

Reisegruppe

25.05.20

Universität Hamburg / Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Reisebericht Finnland

In der Zeit vom 16. bis 20. April 2005 hat eine sechsköpfige Reisegruppe auf Einladung der Leitung der Universität Hamburg an einer von ihr ausgerichteten Exkursion nach Finnland teilgenommen. Ziel war es, das Finnische Bildungssystem, hier insbesondere die Lehrerbildung, genauer zu erkunden.

In der **Universität und den Ausbildungsschulen in Jyväskylä** in Zentralfinnland haben wir äußerst kompetente GesprächspartnerInnen und hervorragende GastgeberInnen gefunden.

Das Ergebnis ist erwartungsgemäß vielschichtig. Eine der wichtigsten Einsichten dieser Reise ist jedoch schnell formuliert: Das finnische Bildungssystem bzw. System der Lehrerbildung ist eng verknüpft mit einem spezifischen finnischen Konsens über Grundfragen der Bildung und der Stellung der Schule in Staat und Gesellschaft. Eine einfache Übernahme der Gesamtarchitektur des (Bildungs-) Systems ist schon deswegen nicht möglich, weil der angesprochene Konsens, das Fundament gleichermaßen, sich einer solchen Transaktion entzieht und unter den jeweiligen Bedingungen und Traditionen entwickelt sein will.

Dass wir da noch einen gewissen Nachholbedarf haben, ist deutlich und auf der Reise z.T. schmerzlich bewusst geworden.

Unterhalb dieser Ebene aber gibt der Blick auf das

finnische Bildungs- und Lehrerbildungssystem Einblicke in konstruktive Alternativen zu unserer Auffassung von „guter Schule“, von Lehrerbildung und staatlicher Schulaufsicht frei, deren Analyse Hinweise auch für unsere Entwicklung beinhalten kann. Wirklich befruchtend kann ein solcher Blick über den eigenen Tellerrand freilich nur sein, wenn auch die Aspekte kritisch reflektiert werden, die bei uns als unumstößlich gelten, sei es aus haushaltspolitischen Erwägungen, institutionellen Interessen oder gar ideologischen Prämissen.



Bilder: Helsinki gilt als Hochburg des Klassizismus. Ein schönes Beispiel hierfür ist der Dom mitsamt Domplatz, erbaut zwischen 1830 und 1852 im Empirestil, Werk des Architekten Carl Ludwig Engel, der sich an St. Petersburg orientierte.



Finnland Einige Daten:

- Einwohner: 5,181 Mill. davon in Helsinki 555.500 (Deutschland insges.: 82,536 Mill)
- Größe 338 145 Km². (D.: 357 025 Km²)
- Klima: Das Klima Finnlands ist kontinental, wird jedoch durch den Einfluss des Golfstroms gemildert.

Ein Viertel der Fläche Finnlands liegt nördlich des Polarkreises. Etwas über 8 Prozent des Landes können für den Ackerbau genutzt werden.

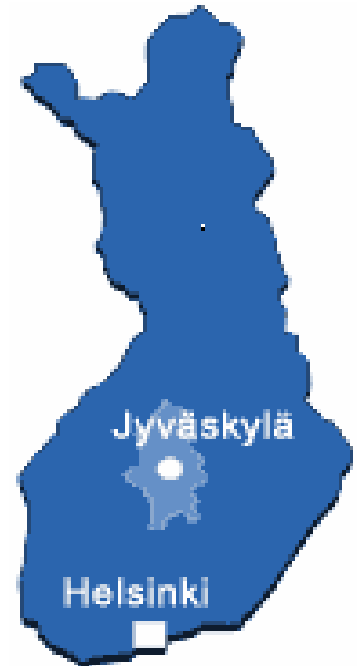
Durchschnittliche Bevölkerungsdichte :

17/ Km² (D.: 231/ Km²)

Ungefähr 60 % der Bevölkerung leben im Umland der Städte. Der für die Besiedlung wichtigste Teil des Landes ist die finnisch-karelische Seenplatte mit etwa 55.000 Seen. Am dichtesten besiedelt sind die Ebenen im Südwesten mit 110 Einwohnern pro Quadratkilometer, im Norden (Lapland) leben nur ein bis drei Menschen auf einer Fläche von zehn Quadratkilometern.

Ausländeranteil ca. 2 % (D.: 20%)

*Genauer: In der finnischen **Stichprobe zu Pisa** wurden insgesamt 2% Kinder erfasst, bei denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat; in der deutschen Stichprobe haben hingegen 20 % der Eltern einen entsprechenden Hintergrund. (nach H. Bertram, Redemanuskript, KMK am 9.10.2003)*



Arbeitslosigkeit 9,8 % (D.: 12 %)

Wachstumsrate 1,9 % (D.: 0,7%)

Beschäftigungsstrukturen in % der Erwerbsbevölkerung:

- Landwirtschaft (Anteil am BIP 3 %) 6,1 % (D.: 2,4 %)
- Industrie (Anteil am BIP 28 %) 27,5 % (D.: 31,3 %)
- Dienstleistungen (Anteil am BIP 69 %) 66,1 % (D.: 66,3 %)

- Einkommen pro Einwohner und Jahr € 13.616 (D.: € 23.267)

- Motorisierung, Kfz pro 1000 Einwohner 476 (D.: 504)

- Mobiltelefone, pro 1000 Einwohner 901 (D.: 786)

- Relativ hohe Homogenität der sozialen Strukturen.

Die Differenz zwischen den höchsten und den niedrigsten Einkommen ist die geringste aller entwickelten Länder.

- „Mittleuropäisch urbane“ Lebensbedingungen nur bei ca. 1,5 Mil. Menschen, ansonsten Vorherrschen „finnischer Lebensweise“ und verallgemeinertes und gut verankertes Werte- und Normengefüge finnischer Identität.

Das finnische Bildungswesen:

Bis etwa 1972 bestand in Finnland ein gegliedertes („paralleles“) Schulsystem, das dem deutschen Schulsystem sehr ähnelte. In der Zeit von 1964 bis 1988 wurde vor dem Hintergrund bildungspolitischer Anforderungen der Zukunft (Ausschöpfung der Begabungsreserven) und im Lichte der verfassungsmäßigen Garantie gleicher Bildungschancen in der Öffentlichkeit und im Parlament eine intensive Schuldebatte geführt.

Im Ergebnis einigten sich die damalige Landvolkpartei (Kekkonen) und die Sozialdemokratische Partei (heutige Regierungspartei) auf die nachfolgend beschriebene **Peruskoulu, die neunjährige Gemeinschaftsschule.**

Von Ab 1972 bis 1977 wurde diese Struktur umgesetzt und gleichzeitig die Schulträgerschaft auf die Kommunen übertragen.

Impulse für die weitere Reform des Schulsystems wurden im Zuge der Bewältigung einer schweren ökonomischen Krise in den frühen neunziger Jahren (*Zusammenbruch der traditionell auf die Sowjetunion ausgerichteten Ökonomie*) gesetzt.

