

## Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Maïke Buck

Ethnographische Analyse zum  
finnischen Bildungssystem

Heft Nr. 7, September 2013



Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Maïke Buck

Ethnographische Analyse zum  
finnischen Bildungssystem

Heft Nr. 7, September 2013

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

**Impressum:**

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, PD. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft  
Empirische Bildungsforschung  
Karl-Glöckner-Straße 21B  
35394 Gießen  
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-100816

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/10081/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Ethnographie als zentrale Methode	8
2.1	Methoden – Varianten – Charakteristika	9
2.2	Über das Verfassen ethnographischer Berichte	10
2.3	Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungswesens	11
3	Erste Station: Deutschlehrerseminar an der <i>Tampereen yliopisto</i>	12
3.1	Eine Fortbildung als Indikator einer motivationalen Lernumgebung	14
3.2	Arrangement von Lehrerfortbildungen in Finnland	16
4	Zweite Station: Ein Schultag an der <i>Sammon keskuslukio</i>	18
4.1	Duzen in finnischen Klassenzimmern	19
4.2	Kostenfreie Schulspeisung als fester Bestandteil des Lehrplans	22
4.3	Bibliotheken als heimliche „Wohnzimmer“ der finnischen Schüler	26
5	Dritte Station: <i>Tampereen normalikoulu</i> – Schule der Lehrerausbildung	29
5.1	„Nur die Besten werden Lehrer“ – zur Lehrerausbildung in Finnland	32
5.2	Multiprofessionelle Hilfesysteme im finnischen Bildungswesen	35
6	Das finnische Bildungssystem als Netz symbolischer Wertschätzungen	38
6.1	Kleine Dimensionen – große Symbolschaft	38
6.2	Chancengleichheit als Leitbild des finnischen Bildungswesens	40
7	Fazit	41
	Literatur	43



## 1 Einleitung

Finnland – ein Land mit dem in erster Linie Saunen, Nokia-Handys und lange Winter mit kalten Temperaturen assoziiert werden. *„And this is the reason why we have NOKIA today: [...] Because we have in every part of Finland clever and talented young students and persons [...]“* (Overesch 2007, 111; Herv.i.O.), so die ehemalige finnische Bildungsministerin Tytti Isohookana-Asunmaa in einem Interview. Bedingt durch das positive Abschneiden der finnischen Schüler an der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment), richtet sich die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit vornehmlich auf das Bildungs- und Schulsystem des 5,3-Millionen Staates. Platz zwei in der Lesekompetenz und im Bereich Mathematik sowie Platz eins in dem Kernkompetenzbereich der Naturwissenschaften (vgl. Ministry of Education and Culture 2010) – die aktuellsten Untersuchungsergebnisse aus dem Jahr 2009 belegen, dass Finnland zu den leistungsstärksten OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)-Ländern gehört.

Vor dem Hintergrund, dass Bildung zu den wichtigsten Ressourcen unserer heutigen Wissensgesellschaft zählt, hat PISA in der deutschen aber auch in der internationalen Diskussion die Frage neu aufkommen lassen, welche Merkmale von Bildungssystemen, aber auch welche Hintergrundmerkmale für die unterschiedliche „Produktivität“ verantwortlich sind. Worin liegen die wohlmöglichen Besonderheiten des finnischen Bildungssystems und dahingehend auch seines Erfolgs? Was lässt Finnland bezüglich seines Bildungssystems so interessant erscheinen?

Um Bildungssysteme zu untersuchen bieten sich verschiedene Möglichkeiten. Eine Option liegt darin, sie entlang von Schulformen oder institutionellen Strukturen und somit systematisch „von oben“ zu untersuchen. In dem Vorhaben dieser Arbeit soll eine weitere Möglichkeit der Untersuchung aufgezeigt werden, wonach das finnische Bildungssystem sozusagen „von unten“ untersucht werden soll. Als Forschungsstrategie dient in diesem Rahmen die Methode der Ethnographie. Aufgrund eines viermonatigen Studienaufenthalts in der finnischen Stadt Tampere war es möglich, in der Rolle des interessierten „Fremden“, Einblicke in verschiedene Institutionen und Kontakte zu unterschiedlichen Akteuren des finnischen Bildungssystems zu erlangen.

Nachdem eine kurze Einführung zur Methode der Ethnographie gegeben wird, bilden drei „Stationen“ den Hauptteil der vorliegenden Arbeit. Hierbei handelt es sich um ein Lehrerfortbildungsseminar, eine Schule der gymnasialen Oberstufe und eine Lehrer-

ausbildungsschule. Die an den Stationen getätigten Beobachtungen und geführten Gespräche werden anschließend zu ethnographischen Szenen verdichtet. Sie bilden die Ausgangsbasis für die anschließenden Interpretationen und Theoriebezüge. Ziel ist es, das Besondere des finnischen Bildungssystems, die in den Szenen versteckten Details, ausfindig zu machen und in einem breiteren Kontext zu erörtern. Um die Besonderheiten sichtbar werden zu lassen und hervorzuheben, wird partiell ein Vergleich zur Lage in Deutschland angeführt. Die „Puzzlestücke“ an Beobachtungen, Fragen und daraus resultierenden Erklärungsversuchen sollen abschließend hinsichtlich ihres denkbaren Symbolgehalts aufeinander bezogen werden, um auf dieser Weise der finnischen Bildungsrealität mit dem ethnographischen „befremdenden“ Blick ein Stück weit näher zu kommen.

## 2 Ethnographie als zentrale Methode

„Mit der verborgenen Allüre des Eroberers betritt er das Feld. Mit detektivischem Spürsinn sucht er Informationen und Situationen auf, die ihm den Schlüssel für die Sinnstrukturen der erforschten Wirklichkeit verschaffen sollen“ (Sutterlüty/Imbusch 2008, 3). Mit dieser einleitenden Beschreibung lassen sich die wesentlichen Vorgehensweisen und Absichten des ethnographischen Forschungsprogramms knapp zusammenfassen.

Im Unterschied zur Konzentration auf beweisführende Tatsachenfeststellungen ist die Ethnographie durch den zunächst naiv anmutenden Erkenntnisstil des Entdeckens gekennzeichnet. Die historischen Wurzeln dieses Erkenntnisstils liegen in einem ersten Bezugspunkt in der ethnologischen Erfahrung kultureller Fremdheit. Ab dem Anfang des 20. Jahrhunderts hat auch die Soziologie ethnographische Methoden, als Beschreibungen von Ethnien oder kleinen Lebenswelten, entwickelt (vgl. Lüders 2009; Hirschauer/Amann 1997). Nach Hitzler meint Ethnographie „[...] ein Forschungsprogramm, das darauf abzielt, andere Lebensweisen, Lebensformen, Lebensstile sozusagen ‚von innen‘ her zu verstehen, d.h. ‚fremde Welten‘ auf ihren Eigensinn hin zu erkunden“ (2006, 48; Herv.i.O.). Ferner wird die Ethnographie als eine aufspürende, erkundende, deutende und beschreibende Forschung betrachtet, die fremde Welten rekonstruiert. Die Bedeutung dieser Rekonstruktionen liegt in dem Anliegen, zu verstehen und zu übersetzen, welchen Sinn die jeweiligen Akteure mit ihrem Tun und Lassen verbinden (vgl. ebd.).

In Bezug auf das Vorhaben dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt in dem Aufspüren, Hinterfragen und Verstehen der institutionellen und kontextuellen sowie in dem Miteinander der Akteure liegenden Besonderheiten des finnischen Bildungssystems als Art Rekonstruktion einer „fremden Welt“.

## 2.1 Methoden – Varianten – Charakteristika

Neben wenigen Meinungen, die bislang darüber diskutieren, welches nun *die* Methode der Ethnographie ist (vgl. Böhme 2008), schließen die meisten Ansätze darauf, dass das methodische Kernstück die teilnehmende Beobachtung der Feldforschenden ist (vgl. Lüders 2009; Lamnek 2005; Hirschauer/Amann 1997). Die teilnehmende Beobachtung beginnt mit einer im Sinne von Geertz trivialen und scheinbar unmethodischen Ausgangsfrage: „What the hell is going on here“ (Geertz 1983, zitiert nach Hirschauer/Amann 1997, 20). Dies deutet darauf hin, dass es weder eine theoretische Voreingenommenheit noch eine vorgängige Hypothesenbildung gibt.

Im Prozess der Forschung im Feld wandelt sich die Suche nach dem Unbekannten in konkrete Fragestellungen nach Besonderheiten. Ferner ist für die teilnehmende Beobachtung die persönliche Teilnahme des Forschers an dem ihn interessierenden Gegenstand der Beobachtung (vgl. Lamnek 2005). Neben diesem Erhebungsverfahren können auch weitere methodische Zugänge eingesetzt werden. Dazu gehören unter anderem Interviews oder Expertengespräche, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalyse (vgl. Lüders 2009). Aus diesem Grund lässt sich die teilnehmende Beobachtung auch als „eine *flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie* verstehen“ (vgl. Lüders 2009, 389; Herv.i.O.).

Zusammenfassend, und über die Vielfalt von Methoden und Varianten hinwegschauend, rücken fünf Momente in das Zentrum der wesentlichen Charakteristika ethnographischer Forschung. An erster Stelle steht die längere Teilnahme des Forschers im Feld. Voraussetzung ist die Bewältigung des Zugangs und die Übernahme einer von den Teilnehmern im Feld akzeptierten Rolle. Weiter kennzeichnend ist hier das ethnographische Schreiben und Protokollieren. Ein weiteres Charakteristikum stellt die Subjektivität des Forschers dar, welche nicht eliminiert, sondern reflexiv als solche anerkannt und berücksichtigt wird. Zuletzt ist es von Bedeutung, möglichst viele, mannigfaltige Daten zusammenzutragen. Die Ethnographie birgt das Potential, alle möglichen Gegenstände als kurios zu betrachten und zum Objekt einer empirischen als auch theoretischen Neugier zu machen. Somit ist im Feld zunächst alles beachtenswert. Erst im

Verlauf des Forschungsprozesses wird erkennbar, welche Beobachtungen beachtenswert sowie deutungs- und erklärungsbedürftig erscheinen (vgl. Hitzler 2006; Hirschauer/Amann 1997).

## 2.2 Über das Verfassen ethnographischer Berichte

Das Vorgehen ethnographischer Feldforschung besteht im Kern aus folgenden Verfahrensschritten: der Festlegung einer vorerst offenen Fragestellung, der Herstellung des Feldkontakts, der Phase der Datenerhebung mit dem Charakteristikum, möglichst viele Daten zusammenzutragen, der Datenaufbereitung beziehungsweise -auswertung und zuletzt der Analyse der fixierten Daten (vgl. Hitzler 2006). Die Datenauswertung soll an dieser Stelle näher in den Fokus der Betrachtung rücken, da die ethnographischen Berichte einen wesentlichen Bestandteil beziehungsweise das Arbeitsmaterial dieser Arbeit in den folgenden Kapiteln darstellen. Worum geht es nun genau bei dem Schreiben von ethnographischen Berichten?

Das Ziel liegt in der Transformation von Beobachtetem und Wahrgenommenem in Sprache. Mit dem Text wird eine Form des Blickes literarisiert, wobei die Beobachtungen nach Schulz atmosphärisch „eingefroren“ werden sollen, um Daten des Geschehens zu lebenden Collagen zu arrangieren (vgl. Schulz 2010). Dadurch, dass die Forschungsstrategie der Ethnographie durch eine Methodenpluralität gekennzeichnet ist, erscheint ebenso der Prozess des ethnographischen Schreibens als eine Kunstlehre, die methodisch kaum fassbar ist (vgl. Cloos 2010). Umfangreichere Studien liegen in der Monographie von Robert M. Emerson, Rachel I. Fretz und Linda L. Shaw vor. Auch diese Autoren stellen fest: „In sum, ethnographers have failed to closely examine the process of writing field notes“ (Emerson/Fretz/Shaw 1995, X.f.). Cloos fasst dennoch, beruhend auf Theorien und Werke verschiedener Autoren, einige Regeln zusammen, die es zu beachten gilt, um den Beobachtungsprotokollen einen Grad an Verlässlichkeit für die Analyse zu gewähren. Demnach sollten die Berichte möglichst ausgiebig und in zeitlicher Reihenfolge das Beobachtete beschreiben. Das Beobachtete sollte ohne wissenschaftliche Generalisierungen oder theoretische Vermutungen und nah am Sprachgebrauch der Erzählenden fixiert werden. Dennoch sei zu beachten, dass die ethnographischen Berichte weniger ein Abbild des Beobachteten darstellen, sondern immer schon ein Stück weit eine Selektion der Geschehnisse aufweisen, womit der interpretative und somit auch subjektive Charakter des Forschers mit einfließt (vgl. Cloos 2010). Ebenso kann den Berichten auch einen gewissen anekdotischen Unterhaltungswert beigemessen werden (vgl. Hirschauer/Amann 1997). Ethnographische

Berichte können als „eine Erzählung über das, was die FeldforscherInnen während ihrer Feldteilnahme erlebt, gesehen, gehört und gefühlt haben“ verstanden werden (Cloos 2010, 188).

Ist der ethnographische Bericht, in diesem Fall die jeweilige Mikroszene, geschrieben, so kann mit der anschließenden Phase der Analyse begonnen werden. In dieser Phase wird durch den oberflächlichen Informationsgehalt der Texte hindurch gestoßen um dabei die tieferliegenden Sinn- und Bedeutungsschichten sichtbar zu machen. Dies meint, „[...]alltägliches Verstehen methodisch zu problematisieren, theoretisch zu hinterfragen und epistemologisch zu reflektieren“ (Hitzler 2006, 51).

### 2.3 Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungswesens

Ethnographische Studien weisen ein breites Spektrum an Gegenständen und Themen auf. Im Zentrum aller Arbeiten wird der Frage nachgegangen, wie die jeweiligen Wirklichkeiten praktisch erzeugt werden (vgl. Lüders 2009). Die Ethnographie als eine Methode des qualitativen Forschungszugangs hat in den vergangenen Jahren auch Einlass und gesteigerte Wertschätzung in den deutschen Schulen gefunden. Mit der Untersuchung von Mikroprozessen in Schule und Unterricht sollen standardisierte Beobachtungen im Klassenraum und eine Orientierung an vorab festgelegten Konzepten überwunden werden. Schwerpunkte schulischer Mikroprozesse beziehen sich unter anderem auf Arbeiten zur Bedeutung der Schulen für die Reproduktion der Kultur der Industriegesellschaft und Untersuchungen von kulturellen Konflikten und Aushandlungsprozessen der Gleichaltrigen an Schulen. Ebenso beziehen sie sich auf Studien zu Mikroprozessen im Feld des Unterrichts, wie beispielsweise zu Praktiken des Lehrens und Lernens (vgl. Heinzel 2010).

