

Bildungsziele und die Lehrer*innenbildung in Schweden

Anja Kraus

Abstract

In this article, traditional cultural values are discussed in order to explain educational goals and aspects of practical teacher education in Sweden. In a critical examination of the concept of heterogeneity also a suggestion is made as to how the structural and functional logic of institutionalized and organized learning can be analyzed. The investigation refers to an International and Intercultural Comparative Educational Science approach and applies the perspective of Pedagogical Anthropology (Anderson-Levitt 2012).

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden tradierte kulturelle Werte behandelt, anhand derer Bildungsziele wie auch Aspekte der praktischen Lehrer*innenbildung in Schweden auseinandergesetzt werden. Zugleich wird in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätskonzept ein Vorschlag gemacht, wie angelehnt an die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft und mit der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie die Struktur- und Funktionslogik institutionalisierten und organisierten Lernens analysiert werden kann.

Dem Thema dieses Beitrags werde ich mich zunächst über einen vermeintlichen Umweg, nämlich anhand der Frage der Gleichbehandlung der Verschiedenen (Stichworte: Heterogenität und Gleichheit vor dem Gesetz) im Kontext praktischer Pädagogik nähern. Dies ermöglicht es mir, ein grundsätzliches und schwieriges forschungsmethodisches Problem zu umgehen: der Fokus auf ein bestimmtes Land kann sich potentiell auf unendlich viele Variablen und verschiedene Strukturebenen beziehen, durch die ein Thema, hier die Bildungsziele und die Lehrer*innenbildung, näher bestimmt ist. Dieses Problem wird in diesem Beitrag nicht behandelt. Mit der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie wird davon ausgegangen, dass sich in praktischen Erziehungs- und Bildungsverhältnissen explizite und implizite Menschenbilder zeigen. Das Augenmerk liegt dann darauf, dass ein Menschenbild divers lanciert wird und nationale Einheiten, Länder, sich in dieser Beziehung voneinander unterscheiden; ein Beispiel dafür, so die Leitthese dieses Beitrags, ist die jeweilige Struktur- und Funktionslogik institutionalisierten und organisierten Lernens.

Die praktische Arbeit mit Kindern mit diversen Differenzmerkmalen ist in Deutschland heute vom Heterogenitätsdiskurs bestimmt (vgl. Prengel 2013). In Schweden steht jämlikhet (Gleichheit vor dem Gesetz) im Vordergrund, womit, so wird im Folgenden argumentiert, eine etwas andere Perspektive auf dieselbe Sache eingenommen wird. Dem Heterogenitätsdiskurs liegt eine Erweiterung des Kulturbegriffs und ein normativer pädagogischer und psychologischer Reflexionstyp zugrunde (vgl. Scheunpflug et al. 2006): Die beobachtbare zunehmende kulturelle Ausdifferenzierung in Hoch- und Subkulturen, Mehrheits- und Minderheitskulturen innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Apparudai 1990) auf der einen Seite, und die Globalisierung der Weltgesellschaft (vgl. Beck 1997; Luhmann 1997) auf der anderen lassen das Konzept abgeschlossener, distinkter Kulturen fragwürdig erscheinen. Transkulturalität (vgl. Welsch 1988; 1995), hybride Kulturbegriffe und die Individualisierung kultureller Ausdrucksformen treten im erweiterten Kulturbegriff an die Stelle der Vorstellung der Kulturleistung(en) einer bestimmten Gesellschaft. In der pädagogischen Praxis wird mit der Vorstellung der Verschiedenheit der Menschen, ohne sie einander unterzuordnen, die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz (also jämlikhet), herausgestellt. Generell wird die Aufgabe pädagogischer und didaktischer Binnendifferenzierung wie auch die einer Äußerer Differenzierung daraus abgeleitet. Dorit Horn (2012) gibt einen Überblick zur begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion des Heterogenitätskonzepts seit der Antike im deutschsprachigen Raum. Das schwedische Pendant, jämlikhet, hat seine Wurzeln in einem spezifisch skandinavischen sozialemischen Diskurs, auf den unten näher eingegangen wird.

In den letzten Jahren Kritik am Heterogenitätsdiskurs aufgekommen; was zunächst ethisch-normativ durchaus nachvollziehbar erscheinen mag, ist wissenschaftlich-systematisch nicht unproblematisch. Die vorrangige Referenz auf die Einzigartigkeit der Subjekte als Kulturträger*innen und Weltbürger*innen, so zeigen es Matthias Trautmann & Beate Wischer 2013, führt nämlich dazu, dass der Heterogenitätsbegriff überkomplex aufgeladen und gleichzeitig entleert wird; kurz, es bleibt letztlich offen, welche pädagogisch relevanten Unterschiede mit Heterogenität genau gemeint sind. Der normative Heterogenitätsbegriff begünstigt nicht nur professionstheoretisch verkürzte normativ-pädagogische Leitbilder. Indem auch die genauen Zuschreibungspraktiken der Heterogenität in diesem Konzept intransparent bleiben, kann eine Kritik an ihnen nicht begründet werden. Nicht zuletzt wird mit der individualisierenden Perspektive die jeweilige Struktur- und Funktionslogik institutionalisierten Lernens nicht mitbedacht. Die Schule ist aber ein integraler Part einer Gesellschaft und sie reproduziert – wohlgemerkt im Idealfall auch kritisch – deren Werte.

