr wenig.

Die Eltern, die außerhalb des Heimatbezirks leben, haben in den letzten Jahren zunehmend angefangen, muttersprachlichen Grundunterricht für ihre Kinder einzufordern. Die Eltern machen sich vor allem Sorgen um die Zukunft ihrer Ursprache und ihrer Kinder. Das Sami-Parlament hält die heutige Situation in seinen Stellungnahmen für grundgesetzwidrig und verlangt vom Staat, dass der Sami-Unterricht auch außerhalb des Heimatbezirks ermöglicht und das Sami-Parlament finanziell unterstützt wird, beispielsweise bei Bestrebungen zur besseren Erreichbarkeit des Unterrichts, Information, sowie bei Entwicklungs- und Evaluierungsprojekten. Das Sami-Parlament ist ein Selbstverwaltungsorgan, das durch samische Wahlen gewählt wird, aber trotzdem kaum administrativ-politische oder finanzielle Möglichkeiten zur Entwicklung des Unterrichts besitzt.

Unterricht in Sami wurde in den letzten Jahren außerhalb der Gemeinden des Heimatbezirks im kleinen Rahmen (im Schuljahr 2006-2007 insgesamt 42 Schüler) in einigen Gemeinden organisiert. Das Sami-Parlament und das Bildungszentrum des Sami-Bezirks<sup>34</sup>, das die einzige speziell für die Sami gegründete Bildungseinrichtung für die

---

33 Die inari-samischen und skolt-samischen Sprachen sind u. a. durch die im Jahr 1997 angefangenen, so genannten „Sprachnester“ (language nests) wiederbelebt worden. Das Modell für dieses Projekt stammt von den Maoris in Neuseeland. In den Jahren 2000-2003 gab es das EU-Projekt „Saamen kieli- ja kulttuurisiida“, das durch das Sami-Parlament geleitet wurde und auch die nordsamische Sprache und Kultur betraf. Die „Sprachnesttätigkeit“ der Inari-Sami wird durch den Verein der inarisamischen Sprache und die Gemeinde aufrecht erhalten, und Unterstützung dazu gab es unter Anderem auch vom Finnischen Kulturfonds. Diese Tätigkeit wird immer noch aktiv betrieben.

34 <http://www.sogsakk.fi/>



Sekundarstufe ist, versuchen, die außerhalb des Heimatbezirks wohnenden Sami zu erreichen und ihren Kindern ab Herbst 2006 Virtualunterricht in Sami zu erteilen. Der Unterricht ist gut angelaufen, aber ihm fehlen die Grundressourcen: Virtuallehrer, Virtualmaterialien sowie dem Bildungszentrum des Sami-Bezirks zusätzlich noch die Erlaubnis, Grundunterricht zu erteilen und außerhalb des Sami-Heimatbezirks tätig zu sein. Diese aktuellen Probleme versucht man zurzeit zu lösen.

### **Sprachenwechsel oder Revitalisierung?**

Man hat seit den Anfängen der Grundschule versucht, dem Sami-Unterricht gute Voraussetzungen zu schaffen. Die Schülerzahlen wuchsen bis zur Mitte der 90-er Jahre. Die Lage des Sami-Unterrichts in der Gesetzgebung hat sich seit den Anfängen der Grundschule verbessert, die Anzahl Lehrer, die eine Ausbildung auf Sami erhalten haben, ist gestiegen, und auch Unterrichtsmaterialien auf Nordsami existieren bereits für die meisten Unterrichtsfächer. Trotz all dieser Entwicklungen gibt es in der Lage des Sami-Unterrichts gerade jetzt beunruhigende Züge, und die Stellung der Sprache wirkt noch bedrohlicher als zuvor. Im Grunde genommen ist die Lage doppeldeutig: Gleichzeitig mit der Festigung, Revitalisierung und Entwicklung der Sprache in vielen Lebensbereichen in der Sami-Gemeinschaft (u. a. Jugendmusik, Literatur, Kommunikation, Theater, öffentliche Dienste und Forschung), kann nicht geleugnet werden, dass die Alternativen, die der Sami-Unterricht bieten kann, nur weniger als die Hälfte der Sami-Kinder und – Jugendliche des Landes erreichen, und es scheint, als würde niemand die Verantwortung für die Ganzheit des Sami-Unterrichts tragen. Die Entscheidungsgewalt und Einflussmöglichkeiten des Sami-Parlaments über den Unterricht ihres eigenen Volkes sind immer noch verschwindend gering. Auch über die Lage, Entwicklung und Ergebnisse des Sami-Unterrichts, den sprachlichen Hintergrund der Schüler oder über die Erreichung der Ziele, die in den Grundlagen des Lehrplans festgelegt worden sind, gibt es keine verlässlichen Informationen, da eine Evaluierung des Sami-Unterrichts nie unternommen worden ist. Eine Unterrichtsevaluation ist in Finnland gesetzlich vorgeschrieben, aber trotzdem sind weder Evaluationsvorhaben in der Planung noch befinden sich solche in bereits angefangenen Projekten.

Die Stellung der samischen Sprache in der finnischen Schule und Gesellschaft ist lange sehr schwach gewesen, was unter anderem zu Sprachwechseln und zu einigen der Entwicklung des Sami-Unterrichts erschwerenden Vorurteilen sowohl in der Sami- als auch in der Hauptbevölkerung geführt hat. Die sichtbarste Folge aus der schlechten Stellung der Sprache ist der heterogene sprachliche Hintergrund der Schüler in der heutigen Schule. Ein Teil der Schüler sind zweisprachig (Sami-Finnisch), ein Teil der Schüler kann noch ein wenig Sami, ein weiterer Teil kann kein Sami mehr, hat jedoch die samische Identität bewahrt.

Nach den Bilingualitätsforschern sollte der Großteil des Grundunterrichts der Kinder einer Minderheit auf der eigenen Sprache der Gruppe erteilt werden, damit das Endergebnis nicht der endgültige Verzicht auf die Ursprache und -kultur, und damit die Bilingualität nicht bloß eine Etappe in der Sprachwechselentwicklung wäre<sup>35</sup>. Auch die Empfehlungen des Europäischen Kommissars für Minderheiten an die europäischen Staaten

---

35 Skutnabb-Kangas 2000; Hyltenstam & Svonni 1990; Hirvonen 2004a,147; Todal 2004,101–113.

gehen von diesem Unterrichtsmodell aus<sup>36</sup>. Viele der Eltern, die selbst einen Sprachwechselprozess durchgemacht haben, wünschen, dass die Schule die Kenntnisse der Kinder in der Traditionssprache wiederbeleben könnte. Die zu dieser Gruppe gehörenden Kinder erhalten jedoch in der heutigen Schule Unterricht in Sami nur als ein Fach, das laut Studien nicht zu aktiver Sprachfertigkeit führt<sup>37</sup>.

Die Stellung der samischen Sprache und des Unterrichts auf dieser Sprache ist einer der wichtigsten Faktoren, der die Zukunft des samischen Volkes beeinflusst. Damit die Schule nicht die aus der Volksschulzeit geerbte Sprachenwechselentwicklung weiterführt, sondern als deren Gegengewicht funktioniert, sollten die Stellung und Erreichbarkeit des Sami-Unterrichts mit den Mitteln der Gesetzgebung und der Unterrichtsfinanzierung entscheidend verbessert werden. Über den Unterricht der samischen Sprache außerhalb des Heimatbezirks sollten gesonderte Verordnungen erlassen sowie sowohl der muttersprachliche Unterricht als auch der Sami-Unterricht als Fremdsprache im ganzen Land ermöglicht werden. Um dies zu ermöglichen sollte der Virtualunterricht im ganzen Land flächendeckend eingeführt, und jedem Sami-Schüler unabhängig von seinem Wohnort das Recht eingeräumt werden, mindestens den Grundunterricht in seiner eigenen Sprache erhalten zu dürfen.

Aus der Sicht der Zukunft der samischen Sprache und der sprachlichen Menschenrechte ist es entscheidend wichtig, mehr Unterricht in der samischen Sprache zu erteilen. Um dies zu ermöglichen, sollte neben den muttersprachlichen Unterricht und den Unterricht als Fremdsprache eine dritte Variante für diejenigen Schüler eingeführt werden, die aus Sami-Familien stammen, aber als Folge der in den früheren Jahrzehnten betriebenen Sprach- und Bildungspolitik bereits einen Sprachenwechsel durchgemacht haben. Aus dieser Sprachalternative sollte ein Sprachwiederbelebungsprogramm kreiert werden, das als Unterrichtsmethode das „Sprachbad“ hätte und mit dessen Hilfe die in der früheren Unterrichtsgeschichte gemachten Fehler nach Möglichkeit wieder behoben werden könnten. Dies ist das Ziel einer Lehrplanreform, die zurzeit in Norwegen vorbereitet wird.

## Quellen

- Aikio-Puoskari, U. 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. *Juridica Lapponica* 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti.
- Aikio-Puoskari, U. 2006. Raportti saamelaisopetuksesta Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta. Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto/ Saamelaiskäräjät, I-nari.
- Baker, C. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ETYJ/OSCE 1996. *The Hague Recommendations regarding the Education Rights of National Minorities*. [www.osce.org/hcnm/documents/hague/hageng.html](http://www.osce.org/hcnm/documents/hague/hageng.html)
- Hirvonen, V. 2004a. *Sámi Culture and the School. Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An evaluation Study of Reform 97*. Káráŋjohka/Karasjok: Norges forskningsråd, Sámi allaskuvla, ČálliidLágádus. (Käännös vuonna 2003 julkaistusta pohjoissaamenkielisestä alkuperäisteoksesta).
- Hirvonen, V. 2004b, red. *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97*. Káráŋjohka/Karasjok: Norges forskningsråd, Sámi allaskuvla, ČálliidLágádus. (Käännös vuonna 2003 julkaistusta pohjoissaamenkielisestä alkuperäisteoksesta).

---

36 ETYJ 1996.

37 Hyltenstam & Svonni 1990; Todal 2004,106–113; Baker 2001,138,194.

- Hyltenstam, K. & Svonni, M. 1990. Forskning om förstaspråkbehärskning hos samiska barn. Språksociologisk situation, teoretiska ramar och en preliminär bedömning. Rapporten om tvåspråkighet 6, Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights? Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Todal, J. 2004. ”Det lappiske Tungemaal til at forstaa”. Ei vurdering av andrespråkfaget som reiskap for språkleg vitalisering. Teoksessa Hirvonen V. 2004b (toim.) Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97. Kárásjohka/Karasjok: Norges forskningsråd, Sámi al-laskuvla, ČálliidLágádus, 101-113.

## 9.2 Sozialpolitische und pädagogische Antworten auf Probleme der Migration

*Johanna Lasonen*

Migration ist ein soziales Phänomen, das weltweit im Zunehmen begriffen ist. Als Folge des raschen Bevölkerungswachstums in den letzten Jahrzehnten ist auch die Zahl der Immigranten rapide angestiegen. Nach einer UN-Schätzung (UN 2006) gab es 2005 193 Millionen Immigranten in der ganzen Welt, was etwa 3 % der Weltbevölkerung ausmacht. Nur weniger als 10 % (19,2 Millionen) von diesen 193 Millionen Immigranten zählen zur Flüchtlingsbevölkerung (9,2 Millionen sind Flüchtlinge, 839.200 Asylanten, 1,5 Millionen zurückgekehrte Flüchtlinge, 5,6 Millionen Flüchtlinge innerhalb des Heimatlandes und 2 Millionen Flüchtlinge aus anderen Gründen) (UNHCR 2005). In der EU (Europäische Union) gibt es ungefähr 35 Millionen Immigranten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg erreichten riesige Ströme von Arbeiter-Migranten Zentral- und Nordeuropa, aber sie gelangten nie nach Finnland, wo der inländische Arbeitsmarkt ausreichte, um den Bedürfnissen der graduell expandierenden Industrie- und Service-Sektoren zu genügen. Die gute Bedarfsbefriedigung des inländischen Arbeitsmarktes beruhte teilweise auf der relativ hohen Proportion von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Finnische Frauen haben traditionell einen hohen Bildungsstandard und dank der arbeitsmarktorientierten Familienpolitik können weibliche Arbeitskräfte in der Tat dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Außerdem hat die hohe soziale Mobilität ermöglicht, dass fachspezifische Arbeitskräfte aus verschiedenen sozialen Schichten aufsteigen konnten.

Ein anderer Grund für die geringen Immigrationsraten für Finnland ist der, dass Finnland im Vergleich zu manchen anderen europäischen Ländern keine koloniale Geschichte zu verzeichnen hat. Außerdem war Finnland noch bis in die 1970-er Jahren ökonomisch gesehen eine Agrargesellschaft und benötigte auch daher keine Gastarbeiter für die Industrie. Im Gegenteil, etwa 300 000 Finnen sind in den 1960-er und 1970-er Jahren auf Grund der Arbeitslosigkeit und Abwicklung der kleinbäuerlichen landwirtschaftlichen Struktur nach Schweden ausgewandert, um dort in der Industrie Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden. Gleichwohl wird Finnland zunehmend multikultureller. Nach den Bevölkerungsstatistiken waren Ende 2004 108.346 in Finnland lebende Menschen ausländische Bürger. Bezogen auf andere Muttersprachen als Finnisch, Schwedisch oder Samisch (Lappisch) umfasst diese Gruppe 133.183 Menschen. Die Anzahl der Menschen, die in einem anderen Land geboren waren betrug 166.361 (Statistics of Finland 2005). Die Prozentzahl der ausländischen Bürger machte ungefähr 2 % der Gesamtpopulation

aus, während die Prozentzahl derjenigen, die außerhalb Finnlands geboren waren 3 % betrug. Diese Zahlen beinhalten weder Ausländer, die die finnische Staatsbürgerschaft besitzen, noch Ausländer, die in Finnland vorübergehend arbeiten. Die Zahl der Menschen aus der zuletzt genannten Kategorie ist abhängig von der Jahreszeit, angefangen bei 4000 bis 12 000 (Ministry of Labour 2006). Diese Zahlen sind die geringsten in der EU, wenn man außerdem die unregistrierte ausländische Bevölkerung in den Staaten der EU mit einbezieht.

Die Umsetzung von Menschenrechten ist ein wesentliches Grundprinzip auch in der Immigrationspolitik. Aus dem Blickwinkel der Menschenrechte sind als zentrale Punkte die Anti-Diskriminierung, die Rechte der Frauen, das Prinzip der Priorität des Kindeswohls und die sozialen Rechte im Arbeitsleben hervorzuheben. Das Ziel ist es, dass die legalen Rechte der Immigranten so genau wie möglich denen der ursprünglichen Bevölkerung entsprechen. Finnlands Menschenrechtspolitik legt den Schwerpunkt besonders auf die Frauenrechte, Kinder, Minderheiten und Angehörige indigener Völker. Aber der legale Schutz verhindert keineswegs rassistische Handlungen und Stereotypisierungen gegenüber Immigranten, die von weit her kommen, und gegenüber Minderheiten.

Junge somalische und türkische Männer und Personen mit ähnlicher Erscheinung haben in Finnland mehr mit Diskriminierung im Alltag zu tun als andere ethnische Gruppen. Unter den traditionellen Minderheiten Finnlands sind die Roma des öfteren Opfer von Rassismus (z. B. wird ihnen häufig der Zutritt zu Restaurants verweigert) (Salonen & Villa 2005). Jedoch verhalten sich die Finnen gegenüber den Immigranten zunehmend toleranter. Die Arbeitslosenrate von Immigranten lag bis jetzt bei etwa 29 % (für die ursprüngliche finnische Bevölkerung 9 %), während die Arbeitslosenrate der Somali bei rund 58 % liegt (Ministry of Labour 2006).

In Finnland haben ungefähr 16000 Grundschüler einen Migrationshintergrund, 3200 Schüler in den allgemeinbildenden Gymnasien (lukiot), etwa 8500 Schüler in Berufsausbildung mit integrierter Berufsschule (ammattikoulut), Fachhochschulen (ammattikorkeakoulut) und weiterführenden Berufsschulen (Opetushallitus 2006). Die Schüler mit einer anderen Muttersprache als Finnisch, haben ein Recht auf zusätzlichen Muttersprachenunterricht zur Stärkung ihrer eigenen Sprache. Im Herbst 2004 erhielten 10 408 Schüler der Grundschule in insgesamt 77 Gemeinden Muttersprachenunterricht in insgesamt 45 unterschiedlichen nicht-finnischen Muttersprachen. (Opetushallitus 2006). Trotzdem erhalten über die Hälfte aller Schüler, deren Muttersprache nicht Finnisch ist und die einen Migrationshintergrund haben, keinen Unterricht in ihrer Muttersprache (L1 – Language 1). Die Möglichkeit für muttersprachlichen Unterricht hängt von der erforderlichen Größe der Sprachgruppe und von den personellen und anderen Ressourcen der jeweiligen Gemeinde ab.

Die Bildung von Immigrantenkindern zielt auf ein Hauptanliegen: das Erlernen der zweiten Sprache (L2), denn diese ist ausschlaggebend für den Bildungserfolg dieser Schüler in der neuen Sprachumgebung. Ohne die Unterstützung der Weiterentwicklung der Muttersprache (L1) werden Immigrantenkinder in das öffentliche Schulsystem als einsprachige Sprecher ihrer Muttersprache (L1) eingegliedert, aber verlassen das Schulsystem als einsprachige Sprecher der Landessprache (L2) – eine schlimme Folge einer Sprachpolitik, die versäumt, die Muttersprache (L1) zu unterstützen. Das ideale Ziel für Immigranten-Schüler ist es, zwei Sprachen fließend zu beherrschen. Bilingualismus

bringt linguistische, kognitive, und auch neurologische Vorteile mit sich. Ein anderes Argument für muttersprachlichen Unterricht ist, dass die ethnische Identität und das harmonische Persönlichkeitswachstum der Schüler unterstützt wird sowie die Entwicklung des Denkvermögens, der Sprachfähigkeit, die Selbstverwirklichung und kommunikative Kompetenzen.

Eine Sprache zu erlernen, die Muttersprache und die zweite Sprache, ist ein Mittel um sich alle anderen Fächer an der Schule anzueignen. Der Leistungslevel in der Grundschule und besonders am Gymnasium sagt oft etwas über den Erfolg im späteren Leben aus. Die PISA-Recherche 2003 (OECD 2006) unter Immigrantenschülern zeigte, dass in der Mehrheit der teilnehmenden Länder sich mindestens 25 % der Immigrantenschüler vor erhebliche Herausforderungen in ihrer professionellen Zukunft und im persönlichen Leben gestellt sehen werden, da sie nicht über grundlegende mathematische Fähigkeiten verfügen. Auch in anderen Leistungsbereichen schneiden Immigrantenschüler oft schlechter ab als ihre einheimischen Klassenkameraden. Aber Immigrantenschüler sind meistens motivierte Lernende. Die Unterschiede zwischen Immigrantenschülern und ihren einheimischen Klassenkameraden scheinen in der zweiten und dritten Generation geringer zu werden, wenn das Gastgeberland ein funktionierendes Sprachschulprogramm hat oder wenn die Immigrantenschüler in höheren Schulen gleichmäßig verteilt werden und sie dort eine besondere Unterstützung erfahren (OECD 2006).

Die meisten Länder haben eine Bevölkerung, die sich aus einer bereichernden Vielfalt von diversen ethnischen Gruppen und Sprachen zusammensetzt. Jeder von uns gehört zu einer ethnischen Gruppe. Moderne Gesellschaften bestehen aus verschiedenen Gruppen und Gemeinschaften, die Seite an Seite bestehen. Innerhalb dieser Gruppen und in jeder Gruppierung gegenüber der anderen bestehen mehrere und flexible Identitäten. Etwa 200 Länder in unserer Welt umfassen ungefähr 5 000 ethnische Gruppen, viele davon ziehen kontinuierlich von einem Ort zum anderen. Zwei Drittel der Länder haben mehr als eine ethnische oder religiöse Gruppe, die mindestens 10 % der Bevölkerung ausmacht (UNDP 2004).

### **Arbeitsbedingte Immigration**

Das Altern der Bevölkerung und der Rückgang des Angebots von Arbeitskräften werden in den nächsten Jahren einen beachtlichen Einfluss auf die Quantität von Arbeitskräften und auf die Strukturen des Arbeitsmarktes ausüben. Nach einer UN-Schätzung (2004) für die Bevölkerung Europas wird die Proportion der über 60jährigen von den jetzigen 23 % bis 2020 auf 33 % steigen. In Europa altert die Bevölkerung schneller als in anderen Teilen der Welt, und in Finnland findet diese Veränderung der Altersstruktur schneller statt als in vielen anderen europäischen Ländern. Schon in den Jahren 2004 und 2005 wurde in Finnland die Zahl der Arbeitskräfte weniger, da mehr Menschen in den Ruhestand eintraten als wieder auf den Arbeitsmarkt kamen. Finnlands Bevölkerung altert in einem solchen Maße, dass es im Jahre 2030 schätzungsweise 600.000 mehr Menschen über 65 geben wird als heute. Zugleich wird die Zahl der Menschen im arbeitsfähigen Alter um mehr als 300.000 zurückgehen, und die Anzahl der Kinder unter 15 wird 70.000 weniger betragen. Zudem werden in Finnland immer mehr regionale Unterschiede bezüglich der Altersstruktur auftreten (Ministry of Labour 2006).