Bei den Untersuchungen geht es weniger um das Erklären, sondern vielmehr um das Verstehen schulischer Wirklichkeit. Die ethnographischen Ansätze bieten somit eine Ergänzung zur quantitativen Schulforschung, indem sie im Stande sind, Daten zu liefern, die Aufschluss über die Lebenswelten oder aber subjektiven Erlebnisweisen von Schülern, Eltern und Lehrpersonal geben. Ein Problem sieht Böhme allerdings in der proportionalen Abnahme qualitativer Studien, je mehr die Schule in einen gesellschaftlichen oder auch globalen Kontext gestellt und betrachtet werden soll (vgl. Böhme 2010). Das finnische Bildungssystem anhand von Mikroszenen bezüglich seiner Besonderheiten zu untersuchen und in einen größeren Kontext einzubetten, stellt somit einen interessanten Ansatz dar, dieser „Forschungslücke“ nachzugehen. In dieser Ar-

beit werden hierzu drei Stationen aufgesucht, Eindrücke mittels ethnographischer Berichte in Form von kurzen Szenen beschrieben und anschließend reflektiert, interpretiert und in einem theoretischen Kontext erläutert.

### 3 Erste Station: Deutschlehrerseminar an der *Tampereen yliopisto*

Am 25. November 2010 findet an der Universität Tampere, organisiert durch das „Institut für Sprach- und Translationswissenschaft – Deutsche Sprache und Kultur“ in der Zeit von 17.00 bis 19.30 ein Fortbildungsseminar für interessierte Deutschlehrer der Stadt Tampere statt. In einem Gespräch mit einem Dozenten der Universität wurde ich auf das Fortbildungsseminar aufmerksam gemacht und hierzu herzlich eingeladen. Von der Fortbildung erhoffte ich mir, erste Eindrücke von finnischen Lehrercharakteren zu erhalten und zu beobachten, wie eine Fortbildung gestaltet wird. Ein weiteres Ziel war es, ein Gespräch mit einer Lehrkraft aufzusuchen, um näheres zum Thema Lehrerfortbildungen in Finnland zu erfahren.

*Der Einladung entnehme ich die Nummer des Raumes, in welchem das Lehrerseminar stattfinden sollte. Ich bin sehr pünktlich. Mit zwei Dozenten der Universität treffen auch zwei Damen der Kantine ein, welche liebevoll das Kaffeegedeck mit Blumen dekorieren und Kuchen sowie belegte Brötchen auf einem Tisch im Vorraum anrichten. Ewald Reuter, der leitende Professor des Fachbereichs, und sein Kollege kommen mit reichlich Material in der Hand und wie immer, mit einem lockeren Spruch auf den Lippen, in den Raum.*

*Nach und nach treffen die Lehrer ein. Als alle angekommen scheinen, begrüßt Herr Reuter die Runde sehr herzlich. Er spricht den ein oder anderen direkt an und freut sich über die zahlreichen Interessenten. Aufgrund der Anzahl deutscher Gäste, schlägt er zu meiner Erleichterung vor, das Seminar in deutscher Sprache abzuhalten. Die Atmosphäre scheint mir recht locker. Durch das Duzen, das unter den Finnen Gang und Gebe ist, entsteht bei mir ‚fälschlicherweise‘ der Eindruck, dass sich alle seit Langem kennen. Zur Kaffeepause, auf Finnisch „Kahvitauko“, verlassen wir den Seminarraum und gehen in den Vorraum. Ich überlege an wen ich mich wenden könnte – neben mir zwei Lehrerinnen, die finnisch sprechen, ich lausche – ab und zu ein Wort, welches ich mit meinen rudimentären Kenntnissen identifizieren und verstehen kann ...*

*Mir gegenüber steht eine finnische Deutschlehrerin. Ich überlege, wie ich ein Gespräch mit ihr einleite, ohne mich aufzuzwingen oder zu enttarnen, dass ich ihr Informationen entlocken möchte. Ich wage es dennoch und stelle mich als Austausch-*

studentin der Universität Tampere vor. Ich erzähle ihr, dass ich in Deutschland Lehramtsstudentin bin und mich deshalb für das Lehrerdasein in Finnland interessiere. Ich frage sie, ob sie oft zu Veranstaltungen dieser Art geht und ob es ein großes Fortbildungsangebot für Lehrer gibt. Erst einmal brauche sie auch einen Kaffee, sagt sie. Die Unterrichtstag an der Schule sei anstrengend gewesen und sie nun doch schon ein wenig müde. ABER, betont sie, das Deutschlehrerseminar habe sie interessiert und dann sei es keine Frage, nach Feierabend eine Veranstaltung zu Gunsten der eigenen Arbeit zu besuchen. Ich frage sie, ob es viele andere Lehrkräfte so handhaben und nach Schulschluss gerne an freiwilligen Fortbildungen teilnehmen. Sie spricht von einer allgemein sehr hohen Motivation der Lehrer. Dies sagt sie mit großer Überzeugung, ich glaube ihr.

An bestimmten Tagen im Jahr ist die Teilnahme an Fortbildungen verpflichtend, die genaue Anzahl wisse sie gerade nicht. Seminare dieser Art fallen nicht darunter. Sie besucht es, um ein paar bekannte Gesichter wiederzusehen und um sich auf den neuesten Stand zu bringen. Die Kooperation zwischen der Universität Tampere und den örtlichen Schulen sei schon immer recht gut gewesen, es herrsche ein lockeres, angenehmes Arbeitsverhältnis.

Als sie das sagt, erinnere ich mich an die letzte Stunde zurück. Ich stimme ihr gedanklich zu und fand keinen Vergleich zu Deutschlands steifen ‚Anzug-Veranstaltungen‘, denn der verantwortliche Professor dieses Seminars kam in Hausschuhen und begrüßte mit Witz und Charme die Gäste.

Nach der Kaffeepause geht es gestärkt in die zweite Runde des Seminars. Nach Vorstellung einer Pro-Gradu-Arbeit folgt eine rege Diskussion über Gegenmaßnahmen des rückläufigen Deutschunterrichts an finnischen Schulen. Die Runde der Lehrer erscheint nun wesentlich „aufgetaut“. Die Stimmung bei Kaffee und Kuchen ist gut und gelassen. Die Veranstaltung überzieht sich in der Zeit, aber mir scheint, dass noch keine Unruhe oder Stimmung zum Aufbruch eintritt. Als sich die Diskussionen dem Ende nähern, bedankt sich Ewald Reuter noch einmal ganz herzlich bei allen, verteilt Teilnahmescheine und fragt, ob es Vorschläge und Wünsche für einen nächsten Themennachmittag gibt. Die Universität sei offen für alles was kommen möge und thematisch machbar sei. Meine Sitznachbarin, eine finnische Deutschlehrerin, frage ich, wie oft solche Fortbildungsseminare in der Regel stattfinden. Sie antwortet mir, dass im Jahr sechs bis sieben „Treffen“ dieser Art zu Stande kommen. „Greift noch einmal zum Kuchen, damit ihr noch den Weg nach Hause schafft!“, so Reuters Verabschiedung. Ich muss schmunzeln, habe ich mir doch unter einem Fortbildungsseminar für Lehrer eine wesentlich „steifere“ Veranstaltung vorgestellt.

Was für Indikatoren und Faktoren bezüglich der Besonderheiten des finnischen Bildungssystems verbergen sich hinter diesen Mikroszenen? Was erscheint sonderbar und was irritierend? Es ist zu beachten, dass es sich um subjektive Eindrücke handelt. Auf mich wirkte bei diesem Deutschlehrerseminar eine ganz spezielle Stimmung. Ich ging mit der Erwartung einer förmlichen, institutionellen Veranstaltung in das Seminar. Bereits durch das nette Tischgedeck und dem Bereitstellen von Kaffee, Kuchen und Brötchen wurde dieser Eindruck gelockert. Ebenso durch das Auftreten des Professors, welcher keine Allüren anstellte, um seine Position gegenüber anderen autoritär zu vertreten. Vielmehr fällt er mit dem Auftreten in Hausschuhen und humorvollem Smalltalk auf. Es scheint, die „Hochschwelligkeit“ der Institution Universität ist in diesem Kontext sehr „niederschwellig“. Die Ernsthaftigkeit der Zusammenkunft und die Thematik gehen durch die interessanten Vorträge und vor allem durch die rege Diskussion im zweiten Teil der Veranstaltung dennoch in keiner Minute verloren. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage einer Lehrerin in der Kaffee-pause. Demnach nehmen die Lehrer gerne, motiviert und vor allem freiwillig nach Feierabend an Fortbildungsseminaren teil. Wie ist dies möglich?

Zwei Aspekten soll in dem Zusammenhang der Mikroszenen und den darin enthaltenen Details in einem breiteren Kontext nachgegangen werden. Zum einen: Wie ist es möglich, eine Lernkultur herzustellen, in der Lehrer gerne zu unbezahlten und beruflich nicht anerkannten Fortbildungen kommen? Zum anderen: Wie werden Lehrerfortbildungen in Finnland arrangiert, bildet eine Zusammenkunft dieser Art eine Ausnahme die sich speziell die Universität Tampere vorbehält oder gibt es Bestimmungen, die eine Kooperation zwischen Schulen und Universität festlegen?

### 3.1 Eine Fortbildung als Indikator einer motivationalen Lernumgebung

Lernen wird immer mehr zur Lebensaufgabe unserer Zeit. Angesichts der Vielschichtigkeit und Komplexität des Berufsfeldes eines Lehrers, steht dieser ständig vor neuen Herausforderungen. Warum besuchen Lehrer Fortbildungen dennoch freiwillig, dazu gerne und in einer motivierten Grundhaltung, obwohl sie nicht zu den regulären Pflichtveranstaltungen zählen? Welche Faktoren führen zu dieser Motivation?

Lernen als eine Art von Informationsverarbeitung vollzieht sich nicht als rein kognitiver Prozess. Für ein nachhaltiges Engagement beim Lernen tritt vielmehr die Lernmotivation als wichtige Bedingung in den Vordergrund. Unter Lernmotivation wird demnach der Wunsch als auch die Absicht verstanden, sich gezielte Inhalte, Fähigkeiten und Fertig-

keiten zu erarbeiten. Ferner erfolgt bei der Wissensaneignung die Unterscheidung zwischen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation. Wird dem Lernen nur der Sinn beigemessen, negative Sanktionen zu vermeiden oder aber Belohnungen im weiteren Sinne zu erreichen, wird von extrinsischer Motivation gesprochen. Bei der intrinsischen Motivation wird in idealtypischer Weise selbstbestimmt gelernt, da die Lernaktivität Spaß macht oder der Lerngegenstand als interessant gilt (vgl. Renkl 2009).

Aus den Mikroszenen der Fortbildung geht hervor, dass die intrinsischen Motive der Anwesenden zur wiederkehrenden Teilnahme an Lehrerseminaren bewegen. Insbesondere wird dieser Aspekt aus dem Gespräch mit einer teilnehmenden Lehrerin deutlich. Sie gibt an, dass diese Veranstaltung auf freiwilliger Basis stattfindet und gerne besucht wird. Die Lehrer sind motiviert. Zur Motivationssteigerung führen eine Reihe von Techniken, bei denen Lernenden als auch Lehrende aktiv mitwirken müssen. Zur Steigerung der intrinsischen Motivation hat Stangl, bezogen auf Unterrichtssituationen, vier Ansatzpunkte herausgestellt, die an die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden anknüpfen. Sie können Spaß und Interesse steigern beziehungsweise andernfalls verhindern, womit Unlust und Desinteresse bei Lernenden und Lehrenden hervorgerufen wird (vgl. Stangl 2003).

Die Ansatzpunkte beziehen sich auf Lerninhalte, Materialien und Medien sowie auf Lernaktivitäten und Lernumgebungen. Diese werden kurz erläutert und in Bezug zu dem besuchten Lehrerfortbildungsseminar gesetzt, um die motivationalen Voraussetzung zum engagierten Lernen herauszustellen.

Hinsichtlich der Lerninhalte ist entscheidend, den Lernenden gemäß ihren jeweiligen Interessen die Möglichkeit zu geben, Schwerpunkte bezüglich der Themen und des Stoffs mit auszuwählen (vgl. ebd.). Diese Anforderung scheint bei der untersuchten Fortbildung erfüllt zu sein. Nach der Veranstaltung rief Herr Rauter dazu auf, Themen für die nächste Veranstaltung vorzuschlagen.

Des Weiteren sollten Materialien und Medien so gestaltet sein, dass sie ästhetisch, originell und humorvoll oder aber provokant erscheinen. Auf diese Weise wird bei den Beteiligten die Neugier geweckt und die Freude an der Auseinandersetzung gesteigert (vgl. ebd.). Die Fortbildung fiel nicht durch einen hohen Einsatz an Materialien und Medien auf. Dennoch sind die Kleinigkeiten bedacht, wie das Verteilen von kleinen Ansteckbuttons des Goethe-Instituts. Ferner wurde diese Veranstaltung durch die Äußerungen des Veranstalters humorvoll gestaltet.

Ein weiterer Ansatzpunkt in Unterrichtssituationen stellen die Lernaktivitäten dar. Ob Aktivitäten mit Spaß und Interesse oder mit Unlust und Desinteresse verfolgt werden, hängt von der Involvierung der Lernenden ab. Diese lässt sich durch die Erarbeitung einer konkreten Problemlösung oder einer Diskussionen herbeiführen (vgl. Stangl 2003). In Bezug auf die Fortbildung kann von einer Steigerung der intrinsischen Motivation ausgegangen werden. Vor allem in der zweiten Hälfte der Veranstaltung arbeiteten die Lehrer kollektiv und in einer regen Diskussion daran, Mittel und Wege zu finden, um den Deutschunterricht an finnischen Schulen wieder aufleben zu lassen. Zuletzt wird auf die Lernumgebung eingegangen. Diese sollte positiv erlebt werden und möglichst menschlichen Grundbedürfnissen entsprechen. Damit sind beispielweise ein ausreichendes Platzangebot, frische Luft und angenehme Stühle gemeint (vgl. ebd.). Der Seminarraum verfügte über bequeme Sitzgelegenheiten, genügend Raum und technisches Equipment. An dieser Stelle ist besonders der Vorraum zu erwähnen, welcher für die Kaffeepause mit Tischdecken, Blumen sowie Kaffee, Kuchen und Brötchen hergerichtet wurde. Getränke und Kuchen konnten ebenso mit in den Seminarraum hineingenommen werden.