Zwei Forschungsansätze können die im Heterogenitätsdiskurs ausgeblendeten Aspekte beleuchten: Erstens ermöglicht es der transkulturelle Ansatz, das besondere Wissen zu beforschen, das eine Person, die einer gesellschaftlichen Minorität angehört, über eine Majoritätskultur hat. Zweitens kann die Struktur- und Funktionslogik organisierten und institutionalisierten Lernens mit einer auf eine Nation begrenzten Perspektive beforscht werden. Ich werde mich in meinem Vortrag auf den letztgenannten Ansatz konzentrieren.

Die ihm entsprechende wissenschaftliche Disziplin ist die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In Schweden arbeitet man an diversen Universitäten (z.B. in Uppsala, Lund und Växjö/Kalmar) zu diesem Schwerpunkt. Im Nachkriegsdeutschland war zeitweise die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft ausgebaut worden; sie wurde aber seit der Jahrtausendwende parallel mit der Zunahme der Bedeutung der im großen Stil finanzierten und groß angelegten, komparativen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS etc.) zurückgefahren. Heute ist dieser Forschungsbereich in Deutschland eher schwach besetzt. Neben den Professuren in Berlin, Bochum, Dresden, Hamburg, Leipzig, Magdeburg und Tübingen finden sich kaum noch entsprechende Lehrstühle. In Deutschland liegt es nun an den einzelnen Hochschullehrer*innen, sich aus eigener Initiative mit organisierten und institutionalisierten Bildungsprozessen im Ländervergleich zu befassen.

Die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft erachtet organisierte und institutionalisierte Bildungsprozesse prinzipiell für in spezifische und komplizierte historische, politische, soziale und materielle Bedingungsgefüge eingelassen. In einem solchen Gefüge entwickeln sie eigene Dynamiken und eine eigene Logik.

Selbstredend muss diese Forschungsrichtung mit den 194 Ländern der Erde ein sehr, sehr großes Feld abdecken. Allein in den Mitgliedsstaaten Europas unterscheiden sich die Schule und Schulsysteme in eklatanter Weise, und die Unterschiede sind kaum bekannt. Mindestens in Bezug auf Qualifikationen zeigt sich die Erfordernis International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft. Bspw. werden in den europäischen Partnerländern nicht nur viele Schul- und Studienabschlüsse nicht anerkannt, die Abschlüsse sind auch unterschiedlich geschneidert.

In Schweden heißt die Studierbefähigung studenten und wird meist fachbezogen und von viel mehr Jugendlichen eines Jahrgangs als in Deutschland erworben: 63,7 Personen absolvieren dort studenten gegenüber 38,6 Prozent Abiturienten in Deutschland. Das dreijährige, auf Berufe und die Hochschule vorbereitende Gymnasium ist für alle gedacht und in verschiedene, teilweise berufsvorbereitende Programme aufgefächert. In vielen Programmen kann man sein

Abitur auch in englischer Sprache ablegen. Die Bildungspläne haben andere Schwerpunkte als in Deutschland, z.B. gibt es andere verbindliche Unterrichtsfächer wie Technik und Sportwissenschaft schon in der Grundschule. Viele Ausbildungen, die in Deutschland als Fachstudium absolviert werden, liegen in Schweden auf Universitätsniveau (Polizei, Pflege etc.). In Schweden ist die wissenschaftliche Fundierung von Wissen zwar Programm, aber in den Schul-, und an der Uni Lehrbüchern findet sich weniger Fachsprache als in Deutschland, zugleich wird weniger Originalliteratur (Belletristik, Quellen etc.) gelesen. Die Unterrichtssprache soll primär integrativ und daher einfach sein.

Wie lassen sich solche und andere Unterschiede organisierten und institutionalisierten Lernens in Hinblick auf ihre Struktur- und Funktionslogik unter dem Gesichtspunkt der dabei verfolgten Bildungsziele erklären?