Obwohl das Bevölkerungswachstum in Industrieländern langsamer wird, wird geschätzt, dass die Weltbevölkerung in den nächsten fünfzig Jahren bis zu 50 % steigt. Die Bevölkerung wächst immer noch schnell, besonders in Asien und Lateinamerika. Die International Labour Organisation (ILO) hat geschätzt, dass die verfügbare Arbeitskraft in der Welt während der nächsten Jahrzehnte um 500 Millionen Menschen steigen wird (ILO 2005).

In allen Industrieländern mit geringer Geburtenrate besteht ein wachsendes Interesse an arbeitsbedingter Immigration. Es wird erwartet, dass die immigrierende Arbeiterschaft teilweise Probleme verhindern könnte, die von der Reduzierung der Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt herrühren. Immigration allein kann aber nicht die vorauszusehenden Probleme auf dem Arbeitsmarkt lösen. Obwohl die Zahl der dauerhaft in Finnland bleibenden ausländischen Bewohner gestiegen ist, hat dies die Größe der arbeitenden Bevölkerung noch nicht nennenswert angehoben. Die Arbeitslosigkeit unter den ausländischen Dauereinwohnern ist hoch (im Jahre 2004 etwa 28 %) und die Einstellungsrate ist niedrig geblieben (2004 nur etwa 43 %). Die Arbeitslosigkeit ist unter den Immigranten mindestens drei Mal so hoch geblieben wie unter den eingeborenen Finnen. Aber bei längerem Aufenthalt verbessern sich die Perspektiven der Immigranten für eine Einstellung. – Es gibt wahrscheinlich viele Gründe dafür, dass sich diese Gruppe wenig am Arbeitsmarkt beteiligt. Die Gründe der Immigration nach Finnland waren in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich andere als arbeitsorientiert. Es waren vor allem familiäre Gründe. Viele der Ausländer, die in Finnland leben sind Mütter, die ihre Kinder trotz eines guten Kindertagesbetreuungsangebots zu Hause erziehen oder sie sind noch nicht oder nicht mehr im Arbeitsalter. Oft waren auch die professionellen Kompetenzen, die Sprachfähigkeiten und andere Qualifikationen der ausländischen Dauereinwohner nicht ausreichend oder sie stimmten nicht mit den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes überein. Es gab außerdem einige Vorurteile auf dem Arbeitsmarkt gegenüber der Einstellung von Ausländern.

Alexander (2001) führte eine Literaturerhebung durch und analysierte die kommunale Einwanderungspolitik in rund 25 europäischen Städten. Als Ergebnis der Vergleiche der lokalen Migrantpolitik schlug er ein Schema vor, das die Alternativen der politischen Linien benennt. Local host-stranger relations, also die lokalen Gastgeber-Gast-Beziehungen, wurden definiert als die von den lokalen Behörden vertretenen Einstellungen sowie die Akzeptanz der Präsenz der Arbeitermigranten und der Toleranz hinsichtlich ihrer Besonderheit. Alexander (2001) schlug fünf generelle Typen/Phasen der Gegenwirkung seitens der Politik vor, jede stellt die verschiedenen Einstellungen/Annahmen der lokalen Behörden gegenüber den Migranten dar:

- In der transient phase, der Übergangsphase, betrachtet die lokale Behörde den Arbeitemigranten als ein vorübergehendes Phänomen; sie geht davon aus, dass die Migranten bald an einen anderen Ort ziehen oder in die Heimat zurückkehren werden. Die Stadtverwaltung konzipiert keine besondere Immigrationspolitik.
- Die guest worker attitude, die Gastarbeiter-Einstellung, repräsentiert eine Phase in der die lokale Behörde merkt, dass eine Migrantenpräsenz vorliegt; die Präsenz wird jedoch als temporär eingestuft, die nur limitierter kurzzeitiger Lösungen bedarf. Die Länder dieser Städte haben nationale Richtlinien für den Aufenthalt der Gastarbeiter. Es wird davon ausgegangen, dass die Migranten jung und alleinstehend sind (norma-

lerweise männlich) und minimale Bedürfnisse haben, wie z. B. Wohnen und elementare Gesundheitsfürsorge.

- Die assimilation phase, die Angleichungsphase, bezeichnet eine fundamentale Verschiebung in den kommunalen Einstellungen; Migranten werden hier als permanentes Phänomen eingestuft. Nach der Angleichungsannahme werden die Einwanderer bleiben, aber ihre Verschiedenheit wird nach und nach verschwinden. Angleichungspolitik ermutigt den einseitigen Prozess der Integration in die lokale Gastgesellschaft, während sie öffentliche Manifestationen der ethnischen und religiösen Unterschiede entmutigt.
- Die pluralist attitude, die Pluralistenhaltung, geht davon aus, dass die Migrantenpräsenz permanent ist und akzeptiert auch ihre Verschiedenheit. Pluralistische Politik (z. B. Projekte, die ethnisches Unternehmertum unterstützen) zielt darauf ab, die Ethnie in einen positiven Faktor für die Migranten-Integration und für die ganze Stadt umzuwandeln.
- Die intercultural phase, die interkulturelle Phase, entstand in den 1990-er Jahren. Die interkulturelle Vision der Integration unterstreicht die Notwendigkeit einer gemeinsamen Basis in einer multikulturellen Stadt. Sie stellt eine Gegenbewegung zur Pluralistischen Politik dar, die das ethnische Element überbetont, und so unwissentlich die ethnische Stigmatisierung und Segregation bewahrt. Die Gefahren der Isolation und die Wichtigkeit der Interaktion zwischen verschiedenen (ethnischen) Gemeinschaften und Individuen werden gesehen und anerkannt, auch die Unterschiede innerhalb der ethnischen Gruppen sowie die Grenzen, welche die ethnischen Gruppen ihren individuellen Mitgliedern eventuell setzen. Interkulturelle Politik zielt darauf ab, jedem Individuum die Freiheit der Wahl zwischen mehreren Identitäten zu geben.

Immigranten können zur Wirtschaft und dem sozialen Leben in den Gastländern erheblich beitragen wenn sie respektvoll behandelt und vernünftig unterstützt werden. Die Realität ethnischer und kultureller Vielfalt und Mobilität unter den Menschen kann in keiner Gesellschaft ignoriert werden.

Nicht nur wird die Anzahl der multikulturellen Kommunen und Schulen in Finnland zunehmen, auch die kulturell verschiedenen Organisationen werden in ihrer Anzahl wachsen und das mit einem steigenden Anteil an Mitarbeitern, Inspektoren, Vorgesetzten und Kunden mit ausländischen Hintergründen. Die Kompetenzen von Management der Vielfalt, interkulturellem Verständnis und interkultureller Kommunikation gehören in der Zukunft zu den Herausforderungen des Alltags.

### **Interkulturelle Ausbildung und Interkulturelle Kompetenz**

Die Begriffe multikulturelle Ausbildung und interkulturelle Ausbildung sind manchmal als Synonyme verwendet worden – zu Unrecht. Denn eine Gesellschaft oder eine Gemeinschaft kann mehrere ethnische Gruppen einschließen, die nicht interagieren und kaum miteinander kommunizieren. In anderen Worten, eine solche Gemeinschaft ist multikulturell, aber nicht interkulturell. Interkulturelle Bildung verfolgt das Ziel, die Strukturen und Inhalte der Ausbildung in multikulturellen Gesellschaften auf Gleichstellungsbasis umzuwandeln. Multikulturelle Bildung fasst die Ausbildung von jungen Immigranten und anderen Minderheiten ins Auge. Der Begriff „interkulturell“ wird im Zusammenhang mit der Bildung und praktischen Ausbildung überhaupt benutzt, und der

Begriff „multikulturell“ im Zusammenhang mit einer in sich selbst kulturell heterogenen Gesellschaft (Batelaan & Gundara 1991, S.10). Verschiedene Kulturen und Sprachen sind erlaubt und werden gefördert durch multikulturelle Bildung in einem Land. – Interkulturelle Bildung dagegen geht einen Schritt weiter als dass es sich nur auf persönliche Lernerfahrungen durch zwischenmenschliche Kommunikation bezieht. Bildungssysteme und praktische Ausbildungssysteme sind gefordert, Interkulturalismus in ihre Ziele und Strategien mit einzubeziehen. Kymlicka sagte (2003, 157):

“Ein interkultureller Bürger ist jemand, der nicht nur die Prinzipien eines multikulturellen Staates unterstützt, sondern eine ganze Reihe von positiven persönlichen Einstellungen der Vielfalt gegenüber zeigt. Vor allem ist eine interkulturelle Person jemand, die eher neugierig als ängstlich im Bezug auf andere Völker und Kulturen ist; jemand, der offen ist, um etwas über die Lebensweise Anderer zu lernen und jemand, der willig ist zu erkennen, wie die Dinge aus der Sicht anderer Menschen aussehen.“

Unterschiede zwischen den Konzepten von multikultureller und interkultureller Bildung sind hier im Zusammenhang mit Lernen und Unterrichten verstanden worden. Die folgenden Unterschiede wurden zwischen den Begriffen gemacht (Lasonen 2005):

- multicultural education, „Multikulturelle Bildung“ wird oft im Kontext von Immigrantengruppen benutzt, die sich an ihre neuen Heimatländer anpassen und darauf vorbereitet werden sollen, in einer multikulturellen Kommune und Gesellschaft zu leben und zu arbeiten.
- intercultural education, „Interkulturelle Bildung“ bereitet den Lernenden darauf vor, als Übersetzer und Mediator zwischen verschiedenen Kulturen auf einer wechselseitigen Basis zu agieren. Dieses Konzept wird oft im Zusammenhang mit internationalen und interkulturellen Kooperationen benutzt, die interkulturelles Verständnis fördern wollen.

Bildung und praktische Ausbildung in der Perspektive, den interkulturellen Dialog und das gegenseitige Verständnis zu fördern verfolgt das Ziel, Menschen zum Handeln zu befähigen, indem sie einen kooperativen und Teamarbeits-Ansatz erlernen und so zu Mediatoren und Akteuren im sozialen Raum zwischen verschiedenen Kulturen werden.

Bildung und praktische Ausbildung hat in der Regel definierte Zielsetzungen und Zielvorstellungen, die jene Werte und gewünschten Dinge reflektieren, die erreicht werden sollen. Der Zweck von Bildung ist es, die Lernenden mit Kompetenzen auszustatten, die sie dazu befähigen ein gutes Leben zu führen. Deshalb beinhaltet Bildung und praktische Ausbildung essentielle ethische Aktivitäten, in denen besondere Werte schon an sich da sind. „Was ist ein gutes Leben“ ist eine Schlüsselfrage. In derselben Weise können wir fragen, was im Bereich der Bildung als gute Bildung und Entwicklung anzusehen ist. Positive Werte können als Ziele eines guten Lebens gesehen werden. Werte, die das gemeinsame Gute fördern, sind wünschenswert.

Eine Diskussion über die Natur von Interkultureller Kompetenz wirft die Frage auf, ob es als ein separates Feld von Fähigkeiten oder ob es eher als eine essentielle Komponente von sozialer Kompetenz überhaupt gesehen wird.

Jokikokko (2005, 68) hat angedeutet, dass interkulturelle Kompetenz im Bildungskontext drei qualitativ unterschiedliche Kategorien ausmacht:

- (1) die ethische Orientierung besteht aus Werten, zwischenmenschlichen Charakteristiken und eine grundlegende Orientierung hin zu den Mitmenschen und zur Welt;



(2) die Effizienz-Orientierung bezieht sich auf organisatorische Fähigkeiten und das Handeln-Können in bestimmten Rollen und Situationen; und

(3) die pädagogische Orientierung und Kompetenz. Sie untersuchte hierzu die Vorstellungen von Lehramtsstudenten und jungen Lehrern bezüglich ihres interkulturellen Wissens (siehe auch Räsänen & San 2005).

Interkulturelle Kompetenz kann in einem weiten Sinne als ein Ganzes verschiedener qualitativer Merkmale aufgefasst werden, das persönlich-ethische Charakteristika, professionelle Kompetenzen sowie affektive Fähigkeiten umfasst. Interkulturelles Lernen ist ein komplexer sozialer und persönlicher Entwicklungsprozess, der bestimmt ist durch Reflektion und Bewusstseinsbildung bezüglich globaler und nationaler Politiken und Ereignisse im Zusammenhang mit den Phänomenen und Problemen der Migration sowie durch persönliches Handeln in der sich verändernden Welt.

### **Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Die Gemeinschaften der Menschen werden zunehmend divers und dynamisch, da Menschen von einem Ort zum nächsten ziehen, und das aus verschiedenen Gründen (politisch und ökonomisch bedingte Migration, Arbeit, Tourismus, Internationalisierung von Ausbildungsgängen und sich verändernde Identitäten). Migration bringt verschiedene kulturelle Traditionen und Waren mit sich, die uns Stück für Stück mit verschiedenen Gewohnheiten, Vorlieben und Lebensstilen in Berührung bringen. Vergleiche und Interpretationen von kulturellen Unterschieden können Unterricht und Bildung beeinflussen und bereichern.

In multikulturellen Kommunen betreffen interkulturelle Belange die Lebensweise und das Denken, die Werteorientierung und die Kriterien bei Entscheidungsfindungen. Das Ziel von multikultureller Bildung ist es, den Menschen einen Orientierungsrahmen für das Handeln in interkulturellen Situationen zu vermitteln; sie auf die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Herkunft vorzubereiten. Alle Bürger, neu Hinzukommende wie Alteingesessene, sollten die Chance haben, zur kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung der Nation beizutragen. Es ist die Aufgabe und das Recht von Regierungen und Institutionen Bedingungen zu schaffen, die alle Bewohner in die Lage versetzen, ihre Fähigkeiten, ihr Talent und ihre Identität zu entwickeln, um so zur Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft beizutragen.

Die Konzepte interkulturelles Lernen und interkultureller Dialog, interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenzen, interkulturelle Kommunikations-Kompetenz und interkulturelles Verständnis beziehen sich auf den Begriff interkulturelle und multikulturelle Bildung. Der Sinn von interkultureller Bildung liegt darin, die Schüler auf ein Leben und Arbeiten in multikulturellen Arbeitsgemeinschaften und in multikulturellen Gesellschaften vorzubereiten. Interkulturelle Bildung und praktische Ausbildung kann auf allen Stufen der formalen schulischen Bildung integriert werden, ferner im Kontext nicht-formaler Bildung und an den Arbeitsplätzen. Die Vorbereitung zur Partizipation in der heutigen Gesellschaft setzt ein Bewusstsein von den fundamentalen Werten voraus auf die sich eine demokratische und multikulturelle Gesellschaft gründet.

Im Hinblick auf die Minderheitengruppen im finnischen Schulsystem steht Finnland vor einer großen Herausforderung – in Bezug auf das Menschenbild sowie auf das Verständnis von Erkennen und Wissen, auf Curricula, Unterrichten und Lernen, auf Administrati-

on und bezüglich der Lernumfelder. Das Bildungs- und Ausbildungssystem, welches die Vielfalt in einem positiven Licht sieht, wird die Unterrichtsprogramme und die Lernerfahrungen in der Zielperspektive von Akzeptanz und Respekt gegenüber der multikulturellen Welt konzipieren und reformieren. (Aus dem Englischen von Johanna Wiedemann.)

### **Bibliographie**

- Alexander, M. (2001) "Tel Aviv: A Migrants' City Copes with a Different Type of Migrant" in A. Rogers and J. Tillie (Eds.), *Multicultural Policies and Modes of Citizenship in European Cities*, Aldershot: Ashgate, pp. 199-223.
- Batelaan, P. & Gundara, J. (1991). *Intercultural education: Selected bibliography*. Bulletin of the International Bureau of Education, 65(260), 7-86.
- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2004). *Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity*. In D. Landis, J.M. Bennett, & M.J. Bennett, *Handbook of intercultural training*. 3rd edition. (pp. 147-184). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- ILO (International Labour Office) (2005). *Key indicators of the labour market*. 4<sup>th</sup> edition. [CD-rom]. Geneva: ILO
- Jokikokko, K. (2005). *Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence*. *Intercultural Education*, 16(1), 69-83.
- Kymlicka, W. (2003). *Multicultural states and intercultural citizens*. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147-169.
- Lasonen, J. (2005). *Reflections on interculturality in relation to education and work*. *Journal of Higher Education Policy*, 18(4), 397-407.
- Lasonen, J. (2003). *Interculturalisation through music teaching*. *LLine Lifelong Learning in Europe*, Vol. VIII(2), 10-16.
- Lasonen, J. & Lestinen, L. (2003) (Eds.). *Intercultural education: Teaching and learning for intercultural understanding, human rights and a culture of peace*. UNESCO Conference Proceedings. [CD-rom]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research. 2600 pages.
- Ministry of Labour (2006). *Työryhmän ehdotus maahanmuuttopoliittiseksi ohjelmaksi [Proposal for immigration polic]*. Helsinki: Ministry of Labour
- Räsänen, R. & San, J. (Eds.) (2005). *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Tuku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- OECD. (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: Author
- Opetushallitus 2006b. *Oman äidinkielen opetus*. [Online] <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,526,3329>. (Available 17.4.2006).
- Salonen, A. & Villa S, (Eds.) (2005). *Rasismi and etninen syrjintä Suomessa 2005*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Statistics of Finland. (2005). *Population statistics*. Helsinki: Author.
- Statistics of Finland. (2006). *Opetushallituksen oppilaitostietojärjestelmä OPTI*. Helsinki: Author
- UNDP (United Nation's Development Programme) (2004). *Human development report 2004: Cultural liberty in today's diverse world*. New York: UNDP
- UNHCR (The UN Refugee Agency) (2005). *Refugees by numbers*. Geneva: Media Relations and Public Information Services.
- United Nations, (2006). *Trend in total migrant stock. The 2005 revision. (POP/DB/MIG/Rev. 20005)*. New York: UN Population Division.

## 9.3 Romakinder

*Sari Välimäki*

### **Die Roma in Finnland**

Um die bildungsbezogene und gesellschaftliche Lage der Roma verstehen zu können ist es notwendig, zunächst die Geschichte der Roma kennen zu lernen. Die Roma kamen am Ende des 16. Jahrhunderts nach Finnland, hauptsächlich über Schweden. Die allgemeine Einstellung zu den Roma war damals sehr negativ. Es wurden verschiedene Sanktionen getroffen, um sie des Landes zu verweisen. Später, im 19. Jahrhundert, beeinflusste die Entstehung eines Nationalstaates in großem Maße die Stellung der Roma. Die nationale Einheit wurde als Ideal aber auch als Notwendigkeit gesehen. Der Nationalstaat sollte auf einer finnisch-nationalen Einheitskultur basieren, in der die ethnischen und anderen Minderheiten als Problem angesehen wurden. Die Roma zählten zu derselben Kategorie wie Landstreicher und Strolche, und ihre bewegliche Lebensart wurde begrenzt, indem für sie feste Wohnsitze organisiert, und die Ausübung ihrer traditionellen Erwerbstätigkeiten, Handel, Handwerk und Pferdepflege, eingeschränkt wurden. Den Roma gelang es trotz der Einheitlichkeitsbestrebungen der umgebenden Kultur dennoch, ihre eigene Lebensart zu bewahren. Die weiträumigen Verhältnisse in einer landwirtschaftlich geprägten Gesellschaft ermöglichte eine lokale Trennung der familiären Lebensräume mit ihren unterschiedlichen Lebensstilen, was die Beibehaltung der kulturellen Vielseitigkeit begünstigte. Die Roma gehörten zum Alltag der Gemeinschaft. Noch am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde versucht, die Roma unter eine öffentliche Überwachung zu stellen, und es wurde geplant, sie zu registrieren. Die die Roma betreffenden Neuerungen gerieten jedoch in den Schatten der anderen politischen Entwicklungen, wie beispielsweise die Selbstständigkeit Finnlands, und auf der offiziellen Ebene wurden sie erst nach dem zweiten Weltkrieg wieder angesprochen. Heute leben in Finnland etwa 10000 Roma, die meisten davon im Großraum Helsinki. Die finnischen Roma sind finnische Staatsbürger. (Virolainen 1994; Ollikainen 1995)

Bis zum zweiten Weltkrieg war ihr traditionelles Gewerbe, wie Handel, Handarbeit und Pferdepflege die wirtschaftliche Grundlage der Roma. Eine institutionalisierte Ausbildung brauchten sie nicht, da die beruflichen Fertigkeiten von Generation zu Generation informell weitergegeben wurden. Nach dem zweiten Weltkrieg änderte sich ihre Stellung drastisch. Die Verödung der ländlichen Gebiete, die Industrialisierung und die Umzugsbewegung in die Städte raubten den Roma schnell die Grundlage ihres traditionellen Gewerbes. Die alte Lebensweise war wirtschaftlich nicht mehr tragfähig, und es wurde schwieriger, ein Auskommen zu finden. Auch die Mehrheitsbevölkerung verhielt sich negativer den Roma gegenüber, da sie nicht mehr dieselbe Funktion hatten wie noch in der Agrargesellschaft. Anstelle der traditionellen Berufe hätte man neue erlernen sollen, die jedoch eine Ausbildung verlangt hätten. (Virolainen 1994)

Die Teilnahme der Roma an der schulischen Ausbildung war jedoch nach dem zweiten Weltkrieg noch sehr gering. Zu diesem Zustand trugen vor allem die soziale Lage der Roma sowie der gesellschaftliche Integrationsdruck bei. Die Roma zogen vom Land in die Städte in der Hoffnung auf eine bessere Existenz. Die Wohnungslage und die sozia-

len Verhältnisse waren oft sehr schlecht. Die Familien lebten am Stadtrand in engen Verhältnissen, in Holzhütten oder Zugwaggons, schlimmstenfalls sogar in Erdlöchern und in Lauben aus Nadelbaumzweigen. Die Schule konnte auch als Bedrohung empfunden werden, war sie doch als gesellschaftliche Institution zuständig für die Förderung einer gewissen Vereinheitlichung der Bevölkerung, also für die Integration und Sozialisation der Kinder in die finnische Gesellschaft. Die Roma hatten Angst, ihre eigene Identität aufgeben zu müssen.