Hinsichtlich der angeführten Ansätze zur Motivationssteigerung lässt sich zusammenfassen, dass die Rahmenbedingungen eindeutig stimmig waren, was zu einer motivationalen Grundeinstellung aller Teilnehmer führte.

### 3.2 Arrangement von Lehrerfortbildungen in Finnland

Sobald ein Lehrer ins Berufsleben einsteigt, wird ihm die Möglichkeit zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Aktualisierung seiner Fachkompetenz geboten. Das finnische Unterrichtsministerium *Opetusministeriö* formuliert hierzu, „[d]ie Fortbildung zielt darauf ab, die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer auf dem für ihre Arbeit benötigten Niveau zu erhalten“ (2006, 19). Ebenso wurde eine positive Beeinflussung der Arbeitsmotivation durch Fortbildungsmaßnahmen festgestellt (vgl. ebd.).

Die Verantwortung für die Realisierung von Fortbildungsmaßnahmen der unterrichtenden Personen obliegt den Arbeitgebern, in Finnland damit meist den Kommunen. Hierbei handelt es sich um „*Ausbildungsmaßnahmen entsprechend des Tarifvertrags für Beamte*“ (Mikkola 2003, 6; Herv.i.O.) mit einem Mindestumfang von drei Arbeitstagen pro Schuljahr außerhalb der Schulzeit. Die Fortbildungen sind für Lehrer kostenfrei, wobei die Dienstbezüge vollständig weiterbezahlt werden. Über die Inhalte und Realisierungen der Fortbildungsmaßnahmen entscheidet der Arbeitgeber. Die üblichsten

Formen der Durchführung sind von der Kommune organisierte Fortbildungstage oder Fortbildungsveranstaltungen in den einzelnen Schulen. Zu typischen Themen der tarifvertraglichen Fortbildungsmaßnahmen zählen Inhalte der Unterrichtsfächer, Fragen zur Unterrichtsplanung sowie der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken im Unterricht. Darüber hinaus werden aktuelle lokale Probleme thematisiert (vgl. Mikkola 2008). So auch bei dem, wenn auch nicht tarifvertraglich geregelter, Fortbildungsseminar an der Universität Tampere, in dessen Rahmen der zunehmende Rückgang des Interesses an dem Fach Deutsch als Fremdsprache an den örtlichen Schulen thematisiert und diskutiert wurde. Der Arbeitgeber kann die Fortbildungen selbst organisieren oder sie bei einem Bildungsanbieter, wie Universität, Fachhochschule, Organisation oder private Fortbildungsmaßnahme, bestellen (vgl. ebd.).

Neben den kommunal geregelten Fortbildungen werden vor allem Fortbildungsmaßnahmen zu bildungspolitischen Schwerpunkten mit staatlichen Haushaltsmitteln organisiert. Die inhaltlichen Schwerpunkte werden jährlich im Haushaltsplan der Regierung festgelegt. Das Zentralamt für Unterrichtswesen wurde eigens dafür vom Unterrichtsministerium mit der praktischen Durchführung der mit Haushaltsmitteln finanzierten Fortbildung beauftragt. Auch hier ist die Teilnahme kostenfrei. Die Kommune als Arbeitgeber des Lehrers entscheidet, ob der Lehrer während seiner Arbeitszeit und bei voller Weiterbezahlung der Dienstbezüge daran teilnehmen kann (vgl. ebd.).

Für die Fortbildungen werden jährlich zehn bis elf Millionen Euro an Haushaltsmitteln zugewiesen, womit etwa 22.000 dieser Berufsgruppe eine finanzierte Fortbildung zur Verfügung steht. Eine weitere Möglichkeit besteht in der freiwilligen Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen, wie auch im Falle des untersuchten Seminars. Vom Arbeitgeber kann finanzielle Unterstützung angefordert werden. Dieser entscheidet, ob der Lehrer an der Fortbildung gegebenenfalls während der Arbeitszeit teilnehmen kann (vgl. Mikkola 2008). Interessant scheint der Aspekt, dass die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen sich nicht auf die Gehalts- und Karriereentwicklung der Lehrer auswirkt. Mikkolas Untersuchungen ergaben, dass finnische Lehrer einen großen Teil ihrer Freizeit für Fortbildungen aufwenden. Während eines untersuchten Zeitraums von drei Jahren nutzten 41% der Lehrer mindestens zehn Freizeittage für Fortbildungen. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass die größten Fortbildungsanbieter im Rahmen freiwilliger als auch staatlich geförderter Veranstaltungen, die Universitäten und Fachhochschulen sowie das Schulungszentrum des Zentralamts für Unterrichtswesen sind (vgl. Mikkola 2003).

Demnach können zwei Punkte deutlich gemacht werden. Erstens scheint es im Selbstverständnis der Finnen zu liegen, einen Teil ihrer Freizeit für Fortbildungen zu investieren, obwohl diese zu keiner Gehalts- und Karriereentwicklung beitragen. In Bezug auf die Eingangsfrage, ob eine Zusammenkunft der Lehrkräfte zu freiwilligen Fortbildungszwecken an einer Universität eine Ausnahme darstellt, wurde zweitens gezeigt, dass vor allem die Universitäten zu den größten Fortbildungsanbietern in Finnland gehören. Die Kooperation zwischen Schulen und Universitäten beziehungsweise zwischen den teilnehmenden Lehrern und Professoren wird demnach durch die Kommune hergestellt. Auffällig ist ebenso, dass die Lehrer ein Mitspracherecht haben, was die Auslegung der Fortbildungsthemen anbelangt.

#### 4 Zweite Station: Ein Schultag an der *Sammon keskuslukio*

Über das Fortbildungsseminar für Deutschlehrer an der Universität Tampere ergab sich der Kontakt zu einer Lehrkraft der *Sammon keskuslukio*. Durch diesen Kontakt ist es möglich, am 16. Dezember 2010 an der Schule zu hospitieren. Die *Sammon keskuslukio* ist eine im Jahre 2005 erbaute gymnasiale Oberstufe in Tampere mit rund 900 Schülern und 75 Lehrkräften. Die Oberstufe umfasst drei Zweige mit jeweils unterschiedlichen Lehrplänen. Die Differenzierung bringt einen allgemeinen Bildungszweig und zwei weitere Zweige für den Bereich Sport und den Bereich Medien und Kommunikation hervor. Ebenso in die Schule integriert, ist eine gymnasiale Oberstufe für Erwachsene (vgl. Auswärtiges Amt 2010).

Wie auch bei der ersten Station, bestand das Ziel der Untersuchung vorerst in einer unstrukturierten Beobachtung ohne theoretisches Beobachtungsschema, um so für alle Geschehnisse im Feld offen zu sein. Der Partizipationsgrad der Teilnahme variiert je nach Szene, von aktiver Mitwirkung an einer Unterrichtsstunde, bis hin zu vorwiegend passiven Teilnahmen, wie beispielsweise Beobachtungen in der Bibliothek der Schule. Aus den im Anschluss der Feldphase selektierten Beobachtungen sind drei Szenen entstanden. Aufgrund der in den Szenen versteckten „Besonderheiten“ wurden diese bewusst ausgewählt und bieten die Ausgangslage für konkrete Fragestellungen und nähere Betrachtungen. In den Fokus der näheren Betrachtungen werden die Eindrücke einer Unterrichtsstunde, das Mittagessen sowie der Einblick in die Bibliothek Gegenstand der Untersuchung sein.

#### 4.1 Duzen in finnischen Klassenzimmern

*Riikka holt mich wie vereinbart in der Empfangshalle der Schule ab. Nach einem ersten Rundgang durch das Schulgebäude geht es auch schon in den Unterricht. Die erste Stunde ist ein „Mündlicher Kurs“ in einer 12. Klasse, in dem ich mit den Schülern einen Hörverständnistest zu meiner Person machen soll.*

*Interessant ist der Umgang mit den „Zuspätkommern“. Die Türen der Klassen- und Fachräume lassen sich nur von außen mit einem Schlüssel oder von innen öffnen. Für die Jugendlichen, die zu spät zum Unterricht erscheinen, ist es eine besondere Peinlichkeit anklopfen zu müssen und zu warten, bis ihnen jemand von innen öffnet. Sanfter Druck, um Pünktlichkeit zu erreichen.*

*Riikka stellt mich als Gast vor und ich beginne mit dem Hörverständnis-Test. Ich erzähle etwa zehn Minuten von mir als Person, meinem Studium und Leben in Deutschland sowie meinem Aufenthalt in Finnland. Die Aufgabe der Schüler ist es nun, einen Steckbrief zu meiner Person anzufertigen. Ich bin erstaunt, wie gut die finnischen Schüler mir folgen und zudem in einem sehr guten Deutsch sprechen können.*

*In einer anschließenden Gesprächsrunde tauschen Riikka und ich uns mit den Schülern zu Fragen oder Problemen aus.*

*Obwohl ich bereits drei Monate in Finnland bin, muss ich noch immer über das untereinander für selbstverständlich erklärte Duzen als typische Anredeform schmunzeln. Mir scheint, als werde durch die Anredekonvention zwischen den Schülern und Lehrern eine andere, vertrautere Beziehung beziehungsweise Kommunikationsform geschaffen. Die Schüler können Riikka zu ihren Deutschlandeindrücken befragen, da sie selbst einige Zeit in Deutschland gelebt hat. Sie antwortet bereitwillig und aufgeschlossen. Zwischen den Fragen der Schüler übt sie Verbesserungen hinsichtlich Grammatik und Ausdruck in deren Aussprache. Die Schüler nehmen die Kritik an. Sie sind dadurch nicht eingeschüchtert, weitere Fragen zu stellen.*

Im Hinblick auf die untersuchte Szene soll das Verhältnis zwischen den Schülern und der Lehrerin sowie deren Interaktion genauer betrachtet werden. Es entsteht der Eindruck, als herrsche eine Art gleichberechtigte, dialogische Gesprächskultur zwischen den Akteuren im Unterricht. Auch wenn die Interaktionsart immer im Zusammenhang mit der jeweiligen Lehrperson betrachtet werden muss und in dieser Szene nur ein subjektiver Eindruck dargelegt werden kann, bestätigte sich der Eindruck einer vertrauten Beziehung zwischen Lehrer und Schülern auch in den darauf folgenden Unterricht-

stunden bei einer anderen Lehrkraft. Ebenso entsteht der Eindruck, dass die Schüler sehr kritikfähig sind.

Was für eine Wertvorstellung mag sich, wenn auch eher unbewusst, hinter dieser Interaktionsbeobachtung verbergen? Inwiefern kann ein Beitrag zu einem lernförderlichen Klima geschaffen werden? Spielt die finnische Anredekonvention des Duzens hierbei eine Rolle? Studien zu Interaktionsprozessen im Unterricht werden seit mehreren Jahrzehnten durchgeführt, sowohl nach einer qualitativ als auch einer quantitativ ausgerichteten methodischen Orientierung. Eine einheitliche Entwicklungslinie lässt sich nur schwer verfolgen. Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf die sozialen Beziehungen oder die Gesprächsgestaltung des Unterrichts (vgl. Naujok/Brandt/Krummheuer 2008). Die soziale Beziehung und dessen Symbolgehalt soll im Hinblick auf die dargelegten Szenen in Ansätzen zu verstehen versucht werden.

Interaktionen im Unterricht sind durch Wechselwirkungen gekennzeichnet. Wechselwirkungen meint hier die „durch Kommunikation (Sprache, Symbole, Gesten usw.) vermittelten wechselseitigen Beziehungen zwischen Personen und Gruppen und die daraus resultierende wechselseitige Beeinflussung ihrer Einstellungen, Erwartungen und Handlungen“ (Hofer 1997; zitiert nach Naujok/Brandt/Krummheuer 2008, 779). Generell herrscht in der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern eine Herrschaftsdimension, welche durch die soziale Distanz zwischen den Rollen vorprogrammiert ist. Da der Lehrer eine größere Nähe zum Lerngegenstand besitzt, ist diese Asymmetrie nur schwer aufhebbar. In der untersuchten Szene offenbart sich zwischen Schülern und Lehrer ein persönliches Verhältnis. Die Schüler sehen den Lehrer eher als ihres gleichen. Durch das Duzen entsteht der Eindruck, der Lehrer habe für den Schüler den Status eines „guten Kumpels“.

Eine Erklärung mag der in der finnischen Bildungsphilosophie postulierte Gemeinschaftsgedanke sein. Der Gemeinschaftsgedanke dient in Finnland als Grundlage einer förderlichen Lernumgebung und zeugt von hohem Stellenwert. Aufgrund der dünnen Bevölkerungsdichte Finnlands ist anzunehmen, dass das Leben der Menschen hier einen familiären Charakter aufweist. Diese Atmosphäre, das Gefühl der Gemeinschaft und der damit verbundene Zusammenhalt sind in der Bevölkerung besonders ausgeprägt (vgl. Pfeifer 2006). Die finnische Bildungspolitik versucht den Gemeinschaftsgedanken auch in den Schulen zu fördern. Mit dem Gedanken soll erreicht werden, dass sich Schüler angst- und stressfrei in ihrer Lernumgebung bewegen. Nur so können sie ihr volles Wissens- und Fähigkeitspotential entwickeln (vgl. ebd.). „Der Ge-

meinschaftsgedanke, der auf der Idee des gegenseitigen Respekts und der gegenseitigen Anerkennung basiert, trägt also zu einem besseren Lernklima und somit zum Lernerfolg der finnischen Schüler bei“ (Pfeifer 2006, 65).