Zunächst ist wichtig zu wissen, dass der schwedische Bildungsplan die Vermittlung gewisser (schwedischer) Werte (värdegrundarbete, Werteerziehung) mit dem schulischen Wissenserwerb verknüpft. Der Werteerziehung wird in der Pflichtschulzeit (Vorschule bis Klasse 9) erziehungstheoretisch und -praktisch sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt; dies schließt nicht zuletzt die kollegiale Arbeit an entsprechenden Handlungsplänen (handlingsplaner) ein, also gemeinsam beschlossene Aktivitäten auf operativer Ebene, die zur Umsetzung bestimmter sozialer Ziele führen sollen. Während die Bildungs-, Erziehungs- und Rahmenpläne in Deutschland in der Regel mit namentlich verantworteten, schultragenden Visionen und deren Begründung eingeleitet werden, mutet die in den schwedischen Schulcurricula (läroplan) dargelegte Aufgabe der Werteerziehung an wie der Text des Deutschen Grundgesetzes; – ich zitiere das geltende Schwedische Curriculum Lgr11 für Grundschule, Vorschule und Hort aus dem Jahr 2011 (eigene Übersetzung):

„Das Schulsystem beruht auf Demokratie. Nach dem Schulgesetz (2010: 800) zielt die Schulbildung darauf ab, dass die Schüler*innen Wissen und Werte erwerben und entwickeln. Gefördert werden sollen die Entwicklung und das Lernen aller Schüler*innen und ihr lebenslanger Lernwille. Die Schulbildung soll die Achtung der Menschenrechte und der grundlegenden demokratischen Werte vermitteln und verankern, auf denen die schwedische Gesellschaft beruht. Alle, die in der Schule arbeiten, sollen den Respekt für das Selbstwertgefühl jedes Einzelnen und den Respekt für unsere gemeinsame Umwelt fördern. Die Unverletzlichkeit des menschlichen Lebens, die Freiheit und Integrität des Einzelnen, der gleiche Wert aller Menschen, die Gleichheit von Frauen und Männern und die Solidarität zwischen den Menschen sind die Werte, die die Schule gestalten und vermitteln muss. In Übereinstimmung mit der von der christlichen Tradition und dem westlichen Humanismus verwalteten Ethik wird dies durch die Erziehung zu Gerechtigkeit, Großzügigkeit, Toleranz und Verantwortung erreicht. Unterricht in der Schule sollte nicht konfessionell sein. Die Schule hat die Aufgabe, jeden einzelnen Schüler seinen [oder jede einzelne Schülerin] ihren eigenen

Charakter finden zu lassen, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, indem er/sie in verantwortungsvoller Freiheit sein/ihr Bestes gibt.“

Schwedens Grundgesetz indes enthält die Regelung der Regierungsform aus dem Jahr 1974, die Thronfolgeordnung aus dem Jahr 1810, die Presse- und Druckfreiheitsverordnung aus dem Jahr 1949 und die Verordnung über die Freie Meinungsäußerung aus dem Jahr 1991. In Bezug auf die Menschenrechte schließt sich Schweden an die Maßgaben der Vereinten Nationen an. Ansonsten folgt die Grundstruktur des schwedischen Schulsystems der Signatur der auch heute noch von allen, auch von den konservativen schwedischen Parteien getragenen nationalen Sozialreformen der 1930er Jahre, die das jämlikhetsprincip enthalten. Ich zitiere dazu Per Albin Hanssons (Schwedens sozialistischer Staatsminister, i.e. Kanzler, 1932-1946) maßgebliche und entsprechend berühmte Ansprache im Schwedischen Reichstag am 18. Januar 1928:

”[...] das uns allen gemeinsame Zuhause, das Volksheim, das Mitbürgerheim [folkhem] [...] In der Zeit der Oligarchie haben die Machthaber sich dieses Bildes bedient, um die Massen mit dem Gefühl der Pflicht gegenüber dem Allgemeinen zu imprägnieren, sie sind schuldig, Schwierigkeiten auf sich zu nehmen und Opfer zu bringen. Auch im Verständnis der Gesellschaft als Zuhause kommt am ehesten das Pflichtgefühl zum Tragen. [...] In puncto Zuhause entscheidet man sich primär für Gemeinsamkeit und für das Zusammengehörigkeitsgefühl. Ein gutes Zuhause kennt keine Privilegierten oder Zurückgesetzten, keine Hätschel- oder Stiefkinder. Niemand schaut auf den anderen herunter. Niemand versucht sich einen Vorteil zu Ungunsten eines anderen zu verschaffen; der Starke drückt andere nicht runter und nutzt nicht die Schwachen aus; im guten Heim herrscht Gleichheit, Umsicht, Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft. Auf das erweiterte Volks- und Mitbürgerheim [folkhem] übertragen sollte dies bedeuten, die sozialen und ökonomischen Schranken niederzureißen, die derzeit die Privilegierten von den Zurückgesetzten, die Herrschenden von den Abhängigen, die Diebe von den Bestohlenen unterscheiden. [...] Es geht hier gewiss um formelle Gleichheit, eine Gleichheit vor dem Gesetz. [...] Klassenunterschiede müssen abgeschafft, die soziale Fürsorge ausgebaut, eine ökonomische Gleichstellung muss erfolgen, die Arbeitenden sollen Mitsprache in der ökonomischen Verteilung bekommen, es soll Demokratie herrschen, sozial wie ökonomisch.“
(Hansson 1933)