In den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts änderte sich die Richtung in der Roma-Politik. Die finnische Gesellschaft öffnete sich Schritt für Schritt: Statt der nationalen herrschte nun eher eine internationale Denkweise, und die gesellschaftspolitische Diskussion beschäftigte sich nicht nur mit den Roma, sondern mit den „Minderheiten“ im Allgemeinen. Anfang der 70-er Jahre entstanden die ersten Minderheitengesetze, und in diesem Zuge wurde angefangen, Lösungen zur Besserung der sozialen Lage der Roma zu suchen. Indem die soziale und finanzielle Lage sich verbesserte, rückten auch die Fragen der Bildung wieder in den Blickpunkt. Als finnische Staatsbürger haben die Roma die gleichen Rechte wie die Mehrheit auch. In der Praxis ist die Lage der Roma im Hinblick auf die Bildung allerdings erheblich schwieriger als bei der Mehrheitsbevölkerung. In den letzten Jahrzehnten ist zwar das Bildungsniveau der Roma gestiegen, es ist aber immer noch niedriger als der finnische Durchschnitt. Als unterstützende Maßnahme wurde innerhalb des Unterrichtsministeriums die Arbeitseinheit „Bildungsdienst für die Roma“ gegründet. Die Arbeit dieser Einheit basiert auf den Stellungnahmen und Beschlüssen des Parlamentes, der Regierung und des Unterrichtsministeriums über die Entwicklung der Bildung der Roma und der Roma-eigenen kulturellen Identität. Die Aufgaben dieser Einheit sind u. a.

- Entwickeln von Initiativen, Forschungsprojekten sowie von (bildungs-, sozial- und kulturpolitischen) Erklärungen
- Förderung der Bildung, Kultur und Sprache der Roma durch Aufklärung und Berichterstattung
- Zusammenarbeit mit Roma-Familien und verschiedenen Verwaltungs-, Organisations- und Kooperationsorganen sowie
- Die internationale Beobachtung der Entwicklung in diesem Bereich

### **Studien über die gesellschaftliche und bildungspolitische Lage der Roma**

Bildung kann niemals kulturell neutral sein. Sie ist ein Teil der sozialen Struktur der Gesellschaft, und auch wenn man noch so sehr die Bedeutung der individuellen Betreuung des Einzelnen betont, so wirkt im Hintergrund doch eine „Leitkultur“ im Sinne eines Wertesystems, das die verschiedenen Institutionen, beispielsweise auch die Schule, bestimmt und das entsprechendes Handeln einfordert. Es ist einsichtig, dass in dieser „Leitkultur“ vor allem die Anliegen und Überzeugungen der Mehrheitsbevölkerung repräsentiert sind. Gleichwohl wurden in den vergangenen Jahrzehnten in Finnland zunehmend auch die Bedürfnisse der Kinder aus anderen Kulturbereichen berücksichtigt. (Modgil, Verma, Mallick, Modgil 1986)

Es gibt verhältnismäßig wenig Forschungsmaterial über die Ausbildung von Romakindern. In den 80-er und 90-er Jahren wurden einige regionale Untersuchungen gemacht. Meine eigene Magisterarbeit über die Ausbildung der Romakinder habe ich in den Jah-

ren 1997-2000 geschrieben in dem damaligen Bezirk Mittelfinnland. In den Jahren 2001-2002 verwirklichte das Unterrichtsministerium ein Entwicklungsprojekt mit dem Ziel, den Anfangsunterricht der Romakinder auszubauen. Im Zuge dieser Untersuchung wurde eine breite nationale Umfrage über die Lage des Anfangsunterrichts der Romakinder durchgeführt. Mit dieser Umfrage wurde u. a. bezweckt, Informationen über die Gründe zu sammeln, die die Ausbildung der Romakinder erschweren. Die Umfrage wurde in alle 4022 Grundschulen geschickt. Es antworteten 380 solcher Schulen, in denen in den Jahren 2000-2001 Romakinder unterrichtet worden waren. Beide Untersuchungen, meine eigene und die des Unterrichtsministeriums, kamen zu ähnlichen Ergebnissen. (Välimäki 2000; Unterrichtsministerium 2004)

### **Probleme bei der Schulbildung der Romakinder**

Die größten Hindernisse in der Schullaufbahn der Romakinder sind die zahlreichen Abwesenheitstage, emotionale und soziale Schwierigkeiten in der Schule, relativ schwache schulische Leistungen, vielfache Versetzungen in Sonderklassen sowie das vorzeitige Abbrechen der Schule schon vor dem Ende der Schulpflicht. Auch der Bruch, verursacht durch die kulturelle Identität, verursacht Probleme. Weiterführende Schulen werden deutlich weniger von Romakindern besucht als von Jugendlichen im Durchschnitt. (Unterrichtsministerium 2004)

Die Teilnahme der Romakinder am Vorschulunterricht ist immer noch sehr gering. Die Kinder werden zumeist zu Hause belassen, weil mindestens ein Elternteil zu Hause ist. Die Arbeitslosigkeit ist bei den Roma recht hoch. Gründe dafür sind das niedrige Ausbildungsniveau sowie auch die Einstellung der Arbeitswelt der Romabevölkerung gegenüber. Ein weiterer Grund für die hauptsächlich häusliche Versorgung der Romakinder liegt darin, dass die Familie und die Verantwortung der Familie gegenüber unter der Romabevölkerung kulturell sehr hoch geschätzt werden, und die Versorgung der Kinder zu Hause eine Ehrensache ist. Zu Hause verinnerlichen die Kinder die Kultur der Roma und lernen die später erforderliche soziale Kompetenz. Die Eltern betrachten die häusliche Versorgung auch als Schutz für das Kind. Sie wollen ihre Kinder möglichst lange vor den Vorurteilen, negativen Einstellungen und Gehässigkeiten der Gemeinschaft draußen schützen. Die fehlende Teilnahme am Vorschulunterricht zeigt sich vor allem als Fehlen vieler schulisch notwendiger Fähigkeiten. Schwächen beispielsweise in der Feinmotorik und im Wortschatz sowie die Ungeübtheit in den vielen Anforderungen, die das Leben in der zunächst fremden Schule und in der neuen Gruppe mit sich bringt, stellen die Romakinder bei Schulanfang auf eine andere Startlinie als die Kinder, die zuvor eine Vorschule besucht haben. (Unterrichtsministerium 2004)

### **Anfangsunterricht**

In den ersten Schuljahren scheinen die größten Probleme gerade bei den fehlenden schulischen Fähigkeiten und sprachlichen Problemen zu liegen. Ein hoher Anteil an den sprachlichen Problemen ist auf die so genannte „Halbsprachigkeit“ zurückzuführen. Zu den sprachlichen Problemen in der Schule tragen sowohl die „Halbsprachigkeit“ der aus Schweden zurückgekehrten Kinder gleich welcher Bevölkerungsgruppe als auch die Differenzen zwischen einerseits der von den Roma und andererseits der von der Hauptbevölkerung verwendeten Varianten des Finnischen. Wenn das Befolgen des Unterrichts

Schwierigkeiten bereitet und das Eingewöhnen in die fremde Welt der Schule eine dauerhafte Anstrengung darstellt, hat man unweigerlich weniger Kraft für das Lernen des eigentlichen Unterrichtsstoffes. Laut Untersuchungen ist das Sitzenbleiben bei den Roma-Schülern weit häufiger als bei anderen. Das Sitzenbleiben konzentriert sich auf die ersten beiden Schuljahre; beinahe die Hälfte aller Romakinder hat entweder die erste oder die zweite Klasse wiederholt oder aber sie haben eine so genannte Starterklasse vor dem eigentlichen Schulanfang besucht. (Välimäki 2000; Unterrichtsministerium 2004)

### **Unterstufe, Klassen 3-6**

Bezüglich des schulischen Lernerfolgs haben die Romakinder auch nach der zweiten Klasse mit erheblichen Problemen zu kämpfen. Nach der nationalen Erhebung schätzen die Schulen, dass nur etwa 10 % der Romaschüler in den so genannten Lernfächern erfolgreich waren. Die Schulen haben die Erfahrung gemacht, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten nur in der Schule geübt wurden. Als einen Grund dafür sieht man die mangelhaften Lese- und Schreibfähigkeiten der Eltern an und daraus folgend die Unfähigkeit, das Kind bei seinen schulischen Leistungen zu unterstützen. Von den Romaschülern im Unterstufenalter nimmt etwa jeder Dritte an Förderunterricht teil – entweder teilweise oder aber im Rahmen einer Übergangsperiode zu einer Sonderschulklasse. Spezielle Förderung benötigen die Romakinder laut Aussage der Schulen in Lesen und Schreiben, Mathematik und motorischen Fähigkeiten. Als Stärken dieser Schüler wurden insbesondere soziale Fähigkeiten, eine allgemein positive Lebenseinstellung und gutes Benehmen hervorgehoben.

Eine weitere Schwierigkeit zusätzlich zu den Lernproblemen stellen die häufigen Fehltag der Romakinder dar. Dies hatte bis in die 70-er Jahren hinein teilweise seinen Grund in der mobilen Lebensweise der Roma. Heutzutage ist die Mehrheit der Roma sesshaft geworden. Den Einfluss der Romakultur kann man im Hinblick auf die Fehltag dann feststellen, wenn ein Familienmitglied oder Verwandter erkrankt oder die Verwandtschaft gemeinsame Treffen hat. Die enge soziale Zusammengehörigkeit und die kollektive Verantwortlichkeit der Roma füreinander äußert sich in der Unterstützung und Hilfestellung auch für entfernt lebende Verwandte. In der Praxis bedeutet dies, dass man die Nächsten vorrangig unterstützt, indem die gesamte Familie erscheint, auch wenn man eine sehr lange Reise zurücklegen muss. Das Verreisen geschieht zumeist überraschend schnell und die Reisen können so lange dauern, bis sich die Lage geklärt hat. In der neuesten Umfrage war jedoch sowohl in den Antworten der Schulen als auch in den der Eltern die häufigste Ursache für die Fehltag eine Krankheit des Schülers. (Välimäki 2000; Unterrichtsministerium 2004)

### **Oberstufe**

Mit dem Wechsel zur Oberstufe verstärken sich die Probleme noch. Die Mängel in den Grundfertigkeiten und die mangelhaften Arbeitsmethoden beeinflussen weiterhin den Schulerfolg. Die dauerhafte Anstrengung fängt spätestens in dieser Phase an, sich negativ auf die Lernmotivation des Schülers auszuwirken. Die Fehltag verhindern in wachsendem Maße den schulischen Erfolg, und hinzu kommen nun auch unentschuldigte Fehltag. Über 10 % der Romaschüler schaffen die Mindestanforderungen eines erfolgreichen Grundschulabschlusses (zur Erinnerung: die Grundschulzeit umfasst 9 Jahre)

nicht. Ebenso ist die Teilnahme an einer Ausbildung der Sekundarstufe – Gymnasium oder Berufsausbildung – geringer als bei anderen Jugendlichen. Das Fehlen eines Schulabschlusses oder ein schlechtes Abschlusszeugnis trägt natürlich dazu bei, dass die Weiterbildungsmöglichkeiten nur in geringem Maße wahrgenommen werden. Ebenso aber ist eine pessimistische Einstellung hinsichtlich zukünftiger Arbeitsmöglichkeiten sowie die Angst vor Ausgrenzung und Diskriminierung im Arbeitsleben ein gewichtiger Grund für die mangelnde Motivation zu weiterführender Bildung und Ausbildung. (Välimäki 2000; Unterrichtsministerium 2004)

### **Unterstützung beim Schulbesuch der Romakinder**

Das niedrige Ausbildungsniveau ist ein allgemeines Problem für die Roma weltweit. Die Lage der Roma in Finnland weicht von der Lage der meisten Roma in Europa insofern ab, als die Roma in Finnland zumeist Finnisch als erste Sprache lernen und diese benutzen können, wenn sie mit Angehörigen der Bevölkerungsmehrheit zu tun haben. Zumeist sprechen sie auch untereinander Finnisch. Auch die soziale Lage der Roma ist in Finnland im Vergleich zu vielen anderen europäischen Ländern merklich besser. In Finnland und zumindest auch in Schweden werden zur Unterstützung des Schulbesuchs der Romakinder zusätzlich zu den schuleigenen Maßnahmen, die das Lernen und die Anpassung fördern sollen, auch Unterricht in der Sprache und Kultur der Roma, Schulhelfer aus der Romabevölkerung sowie vermehrte Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie als Hilfsmittel eingesetzt. Wichtig ist auch die Aufklärung über die Kultur der Roma. (Mirga & Gheorghe 1998)

### **Unterricht in der Sprache der Roma**

Die schulischen Vorteile, die durch die Beherrschung der Sprache der Mehrheitsbevölkerung gegeben sind, haben allerdings den Preis, dass die Kompetenzen in der eigenen Sprache der Romakinder in Finnland sehr gering und weiter im Rückgang begriffen sind – anders als in den meisten anderen europäischen Ländern, wo die Roma ihre eigene Sprache noch aktiv sprechen. In Finnland garantiert die Grundschulgesetzgebung bestimmte Voraussetzungen für die Aufrechterhaltung und Entwicklung der Romasprache und –kultur. In der Grundrechtserneuerung aus dem Jahr 1995 wird festgestellt, dass „die Sami als Urbevölkerung und andere Gruppen das Recht haben, ihre eigene Sprache und Kultur aufrecht zu erhalten und zu entwickeln“. Auch im Grundunterrichtsgesetz wird über die Unterrichtssprache folgendes verfügt: „Als Unterrichtssprache kommen auch Sami, Roma oder Gebärdensprache in Frage, als Muttersprache wird im Einklang mit der Unterrichtssprache Finnisch, Schwedisch oder Sami gelehrt. Nach Entscheidung des Erziehungsberechtigten können auch Roma, Gebärdensprache oder eine andere Muttersprache des Schülers im Muttersprachenunterricht gelehrt werden.“ Die Kommunen sind jedoch nicht verpflichtet, diesen Unterricht zu organisieren, und es gibt keine besonderen finanziellen Mittel dafür. Das Fehlen einer verbindlichen Finanzierungsregelung beeinflusst eindeutig die Situation der Romasprache als Unterrichtsfach. Der Unterricht der Romasprache begann Ende der 80-er Jahre in freiwilligen Neigungsgruppen der Schulen. Heute wird der Unterricht in Schulen nach den Richtlinien des Unterrichtsministeriums zum Muttersprachenunterricht fremdsprachiger Kinder erteilt. Nach diesen Richtlinien wird der Unterricht in Kleingruppen von 4-5 Schülern zweimal in der Woche erteilt,

entweder in der Schulzeit oder außerhalb derselben. Im Schuljahr 2000-2001 fand in 20 Schulen Roma-Unterricht statt, und eine Möglichkeit zur Teilnahme an diesem Unterricht hatten 8,5 % der Romaschüler. Die Unterrichtsgruppen werden oft schulübergreifend gebildet, und die Schüler einer Sprachklasse kommen aus unterschiedlichen Klassenstufen. Deshalb findet der Unterricht hauptsächlich außerhalb der eigentlichen Schulzeit statt. Auch die pädagogische Verwirklichung des Unterrichts ist eine Herausforderung, da die Schüler unterschiedlich alt sind. Ein Grund für die geringen Möglichkeiten, die Romasprache zu unterrichten, ist auch der Mangel an ausgebildeten Lehrern in diesem Fach. (Unterrichtsministerium 2004)

### **Schulassistenten der Romakinder**

Wenn über die Schulassistenten für Romakinder gesprochen wird, ist eine Person gemeint, die selbst zur Romabevölkerung gehört, und die zusammen mit den Schülern, ihren Lehrern und Eltern den Schulbesuch der Romakinder fördert. Die Erfahrungen der Roma-Eltern über den Schulbesuch sind gelegentlich gering und mit unangenehmen Erinnerungen verbunden. Sie haben nicht immer die gleichen Möglichkeiten, den Schulbesuch ihrer Kinder zu unterstützen und ihre Kinder dazu zu motivieren, wie die Eltern in der Mehrheit der Bevölkerung. Auch die Aktivitäten der Schule sind vielen Eltern fremd, und so ist die Schwelle, zur Schule zu gehen, sehr hoch. Andererseits kennt das Personal der Schule die Kultur der Roma nicht genug, und die Lehrer können große Vorurteile den Roma gegenüber haben. Vorurteile und Unwissenheit können die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie erschweren. Zu den Aufgaben des Schulassistenten für Romakinder gehören beispielsweise Lernunterstützung, etwa durch Hilfe bei den Hausaufgaben. Der Helfer unterstützt zudem das Kind in der fremden Umgebung. Es ist für das Kind leichter, mit jemandem über seine Probleme zu sprechen, der aus demselben Kulturkreis stammt.

Zur Arbeit mit den Lehrern gehört, über die Kultur der Roma zu informieren und in möglichen Konfliktsituationen als Vermittler zu fungieren. Als jemand, der zu den Roma gehört, versteht der Assistent, welche Probleme mit der Romakultur zu tun haben und welche einen anderen Grund haben. Der Assistent unterstützt auch die Eltern, spricht mit ihnen über die Wichtigkeit des Schulbesuchs und darüber, was dies von Seiten der Familie voraussetzt. Die Anwesenheit des Assistenten in der Schule verstärkt auch das Vertrauen der Eltern darin, dass es dem Kind gut geht, und dass jemand da ist, der sie und ihre Kultur kennt und versteht. (Välimäki 2000)

### **Herausforderungen für die Zukunft**

Bereits im Jahre 1979 stellte der Ausschuss für Zigeunerangelegenheiten (heute: Ausschuss für Angelegenheiten der Romabevölkerung), der dem Sozial- und Gesundheitsministerium untersteht, ein Förderprogramm mit dem Namen „Förderung des Schulbesuchs der Zigeunerkinder“ zusammen. Dieses Programm enthielt mehrere praktische Maßnahmen zur Förderung des Schulbesuchs der Romakinder. Im letzten derartigen Programm aus dem Jahr 2002 sind die Vorschläge zu den Fördermaßnahmen den ersten Entwürfen sehr ähnlich. Auch wenn sich die Einstellung der Ausbildung gegenüber in den letzten Jahren ins Positivere geändert hat, hat bezüglich der Schulsituation selbst keine große Änderung zum Besseren stattgefunden. Sowohl die Romakultur als auch die



Schulkultur ändern sich nur sehr langsam. Man hält an den bekannten und sicheren Methoden fest. Wenn die Probleme der Romakinder gelöst werden sollen, sollten sowohl die individuelle Lage des Kindes als auch sein kultureller Hintergrund berücksichtigt werden. Auch wenn das Romakind ein Vertreter seiner ethnischen Gruppe ist, ist es doch vor allem ein Individuum. Wenn man die Gründe für Schulprobleme herausfinden will, müssen die komplexen Zusammenhänge zwischen individueller und kultureller sowie sozialer und allgemein-gesellschaftlicher Situation beachtet werden. Die Romakultur trägt ihren eigenen Teil zur Klärung jener Gründe bei. Man muss sich jedoch vergegenwärtigen, dass oft nicht der kulturelle Hintergrund sondern vielmehr die sozialen Lebensbedingungen des Kindes ausschlaggebend sind für die Entstehung mancher Probleme. Andererseits trägt es auch nicht zur Klärung der Probleme bei, wenn der kulturelle Hintergrund außer Acht gelassen wird. (Välimäki 2000)

Die Besserung und Stärkung der sprachlichen Fertigkeiten der Romakinder und die Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie sind auch in der Zukunft die zentralen Ziele in der Arbeit zur schulischen Förderung der Roma. Eine schnelle Patentlösung gibt es nicht, vielmehr ist eine langfristige, ausdauernde Arbeit nötig sowohl bei den Roma als auch in der schulischen Gemeinschaft. Die Eltern brauchen Unterstützung und Hilfe, damit sie ihre Kinder bei ihrem Schulbesuch besser fördern können. Auch die Entwicklung des eigenen Sprach- und Kulturunterrichts ist ein wichtiger Ansatz. Dafür werden sowohl geeignete Materialien als auch ausgebildete Fachkräfte benötigt. An beidem mangelt es. – Vorerst werden fremde Kulturen nur durch verschiedene Thementage oder Besuche bekannt gemacht. Eine solche einmalige Vorstellung fremder Sitten und Kulturen kann jedoch die bestehenden Vorurteile sogar noch verstärken. Erziehung zur Toleranz muss daher auch das Abwägen der eigenen Werte und Einstellungen beinhalten. Wenn das, was einem selbst eigen ist, nicht definiert und verstanden wird, ist auch das Fremde nicht wirklich zu verstehen.