Es scheint, als zeige sich dieses „Wir-Gefühl“, wie Pfeifer (2006, 63) es nennt, auch in der untersuchten Szene. Ebenso entsteht der Eindruck, dass der atmosphärische Gemeinschaftsgedanke durch die zwischen Schülern und Lehrern gängige Anredekonvention des Duzens unterstützt wird. Nach Linderoos zeichnet sich die mündliche Kommunikation in finnischen Klassenzimmern durch Bescheidenheit, Sachlichkeit und Respekt gegenüber dem Gesprächspartner aus. Respekt in dem Sinne, als dass die finnische Gesellschaft als eine egalitäre Gesellschaft zu bezeichnen ist, die sich nicht durch starke hierarchische Strukturen auszeichnet (vgl. Linderoos 2005). Ein erster Abbau der Hierarchie wird dadurch geschaffen, dass sich Schüler und Lehrer untereinander duzen. Obwohl es im Finnischen für die höfliche Anrede, beziehungsweise für das Siezen, das Personalpronomen *Te* gibt, ist das Siezen weit weniger verbreitet als in Deutschland. Im Volksmund heißt es, dass jeder geduzt wird, bis auf das finnische Präsidentenamt.

Nach Besch richtet sich die Standardanrede „Du“ an alle Mitglieder einer Bezugsgruppe, in der Solidarität besteht oder erwünscht ist. Es wird eine Gruppenzugehörigkeit ausgedrückt, bei der die soziale Distanz sehr gering ist (vgl. Besch 1996). Das Anredepronomen „Sie“ hingegen, wie es in den deutschen Klassenzimmern bezüglich der Anrede des Lehrers gehandhabt wird, drückt (soziale) Distanz und Konfrontation mit einer gesellschaftlich bestimmten Rollenstruktur aus (vgl. ebd.). Einige Lehrer sehen daher einen Zusammenhang zwischen Anrede und Autorität. Es herrsche eine Asymmetrie durch das einseitige Du, welches nur dem Lehrer erlaubt die Schüler zu duzen, nicht aber umgekehrt (vgl. ebd.).

Diese Annahme erreicht auch die deutschen Klassenzimmer. Beispielsweise haben Schüler in Rheinland-Pfalz gefordert, ihre Lehrer in Zukunft duzen zu dürfen. Sie möchten eine vertrauensvollere Atmosphäre zwischen Schülern und Lehrern auf- und die künstlich geschaffene Distanz abbauen. Gegenseitige Anerkennung und Respekt lasse sich nach Auffassung der Schüler nicht durch Autorität schaffen, es manifestiere sich das Machtgefälle. Die Schüler wollen auf Augenhöhe kommunizieren, das „Sie“ sei hierbei eher hinderlich und drücke Macht aus (vgl. Lehmann 2008). Dies stellt nur eine Meinung aus den Klassenzimmern deutscher Schulen dar. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass auch andere Schüler der Bundesrepublik diese Assoziationen

mit der gängigen Anredekonvention verbinden und sie als hinderliche Interaktion im Unterricht ansehen.

Die von Rheinland-Pfälzischen Schülern empfundene Distanz und das Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern sind in Finnland, nach den vorgenommenen Beobachtungen, nicht vorhanden. Es wird auf einer Augenhöhe kommuniziert. Aus dem Grunde mag der Eindruck entstehen, dass die Schüler Kritik annehmen und gut verarbeiten können. Der Lehrer wird als ihres gleichen betrachtet. Ob diese Beobachtung beziehungsweise Wahrnehmung auf das „Du“ als Anredeform zwischen Schülern und Lehrern oder aber auf den gesellschaftlichen Gemeinschaftsgedanken zurückzuführen ist, bleibt an dieser Stelle offen. Dennoch konnte beobachtet werden, dass die Interaktion in finnischen Klassenzimmern auf einem respektvollen, gemeinschaftlichen und vertrauenswürdigen Umgang basiert.

#### 4.2 Kostenfreie Schulspeisung als fester Bestandteil des Lehrplans

*Nach einer weiteren Unterrichtsstunde mit einer Kollegin Riikas, Kristiina, werde ich von dieser zum Mittagessen aufgefordert.*

*Kristiina erklärt mir, dass jede Klassenstufe zu einer anderen Uhrzeit isst, um einen Stau in der Kantine zu vermeiden.*

*Wir gehen die Treppenstufen hinunter, hinein in die Aula, wo sich bereits eine Schlange hungriger Schüler gebildet hat. Kristiina führt mich an der Menge vorbei, für die Lehrer gibt es einen separaten Rückzugsort. Während wir an den Schülern vorbei laufen, kann ich einen Blick auf das Mittagessen werfen. Es besteht aus einem großen Salatbuffet mit Auswahl an verschiedenen Blattsalaten, Gemüsesorten und Dressings. Ebenso gibt es ein Hauptgericht mit variierbaren Beilagen, sowie einem vegetarischem Gericht. An Getränken stehen verschiedene Milchsorten, Säfte und Wasser zur Auswahl.*

*Für jeden Schüler ist das Mittagessen kostenfrei, erklärt mir Kristiina. Sie fügt hinzu, dass die Schüler des Sportzweigs morgens nach ihrer ersten Sporteinheit auch ein kostenfreies Frühstück bekommen. Wir betreten den Mittagsraum für die Lehrer. Für die Lehrer fällt mit der Mahlzeit ein Unkostenbeitrag in Höhe von circa drei Euro an. Kristiina sagt, dass ich als Gast selbstverständlich eingeladen sei. Für die Schüler und Lehrer gibt es heute traditionelles, finnisches Weihnachtsessen, bestehend aus Schweinebraten, verschiedenen Gratins und kalten Erbsen.*

*Der Raum der Lehrer besteht aus fünf runden Tischen. Die Tischdecken und Blumen auf den Tischen sowie die Herrichtung des Essens lassen in dem Raum eine gemütliche Atmosphäre aufkommen. Zuletzt bedienen wir uns am Kuchenbuffet, bevor es dann gestärkt in die nächste Unterrichtsstunde geht.*

Die Aula bildet das „Herzstück“ der *Sammon keskuslukio*. In der Mittagspause tummeln sich hier die Massen an Schülern, um sich eines warmen Mittagessens zu bedienen. Nicht nur, dass es für jeden Schüler eine warme, noch dazu ausgewogene, abwechslungsreiche und gesunde Mahlzeit gibt, es wird sogar die finnische Tradition gewahrt. Ebenso erscheint die Tatsache, dass die warme Mahlzeit für jeden Schüler unentgeltlich ist, bewundernswert. In diesem Zusammenhang soll der Frage nachgegangen werden, was ein Mittagessen im Kontext der Schule zu leisten vermag. Welche Absichten verfolgt die finnische Bildungspolitik mit der kostenfreien Schulspeisung, wie kann diese verwirklicht werden? Wie verhält es sich im Vergleich dazu mit einer Mittagsmahlzeit an deutschen Schulen?

Die gemeinsame Mittagsmahlzeit bietet den Schülern weit mehr als eine reine Nahrungsaufnahme. Das Wissen um eine gesunde Ernährung und den eigenen Körper gehört zu den Kernkompetenzen einer modernen Gesellschaft. Vor allem gemeinschaftsbildende und gesundheitliche Aspekte stehen bei den Mahlzeiten im Vordergrund (vgl. Kamski 2008). Der gemeinschaftsbildende Aspekt meint die soziale Kommunikation miteinander, sowie das Erlernen von Kulturtechniken. In Gesellschaft mit anderen besteht die Möglichkeit zu kommunizieren, nach gemeinsam vereinbarten Regeln zuzuhören, gehört zu werden und sich dadurch näher kennenzulernen. Ebenso wird die Rücksichtnahme im Umgang miteinander bei Tisch geübt. Wenn Kinder dies in der Schule erleben, können sie es an die nächste Generation weitergeben, was von besonderer Wertschätzung ist, wenn die Familie als verlässliche Quelle der Weitergabe ausfällt. Bezüglich des gesundheitlichen Aspekts können die Schüler durch eine Mittagsmahlzeit in der Schule ausgewogene Ernährungsweisen und kulinarische Traditionen kennenlernen. Ebenso kann die Umsetzung des Mittagessens zu einer Atmosphäre des Wohlbefindens der Schüler beitragen, die sich wiederum auf die gesundheitlichen Befindlichkeiten, gerade von sozial benachteiligten Jugendlichen, positiv auswirkt. Zumal die Schule von Schülern oft als krankmachende und weniger als gesundheitsförderliche Umgebung angesehen wird, kann das gemeinsame Mittagessen einen wesentlichen Beitrag zum Wohlbefinden leisten (vgl. Kamski 2008; Schubarth/Speck 2008).

Die finnischen Schulen kommen den gesundheits- und gemeinschaftsbildenden Aspekten in dem Sinne nach, da sie verpflichtet sind, ihre Schüler mit einer warmen Mittagsmahlzeit, Vesper und Diätkost zu versorgen. Vor dem Hintergrund, dass jedem Schüler der gleichwertige, kostenlose Zugang zur Bildung ermöglicht werden soll, ist die kostenfreie Schulspeisung ein Bestandteil der Gewährleistung (vgl. Finnish National Board of Education 2008). Finnland war das erste Land der Welt, in dem ein Gesetz über die unentgeltliche Schulspeisung erlassen wurde. 1948 ist der Gesetzesentwurf in Kraft getreten. Seitdem haben alle Kinder der Vorschule, der neunjährigen Gemeinschaftsschule, sowie die Gymnasiasten und Auszubildenden in der beruflichen Erstausbildung, das Recht auf ein kostenloses Schulessen (vgl. ebd.). Die Verantwortung für die Schulspeisung, welche Bestandteil des von der Schule erarbeiteten Lehrplans ist, tragen die jeweiligen Kommunen. Hinter der Mittagsmahlzeit an finnischen Schulen steht der pädagogische Leitgedanke, die Schüler in gesunder Ernährung, Essgewohnheiten und der finnischen Küchentradition zu unterrichten. Darüber hinaus sollen Wohlbefinden, gesundes Wachstum und gesunde Entwicklung sowie soziale Interaktionskompetenzen der Kinder und Jugendlichen gefördert und unterstützt werden (vgl. ebd.).

Dieses Selbstverständnis des kostenlosen Mittagessens rührt in Anlehnung des finnischen Wohlfahrtsstaates, wonach die Schulpolitik ein Teil des Komplexes ist. Unter dem Dache des Wohlfahrtsstaates setzt die schulpolitische Programmatik aller Parteien auf die Idee der sozialen Gleichheit. Sozialpolitisch motivierte Elemente im finnischen Schulwesen zeigen sich beispielsweise an den an finnischen Schulen üblichen Helferteams (vgl. Kapitel 5.2) und ebenso an dem zum Schulalltag gehörenden kostenlosen Mittagessen (vgl. Overesch 2007). Neben dem Mittagessen sind die kostenlose Versorgung mit Schulmaterial und der Nachhilfeunterricht sowie ein schulinterner Gesundheitsdienst genauso selbstverständlich.

Um die Besonderheit des finnischen Schulmittags zu verstärken, bietet es sich an, einen Blick „auf die Teller“ der deutschen Schulen zu werfen. Im Zuge der in den letzten Jahren in Deutschland angestiegenen gesellschaftlichen Bedeutung von Ganztagschulen beziehungsweise Ganztagsangeboten, ist die Einführung einer warmen Mittagsmahlzeit vermehrt in die Diskussion gerückt. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) definiert die Ganztagschulen unter anderem demnach, dass sie zum einen den Schülern an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot bereitstellt und dass zum anderen „an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird“ (KMK 2008, 4). Auch auf deutschem Boden hat

man erkennt, dass der Einzug des „pädagogischen Mittagstisch[s]“ (Thoms 2010, 46) einen Beitrag zur lernfördernden Atmosphäre im Klassenzimmer leisten kann. Das Mittagessen in Ganztagschulen ist für manche Schüler die einzige warme Mahlzeit des Tages (vgl. ebd.).

Wohingegen an finnischen Schulen ein reichhaltiges Salatbuffet, sowie traditionelle und regionale Spezialitäten auf den Tellern der Schüler vorzufinden sind, wird in Deutschland aufgrund des harten Preiswettbewerbs und leeren kommunalen Kassen neben der Erhebung eines Kostenbeitrags auch die Qualität des Essens bemängelt. Mehrere Projekte zur Verbesserung der Schulverpflegung bestehen, es mangelt ihnen derzeit aber noch an einer Vernetzung der Initiativen (vgl. Augsburg 2007). Die Kostenbeiträge für das Mittagessen an Ganztagschulen belaufen sich auf rund 2,50 Euro für eine Mahlzeit. Dies führt dazu, dass Kinder und Jugendliche, durch Eltern- und Essensbeiträge, teilweise oder ganz vom Angebot ausgeschlossen werden (vgl. Thoms 2010). Der deutsche Betrag entspricht hingegen ungefähr der Summe, den die Kommunen in Finnland pro Mahlzeit in ihre Schüler investieren. Einige Bundesländer haben diesbezüglich unterschiedliche Lösungsansätze entwickelt. Der Einsatz von Partnerschaften, das Mobilisieren von Kooperationen oder die Einrichtung eines Sozialfonds spielen hierbei eine entscheidende Rolle (vgl. Augsburg 2007). Der von den Gesamtschulen propagierte Gleichbehandlungsgedanke, womit den Kindern unabhängig von der sozialen Herkunft und dem elterlichen Einkommen die Teilnahme ermöglicht werden soll, ist damit nur bedingt erfüllt.

Bezüglich des Einzugs einer warmen Mittagsmahlzeit in die Schulen, steht Deutschland Finnland folglich in zweierlei Hinsicht nach. Wohingegen in Finnland feste Richtlinien im Sinne eines gesunden und ausgewogenen Speiseplans bestehen, erfährt die Mittagsmahlzeit in Deutschland erst mit Einführung der Gesamtschule ihren Einzug in die Schulen. Von Richtlinien zu einer gesunden Ernährung scheinen die deutschen Schulen noch weit entfernt.

Des Weiteren ist in Finnland seit mehr als 60 Jahren die kostenlose Schulspeisung für alle Schüler gesetzlich verankert. Ebenso werden im Sinne des finnischen Wohlfahrtsmodells Bildung, Gesundheit und Soziales als ein Ganzes gesehen. In Deutschland hingegen ist ein kostenloses Schulessen, aufgrund der knappen kommunalen Kassen, derzeit undenkbar. Auch wenn erkannt wurde, welche sozialen und pädagogischen Werte in einer gemeinsamen Mittagsmahlzeit liegen, schränken die finanziellen Bege-

benheiten die Bestrebungen ein und zwingen Kommunen und Schulen nach Alternativen zu suchen.