Schweden versteht sich also als eine kleine Nation, die wie eine Großfamilie und gemeinsames Zuhause zusammenarbeitet mit gemeinsamem sozialen, also z.B. pädagogischem Engagement. In Schweden gilt die Schule dementsprechend auch als ein Ort der Pflege der Volksgesundheit und ist somit in das breite Netz sozialer Dienste integriert. Leistungsbezogener Wettbewerb (Leistungswille, -profile und -abstufungen) gehört nicht zum folkhem-Gedanken. – In dieser Beziehung greift auch das Gesetz von Jante aus Aksel Sandemoses Roman von 1933 als der im skandinavischen Kulturraum weithin bekannte und geltende Kodex sozialer Spielregeln:

„Dies ist das Gesetz von Jante

1. Du sollst nicht glauben, dass du etwas Besonderes bist.
 2. Du sollst nicht glauben, dass du uns ebenbürtig bist.
 3. Du sollst nicht glauben, dass du klüger bist als wir.
 4. Du sollst dir nicht einbilden, dass du besser bist als wir.
 5. Du sollst nicht glauben, dass du mehr weißt als wir.
 6. Du sollst nicht glauben, dass du mehr wert bist als wir.
 7. Du sollst nicht glauben, dass du zu etwas taugst.
 8. Du sollst nicht über uns lachen.
 9. Du sollst nicht glauben, dass sich irgendjemand um dich kümmert.
- Du sollst nicht glauben, dass du uns etwas beibringen kannst.“
(Sandemose 1966 [1933], S.9)

Das stark integrative Gesellschaftskonzept Schwedens führt nicht zuletzt dazu, dass auch ein erweiterter Wissensbegriff tradiert wird. Gustavsson (2002) fächert Schulwissen (schwed. kunskap; kunnig: erfahren) prominent auf in Wissen im Verhältnis zu Information, Macht, Ethik, Demokratie, als Prozess und Resultat, als Triebkraft und als Alltagswissen: Neben einer Referenz auf wissenschaftliches Wissen wird theoretisches und praktisches Wissen unter den Gesichtspunkten des Nutzens, der gesellschaftlichen Anerkennung, in deren Verhältnis zueinander, als reflektierte Praxis, als schweigendes, situationsgebundenes, instrumentelles und handlungsbasiertes Wissen, als Wissen unter den Vorzeichen der Demokratie, als praktische Klugheit, als Wissen um Traditionen und Gegenwart, als politisch-ethisches Wissen, als Wissen um das gute Leben, als Wissen, was zu tun ist, als Interpretation und Verstehen, als multikulturelles Wissen und als Lebenswissen verhandelt. In dieser sozial integrativ konzipierten Wissensordnung werden also, dem Alltagsbezug des Kompetenzbegriffs vergleichbar, (lebens-) praktische Wissensformen akzentuiert. Zugleich kann man sagen, dass das Bildungsziel der Kompetenzentwicklung in das breite Spektrum des Erwerbs dieser Wissensformen eingeordnet ist. Seit dem Jahr 1994 (zuletzt 2016) findet der erweiterte Wissensbegriff in den schwedischen Bildungsplänen Anwendung (vgl. Carlgren et al., siehe SOU 1992:94). Wissen wird dort als Faktenwissen (fakta), Vertrautheit (förtrogenhet, engl.: familiarity), Verständnis (förståelse) und Fertigkeiten (färdighet) ausbuchstabiert. Synonyme zu förtrogenhet (englisch: familiarity) sind: eine sich einstellende Bekanntheit oder Kenntnis, nahe Bekanntschaft, Vertrautheit, Gewohnheit, Einblick oder Einsicht; es handelt sich dabei um schweigendes Wissen (Carlgren 2012). Im Kontext der Schulpraxis ist der Fokus auf den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Wissensformen und auf die in ethischer Hinsicht lernförderliche Kommunikation ausgerichtet.

Erst im Jahr 2011 ist in Schweden ein sechsstufiges Notensystem eingeführt worden. Zuvor hat eine spezifische Schulleistung entweder die Anforderungen erfüllt oder nicht, dann wurde sie nicht gewertet, sie konnte ferner für gut, oder für sehr gut befunden werden (4 Stufen). Eine dreistufige Bewertungsform (nicht bestanden, bestanden, sehr gut) gilt in der akademischen Lehrer*innenbildung noch heute. Die Leistungsbeurteilung ist herkömmlich an der Bloom'schen Taxonomie (vgl. Bloom et al. 1956) und damit vor allem auf Formen des verbal-aktiven Erschließens, Aneignens und Erörterns von Schulwissen ausgerichtet. Dabei haben fundierte Faktenkenntnisse oder ein erbrachter Nachweis von Fertigkeiten nur den Stellenwert bestanden (somit der deutschen Note 4), es bedarf weiterer Ausführungen, der Reorganisation von Wissen, der Erörterung, Transferleistungen und kritischer Überlegungen, um auch ein Verständnis und eine Vertrautheit mit dem Lernstoff nachzuweisen und damit eine bessere Leistungsbewertung zu erhalten. Die Leistungserhebung zielt also stark auf metakognitive Fähigkeiten (vgl. SOU 2007:28).