Parallel dazu hat der Umbau Finnlands in eine dynamische Lerngesellschaft, eine „knowledge based economy“ begonnen, der – im internationalen Vergleich frühzeitig - zu einem nationalen Programm deklariert wurde. In diesem Prozess wurden u.a. folgende Maßnahmen ergriffen:

- ein Internationalisierungsprogramm (Fremdsprachenvielfalt) für das Bildungswesen,
- gezielte Forschungs- und Entwicklungsstrategien, wie etwa ein nationales Forschungsprogramm zur Effizienz von Bildung,
- ein umfassendes nationales Programm zur Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in den Bildungsbereich,
- eine substantielle Erhöhung der Zahl von Hochschulstudierenden und eine gezielte Förderung lebensbegleitenden Lernens. Im Jahr 2000 haben fast 70% eines Geburtsjahrgangs) ein Studium, entweder an einer Universität oder einer Fachhochschule, aufgenommen. (In Deutschland im Jahre 2004 37,3%)

Alle Gesprächspartner betonen den Konsens, der in diesen grundlegenden Fragen wie auch hinsichtlich der Strukturen des Schulsystems in Finnland nunmehr seit über dreißig Jahren herrscht. Dieser Konsens schließt die großen linken wie rechten Parteien ein. Insofern ist die in den deutschen Bundesländern zu beobachtende Bindung solcher strukturellen Prioritäten an Legislaturen als Problem der Diskontinuität so nicht beobachtbar.

Als Steuerungsmechanismus für das Bildungswesen wird verstärkt auf Verfahren der Ergebnissteuerung gesetzt, wobei bei der Festlegung von (neuen) Zielen und Entwicklungsprioritäten die Resultate von Evaluations- wie Antizipationsstudien integriert werden. Alle Schulen sind (seit den 90-er Jahren) zur Selbstevaluation verpflichtet.

Evaluationen finden außer auf der schulischen Ebene auch auf kommunaler Ebene, auf regionaler und Landesebene statt. Für die jährliche landesweite Evaluation werden wechselnde 100-120 Schulen als repräsentative Auswahl evaluiert (Keine Vollerhebung). Neben Muttersprache,

Mathematik und Literatur wechseln jährlich auch die anderen Fächer, die in diese Evaluation einbezogen werden. Die Schulen werden danach sehr ausführlich über die Ergebnisse informiert und müssen die Ergebnisse für die eigene Schulentwicklung berücksichtigen.



Eine öffentliche Rangliste gibt es nicht. Veröffentlicht wird der Landesdurchschnitt, nicht die Ergebnisse der einzelnen Schule.

Es gibt in Finnland außer der zentralen Abiturprüfung keine zentralen Leistungsüberprüfungen (Internationale Studien wie Pisa ausgenommen).

Das System der Bildungsverwaltung wurde weitgehend verschlankt, strikt dezentralisiert und gleichzeitig den Gemeinden die Verantwortung für die meisten schulischen Belange überantwortet. Eine Schulaufsicht (nach deutschen Vorstellungen) gibt es ebenso wenig wie eine Schulinspektion nach niederländischem oder britischem Muster.

Inbesondere der letztgenannte Punkt fand natürlich das besondere Interesse der Reisegruppe aus Hamburg. Berichtet wird, dass die Initiative zur Abschaffung der Schulinspektion (ab 1990) auch von den Inspektoren selbst ausging, da die schulische Qualitätsentwicklung nicht in dem erhofften Maße eingetreten sei. Insgesamt ist die schulische Qualitätssicherung sehr stark von dem Aspekt des Vertrauens in die Professionalität und Verantwortlichkeit des Personals geprägt. Das beobachtete (hohe) fachlich- professionelle Selbstbewusstsein der Lehrkräfte scheint damit zu korrespondieren. Unsere Gesprächspartner lehnten jedenfalls eine externe Schulinspektion kategorisch ab, da die Qualitätsentwicklung bei den Fachleuten vor Ort in besseren Händen sei.

Beim Besuch der städtischen Schulverwaltung in **Jyväskylä** wurde die andere Stellung der Schulverwaltung sowohl an der äußerst geringen personellen Ausstattung wie auch im Selbstverständnis überaus deutlich.

Neue Verantwortlichkeiten der Bildungsverwaltung beziehen sich etwa auf die Finanzierung von Bildungsleistungen auf kommunaler Ebene, die Einstellung und kontinuierliche professionelle Entwicklung von LehrerInnen oder die Erstellung gemeindespezifischer Curricula im Rahmen eines nationalen kompetenzorientierten Rahmencurriculums. Im Grundsatz bestehen diese Rahmenlehrpläne aus drei Bereichen: Das Fachliche ist dabei nur eine Säule „Lernziele und zentrale Inhalte des Unterrichts“. Die anderen Bereiche werden „Lernen lernen“ und „lebenslanges Lernen“ genannt. .

Das neue Regelwerk für die gesamte neunstufige Gemeinschaftsschule umfasst insgesamt ca. 180 Seiten, ist in einem hohen Maße interpretationsfähig und hat daher mit den uns bekannten Regelwerken außer der Bezeichnung nichts gemein.

Gleichwohl haben wir in den unterrichtsbezogenen Gesprächen mit LehrerInnen und Schulleitungen eine Bezugnahme auf dieses nationale Rahmencurriculum wahrgenommen, die unsere (klammheimlichen) Annahmen, dass einem solchen vergleichsweise dünnen Papier keine steuernde Funktion zukommen könne, zumindest nicht bestätigten.

Die Strukturen des allgemein bildenden Schulwesens in Finnland

- Schulen sind autonome Schulen in der Trägerschaft der Gemeinden.
- LehrerInnen sind keine Beamte.
- Die Schulen sind klein. 60 % der Schulen haben weniger als sieben Lehrkräfte.
- Nur 3 % aller Schulen haben mehr als 500 Schüler.
- Die finnische, neunjährige Grundschule fühlt sich vor allem für jene Zielgruppe zuständig, für die in Hamburg im Grundschulbereich die Integrativen Regelklassen entwickelt wurden. Dementsprechend gibt es keine Sonderschulen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, wohl aber Formen der segregierten Förderung von sinnes-, körper- und geistigbehinderten Kindern. Davon betroffen sind ca. 3,7 % eines Schülerjahrganges. Formen der segregierten Förderung finden je

nach Größe des Einzugsgebietes in der Regel nicht in besonderen Schulen, sondern in besonderen Klassen innerhalb einer allgemeinen Schule oder auch in Internaten statt.

- In den Klassen 1-4 werden in Finnland keine Ziffernnoten gegeben. In den Klassen 5 und 6 können nach Entscheidung der Schule zusätzlich zu den verbalen Beurteilungen Ziffernnoten gegeben werden und ab Klasse 7 müssen Ziffernnoten vergeben werden. Die Note 4 kennzeichnet eine unzureichende Leistung, die Note 10 die beste Leistung.
- „Sitzenbleiben“ gibt es nur in extremen Ausnahmen.
- Die Schulwahl ist frei, jeder kann aber in seine Bezirksschule gehen.
- Das Einschulungsalter beträgt 7 Jahre.
- Die durchschnittliche Klassenfrequenz beträgt in Finnland 19,5 (In D.: 24,1).
- Das Schuljahr umfasst 190 Unterrichtstage (in HH: 194).