#### 4.3 Bibliotheken als heimliche „Wohnzimmer“ der finnischen Schüler

*Am frühen Nachmittag verlasse ich gemeinsam mit Riikka das Schulgebäude. Sie möchte in der Bibliothek der Schule, welche sich im Nebengebäude befindet, noch schnell nach einem Buch schauen. Ich könne gerne mitkommen, wenn ich wolle.*

*Wir gehen in die Eingangstür und ich werde von einem großen, hellen Raum empfangen. Die Wände sind in warmen Orangetönen gestrichen und zwischen den zahlreichen Bücherregalen sind immer wieder kleine Sitzgruppen mit runden Tischen und Sesseln aufgestellt. Riikka sucht nach ihrem Buch und ich schaue mich währenddessen zwischen den Regalen weiter um. Obwohl für manche Klassen schon Unterrichtsschluss ist, erstaunt es mich, dass zahlreiche Schüler die Sitzmöglichkeiten und die Bibliothek als Rückzugsort wahrnehmen. Ich sehe ein Mädchen in einem Sessel gelehnt. Sie hat es sich scheinbar gemütlich gemacht. Ihre Winterstiefel stehen neben dem Tisch, sie sitzt mit dicken Wollsocken und einem „Tea-to-Go“ in einem der Sessel. Mit einem Getränk in die Bücherei gehen zu dürfen – in Deutschland wäre das undenkbar ...*

*In der Hand hält sie ein Buch, ob es ein Schulbuch oder Lesebuch ist, lässt sich nicht erkennen. Sie liest es, als wenn sie sich zu Hause auf der Couch befinden würde.*

Aus der beobachteten Szene wird ersichtlich, dass die Bibliotheken für die finnischen Schüler allem Anschein nach mehr symbolisieren, als lediglich einen Ort, an dem man gelegentlich Bücher ausleiht. Die Bibliotheken strahlen Wohnlichkeit aus - die Schüler fühlen sich heimisch. Das „es sich bequem machen“ im Sessel mit Wollsocken, Buch und einem Tee sind Indizien, die den Eindruck erwecken, als würden sich die Schüler hier ein Stück weit zu Hause fühlen. Hieran schließt sich die Frage – wie kommt es, dass die finnischen Schüler so viel und – den PISA-Ergebnissen zufolge – so gut lesen? Was für eine Bedeutung haben die Bibliotheken als Teil des Bildungswesens für die Finnen? Besteht zwischen dem finnischen Bibliothekswesen beziehungsweise der Bibliothek als Lernzentrum und der Lesekompetenz finnischer Schüler wohlmöglich ein Zusammenhang?

Um kurz auf die im letzten Turnus durchgeführte PISA-Studie im Jahr 2009 zu verweisen, hat diese, wie auch in den Jahren zuvor, gezeigt, dass Finnland alle anderen eu-

ropäischen Länder in Bezug auf die Lesekompetenz hinter sich lässt. Mit 536 Punkten liegt Finnland über dem OECD-Mittelwert (500 Punkte). Deutschland hingegen bezieht im Jahr 2009, 497 Punkte und liegt damit zwar nur knapp unter dem OECD-Mittelwert und im Bereich des OECD-Durchschnitts (493 Punkte), dennoch im deutlichen Abstand zur finnischen Lesekompetenz (vgl. Naumann et al. 2010). Nicht erst PISA verdeutlicht die gute Lesekompetenz. Das Lesen ist in Finnland *die* Schlüsselkompetenz für Bildung schlechthin und spielt in der finnischen Kultur schon immer eine zentrale Rolle. *Lukea* heißt auf Finnisch lesen und bedeutet gleichzeitig lernen, studieren oder sich auf eine Prüfung vorbereiten. Somit sind das Lesen und Lernen allein von der Semantik her eng verbunden. Einen starken Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung des Lesens übten die durch die protestantische Kirche ab 1686 durchgeführten Katechismusprüfungen beziehungsweise Leseprüfungen aus. Wer nicht lesen konnte, wurde weder konfirmiert, noch durfte derjenige später heiraten. Durch diese historische Komponente wurde schon frühzeitig die gesamte Bevölkerung mit dem Lesen konfrontiert (vgl. Linderoos 2005).

Einen ersten spielerischen Lesekontakt erfahren die finnischen Kinder bereits in der Vorschule, in der sie von qualifiziertem, meist mit einem akademischen Abschluss ausgestattetem Personal, regelmäßig vorgelesen bekommen. Gut vorbereitet auf die Einschulung durch die Vorschule, kann ein Großteil der Kinder spätestens im zweiten Halbjahr gut lesen. Die Wichtigkeit der Bücher und des Lesens wird den Kindern durch den Lehrer täglich vermittelt, man nimmt sich für das Vorlesen in den Klassen 1 bis 6 bewusst Zeit. Bis zu zehn Bücher pro Schuljahr werden den Schulanfänger durch den Lehrer laut vorgelesen. Darüber hinaus wird versucht, die Schüler bereits seit der ersten Klasse zu einem möglichst schnellen Lesen ganzer Bücher zu motivieren. Unbewusst gefördert wird dies durch das finnische Fernsehen, indem fremdsprachige Sendungen mit finnischem Untertitel ausgestrahlt werden und die Kinder motiviert sind, diese durch schnelles Lesen zu verfolgen (vgl. Linderoos 2005). Auch Projekte wie beispielsweise das finnische Lesediplom zeigen, dass der gesellschaftlich existierende Wettkampfgedanke auch auf die Leseförderung übertragen werden kann. Hierbei müssen Kinder von einer Liste verschiedenster Textsorten sechs Bücher im Jahr lesen und präsentieren, um ein Diplom zu erhalten. Dies ist zugleich ein gutes Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen (vgl. ebd.). Wie auch an der *Sammon keskuslukio* werden in großen Städten die Zweigstellen der Bibliotheken zusammen mit Schulen oder in Kaufhäusern errichtet, während die Hauptbibliothek meist ein eigenes Gebäude hat (vgl. Aurén 2004).

Die Bibliothek der *Sammon keskuslukio* präsentiert sich in einem ähnlich großzügigen, funktionalen und ästhetisch reizvollen Hochglanz wie die Schule. Dies ist kein Einzelfall, sondern darauf zurückzuführen, dass Finnland viele berühmte Bibliotheksarchitekten besitzt (vgl. Aurén 2004). Nicht nur von Architekten werden die Bibliotheken wertgeschätzt. Bereits 1928 trat in Finnland das Volksbibliotheksgesetz in Kraft, in dem der Staat sich verpflichtete, Kommunen finanziell zu unterstützen, die Büchereien unterhalten (vgl. Perälä 2008). Der vom Staat beizusteuern Anteil variiert hierbei je nach Finanzkraft der jeweiligen Gemeinde zwischen 25 bis 50 Prozent (vgl. Aurén 2004). Eine weitere Bedeutung bekommen die finnischen Bibliotheken dadurch, dass die Nutzung dieser Einrichtungen, welche sich in jedem noch so kleinen Ort befinden, für jedermann kostenlos ist und schon immer war. Ebenso wurden erhebliche staatliche Mittel für die Anschaffung von Bücherbussen bewilligt (vgl. Perälä 2008). Die Bibliotheksbusse stellen eine weitere Verbindung zwischen Schulen und Büchereien dar. Es gehört bereits zum Programm der Kindergärten und Vorschuleinrichtungen, dass mit den Kindern regelmäßig in die Bibliothek gegangen wird oder, wenn diese zu weit entfernt ist, zu einem Bücherbus. Solch einer steht einmal die Woche sowohl vor jedem Kindergarten als auch vor jeder Schule, sofern diese nicht in direkter Nachbarschaft zu einer Bibliothek liegt (vgl. Freymann 2003). Auch wenn es in Finnland kaum eigene Schulbibliotheken gibt, wird die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken in den Lehrplänen immer stärker betont. Die Schüler sollen bei dem Besuch einer Bibliothek nicht nur deren allgemeine Nutzung kennenlernen, sondern auch Unterweisungen in der Informationsbeschaffung durch die Bibliothekare erhalten. Auf diese Weise werden die Schüler von Anfang an, an die Nutzung einer öffentlichen Bibliothek gewöhnt (vgl. Perälä 2008).

Um die Wertschätzung der Bibliotheken durch die Finnen zu verdeutlichen, lohnt es sich, einen vergleichenden Blick auf die Nutzung der öffentlichen Bibliotheken in Deutschland zu werfen. Im Hinblick auf die registrierten Besuche in deutschen öffentlichen Bibliotheken, dividiert durch die derweil aktuelle Einwohnerzahl der Bundesrepublik Deutschland, ergeben sich für das Jahr 2009 1,48 Besuche pro Einwohner. Des Weiteren wurden 4,49 Entleihungen pro Einwohner getätigt (vgl. DBS – Deutsche Bibliotheksstatistik 2010). Finnland liegt dagegen bei 10,24 Besuchen öffentlicher Bibliotheken pro Einwohner, sowie 18,62 Entleihungen pro Einwohner für das Jahr 2009 (vgl. Ministry of Education and Culture 2010b). Die Zahlen sprechen für sich. Allem Anschein nach werden die öffentlichen Bibliotheken in Finnland zum einen wesentlich häufiger aufgesucht als in Deutschland, und zum anderen scheint hier aufgrund der hohen Entleihrate ein viel größeres Leseinteresse vorhanden zu sein.

Um auf die Ausgangsfragen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der guten Lesekompetenz der Schüler und dem finnischen Bibliothekswesen zurückzukommen, kann man an dieser Stelle zusammenfassen, dass verschiedene Faktoren, vor allem aber die frühzeitige Hinführung zum Lesen, zur erfolgreichen finnischen Lesekompetenz beitragen. Diese geht mit einer engen Kooperation zwischen den Schulen und öffentlichen Bibliotheken einher. Den dargestellten Zahlen zufolge und aus einem historischen Verständnis heraus, hat das Lesen in der finnischen Gesellschaft einen ganz anderen Stellenwert als in Deutschland. Denn „[i]n Deutschland ist eine Stadtbibliothek ein Ort, an dem man Bücher ausleiht. In Finnland ist sie ein Ort, an dem man sich aufhält, und zwar stundenlang“ (Freymann 2003,1). Die Kinder, deren Schulalltag vor dem Arbeitstag ihrer Eltern endet, verbringen die Zeit bis zu deren Heimkehr oft in der Bibliothek. Bibliotheken gelten in Finnland als ein Teil des Bildungswesens und man bezeichnet sie häufig im Volksmund als das „Wohnzimmer der Gemeinde“. Dies wurde auch in der beschriebenen Szene deutlich. Zum einen konnte gezeigt werden, dass die finnischen Schüler einen anderen Zugang zum Lesestoff haben, worin sich auch die hervorragende Lesekompetenz erklären lässt, und zum anderen fühlen sie sich in den heimischen, gemütlich hergerichteten Bibliotheken wohl. Somit sorgen nicht nur die Schulen dafür, dass die finnischen Jugendlichen mit zu den besten Lesern der Welt zählen. Auch den Bibliotheken kommt dahingehend ein hoher Verdienst zu.

## 5 Dritte Station: *Tampereen normaalikoulu* – Schule der Lehrerausbildung

Am 07.12.2010 ergibt sich die Möglichkeit des Gesprächs mit einer Lehrerin an der *Tampereen normaalikoulu*. *Normaalikoulu* heißt übersetzt Normalschule, ferner wird auch die Bezeichnung *Teacher Training School* verwendet, da es sich um eine Schule der Lehrerausbildung handelt. Die *Tampereen normaalikoulu* wurde 1962 in Tampere gegründet und bietet Unterricht für die Klassenstufen 7 bis 9 der Gesamtschule und für die gymnasiale Oberstufe. Als Schule für die Lehrerausbildung gehört sie dem Institut für Erziehungswissenschaften und Lehrerausbildung der Universität Tampere an (vgl. Tampereen yliopisto 2011). Im Sinne der teilnehmenden Beobachtung als „eine flexible, methodenplurale, kontextbezogene Strategie [...]“ (Lüders 2009, 389; Herv.i.O; vgl. Kapitel 2.1), bietet sich hier ein Expertengespräch<sup>1</sup> als methodischer Zugang.

---

<sup>1</sup> Die Betonung liegt hier auf „Gespräch“ und nicht „Interview“, da die befragte Lehrerin aus zeitlichen Gründen nicht zu einem Interview, wohl aber zu einem kurzen Gespräch bereit war. Aus diesem Grunde ist der Leitfaden an Fragen oberflächlich gehalten. Aus den Begebenheiten ist die Entscheidung getroffen, das Gespräch nicht zu transkribieren, sondern die gewonnenen Notizen aus dem Gespräch und den Beobachtungen an der Schule in einer Szene beschreibend zu verdichten.

Jeder Austauschstudent bekommt vor seinem Semesterantritt als „Starthilfe“ einen Tutor zugewiesen. Auf diesem Wege habe ich Hanna, Studentin der Anglistik und Germanistik, mit dem Ziel Lehrerin zu werden, kennengelernt. Sie selbst hat die sogenannten „pädagogischen Studien“ bereits hinter sich und konnte mir daher den Kontakt zu der ausbildenden Lehrerin, Frau Sihvo, herstellen. Als ausbildende Lehrerin angehender Junglehrer an der *Tampereen normaalikoulu* agiert Frau Sihvo als Expertin der finnischen Lehrerausbildung. Von Interesse sind hierbei folgende Fragen: Welche Aufgaben erfüllen die „Normalschulen“ in Finnland? Wie gelangen die Studenten an die Schule, bestehen hierfür Auswahlverfahren? Worin liegen die Schwerpunkte der praktischen Ausbildung?