In Bezug auf die Lehrer*innenbildung in Schweden ist aus vergleichender Perspektive die Übersetzung einer Stellungnahme des Europäischen Parlaments zum Thema Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung aus dem Jahr 2008 interessant, die einen gemeinsamen politischen Rahmen für die Europäische Lehrer*innenbildung abgibt (siehe Europäisches Parlament Entschluss 2008): Obwohl es für alle Begriffe ein ihnen genau entsprechendes Pendant in der anderen Sprache gegeben hätte, werden dennoch in der Übersetzung andere Begriffe gewählt (die ursprüngliche, englische Version ist nochmals anders).

Der deutschen Fassung nach

„...besteht das wesentliche Ziel der Bildung weiterhin darin, freie, kritische und mündige Bürgerinnen und Bürger heranzubilden, die zur Entwicklung der Gesellschaft, deren Mitglieder sie sind, beitragen können. Die Bürger sollten die für die Bewältigung der neuen Herausforderungen erforderlichen Fähigkeiten besitzen und sich dabei der Tatsache bewusst sein, dass sie Teil eines kulturellen Erbes sind und dieselben Werte teilen und dass die Welt, in der sie leben, nicht ihnen alleine gehört, sondern für kommende Generationen erhalten bleiben muss. Bildung muss überdies zur Emanzipation des Einzelnen beitragen. ... Für die Erreichung dieses Ziels spielen Lehrer eine Schlüsselrolle, da sie nicht nur für die Wissensvermittlung zuständig sind, sondern auch für die Interaktion mit Kindern und Jugendlichen.“

Die schwedische Fassung ist:

„EESK anser att det viktigaste målet för vidareutbildningen är att fostra fria medborgare med kritiskt sinnelag, som är självständiga och som kan bidra till utvecklingen av det samhälle där de ingår och som har tillräckliga kunskaper för att kunna ta itu med nya utmaningar samtidigt som de är medvetna om sitt kulturella arv och de värderingar de delar, och som vet att världen de bor i också är till för andra och att de därför måste bevara den för framtida generationer.“

Utbildningen bör också bidra till den enskildes frigörelse. [...] Mot den bakgrunden har lärarna en nyckelroll i arbetet med att uppnå målet, eftersom det är de som ska förmedla kunskaperna men också samspela med barn och ungdomar.“

In der deutschen Version werden die ja gesellschaftlich gedachte Emanzipation und Mündigkeit mit einer Bildung in Verbindung gebracht, die Kinder, kantianisch, nicht unbedingt von Geburt an besitzen. In der schwedischen Fassung hingegen gibt es keine Referenz auf Bildung, vielmehr auf Erziehung, besser Aufziehen (fostran wird auch auf Tiere angewandt, der schwedische Begriff bildning – Bildung wird nicht erwähnt). Mit Mündigkeit in der deutschen Version korrespondiert in der schwedischen Selbstständigkeit (självständighet). Freiheit wird in der schwedischen Darstellung vorausgesetzt (fria medborgare) und gewissermaßen übend auf gesellschaftliche Ziele ausgerichtet. In beiden Fassungen wird lediglich ein bewusster, nicht gestaltender Umgang mit dem kulturellen Erbe angestrebt, und die damit verbundenen Werte werden schlicht als geteilte und nicht etwa als in Entwicklung befindliche angesehen. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird also eher instrumentalistisch bestimmt: Einem freien Mensch werden die gesellschaftlichen Regeln mit dem Ziel vermittelt, zur Zukunft dieser Gesellschaft beitragen zu können. Dabei erfolgt das nach der deutschen Fassung in der Interaktion der Lehrperson mit den Kindern und Jugendlichen, in der schwedischen im Zusammenspiel (samspel) mit ihnen. – Die komparative perspektive zeigt, dass Bildungsprozesse und -ziele national unterschiedlich organisiert werden. Hier kann die These nur in den Raum gestellt werden, dass sich die landesspezifische diskursive Signatur in der Praxis wie in den Fachtexten und politischen Maßgaben vorrangig zeigt. Ich gehe dem Ländervergleich aber hier nicht weit nach.

Deutschsprachige Studien können bekanntlich im Ausland kaum gelesen werden. Seit 1950 sind die schwedische Lehrer*innenbildung und Pädagogik in der Schule als wissenschaftliche Disziplinen kaum noch an sog. kontinentalen Diskursen orientiert. Auch in Schweden sind die OECD und EU bei Reformen die legitimierenden Instanzen. Dennoch wurde auf die PISA-Studien in Schweden kaum reagiert (vgl. Ringarp 2016), obwohl die Ergebnisse einen negativen Trend aufweisen. Der Kompetenzbegriff von Erich Weinert (2001, S.27f.) ist dort weitgehend unbekannt (vgl. Ringarp 2016). Die Kompetenzdebatte wird dort unter anderen Vorzeichen geführt; so soll seit 2010 unternehmerisches Denken (entrepreneurial learning) bereits in der Vorschule eingeübt werden.

Der Erziehungswissenschaft in Deutschland steht in Schweden eine eher pragmatisch-positivistisch ausgerichtete pedagogik und utbildningsvetenskap (Pedagogy) gegenüber, die

weniger begrifflich-theoretisch als evaluativ arbeitet. Dabei ist neben dem folkhem-Gedanken die Gouvernmentalität, also die dominante Wissensform sog. evidenzbasierter Verwaltung, die Sozionomie, stark ausgeprägt. Die staatliche Statistikproduktion geht in Schweden auf 1749 zurück, sie geht mit dem 1766 eingeführten offentlighetsprincip einher, nach dem die gesamte staatliche und kommunale Tätigkeit im Lichte der Öffentlichkeit erfolgen soll (Gesetz über die Pressefreiheit); alle in einer Behörde vorhandenen Akten und Dokumente sind für die Allgemeinheit zugänglich. Auch die Themen der deutschen Schulpädagogik werden in Schweden in einer anderen Disziplin als in Deutschland verhandelt, nämlich in den Curriculum Studies und als curriculumtheori. In dieser aus englischsprachigen Ländern eingeführten Wissenschaft wird der Grad und die Qualität einer Realisierung von Lernprogrammen unter bestimmten Umständen beforstet. Die Curriculum Studies abstrahieren weitgehend von der Lehrperson. Die Organisation der Lehr- oder Lerninhalte und -ziele im Modus progressiven Lernens wird in ihrem Verhältnis zu Fragen der Gesellschaftsentwicklung behandelt. Lernziele werden vornehmlich von den gesellschaftlichen Anforderungen her bestimmt und dann systematisch mit Lernvoraussetzungen, -zeiten und -materialien in Verbindung gesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass die Beziehung zwischen Theorie und Praxis jeweils curricular festgelegt wird, bspw. wird die Lernprogression (eigentlich ein Unwort) soziokulturell, behaviouristisch, kognitionstheoretisch curricular modelliert. Verhandelt wird dies als epistemologische Zugänge; – Patrick Slattery (2006, S.190, eigene Übersetzung) z.B. unterscheidet „[...] phänomenologische, autobiographische, existentialistische, kunstbasierte, pragmatische, dekonstruktivistische, queer theoretische, kritische, post-strukturalistische, feministische, hermeneutische, komplexitätstheoretische“ Ansätze der Curriculum Studies.

In Schweden erfolgt die mit dem curricularen Denken verbundene Rationalisierung und Formalisierung nicht nur der Lernziele, sondern auch der Lernwege und der Ansätze zu ihrer Passung vermittels detaillierter, festgelegter Kurspläne, oder auch Curricula. Es gibt sie für die Schule wie auch für das Universitätsstudium. Die Lehrinhalte sind recht genau vorgeschrieben, ihre Veränderung muss diverse Instanzen durchlaufen und schließlich staatlich abgeseget werden.¹ Die modularisierten Lerneinheiten werden instruktiv wie diskursiv unterrichtet. Das mit Praktika gespickte Lehramtsstudium ist entsprechend der Curriculum Studies in erster Linie auf die Auslegung der staatlichen Curricula in Hinblick auf die Schulpraxis ausgelegt. Zugleich kommt an schwedischen Universitäten in der Ausbildung von Reflexivität in Bezug auf wissenschaftliche Paradigmen, also in der Beachtung auch anderer Erklärungsansätze als

¹ Zur Autonomie der Universität in Schweden liegt nach dem Urteil der European University Association im Europavergleich: <http://www.university-autonomy.eu/countries/sweden/>.

dem gewählten eigenen, eine deliberative Vorstellung von Fachlichkeit zum Ausdruck. Paradigmenbewusstheit wird trotz einer ausgeprägt metrisch-statischen Wissenschaftstradition bereits im Lehramtsstudium angebahnt und gilt in selbstverständlicher Weise als zentrales Qualifikationsziel für Wissenschaftler*innen, etwa im Zusammenhang der Postgraduiertenprogramme, hier auch im Bereich der Fachdidaktik (vgl. Högskoleverket 2003, 21 und Sveriges universitetslärarförbund 2005, S.6ff.). Fachlichkeit wird generell als Sachlichkeit und als an Vielseitigkeit orientiert ausbuchstabiert und sie ist wie folgt als schulisch zu vermittelnder Wert („värdegrund“) festgeschrieben. Ich zitiere das Skolverket (2016, S.8, eigene Übersetzung):

„Sachlichkeit und Vielseitigkeit: Die Schule soll für unterschiedliche Auffassungen offen sein und deren Ausdruck fördern. Sie soll die Bedeutung persönlicher Stellungnahme betonen und Möglichkeiten dazu geben. Unterricht soll sachlich und vielseitig sein. Alle Eltern sollen dasselbe Vertrauen in die Schule haben, dass ihre Kinder nicht einseitigen Einflüssen ausgesetzt werden. Alle, die an Schule mitwirken, müssen die grundlegenden Werte (värdegrund), die im Schulgesetz und in diesem Lehrplan festgesetzt werden, befolgen und sich von allem distanzieren, was gegen sie aufgebracht wird.“

Im Zitat wird deutlich, dass in der schwedischen Schule das Prinzip der Sachlichkeit an das ethische Grundverständnis bzw. an die Übereinkunft über grundlegende demokratische Werte geknüpft wird. – Im konkreten Unterricht soll dies wie folgt realisiert werden, Zitat aus einem Regierungsbericht (SOU 2007:28, eigene Übersetzung):

„Die fachliche Ausbildung ermöglicht die Durchführung von Beobachtungen und die Verwendung verschiedener Informationsquellen. Das Ziel besteht in der Ausbildung der Fähigkeit, Fakten zu recherchieren, beurteilen, strukturieren und zu bewerten, wie auch das neue Wissen zu integrieren, darzustellen und zu gestalten. Informationen zu analysieren. Schlussfolgerungen zu ziehen und dazu Stellung zu nehmen ist die Grundlage für eine kritische Beurteilung der Gesellschaft.“

Die Fachlichkeit respektive ihre Prinzipien Sachlichkeit und Vielseitigkeit haben also keine eigenständige Wertigkeit. Dies drückt sich im Extrem darin aus, dass (nach dem Lehrplan Grundschule) sogar „Fakten kritisch zu prüfen sind“ (Skolverket 2016, S.9).

Wie werden also Bildungsziele und die Lehrer*innenprofessionalität in Schweden gedacht? Wir haben schon gesehen, dass zwischen der Schule in Schweden und der im Nachkriegsdeutschland zunächst ein grundsätzlicher Unterschied in puncto staatliche Steuerung besteht: Die curriculare Steuerung ist in Schweden deutlich ausgeprägter als in Deutschland. Das Skolverket (Nationale Agentur für Bildung) ist das für das Aufgabenprofil

der Schule und der Lehrer*innen zentrale Organ. Ein Beispiel für eine solche durchgesetzte Vorschrift sind Chancengleichheit und Gleichberechtigung (siehe folkhem-Gedanke). Vor 1994 wurde das Schulgeschehen in Schweden durch staatliche Regelwerke gesteuert (regelstyrning), die vom Skolverket festgelegt, operationalisiert und regelmäßig überprüft wurden. Vor 1994 getrennt gehaltene allgemeine, also erstrebte, und spezielle, also erreichbare, Lernziele wurden im Ziel der Schulung der erwünschten deliberativen Grundhaltung und damit metakognitiver Fähigkeiten zusammengeführt. Die Erreichung der Ziele wird heute anhand einer umfassenden Dokumentationspflicht und durch die im Jahr 2010 eingeführten zentralen Tests (in den Klassen 3, 6 und 9) geprüft (målstyrning). Dabei wird die nationale Agenda mit Stellungnahmen von Spezialist*innen kombiniert. Dabei sind die wissenschaftlichen Gutachten von Spezialist*innen nicht nur politisch relevant, sondern auch operativ bindend. Zugleich ist eine diskursive Grundhaltung im Praxisfeld stark ausgeprägt.

Die Bezeichnung für berufliche Kompetenzen ist yrkeskunnande, yrke: ursprünglich Handwerk; läraryrke: Beruf des Lehrers, der Lehrerin. Zu yrkeskunnande affine Begriffe sind expert-expertis, specialist-specialisering, professionell-professionalisering; kunnande - knowing, kunskap - knowledge. Es handelt sich hierbei allesamt um prozess- und handlungsorientierte Begriffe, bei denen stetiges Verbessern (improvement) mitschwingt. Die pädagogische Fachlichkeit im Besonderen hat sich auf wissenschaftliche Ergebnisse (vetenskaplig grund), auf bewährte Erfahrung (beprövad erfarenhet), auf forschungsbasierte Vorgehen/Aktionsforschung (forskningsbaserat arbetsätt), sowie auf eine Evidenz zu stützen, die als nicht festgestellt angesehen wird (bästa tillgängliga kunskapen, mer vetenskaplig och kritisk: beste verfügbare Erkenntnisse, so wissenschaftlich und kritisch wie möglich).² – Auf der Homepage des Skolverket (eigene Übersetzung) steht:³ „Fachwissen wird an der Universität unter Laborbedingungen erlernt und muss daher im Fachunterricht modifiziert werden.“ Das fachliche Urteil ist das goda omdöme (wörtl. richtige Beurteilung) und wird mit Aristoteles' Begriff phronesis erklärt (vgl. Bornemark & Svaneus 2009): die Fähigkeit zu angemessenem Urteilen und Handeln im konkreten Einzelfall unter Berücksichtigung der für die Beurteilung einer Situation relevanten Faktoren, Handlungsziele und Einsichten. Neben epistème, dem theoretischen Wissen, und techné, dem praktisch-technischen Wissen und Handwerk, ist phronesis, das praktisch-kluge Wissen, Besonnenheit und Weitblick, ausschlaggebend für die Berufskompetenzen. Dabei hat das pädagogische Fachwissen in

² <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/forskningsbaserat-arbetsatt/nagra-nyckelbegrepp-1.244041>

³ <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/no-amnen/undervisning/pedagogisk-amneskunskap-1.122387>

Schweden einen eigenen wichtigen Stellenwert gegenüber dem didaktischen. Es gehört auch in vielen Professionen, etwa im medizinischen Bereich, zu den professionellen Basiskompetenzen und wird dort gezielt erlernt.

Von der Struktur- und Funktionslogik organisierten und institutionalisierten Lernens her erweist sich die Schule als eine Instanz der Reproduktion derjenigen kulturellen Werte, die in einer Nation tradiert werden. Auch wenn solche Werte erklärtermaßen inklusiv sind, sollten sie einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Im Rahmen einer komparativen Studie zeigen sich insbesondere implizite Ausschließungen.

Referenzen:

Anderson-Levitt, K. (2012): *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York: Berghahn

Appadurai, A. (1990) *Disjuncture and Difference in the Global Culture Economy*. In: Featherstone, M. (Hg.): *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. London: Sage, S. 295-310.

Beck, U. (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

Bornemark, J.; Svenaeus, F. (eds.) (2009): *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola.

Carlgren, I. (2012): *Kunskap för bildning*. In: Englund, T.; Forsberg, E.; Sundberg, D. (Hg.) (2012): *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber, S. 117-139.

Europäisches Parlament Entschluss (2008): *Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung*. Zugänglich unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:008E:0012:0017:DE:PDF> [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

Gustavsson, B. (2002): *Vad räknas som kunskap. En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Hansson, P.A. (1933): *Folkhemstalet*. Zugänglich unter: www.svenskatal.se/1928011-per-albin-hansson-folkhemstalet/ [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

Högskoleverket (2003): *Forskarhandledning. Möte med vandrare och medvandrare på vetenskapens vägar* (verantwortl.: Maria Appel). Kalmar: Högskoleverkets rapportserie.

Horn, D. (2012): *Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem*

inklusionsrelevanten Begriff. In: Prengel, A.; Schmitt, H. (Hg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam: Reckahn. Verfügbar unter: <http://bit.ly/2CNVNr9> [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Prengel, Annedore (2013): Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: Koller, H.-Ch.; Casale, R.; Ricken, N. (Hg.): Heterogenität - Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 45-68.

Ringarp, J. (2016): PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000. In: European Educational Research Journal (online), ISSN 1474-9041, E-ISSN 1474-9041, Vol. 15, nr.4, S. 447-461.

Rombach, B. (1991): Det går inte att styra med mål! Lund: Studentlitteratur.

Sandemose, A. (1966 [1933]): En flyktning krysser sitt spor. I Sandemose, A.: Verker i utvalg. 8 Bände, Band 2. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Scheunpflug, A.; Lang-Wojtasik, G.; Urabe, M. (2006): Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 1/2, S. 58-62.

Schwedisches Curriculum Lgr11 für die Grundschule, Vorschule und Hort (2011). Verfügbar unter: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet> [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

Slattery, P. (2006): Curriculum Development in the Postmodern Era: Teaching and Learning in an Age of Accountability. London, New York: Taylor & Francis.

Sveriges universitetslärarförbund (2005): Etiska riktlinjer för universitetslärare. Borås: Sjuhäradsbygdens Tryckeri AB. Verfügbar unter: <http://www.sulf.se/Documents/Pdfer/Press%20opinion/Skrifter/Etiska%20riktlinjer.pdf> [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

SOU 1992:94: Skola för bildning. Verfügbar unter: <https://lagen.nu/sou/1992:94?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded> [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

SOU 2007:28: Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppfyllningssystem. Verfügbar unter: <https://www.regeringen.se/49b71c/contentassets/a29bb9d33a6446a8af0de445cfbe74c0/tydliga-mal-och-kunskapskrav-i-grundskolan---forslag-till-nytt-mal--och-uppfoljningssystem-hela-dokumentet-sou-200728> [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

Skolverket (2016): läroplan för grundskolan och fritidshemmet, Stockholm. Zugänglich unter: <https://books.google.de/books?id=xST6AwAAQBAJ&pg=PA51&lpg=PA51&dq=f%C3%B6rm%C3%A5ga+att+kritiskt+granska+fakta&source=bl&ots=hEQAZ2F6rz&sig=L0DsBi7KAAx21dbiWf84ske52ak&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwir8tS-xt3RAhVBnSwKHbkFCfIQ6AEIITAB#v=onepage&q=f%C3%B6rm%C3%A5ga%20att%20kritiskt%20granska%20fakta&f=false> [Letzter Zugriff: 29.1.2018].

Trautmann, M.; Wischer, B. (2013): Schultheoretische Anfragen zum pädagogisch-normativen Heterogenitätsdiskurs - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35 (2013) 1, S. 21-36.

Weinert, F.E. (Hg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Welsch, W. (1988): Postmoderne, Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln: Bachem.

Welsch, W. (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45(1995)1, S. 39-44.