Ab dem ersten Lebensjahr können Kinder in einem **Kindergarten** bzw. einer Kindertagesstätte (children's day care centers) oder in einer „Familienpflege“ betreut werden, da über 80 Prozent der Frauen berufstätig sind.

Im Alter von 6 Jahren besuchen 98 Prozent der Kinder die **Vorschule**, die in den meisten Fällen in die Kindertagesstätte integriert ist, aber auch Teil der Grundstufe der neunjährigen Gemeinschaftsschule sein kann. Die Arbeit in der Vorschule richtet sich nach landesweiten Standards, auf deren Grundlage die Kindergartenlehrerinnen ihre eigenen Arbeits- und Lehrpläne gestalten. In der Vorschule besuchen die Kinder bereits ihre künftige Schule und auch die Vorschullehrerinnen treffen sich mit den Grundschullehrern.

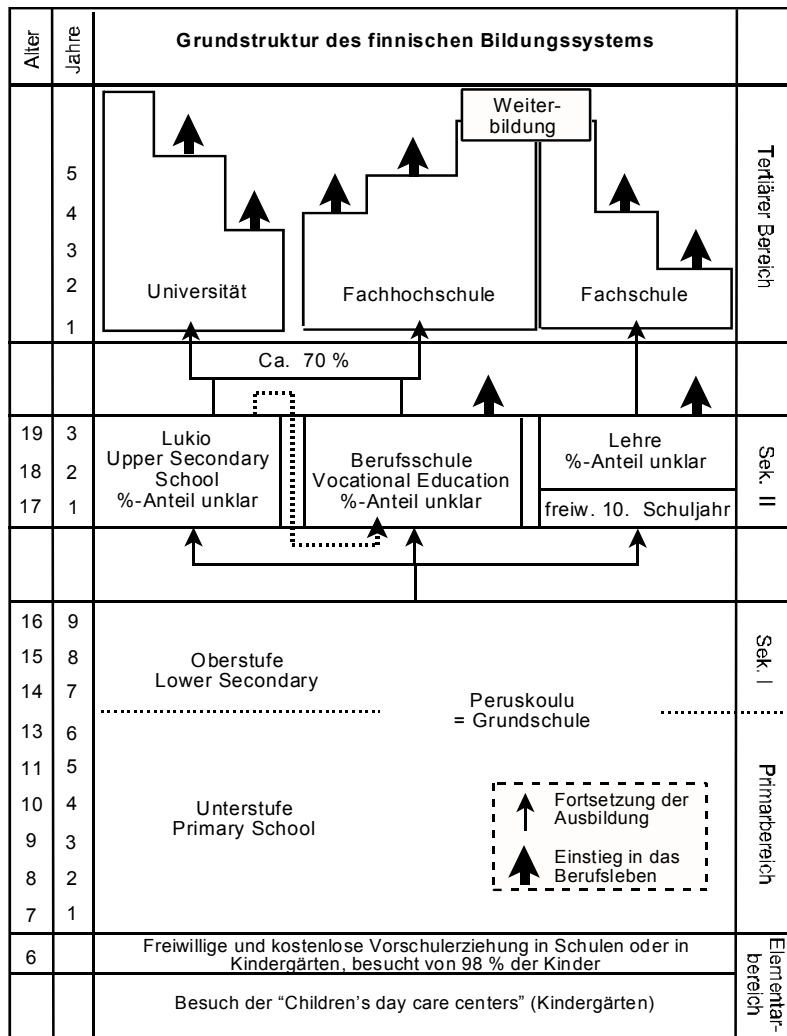
Am Ende dieser Vorschulzeit können ca. 40 % der Kinder lesen, so hörten wir es von einer Lehrerin. Die unerwartete Besonderheit dieses Vorschuljahres besteht darin, dass es nicht primär um die Förderung der kognitiven Entwicklung geht sondern darum, Respekt vor den Anderen in einem funktionierenden Sozialsystem zu entwickeln.

„Die Finnen wenden laut einer OECD-Studie vom vergangenen Jahr mit 5,8 Prozent ihres Bruttoinlandsproduktes etwas mehr für ihre Bildungseinrichtungen auf als die Deutschen (5,5 Prozent). Pro Jahr und Schüler geben die Finnen im Primarbereich knapp 5.000 US-Dollar aus, die Deutschen dagegen nur gut 3.500 Dollar. Die Deutschen lassen sich vor allem die Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe und Berufsschule) enorm viel kosten und liegen mit Ausgaben von 9.520 Dollar pro Schüler und Jahr deutlich über den meisten anderen OECD-Staaten und auch Finnland. Insgesamt stecken die Finnen also etwas mehr Geld in ihr Schulsystem als wir. Sie setzen ihre Priorität aber auf die ersten Schuljahre in der Grundschule, während in Deutschland das meiste Geld für die älteren Schüler aufgewendet wird.“
A. Birkenstock WDR, Servicezeit Familie, Sendung am 15. Sept 2004
(http://www.wdr.de/tv/service/familie/inhalt/20040915/b_2.phtml)

Es folgt die sechsjährige Unterstufe, auch **Primary school** (7-13 Jahren): Die Klassenlehrerin unterrichtet alle Fächer, außer Fremdsprachen, die teilweise schon im dritten Schuljahr eingeführt werden.

Die dreijährige Mittelstufe, auch **lower Secondary**, Klassen 7-9, Alter 13-16 Jahren. Es unterrichten Fachlehrer.

Beide Schulformen, Unter- und Mittelstufe zusammen, werden als Grundschule, Gesamtschule oder **comprehensive school** bezeichnet. Diese Schule unterscheidet sich organisatorisch grundlegend von der deutschen Gesamtschule. Die bei uns bekannte A-B oder ABC-Differenzierung ist nicht vorhanden. Die pädagogische Arbeit ist davon geprägt, dass diese Schule alle Leistungsdispositionen umfasst und die Förderaspekte auf individuelle Bedarfe und nicht auf kriterienbasierte Gruppen abstellen.



Auffallend für deutsche Besucher ist die selbstverständliche binnenschulische Differenzierung durch Förderbänder und temporäre Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, die Risikogruppe zu verkleinern und an den „normalen“ Unterricht (wieder) heranzuführen.

Aktuell bestehen in Finnland ca. 4000 Gesamtschulen mit 580 000 Schülerinnen und Schülern (2003).

Nach Schaub, H. & Zenke, K. G.: Wörterbuch Pädagogik und Suortamo, M.: Unveröffentlichte Präsentation des City Education Departments in Jyväskylä

Die dritte Schulform ist die „Lukio“, Gymnasium, **upper Secondary** (Alter 16-19 Jahre). Aktuellen Angaben zufolge wechseln 55 % der SchülerInnen auf die Upper Secondary School (*Domisch 2005*). Im Lukio gibt es keine Jahrgangsklassen, sondern ein reines Kurs-system. Das Abitur wird nach zwei bis vier Jahren abgelegt. Anschließend gibt es ein „scharfes“ Zentralabitur mit zentraler Korrektur der Arbeiten. Fächer: 1. Muttersprache: (Finnisch oder Schwedisch) 2. Zweite Landessprache (also Schwedisch oder Finnisch) , 3. eine Fremdsprache und 4. Mathematik oder „Realia“ (Fach nach Auswahl durch den Prüfling). Die dort erreichten Noten sind wichtig für den Zugang zur Universität. Über die Aufnahme entscheiden aber letztlich die einzelnen Fachbereiche der Universitäten selbst.