*Seija Sihvo nimmt mich an der Eingangstür der Tampereen normaalikoulu in Empfang. Nachdem sie mich begrüßt und mir, wie in Finnland üblich, das Du angeboten hat, gehen wir in einen Klassenraum, um uns zu einem Gespräch zurückzuziehen. Vorbei an vielen jungen Schülern, die sich in der Pause nicht anders als die deutschen Teenager verhalten, nehmen wir in einem leeren Klassenraum an zwei Schülertischen Platz. Der Raum ist nur scheinbar leer, es sind noch zwei Schüler und Lehrer anwesend. Seija fragt die Anwesenden, ob wir uns ebenfalls in eine Ecke des Raumes zurückziehen können und erklärt mir, dass hier gerade ein kleines Gespräch zwischen zwei „Problemschülern“ mit einem Schülerberater und Sozialpädagogen stattfindet.*

*Ich beginne das Gespräch mit dem Aspekt der Schule als Institution der Lehrerausbildung und dessen Aufgaben. Seija erklärt, dass die Schule zu dem Institut für Erziehungswissenschaften und Lehrerausbildung der Universität Tampere gehöre. Sie betont, dass die Lehrerausbildung in Finnland nur an den „Normaalikoulus“ möglich sei. Soweit sie weiß, gebe es in Finnland neun Schulen dieser Art. Sie richten sich speziell an die Ansprüche der Lehrerausbildung und bilden die Studenten in der Praxis des Unterrichtens aus. Weiter erfahre ich von ihr, dass nur in wenigen Ausnahmen eine Ausbildung an anderen Schulen möglich sei. In erster Linie bestehe eine direkte Kooperation mit der Universität, um die Lehre der Studenten direkt mit der praktischen Tätigkeit als angehende Lehrer zu verknüpfen.*

*Als nächstes möchte ich in Erfahrung bringen, nach welchem Verfahren die Studenten an die Normaalikoulu gelangen. Seija erklärt mir, dass man diesen Abschnitt der Ausbildung als pädagogische Studien bezeichnet. Es würde in etwa dem Referendariat in Deutschland entsprechen. Auf meine Nachfrage zur Vergütung antwortet sie, dass die Studierenden für ihre Tätigkeit an den Normaalikoulus kein Geld bekämen. Ferner wird dieser Teil des Studiums von der Universität dirigiert, welche die Inhalte und Richtlinien der pädagogischen Studien, bezüglich des Umfangs und der Verga-*

*be von Studienpunkten vorgeben. Die Inhalte der Unterrichtsstunden werden allerdings in Absprache mit der jeweiligen Lehrkraft der Schule abgesprochen.*

*Zum Auswahlverfahren der Bewerber erläutert Seija, dass die Studenten sich an der Schule bewerben müssen. Dies können sie erst, wenn eine bestimmte Semesteranzahl an Fachstudien erreicht wurde. Ist das der Fall, werden sie zu einem persönlichen Interview eingeladen. Seija betont, dass sehr viel Wert auf die Persönlichkeit eines Studenten gelegt werde. Neben dieser werden in den Interviews auch die Motivation und das Engagement eines Bewerbers betrachtet. Seija führt fort, wenn jemand noch nicht reif genug für diese Phase des Studiums sei, in dem vor allem der Kontakt zu den Schülern im Vordergrund stehe, wird ihm empfohlen, sein Studium noch ein wenig zu vertiefen und in ein oder zwei Semestern einen erneuten Versuch zu wagen. Nach Angaben Seija's beziehen sich diese Faktoren oftmals auf das Alter des Studenten. Den jüngeren Studenten fehle es meist an Reife und Persönlichkeit, um vor eine Klasse zu treten.*

*Abschließend stelle ich die Frage, worin die Schwerpunkte der praktischen Ausbildung liegen und worauf gesonderter Wert gelegt wird. Ich bin von einer Antwort ausgegangen, die sich auf inhaltlichen oder fachlichen Aspekten bezieht. Seija aber entgegnet, die Studenten sollen lernen, jeden Schüler als gleichwertig zu betrachten. Die Chancengleichheit auf Bildung eines jeden, werde in Finnland sehr groß geschrieben. Das Gespräch endet mit einer Anmerkung von Seija. Sie hebt hervor, dass die Studenten in der Regel sehr motiviert sind. Dieser Abschnitt der Ausbildung sei sowohl für die Studenten, als auch für sie als begleitende Lehrerin, eine schöne Erfahrung.*

In Anbetracht der Schule als Institution der Lehrerausbildung, scheinen vor allem drei Aspekte besonders. Wie von Seija zu vernehmen ist, agieren die in den Praxisschulen tätigen Lehrpersonen als Mentoren für die Lehramtsstudenten. Sie besitzen eine Zusatzausbildung und kooperieren eng mit Universitätslehrenden. Der praktische Anteil der Ausbildung findet an den, der Universität eigens dafür angegliederten, Praxisschulen statt. Dies verstärkt den Eindruck einer innerlich abgestimmten Ausbildung und zeugt, wie auch die Zusatzausbildung der Mentoren, von Professionalität.

Beeindruckend ist darüber hinaus das Verfahren zur Bewerberauswahl an der Schule. Hier gilt es nicht, wie in Deutschland – Examenszeugnis an das jeweilige Bundesland schicken und auf eine Antwort warten. Das Augenmerk der Praxisschulen scheint auf der Persönlichkeit des Bewerbers zu liegen. Nach Seija stehen nicht die Noten im Vordergrund, sondern die Motivation und das Engagement. Es ist erstaunlich, dass nach solchen schwer greifbaren beziehungsweise messbaren Kriterien entschieden wird.

In diesem Zusammenhang erfolgt eine nähere Betrachtung der finnischen Lehrerbildung. Beginnend bei den in Finnland üblichen Auswahlverfahren vor Studienbeginn wird erörtert, nach welchen Kriterien ausgewählt wird. Wird auch hier der Persönlichkeit ein großer Stellenwert beigemessen? Welche Maßstäbe sind von Belang, welche Anforderungen und Kompetenzen werden erwartet?

Darüber hinaus wird das spätere Berufs- und Arbeitsumfeld der Lehrenden näher beleuchtet. Die Szene hat gezeigt, dass den Schülern der *Tampereen normaalikoulu* Schülerberater zur Seite stehen. Welche weiteren Akteure agieren an den finnischen Schulen? Worin liegt ihr Beitrag zur Gestaltung eines erfolgreichen Schulalltags?

### 5.1 „Nur die Besten werden Lehrer“ – zur Lehrerbildung in Finnland

„Es gibt in Finnland keine schwierigere Prüfung als diese“, sagt Matti Meri, Professor für Pädagogik an der Universität in Helsinki, in einem Artikel der Zeitung *Die Zeit* (vgl. Sußebach 2007). Bevor ein einziger Schüler ausselektiert werde, blieben eher die Lehrer sitzen. Die meisten von Ihnen, bevor sie jemals einen Klassenraum betreten dürfen. Damit man die besten Schüler der Welt bekäme, müsse man die besten Lehrer der Welt ausbilden, so Meris These (vgl. ebd.).

Die Lehramtsanwärter durchlaufen in Finnland ein anspruchsvolles Auswahlverfahren bevor sie eine Universität und später eine *Normaalikoulu* oder *Teacher Training School* betreten dürfen. Um zu den „Besten“ zu zählen, ist es nicht nur von Bedeutung, eine hervorragende Durchschnittsnote aufzuweisen. Die Persönlichkeit muss überzeugen. Die akademische Lehrerbildung wird in Finnland an elf Universitäten angeboten. Die Universitäten sind gleichmäßig über das ganze Land verteilt, um so die Verfügbarkeit von Lehrern in verschiedenen Regionen Finnlands zu gewährleisten (vgl. Mikkola 2008). In Finnland werden Studiengänge zum Primarstufenlehrer oder zum Fachlehrer angeboten. Die Bewerber müssen entweder das Abitur, eine dreijährige berufliche Grundausbildung oder eine im Ausland erworbene entsprechende Ausbildung vorweisen (vgl. ebd.). Die Aufnahmeprüfung und Auswahl der angehenden Lehrer erfolgt in mehreren Phasen. Die erste Auswahlphase vollzieht sich auf nationaler Ebene und nach Punkten, die aufgrund des Abiturzeugnisses, des Abschlusszeugnisses der gymnasialen Oberstufe, früherer Studienleistungen oder aber studienfachrelevanter Berufserfahrung vergeben werden. An den Universitäten erfolgt anschließend die zweite Auswahlphase, die sich aus verschiedenen Teilprüfungen zusammensetzt. Die Teilprüfungen können aus Literaturlaufsätzen, thematischen Aufsätzen, Essays, Einzel- und

Gruppengesprächen, Unterrichts- und Gruppenbeobachtungen oder anderen Arbeiten bestehen. Weiterhin ist die Beurteilung der Eignung für den Lehrerberuf wesentlicher Bestandteil des Auswahlverfahrens und in Finnland von großer Bedeutung. Jeder Universität obliegt die Gestaltung der zweiten Phase des Auswahlverfahrens selbst (vgl. Mikkola 2008).

Herr Meri berichtet in dem *Zeit*-Interview, die jungen Menschen würden sich monatelang für den „Test ihres Lebens“ vorbereiten. Meris Fragen an die Bewerber zielen hauptsächlich auf pädagogische Aspekte. An der Universität Helsinki folgen anschließend weitere Fragen in Einzel- und Gruppeninterviews (vgl. Sußebach 2007). „Wer sagt, er hält seine Stunde `erstens, zweitens, drittens...`, den nehmen wir nicht.“ „Wer die ganze Prüfung über nicht lacht, den nehmen wir nicht.“ „Wer zu viel redet, den nehmen wir nicht.“ „Wir brauchen niemanden, der wunderbar Flöte spielt, wir brauchen Menschen, die sich fragen: Wie erreiche ich, dass die Kinder gerne Flöte spielen?“ (Matti Meri, zitiert nach: Sußebach 2007, Herv.i.O.). Diese Zitate des *Zeit*-Interviews mit Matti Meri geben einen Eindruck, worum es in der finnischen Lehrerausbildung geht und welche Anforderungen diese stellt. Es scheint, dass nicht das Fach im Vordergrund stehe, sondern die Schüler, die unterrichtet werden.

Seit 2007 wurde in Finnland eine Reform im Bereich der Zulassung zur Lehrerausbildung verwirklicht, die den Wert auf die genannten Persönlichkeitsmerkmale legt. Bei der Reformierung der Aufnahmeprüfung wurden keine Abstriche bei der Frage nach dem didaktischen Können des Lehrers gemacht. Vielmehr wird der Wertschätzung „normaler“ Fähigkeiten Platz eingeräumt. Die Bewerber werden auf die Fähigkeit geprüft, anderen Menschen zu begegnen, zuzuhören und mit Diversität und Widersprüchen umzugehen. Die Gemeinschaftlichkeit bzw. die Gemeinwesenorientierung gewinnt zunehmend an Bedeutung (vgl. Hakala 2009).

An dieser Stelle sei ein Blick auf die von einem Lehrer erwarteten Kompetenzen geworfen. Die Lehrerforschung führt als *eine* Möglichkeit der Aufteilung, die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Sozialkompetenz und die Personalkompetenz auf (vgl. Rothland/Terhart 2009). Bezieht man Meris Zitate zur Lehrerauswahl und die genannten Inhalten der Teilprüfungen auf die geforderten Kompetenzen, kann ein erster Eindruck gewonnen werden, dass die finnische Studiaauswahl der Lehramtskandidaten recht präzise auf diese Kompetenzen abzielt.

Wie in den anderen EU-Ländern, wurde in der finnischen Lehrerausbildung das Bologna-Modell in das Hochschulsystem integriert und die Ausbildung somit neu gestaltet. Nach dem neuen zweiteiligen Prüfungssystem wird der erste Abschluss, der Bachelor, nach 180 Studienpunkten innerhalb von drei Jahren erlangt. Der Master stellt den zweiten Abschluss dar und erfordert ein zweijähriges Studium mit dem Ziel von 120 ETCS (European Credit Transfer System) oder Studienpunkten (vgl. Hakala 2009).

Wie zuvor erwähnt, besteht hinsichtlich der Lehrerausbildung die Möglichkeit der Bewerbung als Primarstufenlehrer oder als Fachlehrer. Der Primarstufenlehrer unterrichtet alle Fächer in den Klassen 1 bis 6 der Gemeinschaftsschule<sup>2</sup>. Die Ausbildung befähigt ebenso, als Vorschullehrer tätig zu sein. Mit einem Umfang von fünf Jahren, stellen die Erziehungswissenschaften das Hauptfach des Studiums dar. Der Fachlehrer hingegen unterrichtet ein oder mehrere Fächer in den Klassen sieben bis neun der Gemeinschaftsschule, in der gymnasialen Oberstufe, der beruflichen Ausbildung oder der Erwachsenenbildung. Das Studium umfasst fünf bis sechs Jahre. Als Hauptfach werden das Fach oder die Fächer belegt, welche später unterrichtet werden sollen (vgl. Mikkola 2008).

Eine Besonderheit der finnischen Lehrerausbildung bilden die Praktikumsschulen, die den Universitäten angeschlossen sind. Die finnischen Praktikumsschulen, wie bspw. die *Tampereen normaalikoulu*, sind normale Schulen mit Gemeinschaftsschulunterricht und Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Die Praktika werden sowohl von Lehrern mit Zusatzqualifikation als auch von Experten der Fachdidaktik an Lehrerausbildungsinstituten und universitären Fachinstituten betreut. Das Praktikum umfasst 20 Studienpunkte und ist in Phasen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten gegliedert (vgl. Mikkola 2008). Schon ab dem ersten Studienjahr enthält die universitäre Lehrerausbildung praktische Anteile, sowohl der Bachelor- als auch der Masterabschluss enthalten praktische Lehrübungen (vgl. Hakala 2009). Die Fachlehrer absolvieren neben ihrem Hauptfach die sogenannten pädagogischen Studien, welche ebenso an den Praxis-schulen vollzogen werden. Die pädagogischen Studien sind entweder ein Teil des Studienabschlusses oder stellen ein separates Studium dar. Mit einem Umfang von mindestens 60 Studienpunkten soll dieser Ausbildungsabschnitt den Studierenden die erforderliche pädagogische Kompetenz vermitteln. Der Anteil der praktischen Studien,

---

<sup>2</sup> Das Grundgerüst des finnischen Schulsystems bildet die neunjährige *Peruskoulu* (übersetzt: Gemeinschaftsschule oder Grundschule), welche sich in eine sechsjährige Unterstufe (Primarstufe) und einer dreijährigen Oberstufe (Sekundarstufe I) gliedert. Es handelt sich hierbei um eine integrierte Gesamtschule. Hieran schließt sich die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II). In der Unterstufe wird nach dem Klassenlehrersystem unterrichtet, in der Oberstufe ist das Fachlehrersystem vorherrschend (vgl. Skiera 2008).

den die Studenten im Laufe ihrer Ausbildung ableisten müssen, ist recht hoch. Im Gegensatz zu Deutschland wird in Finnland häufig eine gewisse „Praxislastigkeit“ des Studiums beklagt. Der hohe Anteil ist dadurch zu erklären, dass es in Finnland keinen Vorbereitungsdienst im Sinne des in Deutschland üblichen Referendariats gibt (vgl. Skiera 2008). Das Studium ist während dieses Abschnitts rein didaktisch ausgerichtet und dauert ein Jahr bis anderthalb Jahre. Ziel ist die Ausbildung von Fachkräften, die ihre eigene Arbeit und ihre Arbeitsumgebung weiterentwickeln (vgl. Mikkola 2008).