#### **Quellen:**

- Mirga, A. & Gheorghe, N. 1998. Romanit 21. vuosisadalla: Romanipolitiikan suuntaviivat. Sosiaali- ja terveysministeriö. Monisteita 15.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K.& Modgil,C. 1988. Multicultural education: The interminable debate: London: Falmer.
- Ollikainen, M. 1995. Vankkurikansan perilliset: Romanit, Euroopan onohdettu vähemmistö. Ihmisoikeusliitto ry:n julkaisusarja 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002. 2004. Opetushallitus. Moniste 11. Helsinki. Edita Prima.
- Viirolainen, K. 1994. Kansallisvaltioideologia ja romanipolitiikka Suomessa vuosina 1860-1980. Oulun yliopisto. Aate- ja oppihistorian laitos. Lisensiaatin työ.
- Välimäki, S. 2000. Romanilapsi opintiellä – opettajien näkemyksiä romanilasten koulunkäynnissä ilmenevistä ongelmista ja miten niihin reagoidaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. [Magisterarbeit]

## 9.4 Der Unterricht der schwedischsprachigen Bevölkerung Finnlands

*Gunnel Knubb-Manninen*

### **Finnland – das Musterland zweier Kulturen**

Finnland ist offiziell ein zweisprachiges Land. Die offiziellen Sprachen sind Finnisch und Schwedisch. Die schwedischsprachige Bevölkerung hat aus historischen und geographischen Gründen eine gleichberechtigte Stellung neben der Mehrheitsbevölkerung, obwohl der Anteil der Schwedischsprachigen nur noch gut 5 % beträgt. Die schwedischsprachige Bevölkerung wohnt auf einem relativ begrenzten Gebiet an der West- und Südküste sowie auf Åland, einer Inselgruppe im Schärenggebiet zwischen Schweden und Finnland. Von den 431 Gemeinden des Landes sind 42 zweisprachig und 19 schwedischsprachig. Gänzlich schwedischsprachige Gemeinden gibt es hauptsächlich auf den Ålandinseln, die ein autonomes schwedischsprachiges Gebiet sind. Auf dem Festland gibt es drei schwedischsprachige Gemeinden, alle an der Westküste.

Laut Sprachgesetz ist es die Pflicht des Staates und der bilingualen Gemeinden, ihre Bürger in ihrer jeweiligen Muttersprache zu bedienen. Somit müssen die Behörden über alle Ereignisse in beiden Sprachen informieren, wenn auch nicht unbedingt in demselben Umfang.

In Finnland ist das Unterrichtsministerium die höchste für den Unterricht zuständige Instanz. Ihm untergeordnet ist die Unterrichtsverwaltung. Åland hat jedoch eine eigene Regierung und eine dem Unterrichtsministerium entsprechende Einheit, die unmittelbar dem finnischen Parlament untergeordnet ist. Auf dem Festland, wo die Mehrheit der schwedischsprachigen Bevölkerung, gut 90 %, wohnt, trägt eine schwedischsprachige Einheit der Unterrichtsverwaltung die Verantwortung für die Organisation des schwedischsprachigen Unterrichts. Für die Beurteilung des Unterrichts sind zwei Kommissionen zuständig: Die Bewertungskommission für die Bildung und die Bewertungskommission für die Hochschulen. Im erstgenannten gibt es ein Hauptkoordinatord, der für die Bewertung des schwedischsprachigen Unterrichts verantwortlich ist.

Jeder schwedischsprachige Bürger hat das Recht auf einen Unterricht in seiner Muttersprache. Da die schwedischsprachige Bevölkerung verhältnismäßig zentriert in bestimmten Gebieten lebt, wird dieses Recht gut umgesetzt. Die in den finnischsprachigen Gemeinden wohnenden, schwedischsprachigen – und somit praktisch bilingualen – Kinder besuchen oft auch eine finnischsprachige Schule, wobei es in einigen finnischen Gemeinden eine schwedischsprachige Klasse oder sogar eine ganze Schule gibt.

Das finnlandsschwedische Schulsystem besteht aus 305 Schulen, die den Grundunterricht erteilen<sup>38</sup>, 31 Gymnasien, 5 kombinierten Grundschulen und Gymnasien sowie 29 Berufsausbildungsstätten. (Vorabinformationen ..., 2006). Zudem gibt es verschiedene Schulformen der Erwachsenenbildung auch für Schwedischsprachige, vorrangig Volkshochschulen und Heimvolkshochschulen.

Die Bilingualitätsforschung ist einer der Forschungsschwerpunkte in Finnland, und zwar insbesondere unter den Finnlandsschweden. Den Eltern in „Misch-Ehen“<sup>39</sup> sind die posi-

38 Grundschulen = Unterstufe Klasse 1-6, Oberstufe Klassen 7-9

39 Gemeint ist hier eine Ehe zwischen einem finnischsprachigen und einem schwedischsprachigen Elternteil.

tiven Ergebnisse, die eine zweisprachige Erziehung mit sich zu bringen scheint, sehr effektiv vermittelt worden. Während der letzten Jahrzehnte kann man eine Trendwende feststellen: die Kinder aus Mischehen, die früher beinahe automatisch eine finnischsprachige Schule besuchten, gehen jetzt immer häufiger in eine schwedischsprachige Schule. Die infolge der sinkenden Geburtenzahlen prognostizierte Verminderung der Schüleranzahl in den schwedischsprachigen Schulen hat sich somit nicht bewahrheitet, sondern die Schüleranzahl ist gleich geblieben, indem zweisprachige und sogar vollständig finnischsprachige Kinder sich für Schwedisch als Schulsprache entschieden haben (Finnäs, 2002, 30-31).

Die wachsende Anzahl zweisprachiger Kinder in der Grundschule stellt neue Herausforderungen an die schwedischsprachige Ausbildung. An Ortschaften, in denen die Mehrheit Finnisch spricht, ist die Sprache in den Pausen auch in den schwedischsprachigen Schulen oft Finnisch. Verschiedene Projekte sind in den Schulen verwirklicht worden, um die Kenntnisse in der schwedischen Sprache zu stärken und auch die Familien sind aufgefordert worden, teilzunehmen. In Westfinnland, wo die Mehrheit der Gemeinden oft schwedisch-sprachig ist, und wo das schwedische Radio und Fernsehen im Alltag vorhanden ist, braucht die schwedische Sprache eine solche Unterstützung seitens der Schule nicht. Vielmehr muss hier das Finnische, das ab der dritten Klasse in der Schule unterrichtet wird, gefördert werden.

#### **Das Ausbildungsangebot: quantitativ ausreichend, lässt aber qualitativ zu wünschen übrig**

In den schwedischsprachigen Schulen gelten die gleichen Grundlagen der Lehrpläne wie in den finnischsprachigen Schulen. Auf der Organisationsebene der Ausbildung werden die Lehrpläne so gestaltet, dass sie Rücksicht auf lokale Bedürfnisse nehmen, und somit ist es möglich die schwedischsprachige Kultur innerhalb der Schule zu schützen.

Die Qualität des Grundunterrichts ist laut der Erhebung im Frühjahr 2005 (Knubb-Manninen, 2005) auf dem gleichen Niveau in den schwedisch- und finnischsprachigen Schulen. Einige kleine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen konnten jedoch festgestellt werden, aber diese Unterschiede wirkten sich mal für die schwedischsprachigen, mal für die finnischsprachigen positiv aus. So wurde beispielsweise festgestellt, dass die Schulwege der schwedischsprachigen Kinder im Durchschnitt etwas länger sind, weil die Finnlandsschweden entweder in dünn besiedelten Gebieten oder aber zerstreut in hauptsächlich finnischsprachigen Städten wohnen. Dies hat zur Folge, dass die Schultage, inklusive die Schulwege, länger sind. Andererseits war die Klassengröße in den schwedischsprachigen Klassen etwas kleiner, was wiederum einen individuelleren Unterricht ermöglicht. Der Sprachunterricht der schwedischsprachigen Kinder ist umfangreicher, da die Schüler ab der fünften Klasse freiwillig zwei Fremdsprachen lernen, und die finnischsprachigen sich mit einer Fremdsprache begnügen. Andererseits steht für die schwedischsprachigen Schulbehörden nicht gleich viel ausgebildetes Lehrpersonal zur Verfügung, wie für die finnischsprachigen.

Die Kenntnisse der schwedischsprachigen Schüler in Finnland sind laut PISA-Studien internationale Spitzenklasse, aber etwas unter dem finnischen Durchschnitt in allen im Jahr 2003 untersuchten vier Bereichen (Brunell, 2005). Am besten haben die Finnland-

schweden in der Lesekompetenz abgeschnitten, und auch sehr gut in Mathematik und Problemlösung. Ihre Kenntnisse waren auch über dem Durchschnitt im ganzen Norden. Nach dem Grundunterricht nehmen sowohl die Finnisch- als auch die Schwedischsprachigen, ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend, recht einheitlich an der Ausbildung in unterschiedlichen Fachsektoren teil. Jedoch bilden sich etwas weniger Schwedischsprachige in Berufsschulen und Fachhochschulen aus, als ihrem Anteil der Bevölkerung nach zu erwarten wäre, dafür aber etwas mehr in Universitäten (Bildungspolitischer Bericht der Regierung für das Parlament, 2006).

Das schwedischsprachige Berufsausbildungsangebot ist quantitativ ausreichend, aber man kann nicht alle Berufsabschlüsse des Landes auf Schwedisch absolvieren. Schwedischsprachige Ausbildung gibt es in acht von neun Ausbildungsbereichen, und von 53 Grundabschlüssen können 37 auf Schwedisch absolviert werden. (Das regionale Maßnahmenprogramm ... 2005, 69). Normale Berufe können in relativer Nähe der eigenen Heimatregion erlernt werden, aber oft ist ein Umzug bis zu 300 km weiter weg nötig, um den erwünschten Beruf erlernen zu können. Besonders für die Erwachsenenbildung kann dies eine entscheidende Frage sein. Im Bereich der schwedischsprachigen Ausbildung wurde gerade wegen der Entfernungen besonders großen Wert auf die Entwicklung verschiedener informationstechnologischer Unterrichtsarten gelegt, wie beispielsweise das virtuelle Gymnasium.

#### **Zusammenarbeit verschiedener Regionen und Bildungssektoren ist eine Existenzbedingung der schwedischsprachigen Bildung**

Die Finnlandschweden sind in zunehmendem Maße bilingual. Die Situation hat sich in den letzten 50 Jahren radikal geändert. Das gestiegene Niveau der Ausbildung, der Finnischunterricht, die Umzugsbewegung innerhalb des Landes und der Zuwachs an Mischehen sind einige Gründe für diese Änderungen. Die Bedeutung der Sprache als ein die eigene Identität bestimmender Faktor hat sich jedoch erhalten können.

Im Alltag werden Kontakte zu schwedischsprachigen und finnischsprachigen aufrechterhalten, aber der größte Teil der Bevölkerung legt großen Wert auf die Erhaltung schwedischsprachiger Institutionen. (Liebkind & Sandlund, 2006). Auch ist es wichtig, dass die Bildungsmöglichkeiten jeweils einsprachig bleiben. Man hat festgestellt, dass zweisprachige Institutionen über kurz oder lang trotzdem zur Einsprachigkeit neigen.

Insbesondere die Bildung auf der Sekundarstufe fordert Zusammenarbeit innerhalb der sprachlichen Gruppe. Damit kleine Gymnasien überhaupt frei wählbare Kurse anbieten können, hat man ein virtuelles Ferngymnasium gegründet, aus dessen Angebot Schüler aus verschiedenen Gymnasien Kurse auswählen können. Zudem hat man die Zusammenarbeit zwischen den Berufsschulen und Gymnasien angeregt – allerdings hauptsächlich, um den Schülern die Möglichkeit anzubieten, einen Doppelabschluss, also einen kombinierten beruflichen Abschluss und das Abitur, zu machen. Laut einer neuen Untersuchung könnte diese Zusammenarbeitsform noch viel effektiver gestaltet und somit optimiert werden. (Mäenpää & al. 2006).

Ein möglichst breites Angebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten setzt ebenso voraus, dass die berufliche Erwachsenenbildung und die Jugendausbildung gemeinsam organisiert werden. Im Bereich der schwedischsprachigen Ausbildung werden die meisten Erwachsenenbildungsangebote von Jugendbildungsanstalten angeboten. Auf der

finnischsprachigen Seite gibt es hingegen zahlreiche ausschließlich an Erwachsene gerichtete Erwachsenenbildungszentren.

Ein breites Angebot an beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten setzt auch eine regionale Koordination voraus. Viele berufliche Ausbildungswege werden nur in einer schwedischsprachigen Lehranstalt angeboten. Über den Standort einiger Ausbildungswege gibt es einen dauerhaften Streit zwischen West- und Südfinnland. Beispielsweise findet die Klassenlehrausbildung in Westfinland statt, wo die Lehrerschaft also formal kompetent ist, wohingegen im Süden, in der Hauptstadtregion, der Mangel an gut ausgebildeten Lehrern offensichtlich ist. Für dieses Problem hat man versucht, eine Lösung zu finden, indem eine kooperativ organisierte Ausnahmeausbildung in der Hauptstadtregion angeboten worden ist.

### **Die wichtigste Herausforderung der Zukunft: Ressourcen sichern**

Die Werte in der finnischen Gesellschaft sind durch die Rezession vor einigen Jahren härter geworden und Ungleichheiten werden eher akzeptiert (Helne & Laatu, 2006). Die finanzielle Effektivität ist zu einem alles steuernden, obersten Ziel aller Entwicklung geworden. Die Ressourcen der Bildung wurden während der Rezession gekürzt, was beispielsweise im Grundunterricht zur Folge hatte, dass die Unterrichtsgruppen größer, die freiwilligen Neigungsgruppen eingestellt und die Lernmaterialien wiederverwendet wurden. Auch wenn die Wirtschaft sich wieder erholt hat, wird immer noch von der Intensivierung der Bildung gesprochen. Der politische Trend lautet: die Verringerung der Verantwortlichkeit des öffentlichen Sektors und die Privatisierung der Aktivitäten. Die Herausforderung der Bildung jetzt und in der Zukunft besteht darin, in den Fährnissen der geringer werdenden Ressourcen und der wachsenden Forderungen eine optimale Balance zu finden.

In einer Gesellschaft, die immer differenzierter wird, wächst die Anzahl der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die bei ihrem Schulbesuch einer besonderen Unterstützung bedürfen. Dies gilt auch für die schwedischsprachige Ausbildung, auch wenn es Hinweise dafür gibt, dass unter den Finnlandschweden die Solidarität einen größeren Stellenwert hat (Hyypä & Mäki, 2003), was wiederum eine Schutzfunktion haben könnte. Der andere Grund für die wachsende Anzahl der Kinder, die besonderer Unterstützung bedürfen, sind die wachsenden Klassengrößen, die die Beachtung des Einzelnen innerhalb einer normalen Unterrichtsgruppe erschweren.

Um an den Ausgaben zu sparen, werden Lehranstalten zusammengelegt. Für den Grundunterricht bedeutet dies längere Schulwege insbesondere für die Kinder in den Schärengebieten und in anderen dünn besiedelten Regionen. Die Informationstechnologie bietet zumindest eine Teillösung für dieses Problem, wenn auch nicht für die kleinsten Kinder. Auf der Oberstufe der Grundschule gibt es Versuche, bei denen die Schüler einen Tag in der Woche über das Internet in der nächstliegenden Grundschule mitlernen können. Somit können die Belastungen durch die Schulfahrten zumindest zu einem Teil verringert werden. Für das gymnasiale Kurssystem eignen sich diese informationstechnologischen Lösungen noch besser, aber in der beruflichen Ausbildung gestaltet sich das Fernstudium schwieriger.

Zusätzlich zu den immer knapper werdenden Ressourcen ist die Existenzsicherung eine kontinuierliche Herausforderung für die schwedischsprachige Ausbildung. Auch wenn

Finnland momentan für ein Musterland zweier Kulturen gehalten werden kann, ist es nicht selbstverständlich, dass dies auch in der Zukunft der Fall sein wird. Beispielsweise der Druck, sowohl auf der kommunalen als auch auf der schulischen Ebene, immer größere regionale Einheiten zu bilden, kann für die Minderheit ungünstige Sprachkonstellationen bedeuten, die an der Existenz der qualitativ hochwertigen Bildung nagen.

#### **Quellen:**

- Brunell, V. 2005. Goda möjligheter till ännu bättre resultat i den finlandssvenska och nordiska grundskolan. In Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus. s. 127-140.
- Det regionala åtgärdsprogrammet för svenskspråkig vuxenutbildning i Nyland och Östra Nyland. 2005. Publikationer från länsstyrelsen i Södra Finlands län 2005.
- Ennakkotietoja ja arvioita syksyn 2006 koulutuksesta ja uusimpia tilastotietoja oppilaitosten, opiskelijoiden ja opettajien määristä. 2006. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/info/tilastot/Tiedote\\_ennakkotilasto\\_2006.pdf](http://www.oph.fi/info/tilastot/Tiedote_ennakkotilasto_2006.pdf)
- Finnäs, F. 2002. Utbildningstrender i Svenskfinland. In Finnäs, F. & Saarela, J. Utbildningsbenägenheten i Svenskfinland. Vasa: Institutet för finlandssvensk samhällsforskning. Forskningsrapport nr. 39, 9-38.
- Helne, T & Laatu, M (toim.) Väaryyskirja. Helsinki: Kela, 2006.
- M. T. Hyypä and J. Mäki 2003. "Social participation and health in a community rich in stock of social capital". Health Education Research, Vol. 18, No. 6, 770-779, <http://her.oxfordjournals.org/content/vol18/issue6/index.dtl>
- Liebkind, K. & Sandlund, T. 2006. Räcker det med svenskan? Om finlandssvenskarnas anknytning till sina organisationer. Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland 684.
- Knubb-Manninen, G. 2005. Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan. Jyväskylä: Publikationer från Rådet för utbildningsutvärdering nr 12.
- Mäenpää Heini, Mäensivu Kirsti, Määttä Matti, Volanen Matti Vesa, Knubb-Manninen Gunnel, Mehtäläinen Jouko, Räisänen Anu. 2006. Lukio- ja ammatillisen koulutuksen yhteistyökäytännöt opetuksen järjestämisessä. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 23.
- Statsrådets utbildningspolitiska redogörelse till riksdagen. 2006. Helsingfors: Undervisningsministeriet.

## **9.5 Gehörlose Kinder und Jugendliche – Ausbildung und Kultur in der Gebärdensprache**

*Jaana Keski-Levijoki*

Seit den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts hat eine deutliche Änderung in der Organisation des Unterrichts für Gehörlose in Finnland stattgefunden. Das Ziel dieser Änderung ist es, das Hauptgewicht vom Sonderunterricht zu einem sprachlich und kulturell eigenständigen Unterricht zu verlegen. Diese Änderung ist aufgrund gewandelter Einstellungen, der Gesetzgebung und diverser Änderungen in der Unterrichtsregelung entstanden. Ein Beispiel der Änderung in den Einstellungen der Menschen ist, dass sowohl die gehörlosen Erwachsenen selbst als auch die Eltern gehörloser Kinder einen besseren Unterricht für Schüler, die die Gebärdensprache benutzen, verlangt haben. Aus der Sicht der Gesetzgebung ist die Anerkennung der finnischen Gebärdensprache im Grundgesetz im Jahr 1995 die bisher bedeutsamste Änderung gewesen.

In den Grundlagen des nationalen Lehrplanes für den Grundunterricht (2004), d. h. in dem Curriculum für die neunjährige Lernpflicht der finnischen Kinder, wurden verschiedene sprachliche Minderheiten sowie Schüler, die einer besonderen Unterstützung bedürfen, besser berücksichtigt als je zuvor. Als neue Kursinhalte wurden zusätzlich zur „Muttersprache und Literatur“ nun „Gebärdensprache als Muttersprache“ sowie „Fin-

nisch in der Gebärdensprache“ hinzugefügt. Laut Grundunterrichtsgesetz 628/98 kann die Unterrichtssprache in einer Schule auch die Gebärdensprache sein: Die Gehörlosen sollen bei Bedarf in der Gebärdensprache unterrichtet werden, und die Gebärdensprache kann auch als Muttersprache unterrichtet werden – der Erziehungsberechtigte des Schülers entscheidet, in welcher Sprache unterrichtet werden soll.

Die Schüler, die Gebärdensprache verwenden, haben nur selten gleichaltrige und gleichsprachige Freunde in der ganzen Schule, und die Schulen haben zumeist auch keine Gebärdensprachenlehrer mit den Kompetenzen eines Muttersprachenlehrers. Zudem wird bei den meisten gehörlos geborenen oder gewordenen Kindern ein Innenohrimplantat zur (Wieder-) Gewinnung einer gewissen Hörfähigkeit eingesetzt. Laut statistischen Informationen aus dem Jahr 2005 wählt beinahe die Hälfte dieser Kinder den Regelunterricht in einer normalen Schule anstatt eines Unterrichts in der Gebärdensprache.

Dieser Artikel besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil wird die Organisation des Unterrichts für die Gehörlosen und die „Gebärdensprachigen“ im Allgemeinen behandelt, der zweite Teil konzentriert sich auf die Geschichte des Unterrichts und im dritten Teil werden Zukunftsaussichten für den Unterricht der Gehörlosen und Gebärdensprachigen diskutiert.

### **Planung und Organisation des Unterrichts für gehörlose Kinder und Jugendliche**

Die Pflicht einer Gemeinde ist es, den neunjährigen Grundunterricht für die schulpflichtigen Kinder in ihrem Bezirk zu gewährleisten. Für Kinder, die Gebärdensprache benutzen, findet der Unterricht in staatlichen oder kommunalen Sonderschulen statt. In Finnland gibt es 13 Sonderschulen, in denen Gehörlose, hörbehinderte Kinder, sowie Kinder mit einem Innenohrimplantat unterrichtet werden. Drei davon sind staatliche Sonderlehranstalten mit integriertem Internat. Im Internat wohnen während der Schulwochen die Schüler, die wegen der langen Fahrten nicht täglich nach Hause fahren können.

Die Anzahl der gehörlosen, hörbehinderten sowie ein Implantat nutzenden Kinder, die in den Regelunterricht integriert sind, steigt deutlich, und ihr Schulbesuch wird beispielsweise durch einen Schulhelfer, Gebärdensprachenberater oder Dolmetscher der Gebärdensprache unterstützt.

Den Schülern, die die Gebärdensprache verwenden, wird in der Sonderschule für Hörbehinderte bilingualer Unterricht erteilt. Die Unterrichtssprache ist die Gebärdensprache. Die Gebärdensprache wird als Muttersprache unterrichtet. Vom Lernpensum her folgt das Fach „Gebärdensprache als Muttersprache“ in geeigneten Teilen den Strukturen, Zielen und Inhalten des Faches „Finnisch als Muttersprache“. Das allgemeine Ziel des Unterrichtes im Fach „Gebärdensprache als Muttersprache“ ist es, die Identität und das Selbstbild des Schülers als eigenständigen Menschen und als Mitglied der gebärdensprachigen Gemeinschaft in einer Umgebung, die eine gesprochene Sprache verwendet, zu stärken. Das Ziel ist, dass der Schüler gute Voraussetzungen für Bi- oder Multilingualität entwickelt, und dass er fähig ist, Kulturen anderer Gemeinschaften zu begegnen.

Finnisch ist für viele Gehörlose eine fremde Sprache. Finnisch wird nach dem Prinzip „Finnisch als zweite Sprache“ unterrichtet. Für einen Schüler, der in der Gebärdensprache unterrichtet wird, bestehen die Teilbereiche des Unterrichts in der finnischen Sprache aus Lesen, Schreiben, Textverständnis und Literatur, sowie nach Möglichkeit aus Sprechkompetenz. Bei der Festlegung der individuellen Lernziele des Unterrichts orien-

tiert man sich am individuellen sprachlichen Hintergrund des Schülers, am Niveau der Beherrschung der Gebärdensprache und des Finnischen, der Lernfertigkeiten und am Grad der Hörfähigkeit.

Die in den Regelunterricht integrierten Schüler folgen den Lernzielen des Regelunterrichts, in denen die Gebärdensprache und die gebärdensprachige Kultur unberücksichtigt bleiben.

### **Aus der Geschichte des Gehörlosenunterrichts**

Der Gehörlosenunterricht in Finnland entstand durch Carl Oscar Malm (1826-1863), der Anfang des Jahres 1846 begann, zwei gehörlose Schüler zu unterrichten. Im Herbst desselben Jahres gründete er in der Stadt Porvoo eine Bildungsstätte für Taubstumme, in der man in Lesen, Schreiben, Rechnen sowie Religion und unterschiedlichen Wissenschaftsfächern unterrichtet werden konnte. Später wurden im ganzen Land staatliche Internate für Hörgeschädigte gegründet.

Der auch selbst gehörlose Malm verwendete im Unterricht die Gebärdensprache. Der zur Zweisprachigkeit zielende Unterricht Malms wurde in Finnland fortgesetzt bis in die 1890-er Jahre, als man den Unterricht in der Gebärdensprache verbot. Die Ergebnisse des Unterrichtes in der Gebärdensprache in dieser kurzen Zeit wurden u. a. darin sichtbar, dass das Niveau der Bildung unter den Gehörlosen schnell stieg. Sie wurden Lehrer oder erfolgreiche Künstler und fingen vehement an, sich für ihre Rechte einzusetzen. Der Sonderunterricht begann im staatlichen Rahmen, in staatlichen Internaten. Vorbilder für den Sonderunterricht waren Ende des 19. Jahrhunderts Deutschland sowie die skandinavischen Länder. Im Jahr 1880 publizierte der Kongress der Gehörlosenlehrer in Mailand eine Kundgebung. In dieser wurde die Verwendung der Gebärdensprache im Gehörlosenunterricht in jeglicher Form verboten und stattdessen wurde die oralistische Methode bevorzugt. Nach 1892 wurden keine gehörlosen Lehrer mehr eingestellt, weil der Unterricht nun in der oralistischen Sprechmethode geschah, in der gehörlosen Schülern das Sprechen beigebracht wurde – mit stark variierenden Ergebnissen. Die oralistische Unterrichtsmethode konnte im Großen und Ganzen nicht den gewünschten Erfolg erzielen. Es beeinflusste den Gehörlosenunterricht negativ, und infolgedessen sank das Bildungsniveau unter den Gehörlosen wieder. Die Gehörlosen hatten kaum Erfolge auf ihrem weiteren Bildungsweg und konnten auch in den künstlerischen Bereichen trotz des Sprachunterrichts nicht kommunizieren.

In den 1970-ern wurde eine Änderung im Schulgesetz erreicht, die die Verwendung der Gebärdensprache erneut zuließ. Diese wurde jedoch nur nach Bedarf in den Gehörlosenschulen eingesetzt. Gleichzeitig wurde auf der politischen Ebene in Finnland eine starke Integrationsbestrebung betrieben. Schwerhörige Schüler wurden stark in den allgemeinen Unterricht integriert. Die Gehörlosen lernten weiter in Gehörlosenschulen. Im Jahr 1972 ermöglichte das Gesetz über die kommunalen Gehörlosenschulen die Gründung kleinerer Unterrichtseinheiten für Gehörlose überall in Finnland, wobei gleichzeitig die Internate, die Schüler über die Bezirksgrenzen hinweg zusammen gebracht hatten, geschlossen wurden. Die Lerngruppen in den kommunalen Schulen variierten sehr in der Größe und die kleinsten Schulen mussten verschiedene Klassenstufen kombinieren. Die Qualität des Unterrichts litt darunter, dass in einer Klasse Schüler unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Lernstufe zusammen saßen.



Die nordischen Länder waren in den 80-er Jahren Vorreiter in der zweisprachigen Verfahrensweise im Gehörlosenunterricht. Das Ziel war es, einen möglichst anspruchsvollen Grad an Bilingualität bei den Schülern zu erreichen. Nach der neuen Sichtweise fungierte die Gebärdensprache als Sprache der Informationsbeschaffung und Kommunikation, und mit ihrer Hilfe wurde auf eine möglichst hohe Lese- und Schreibfähigkeit gezielt. Zusätzlich wurde individueller Sprechunterricht erteilt. Am wichtigsten war, ein gehörloses Kind zu einem fähigen Mitglied sowohl der Kultur der Gehörlosen als auch der Hörenden zu erziehen, und ihm dabei zu helfen, eine kulturelle Identität der Gehörlosen zu entwickeln. Die Stärkung der Position der Gebärdensprache als Unterrichtsfach sollte diesem Ziel dienen.

Am Ende der 90-er Jahre pochten Finnlands Gehörlosenbund (Suomen Kuurojen liitto) und der Bund der Eltern gehörloser Kinder (Kuulovammaisten lasten vanhempien liitto) auf das sprachliche Recht gebärdensprachiger Kinder, eigensprachigen Unterricht in der Gebärdensprache zu erhalten. Das Grundunterrichtsgesetz Finnlands aus dem Jahr 1998 sichert die sprachlichen Rechte der Gebärdensprachigen und Gebärdensprache nutzenden Menschen; unter Anderem kann die Unterrichtssprache einer Schule die Gebärdensprache sein, und der Unterricht in Gebärdensprache findet in den Unterrichtseinheiten statt, die für die Muttersprache und Literatur bestimmt sind. Dank der oben genannten Organisationen startete an der Universität Jyväskylä im Jahr 1998 ein Ausbildungsprogramm „Gebärdensprachige Klassenlehrerausbildung“. Die Lehrerausbildung in der eigenen Sprache der Gehörlosen ist heutzutage noch recht selten in der Welt.

### **Zukunftsansichten auf den Unterricht der gebärdensprachigen Kinder**

Die Haltung der finnischen Regierung aus dem Jahr 2003 zur Definierung der Organisation des Sonderunterrichts in Finnland stärkt das Prinzip der „Nahschulen“. Danach werden die Möglichkeiten zur Integration der Kinder, die besonderer Förderung bedürfen, in den Regelunterricht gestärkt. Der Begriff „inklusive Erziehung“ bedeutet, dass der allgemeine Unterricht und der Sonderunterricht zusammengeführt werden, und dass beide insoweit kooperieren, dass der Sonderunterricht möglichst oft im Rahmen des Regelunterrichts stattfindet. Zusammenführung und Kooperation spiegeln die heutige Tendenz der „Gemeinsamen Schule für alle“, in der versucht wird, Rücksicht auf die Individualität aller Lernenden zu nehmen, bildungsmäßige Gleichberechtigung und Beteiligung zu fördern sowie gesellschaftliche Ausgrenzung während des ganzen Lebens zu verhindern.

Der Inklusionsgedanke verbreitet sich zurzeit stark überall in der Welt. Für die Kinder, die die Gebärdensprache verwenden, muss dies eine vollständige Beteiligungsmöglichkeit und gleichberechtigte Beteiligung, Nutzung der und Mitwirkung in den Lernsituationen in der Klasse bedeuten. In einer normalen Klasse des Regelunterrichts ist dies nicht möglich, wenn nicht die ganze Klasse und der Lehrer Gebärdensprache lernen. Der Einsatz eines Gebärdensprachen-Dolmetschers ermöglicht die Beteiligung des Schülers an der Wechselwirkung in der Klasse, aber er allein garantiert nicht eine gleichgestellte Beteiligung am gesamten sozialen Geschehen in der Klasse und in der Schule. Nach einer Untersuchung ist der beste Unterricht für ein gebärdensprachiges Kind eine eigensprachige Lernumgebung, in der es versteht und verstanden wird. Dies ist möglich, wenn der Lehrer dieselbe Muttersprache verwendet wie der Schüler.

Wie bereits erwähnt, werden an der Universität Jyväskylä seit 1998 gebärdensprachige Klassenlehrer ausgebildet. In das Ausbildungsprogramm werden Gebärdensprache als Muttersprache verwendende Bewerber aufgenommen, die nach ihrem Studienabschluss gebärdensprachige Schüler unterrichten werden. Gebärdensprachig sind auch diejenigen hörenden Kinder, deren Eltern Gebärdensprache als Muttersprache verwenden. Die gebärdensprachigen Klassenlehrer fungieren als Sprachmodelle für gehörlose Kinder und Jugendliche. Sie transferieren zugleich die Kultur und die Traditionen der Gebärdensprachigen weiter für die nächsten Generationen.

#### **Quellen:**

- Jokinen, M. 2000. Viittomakielinen opettajakoulutus, opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 7. Helsinki. Opetushallitus.
- Lehtomäki, E. 2005. Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston kirjasto/Julkaisuyksikkö
- Luukkainen, O. Opettaja vuonna 2010. 2000. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/4,98, 731/1999
- Salmi, E, Laakso, M. 2005. Maahan lämpimään. Helsinki. Kuurojen Liitto ry.
- Salo, S. 2004. Tapaustutkimus kuuron omasta identiteetistä sekä voimaantumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko edustakunnalle. 2006.
- Wallvik, B. Viitotulla tiellä 2001. Helsinki. Finn Lectura.

#### **Elektronische Quellen:**

- [www.satakieliohjelma.fi/kartoitus.htm](http://www.satakieliohjelma.fi/kartoitus.htm)
- [www.edu.fi](http://www.edu.fi)
- [www.oph.fi/info/ops/pops](http://www.oph.fi/info/ops/pops)
- [www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)
- [www.jyu.fi/kastdk/vkluoko/index1.htm](http://www.jyu.fi/kastdk/vkluoko/index1.htm)
- [www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/4/hallituksen\\_koulutuspoliittinen\\_selonteko\\_koulumyonteisyys\\_kou?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2006/4/hallituksen_koulutuspoliittinen_selonteko_koulumyonteisyys_kou?lang=fi)

## 10 Brennpunkte der Diskussion

### 10.1 Auf der Spur des Erfolges: Zur Frage nach den besonderen Bedingungen des guten Abschneidens Finnlands bei internationalen Vergleichsstudien – insbesondere im Vergleich zu Deutschland

*Hans Toman*

Die Frage nach dem guten Abschneiden Finnlands bei den internationalen PISA-Studien lässt die Vermutung zu, dass die Leistungsunterschiede zu anderen Staaten, insbesondere zu Deutschland, auf einer von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragenen und über Jahre hinweg kontinuierlich verlaufenden Schulentwicklung und Bildungspolitik beruhen. Einige mir besonders wichtig erscheinende Facetten dieses Prozesses und deren Ergebnisse erläutere ich.

Thesenartig lassen sich folgende Argumente formulieren:

- Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen über die Jahre, dass Finnland in allen drei Schwerpunkten Spitzenplätze belegt.
- Die Bildungsverwaltung in Finnland ist effektiv organisiert und arbeitet Hand in Hand mit Parlament und Regierung.
- Die neunjährige finnische Grundschule (peruskoulu) realisiert in einem hohen Maße das demokratische Gebot der Chancengerechtigkeit.
- Die Lehrerpersönlichkeit und die berufliche Qualifikation des Lehrers besitzen einen hohen gesellschaftlichen Wert.
- Der Hintergrund für Finnlands Erfolg aus der Sicht Finnlands selbst wird vor allem darin gesehen, dass das finnische Bildungssystem u. a. die gleichen Voraussetzungen für alle Kinder schafft.
- Bildungspolitik und der Aspekt des Politikfeldes Schule sind primär bestimmt von einem gesamtgesellschaftlichen Konsens in Fragen der finnischen Schulpolitik.
- Bei der Gegenüberstellung der Bildungspolitik zeigt sich im Vergleich zu Deutschland, dass Bildung in Deutschland ein gesamtpolitisches Schattendasein führt und sich die Problemlösungsfähigkeit erheblich voneinander unterscheidet.
- Als Fazit und Ausblick hebe ich hervor, dass Finnland im Grunde kein Vorbild für die deutsche Bildungspolitik darstellt.

#### **Die Ergebnisse der PISA-Studien (in der Zusammenfassung)**

Auch die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 bestätigen die internationale Spitzenposition Finnlands. An der PISA Studie 2006 mit dem Schwerpunkt Naturwissenschaften nahmen 30 OECD-Staaten und weitere 27 Partnerstaaten teil. Neben Finnland (563 Punkte)

erreichte eine kleine Gruppe weiterer OECD-Staaten höhere Punktwerte, nämlich Kanada (534), Japan (531), Neuseeland (530), Australien (527) und die Niederlande (525) sowie Korea (522 Punkte) und Deutschland (516 Punkte). Ausgezeichnete naturwissenschaftliche Kompetenzen wurden auch in einigen Partnerstaaten gemessen (Hongkong mit 542, Taiwan mit 532, Estland mit 531, Liechtenstein mit 522 und Slowenien mit 519 Punkten). Vor allem demonstriert Finnland, welches naturwissenschaftliche Niveau Fünfzehnjährige erreichen können. Die Schülerinnen und Schüler dort liegen in ihrer Kompetenzentwicklung laut Aussage der OECD 1,5 bis 2 Jahre vor ihren Altersgenossen und Altersgenossen in Deutschland.

Finnlands Erfolge bei den bisherigen PISA-Studien lassen sich wie folgt darstellen:

Im Lesen	1. Platz (2000 und 2003), 2. Platz (2006)
In Mathematik	4. Platz (2000), 2. Platz (2003) und 1. Platz (2006)
In den Naturwissenschaften	3. Platz (2000), 1. Platz (2003 und 2006)

Eine detaillierte Übersicht der bisherigen Ergebnisse lässt sich auf den Webseiten der OECD nachlesen.<sup>40</sup>

Finnlands Platzierungen bei PISA 2006 zählen zu den besten, die je ein Land bei den PISA-Studien erreichte. Diese Gleichförmigkeit der Ergebnisse ist die Stärke Finnlands. So zeigen sich nur kleine Unterschiede zwischen Schulen und Regionen und der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler hat weniger Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler als in anderen PISA-Ländern. Laut Aussage der OECD finnische Schüler im Durchschnitt pro Woche weniger Unterricht als Schüler anderer OECD-Staaten. Der Grund für den Erfolg Finnlands liegt demnach nicht in der zeitlichen Dauer des Lernens. Als Vater dieses Erfolges lässt sich somit in erster Linie das finnische Bildungssystem ausmachen. Dies schließt sowohl die einzelne Schule als auch die Kompetenzen und den Stellenwert der Lehrpersonen mit ein. Das finnische Schulsystem zeichnet sich laut PISA-Studien durch ein besonders hohes durchschnittliches Leistungsniveau und durch einen geringen Sozialgradienten aus. In wenigen Ländern ist die schulische Leistung des Individuums in so geringem Maße mit außerschulischen Einflussgrößen verknüpft wie in Finnland. Das Prinzip des lebenslangen Lernens, die Möglichkeit des Menschen, in allen Lebensphasen Neues zu lernen, gilt als eine wichtige Zielsetzung von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung.

Zu den zentralen Bedingungen des Schulsystems zählt das grundlegende Ziel, die Bildungsmöglichkeiten für alle Bürger, unabhängig von Alter, Wohnort, wirtschaftlicher Situation, Geschlecht oder Muttersprache, zu gewährleisten. Der Unterricht ist kostenlos, ebenso ein warmes Mittagessen, Unterrichtsmaterial, Schulbücher für den Vorschulunterricht (Lernmittelfreiheit). Der Bildungsträger gewährleistet auch den Schülertransport, den das Gesetz vorschreibt. Das finnische Bildungssystem umfasst unter anderem die folgenden Entwicklungsschwerpunkte: Aspekte der Informationsgesellschaft, den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften sowie Sprachunterricht und Internationalisierung.

---

40 Siehe <http://www.pisa.oecd.org>

### **Bildungsverwaltung in Finnland**

In Finnland entscheidet das Parlament über die allgemeinen Prinzipien der Bildungspolitik und die entsprechende Gesetzgebung. Die Umsetzung der Bildungspolitik liegt bei der Regierung, beim Unterrichtsministerium und beim Zentralamt für das Unterrichtswesen. Das Unterrichtsministerium ist die oberste Bildungsbehörde des Landes. Zu seinen Aufgaben gehört die Aufsicht über das im Rahmen der öffentlichen Finanzierung stehende Bildungsangebot. Etwa 14 % des finnischen Staatshaushaltes entfallen auf den Etat des Unterrichtsministeriums. Ziel der Tätigkeit des Ministeriums ist es, den Bürgern Möglichkeiten zu gewährleisten, sich mit Hilfe von Ausbildung und kulturellen Dienstleistungen weiter zu entwickeln, die vom Wirtschaftsleben benötigten beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Bevölkerung zu sichern, die nationale Kultur zu festigen und die internationale Zusammenarbeit im Bildungssektor zu fördern. Auf der Ebene der Zentralverwaltung wichtige Kooperationspartner für die Ausbildungspolitik sind das Arbeitsministerium, das Ministerium für Soziales und Gesundheit sowie das Ministerium für Handel und Industrie. Das Unterrichtsministerium bereitet für die Regierung und das Parlament die den eigenen Geschäftsbereich betreffenden Gesetze, Verordnungen und Beschlüsse vor. Es vergibt finanzielle Mittel an staatliche Einrichtungen und bewilligt staatliche Zuschüsse und Beihilfen für Gemeinden, kommunale Zweckverbände und private Körperschaften.

Die zu einem Ausbildungsabschluss führende Ausbildung ist in Finnland in allen zum offiziellen Ausbildungssystem gehörenden Lehranstalten und an Universitäten kostenlos. Die Studenten haben die Möglichkeit, für alle über den Basisunterricht an den (neunjährigen) Grundschulen hinausführende Ausbildung eine staatliche Ausbildungsbeihilfe zu erhalten.

### **Die neunjährige finnische Grundschule (peruskoulu)**

Der eigentliche Schulbildungsweg beginnt in Finnland mit dem Besuch der neunjährigen Grundschule, und zwar in dem Jahr, in dem das Kind das siebente Lebensjahr vollendet. Diese Grundschule endet, wenn der Jugendliche das Lernpensum der Gesamtschule absolviert hat oder zehn Jahre seit Beginn der Lernpflicht vergangen sind. In Finnland ständig wohnende Kinder, auch die Kinder ausländischer Bürger, sind gesetzlich verpflichtet, das Lernpensum des Grundunterrichts zu absolvieren.

Diese Lernpflicht kann durch Teilnahme am Grundschulunterricht erfüllt werden oder dadurch, dass sich die Kinder auf andere Weise das diesem Pensum entsprechende Wissen aneignen. Ein eigentlicher Zwang zum Schulbesuch besteht nicht. Die heutige den Grundschulunterricht regelnde Gesetzgebung stammt aus dem Jahre 1998. Die Organisation des Grundschulunterrichts obliegt den etwa 450 Gemeinden in Finnland. Die Gemeinden sind verpflichtet, für alle in der Gemeinde wohnenden Kinder Grundschulunterricht zu organisieren bzw. dafür zu sorgen, dass die Kinder im Schulalter Unterricht bekommen.

In Finnland gibt es etwa 4.000 Grundschulen. Jeden Herbst werden im Schnitt 60.000 Kinder eingeschult. Im Jahre 2002 besuchten insgesamt etwa 580.000 Schüler die Grundschulen des Landes.

In der Grundschule unterrichtet in der Regel ein Klassenlehrer die Schüler in den ersten sechs Jahren, der entweder für alle oder zumindest mehrere Fächer zuständig ist. In den

letzten drei Jahren der Grundschule erfolgt der Unterricht durch auf einzelne Fächer spezialisierte Fachlehrer.

Das allgemeine Ziel des Grundunterrichts in Finnland ist es, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, zu ethisch verantwortlich handelnden Mitgliedern des Gemeinwesens heranzuwachsen. Im Grundunterricht wird besonderer Wert auf das Erlernen der im Leben erforderlichen praktischen und theoretischen Fähigkeiten gelegt. Für Kinder mit Lernschwierigkeiten muss Sonderschulunterricht organisiert werden.

### **Die Lehrerpersönlichkeit<sup>41</sup>**

Die Lehrerpersönlichkeit bzw. der Beruf des Lehrers spielt in Finnland eine besondere Rolle. Bildung und Lehrerausbildung verfügen in der finnischen Gesellschaft über einen hohen Stellenwert und Standard. Auf allen schulischen Ebenen finden sich hoch qualifizierte und motivierte Lehrpersonen. Sie verfügen über einen Masterabschluss und eine sehr praxisnahe Ausbildung. Da der Lehrerberuf über eine hohe Popularität und ein hohes Ansehen verfügt, können Universitäten sich die motiviertesten und talentiertesten Studenten auswählen. Lehrer verfügen über eine hohe Autonomie in ihrer Arbeit. So findet die Lehrergrundbildung an den Universitäten statt, die Verantwortlichkeit für die kontinuierliche und professionelle Entwicklung obliegt den einzelnen Schulen. Die Förderung von professioneller Problemlösungskapazität steht ebenso im Vordergrund wie Forschung und Entwicklung. Es sprechen eine Reihe von Aspekten für die Wahl des Lehrerberufs, nachhaltig wirkt die hohe Attraktivität und der hohe Stellenwert in der finnischen Gesellschaft.

### **Hintergrund für Finnlands Erfolg aus der Sicht Finnlands**

Zusammenfassend lassen sich folgende Momente in ihrem Zusammenwirken für den finnischen Erfolg bei den PISA-Studien herausheben:

- das finnische Bildungssystem schafft die gleichen Voraussetzungen für alle
- es stellt den gemeinschaftlichen Rahmen für Erziehung zur Verfügung
- es verfügt über kompetente Lehrpersonen in allen unterrichtlichen und sozialen Bereichen
- die Lehrerbildung erfolgt in Kooperation mit den Schulen sehr praxisnah
- das schülerorientierte und aktive Konzept des Lernens steht im Vordergrund
- Schülern stehen eine Fülle von individuellen Fördermaßnahmen zur Verfügung
- finnische Schulen führen regelmäßig und eigenständig Evaluationen zur weiteren Schulentwicklung durch
- finnische Schulen arbeiten in Kooperation mit verschiedenen Institutionen, Schulen und sozialen Einrichtungen zusammen
- finnische Schulen und Lehrer verfügen über ein hohes Maß an Autonomie
- die finnische Bildungspolitik setzt auf Qualität, Effizienz, Gerechtigkeit und Internationalismus.

---

41 Vgl. Pfeifer, Michael (2006): Bildung auf Finnisch, S. 91ff.

### **Bildungspolitik und der Aspekt des Politikfeldes Schule<sup>42</sup>**

Die bisher aufgeführten Aspekte für den Erfolg Finnlands reichen aber noch nicht aus, den wahren Kern zu beschreiben. Dieser findet sich im Bereich der Bildungspolitik wieder. Ein kleiner Exkurs zur Begrifflichkeit der Schulpolitik mag dabei helfen. Schulpolitik lässt sich als die Gesamtheit aller politischen, finanziellen und organisatorischen Maßnahmen bezeichnen sowie als Aktivitäten und Einflüsse staatlicher Institutionen und gesellschaftlicher Gruppierungen verstehen, die sich auf die Einrichtung, Bewahrung, Gestaltung und Veränderung des Schulwesens beziehen.<sup>43</sup> Umfang, Grenzen und Entstehen von Bildungspolitik spielen ebenso eine wichtige Rolle wie das Verhalten von Politikern hinsichtlich Erkennen von Defiziten und Übernahme von Verantwortung sowie Reaktionen und Programmen. Mit Hilfe der Politikfeldanalyse, die den öffentlichen Diskurs zu einem politischen Thema präzisiert, lässt sich das Zustandekommen von politischen Programmen analysieren und bewerten. Die Politikfeldanalyse basiert auf den drei Dimensionen der Politik: Policy (Inhalte), Politics (Konflikt – und Konsensprozesse) und Polity (Institutionen und Strukturen), sowie auf deren Wechselbeziehungen. Moderne politische Systeme gewinnen ihre Legitimation primär durch konkrete Inhalte und Programme. Dazu zählt auch die Bildungspolitik.

Im Rahmen der Policy Making, dem Prozess der Entscheidungsfindung und –umsetzung von politischen Inhalten, lässt sich feststellen, wie die einzelnen Einflussfaktoren (Akteure und Institutionen) mit der Thematik umgehen und alle binnenstrukturelle Faktoren beachten, die zum politischen Problemverarbeitungsprozess gehören. Dieser Begriff umfasst ergänzend die Regierungsfähigkeit durch das System hinsichtlich der drei genannten Dimensionen der Politik.

Die Entwicklung des finnischen Bildungssystems zeigt seit Beginn der 70-er-Jahre des letzten Jahrhunderts eine gleichbleibende progressive Entwicklung und eine von einer breiten parlamentarischen Mehrheit getragenen Zustimmung für das integrierte Schulwesen. Hierzu zählt insbesondere die Einführung der ‚peruskoulu‘ und die Übertragung der Schulträgerschaft auf die Kommunen. Die finnische Schulpolitik zeichnet sich durch ihre Bereitschaft zur Veränderung aus. Zielsetzung und programmatisches Handeln stimmen überein. Der Grad der politischen Problemlösung innerhalb der finnischen Konsensdemokratie ist demnach sehr hoch. Gerade dieser Konsens dient als Grundlage für eine erfolgreiche finnische Schulpolitik. Der konsensuale und pragmatische Entscheidungsstil der Finnen resultiert aus gleicher Problemwahrnehmung und Politikverstehen der Parteien und der am Diskurs beteiligten gesellschaftlichen Gruppen. Die Devise lautet: Miteinander und nicht Gegeneinander!

### **Gegenüberstellung der Bildungspolitik (der Vergleich zu Deutschland)**

Zu den Charakteristika des Bildungswesens in Deutschland zählt dem Länderbericht zufolge der Bildungsföderalismus bei gleichzeitiger Wirksamkeit nationaler Bildungstraditionen, die Mehrgliedrigkeit des Schulwesens im Sekundarbereich, eine ausgeprägte Input-Steuerung des Schulsystems sowie die begrenzte Autonomie der Einzelschulen.

---

42 Vgl. Overesch, Anne (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich, S. 13ff.

43 Vgl. ebenda, S. 14,

Für schulische Bildung und Erziehung sind in Deutschland folgende rechtliche und organisatorische Bedingungen prägend: Die Zuständigkeit für die Gesetzgebung und für die Administration des Schulwesens liegt bei den Bundesländern. Sie erstreckt sich auf die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens, auf die inneren Schulangelegenheiten, d. h. auf Ziele und Inhalte des Unterrichts und schließlich auf die Ausbildung, Einstellung und Finanzierung des lehrenden Personals. Der länderübergreifenden Abstimmung und Koordination der Bildungspolitik der Länder dient die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK).<sup>44</sup>

Der Diskurs über das Bildungssystem zeichnet sich primär durch eine kaum überschaubare Vielfalt an Vorstellungen, Meinungen, Maßnahmen, Lösungsvorschlägen etc. aus. Die Länderhoheit der 16 Bundesländer über den Bildungsbereich lässt kaum einen konsensualen Entscheidungsstil zu. Es zeigen sich daher große Differenzen in der schulpolitischen Problemlösung. Die Devise lautet zu oft: Gegeneinander und nicht Miteinander! Bildung in Deutschland führt ein gesamtpolitisches Schattendasein.<sup>45</sup> Dies zeigt sich häufig in schulpolitischen Debatten und Entscheidungen innerhalb der einzelnen Bundesländer. Für die von den PISA-Studien ermittelten Defizite trägt falsches politisches Handeln die Verantwortung. Dazu zählen u. a.:

- die großen Differenzen in der schulpolitischen Problemlösung,
- Schwächen im deutschen Qualitätsdiskurs,
- Defizite in der Problem- und Politikformulierung sowie
- die zögerliche Problemwahrnehmung und –bearbeitung.

Die deutsche Schulpolitik bewältigt ihre Aufgaben nur zögerlich und lückenhaft. Es zeigen sich Hemmfaktoren innerhalb der politischen Problemverarbeitung, deren Ursachen u. a. darin liegen, dass Schulpolitiker sich nur sehr zögerlich neuen Ideen und Handlungsfeldern zuwenden und das Problemfeld Gleichheit der Bildungschancen weitestgehend ausklammern. Die PISA-Studien belegen, dass in Deutschland ein besonders starker Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungschancen besteht. Die Reformbereitschaft bzw. die Untätigkeit innerhalb des deutschen Bildungssystems hängt entscheidend von den Erfahrungen, Bildungsvorstellungen und parteitaktischen Interessen der Akteure im politischen System ab.

Die von den PISA-Studien dokumentierten Leistungsunterschiede zwischen Finnland und Deutschland basieren letztlich auf einer unterschiedlichen Gestaltung der Schule. Die Mechanismen des politischen Systems tragen die Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern der Problemverarbeitung. An dieser Stelle sei aber vor dem bloßen Kopieren des finnischen Schulmodells gewarnt, da eine Kopie erfolgreicher Bildungssysteme nicht den erhofften Erfolg garantieren kann. Eine Kopie ist auch deswegen nicht möglich, weil jedes Bildungssystem besondere historische und gesellschaftliche Gegebenheiten reflektiert, die nicht ohne weiteres mit übernommen werden können. Allerdings könnten durchaus einige Aspekte als Anregung entsprechender Reformbemühun-

---

44 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007) Bildungsforschung Band 2. Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, S. 72ff.

45 Vgl. Overesch, Anne (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich, S. 118ff.



gen dienen, die dann aber auf die jeweiligen Bedingungen hin reflektiert und modifiziert werden müssen.

Die Analyse der neuesten PISA-Ergebnisse zeigt, dass das finnische Bildungssystem nicht nur in den auf die Fächer bezogenen Leistungen extrem positive Durchschnittswerte hervorbringt, auch sind dort die Bildungsleistungen deutlich weniger an die soziale Herkunft der Schüler gekoppelt und ermöglichen so eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen. Das Besondere am finnischen Bildungssystem begründet sich in dem pädagogischen Vorsatz, keinen Schüler zurückzulassen. Denn die finnische Maxime lautet: Kinder und Jugendliche sollen nicht als Bildungsverlierer enden. In der Bundesrepublik gilt immer noch eine Mentalität der Ausgrenzung. Gewiss finden sich in der finnischen Gesellschaft einige Besonderheiten. So ist beispielsweise die gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung wesentlich stärker ausgeprägt als in Deutschland und obwohl Lehrer in Finnland (leider!) deutlich weniger verdienen, bewerben sich aufgrund der größeren gesellschaftlichen Wertschätzung des pädagogischen Berufs nur die Besten eines Jahrgangs um ein Lehrstudium. In Deutschland hingegen ist die Wertschätzung geringer und viele Probleme auf der Unterrichts- und Schulebene werden der völlig unzureichenden Lehrerbildung zugeschrieben. So erfolgt die wissenschaftliche Ausbildung von Nachwuchskräften mit einem viel zu geringen Ausmaß an Berufsbezogenheit. Zudem existiert offenbar noch aus der Tradition des ständischen Bildungssystems heraus ein Wertigkeitsproblem. Die Wertigkeit und Bezahlung der Lehrämter ist gestuft von der Grundschule hoch zum Gymnasium. Dadurch fehlt ein gemeinsames Berufsverständnis der Lehrprofession und dies beschädigt auch das Selbstbewusstsein des Berufes.

Die Analyse der finnischen und deutschen Schulpolitik zeigt, dass sich das Ausmaß der Problemlösungsfähigkeit erheblich unterscheidet. Dies betrifft auch die materiellen Leistungen.

Die folgenden Ausführungen vergleichen das Handeln und die Entscheidungsfindung im Politikfeld Schule zwischen Finnland und Deutschland. Hierbei zeigen sich zwei unterschiedliche Modelle, um Schulpolitik zu gestalten. Es lässt sich wie oben bereits gesagt differenzieren zwischen der

- inhaltlichen Ebene (Policies) und
- dem politischen Entscheidungsprozess (Policy Making).

Hinsichtlich der materiellen Leistung hebt sich Finnland durch ein langfristig geplantes, alle Steuerungsfelder schulischer Qualität umfassendes Reformpaket ab, stets mit dem Ziel, das Bildungspotential des Landes voll auszuschöpfen. Besonders auffällig zeigt sich an der finnischen Schulpolitik die klare Linie und starke Zielorientierung der Akteure. Die politische Klasse in Gänze steht hinter der Stoßrichtung der Maßnahmen. Die am Politikfeld Schule interessierten gesellschaftlichen Gruppen unterstützen diese. Den Wert von Bildung bemessen die Finnen daran, ob ihre Kinder gleiche Chancen auf ein hohes Lernniveau besitzen. Dieses Kriterium erfüllen die Bildungseinrichtungen weitestgehend und es bildet auch eine feste Größe im Denken und Handeln der finnischen Politiker.

Fällt Finnland durch politischen Konsens bei der Zielsetzung für das Schulwesen auf, prägen als unüberbrückbar empfundene Divergenzen diesen Bereich in Deutschland. Zwar findet sich der Terminus Chancengleichheit in der politischen Agenda, die Verwendungslehnt jedoch ein Teil der politischen Klasse weitestgehend ab, insbesondere

Christdemokraten und FDP. Auch das zweite Bildungsprinzip, die Leistung, begreifen und gewichten die Politiker jeweils nach ihrer Parteizugehörigkeit.

Auch in Deutschland ertönt der Ruf nach Qualität, aber es fehlt ein entsprechendes und gemeinsames Reformprogramm der Bundesländer. Vielmehr verdeckt der von den verschiedenen Parteien gleichermaßen verwendete Begriff die unterschiedlichen Vorstellungen für die (Neu-)Gestaltung von Schule. Kontinuierlich beschäftigen sich die Entscheidungsträger der Länder nur mit dem Inputbereich von Schule und streiten um die Verteilung von Ressourcen und vor allem über die Frage nach der richtigen Struktur. Die Debatten beinhalten Fragen hinsichtlich

- der integrierten oder differenzierten Schulformen,
- dem Übergang auf weiterführende Schulen,
- der Durchlässigkeit des Systems oder
- der Zurückstufung von leistungsschwachen Schülern.

Diese Aspekte verdrängen Vorschläge, die sich auf das Innenleben von Schule beziehen. Entsprechend geringe Beachtung finden auf politischer Ebene Ideen aus der Bildungsforschung, welche die Art und Weise des Unterrichtens verändern und die Entscheidungskompetenzen von der staatlichen auf die lokale Ebene verlagern wollen, wie es in Finnland geschieht. Der markanteste Unterschied im Policy-Vergleich zwischen Finnland und Deutschland zeigt sich wie folgt: Den Bundesländern mangelt es an einem allgemein akzeptierten Zielkatalog, was Schule zukünftig leisten soll und welche Aufgaben sie in einer modernen Gesellschaft zu erfüllen vermag. Es zeigt sich allerdings auch, dass die Bildungspolitik dadurch wesentlich beeinflusst wird, welche Parteien in den Bundesländern an der Macht sind.

Offenkundig existieren in Finnland und Deutschland Unterschiede im Regierungshandeln. Diese beschränken sich nicht nur auf die inhaltliche Ebene, sondern die Entscheidungen verweisen auf Differenzen im politischen Prozess selbst. Kennzeichnend für den finnischen Handlungskurs ist die breite Zustimmung durch die Parteien und andere Interessengruppen. Entscheidungen zur Reform des Schulwesens in den deutschen Bundesländern fallen hingegen erst sehr spät und häufig auch ohne breite Zustimmung. Dies hat in Deutschland zur Folge, dass bestimmte Handlungsfelder nicht oder nur unzureichend bearbeitet werden. Als wesentliche Schaltstellen im politischen Entscheidungsprozess erweisen sich die Interessen und Bildungsvorstellungen der Akteure und Interessengemeinschaften.

### **Fazit und Ausblick**

Folgende Aspekte beinhalten die Schlussbemerkung: Es stellt sich die Frage nach dem Reiz des finnischen Modells, was sich daraus für eine erfolgreiche Schulpolitik lernen lässt und warum es trotzdem kein Vorbild für Deutschland sein kann.<sup>46</sup>

Die finnische Schulpolitik widerlegt deutsche Argumentationen, dass Chancengleichheit auf Kosten des Leistungsniveaus gehe. Die Bedeutsamkeit der beiden Prinzipien Chancengleichheit und Leistung zweifelt dagegen niemand innerhalb der finnischen politischen Klasse an. Die beiden genannten Termini gelten in Deutschland aber als zwei

---

<sup>46</sup> Vgl. Overesch, Anne (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich, S. 263ff.

nicht miteinander zu vereinbarende Ziele aus gegensätzlichen Parteikonzeptionen für das Politikfeld Schule. Finnland liefert zudem den Gegenentwurf zur Art und Weise einer erfolgreichen schulischen Gestaltung. Hierbei lässt sich insbesondere der unbedingte Wille zur Zusammenarbeit aller Beteiligten aus den Bereichen Politik, Bildungsverwaltung, Lehrerwerkschaften und Unternehmensverbände erkennen. Ein konsensualer Stil hilft, den besonderen Stellenwert des Bildungssektors gegenüber konkurrierenden Ansprüchen geltend zu machen sowie den Veränderungsbedarf aufzuspüren und Innovationen durchzuführen. Deutsche Schulpolitik lässt sich im Gegensatz dazu als ein besonders umkämpftes, von ideologischen und emotionalen Auseinandersetzungen geprägtes Politikfeld beschreiben. Innerhalb der politisch Verantwortlichen herrschen andere Werte, Erfahrungen, Interessen und Verhandlungsstile vor, die einem konsensorientierten und pragmatischen Policy-Stil im Wege stehen.

Die seit Jahrzehnten fortwährenden Streitigkeiten über eine gemeinsame Schulpolitik verdeutlichen, dass die Bundesländer ihre Politik nicht auf eine in Bildungsfragen hochgradig konsensuale Gesellschaft stützen können, wie das in Finnland möglich ist. Das Maß an Transparenz der Entscheidungsprozesse und der Homogenität innerhalb der Gesellschaft ist in Finnland mit seinen ca. 5,3 Millionen Bürgern ungleich größer als im föderal gegliederten Deutschland mit seinen über 82 Millionen. Einfaches Vorbilddenken ist daher nicht angebracht; was in Finnland möglich ist, kann nicht ohne weiteres übertragen werden. Gleichwohl wäre es wünschenswert, wenn sich deutsche Politiker stärker an den Erfolgsfaktoren des finnischen Modells orientierten. Dazu zählt vor allem die Gewinnung einer langfristigen Entwicklungsperspektive, die nur durch das intensive Bemühen um ein gemeinsames Verständnis von Funktion und Problemen im Politikfeld Schule zu gewinnen ist.

Für die nahe Zukunft gilt es daher, die Problemlösekapazität der deutschen Schulpolitik deutlich zu erhöhen, indem sich die Art und Weise der schulpolitischen Entscheidungsfindung verändert in Richtung eines effektiveren Wechselspiels zwischen Policy- und Politics-Dimensionen bzw. zwischen inhaltlich-pädagogischem Diskurs und bildungspolitischen Prozessen.

### **Literatur**

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007<sup>3</sup>) Bildungsforschung Band 2. Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin

Overesch, Anne (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster: Waxmann

Pfeifer, Michael (2006): Bildung auf Finnisch. München

### **Internet-Seiten**

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=en> (finnische Bildungsministerium, in englischer Sprache)

<http://www.pisa.oecd.org/> (PISA-Seite der OECD)

<http://www.pisa2006.helsinki.fi/> (PISA2006-Seite in Finnland, engl.)

<http://www.finland.de/pisa-studie/> (Hintergrundinformationen zum Testsieger Finnland)

<http://www.pisa-schuleninfinland.net/> (PISA-Netzwerkschulen in Finnland)

## 10.2 Zukunftsperspektiven und aktuelle Probleme der Bildungs- und wohlfahrtsstaatlichen Politik am Beispiel Finnlands

*Aila-Leena Matthies*

In diesem abschließenden Beitrag möchte ich zusammenfassend eine aktuelle Einschätzung über die Zukunftsfähigkeit des finnischen wohlfahrtsstaatlichen und bildungspolitischen Modells formulieren. Wie durchgehend in diesem Band argumentiert wird, sind die Fragen der Bildung eines Landes erst in ihrer Gesamtheit von historisch-kulturellen, wohlfahrtsstaatlichen und familienpolitischen Konstellationen nachvollziehbar. Allerdings hat sich die Bildungsforschung bis jetzt recht wenig mit den sozialwissenschaftlichen Ansätzen beschäftigt. Es fehlt nicht nur an international vergleichenden Forschungen über den Zusammenhang von Sozial- und Bildungspolitik, auch auf der nationalen Ebene bleiben die systematischen Analysen über die Wechselwirkung dieser beiden Bereiche noch aus. So sind in Finnland kaum Studien erschienen, die sich mit den Konsequenzen der jetzigen Umbrüche der wohlfahrtsstaatlichen Politik für den Bildungsbe- reich befassen.

Die im Kapitel 2.3. vorgelegte Typologisierung der wohlfahrtsstaatlichen Modelle Europas der 1980-er Jahren kann dahingehend relativiert werden, dass alle Typen von Wohlfahrtsstaaten – auch das kaum noch einheitliche nordische Modell – im Zuge der Globalisierung und der Europäisierung des 21. Jahrhunderts gravierenden Veränderungsprozessen unterliegen. Mit Recht fragt Adalbert Evers (2006), ob es noch einen Sinn hat, in den vergleichenden Studien von den traditionellen wohlfahrtsstaatlichen Modellen auszugehen, oder ob nicht eher der Blick auf die gemeinsamen, zunehmend konvergierenden Herausforderungen zu richten ist (auch Rieger/ Leibfried 2004). Die neoliberalen Strömungen und die Dominanz der globalen wirtschaftlichen Interessen fordern alle Modelle von Wohlfahrtspolitik, auch das finnische, seit Jahren stark heraus.

Die meisten wohlfahrtspolitischen Erneuerungen der einzelnen Länder erfolgen ganz im Zeichen der Privatisierung und des Abbaus von öffentlicher Verantwortung. Aber meine These lautet, dass auch wenn der Höhepunkt einer neoliberalen Welle weltweit noch nicht erreicht ist, werden schon andere Strömungen sichtbar. Viele europäische und nicht-europäische Länder sind momentan dabei, ihre Systeme derart zu reformieren, dass sie trotz des neoliberalen Mainstreams *universale* Züge erhalten. Qualitativ möglichst hochwertige soziale und bildungsbezogene Dienstleistungen sollten in der einen oder anderen Form für alle zugänglich werden, und Leistungen der sozialen Sicherheit sollen als standardisierte, subjektive Rechte in den entsprechenden Lebenslagen gewährleistet werden. Als Beispiele können hier allein aus Deutschland zahlreiche aktuelle Teilreformen genannt werden: die Ganztagschule, der Ausbau des Förderunterrichts, die Erweiterung der Kindertagesbetreuung, die Akademisierung der frühpädagogischen Berufe, die finanzielle Aufstockung der Leistungen in der Elternschaft oder auch die Konzipierung Vorsorge- und Beratungsstellen für Eltern und ihre Säuglinge ähnlich den „Neuvola“-Baratungsstellen in Finnland. Diese zeigen – wenn auch vorerst als unvollendete Programme –, dass im Zeitalter der globalen Markteuphorie auch eine Politik sich behaupten und neu entdecken lassen kann, die in das Wohlergehen aller BürgerInnen investiert.

Die Konturen der neuen gesellschaftsstrategischen Mischung sind noch nicht sehr ausgeprägt und ihr Ausgang keinesfalls abgesichert. Dass es dabei um eine ansatzweise Annäherung an ein modernisiertes nordisches Wohlfahrtsstaatsmodell und ihre erkannten Erfolge gehen könnte, wird nicht immer erfasst oder erwähnt. Gewissermaßen universalistische Bildungs- und Beratungsoffensiven werden überall notwendig, angesichts der komplexen Lebensrisiken und der drastischen Ausgrenzungsprozesse in der spätmodernen Gesellschaft. Da alle BürgerInnen, alle Kinder, von den spätmodernen Risiken betroffen werden können, sind rein selektive, auf bestimmte Kriterien festgelegte Hilfeleistungen uneffektiv und stigmatisierend. Immer mehr wird auch mit wirtschaftlichen Interessen für diese Offensiven argumentiert. Sicherlich etwas vereinfacht und voreilig, aber tendenziell könnte man also die Einschätzung vornehmen, dass ein nordisches Gesellschaftsmodell durchaus überlebensfähig und erneuerungsfähig ist, und ansatzweise auch Nachahmer findet, nicht zuletzt als Folge der PISA-Studien.

Die Basisstrukturen des finnischen Bildungssystems und Sozialwesens stehen also prinzipiell auf festem Boden und haben sich bewährt. Die aktuellen konkreten Anzeichen von qualitativen Verschlechterungen im Bildungssystem und auch in vielen Bereichen der Sozialpolitik Finnlands können jedoch nicht verleugnet werden. Es muss aber unterstrichen werden, dass seit dem neuen Jahrtausend die finnische Ökonomie zu den erfolgreichsten in der Welt gehört und daher aus finanziellen Gründen kein Abbau des Wohlfahrtsstaates notwendig ist. Zweitens muss erwähnt werden, dass die deutliche Mehrheit der Bevölkerung quer durch die Parteien in allen Umfragen stets noch den nordischen Wohlfahrtsstaat und seinen Grundstrukturen – auch den hohen Steuern – ihre Zustimmung gibt. Der aktuelle Richtungswechsel finnischer Wohlfahrts- und Bildungspolitik (Julkunen 2001) scheint vielmehr von einer „unsichtbaren Hand“ gelenkt zu werden. Die gegenwärtigen Bedrohungen des finnischen Erfolgsmodells sind meines Erachtens eher Folgen von einem unreflektierten und übertriebenen Modernisierungseifer, in der die tatsächlichen gewachsenen Erfolgsfaktoren des Landes nicht erkannt werden. Mindestens drei zentrale Mythen bestimmen die momentane qualitative Gratwanderung der finnischen Politik im Bildungs- und Sozialwesen. Dazu gehören:

- -eine unhinterfragte Dominanz der wirtschaftlichen Interessen gegenüber anderen gesellschaftlichen Werten
- -starke Kostensenkungen und ein fester Glaube an Effektivität durch größere Einheiten
- -Neue Steuerungsrationaltäten – ohne dass ihre eventuellen Stärken mit wissenschaftlichen Analysen belegt wären.

*Dominanz der kurzfristigen wirtschaftlichen Interessen:* In der Politik Finnlands ist seit ca. zehn Jahren ein starker Wertewandel zu erkennen, der nicht unbedingt und unmittelbar gegen z. B. Bildung und Soziales wirkt, aber indirekt das Denken und viele Strukturen verändert. Wenn beispielsweise in Deutschland immer stärker erkannt wird, dass es nicht nur aus sozialen Gründen sondern gerade auch aus wirtschaftlichen Interessen notwendig ist, mehr in Bildung, Familienpolitik und Wohlfahrt zu investieren, wird in Finnland schon fast ausschließlich mit wirtschaftlichen Interessen argumentiert. Wenn noch vor hundert Jahren die nationalen Interessen und der Aufbau der eigenen finnischen Kultur als Leitidee galten, die auch für die Bildung und für die wohlfahrtsstaatliche Politik maßgebend war, werden Bildung und Soziales im öffentlichen Diskurs heute fast ausschließlich als Faktoren für die global agierenden wirtschaftlichen Wachstumsinter-

ressen betrachtet. Ökonomisches Wachstum gilt nicht mehr als Mittel für den Wohlstand aller BürgerInnen, sondern ist ein unhinterfragtes Ziel geworden, denen die anderen gesellschaftlichen Interessen untergeordnet werden. Somit läuft das nordische Model in Finnland Gefahr, durch seinen eigenen Erfolg verblendet zu werden und durch den Wandel der Wertebasis hin zu einer einseitigen Ökonomisierung sich selbst zu zerstören. Laut vieler wissenschaftlicher Stellungnahmen (z. B. in Saari 2006a) hat Finnland die ökonomischen Herausforderungen der 1990-Jahre recht erfolgreich überstanden und steht sogar gegenüber den sonstigen nordischen Ländern als Musterbeispiel dar. Saari (2006b) erklärt dieses mit einem sogenannten „guten Zirkel“ – mit der gut verzahnten Zusammenarbeit von unterschiedlichen Institutionen und Systemen, von Wirtschaft und Arbeitsmarktpolitik über Bildungs- und Sozialpolitik, bis hin zur Technologiepolitik; sogar die Umweltpolitik wird dazu gezählt. Das „Modell Finnland“ verkörpert in der Tat eine strukturell und ökonomisch erfolgreiche Anpassung einer Gesellschaft an eine tiefgreifende Rezession und an die globale Marktwirtschaft. Dabei hat das gesamte Bildungssystem, seine Flexibilität und Durchlässigkeit, als zentraler Modernisierungshebel fungiert (Kivinen 2006).

Dieser Erklärungsansatz des finnischen Erfolgsmodells enthält jedoch nur eine Seite der Medaille, die aus einer (männlichen) globalen Makroperspektive und „von oben herab“ aus der politischen Perspektive gesehen sicherlich auch stimmig ist. Übersehen wird dabei die andere Seite, nämlich die, wo die angeblich beseitigten Probleme angekommen sind. Die Bearbeitung kritischer Problemlösungen wurde maßgebend auf die lokale Ebene verlagert. Als zentrale Ansätze der neuen Ökonomisierung gelten die Kostensenkungen im öffentlichen Sektor, sowie die neuen Steuerungsmodelle, die die erreichten Erfolgsfaktoren Finnlands stark ignorieren.

Die gesamten neuen Maßnahmen – wie Privatisierung, Abbau von Dienstleistungen und festen Anstellungen im öffentlichen Sektor, Streichungen von Ansprüchen – werden von vielen Sozialwissenschaftlern sehr kritisch interpretiert. Die Wirtschaftskrise der 1990-er Jahren wurde demnach als Legitimation genutzt, um auch bleibende strukturelle Änderungen in Richtung eines residualen liberalen Wohlfahrtsstaates einzuleiten, anstatt sich lediglich auf notwendige vorübergehende Balancierung der öffentlichen Kassen zu begrenzen. Auffällig ist auch, dass solche gravierenden Umbauten des Wohlfahrtsstaates gegen die mehrheitliche Meinung der BürgerInnen machbar waren, ohne das daraus massive Proteste oder politische Konsequenzen resultierten. Es wurde vor allem in den 1990-er Jahren ein mentaler Panikzustand durch die Krisenrhetorik geschaffen, der die Wirkung hatte, dass die BürgerInnen und vor allem die MitarbeiterInnen der Dienstleistungen bereit waren, die „Konsolidierungsmaßnahmen“ zu tragen, weil sie glaubten, dadurch doch noch den finnischen Wohlfahrtsstaat zu retten.

### **Neue Rationalitäten: Kostensenkungen und Glaube an Effektivität der größeren Einheiten**

Auch wenn in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends eine Stabilisierung des Wirtschaftswachstums stattgefunden hat, sind die Abbaulawinen der 1990-Jahre nicht zurückgerollt worden. In den meisten Schulen, Kindertagesstätten, Gesundheitszentren, Krankenhäuser, Beratungsstellen und in der Jugendarbeit wird noch heute nach dem extrem sparsamen Aktionsrahmen und der unsicheren (befristeten) Personalpolitik gear-

beitet, die weit entfernt vom früheren Niveau eines nordischen Wohlfahrtsstaates sind (s. auch Evers 2006). Ebenfalls ist die reale Höhe der sozialpolitischen Transferleistungen wie Grundrente, Sozialhilfe, Studiengeld, Arbeitslosenhilfe, Kindergeld und Erziehungsgeld sowie Krankentagegeld gesenkt worden und somit wurden neue Gruppen mit Armut und sozialer Unsicherheit konfrontiert (Julkunen 2001, siehe auch zur Kinderarmut, Matthies 2005). Am drastischsten wirkten sich jedoch die Sparmaßnahmen in den sozialen, gesundheitlichen und schulischen Dienstleistungen aus, indem Personal systematisch abgebaut wurde und vor allem von festen Anstellungen zu befristeten Arbeitsverträgen gewechselt wurde. Mitte der 1990-er Jahren wurden innerhalb von zwei Jahren ca. 13 000 Arbeitsplätze allein in den kommunalen sozialen und gesundheitlichen Dienstleistungen gestrichen, obwohl die Aufgaben und die Nachfrage der Hilfeleistungen gleichzeitig zunahm, und das Volumen der Probleme rasch wuchs (s. Julkunen 2001, 249).

Die Konsequenzen der seit über zehn Jahren anhaltenden Kostensenkungsstrategie werden immer deutlicher sichtbar und bedrohen somit das Erfolgsmodell Finnland. Konkrete Krisenzeichen im Bereich der Bildung werden gerade in den Medien stark diskutiert. So hat sich zum Beispiel der Bedarf an sonderpädagogischem Unterricht seit zehn Jahren verdoppelt, die Ausgaben für Förder- und Sonderunterricht sind entsprechend gestiegen und der Ruf nach mehr Studienplätzen für Sonderschullehrer wird immer lauter. Weniger wurde in der Öffentlichkeit aber erkannt, dass dies zu einer harmlos erscheinenden aber systematischen Konzentration der Schulen zu immer größeren Einheiten und zu einer Vergrößerung der Unterrichtsgruppen führen kann. Ebenfalls wird beklagt, dass die Kinder bei der Einschulung immer stärkere Formen von Abweichenden Verhalten und Konzentrationsschwächen haben und mehr Förderunterricht benötigen, oder dass die Eltern immer weniger Erziehungskompetenzen besitzen. Übersehen wurde dabei, dass die Kinder in den vorschulischen Einrichtungen vielerorts längst in übergroßen Gruppen mit abgebauten Personalschlüsseln betreut wurden. Was die Eltern angeht, sind die Beratungsstunden der Neuvolas in vielen Gemeinden pro Familie gekürzt worden. Die noch vor der Wirtschaftskrise zur Normalität gehörenden kommunalen Familienhelferinnen (Haushaltshilfe) sind praktisch nicht mehr existent. Diese HelferInnen konnten schon vor den Interventionen des Jugendamtes einspringen – z. B. bei Erkrankung des Kindes oder bei Erschöpfung eines Elternteils, nach der Entbindung, während einer Kur, wenn keine Angehörigen vorhanden waren. Nun muss Familien durch wesentlich kostenintensivere Maßnahmen geholfen werden: die Zahl der im Obhut genommenen Kinder ist in zehn Jahren um ein Drittel gestiegen (Stakes 2006), der gestiegene Bedarf an kinder- und jugendpsychiatrischen Diensten kann nicht einmal gedeckt werden. (Satka u. a. 2007). Der Abbau der vorbeugenden normalen Dienstleistungen wirkt noch stärker, da die jungen Familien zeitgleich von anderen neuen Belastungen gefordert werden. Das sind zum Beispiel die gestiegenen Anforderungen des Arbeitslebens, endlos ausdehnbare Arbeitszeiten oder die Erosion der gewachsenen verwandtschaftlichen und nachbarschaftlichen sozialen Netzwerke.

Vergleichbare Auswirkungen im Bereich der finanziellen Leistungen an Familien sind erkennbar: Familien mit Kindern, und insbesondere Familien mit einem Elternteil, oder in der Arbeitslosigkeit, geraten immer öfter durch Armut in einen Teufelskreis von weiteren sozialen Problemen, die auch den Bildungsweg der Kinder negativ prägen. Zu-

sammen mit dem Abbau und der qualitativen Verschlechterung der Dienstleistungen haben die Streichungen der Sozialtransfers, wie Erziehungsgeld, Kindergeld und Arbeitslosengeld dazu geführt, dass die Grenzen zwischen den sozialen Schichten auch in der Schule und auf dem Schulhof wieder sichtbar werden. Dagegen hätte das Armutsrisiko mit relativ geringer Erhöhung der Leistungen vermieden werden können. Je stärker die soziale Schere auseinander klafft, desto mehr wächst die Gleichgültigkeit und Intoleranz gegenüber den Anderen. Eine soziale Kohäsion, - die auch durch gemeinsame Schule entsteht - lässt sich überhaupt kaum mit den Mitteln der Politik wieder herstellen. Es ließe sich wahrscheinlich leicht ausrechnen, dass beispielsweise kleinere Unterrichtsgruppen oder Betreuungsgruppen der KiTas langfristig kostengünstiger sind als Sonderschulen mit all den stigmatisierenden Folgen für den gesamten Bildungsweg. FamilienhelferInnen und Jugendarbeiter sind weniger teuer als Kinder- und Jugendpsychiater. Regelmäßige Besuche in der Neuvola-Vorsorge kosten längst weniger für die Gesellschaft als unkorrigierbare gesundheitliche Fehlentwicklungen, geschweige denn das menschliche Leiden, das durch die zu späte Unterstützung entsteht. Kurz: von Finnland kann man gut lernen, dass das Sparen unten, bei kostengünstigsten Dienstleistungen und bedarfsgerechten Versorgungen der jungen Menschen, ein Sparen an der falsche Stelle bedeutet – auch rein ökonomisch betrachtet. Die Folgen dieser Fehler müssen von der Gesellschaft letztlich mit erheblich höheren Kosten und mit wesentlich schwereren, wenn nicht sogar unkorrigierbaren menschlichen Konsequenzen getragen werden.

*Neue Steuerungsrationaltäten – auch neues bildungs- und wohlfahrtstaatliches Denken?* Mit den wohlfahrtstheoretischen Begriffen analysiert, trägt die Gratwanderung der finnischen Bildungs- und Wohlfahrtspolitik schon leichte Anzeichen von einem Übergang vom universalen zum residualen Modell. Sie verläuft einher mit den bekannten Ansätzen der neuen Steuerungsmodelle (New Public Management). Sie wird auch sehr eindeutig von der Förderpolitik der EU und den Mitgliedsstaaten unterstützt. Ein zentrales Element davon ist, dass nicht mehr die etablierten Dienstleistungsstrukturen mit gewachsenem festem Personal gefördert werden, die nun als „unmodern“ und „bürokratisch“ gelten. An ihre Stelle treten zunehmend projektförmige Förderung der jeweiligen thematischen Schwerpunkte eines strategischen Programms auf europäischer oder nationaler Ebene. Anstatt generalistischer und präventiver Strukturen der Dienstleistungen und Transferleistungen für alle BürgerInnen, wird ein punktuelles, oft stigmatisierendes Management von Risiken betrieben. Diese können beispielsweise „Early Intervention“, „Integration von sozial Ausgegrenzten“ oder „Aktivierung durch Empowerment“ heißen, und entsprechen längst nicht mehr einer Idee von Chancengleichheit. Die Pädagogen und Sozialarbeiter werden dazu animiert, gesonderte soziale Feuerwehractionen an „Risikogruppen“ je nach den von oben vorgegebenen Programmstichwörtern anzubieten, anstatt solche intellektuelle Strukturen aufzubauen zu helfen, dass Risikogruppen gar nicht erst entstehen, oder dass Bedarf vor Ort von den BürgerInnen selbst definiert wird (Rantala & Sulkunen 2006). Denn wie Satka (u. a. 2007, 131) erkennt, hat die Gratwanderung zur Privatisierung der sozialen Risiken dazu geführt, dass auch die Professionellen zunehmend einzelne Eltern, Kinder oder Jugendliche für das zu bearbeitende Problem halten – nicht die Armut, die Größe der Unterrichtsgruppen oder die fehlenden fördernden Dienstleistungen in der Region.



Unter ambivalenten Vorzeichen von „Modernisierung“, „Erneuerung“ oder als vermeintlich notwendige Anpassung an die globalen Wettbewerbsbedingungen wird in Finnland momentan in vielen gesellschaftlichen Bereichen eine „Politik der Größe“ betrieben. So wird beispielsweise das regional gut ausgeglichene Netz der öffentlichen Dienstleistungen – ob Bibliothek, Sozialstation, Gymnasium oder Universität – aus Gründen der „besseren Qualität“ oder „höheren Konzentration der Kompetenzen“ zusammengelegt.

Die hier erwähnten Problemzeichen sind keineswegs nur typisch finnische Phänomene. Sie sind vielleicht in dem Sinne auch nicht als hochdramatisch anzusehen, da die Kritik am finnischen System immer noch „Kritik auf hoher Ebene“ ist. Denn trotz eines Abbauprozesses ist das Niveau der Leistungen immer noch vergleichsweise hoch. In den meisten westlichen Industrieländern sind ähnliche kritische Entwicklungen noch deutlicher erkennbar. Warum die negativen Entwicklungen in Finnland eine Analyse wert sind, liegt daran, dass die oben genannten wachsenden Probleme durch gezielte Politik und gekonnte, kostengünstige Maßnahmen für eine längere Ära erheblich reduziert oder sogar beseitigt werden konnten. Finnland war also ein Beispiel dafür, wie gute Bildungssysteme und Sozialpolitik aussehen können. Finnland ist aber leider auch ein Beispiel dafür, wie leicht Ungleichheit und weitere wachsende soziale Problemlagen zurückkehren können, wenn in diesen Bereichen zu stark und zu lange gespart wird. Die Konsequenz, die ausländische Leser/innen daraus schließen können, ist also nicht, dass das finnische Modell der Bildung und Wohlfahrt an sich Krisen verursachen würde oder nicht nachhaltig sei. Im Gegenteil kann man aus dem finnischen Modell lernen, dass es sich um jeden Preis für eine Gesellschaft lohnt, an den hohen Standards der Bildung und Wohlfahrtspolitik festzuhalten.

Paradoxerweise muss man also feststellen, dass andere Länder gerade das erreichen wollen, was die gegenwärtige Politik Finnlands bereit ist, wieder rückgängig zu machen. Den Entscheidungsträgern scheint nicht bewusst zu sein, welche Vorteile das finnische System in den vergangenen Jahrzehnten mühsam erreicht hat. Dies wird nun in einer unreflektierten ehrgeizigen Modernisierungssucht wieder rückwärts entwickeln. Hier fehlt es den Entscheidungsträgern sowohl an systematischen ganzheitlichen vergleichenden Kenntnissen aus anderen Ländern, als auch an einem gesunden Selbstbewusstsein, um das eigene, gut funktionierende System zu bewahren.

### **Literatur:**

- Evers, Adalbert (2006) Third Sector Organizations and Welfare Services. How helpful are the Debates on Welfare Regimes and a European Social Model?. In Matthies, Aila-Leena (ed.) Nordic civic society organizations and future of welfare services. Nordic Council of Ministers. TemaNord 2006: 517. Copenhagen. 374 - 388
- Julkunen, Raija (2001) Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Vastapaino. Tampere
- Kivinen, Osmo (2006) Koulutuspolitiikka. In: Saari, Juho (Hrsg.) Suomen malli. Murroksesta menestykseen? Helsinki University Press. Helsinki. S.205- 226
- Matthies, Aila-Leena (2005) Was wirkt gegen Kinderarmut? Finnland als ein Beispiel des nordischen familienpolitischen Modells. In Zander, Margherita (Hrsg.) Kinderarmut – Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 51 - 69
- Rieger, Elmar/Leibfried, Stephan (2004) Kultur versus Globalisierung. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Saari, Juho (Hrsg.) (2006a): Suomen malli. Murroksesta menestykseen? Yliopistopaino. Helsinki.

- Saari, Juho (2006b): Sosiaalipolitiikka. In: Saari, Juho (Hrsg.) Suomen malli. Murroksesta menestykseen? Yliopistopaino. Helsinki. s. 227 – 261.
- Rantala, Mari / Sulkunen, Pekka (toim.) (2006) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia.
- Satka, Mirja / Harrikari, Timo/ Hoikkala, Susanna /Pekkarinen, Elina (2007) The Diverse Impacts of the Neo-liberal Policies on Children's Welfare and Social Work with Young People: The Finnish Perspective. In: Social Work and Society. Festschrift Walter Lorenz 2007. 125-135. <http://www.socwork.net/2007/festschrift/esp/satkaetal/Satka%20et%20al.pdf>
- Stakes (2006) Lastensuojelu 2006. <http://www.stakes.fi/FI/tilastot/aiheittain/Lapsuusjaperhe/lastensuojelu.htm>

## Autorenverzeichnis

*Ulla Aikio-Puoskari*, MA der Sozialwissenschaften, Expertin für Bildungsforschung, insbesondere des samisprachigen Unterrichts in den nordischen Ländern. Seit 1997 ist sie als Bildungsreferentin in dem Selbstverwaltungsorgan der Samis (Samiparlament/Saamelaiskäräjät) tätig und leitet das Büro für samische Bildungs- und Lernmaterial. Darüber hinaus hat sie als Wissenschaftlerin an der Universität Lappland, Arctic Graduate School, Giellagas-Institut und in der Samischen Hochschule (Sámi allaskuvla) in Oulu gearbeitet.

*Tarja Ihalainen*, MA der Pädagogik. Sie arbeitet als Klassenlehrerin in der Harju Schule in Pieksämäki. Sie hat mehrere Studienreisen nach Deutschland gemacht und arbeitet an einer Dissertation an der Universität Jyväskylä im erziehungswissenschaftlichen Fachbereich. Ihre Dissertation ist eine vergleichende empirische Studie über die Berufsbilder der deutschen und der finnischen Lehrenden.

*Dr. Phil. Laura Jetsu*, ist eine Kulturforscherin und arbeitet als Vizeleiterin des Forschungszentrums Mekrijärvi der Universität Joensuu, in Iiomantsi. Sie hat ihren Abschluss an der Universität Joensuu gemacht und arbeitet seit 1993 in verschiedenen Aufgaben am Forschungszentrum Mekrijärvi. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit forscht sie vor allem zu karelischen Themen der Kulturforschung. Zu ihren Forschungsthemen gehören u. a. karelische Begräbnisriten und Rituale sowie die regionale Gedicht- und Gesamtkultur.

*Prof. Dr. Juha Hakala*, Erziehungswissenschaftler, ist als Professor für Pädagogik an der Universität Jyväskylä, Kokkola Universitätszentrum, tätig und leitet den landesweiten berufsbegleitenden Studiengang der Klassenlehrer. In der Forschung sind seine Schwerpunkte Lehrerausbildung und ihre Wechselwirkung mit dem gesellschaftlichen Wandel.

*Prof. Dr. Anita Kangas*, Sozialwissenschaftlerin, hat eine Professur für Kulturpolitik an der Universität Jyväskylä, Institut für Sozialwissenschaften und Philosophie, inne. Sie war von 1994 – 2000 Vizepräsident des Arts Council in Finnland, von 1998 – 2001 Mitglied im Vorstand des europäischen Netzwerkes ENCACT und ist seit 2002 Präsidentin der Stiftung CUPORE (Cultural Policy Research). Sie hat mehrere wissenschaftliche Forschungsgruppen geleitet und zahlreiche Veröffentlichungen zur Kulturpolitik publiziert.

*Prof. Dr. Jouko Kari*, (emeritiert) Erziehungswissenschaftler, war von 1970 bis 2002 an der Universität Jyväskylä tätig, zuerst als Abteilungsleiter im Nationalen Institut für Bildungsforschung, und seit 1993 als Professor der Erziehungswissenschaften am Institut für Lehrerausbildung. Er hat zahlreiche Veröffentlichungen zur allgemeinen Bildungsforschung und Lehrerausbildung publiziert.

*Dr. Helena Kasurinen* arbeitet seit 2008 im Ministerium für Arbeitsmarkt und Wirtschaft in Helsinki. Davor war sie im Nationalen Bildungsrat als Bildungsberaterin tätig. Ihr Schwerpunkt ist die Bildungsberatung, sie hat in der Ausbildung der Berufsberater gearbeitet, sowie in der Bildungsforschung an der Universität Joensuu. Ihre Dissertation thematisierte die Zukunftsorientierung der jungen Erwachsenen in Finnland und in Russland.

*Jaana Keski-Levijoki*, MA der Erziehungswissenschaften, Klassenlehrerin mit spezieller Zusatzausbildung für Gebärdensprache. Ihre jetzige Aufgabe ist es, als Ausbildungsleiterin die gebärdensprachige Klassenlehrausbildung an der Universität Jyväskylä, Institut für Lehrerausbildung, zu leiten. Durch ihre Berufserfahrung und Karriere gehört sie in Finnland zu den Pionierinnen in der Entwicklung des gebärdensprachigen Unterrichts und der Ausbildung in finnischer Gebärdensprache und Dolmetschen. Darüber hinaus hat sie internationale Arbeitserfahrung u. a. aus einem Wörterbuchprojekt der Gebärdensprache in Sambia. Seit 2006 ist sie Vorsitzende des finnischen Gehörlosenverbandes.

*Gunnel Knubb-Manninen*, MA, Lizenziat der Psychologie, arbeitet als Hauptreferentin für den Nationalen Evaluationsrat für das finnische Bildungswesen (Koulutuksen arviointineuvosto) und sie ist dort für die Evaluation des gesamten Bereichs der schwedischsprachigen Bildung, außer im Hochschulwesen, verantwortlich.

*Prof. Dr. Eira Korpinen*, Erziehungswissenschaftlerin, hat eine Professur der Erziehungswissenschaften, speziell der Lehrerbildung an der Universität Jyväskylä inne. Sie hat im Jahr 1994 das landesweite Netzwerk „Forschende Lehrer“ ins Leben gerufen und leitet es weiterhin. In ihrer Forschungstätigkeit widmet sie sich vor allem der Tätigkeit des Lehrers: die berufliche Arbeit, die Identität und das Selbstbild von Lehrern. Darüber hinaus gilt ihr wissenschaftliches Interesse der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus sowie der Konzeption der Schülerbewertung und Beurteilung.

*Prof. Dr. Martti T. Kuikka* (emeritus), hat einen Abschluss als Volksschullehrer von der Pädagogischen Hochschule Jyväskylä und hat zunächst in diesem Beruf gearbeitet. Seit 1968 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter und schlug eine akademische Laufbahn bis hin zum Rektor der Lehrerausbildungsstätte an der Universität Helsinki 1973 ein. Seit 1974 hat er als Professor der Lehrerausbildung an der Universität Joensuu, an der Lehrerausbildungsstätte Savonlinna, gearbeitet. Schließlich hatte er von 1978 – 2003 eine Professur an der Universität Helsinki. Darüber hinaus promovierte er im Jahr 1973 an der Universität Helsinki in Theologie. Er gehört zu den leitenden finnischen Experten im Bereich der Schulgeschichte, Geschichte der Lehrerausbildung und Bildungsgeschichte sowie in Fragen der Bildungsziele. Er hat zahlreiche Bücher, auch Lehrbücher veröffentlicht. Seit 1982 ist er Vorsitzender der schulhistorischen Gesellschaft Finnlands.

*Dr. Johanna Lasonen*, Dozentin, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Jyväskylä im Institut für Bildungsforschung. Ihre Schwerpunktbereiche in der Bildungsforschung sind die folgenden: internationale Berufsbildungsforschung und Vergleich zwischen Bildungssystemen, Evaluationsforschung im Bildungsbereich, Forschung über arbeitsbezogene internationale Migration und Forschung über interkulturelle Bildung und Erziehung. Im letztgenannten Bereich war sie in den Jahren 2001-2004 Inhaberin der UNESCO-Professur in der Universität Jyväskylä.

*Dr. phil. Päivi Lipponen* hat in den Jahren 1994 – 2007 Berufserfahrung als Lektorin für Geschichte an einem Gymnasium in der Erwachsenenbildung gesammelt. Im Jahr 2006 hat sie über den historischen Gründungsprozess der Volksschulen in Finnland promoviert. Sie hat mehrere wissenschaftliche Bücher und Beiträge veröffentlicht, seit 2007 ist sie Mitglied des finnischen Parlaments.

*Dr. phil., Prof. Paavo Malinen* (emeritus), hat seine wissenschaftliche Karriere als Professor an der Universität Jyväskylä im erziehungswissenschaftlichen Fachbereich geleistet. Seine wissenschaftlichen Arbeitsgebiete waren u. a. die Lehrplanforschung und Didaktik der mathematischen Fächer. Darüber hinaus hat er die administrative Entwicklung der Lehrerausbildung zum Universitätsstudiengang während der 1970- und 1980- Jahren untersucht.

*Prof. Dr. Aila-Leena Matthies*, Professorin der Sozialen Arbeit an der Universität Jyväskylä, Kokkola Universitätszentrum. Sie arbeitete 1996 - 2007 an der Hochschule Magdeburg-Stendal und hat mehrere Veröffentlichungen zur vergleichenden Wohlfahrtsstaats- und Bildungsforschung publiziert. Zurzeit ist sie auch als Sachverständige im Bildungskonvent des Landtags Sachsen-Anhalt tätig.

*Erkki Merimaa*, Studienrat h.c., hat einen Hochschulabschluss in Geisteswissenschaften und hat von 2002 -2004 als Studienrat und Leiter der Abteilung für Grundschulbildung im Zentralamt für das Unterrichtswesen gearbeitet.

*Dr. Taina Peltonen* ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet zurzeit als Leiterin der Bildungs- und Kulturbehörde in der südfinnischen Gemeinde Nummi-Pusula. Sie war zuvor mehrere Jahre als Klassenlehrerin und als Rektorin in unterschiedlich großen Schulen und später gleichzeitig Leiterin der Bildungs- und Kulturbehörde in der kleinen mittelfinnischen Gemeinde Kärämäki tätig. Ihre Forschungsinteressen gelten neben der Grundschulbildung auch dem Vorschulunterricht und dem Unterricht in altersgemischten Klassen in kleinen Schulen.

*Prof. Dr. phil. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera*, Lehrerstudium mit den Fächern Ev. Theologie, Mathematik und Kunst an der Universität Gießen, im Winterhalbjahr 1968/69 Lektortätigkeit beim Goethe-Institut in Finnland, 6 Jahre Lehrer an einer Grund- und Hauptschule in Gießen, 1981 Promotion zum Dr. phil., seit 1989 als Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Flensburg, 1990 Ehrenpromotion durch die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Jyväskylä, Finnland. Forschungsschwerpunkte: Jenaplan-Pädagogik, Reformpädagogik in Europa, Bildungswesen der Niederlande und Finnlands, Kindanthropologie.

*Dr. Marianneli Sorvakko-Spratte* ist Germanistin und hat ihre literaturwissenschaftliche Dissertation als binational betreute Arbeit an den Universitäten Flensburg und an der Åbo Akademi geschrieben. Sie arbeitet zurzeit als freie Übersetzerin und freie Mitarbeiterin in einer Zeitung. Ebenfalls ist sie im Bereich des Instrumentalunterrichts tätig.

*Dr. Hans Toman*, Diplom-Pädagoge, Lehrer am Institut für Schulpädagogik der Universität Flensburg, Promotion im Juli 2002, Dozent zu den Themen PISA, Medien und Sozialisation an der Universität Flensburg. Weitere Forschungsschwerpunkte: Classroom-Management, Reformpädagogik und Historisches Lernen in der Grundschule. Studium der Fächer Englisch, Deutsch und Sport für die Primarstufe, danach folgten einige Jahre mit unterschiedlichen Tätigkeiten beim Deutschen Leichtathletik Verband und der Deutschen Bank.

*Elina Törmä*, ist MA der Erziehungswissenschaften und Klassenlehrerin. Sie arbeitet zurzeit als Klassenlehrerin in der Nähe der Stadt Kuopio und darüber hinaus an einer Dissertation an der Universität Jyväskylä. In ihrer Dissertation geht es um qualitative, schülerorientierte Methoden der Schülerbewertung. Sie ist an einem Entwicklungsprojekt der qualitativen Schülerbewertung in ihrer Schulgemeinschaft beteiligt. Darüber hinaus ist sie in der Fortbildung als Dozentin tätig.

*Dr. Raimo Vuorinen*, Erziehungswissenschaftler, arbeitet als Projektleiter und wissenschaftlicher Experte im nationalen Zentrum für Bildungsforschung an der Universität Jyväskylä. Zu seinen Zuständigkeitsbereichen gehören u. a. die Forschungen zur Theorie und Handlungspraxis der lebenslangen Bildungsberatung (Lernberatung). Er arbeitet bereits seit über zwanzig Jahren in der Aus- und Fortbildung der Schülerberater. Darüber hinaus ist er als wissenschaftlicher Sachverständiger in zahlreichen nationalen und internationalen Evaluations- und Entwicklungsprojekten tätig. Er war in den Jahren 2002 – 2007 Mitglied in der Expertengruppe der Europäischen Kommission zur lebenslangen Bildungsberatung. In den Jahren 2008 - 2009 koordiniert er das Europäische Netzwerk der Bildungsberatung (European lifelong guidance policy network, ELGPN).

*Prof. Dr. Jouni Välijärvi*, Erziehungswissenschaftler, ist als Professor der Bildungsforschung an der Universität Jyväskylä tätig. Er hat seit 1979 an der Universität Jyväskylä, im Nationalen Zentrum für Bildungsforschung, zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter, seit 1996 als Leiter des Zentrums gearbeitet. Darüber hinaus ist er als langjähriger Sachverständiger in der Bildungsplanung für das Zentralamt für das Unterrichtswesen tätig. Zu seinen Forschungsgebieten gehören Themen wie Lehrplanung, Lernbewertung und Lehrerausbildung.

*Dr. Jussi Välimaa*, Lizentiat der Geschichte und Doktor der Sozialwissenschaften, hat eine Professur für Hochschulforschung an der Universität Jyväskylä, Nationales Zentrum für Bildungsforschung seit 2001. Die Schwerpunkte seiner Forschungsaktivitäten gelten der akademischen Arbeit, der akademischen Kultur, sowie dem Verhältnis zwischen Hochschulbildung und der Gesellschaft, sowohl historisch als auch soziologisch betrachtet.

*Sari Välimäki* hat einen MA-Abschluss in Erziehungswissenschaften an der Universität Jyväskylä mit dem Schwerpunkt Forschung, Planung und Bildungsmanagement im Jahr 2000 absolviert. Zurzeit arbeitet sie als Koordinatorin des Freiwilligenzentrums der Stadt Jyväskylä. In den 1990-er Jahren hatte sie eine Aufgabe als Referentin des Ausschusses für die Angelegenheiten der Roma-Bevölkerung im Bezirk Mittel-Finnland. Ihre MA-Arbeit schrieb sie über die Probleme des Schulbesuchs bei den Romakindern und sie kommt selbst teils aus einer Romafamilie. Darüber hinaus hat sie Erfahrungen und Erkenntnisse aus mehreren regionalen Projekten, die sich mit der Situation der Roma beschäftigen.