Das Schulpersonal

- Schulleitung
(deutlich die besondere Stellung des Schulleiters, der Schulleiterin, auch dann, wenn von einem Leitungsteam gesprochen wird.)
- Klassenlehrerinnen und –lehrer.
Diese unterrichten in der Primary School mehrere Fächer. Sie haben in der Ausbildungsschule auch eine erhöhte Funktion in der Betreuung der Studierenden, die der Klasse zugeteilt sind.

- Fachlehrkräfte

Außerdem:

- Eine Kuratorin: Sozialpädagogin, zuständig für Probleme und Problemfälle mit Schülern, Schülergruppen und Eltern,
- eine Schulschwester: Krankenschwester und zuständig für vorbeugende Gesundheitsarbeit.

In der Literatur findet sich der Hinweis, dass in den regulären Schulen, die oft klein sind, diese Fachkräfte sich auf mehrere Standorte aufteilen.

- Eine Psychologin: Zuständig für individualpsychologische Probleme
(Hinweis wie bei Krankenschwester)

- Eine Speziallehrerin:

Ausbildung: zuerst Klassenlehrerin, zwei Jahre Schulpraxis, danach ein einjähriges postgraduales Zusatzstudium: Physiologische Grundlagen, diagnostische Kompetenzen, differenzierte Methodenpalette. Sie sorgt für die Schwachen und organisiert den temporären Förderunterricht.

- In Schulen mit großen Lerngruppen: Eine unbestimmte Zahl von Assistenten ohne Ausbildung, angehende Studenten, Hausfrauen. Sie sind kein Ersatz für Speziallehrer oder Klassen- bzw. Fachlehrer.

In diesem Zusammenhang wurden wir darauf aufmerksam gemacht, dass Studierende oft vor der Aufnahme des Studiums in Schulen arbeiten. Dies mitunter auch, um nach einer erfolglosen Bewerbung für das Studium die Chancen für eine weitere Bewerbung zu verbessern.

Küchenpersonal mit Küche und Speisesaal
Das Mittagessen ist für alle SchülerInnen kostenlos

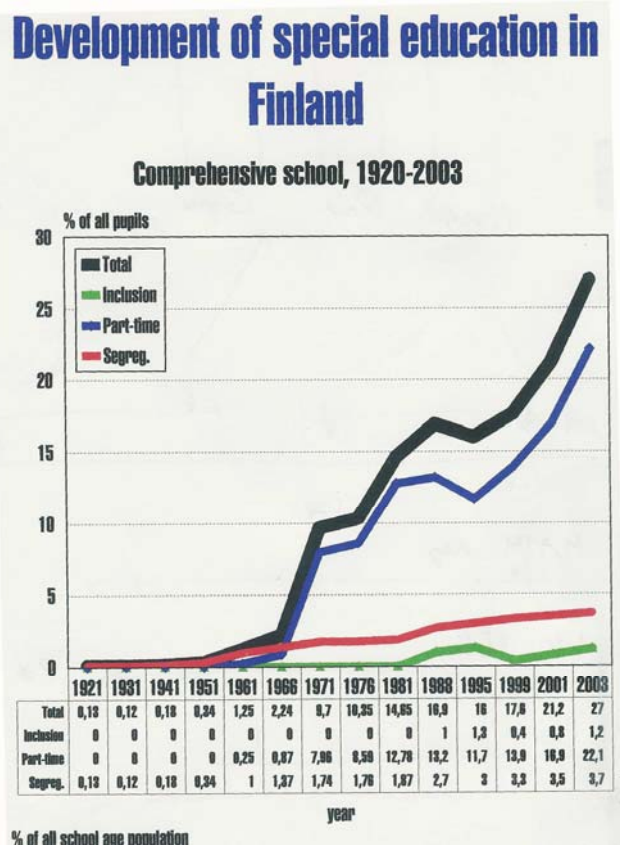
Nicht ganz neidlose Wahrnehmung eines ehem. Schulleiters: Eine ausgesprochen friedvolle und „normale“ Stimmung im Essensraum, saubere Tische; die Kinder und Jugendlichen sortieren die Abfälle und das Geschirr nach dem Essen vor bzw. ein. (eine darauf besonders achtende Aufsicht war nicht erkennbar).



Die Förderung der schwachen Schüler

Genügen die wenigen Stunden bei der Speziallehrerin nicht zur Behebung von Lernproblemen, tritt der Ausschuss für Schülerfürsorge auf den Plan. Sie besteht aus der Schulleitung, der Klassenlehrerin, der Fachlehrerin, den sonstigen Mitgliedern des Kollegiums, dem Schularzt. Der Ausschuss tagt einmal monatlich. Die Ursachen des Lernproblems werden gesucht und ein Plan zu seiner Behebung entwickelt. Das Problemkind bekommt einen eigenen Lernplan. Die Eltern werden einbezogen; gelingt das nicht, muss die Schule den Elterneinfluss kompensieren. Nach vier Wochen kommt das Kind wieder auf den Plan und es wird gefragt, ob die Maßnahmen greifen oder modifiziert werden müssen. Rechts-subjekt ist das Kind mit gesetzlich garantierten Ansprüchen auf Aufmerksamkeit, Förderung und Stützung.

„No child left behind“ war eine häufige Aussage, die uns im Zusammenhang mit der Förderarbeit immer wieder begegnete. Die erkennbar hohe Selbstverständlichkeit dieser Zielsetzung unterstreicht die professionelle „Mentalität“, die in dieser Weise unser Schulwesen nicht prägt. (vgl. dazu den persönlichen Kommentar von Prof. Schuck im letzten Abschnitt)



Die uns von Prof. Sakari Moberg vom Dep. for Special Education Needs zur Verfügung gestellte Grafik (links) zeigt ab 1966 einen rapiden Anstieg der Förderquoten in der comprehensive school, die für Deutschland ohne Beispiel sind. Den dortigen 27 % stehen ca. 5,5 % bei uns gegenüber. Die Bedeutung dieser Relationen wird zusammen mit der zweiten Abbildung deutlich.

Die finnischen Prozentanteile von Kindern mit "besonderen pädagogischen Bedürfnissen" bzw. bei denen besondere pädagogische "Notwendigkeiten" bestehen, sind mit den deutschen Zahlen zum "Sonderpädagogischen Förderbedarf" nicht unmittelbar vergleichbar.

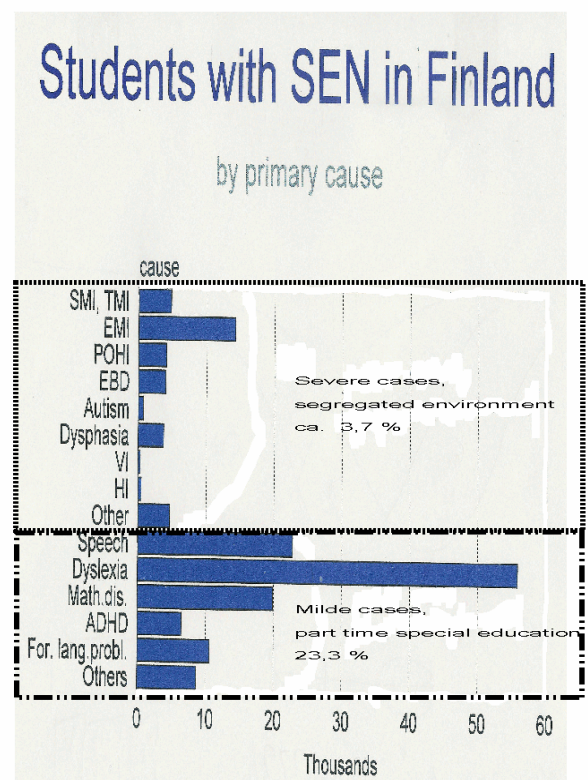
Im finnischen Klassifikationssystem wird, dem angloamerikanischen Klassifikationssystem folgend, auf die individuellen Notwendigkeiten,

Bedürfnisse und Bedarfe zentriert und sodann nach der geeigneten schulischen Umgebung gefragt, Das geschieht in einer Situation, in der sich die Schule insgesamt als eine "inklusive" Schule versteht.

Spezial educational needs: „SEN“

Spezial educational needs zu diagnostizieren bedeutet zu allererst, den speziellen Notwendigkeiten nachzukommen und entsprechende Ressourcen in einem inklusiven Milieu für eine zeitweise besondere Unterstützung ohne Segregation zu aktivieren.

In Deutschland geschieht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf dem Hintergrund eines selektiven Schulsystems. Sie ist bei ca. 86,7 % der als förderbedürftig klassifizierten Kinder verbunden mit einer Überweisung in eine Sonderschule. Denn nach den



aktuellen KMK-Statistiken wird bei nur 13,3 % der als sonderpädagogisch förderbedürftig erkannten Kinder der Förderbedarf in der allgemeinen Schule, in einem 'integrativen' Milieu erfüllt. Auf diesem Hintergrund besteht in Deutschland eine gewisse Scheu, Förderbedarfe auch als solche zu deklarieren. Dennoch gibt es in Deutschland niederschwellige Fördermaßnahmen, die nicht in der Statistik auftauchen, wohl aber in Finnland aktenkundig sind. Zum Vergleich seien dennoch die deutschen Zahlen genannt. Die Statistik der KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003, S. XI ff.) zählt nach ihren institutionell orientierten Kriterien für das Jahr 2002 495.244 (5,539 %) Schülerinnen und Schüler als behindert. Davon werden 65.804 oder 13,29 % in integrativen Einrichtungen und 86,71 % oder 429.440 in Sonderschulen gefördert. Von 1994 bis 2002 stieg die Zahl Behinderter in den Schulen von 382.330 auf 495.244 und damit die so genannte Förderquote von 4,263 % auf 5,539 %. Im Vergleich dazu lag in Finnland die statistisch geführte Förderquote 1995 bereits bei 16 % und stieg bis 2003 nochmals um 11 % auf 27%.

Inzwischen werden in den KMK-Statistiken (s. o., S. XI) folgende Förderschwerpunkte im schulischen Kontext unterschieden und die entsprechenden Auftretenshäufigkeiten relational zur Gesamtschülerzahl genannt. Zur Vergleichbarkeit der finnischen und deutschen Statistik wird danach unterschieden, ob sie in der finnischen Statistik unter "Milde Cases" oder "Severe Cases" geführt werden:

Milde Cases: (3,9 %) - (Vergleichszahl für Finnland: 23,3 %)
Lernen, (2,9 %), Sprache, (0,5 %), Emotionale und soziale Entwicklung, (0,5 %)

Severe Cases: (1,67 %) - (Vergleichszahl für Finnland: 3,7 %)
Sehen, (0,07 %), Hören, (0,2%), Körperliche und motorisch Entwicklung, (0,3 %), Geistige Entwicklung, (0,8 %), Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung, (0,2 %), Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, (0,1 %),

Selbst unter Berücksichtigung der nicht unmittelbar gegebenen Vergleichbarkeit der Statistiken aus Deutschland und Finnland muss festgehalten werden, dass es in beiden Kategorien, der schweren Formen von Behinderungen mit einer in Finnland realisierten segregierten Förderung wie auch bei "milden" Formen von Behinderungen, für die die Finnen eine nur zeitweise Förderung in einem inklusiven setting vorsehen, drastische Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit gibt. Die Finnen haben keine Scheu, individuelle Lern- und Entwicklungsprobleme in jeglicher Form aktenkundig zu machen und darauf unter der Leitidee einer inklusiven Pädagogik darauf einzugehen.

Lehrerbildung in Finnland

Die Lehrerausbildung für Kindergarten (!) -, Primar- (Schulstufen 1-6) und SekundarschullehrerInnen (Schulstufen 7-12) findet an Universitäten statt:

Der Lehrerberuf ist in Finnland hoch geachtet und dementsprechend ein begehrtes Berufsziel.

Ein dreifach gestaffeltes **Auswahlverfahren** reguliert den Zugang zum Studium. Dabei werden zunächst in einer ersten Welle, für die die Universität Jyväskylä für ganz Finnland zuständig ist, aufgrund der schriftlichen Bewerbungen ca. 400 von Tausend BewerberInnen ausgewählt, die in die engere Wahl der zweiten Welle, d.h. in ein Assessmentverfahren der einzelnen Universitäten einbezogen werden. Bei dieser schriftlichen Bewerbung müssen die Bewerber auch ihre Motivation für den Lehrerberuf darlegen. Neben den Abiturzeugnissen spielen bei der Vorauswahl offenbar auch einschlägige Berufs- oder Sozial-

erfahrungen eine Rolle. So berichtete eine Lehramtsstudentin, dass Personen, die noch nicht als *School Assistant* tätig gewesen oder vergleichbare Erfahrungen nachweisen können, nur wenig Chancen auf einen Studienplatz haben. Das Assessment dauert einen ganzen Tag und umfasst ein Interview, das Verfassen eines Essays, das Verfassen eines Kommentars zu einer Videosequenz sowie eine Gruppenaufgabe, die von Mitgliedern des Lehrkörpers beobachtet und eingeschätzt wird. Aufgrund ihrer Leistungen in diesen Aufgaben werden die Bewerberinnen endgültig ausgewählt. Insgesamt erreichen so nur ca. 15 % der ursprünglichen BewerberInnen einen Studienplatz in der Lehrerausbildung. Immerhin scheint mit diesem Verfahren eine hohe Studierfähigkeit und Motivationen der LehrerstudentInnen erreicht zu werden, denn es wird nur ein minimaler Prozentsatz von StudienabbrecherInnen verzeichnet.

An der Universität Hamburg scheiden derzeit ca. 30 Prozent der Lehramtsstudierenden vor dem 8. Semester aus dem Studium aus. Absolventenbefragungen zeigen, dass der Anteil der Studienfach- und Studienortswechsler bei ca. 50 Prozent liegt - was als Hinweis auf Unsicherheiten bei der Studienwahl interpretiert werden kann.

Mehrfache (wiederholte) Bewerbungen sind möglich und werden auch in nennenswerten Umfang praktiziert.

Angehende **KindergartenlehrerInnen absolvieren ein Bachelorstudium** im Ausmaß von mindestens 180 ECTS–Punkten (d.h. mindestens 3 Studienjahren) an den Abteilungen für Lehrerbildung der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten.

Angehende **Primar- und SekundarschullehrerInnen (classroom teachers) haben ein Masterstudium** im Volumen von i.d.R. 300 ECTS–Punkten (mindestens 240 ECTS also 4 Studienjahren) zu bewältigen.

Das Studium für PrimarschullehrerInnen findet (primär) an den Abteilungen für Lehrerbildung der erziehungswissenschaftlichen Fakultäten statt, das für SekundarschullehrerInnen zu etwa drei Viertel an universitären Fachinstituten und einem Viertel an den universitären Abteilungen für Lehrerbildung.

Für angehende PrimarschullehrerInnen ist Pädagogik das „Hauptfach“, während die Studien in den Grundschuldidaktiken sowie (ein bis zwei) didaktischen Spezialisierungsstudien den Status von „Nebenfächern“ einnehmen.

*Nach Einschätzung einer Fachdidaktikerin der Universität HH, die **Jyväskylä** im März besuchte, gibt es in Bezug auf das Fachstudium ähnliche Schwierigkeiten wie in Deutschland, da die Fachbereiche im Allgemeinen nicht bereit sind, spezielle Veranstaltungen für die angehenden classroom teacher anzubieten.*

Für angehende SekundarschullehrerInnen (subjekt- teacher) besteht das „Hauptfach“ in einer Fachwissenschaft (Unterrichtsfach). Pädagogische Studien einschließlich Fachdidaktik im Ausmaß von etwas mehr als 50 ECTS–Punkten besitzen den Status eines „Nebenfachs“.

Diese Festlegungen bedeuten, dass angehende PrimarschullehrerInnen ihre wissenschaftliche Magisterarbeit in Pädagogik zu erstellen haben, SekundarschullehrerInnen unter einer primär fachwissenschaftlichen Perspektive.

Verbreitet sind Ergänzungsstudien für ein zweites oder drittes Fach, weil das den Erfordernissen der (häufig) kleinen Schulstandorte entspricht.

In die Ausbildung der lehrerbildenden Abteilungen der Universitäten sind pädagogische und Fachstudien integriert. Das Verständnis der beruflichen Profession ist primär ein pädagogisches, kein fachwissenschaftliches. In den Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern, aber auch mit den Lehrerausbildern (HochschullehrerInnen und MentorInnen) wurde diese Auffassung über das „Wesen der Profession“ immer wieder betont.

Alle angehenden LehrerInnen haben im Rahmen ihrer pädagogischen Studien schulpraktische Studien zu absolvieren, die sich auf i.d.R. 28 ECTS (d.h. etwas weniger als ein Semester insgesamt) beziehen. Diese sind an den (landesweit insgesamt 16) Ausbildungsschulen der Universitäten, teilweise auch in zusammenhängenden Praktika an regulären Schulen, zu absolvieren.

Ausbildungsschulen (auch „Modellschulen“ genannt) sind integrierter Bestandteil der Abteilungen für Lehrerbildung der Universitäten.

Die von uns besuchte Ausbildungsschule „Cygnaeuksen Koula“ „unterrichtet zwischen 400 und 500 Schülerinnen und Schüler. Der Lehrkörper dieser Schule besteht aus 30 Lehrkräften. Ca 70 % des Unterrichts wird von Studierenden erteilt. Nach Aussagen der finnischen



Gastgeber hat die Schule dennoch bzw. sogar deswegen einen großen Zulauf. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich durchaus angetan, können sie doch sicher sein, immer gut vorbereiteten Unterricht erteilt zu bekommen.

(Verwiesen wurde allerdings auch auf die Chance, nicht so gute LehrerInnen nach kurzer Zeit auch wieder los zu werden.)

(Bild: Die Cygnaeuksen Koula, außen viel Ähnlichkeit mit Hamburger Schulen)

Die **schulpraktischen Studien und unterrichtspraktischen Übungen** verteilen sich längs der Ausbildung etwa so:

Im ersten Studienjahr Hospitationspraktikum (mindestens eine Woche)

Seitens der Universitätslehrer wurde berichtet, dass manche StudentInnen gerne „sofort und mehr“ Unterricht erteilen würden, aber seitens der Universität dies vor allem deswegen nicht so gerne gesehen würde, weil dadurch mitunter eine professionelle Reflexion bisheriger eigener Schulerfahrungen eher erschwert wird und einer rezeptorientierten und nicht nachhaltigen Praxis Vorschub geleistet würde. Die Uni lege dagegen sehr viel Wert auf eine wissenschaftlich basierte Analyse des Tätigkeitsbereiches und der Entwicklung nachhaltiger Qualifikationen.

Im zweiten Studienjahr mindestens eine Woche mit ersten Unterrichtsversuchen.

I.d.R. bleiben die Studierenden während des Studiums einer Klasse zugeordnet, d.h. sie werden in den nachfolgenden Praktika wieder der Mentorin und derselben Klasse zugeteilt.

Die Hinweise auf die Mindestzeiträume hat deswegen Bedeutung, weil nach den Berichten (und dem Augenschein während des Besuches) die Studierenden auf freiwilliger Basis offenbar deutlich mehr Zeit in „ihren“ Klassen verbringen.

Im zweiten bzw. dritten Studienjahr mind. 3 Wochen „eigenverantwortlicher“ Unterricht mit ca. 7- 10 Stunden

Hier muss für Hamburger LeserInnen geklärt werden: Eigenverantwortlicher Unterricht stellt hier ausschließlich auf den Aspekt der Verantwortung bei Planung und Durchführung des Unterrichtes ab und hat nichts mit dem Begriff des bedarfsdeckenden Unterrichtes zu tun, der bei uns nahezu untrennbar damit verknüpft ist. Konzeptionell ausgewiesen und in den Klassen vorgefunden haben wir: Die Anleiterin ist beobachtend und unterstützend in jedem (!) Unterricht dabei, macht sich Notizen und führt i.d.R. unmittelbar nach dem Unterricht eine Nachbereitung mit den Studierenden durch. Die Lehrkräfte sind, wie wir sagen würden, „doppelt gesetzt“, erleben somit die Ausbildung als ihre Regelaufgabe und nicht als zusätzliche Aufgabe oder gar Zusatzbelastung. Das prägt augenscheinlich auch die Umgangsform zwischen Auszubildenden und Mentoren. Zusätzlich ist in einem Teil der Unterrichtsstunden der oder die HochschullehrerIn zugegen und nimmt auch an der Nachbereitung teil. Ganz offensichtlich ist in den Ausbildungsschulen die Verzahnung von Studium und Schulpraxis auch hinsichtlich des Lehrpersonals in einem hohen Maße gegeben. Insgesamt fällt uns dabei natürlich die personal- und ressourcenintensive Betreuung während der Praxisphasen des Studiums auf.

In Gesprächen verwiesen Studierende darauf, dass die Praxisphasen aus ihrer Sicht zu kurz bemessen seien. Durch die fehlende Kontinuität der schulpraktischen Erfahrungen und deren kurze Dauer sei der Aufbau von tragfähigen Routinen nicht möglich. Gesprochen wurde davon, dass trotz der an sich guten theoretischen Vorbereitung vielfach ein „Praxisschock“ zu verzeichnen sei, sobald die Lehrerinnen und Lehrer an einer normalen Schule ihren Dienst antreten.

An dieser Stelle konnten die deutschen Besucher auch einmal selbstbewusst auf einen Unterschied verweisen, der auch aus finnischer Sicht durchaus Vorteile bietet: auf das Referendariat als längere Ausbildungsphase, in der die Entwicklung von Routinen und die Bewältigung schulischer Anforderungen im Vordergrund steht.

Die Betreuung der Praktika wird durch die Lehrkräfte vor Ort und durch Mitglieder der erziehungswissenschaftlichen Fakultät geleistet. Aus Hamburger Sicht auffällig ist die Struktur des Lehrkörpers. Dieser be-



(Bild: Beratung durch die Mentorin auch während des Unterrichts der Studentin)

steht nur zu einem kleinen Teil aus Professorinnen und Professoren (die mit Forschungs- und Lehraufgaben betraut sind) und zum größten Teil aus so genannten „Lecturers“, deren Aufgabenbereich vorwiegend in der Lehre liegt, die sich aber z.T. auch in der Forschung engagieren. Die Fachdidaktiken sind in die erziehungswissenschaftliche Fakultät integriert.

Für das Department of Education wurde uns eine Relation von 19 Professuren zu etwa 100 Stellen für Lecturers angegeben. Da die Studierendenzahl zwischen 2.000 und 3.000 liegt, ergibt sich (bezogen auf das gesamte lehrende Personal) eine deutlich günstigere Relation

zwischen Lehrenden und Studierenden als am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Eine Lehrende berichtete, dass Sie für jeweils 6 Wochen 8 Studierende im Praktikum betreut. Da die Schule der Universität benachbart ist, sind die Wegezeiten kurz, wenn der/die Lehrende PraktikantInnen vor Ort besucht.

Im Vergleich: Im WS 2004/05 betreuten Lehrende im ISP bis 28 Studierende an vier bis 26 Schulen, die im gesamten Stadtgebiet verstreut liegen. Allein die Wegezeiten sind sehr aufwändig, so dass mehr als ein Besuch pro Praktikant während eines 4wöchigen Praktikums kaum zu realisieren ist.

Das Curriculum des Studiengangs für „classroom teacher“ liegt uns vor – leider bisher nur auf Finnisch. Sobald eine Übersetzung angefertigt wurde, können auch inhaltliche Vergleiche angestellt werden.

Der erfolgreiche Abschluss eines Lehrerstudiums mit einem Master bedeutet eine volle Lehrberechtigung und erlaubt eine Bewerbung um eine Lehrerstelle. Damit ähnelt das finnische Modell der Lehrerbildung den Modellen einphasiger Lehrerausbildung, die in Deutschland an einigen Standorten (Oldenburg / Osnabrück / Bremen) als Entwicklungsperspektive verfolgt wurden, aber wieder eingestellt wurden.

Wichtig auch: Der Masterabschluss ist unmittelbar anschlussfähig für postgraduierte Studien (Doktoratsstudien). Davon machen deutlich mehr LehrerInnen und Lehrer als bei uns auch Gebrauch.

Kontinuierliche professionelle Entwicklung von LehrerInnen (Lehrerfortbildung) bedeutet nach Ansicht unserer Gesprächspartner Anrecht wie Pflicht. Während die für schulische Belange verantwortlichen Gemeinden für die Mittelbeschaffung für Fortbildung Sorge zu tragen haben, liegt die Verantwortung für deren Inhalte und Gestaltung primär bei den Lehrerteams der Schulen. Die Schulen selbst legen fest, welche Fortbildung sie für ihre (Schul-) Entwicklungsbedürfnisse benötigen und können Fortbildung (unter Abstimmung der Finanzen mit der Schulverwaltung) „einkaufen“, wobei v.a. Universitäten oder das „National Board of Education“ als Anbieter von Fortbildungsleistungen auftreten.



Unser Eindruck ist: Dem Erfordernis der Lehrerfortbildung wird offenbar erst in letzter Zeit und zudem in einem ungleich geringerem Maße als etwa in Hamburg Rechnung getragen. So einig sich alle Gesprächspartner über die hohe Qualität ihrer Lehrausbildung und des Schulsystems waren, der Bereich der berufsbegleitenden Fortbildung für LehrerInnen wurde von den Lehrkräften, den Verantwortlichen in der Schulverwaltung und in der Universität als ein Bereich des finnischen Bildungswesens angesehen, der noch nicht zufrieden stellen kann und deswegen ausgebaut und verbessert werden müsse.

Keine Irritation aber gab es für unsere Gesprächspartner in allen Institutionen der Lehrerbildung und in den Schulen bei der Beantwortung der Frage, die inzwischen wohl jede der Besuchergruppen aus Deutschland stellt.

Auf die unabwendbare Frage nach dem finnischen Schulerfolg wurden in großer Einmütigkeit vor allem immer wieder drei Aspekte genannt, die miteinander für den Erfolg verantwortlich seien:

1. die integrierte Schulstruktur
2. die akademische LehrerInnenausbildung
3. die hohe Bildungsaspiration und das unterstützende Milieu der Elternhäuser

Als eine weitere Bedingung für den Erfolg wurde immer wieder auch der hohe gesellschaftliche Konsens genannt, der bezüglich der Schulstrukturen und der akademischen Lehrerbildung in Finnland herrscht.

Unser Eindruck ist, dass in Finnland Bildungsfragen vor dem Hintergrund dieses Konsenses stärker auf die zu lösenden Probleme konzentriert werden können, weil die bei uns immer präsente „Systemdebatte“ nicht (mehr) geführt werden muss. Das gibt den Diskussionen ganz offensichtlich eine sachbezogene Gelassenheit, die unsere Bildungsdebatten nicht immer auszeichnet.

Redaktionell bearbeitet von A. Pabst auf der Grundlage der Beiträge, Mitschriften und Ausarbeitungen der Reisegruppe:



*Prof. Dr. Fischer,
Prof. Dr. Schuck,
Prof. Dr. Arnold,
Prof. Dr. Lehberger,
(alle Universität
Hamburg)
P. Daschner,
A. Pabst
(beide Landesinstitut
für Lehrerbildung und
Schulentwicklung)*

v.l.n.r.:
Prof. Schuck, Prof. Arnold, Prof.
Fischer, Hr. Daschner, Prof.
Lehberger,
nicht im Bild: A. Pabst)

Alle Bilder: A. Pabst

Zusätzlich genutzte Literatur.

Fischer, Holger, (Hrsg.) Zentrum für Hungarologie im Institut für Finnougristik der Universität Hamburg: „Geschichte Ungarns und Finnlands“ Daten-CD, Hamburg 2002

Buchberger, Irina und Buchberger Friedrich : „Lehrerbildung in Finnland“, in „Unser Weg“ 1/2004 1-8

Domisch, Rainer: *Schulen in Finnland und Deutschland*
Eine Zusammenstellung für die Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin. Mai 2005
(unveröffentlichtes Manuskript)

Ojanen, Juha (Unterrichtsministerium) : „Das finnische Schul und Ausbildungswesen“ in: FINFO 3/2002

Weitere Literatur:

Freymann, Th. (2002). In Freiheit der Wissenschaft, Juni 2002: Warum sind finnische Schüler so gut?

Freymann, Th. (2003). Sonderpädagogische Förderung in Finnland. In: Heilpädagogik online 01/03, 3-13.

Schuck, K. D. (2001). Fördern, Förderung, Förderbedarf. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik - Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis (S. 63-67). Stuttgart: Kohlhammer.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2003). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Dokumentation Nr. 170. Bonn: Selbstverlag.

Anhang zum gemeinsamen Reisebericht:

K. D. Schuck:

Jedes Schulsystem ist der Spiegel der Entwicklung des jeweiligen Gesellschaftssystems. Es reproduziert die verbreiteten Vorstellungen über das gesellschaftliche Zusammenleben und ist zugleich die Materialisierung von Vorstellungen darüber, welche kulturellen Güter sich die nachwachsende Generation aneignen muss und wie dieser Aneignungsvorgang zu verlaufen hat. Im Vergleich zu Finnland gibt es in Deutschland prinzipielle Unterschiede in pädagogische bedeutsamen Grundeinstellungen, Haltungen und Menschenbilder. In Deutschland ist der Glaube weit verbreitet, dass der Schulerfolg zuallererst von der individuellen Begabung abhängig ist. Dieser Glaube wird getragen von einem breiten gesellschaftlichen Konsens und findet seinen Niederschlag in der allseits akzeptierten Notwendigkeit einer mutmaßlich begabungsgerechten Auslese für unterschiedliche Anforderungsniveaus und erreichbaren Bildungskarrieren in einem gegliederten Bildungs- und Gesellschaftssystem. In Finnland scheint demgegenüber auf dem Hintergrund geringerer sozialer Unterschiede die Überzeugung weit verbreitet zu sein, dass Bildungsbiographien eben ganz wesentlich von den Unterstützungsleistungen des pädagogischen Systems abhängig sind, die es besonders im Grundschulbereich auszubauen gilt. Es herrscht der Glaube an die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des lernenden Subjekts in sozialer Gemeinschaft. SchülerInnen wie LehrerInnen gehören zu diesen lernenden Subjekten in einem lernenden System, der Schule, die sich in Eigenverantwortlichkeit beständig den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen vor Ort zu stellen hat. Externe Kontrolle wird mit Skepsis betrachtet und auf die selbstverantwortete Evaluation bezogen auf selbst gesetzte Ziele gesetzt.

Diese Unterschiede haben einen entwicklungstheoretischen Namen: Dem deutschen Schulsystem wird immer wieder attestiert, dass es im wesentlichen endogenistischen und exogenistischen Entwicklungstheorien folgt. Dort wird die treibende Kraft der Entwicklung in der Entfaltung innerer Eigen-

schaften oder in den Wirkungen äußerer Kräfte gesehen. Der Lernende wird entweder als seinen Eigenschaften ausgeliefert gedacht oder im behavioristischen Sinne als Objekt externen Verstärkungen gesehen und dementsprechend behandelt. Demgegenüber glaubt man in Finnland vielmehr an die lernenden Subjekte, ihre konstruierenden Aktivitäten, die es anzuregen und zu unterstützen gilt und zwar in sozialen Zusammenhängen ohne Ausgrenzung und in einem inklusiven Milieu. Schülerinnen und Schüler fühlen sich durch ihre Schulen angenommen. Gute wie nicht so Gute sind der Schule gleich wichtig. Das sind die Grundüberzeugungen und Folgen moderner, konstruktivistischer und interaktionistischer Entwicklungstheorien.

Unter diesen generellen Grundeinstellungen schaffen es die Finnen, was im deutschen Denken so ohne weiteres nicht möglich sein kann: Maximale Unterstützung der Kinder in der neunjährigen Grundschule mit hohem personellen und materiellen Einsatz und ohne Scheu, Förderbedürfnisse auch als solche zu bezeichnen. Die Förderquote von 27 % eines Jahrgangs ist gigantisch gegenüber unseren mageren 5,5 %. Anstatt lernprozessbegleitend zu unterstützen und Entwicklungsräume für das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung zu eröffnen, streiten wir uns darüber, wie und ob wir „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ diagnostizieren können und dürfen, wohl wissend, dass die Ressourcen gedeckelt sind und die Diagnostik allenfalls dazu taugt, Kinder in eine andere Schulform und über den point of no return justitiabel aus dem allgemeinen Bildungsgang zu entfernen.



Die Finnen haben auch keine Probleme damit, eine segregierte Förderung in besonderen Gruppen innerhalb einer Schule oder auch in Internaten zu realisieren. Bei uns gilt demgegenüber der gemeinsame Unterricht z. B. in

sogenannten Integrationsklassen als das Maß aller Dinge, ohne immer zu fragen, ob damit nicht nur einer Ideologie oder auch den Entwicklungssubjekten mit ihren besonderen Bedürfnissen gefolgt wird. In einem prinzipiell auf Inklusion angelegten System haben segregierende Massnahmen eben eine ganz andere Symbolwirkung als in einem auf Ausgrenzung basierenden System wie dem unsrigen, in dem der Kopf um die Integration wenigstens einiger randständiger und behinderter Kinder schon als Fortschritt zählt. Die Finnen schaffen es mit ihrer Philosophie einen für uns unvorstellbaren Widerspruch zu überwinden, nämlich in der neunjährigen Grundschule maximal zu integrieren und anschließend scharf auszulesen, mit ihren landesweiten Prüfungen, die aus zentral gestellte und ausgewertete Aufgaben bestehen.

Im Ganzen folgt das finnische System meinem Eindruck nach viel mehr den individuellen Bedürfnissen nach sozialer Anerkennung, umfassender Unterstützung und gesellschaftlicher Teilhabe. In einem solchen System Schüler und Lehrer sein zu dürfen, halte ich schon für attraktiv, vor allem dann, wenn das Schulleben in der realen Schule tatsächlich alltäglich so gestaltet wird, wie es in einer Folie der Schulverwaltung von Jyväskylä heißt: "Today we are growing together into the future".