Das Gespräch mit der Ausbildungslehrerin Seija Sihvo zeigte, dass die Studenten hier erneut einer Art Auswahlverfahren unterlaufen. Wie bei der universitären Aufnahmeprüfung zur Lehrerausbildung, steht der Bewerber als Person im Vordergrund. Es werde großen Wert auf die Persönlichkeit, auf die Reife des Studenten und vor allem auf seine Motivation und sein Engagement gelegt. Hierdurch gewinnt Matti Meris These an Gewicht. Die besten Schüler der Welt seien nur zu bekommen, wenn man die besten Lehrer der Welt ausbilde (vgl. Sußebach 2007).

Anders als in anderen europäischen Ländern ist der Lehrerberuf in Finnland einer der beliebtesten Alternativen bei der Berufswahl. Jedes Jahr bewerben sich zehn Prozent aller Schulabgänger für eine Lehrerausbildung, womit es jährlich rund zehnmal mehr Bewerber als Plätze gibt. (vgl. ebd.; Hakala 2009). Die Zahlen lassen staunen, da die Aufnahmeprüfung den Bewerbern einiges abverlangt. Diese lassen sich dennoch nicht von ihrer Berufswahl abbringen. Es deutet darauf hin, dass diese jungen Menschen mit „Leib und Seele“ diesen Beruf ergreifen möchten. Diese Vermutung bildet einen Gegensatz zur deutschen Situation. Hier zeigen Befunde der Berufswahl zum Lehrer vornehmlich das Bild einer Negativauswahl. Lehramtsstudierende stellen hinsichtlich berufsrelevanter Orientierungen eine stark selektierte Population dar. Deren Leistungsvoraussetzungen, wie Leistungsfähigkeit und Motivation, fallen in empirischen Untersuchungen eher negativ aus (vgl. Rothland/Terhart 2009).

## 5.2 Multiprofessionelle Hilfesysteme im finnischen Bildungswesen

In der finnischen Lehrerausbildung gewinnen die Gemeinschaftlichkeit und die Gemeinwesenorientierung zunehmend an Bedeutung und werden allgemein als wichtig angesehen (vgl. Hakala 2009). Diese neue Gemeinschaftsorientierung der Lehrertätigkeit beinhaltet auch die multiprofessionelle Kooperation sowie die Zusammenarbeit mit sehr unterschiedlichen Akteuren vor Ort. Als Akteure sind die Eltern des Schülers, die freien Träger und Vereine und die Büchereien zu nennen. Eine ebenso gewichtige Rol-

le spielt die Zusammenarbeit der Schulen mit Schulsozialarbeitern, Psychologen und Sonderpädagogen (vgl. ebd.).

Die Frage nach der Professionalisierung der sozialen und pädagogischen Berufe betrifft vor allem die komplexe Schnittstelle von Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Familien- und Dienstleistungspolitik. Denn, ob Kindergartenlehrer oder Sozialarbeiter, Gesundheitsförderer oder Grundschullehrer – diese Berufsgruppen sind in den nordischen Ländern größtenteils hoch akademisch. Die Qualifikation der lehrenden, erziehenden und beratenden Helfer spiegelt sich nicht nur in der Qualität ihrer Dienste wider. Es deutet auch auf den Stellenwert dieser Bereiche in der Gesellschaft hin (vgl. Matthies 2009). Auch Erzieher für Kindertagesstätten absolvieren ein dreijähriges Bachelor-Studium. Ebenso akademisch, mit dem Abschluss eines Master-Titels, vollziehen sich die Ausbildung zum Beratungslehrer beziehungsweise zum Schülerberater sowie die Ausbildung zum Sonderpädagogen (vgl. Mikkola 2008).

Die hochwertige Ausbildung der sozialen und pädagogischen Berufe stellt aus deutscher Sicht die eine Besonderheit dar. Hervorzuheben ist ferner die bereits angesprochene Kooperation dieser Berufsfelder innerhalb der Unterrichtsorganisation. Diesbezüglich bestehen zwei zentrale Grundsätze. Zum einen die Ebnung eines einheitlichen Lernwegs um die Übergänge von einer Schulstufe in die nächste zu erleichtern, zum anderen die Kooperation verschiedener Beteiligter wenn Fördermaßnahmen nötig sind. Bei der Existenz eines solchen Netzwerks an Fördermaßnahmen ist von Vorteil, dass die schulische Grundausbildung in Finnland von den Kommunen organisiert wird. Die Kommunen sind ebenso für weitere Leistungen, wie dem kostenlosen Mittagessen an Schulen der Gesundheitspflege, der Sozial- und Jugendarbeit, dem Wohnungswesen und der Stadtplanung zuständig. Die Leistungen fallen unter den Verdienst des Wohlfahrtsstaates (vgl. Juva 2009).

Wie werden solche Fördermaßnahmen im Schulalltag organisiert? Stellt der Lehrer fest, dass ein Schüler besondere Förderung braucht, kann er einen individuellen Förderunterricht im Rahmen des hierfür vorgesehenen Stundendeputats erteilen. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Einsetzung von Schulhelfern oder Schülerberatern. Diese akademische Berufsgruppe wurde speziell dafür ausgebildet, um integrierte Sonderschüler in den Klassen zu unterstützen. Die nächste Fördermaßnahme ist der Unterricht durch einen Sonderpädagogen. Dies geschieht entweder als Teilzeitmaßnahme oder der Schüler wird in eine betreute Kleingruppe verlegt. Darüber hinaus gibt es für nichtkognitive Probleme in finnischen Schulen eine Schülerbetreuungsgruppe,

die vom Rektor geleitet wird. In dieser Gruppe sind üblicherweise ein Sonderpädagoge, ein Beratungslehrer, ein Sozialarbeiter, ein Gesundheitspfleger und ein Schulpsychologe vertreten. Die Praxis variiert in jeder Kommune, so dass bei Bedarf auch Sozialarbeiter, Vertreter der Wohnungsverwaltung, Jugendsozialarbeiter und Polizisten Akteure der regionalen Betreuungsgruppe sind (vgl. ebd.; Mikkola 2008).

Auch wenn es heißt, man solle die Funktionalität dieses System nicht zu sehr idealisieren (vgl. Juva 2008), werden zwei Aspekte deutlich. Mit dem Ziel der Integration zielen die Hilfssysteme des finnischen Bildungssystems zum einen darauf ab, alle Schüler möglichst lang in der „Normalklasse“ zu halten. Zum anderen gibt es den Lehrern die Möglichkeit, sich auf die schulischen Kernprozesse zu konzentrieren.

In Deutschland wurde festgestellt, dass eine wachsende Schülerpopulation, aufgrund komplexer individueller Problemstellungen, zusätzliche erzieherische Hilfen benötigen. Hilfestellungen sollten frühzeitig und präventiv eingesetzt werden. In vielen Fällen müssen sich die Hilfen auf außerschulische Lebenswelten erstrecken. Ferner ist im Rahmen der zunehmenden Konzentration auf schulische Leistungen in den Kernfächern und die Bindung der Schulen an definierte Bildungsstandards in den nächsten Jahren mit einem wachsenden Selektionsdruck gegenüber lernschwächeren und schwierigeren Schülern zu rechnen (vgl. Opp 2009).

Der Blick auf die finnischen Schulen zeigt, was in diesem Zusammenhang gebraucht wird: Nicht neue Sonderschulen für immer mehr Kinder und Jugendliche, sondern ausgebaut schulische Strukturen und Ressourcen. Diese sollen es den Lehrern erlauben, sich auf ihre unterrichtlichen Aufgaben zu konzentrieren und sie in ihrer Arbeit mit lern- und verhaltensauffälligen Kindern zu unterstützen (vgl. Opp 2009). Nach Opp, wird der Professionalisierungsbedarf in Deutschland bis heute höchstens ansatzweise gedeckt (vgl. ebd.). Ob das finnische Netzwerk multiprofessioneller Helfer auf deutsche Schulen übertragbar ist, ist unklar. Fest steht, dass es ein Mindestmaß an Aufwand, Arbeit und Kooperation verlangt, um die genannten Strukturen und Ressourcen in Schulen zu integrieren.

## 6 Das finnische Bildungssystem als Netz symbolischer Wertschätzungen

Ein Rückblick auf die zuvor beschriebenen und gedeuteten Szenen verdeutlicht, wie viel Aufwand aufgebracht werden muss, um die jeweiligen vorgefundenen Begebenheiten des finnischen Bildungssystems zu ermöglichen. Ob im Rahmen der Gestaltung von Lehrerfortbildungen, der kostenlosen Schulmahlzeit oder der Lehrerauswahl von morgen – es scheint, als eröffnen sich Dimensionen, denen in Hinblick auf Bildung eine große Symbolschaft und eine hohe Wertschätzung beigemessen werden können. Diese Symbolschaft und die gegenseitigen Bedingungen sollen abschließend, durch Vernetzung der einzelnen Stationen, verdeutlicht werden. Ebenso wird in diesem Zusammenhang erläutert, was sich hinter dem obersten Ziel und dem wichtigstem Prinzip der finnischen Bildungspolitik – der Chancengleichheit – als wesentlicher Teil des Bildungssystems, verbirgt und wie dieses Leitbild umgesetzt wird.

### 6.1 Kleine Dimensionen – große Symbolschaft

In finnischen Schulen und in der finnischen Lernkultur spielt das Wohlbefinden scheinbar eine große Rolle. Vorsichtig ausgedrückt könne sogar von einer finnischen „Wohlfühlpädagogik“ die Rede sein. Dieser Aspekt wird in verschiedenen Szenen deutlich. Beginnend bei der Lehrerfortbildung an der Universität Tampere, bei der allem Anschein nach mehrere Faktoren zusammenkommen, die für eine motivationale Lernumgebung sorgen. Die Lehrer nehmen freiwillig nach Feierabend teil, sie kommen gerne und fühlen sich in dieser Veranstaltung wohl. Einen Beitrag dazu leisten beispielsweise das etwas kurios erscheinende Auftreten des Professors in Hausschuhen, die nett gedeckte Kaffeetafel sowie der generell mit Humor getragene Verlauf der Fortbildung.

Während der Mittagspause an der *Sammon keskuslukio* kommt bei den Lehrern eine ähnlich gemütliche Atmosphäre auf. Um für einen kurzen Moment vom Unterrichtsgeschehen abzuschalten, ziehen sich die Teilnehmer in einen nett eingerichteten und eingedeckten Raum zurück.

Ebenso wohl fühlen sich auch die Schüler. Sie gehen nach Schulschluss zum Lesen in die Bibliotheken und machen es sich mit Wollsocken und Tee gemütlich, als wäre es das heimische Wohnzimmer. Sowohl in den Bibliotheken als auch an den Schulen wird großen Wert auf eine wohlfühlende (Lern-)Umgebung gelegt. Eine andere Art wohlfühlender Unterrichts Atmosphäre mag bei der Kommunikation zwischen Schülern und

Lehrern entstehen, welche sich als eine sehr offene Interaktion beobachten ließ. Die Anredekonvention des Duzens zwischen Schülern und Lehrern scheint die sonst vorgegebene Hierarchie abzubauen. Dies trägt zu einem atmosphärischen Gemeinschaftsgedanken bei, welcher sich möglicherweise nachhaltig auf die Lernprozesse auswirkt.

Neben der sich hinter der Szene befindenden Symbolschaft des Wohlfühlens, spielt auch die Professionalität im finnischen Bildungssystem eine große Rolle. Diese wird ebenso durch kleine Dimensionen erreicht. Beginnend bei der Auswahl der zukünftigen Lehrer des Landes, ebenso auch bei der Anwerbung eines Lehramtsstudenten um die praktischen Studien, wie an der *Tampereen normaalikoulu* in Erfahrung gebracht werden konnte, wird sehr viel Wert auf die Persönlichkeit des jeweiligen Kandidaten gelegt. Ferner sind die Auswahlkriterien inhaltlich auf die spätere Tätigkeit des angehenden Lehrers und somit „potentiellen Professionellen“ ausgerichtet. Dies gewährleistet, dass nur die für diesen Beruf Prädestinierten auch Lehrer werden, womit gleichermaßen die Professionalität des Berufes im Umgang mit Schülern gesichert wird. Der Triade Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerleistung wird hierbei einer besonderen Bedeutung beigemessen (vgl. Rothland/Terhart 2009).

Die Symbolschaft der Professionalität versteckt sich auch hinter den zahlreichen, im finnischen Bildungswesen vorzufindenden, Kooperationen. Dies zeigt sich beispielsweise bei dem Arrangement von Lehrerfortbildungen oder im Dialog zwischen Schulen und Bibliotheken. Ebenso herausragend scheint das professionelle Netzwerk verschiedener Akteure des sozialen, pädagogischen und psychologischen Bereichs. Diese verfügen vorwiegend über einen akademischen Abschluss, um so den Bedürfnissen des Schülers gerecht zu werden und die optimale Förderung eines Jeden zu gewährleisten. Das Miteinander besteht vor allem zwischen Kommune, Eltern und Schule, sowie Lehrer, Schulleitung, Sozialarbeiter, Schülerberater, Sonderpädagoge, Psychologe und weiteren. Ein weiterer Aspekt der Symbolschaft stellt das kostenlose Mittagessen an finnischen Schulen dar, ebenso spiegelt sich hier die Wertschätzung der Bildung wider.

Ein Blick auf die Bildungsausgaben in Finnland schafft dabei Klarheit. Finnland investiert einen hohen Anteil seines Bruttoinlandsprodukts in Bildungsausgaben. Mit 6,1% der Gesamtausgaben für den Bildungssektor, berechnet für das Jahr 2004, liegt Finnland über dem OECD-Durchschnitt von 5,7%. Im Vergleich dazu liegt der Wert für Bildungsausgaben in Deutschland bei 5,2% des Bruttoinlandsprodukts und somit unter diesem Schnitt als auch unter dem Wert von Finnland (vgl. OECD 2007; zitiert nach

Cortina et al. 2008). Auch wenn die Bildungsausgaben generell noch nichts über ihre Art der Verwendung und damit der Qualität des Schulwesens aussagen, zeigen diese Zahlen doch deutlich den Stellenwert der Bildung in der Politik (vgl. Overesch 2007).

## 6.2 Chancengleichheit als Leitbild des finnischen Bildungswesens

Eine Mittagsmahlzeit ist für jeden Schüler kostenlos. Damit kein Schüler „auf der Strecke bleibt“ stehen an Schulen professionelle Helferteams zur Verfügung. Der Erfolg des finnischen Bildungssystems mag vielleicht darin erklärt sein „[...] dass das Bildungssystem allen Jugendlichen gleiche Chancen zur Teilhabe garantiert“ (Väljjarvi 2008, 79) und somit „[d]as wichtigste Prinzip der finnischen Bildungspolitik Chancengleichheit [darstellt]“ (Juva 2008, 59).

Was verbirgt sich hinter diesem maßgeblich prägenden Leitbild der finnischen Schulpolitik? Wichtige Reformen haben in den letzten 50 Jahren die Chancengleichheit in Finnland erheblich verbessert. Hierzu gehören die Gemeinschaftsschulreform, das subjektive Recht auf Tagesbetreuung für Kinder, die Erweiterung der gymnasialen Oberstufe, die Erweiterung des Studienplatzangebots an den Hochschulen, die Gründung von Fachhochschulen sowie der Aufbau eines Förderungssystems (vgl. ebd.).

Dieses finnische Leitbild der Chancengleichheit, welches in den Köpfen der Schulpolitiker existiert und im Konsens aller beteiligten Akteure als das überragende Ziel postuliert wird, ist durch die Geschichte Finnlands geprägt worden. In der finnischen Gesellschaft hat Bildung seit Jahrzehnten eine fundamentale Rolle gespielt. Da die Finnen bis zu ihrer Selbstständigkeit im Jahre 1917 als weitestgehend autonome Region unter russischer Herrschaft lebten, war es ihnen nicht erlaubt, ein eigenes Schulwesen zu errichten. Von Anfang an verknüpften die Finnen ihr nationales Bewusstsein mit Bildung. Vor allem die Idee eines einheitlichen Schulwesens wirkt sich bis heute entscheidend auf die Gestaltung des Bildungswesens aus. Durch Bildung soll in Finnland ein Stück mehr soziale Gleichheit in der Gesellschaft verwirklicht werden (vgl. Overesch 2007).

Dies stellt ebenso ein Kriterium dar, an dem Chancengleichheit gemessen werden kann, denn soziale Gleichberechtigung realisiert sich als Chancengleichheit. Der soziale Hintergrund spiegelt sich auch in Finnland geringfügig in den Lernerfolgen wider. Dies ist jedoch im internationalen Vergleich wesentlich schwächer als bei anderen Ländern (vgl. Juva 2008). Deutschland dagegen gilt seit PISA, in Hinblick auf die Bil-

dungschancen, als ein eher kompetenzarmes und ungleiches Land mit einer breiten Streuung der Leistungen. Es besteht eine starke Verknüpfung von Herkunft und Leistungsvermögen. Wohingegen Finnland den Anspruch erhebt, allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen Bildungschancen zu eröffnen, stellt diese Maxime Deutschland derzeit noch vor große Herausforderungen (vgl. Overesch 2007).

## 7 Fazit

„Auch Finnen können nicht zaubern“ (Bertelsmann Stiftung 2006), so die Feststellung von Petra Linderoos, Lehrbeauftragte an der Universität Jyväskylä, zu der in einem Fachkongress aufkommenden Frage, was denn nun das Erfolgsrezept des finnischen Schulsystems sei. Im Rahmen der Beobachtungen während des viermonatigen Aufenthalts in Finnland haben sich ebenso keine mystischen Welten und Zauberformeln aufgetan. Vielmehr hat sich gezeigt, dass die Besonderheiten in den vielen Kleinigkeiten, die mit einem hohen symbolischen Gehalt und gegenseitigen Bedingungen einhergehen, versteckt liegen. Das Verstehen und Interpretieren der aus den Beobachtungen an den Stationen entstandenen Szenen, haben gezeigt, dass das auf dem ersten Blick so evident Erscheinende, von der Basis her viel abstrakter ist.

Eine mit Humor getragene Lehrerfortbildung mit Kaffee, Kuchen und einem Professor in Hausschuhen impliziert mehr als lediglich eine Veranstaltung der Institution Universität. Das Duzen zwischen Schülern und Lehrern stellt zum einen eine Anredekonvention dar, zum anderen vermag es ferner ein ganz spezielles Miteinander zwischen den Beteiligten aufzubauen. Ebenso verhält es sich mit dem kostenlosen Mittagessen an finnischen Schulen. Auf den ersten Blick wird mit dem Essen einem menschlichen Grundbedürfnis nachgekommen, dahinter stehen aber gesetzlich gestützte Wertvorstellungen. Die Auswahl zukünftiger Lehrer zeugt nicht nur von einem langwierigen, selektiven Verfahren, sondern von Professionalität in dem Anliegen, die besten Lehrer zu gewinnen. Die Reihe an Beispielen ließe sich weiter fortfahren. Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit nur Einblicke in Teile des Bildungssystems möglich waren, so konnte durch Vernetzung der einzelnen Stationen festgestellt werden, dass die Details des finnischen Bildungssystems sich vielmehr hinter „Zauberwörtern“ wie Chancengleichheit, Wohlfühlen, Gemeinschaft, Miteinander und Professionalität verbergen.

„Wir können es uns nicht leisten, auf das Potenzial und die Ressourcen auch nur eines einzigen Bildungsteilnehmers zu verzichten“ (Cedefop 2006), so der ehemalige finni-

sche Bildungsminister Antti Kalliomäki. Geht man davon aus, dass unsere Zukunft die einer Wissens- und Informationsgesellschaft ist, gewinnt nicht nur Bildung als strategische Ressource an Bedeutung, sondern auch deren Verteilung. Ein gleicher Zugang zur Bildung für alle, stellt ein unangefochtenes Ziel finnischer Bildungspolitik dar und findet seine Umsetzung in den kleinsten Dimensionen des Bildungssystems.

Inwiefern sich Dimensionen des finnischen Bildungssystems auf das Deutsche übertragen lassen, bleibt offen. Festgestellt werden konnte, dass in Finnland ganz andere finanzielle, sozialpolitische und auch bildungsphilosophische Voraussetzungen vorhanden sind als in Deutschland. Ein erster Schritt wäre dahingehend, im Sinne der finnischen Chancengleichheit, eine Einigung zu finden, dass Qualität eines Bildungssystem damit beginnt, jedem Schüler ein hohes Lernniveau zuzutrauen und zu ermöglichen.

Abschließend lässt sich anhand der Ergebnisse der Arbeit das Potential der Ethnographie verdeutlichen. Als methodenpluraler Erkenntnisstil folgt dieser qualitative Forschungszweig zwar keinen klaren Regeln, auf diese Weise bleibt aber Raum für eine Vielzahl an Möglichkeiten des persönlichen und situativen Auslotens mittels Beobachtungen oder Gesprächen und vor allem für die Entdeckung des Unerwarteten. Ein solcher Forschungszugang im Rahmen ethnographischer Bildungsforschung kann schließlich dazu beitragen, dass Bildungsrealität und Bildungsqualität nicht nur anhand von Vergleichsstudien wie PISA, sondern sozusagen von „unten“, aus Erfahrungen und Beobachtungen heraus, definiert wird. Hierdurch können wertvolle Ergebnisse für die Realität und Qualität der Bildungssysteme unterschiedlicher Ländern neu gewonnen und verglichen werden.

## Literatur

- Augsburg, Ralf (2007): „Schulen müssen gesund machen“, <http://www.ganztagsschulen.org/7030.php> (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Aurén, Birgitta (2004): Öffentliche Bibliotheken in Finnland. Planung und Bau mittels staatlicher Subventionen. In: Büchereiperspektiven, Heft 01, 48-52.
- Auswärtiges Amt (2010a): Finnland. Gymnasiale Oberstufe Sammon Keskuslukio, <http://www.pasch-net.de/par/spo/eur/fin/de3321483.htm> (letzter Aufruf 18.07.2013).
- Bertelsmann Stiftung (2006): Die geschätzte Schule: das Beispiel Finnland, [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9AA04108-FFB006C0/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_20197\\_20198\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9AA04108-FFB006C0/bst/xcms_bst_dms_20197_20198_2.pdf) (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Besch, Werner (1996): Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Böhme, Jeanette (2008): Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs: Interdisziplinäre Spannungen und Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS, 125-155.
- Cedefop – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2006) (Hg.): Berufsbildung in Finnland. Kurzbeschreibung, [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5171\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5171_de.pdf) (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Cloos, Peter (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS, 181-191.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich (Hg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- DBS – Deutsche Bibliotheksstatistik (2010): Öffentliche Bibliotheken – Gesamtstatistik. Berichtsjahr 2009, [http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/archiv/Datenposter/datenposter2009\\_web.pdf](http://www.hbz-nrw.de/dokumentencenter/produkte/dbs/archiv/Datenposter/datenposter2009_web.pdf) (letzter Aufruf 18.07.2013).
- Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago – London: University of Chicago Press.
- Finnish National Board of Education (2008): School meals in Finland. Investment in learning, [http://www.oph.fi/download/47657\\_school\\_meals\\_in\\_finland.pdf](http://www.oph.fi/download/47657_school_meals_in_finland.pdf) (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Freymann, Thelma von (2003): Öffentliche Bibliotheken in Finnland, <http://www.finland.de/dfgnrw/doku/oeffentlbibliotheken.pdf> (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hakala, Juha T. (2009): Die Ausbildung der Klassenlehrer für dieneunjährige Grundschule. In: Matthies, Aila-Leena/Skiera, Ehrenhard (Hg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 193-202.
- Heinzl, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS, 39-47.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: dies. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7-52.
- Hitzler, Ronald (2006): Ethnografie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl., Stuttgart: UTB, 48-51.
- Hofer, Manfred (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 213-252.

- Juva, Simo (2008): Das finnische Bildungssystem im Überblick. In: Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berlin: BWV, 58-78.
- Kamski, Ilse (2008): Mittagessen und Schulhof. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, 566-575.
- KMK (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2002 bis 2006, [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_03\\_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf) (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Aufl., Weinheim – Basel: Beltz.
- Lehmann, Rena (2008): Schülersprecher fordern mehr Demokratie. Schüler wollen die Lehrer duzen, <http://archiv.rhein-zeitung.de/on/08/05/01/rlp/r/regio-1.html> (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Linderoos, Petra (2005): Anmerkungen zum Lesen in finnischen Gemeinschaftsschulen. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, Jg. 57, Heft 4, S. 266-271.
- Lüders, Christian (2009): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 384-401.
- Matthies, Aila-Leena (2009): Sozial- und familienpolitische Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. In: dies./Skiera, Ehrenhard (Hg.): Das Bildungswesen in Finnland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-236.
- Mikkola, Armi (2003): Finnische Lehrerbildung, [http://finland-institut.de/wp-content/uploads/Armi\\_Mikkola.pdf](http://finland-institut.de/wp-content/uploads/Armi_Mikkola.pdf) (letzter Abruf 18.07.2013).
- Mikkola, Armi (2008): Lehreraus- und -fortbildung in Finnland. In: Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berlin: BWV, 181-194.
- Mikkola, Armi (2008b): Finnland und die Finnen. In: Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neusten Entwicklungen. Berlin: BWV, 13-27.
- Ministry of Education and Culture (2010a): The Results of PISA 2010, <http://www.minedu.fi/pisa/2009.html?lang=en> (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Ministry of Education and Culture (2010b): Finnish Public Library Statistics 2009, <http://tilastot.kirjastot.fi/en-gb/basicstatistics.aspx?AreaKey=Y2009T1N1> (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Naujok, Natascha/Brandt, Birgit/Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS, 779-799.
- Naumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, 23-72.
- Opetusministeriö (Unterrichtsministerium) (2006): Bildung und Wissenschaft in Finnland, [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/sak\\_opm\\_16.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/sak_opm_16.pdf) (letzter Aufruf 18.07.2013).
- Opp, Günther (2009): Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – schulische Erziehungshilfe. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 453-461.
- Overesch, Anne (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst – Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster: Waxmann.
- Perälä, Keijo (2008): Öffentliche Bibliotheken in Finnland, dem Land der Vielleser. In: Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berlin: BWV, 29-39.

- Pfeifer, Michael (2006): Bildung auf Finnisch. Anspruch Wirklichkeit Ideal – nach PISA. München: P. Kirchheim Verlag.
- Renkl, Alexander (2009): Lehren und Lernen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS, 737-751.
- Rothland, Martin/Terhart, Ewald (2009): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS, 791-810.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten (2008): Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Aufl., Wiesbaden: VS, 965-984.
- Schulz, Marc (2010): Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS, 171-179.
- Skiera, Ehrenhard (2008): Reformpädagogik und Innere Schulreform in Geschichte und Gegenwart – Das Beispiel Finnland. In: Matthies, Aila-Leena/Skiera, Ehrenhard (Hg.): Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland. 101-121, <http://www.uni-flensburg.de/fileadmin/databox/aktuelles/forschungsbeitraege/BildungswesenSchulsystemFinnland.pdf> (letzter Aufruf 18.07.2013).
- Stangl, Werner (2003): Lernmotive und Lernmotivation, <http://www.stangltaller.at/ARBEITSBLAETTER/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml> (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Sußebach, Hennig (2007): Ist im Norden alles besser? (II). Wo die Lehrer sitzen bleiben, [http://pdf.zeit.de/2007/17/Finnland\\_neu.pdf](http://pdf.zeit.de/2007/17/Finnland_neu.pdf) (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Sutterlüty, Ferdinand/Imbusch, Peter (2008): Unvermutete Begegnungen. In: dies. (Hg.): Abenteuer Feldforschung. Soziologen erzählen. Frankfurt a.M.: Campus, 9-15.
- Tampereen yliopisto (2011): Tampereen normaalikoulu - Gesamtschule (Klassenstufen 7.-9.), gymnasiale Oberstufe und Schule für die Lehrerbildung, <http://www.uta.fi/tnk/deutsch.php> (letzter Aufruf 07.07.2013).
- Thoms, Matthias (2010): Wenn die Schule näher kommt. Offene Ganztagschulen. In: Grundschule, Jg. 42, Heft 3, 46-48.
- Väljjarvi, Jouni (2008): Chancengleichheit – Voraussetzung für hohe Qualität. In: Sarjala, Jukka/Häkli, Esko (Hg.): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berlin: BWV, 79-98.

## **Gießener Beiträge zur Bildungsforschung**

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse