

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

ROSTOCKER SCHRIFTEN DER BERUFSPÄDAGOGIK

ROSTOCK PAPERS OF VOCATIONAL EDUCATION

Franz Kaiser (Hrsg.)

Näherungen an die Berufsbildung in Finnland

Ein Reader aus studentischen Einblicken
in eine andere Bildungskultur



Institut für
Berufspädagogik

Franz Kaiser (Hrsg.)

Näherungen an die Berufsbildung in Finnland

Ein Reader aus studentischen Einblicken in eine andere Bildungskultur

Unter Mitarbeit von Britta Kruse, Hannah Frind & Yannik Alcala

Franz Kaiser (Hrsg.)

Näherungen an die Berufsbildung in Finnland

Rostocker Schriften der Berufspädagogik – Band 5

Rostock Papers of Vocational Education – No. 5

Institute for Vocational Education | Institut für Berufspädagogik (ibp)

University of Rostock, Germany

ISBN: 978-3-86009-534-8

DOI: https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003520

2022



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0
International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Näherungen an die berufliche Bildung in Finnland – eine Einleitung	6
Franz Kaiser	
Rahmenbedingungen des Bildungssystems	9
Die Geschichte Finnlands.....	10
Carolin Hoffmann	
Die wirtschaftliche Situation Finnlands - Ein Überblick -	16
Marie-Josephine Grehsin	
So gleich und doch so verschieden – Ein orthodox-marxistischer Vergleich der Staatsräson von Finnland und Deutschland in Bezug auf Bildungsorganisation	28
Daniel Sühs	
Beiträge zum gesamten Bildungssystem.....	34
Mit finnischen Bildungskonzeptionen zum PISA Erfolg? Deutschland und Finnland im internationalen Vergleich	35
Hannah Frind, Shahana Hohlweg & Antje Möhring	
PISA-Wunder oder ein eindrucksvoll durchdachtes Konzept - Das finnische Bildungssystem als gelebte Inklusion.....	49
Anika Roth	
Die Lehrer*innenausbildung für allgemeinbildende Schulen in Finnland.....	58
Lena Siemsen	
Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung in Finnland.....	65
Chiara Deschka	
Erwachsenen- und Weiterbildung in Finnland – Struktur und historische Entwicklung Finnlands im Vergleich	76
Martin Krell	
Aspekte der beruflichen Bildung	87
Hochschulbildung in Finnland und Deutschland. Gleiche europäische Vorgaben, trotzdem Unterschiede.	88
Johanna Antonow	

Die Berufsbildung in Finnland unter besonderer Berücksichtigung der Frühpädagogik und der medizinischen Pflege..... 97

Friederike Grosse, Katharina Massolt, Saskia Wölki

Inklusion in der beruflichen Bildung in Finnland – Warum eine differenzierte Haltung und ein multiprofessionelles Team zu den primären Gelingensbedingungen zählen..... 112

Bengta M. Leopold

Sozialpädagogische Berufe – Teilhabe und Inklusion im (Berufs-) Alltag. Das Debakel der Herausforderungen von Transitionsprozessen und Jugendarbeitslosigkeit. 119

Sarah-Sophie Biemann

Von beruflicher Expertise zur Lehrkraft – Finnlands Ausbildung von Berufsschullehrer*innen..... 129

Maria Aul

Berufsschullehrkräfte im schwedischen und finnischen Berufsbildungssystem – eine vergleichende Untersuchung 135

Franz Kaiser, Viveca Lindberg

Näherungen an die berufliche Bildung in Finnland – eine Einleitung

Franz Kaiser

Wie es zu dem Band kam

In den Rostocker Schriften der Berufspädagogik veröffentlichen wir in unregelmäßigen Abständen Publikationen aus dem Institut für Berufspädagogik, die aus Konferenzen entstanden sind, Anregungen für die Praxis liefern oder auch ausgezeichnete Qualifizierungsarbeiten darstellen. Der vorliegende Band ist zum ersten Mal ein Sammelband aus studentischen Beiträgen.

Das Modul „Systeme der beruflichen Bildung“ im Masterstudiengang sieht die Auseinandersetzung mit den politischen und strukturellen Aspekten des Systems in Deutschland und die Auseinandersetzung mit beruflichen Bildungssystemen in anderen Ländern vor. Der Blick in ein anderes Land bewirkt die Öffnung der Perspektiven von Studierenden im Hinblick auf ein mögliches „Anderssein“ der beruflichen Bildung. Dies wird im Rostocker Studiengang für das Lehramt für beruflichen Bildung am Institut für Berufspädagogik als eine Voraussetzung verstanden, um kritische Gestaltungsfähigkeit für die berufliche Bildung zu entwickeln (Kaiser 2019a).

Ein mehrmonatiger Studienaufenthalt des Herausgebers in Finnland führte dazu, dass im Rahmen dieses Moduls in den Wintersemestern 2019/20 und 2020/21 jeweils das Seminar „Vergleichende Berufsbildungsforschung am Beispiel von Finnland“ durchgeführt wurde. Studierende erarbeiten sich nach einer grundlegenden Einführung in die vergleichende Berufsbildungsforschung (Kaiser 2020) einen ersten Einblick in die Situation in Finnland. Selbständig werden Bestandteile und Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems in Finnland mit seinen Besonderheiten entdeckt und mit dem Dozenten und anderen Studierenden die unterschiedlichen Aspekte, Stärken und Schwächen diskutiert sowie die möglichen Ursachen für die unterschiedliche Gestalt der Berufsbildung in Deutschland und Finnland erforscht.

Aus den Referaten im Seminar des WS 2020/21 sind als Prüfungsleistungen an Stelle von Hausarbeiten kurze Artikel zu den jeweiligen Aspekten entstanden, die auch auf die Vorarbeiten aus dem vorangegangenen Semester zurückgreifen konnten und diese teilweise integriert haben.

In den Beiträgen schlagen sich auch die Interessen der Studierenden und deren berufliche Fachrichtungen nieder. Es wurde darauf geachtet, die Auswahl der Themen auch an ihren Interessen zu orientieren und den Blick über die berufliche Bildung hinaus zu erweitern, so dass auch der historische Kontext und die Haltung im Land zu relevanten Fragen deutlich werden kann. Die Beiträge wurden vom Herausgeber nur im Hinblick auf Format und Orthographie überarbeitet. Hierfür danke ich besonders den studentischen Hilfskräften Britta Kruse und Hannah Frind sowie meiner Frau Anita Kaiser für die viele Arbeit, die sie hierfür und das Gesamtlayout geleistet haben.

Was gibt es in der Berufsbildung in Finnland zu entdecken?

Ohne an dieser Stelle zu viel vorweg zu nehmen, sei doch kurz angedeutet, welche Anregungen aus einer Befassung mit der Berufsbildung in Finnland hervorgehen können. Zunächst ähneln sich die Wirtschaftsstrukturen von Finnland und Deutschland in der Weise, dass in beiden Ländern ein massiver Wandel zu hochtechnologisierten Industrienationen stattgefunden hat, die inzwischen in ihrer Wirtschaftsleistung wesentlich auf hochqualifizierte Dienstleistungen angewiesen sind. Während die Tradition in der beruflichen Bildung in Deutschland ein eher separierter Weg aus dem Bildungssystem heraus darstellt, der eindeutig in das Beschäftigungssystem weist, ist die berufliche Aus- und Weiterbildung in Finnland sehr stark mit dem gesamten Bildungssystem verknüpft und findet nahezu durchgängig in öffentlichen Schulen statt (Kyrö 2006). Dennoch sind hier wie dort die Organisationen der Arbeitswelt in die Gestaltung und inhaltlichen Anforderungen einbezogen. Spannend wird die unterschiedliche Rolle, die Lehrkräften zukommt, wenn man sie mit der Rolle von Lehrkräften an Berufsschulen in Deutschland im

Dualen System vergleicht. Zudem spannend ist die Befassung mit Finnland aufgrund des extrem guten Rufes, den das Land durch die PISA Tests genießt und auch durch den Fortschritt, den Finnland im Hinblick auf Inklusion in den vergangenen Jahrzehnten gezeigt hat, so dass man sich die Frage stellen kann: „Können die auch berufliche Bildung so gut?“.

Bei den Besuchen von beruflichen Schulen vor Ort, die im Forschungssemester 2018/19 möglich waren, sind die hohen staatlichen Investitionen in das Bildungssystem auch an den beruflichen Schulen erkennbar geworden. Die Gebäude sind modern oder modernisiert, weisen im Hinblick auf Digitalisierung und Werkstattausrüstung einen vergleichsweise hohen Standard aus und verfügen über angemessene Personalausstattung nach deutschem Standard. Zudem wird deutlich, dass die Integration der Bildungszentren (Schulen) in die regionale Weiterbildung Erwachsener sie zu wichtigen Partnern in der regionalen Wirtschaft macht. Dies bewirkt enge Verzahnungen zu weiterführenden Bildungsinstitutionen und eine regional-kulturellen Einbindung, die sie zum Teil als öffentliche Kantine oder Ort für Kulturveranstaltungen herstellen. Das liefert reichlich Anregungen für berufliche Schulen in Deutschland (Kaiser 2019b)

Zum Inhalt des Bandes

Der Band gliedert sich in drei wesentliche Kapitel, denen die einzelnen Beiträge zugeordnet sind.

Das erste skizziert mit drei Beiträgen die **Rahmenbedingungen des Bildungssystems** insgesamt. Hierbei gibt *Carolin Hoffmann* Einblick in die **Geschichte Finnlands**, das als eigenständiges Land erst etwas über 100 Jahre alt ist. Da die **Wirtschaftsstruktur** für die berufliche Bildung eine bedeutende Rolle spielt, skizziert *Marie-Josephine Grehsin* die aktuelle Situation dort in einem Überblicksbeitrag. Den Abschluss des Blicks auf die Rahmenbedingungen bildet der Vergleich der **Staatsräson** von Finnland und Deutschland von *Daniel Sühs*.

Anschließend folgen **Beiträge zum gesamten Bildungssystem**, von der frühkindlichen Bildung bis zur Hochschulbildung und Erwachsenenbildung. Dabei werden Aspekte der beruflichen Bildung bereits gestreift, denn diese sind integraler Bestandteil in Finnland. *Hannah Frind*, *Shahana Hohlweg* und *Antje Möhring* betrachten Finnland aus dem internationalen **PISA-Vergleich** heraus und ziehen Bezüge zur deutschen Situation. Daran anschließend fokussiert der Beitrag von *Anika Roth* die **Inklusion im finnischen Bildungssystem**. Wie in Finnland **Lehrkräftebildung** stattfindet, beschreibt der Beitrag von *Lena Siemsen*. An ihn schließt sich ein Einblick in die **Hochschulbildung** von *Johanna Antonow* an, ehe zwei Beiträge von *Chiara Deschka* und *Martin Krell* die **Volks- und Erwachsenenbildung** in Finnland thematisieren.

Im letzten Kapitel werden schließlich **Aspekte der beruflichen Bildung** in Finnland thematisiert. Den Anfang macht ein Beitrag von *Friederike Grosse*, *Katharina Massolt* und *Saskia Wölki*, der die **Berufsbildung** unter besonderer Berücksichtigung der **Frühpädagogik und medizinischen Pflegeberufe** in den Blick nimmt. Daran schließen sich zwei Beiträge von *Bengta M. Leopold* und *Sarah-Sophie Biemann* an, die **Inklusionsprozesse** im Kontext der beruflichen Bildung und damit auch das sozialpädagogische Qualifizierungsfeld betrachten. *Maria Aul* untersucht die **Bildungswege von Berufsschullehrkräften** in Finnland, die sich deutlich von den Qualifizierungswegen allgemeinbildender Lehrkräfte unterscheiden. Den Abschluss bildet ein übersetzter Beitrag, den der Herausgeber gemeinsam mit *Vivecca Lindberg* - einer finnischen Kollegin 2019 verfasste und sich mit dem **Vergleich von schwedischen und finnischen Berufsschullehrkräften** befasst. In englischer Sprache wurde er bereits 2019 auf einer Konferenz in Valencia, Spanien vorgestellt und publiziert.

Der Band liefert einen Einblick in das finnische Bildungs- und Berufsbildungssystem, aber zugleich auch Einblick in die Lehr- und Lernformen des Instituts für Berufspädagogik an der Universität Rostock, ähnlich wie dies Prof. Herkner einmal mit der Dokumentation eines Seminars zur Geschichte der beruflichen Bildung gemacht hat. Ihm sei für die Inspiration gedankt.

Literatur

- Herkner, V. (2011): Aus dem Nebel der Geschichte: Ein berufspädagogisches Schauspiel von Autoren des biat der Universität Flensburg. Detmold: Eusl
- Kaiser, F. (2019a): Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In: Kalisch, C. & Kaiser, F. (2019). Bildung beruflicher Lehrkräfte – Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld: wbv, S. 35-47
- Kaiser, F. (2019b) Skandinavische Berufsschulen – Anstöße für schulische Kompetenzzentren und Berufsbildungspolitik in Deutschland!. In: Berufsbildung 73 Jhg. (Heft 1), S. 4
- Kaiser, F. (2020): Reflections on typologies of comparison studies and the necessity of cultural-historical views illustrated by the analysis of the Swedish vocational education system from abroad. In M. Pilz und J. Li (eds.), Comparative Vocational Education Research, Internationale Berufsbildungsforschung, Springer: Wiesbaden, p. 259-274
- Kyrö, Matti (2006): Berufsbildung in Finnland. Kurzbeschreibung. Thessaloniki: CEDEFOP

Kapitel 1

Rahmenbedingungen des Bildungssystems



Rentierhaltung ist bei der samischen Bevölkerung nördlich des Polarkreises identitätsbildender Bestandteil der Kultur und ermöglicht nicht nur Schlittenfahrten in den Winterwald.
(Foto: Herausgeber, Februar 2019, bei Levi)

Die Geschichte Finnlands

Carolin Hoffmann

1 Auf geschichtlicher Entdeckungsreise im Land der tausend Seen

Warum sollte uns finnische Geschichte interessieren?

Jeder von uns [...] ist mit seiner Existenz, die seine Lebensgeschichte ist, in die Geschichten seiner Familie, seiner Arbeits- und Berufswelt, der sozialen Gruppe, der er angehört [...], und des Staates und der Nation, in die er hineingeboren ist, eingebunden. Sie ist die Bedingung seiner Existenz, die er auch kennen muss, wenn er die gegenwärtigen Verhältnisse verändern will (Faber, 1981, S. 15).

Finnland ist das Land der tausend Seen, diese wurden während der tertiären Eiszeit durch einen riesigen, nach Norden abtauenden Gletscher modelliert. Die Landschaft erinnert daher an ein Meer mit zahllosen Inseln. Insgesamt sind 10 Prozent des Landes mit Wasser und dreiviertel der Fläche mit Wald bedeckt. Finnland ist das Land, indem die Sonne im Sommer nur kurz untergeht. Man nennt dieses Phänomen auch Zeit der weißen Nächte.



Figure 1: Finnlandansicht (Dedering, 2014)

So wechselhaft und faszinierend die Landschaft Finnlands ist, ist auch seine Geschichte (vgl. Kriklanova, 1987, S. 82-83).

Die erste Besiedlung geht auf das Ende der letzten Eiszeit, also 8500 Jahre vor Christi zurück. Die frühen Bewohner des Landstriches, der heute Finnland heißt, gehörten zur Gruppe der finnisch-ugrischen Waldvölker, die in weit verstreuten Siedlungen lebten. Später wurden die südwestlichen Gebiete des Landes besiedelt. Zwischen den Küstenbewohnern und den Binnenlandbewohnern besteht ein Jahrtausendealter Unterschied. Dieser kann durch die Art der Lebensführung und die Nutzung unterschiedlicher Werkzeuge belegt werden. Eine andauernde Zuwanderung brachte neue Kulturen und eine Vielzahl sprachlicher Einflüsse in diesen Landstrich. 1000 vor Christus florierte der Handel mit Mitteleuropa zusehends. Die eintretende Völkerwanderung über den Seeweg, bedingt durch immer besser werdende Schiffe, führte zu vermehrtem Ostseehandel. So erlangten finnische Küstenregionen großen Wohlstand. Neben der friedlichen Migration begannen um 800 nach Christus die Wikinger mit räuberischen Beutezügen und gründeten auf ihren Wegen Herrschaften in Nowgorod (im heutigen Russland)

und Kiew. Während die skandinavischen Wikinger im 11. und 12. Jahrhundert durch den Einfluss des christlichen Glaubens überwiegend sesshaft wurden, unternahmen die finnischen Heiden, die bisher im Windschatten der Wikinger agierten, weiterhin ihre Raubzüge nach Osten und Westen. Interessant ist, dass mit der Bekehrung der nordischen Völker zum Christentum die ersten schriftlichen Überlieferungen bezüglich finnischer Geschichte einhergehen (vgl. Klinge, 1987, S. 7-10).

1.1. Finnland unter dem schwedischen Einfluss

Im 12. Jahrhundert ereigneten sich die ersten dänischen und schwedischen Erkundungen in das westfinnische Gebiet, die an die Wikingertradition anknüpften. In der Zeit von ca. 1155 bis 1323 nach Christus unternahmen sie drei schwedische Kreuzzüge. Während der Erste das Ziel verfolgte, einen verwaltungsmäßigen Zusammenschluss mit Finnland zu erzwingen, jedoch zu keinen dauerhaften Eroberungen führte, diente der zweite Kreuzung der Eroberung und Unterwerfung von finnischen Ländereien. In diesem Zusammenhang begann die Besiedlung des östlichen Küstenstreifens durch Umsiedler aus Schweden. Durch dieses Vorgehen sicherten sich die Schweden ihre weiteren Expansionsbestrebungen ab. Erst der dritte Kreuzzug festigte Schwedens Vormachtstellung im südwestlichen Finnland (vgl. Bohn, 2005, S. 47-62). Die kriegerischen Auseinandersetzungen endeten "im Frieden zu Schlüsselburg". „Zum ersten Mal wurde eine Grenze zwischen Schweden und Nowgorod, dem späteren Russland, festgelegt“ (Klinge, 1987, S. 16). Sie fungierte als Staats-, Religions- und Kulturgrenze. Unter der schwedischen Herrschaft übernahmen die Finnen die schwedische Gesellschafts- und Rechtsordnung, sowie deren katholischen Glauben. Beides wurde für die kulturelle Prägung wichtiger als Stammes- und Sprachzugehörigkeit. Finnlands wichtigstes Zentrum in jener Zeit war die Stadt Turku. Diese wurde Mitte des 13. Jahrhundert gegründet, jedoch erst im späten 16. Jahrhundert fertiggestellt. Zu Beginn des gleichen Jahrhunderts verbreitete sich die von Martin Luther proklamierte Reformation in weiten Teilen von Schweden und Finnland. Die römisch-katholische Kirche wurde dadurch schrittweise von dem lutherischen Protestantismus verdrängt. Dies führte zu einem großen Aufschwung von finnischsprachiger Kultur. Der Bischof von Turko, welcher als Schöpfer der finnischen Schriftsprache gilt, übertrug 1548 als erster das Neue Testament ins Finnische. Die finnische Übersetzung der Bibel in ihrer Gesamtheit erschien erst 1642. Insgesamt kennzeichnend für die Entwicklung Finnlands im 17. Jahrhundert waren zudem die Gründung der Universität und eines Hofgerichts, sowie die Errichtung einer Reihe von Städten (vgl. Zetterberg, 2017, S. 1). Während der Zeit der schwedischen Großmacht (1617-1721) zentralisierte sich die gesamte Reichsverwaltung auf Stockholm. Dies führte zu einer Angleichung Finnlands an Schweden. Finnland stellte einen Teil der Gemeinschaft des schwedischen Reichs dar, ohne etwaige Sonderstellung, Regierung oder eigene Gesetzgebung. Der schwedische Einfluss wurde darüber deutlich, dass bei Burggründungen und den darum angelegten Verwaltungssystemen, es schwedische Adlige waren, die diese führten. Lokale finnische Familien der Führungsschicht hatten dagegen selten Aufstiegschancen. Dieses Vorgehen führte zu einer gestärkten Stellung der schwedischen Sprache. Von Bedeutung ist hierbei, dass dennoch beide Sprachen nebeneinander erhalten blieben (vgl. Klinge, 1987, S. 38-44).



Figure 2: Das Schwedische Reich (Finnland - Am Ende Von Europa, 2017)

1.2. Finnland als russisches Großfürstentum

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts endete die Großmachtstellung Schwedens. Im Jahre 1809 eroberte Russland Finnland im schwedisch-russischen Krieg. Es erfolgte eine Eingliederung Finnlands in das russische Reich und damit endete seine mehr als 500-jährige Zugehörigkeit zum Königreich Schweden. Das Besondere daran war, dass Finnland den Status eines autonomen Großfürstentum erhielt. Dies bedeutete die Beibehaltung der staatlichen Organisation und lutherischen Glaubensausrichtung (vgl. Klinge, 1987, S. 61). Finnland erhielt eine eigene Zentralregierung und einen Vierstände-Landtag. Großfürst war der russische Zar, welcher sich in Finnland durch einen Generalgouverneur vertreten ließ. „Die Finnen verhielten sich das ganze 19. Jahrhundert hindurch [...] konservativ und dem russischen Reich gegenüber loyal. So konnten sie ihre staatlichen Verhältnisse [...] in relativer Ungestörtheit weiterentwickeln“ (Klinge, 1987, S. 64). Russlands Bestreben, Finnland in die Selbstständigkeit zu führen, manifestierte sich 1812 in der Gründung einer eigenen Hauptstadt – Helsinki. Um den Hauptstadtcharakter zu stärken, wurde die 1640 gegründete Universität in Turku 1828 nach Helsinki verlegt. Nach dem Erhalt einer nationalen Identität, ging es fortan um den Aufbau eines inneren Identitätsbewusstseins (vgl. Klinge, 1987, S. 67). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden zukünftig Finnen im Verwaltungsapparat und anderen staatlichen Institutionen beschäftigt. In diesem Zusammenhang erhielt die Sprache den Status einer Verwaltungssprache. Gestützt wurde dies durch ein 1863 vom Zaren erlassenes Sprachendekret (vgl. Zetterberg, 2017, S. 1). Das offizielle Wappen des Großfürstentums verband den zweiköpfigen Adler des russischen Reichs mit dem Löwensymbol, welches aus der Zeit der schwedischen Herrschaft übernommen wurde.



Figure 3: Wappen Des Großfürstentum (Wappen Finnlands, 2010)

Während wissenschaftliche und literarische Bestrebungen von der Universität Helsinki gefördert wurden, führte die einzige andere Möglichkeit zum Zutritt zur Bildung über die Armee. Von ca. 3000 jungen Männern, die letzteren Weg wählten, erreichten etwa 400 von ihnen den Rang eines Generals oder Admirals. Im Anschluss an die Militärkarriere konnten sie ihre hohe Bildung und vielfältige Anschauungen und Einsichten anderer Länder in Zivilämtern oder Führungspositionen in der Wirtschaft einbringen. Somit war Finnland nie in Gefahr, unflexibel und starr in seinen politischen und wirtschaftlichen Prozessen zu verharren. Folgerichtig wurde 1878 ein Wehrpflichtgesetz verabschiedet, mit dem Finnland seine eigene Armee erhielt. Zeitgleich vollzog sich ein gesellschaftlicher Wandel. Insbesondere die Entwicklung von der autarken Land- und Forstwirtschaft zur Geldwirtschaft brachte immer größere Eigentumsunterschiede zwischen Waldbesitzern und der übrigen Landbevölkerung mit sich. Die besitzlose Landbevölkerung konnten von diesem Aufschwung nicht profitieren. „Dadurch war für das Finnland der Jahrhundertwende eine zunehmend angespannte gesellschaftspolitische Lage charakteristisch“ (Klinge, 1987, S. 95). Zu der Zeit erwachte eine finnisch-nationale Bewegung. Kurz vor der Jahrhundertwende entstanden neue russische Bestrebungen, Finnland wieder enger an die eigenen Geschicke zu

binden. Der finnische Separatismus sollte zurückgedrängt und eine Russifizierung Finnlands eingeleitet werden. Diese Absichten wurden im Jahr 1899 in einem Manifest zum Ausdruck gebracht. Daraufhin gingen finnische Führungskräfte in Opposition (vgl. Zetterberg, 2017, S. 1). Die nachfolgende Zeit ist auch als erste Unterdrückungsperiode dokumentiert und fand 1904 ihren Höhepunkt in der Ermordung des zuständigen Generalgouverneurs für Finnland und endete im Herbst 1905 mit einem Genrealstreik. Bedingt durch innen – und außenpolitische Probleme Russlands, erhielt Finnland Raum und Zeit, um 1906 eine neue Parlamentsordnung zu verabschieden. „Sie stellte die radikalste Parlamentsreform in Europa dar“ (Zetterberg, 2017, S. 1). Finnland wechselte von einem altertümlichen Vierstände-Landtag direkt in ein Einkammerparlament. Zudem wurde das allgemeine Stimmrecht eingeführt, dass erstmals auch die Frauen einschloss. Damit hatte Finnland zu diesem Zeitpunkt die modernste Volksvertretung in Europa.

In der zweiten Unterdrückungsperiode von 1909 bis 1917 hielt Russland weiter an seinem Plan fest, Finnland näher an sich zu binden. Unter anderem wurden finnische Senats- und Verwaltungsbeamte entlassen, teilweise nach Sibirien verbannt und durch russische Beamte ersetzt (vgl. Bohn, 2005, S. 202).

1.3. Eine unabhängige Republik

Die Jahre bis zur russischen Revolution wurden später als „Zweite Unterdrückungsperiode“ bezeichnet. Wieder leitete ein russischer General als Generalgouverneur die Geschicke Finnlands. Finnische und russische Untertanen wurden als gleichberechtigt deklariert. Spannungen waren so unvermeidbar (vgl. Klinge, 1987, S. 104). Zugleich verstärkten sich mit zunehmendem Wirtschaftswachstum die Gegensätze zwischen dem Bürgertum und den einfachen Arbeitern auf dem Land und in der Stadt. Letztere erlangten ab 1916 eine Stimme im Parlament, indem nun die Sozialdemokraten eine Mehrheit stellten. Sie verbündeten sich mit den Bolschewiki, der Arbeiterklasse Russlands, im gemeinsamen Streben nach sozialer Emanzipation und nationaler Befreiung. Dabei kamen ihnen die revolutionären Ereignisse in Russlands Hauptstadt zugute. Obwohl Finnland nicht direkt im ersten Weltkrieg involviert war, verschoben sich die internen Machtverhältnisse erneut. Verschärft durch eine immer schlechter werdende Versorgungslage und die zunehmende Verlagerung der Auseinandersetzungen auf die Straße, verloren die Sozialdemokraten an Einfluss und es bildete sich erneut ein ausschließlich aus Bürgerlichen bestehender Senat (vgl. Bohn, 2005, S. 202-205). Dieser verabschiedete am 6. Dezember 1917 eine Unabhängigkeitserklärung. Kein Geringerer als Lenin, Vertreter der neuen russischen Revolutionsregierung, erkannte die Souveränität Finnlands am letzten Tag des Jahres 1917 an. Andere Länder wie Deutschland, Griechenland, Österreich-Ungarn, Frankreich und die skandinavischen Länder folgten (vgl. Klinge, 1987, S. 108). Offiziell wurde Finnland im Sommer 1919 zur Republik ausgerufen und es fand die erste Wahl eines Staatspräsidenten statt. Kaarlo Juho Ståhlberg übernahm ohne Einschränkungen die Aufgaben des bislang agierenden Generalgouverneurs und erlangte somit weit reichende Machtbefugnisse, die damals lediglich mit denen des amerikanischen oder französischen Präsidenten vergleichbar waren. Auch in den Folgejahren waren die Regierungen mit einer Ausnahme von bürgerlichen Parteien geprägt. Zu ihren bedeutendsten Errungenschaften gehörte außenpolitisch der Friedensvertrag mit Sowjetrusland 1920 und innenpolitisch das Gesetz zur Befreiung der sogenannten Kätner. Diese Kleinpächter konnten nun den Boden, den sie bearbeiteten, kaufen und selbständig bewirtschaften. Gleiches wurde zwei Jahre später für alle besitzlosen Landbewohner möglich, so dass ein grundlegender Strukturwandel in der finnischen Landwirtschaft von statten ging. Zur weiteren Entspannung im Lande trugen die zivilrechtliche Gleichstellung von Männern und Frauen als auch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die Religionsfreiheit bei (vgl. Bohn, 2005, S. 211-214).

Die Geschichte des zweiten Weltkrieges stellt ein gesondertes Kapitel in der Chronik Finnlands dar, auf die in diesem Beitrag nicht näher eingegangen wird.

1.4. Finnland bis zur Gegenwart

Hier muss der Politiker Urho Kekkonen Erwähnung finden. Er hatte von 1950 bis 1956 das Amt des Ministerpräsidenten inne und war damit Regierungschef von Finnland. Im Jahr 1956 wurde er Staatspräsident und

stellte das Staatsoberhaupt Finnlands dar. Er übte dieses Amt 25 Jahre lang aus und ist damit das am längsten amtierende Staatsoberhaupt in einer demokratisch wählenden Republik. Kennzeichnend für seine Amtszeit war eine angestrebte Neutralitätspolitik. Ihm ist es ua. zu verdanken, dass die „Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa“ im Sommer 1975 in Helsinki stattfand (vgl. Bohn, 2005, S. 243-246).

Nach dem Zerfall der Sowjetunion wollte Finnland es Schweden gleichen und der Europäischen Gemeinschaft, kurz EG, beitreten. Im März 1992 stellte Finnland einen Antrag, um EG-Mitglied zu werden. Zwei Jahre später stimmte die aus der EG gewachsene Europäische Union, kurz EU, für einen finnischen Beitritt. Zusätzlich erfolgte im Oktober des gleichen Jahres in Finnland eine Volksabstimmung, bei der 56,9 Prozent der Wahlberechtigten den EU-Beitritt befürworteten. Somit war Finnland neben Schweden und Österreich ab dem 1. Januar 1995 vollwertiges EU-Mitglied (vgl. Zetterberg, 2017, S. 1). Im Jahr 2000 gelang es erstmals einer Frau, das Amt des Staatspräsidenten zu übernehmen. 19 Jahre später wurde Sanna Marin mit 34 Jahren zur Ministerpräsidentin gewählt. Dadurch wurde sie die jüngste Regierungschefin weltweit (vgl. Tagesschau, 2019, S. 1).

Einhundert Jahre nach der Unabhängigkeitserklärung feierten die Finnen im Jahr 2017 die Erfolgsgeschichte ihres Landes.

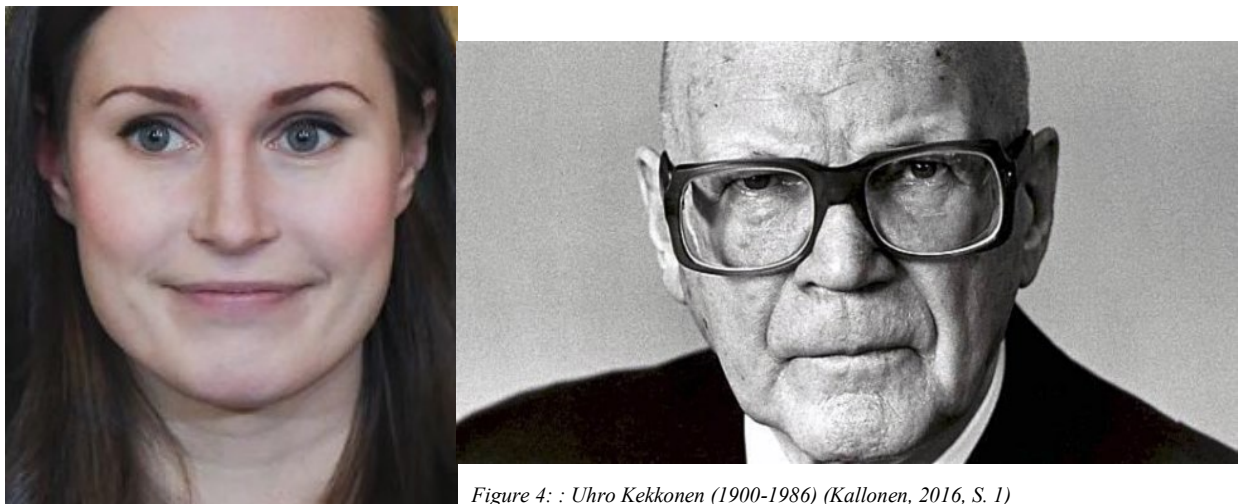


Figure 4: : Uhro Kekkonen (1900-1986) (Kallonen, 2016, S. 1)

Figure 5: Sanna Marin (Tagesschau, 2019)

Literatur

Bohn, I. (2005): Finnland- Von den Anfängen bis zur Gegenwart (Bd. 2). (J.-P. Findeisen, Hrsg.) Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.

Dederling, U. (2014): Positionskarte von Finnland. Abgerufen am 17. 2 2021 von https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/Finland_rel_location_map.png.

Faber, K.-G. (1981): Geschichte in unserer Gegenwart (Bd. 1). (F.-K. Geschichte, Hrsg.) Frankfurt a.M.

Finnland - Am Ende von Europa (2017): [Film]. Abgerufen am 16. 2 2021 von <https://www.youtube.com/watch?v=WP24Eav9e1Q>.

Kallonen, K. (19. 12 2016): PÄIVÄNLEHTI. Abgerufen am 17. 2 2021 von <https://www.paivanlehti.fi/taidatte-olla-pelkkia-p-a-housuja-sanoi-kekkonen-yleisradion-johdolle/>.

Klinge, M. (1987): Geschichte Finnlands im Überblick (2. Auflage Ausg.). Keuruu: Otava Verlag.

Kriklanova, B. (1987): Rund um die Erde in Wort und Bild. Prag: Artia.

Tagesschau (2019): Die jüngste Regierungschefin der Welt. Abgerufen am 19. 11 2020 von <https://www.tagesschau.de/ausland/finnland-marin-101.html>.

Wappen Finnlands (2010): Abgerufen am 19. 2 2021 von https://de.wikipedia.org/wiki/Wappen_Finnlands#/media/Datei:Coat_of_Arms_of_Grand_Duchy_of_Finland-holding_sabre.svg.

Zetterberg, S. (2017): Grundzüge der finnischen Geschichte. Abgerufen am 16. 11 2020 von this is Finland:
<https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/grundzuge-der-finnischen-geschichte/>.

Die wirtschaftliche Situation Finnlands - Ein Überblick -

Marie-Josephine Grehsin

1 Einleitung

Finnland - die Schönheit des Nordens - zeichnet sich durch eine einzigartige Natur- und Tierwelt aus. Mit seiner traumhaften Landschaft, den tausenden Seen und ausgedehnten Wäldern bietet es ideale Bedingungen für die einheimische Bevölkerung. Wenn der Polarfuchs nachts um die Nordlichter streift und dabei Elche und Rentiere als Weggefährten vorbeiziehen, werden die unendliche Weite und die fast unerschöpflich erscheinenden natürlichen Ressourcen des nur dünn besiedelten Landes deutlich bewusst. Die Faszination an Finnland lässt sich ebenfalls an der hohen Zahl der touristischen Besuche erkennen. Gerade in der immer schneller und komplexer werdenden Welt mit ihren steigenden Aufgaben und Anforderungen sehnen sich die Menschen nach Ausgeglichenheit, Ruhe und Erholung. Hierbei spielt der ausgeglichene skandinavische Lebensstil mit seiner guten Work-Life-Balance ebenfalls eine wichtige Rolle. Dieses Jahr wurde Finnland an die Spitze des World Happiness Reports gewählt, bei dem 156 Länder nach ihrer Zufriedenheit unter anderem nach den Kriterien sozialer Zufriedenheit, Alterserwartung und Korruption platziert wurden. Damit wurde es zum Land mit der höchsten Lebensqualität nominiert (VisitFinland 2020, o. S.). Doch was zeichnet Finnland noch aus? Das einzigartige Bildungssystem, welches kontinuierlich Spitzenergebnisse in der PISA - Studie erzielt, hat ebenfalls einen großen Effekt auf die Zufriedenheit und den Fortschritt des Landes, da es viele hoch qualifizierte Fachkräfte gibt, die einen großen Teil zur sehr respektablen wirtschaftlichen Entwicklung Finnlands beitragen. Die hohe Digitalisierungsquote und Innovationsfreude des Landes, die sicheren politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und die hohe soziale Absicherung der Bevölkerung heben dieses Land ebenfalls sehr positiv hervor. Eine finnische Weisheit besagt:

„Man muss die Dinge nehmen wie sie kommen. Und wenn sie nicht kommen, muss man ihnen entgegen gehen“ (Zitate.de).

Diese Weisheit beschreibt die erstaunliche Entwicklungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft der finnischen Bevölkerung, die wahrscheinlich auch ein Grund für die positive Entwicklung des Landes darstellt. Die vorliegende Hausarbeit beschäftigt sich mit der aktuellen wirtschaftlichen Situation und Entwicklung der finnischen Wirtschaft und wird nach einem kurzen historischen Exkurs die einzelnen Wirtschaftssektoren genauer beleuchten. In diesem gesetzten Rahmen ist es nur möglich, einen exemplarischen Eindruck zu vermitteln sowie ein Gesamtfazit zu ziehen.

2 Wirtschaft Finnlands

Finnland gehört zu den wohlhabenden Ländern Europas (Statista 2020, o. S.) Der nachfolgende historische Exkurs stellt die wirtschaftliche Entwicklung Finnlands in Kurzform dar und geht danach zur aktuellen wirtschaftlichen Situation über.

2.1. Historische Entwicklung der Wirtschaft

Finnland als kleine, offene Volkswirtschaft wurde seit jeher vom internationalen Wettbewerb beeinflusst. Die finnische Wirtschaftspolitik präferierte den offenen Handel und begrüßte auch die spätere Globalisierung, war dabei aber von den Entwicklungen und Trends des europäischen Marktes beziehungsweise des Weltmarktes abhängig (Andersen 2015, S. 143). Als einer der Ostseeanrainerstaaten war Finnland bereits im Mittelalter von der Hanse geprägt, die den Handel und die Kultur im Ostseeraum bestimmte (Ostergard 2015, S. 202f). Im Gegensatz zu den anderen skandinavischen Ländern, die bereits seit 1870 zu den am schnellsten anwachsenden Volkswirtschaften Europas gehörten, entwickelte sich Finnland erst stark in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg zu einer

rasant wachsenden Volkswirtschaft und erreichte erst 1980 die gesamtscandinavische Höhe (Alestalo, Hort und Kuhnle 2015, S. 110f). Die etwas verzögerte Entwicklung hing mit der späten Unabhängigkeit Finnlands zusammen. Erst im Jahr 1917 wurde die Unabhängigkeitserklärung unterzeichnet und damit war Finnland fortan kein Teil des Russischen Reiches mehr. Daraus resultierte allerdings eine Verfassungskrise, die 1918 in einem fünfmonatigen Bürgerkrieg endete. Nach dem zweiten Weltkrieg mussten hohe Reparationszahlungen unter anderem in Form von Industrieprodukten an Russland beglichen werden, was zu einer radikalen Änderung der Produktionsstruktur vor allem in der metallverarbeitenden Industrie führte, Erneuerungen des Maschinenparks notwendig machte und die Voraussetzungen für einen Wandel von „einer Binnenmarktindustrie zu einer Exportindustrie“ schuf (Klinge 1987, S. 153f). Ebenfalls kam es in kurzer Zeit zu einem Ausbau und einer Modernisierung im bis dato wichtigsten Industriezweig, der Forst- und Holzverarbeitungsindustrie. Diese Maßnahmen bewirkten eine Expansion des Absatzes auf den westlichen Märkten (Klinge 1987, S. 154). Aufgrund der Kriegserfahrungen mit den wirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Folgen wurde die Politik neu ausgerichtet. Das folgende Zitat (Immonen und Kalela 1988, S. 106f) beschreibt die von Finnland seit dem Ende des zweiten Weltkrieges verfolgte Neutralitätspolitik mit stabilen außenpolitischen sowie außenwirtschaftlichen Beziehungen.

„Der schwedische Philosoph und Volkswirtschaftler Gunnar Myrdal hat gesagt, wer in Nordeuropa geboren ist, der hat in der Lotterie des Lebens den Hauptgewinn gezogen. Hier im Abseits können wir wie von einem Logenplatz betrachten, was sich auf dem Welttheater abspielt.“

Aufgrund der intensiven Verfolgung der Großmachtinteressen der USA und der UdSSR im kalten Krieg konnte die Unabhängigkeit Finnlands und der anderen skandinavischen Staaten nach 1945 gewährleistet werden (Alestalo, Hort und Kuhnle 2015, S. 110f). Die langen Handelstraditionen Finnlands und die gemeinsame Verfolgung strategischer Interessen wurden von den konfliktgeladenen Spannungen des Kalten Krieges getrübt, sodass nach dem Krieg Finnlands mit der Sowjetunion (1939-1944) eine innernordische Gemeinschaft (von 1945 bis 1989) favorisiert wurde (Ostergard 2015, S. 202f). Tobias Etzold (2015, S. 220) beschreibt die Präferenz zur nordischen Zusammenarbeit wie folgt:

„Traditionell bevorzugen alle nordischen Länder eine pragmatische Zusammenarbeit auf intergouvernementaler Ebene gegenüber einer uneingeschränkten europäischen Integration. Im Mittelpunkt ihres Interesses stehen die wirtschaftliche Zusammenarbeit, die Wettbewerbsfähigkeit Europas sowie die Vollendung des Binnenmarkts.“

Die Umwandlung von einer land- und forstwirtschaftlich geprägten Wirtschaft zu einer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft gelang erst langsam ab den 1950er Jahren (Alestalo, Hort und Kuhnle 2015, S. 110ff). Ebenfalls entwickelten sich durch gezielte Förderung der Regierung neue Branchen wie Chemiewerke, Ölraffinerien und Kunststofffabriken (Hennies o. J., o. S.). In diesem Jahrzehnt erfolgte ebenfalls eine Modernisierung der Infrastruktur. Aufgrund der großen Fläche und geringen Besiedlungsdichte Finnlands waren vermehrte Investitionen und der Ausbau vor allem in den Bereichen des Straßennetzes, Flugliniennetzes und im Bereich der Elektrifizierung notwendig. Die Industrialisierung und Urbanisierung, die in Finnland im internationalen Vergleich recht spät einsetzte, verursachte ebenfalls einen erhöhten Bedarf an Wohnungen, was einen Bauboom implizierte. In den 1960er Jahren wurden vor allem Maßnahmen ergriffen, die dem Allgemeinwohl dienen, zum Wohlstand beitragen und die regionalen beziehungsweise sozialen Unterschiede verringerten: So wurde die Sozialversicherung, aber auch das Schul- und Hochschulwesen ausgebaut (Klinge 1987, S. 156f). Mit dem Aufstieg der Sozialdemokraten als führende Regierungspartei im Jahr 1966 kam es zu landwirtschaftlichen Rationalisierungsprogrammen, die zur Auflösung vieler Höfe vor allem in Nordfinland führten. Dies bewirkte eine massive Landflucht in die südfinnischen Ballungsgebiete und in den schwedischen Industriesektor. Die veränderte Bevölkerungsstruktur hatte auch soziale Spannungen zur Folge (Klinge 1987, S. 158f). Die Zeit nach dem Ende des zweiten Weltkrieges wird von Klinge 1987, S. 159 kontrastär beschrieben:

„Für die Nachkriegszeit war eine Wettbewerbsmentalität typisch, die sich an Gegenüberstellungen aufbaute: Stadt und Land, Verbraucher und Produzent, Industrie und Landwirtschaft.“

Zur Interessensverfolgung eines gesteigerten Absatzes von Industrieprodukten wurde Finnland im Jahr 1961 Mitglied der „Kleinen Freihandelszone (EFTA)“ und tätigte 1973 ein Zollabkommen mit der „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)“ sowie mit dem „osteuropäischen Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe“ (Klinge 1987, S. 154f). Finnland konnte in diesem Zuge seine Exporterlöse mit technisch anspruchsvollen, hochwertigen Produkten erhöhen und sich unter anderem mit Speziialschiffen, Aufzügen, Kränen und Spezialmaschinen vor allem für die Holz- und Papierindustrie sowie Ölbohrplattformen eine wertvolle Nische im Weltmarkt sichern. Gegen Ende der 1970er Jahre löste der Dienstleistungssektor als nun bedeutendster Wirtschaftszweig die Industrie ab und finnische Unternehmen konzentrierten sich zunehmend auf den Export digitaler Technologie (Hennies o. J., o. S.). Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion strebte Finnland als das integrationsfreundlichste der nordischen Länder einen pro-europäischen Kurs an, trat 1995 der Europäischen Union bei und begrüßte 2002 als bislang einziges nordisches Land den Euro als Währungsmittel (Ostergard 2015, S. 6). Seit dem Jahr 1997 betrieb Finnland in der EU eine Politik der „Nördlichen Dimension“ und versuchte dabei zwischen den EU-Ländern, den Beitrittskandidaten und Russland eine Verbindung herzustellen. Die Beweggründe waren dabei ihre Interessen an einer guten nachbarschaftlichen und zweckmäßigen Kooperation mit Russland auch in den europäischen Kontext zu rücken (Etzold 2015, S. 224). Nationale Interessen sollten unter anderem auch durch eine aktive Partizipation an EU-Entscheidungsprozessen durchgesetzt werden. Die Wirtschaftsentwicklung wurde ebenfalls durch die EU-Ratsmitgliedschaft begünstigt (ebd. S. 224). Während des ökonomischen Aufschwungs von 1990 bis 2007 konnten solide Überschüsse des öffentlichen Sektors sowie Leistungsbilanzüberschüsse aufgebaut werden, die hilfreich gegen Unruhen und Krisen auf den Finanzmärkten wirkten. Finnland gelang es außerdem, das Zerplatzen einer Finanzblase zu verhindern und konnte so weiteren Schaden abwenden (Andersen 2015, S. 146). Nach Jorgen Goul Andersen (2015, S. 272f) hat Finnland die sich seit 2007 abzeichnende Finanzkrise aufgrund einer soliden Wirtschaftsaufstellung gut überwunden. Eine aktive Krisenpolitik, entsprechende Konjunkturpakete und eine adäquate Haushalts- und Finanzpolitik haben dementsprechend zu einer wirtschaftlichen Konsolidierung beigetragen (ebd.).

2.2. Wirtschaftlicher Überblick

Finnland hat eine Fläche von 304.316 km² und ist damit nur unwesentlich kleiner als Deutschland, besitzt dahingegen aber nur 5,5 Millionen Einwohner insgesamt und weist eine dünne Besiedlungsstruktur mit nur 16,3 Einwohnern pro Quadratkilometer auf (Destatis 2020 a, AHK Finnland 2020, o. S.). Finnland befindet sich geografisch betrachtet zwischen dem 60. und 70. Breitengrad, dabei liegt ein Drittel der Gesamtfläche des Landes nördlich des Polarkreises (Exportbericht Finnland 2019, S.1). Finnland zeichnet sich ebenfalls durch stolze 1100 km Ostseeküste aus und grenzt im Norden an Norwegen, im Nordwesten an Schweden und im Osten mit der längsten Grenze aller westeuropäischen Länder mit 1269 km Länge an Russland an. Diese Länder sind aufgrund ihrer strategischen Nähe auch gute Handelspartner (AHK Finnland 2020, o. S.). Aufgrund der klimatischen und infrastrukturellen Verhältnisse konzentrieren sich die Bevölkerung und auch das Wirtschaftsleben auf prosperierende Ballungsräume im südlichen Landesteil, etwa zwei Drittel der Bevölkerung leben im Städtedreieck der größten Städte Helsinki-Tampere-Turku (AHK Finnland 2020, o. S.).

Bei Finnlands Staatsform handelt es sich um eine Republik und die im Dezember 2019 gewählte sozialdemokratische Ministerpräsidentin ist Sanna Marin. Das sozialdemokratische Regierungsprogramm plant eine Erhöhung der öffentlichen Ausgaben im Jahr 2020 um 1,1 Milliarden Euro und bis zum Jahr 2023 um weitere 1,4 Milliarden Euro. Dieser kräftige Investitionsschub soll auch 60.000 neue Arbeitsplätze schaffen und dabei eine zusätzliche wirtschaftliche Entwicklung initiieren. Ein weiterer Fokus liegt auf der Bekämpfung von sozialen Ungleichheiten, hierbei werden das Gesundheits- und Bildungssystem vordergründig betrachtet. Die Regierung hat sich ebenfalls das Ziel gesetzt bis zum Jahr 2035 klimaneutral zu sein (Kussel 2020 a, o. S.) Die finnische Ökonomie hat in den letzten Jahrzehnten einen grundlegenden Strukturwandel durchlebt. In relativ kurzer Zeit ist der Übergang von einer agrargeprägten Nation zu einer Dienstleistungsgesellschaft gelungen, in der rund zwei Drittel aller Beschäftigten tätig sind. Die Wirtschaftskraft des Landes ist aber noch relativ stark von der Industrie abhängig, sie erwirtschaftet circa 90 % der finnischen Exporterlöse. Die Elektronik- und Metallindustrie bildet dabei

den wichtigsten Sektor, da sie für circa die Hälfte der Industrieproduktionen und auch Exporte verantwortlich ist. Die Elektronikindustrie konnte um die Jahrtausendwende unter anderem mit dem erfolgreichen Großkonzern Nokia bedeutende Exporterfolge verzeichnen, dabei wirken das hervorragende Bildungsniveau und eine ausgeprägte Technologieaffinität der finnischen Bevölkerung äußerst positiv auf das Marktgeschehen ein. Finnland liegt im weltweiten Vergleich bei der Handy- und Internetnutzung im obersten Bereich (AHK FINNLAND 2020, o. S.). Der Privatkonsum bildet ebenfalls eine tragende Säule des finnischen Wirtschaftswachstums (Kussel 2020 a, o. S.). Seit dem Jahr 2013 hat die Beförderungsmittelindustrie auch einen starken Bedeutungszuwachs erhalten. Dies wird vor allem im Handel Finnland - Deutschland sichtbar, wo sie ein Drittel der finnischen Exporte nach Deutschland darstellt. Dahingegen ist der Anteil der finnischen Forstwirtschaft an den Gesamtexporten Finnlands gesunken und beträgt jetzt ein Fünftel (AHK Finnland 2020, o. S.). Im Jahr 2019 fiel das Wirtschaftswachstum mit 1% deutlich geringer als erwartet aus und wurde damit von der abflachenden Konjunktur beeinflusst. Für das Jahr 2020 gehen Ökonomen von einer Corona-bedingten massiven Verkleinerung der Wirtschaft um circa 4% aus. Wirtschaftliche Prognosen für das Jahr 2021 rechnen zwar mit einem Wachstum um 2,4 %, jedoch wird erst Ende des Jahres 2022 das Wachstum des Konjunkturniveaus vom Jahre 2019 wieder erreicht werden (Glatz 2020, S.4). Ungeachtet schwieriger Rahmenbedingungen in der Vergangenheit konnte die finnische Ökonomie immer wieder gute Ergebnisse vorweisen. Das Wirtschaftswachstum des Jahres 2019 basierte auf Exporterfolgen vor allem in der Werftindustrie, die eine weltweite Spitzenposition bei der Herstellung komplexer Kreuzfahrtschiffe besitzt. Zu den weiteren Stützen des Aufschwunges gehören die Aktivitäten im Dienstleistungsbereich und in der Baubranche. Im Jahr 2019 wurde erstmalig nach mehreren aktiven Jahren eine Verlangsamung der Ausgabenzuwächse auf 1,4 % im Privatkonsum deutlich, da die finnischen Haushalte eine gewisse Zurückhaltung zeigten. Die Innovationsfreude der Wirtschaft zeigte dabei eine unmittelbare Korrelation und sank um 1,1% (Glatz 2020, S.4). Maßgeblich für eine weitere Entwicklung und Erfolge der finnischen Volkswirtschaft sind im Jahr 2020 die Maßnahmen der Regierung zur Überwindung der Corona-Krise. In diesem Sinne werden direkte Zuschüsse an kleine und mittlere Unternehmen sowie Einzelunternehmen gegeben und eine zeitlich limitierte Steuer- und Abgabensenkung inklusive einer Erstreckung von Zahlungsfristen vorgenommen. Über staatliche Kreditversicherungen und Förderprogramme der „Finnish Industry Investment“ wird Betriebskapital bereitgestellt. Die „Bank of Finland“ hält finanzielle Mittel für den Ankauf von Schuldverschiebungen bereit und es gibt ebenfalls befristete Erleichterungen bei Personalfreistellungen und Kündigungen (Glatz 2020, S.5f). Im Vergleich mit den anderen Ländern der Europäischen Union hat Finnland im ersten Halbjahr 2020 deutlich bessere Ergebnisse erzielt. Die Wachstumsprognose konnte von ursprünglich -6,3% auf -3,9% revidiert werden und fällt damit besser als ursprünglich erwartet aus (Glatz 2020, S.5f). Die finnische Wirtschaft, insbesondere die Außenwirtschaft, wird vor allem von einer relativ kleinen Anzahl großer Konzerne dominiert. Die zehn größten finnischen Unternehmen besitzen einen Anteil von 30% am gesamten finnischen Warenexport, wohingegen die einhundert größten finnischen Unternehmen stolze 70% der Exportlieferungen erwirtschaften. Kleine und mittlere Unternehmen sind hierbei nur mit einem Anteil von 15% vertreten (Glatz 2020, S.6f). Nach der Finanzkrise im Jahr 2008 sank der Anteil der Industrie am Bruttonationalprodukt in nur wenigen Jahren um 8% auf 17%. Allerdings war ein deutlicher Umsatz der Dienstleistungsunternehmen zu verzeichnen, dieser steigerte sich vom Jahr 2018 zum Jahr 2019 um ganze 16% und der Dienstleistungsexport erwirtschaftete dabei 30 Milliarden Euro. Die Konzentration der Wirtschaft auf den Dienstleistungssektor ist unter anderem auch an der Arbeitsplatzentwicklung festzustellen: Seit der Jahrtausendwende sind dort circa 300.000 neue Arbeitsplätze entstanden, alleine im letzten Jahr 2019 waren es schon 21.000 (Glatz 2020, S.6f). Finnland zeichnet sich außerdem durch eine sehr innovative Gründerkultur aus, dies hängt unter anderem mit der großen Anzahl von sehr gut ausgebildeten Techniker*innen zusammen, die nach der Trendumkehr am Mobiltelefonmarkt und Nokias Rationalisierungsmaßnahmen als Reaktion darauf freigesetzt wurden, zusammen. Weitere Innovationen werden durch reichhaltige öffentliche und private Investitionen unterstützt und es hat sich eine jährliche Startup- und Technologiekonferenz etabliert (Glatz 2020, S.7). Armin Siebert (2007, S. 12) beschreibt die Innovationsfreude wie folgt:

„Bemerkenswerte Erfolge konnten insbesondere in der Informationstechnik erzielt werden, die sich zum einen durch die hohe Aufgeschlossenheit der Finnen für neue Technologien und zum anderen durch eine

konsequente Innovationspolitik erklären. Diese ist gekennzeichnet durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Staat, Unternehmen, Universitäten und Forschungseinrichtungen. Hervorragend ausgestattete Technologieparks – zumeist in der Nähe von Universitäten – sind zu wahren Brutstätten für die Entwicklung neuer Technologien und marktfähiger Produkte geworden. Nicht zuletzt deshalb nimmt Finnland bei internationalen Wettbewerbsvergleichen regelmäßig einen Spitzenplatz ein.“

Finnland hat im Jahr 2018 2,8% des Bruttoinlandsproduktes für Forschung und Entwicklung ausgegeben und liegt damit über dem Durchschnitt der Länder der Europäischen Union mit 2,2% (Destatis 2020 a, o. S.). Im Jahr 2018 gab es in Finnland 6861 Wissenschaftler*innen und 564 inländische Patentanmeldungen pro eine Million Einwohner*innen, was eine beachtliche Größe im internationalen Vergleich darstellt (Destatis 2020 a, o. S.).

2.3. Wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden zwei Aspekte der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die Wirtschaftspolitik und die Besteuerung näher beleuchtet und kurz dargestellt.

2.3.1. Wirtschaftspolitik

Die Wirtschaftspolitik Finnlands zeichnet sich durch liberale ökonomische Rahmenbedingungen aus und es herrscht eine sehr starke Gewerbefreiheit. Nach dem finnischen Recht wird hierbei zwischen freien und bewilligungspflichtigen Gewerben differenziert. Zu den letzteren zählen zum Beispiel der Bergbau, das Banken- und Versicherungswesen, die Herstellung und der Handel von medizinischen Erzeugnissen oder auch bestimmten Chemikalien, aber auch gastronomische Betriebe sowie die Alkoholherstellungsindustrie. Der Artikel drei des Handelsgesetzes und diverse, branchenspezifische Einzelgesetze regeln die zur Erhaltung einer Bewilligung notwendigen Bedingungen und Anforderungen. Der Nachweis einer entsprechenden Bewilligung ist vor Aufnahme der Geschäftstätigkeit unabdingbar, damit eine Eintragung in das entsprechende Handelsregister erfolgen kann (Exportbericht Finnland 2019, S.4). Alle natürlichen und juristischen Personen, die dabei nicht aus dem europäischen Wirtschaftsraum stammen, benötigen vor der Aufnahme ihrer Geschäftstätigkeit ebenfalls eine Bewilligung. Bei freien Gewerben ist eine Bekanntmachung der Aufnahme der Geschäftstätigkeit an das Firmenregister ausreichend. Größtenteils ist nur die Eintragung in das finnische Handelsregister zur Ausübung eines Gewerbes völlig ausreichend (Exportbericht Finnland 2019, S.4).

2.3.2. Steuern

Die Unternehmensbesteuerung in Finnland sieht vor, dass alle im Land ansässigen Unternehmen mit dem vollständigen Welteinkommen steuerpflichtig sind. Alle anderen Unternehmen, die zwar keinen Firmensitz, aber eine Betriebsstätte im Land haben sind nur mit dem Einkommen steuerpflichtig, welches dieser direkt zugerechnet werden kann. Im finnischen Recht gibt es keine genaue Festlegung für die Ansässigkeit eines Unternehmens, daher wird angenommen, dass ein in Finnland registriertes Unternehmen auch dort beheimatet ist (Exportbericht Finnland 2019, S.7). Die Körperschaftsteuer, die auf das Einkommen juristischer Personen erhoben wird, beträgt 5% mehr als in Deutschland und liegt in Finnland bei 20% (Bundesfinanzministerium 2020, o. S. und Exportbericht Finnland 2019, S.7). Unternehmenseinkünfte von selbstständigen Personen werden gleichermaßen so besteuert. Finnland liegt mit seiner Einkommenssteuerbelastung im OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) Vergleich im oberen Bereich und vor allem Besserverdienende sind von progressiven Steuersätzen betroffen. Im Gegensatz zu Deutschland gibt es keine einheitliche Lohnsteuertabelle, die eine allgemeine Gültigkeit besitzt, sondern die Steuern und Abgaben variieren von Region zu Region. Die Einkommenssteuer setzt sich dabei aus der staatlichen Einkommenssteuer, den jeweiligen Gemeindesteuern und den unterschiedlichen Kirchensteuern (evangelische oder orthodoxe Kirche) zusammen. Alle Personen, die einen Wohnsitz in Finnland haben und definitionsgemäß mindestens sechs Monate im Jahr Aufenthalt im Land haben, sind steuerpflichtig (Exportbericht Finnland 2019, S.8f). Der Normalsteuersatz beträgt in Finnland 24% und liegt damit 5% höher als in Deutschland. Ein reduzierter Steuersatz von 10% gilt unter anderem für Kunst, Bücher,

Medizin und Personentransporte. Ein ebenfalls reduzierter Steuersatz von 14% wird auf die Umsätze von Trinkwasser, Alkohol- und Tabakwaren sowie auf lebende Tiere und Tierfutter erhoben. Dahingegen wird allerdings bei Krankenhaus- und anderen medizinischen Leistungen, Versicherungs- und Finanzdienstleistungen, Immobilien, Bauland und weiteren keine Umsatzsteuer erhoben (Exportbericht Finnland 2019, S.7).

2.4. Wirtschaftskennzahlen

In den folgenden Abschnitten werden einige exemplarisch ausgewählte Wirtschaftsbereiche und Wirtschaftskennzahlen kurz dargestellt und erläutert. Das Anliegen dieser Arbeit ist es, einen groben Überblick über signifikante Bereiche der Wirtschaft zu geben und unterliegt nicht den ökonomisch profunden Analyse- und Vollständigkeitsansprüchen. In der unten dargestellten Figure 6 lässt sich die Entwicklung wesentlicher Wirtschaftskennzahlen im Zeitraum von 2018 bis prognostisch zum Jahr 2021 erkennen. Das Bruttoinlandsprodukt wird hierbei mit zwei verschiedenen Werten ausgewiesen. Nach Michael Horvath 2020 im Wirtschaftslexikon, o. S.) wird das Bruttoinlandsprodukt wie folgt definiert:

„Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) misst die Produktion von Waren und Dienstleistungen im Inland nach Abzug aller Vorleistungen. Es ist in erster Linie ein Produktionsmaß. Das Bruttoinlandsprodukt errechnet sich als Summe der Bruttowertschöpfung aller Wirtschaftsbereiche zuzüglich des Saldos von Gütersteuern und Gütersubventionen.“

Wirtschaftskennzahlen

	2018	2019	2020	Prognose für 2021
Nominales Bruttoinlandsprodukt in Mrd. Euro ¹	233,3	240,9	230,1	238,2
Bruttoinlandsprodukt/Kopf zu Kaufkraftparität in US-Dollar ²	48.085	50.613	49.384	51.328
Bevölkerung in Mio. ³	5,5	5,5	5,5	5,5
Reales Wirtschaftswachstum in % ⁴	2,5	1,0	-3,9	2,4
Inflationsrate in % ⁵	1,2	1,1	0,4	1,3
Arbeitslosenrate in % ⁶	7,4	6,7	8,3	8,5
Warenexporte des Landes in Mrd. Euro	64,7	64,2	53,9	58,1
Warenimporte des Landes in Mrd. Euro	63,5	61,6	55,6	57,3

Figure 6: Wirtschaftskennzahlen (Glatz 2020, S.3)

Nach der Figure 6 kann man beim nominalen BIP vom Jahr 2018 zu 2019 eine Steigerung um 7,9 Milliarden Euro auf 240,9 Milliarden Euro erkennen, jedoch sank dieser hohe Wert im Jahr 2020 durch die Auswirkungen der Corona-Krise wieder um beachtliche 10,8 Milliarden Euro auf 230,1 Milliarden Euro und wird prognostisch im Jahr 2021 eine Steigerung von 8,1 Milliarden Euro aufweisen, aber den Wert von 2019 noch nicht tangieren. Eine vorsichtige Erholung der Wirtschaftskraft ist hiermit erkennbar. Beim BIP pro Kopf zu Kaufparität lässt sich auch eine Erhöhung vom Jahr 2018 zum Jahr 2019 um 2.528 US-Dollar erkennen, dieser Wert ist allerdings im Jahr 2020 aufgrund der Corona-bedingten Auswirkungen und die vorsichtige Zurückhaltung der Bevölkerung im Konsum wieder um 1.229 US-Dollar gesunken, wird aber bereits 2021 prognostisch auf 51.328 US-Dollar und damit höher als im Jahr 2019 steigen. Dies zeigt, dass der Privatkonsum eine bedeutende Säule des Wirtschaftswachstums darstellt. Die für 2021 erwartete steigende Kaufkraft könnte auch mit einer möglichen Einkommenssteigerung der Bevölkerung korrelieren (Glatz 2020, S.3). Das BIP pro Einwohner*in beträgt in Finnland 43.570 Euro und ist damit um 2060 Euro höher als in Deutschland (Destatis 2020 b, o. S.). Anders als beim nominalen BIP sind beim BIP pro Kopf nicht so starke Einbußen zu verzeichnen und eine schnellere Erholung inklusive Wachstumstendenzen werden deutlich (Glatz 2020, S.3). Die Hauptbranchen, die an der Entstehung des Bruttoinlandsproduktes beteiligt sind (dementsprechend den Anteil an der nominalen Bruttowertschöpfung in Prozent besitzen), waren im Jahr 2018 der Bergbau und die Industrie mit 21%, das Dienstleistungsgewerbe mit 10,8% (vor allem der Handel sowie das Gastronomie- und Hotelwesen), der Transport- und Kommunikationssektor mit 10,5 %, die Baubranche mit 7,3% sowie die Land- und Forstwirtschaft mit 2,8% und sonstige Branchen mit 47,5 % (Wirtschaftsdaten Finnland 2020,

S.1). Betrachtet man die Bruttowertschöpfung Finnlands zeigt sich, dass die Landwirtschaft seit dem Jahr 2010 einen relativ konstanten Anteil von 2,2 % (2019) des BIP erwirtschaftet und dabei einen stabilen Wert aufweist. Auch im Produktionsbereich gibt es keine größeren Schwankungen und der Wert liegt seit dem Jahr 2018 bei 24% des BIP. Die Bruttowertschöpfung im Dienstleistungsbereich ist allerdings seit 2010 um 1,4% auf 60,3 % des BIP gestiegen. Hier wird die Dominanz des Dienstleistungsgewerbes an der Bruttowertschöpfung deutlich (ebd. S. 2). Ein Wirtschaftswachstum war im Jahr 2018 vor allem im Dienstleistungsgewerbe mit 3,8%, in der Land- und Forstwirtschaft mit 3,3% und im Transport- und Kommunikationssektor mit 3% zu verzeichnen (ebd. S. 2). Das reale Wirtschaftswachstum ist im Jahr 2019 1,5 % geringer als 2018 ausgefallen und im Jahr 2020 auf -3,9% und damit in den negativen Bereich gesunken. Diese Entwicklung stellt einen Verlust der Wirtschaftsleistung dar und wird durch entsprechende Konjunkturpakete der Regierung unterstützt, damit ein Aufschwung generiert werden kann. Prognostisch wird sich das Wirtschaftswachstum im Jahr 2021 wieder auf 2,4% erhöhen und damit wird eine Erholung der Wirtschaftsleistung sichtbar. Im Zeitraum von 2019 zu 2020 hat sich die Arbeitslosenrate um 1,6% auf 8,3% erhöht und wird prognostisch im Jahr 2021 noch um 0,2% steigen. Auch hier spiegeln sich die Auswirkungen der Corona-Krise wieder. Positiv konstatieren lässt sich allerdings die Wirtschaftsleistung des Landes, die in der Weltwertung Platz 44 und damit ein sehr respektables Ergebnis erreicht hat (Glatz 2020, S.3).

2.4.1. Staatshaushalt

Der Staatshaushalt ist aktuell mit -0,7% des BIP im leichten negativen Bereich (Destatis 2020 b, S.4). Bereits vor Ausbruch der Corona-Pandemie wurde eine Verschlechterung prophezeit, die mit ihren massiven Auswirkungen im Jahr 2020 für ein Minus von fast 8% sorgt. Simultan dazu entwickeln sich die Schulden im öffentlichen Bereich. Im Jahr 2014 kam es zur erstmaligen Überschreitung der Maastricht-Grenze, die 60% beträgt. Im Jahr 2018 und 2019 waren die Werte knapp unter 60% (Glatz 2020, S.5). Prognostisch gesehen werden die Corona-Hilfemaßnahmen der Regierung zu einer Erhöhung des Minus auf 72% beitragen. Einen weiteren negativen Einfluss weist die demografische Entwicklung (mittelfristige Überalterung und Verkleinerung der Bevölkerung) auf, da sie einen Rückgang des Arbeitseinkommens und Steueraufkommens zur Folge hat (Glatz 2020, S.5).

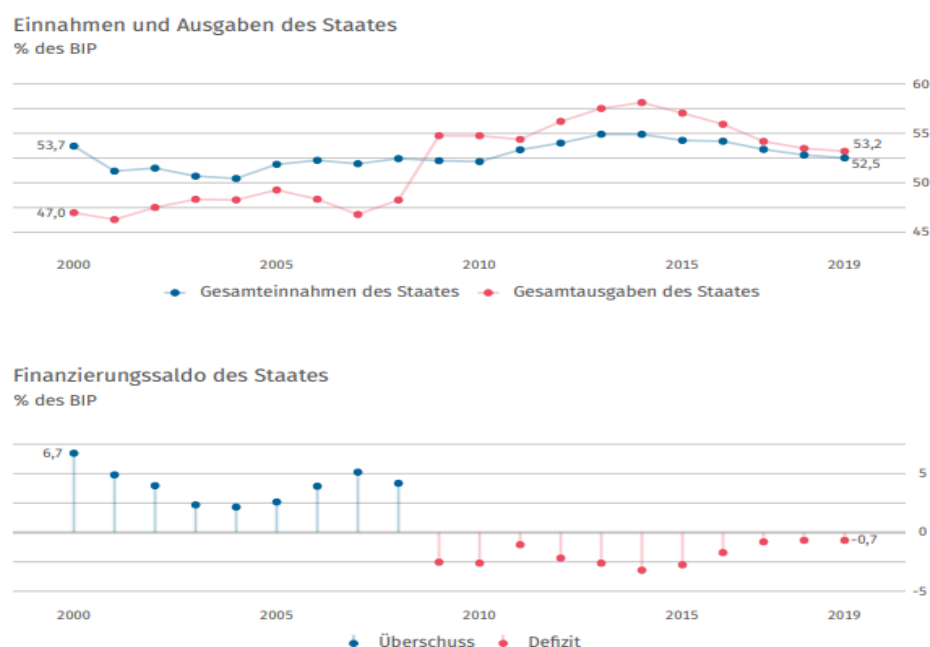


Figure 7: Finanzierung des Staates (Destatis 2020 b, s.4)

Aus der Figure 7 wird deutlich, dass die Gesamteinnahmen des Staates bis zum Jahr 2008 höher als die Gesamtausgaben waren und der Staatshaushalt einen Einnahmenüberschuss zu verzeichnen hatte. Erst ab dem Jahr 2009 sind die Ausgaben bis zum Jahr 2014 kontinuierlich auf deutlich über 55% des BIP angestiegen. Seit

dem Jahr 2010 ist eine leichte, aber kontinuierliche Steigerung der Staatseinnahmen zu verzeichnen, die sich ab dem Jahr 2015 aber wieder leicht abgesenkt hat, jedoch immer noch einen höheren Wert als 2010 aufweist. Seit dem Jahr 2017 nähern sich die Einnahmen- und Ausgaben allmählich an, wobei die Staatsausgaben im Jahr 2019 noch um 0,7% des BIP höher waren.

Beim Finanzierungssaldo des Staates wird deutlich, dass dieser bis zum Jahr 2008 mit circa 5% des BIP im positiven Bereich lag und dann kontinuierlich in den negativen Bereich, teilweise sogar bis -2,5% des BIP (zum Beispiel 2009 - 2010) abgesunken ist. Dies ist natürlich auch im Kontext mit der ab dem Jahr 2007 aufgetretenen Weltfinanzkrise zu betrachten. Seit dem Jahr 2017 ist das negative Saldo allerdings relativ stabil (Destatis 2020 b, S. 4).

2.4.2. Bildung und Arbeitsmarkt

Das finnische Bildungssystem ist spätestens nach den sehr guten Ergebnissen aus der PISA-Studie so berühmt geworden und das Weltwirtschaftsforum sowie die OECD haben es zu den weltbesten gelistet. Erklärtes Ziel der finnischen Regierung ist es, dass bis zum Jahr 2030 mindestens die Hälfte der 25 bis 33-jährigen Finn*innen über einen Hochschulabschluss verfügt (AHK Finnland 2020, o. S.). Der Anteil der 30 bis 34-Jährigen mit Hochschulabschluss ist in Finnland auch aktuell höher als in Deutschland: Bei Frauen ist er sogar um 20,7% höher und bei Männern um 3,5% höher. Die öffentlichen Gesamtausgaben für die Bildung betragen im Jahr 2017 6,1% des BIP (Destatis 2020 a, o. S.). Im europaweiten Vergleich ist dies ein hervorragender Wert. Die Investitionen Finnlands in das Bildungssystem umfassen dabei die Bereiche der Vorschulerziehung und die umfassende Schulbildung, die Allgemeinbildung der Sekundarstufen eins und zwei, die Berufsausbildung sowie Fachhochschul- und Universitätsausbildungen. Vermehrte Investitionen geschehen dabei vor allem in der umfassenden Schulbildung sowie in der Berufsausbildung und in der hochschulischen Bildung (Statistics Finland 2019, o. S.). Die Relevanz der Bildung im finnischen Gesellschaftssystem wird hier sehr deutlich, da Humankapital als sehr wichtig für die Fortentwicklung des Landes erachtet wird. In Finnland gab es im Jahr 2017 264.0000 Erwerbspersonen im Alter zwischen 15 und 64 Jahren, davon waren 71,4 % der Männer und 68,5% der Frauen erwerbstätig. Dabei waren 13,2% der Erwerbstätigen in Finnland selbstständig, in Deutschland hingegen waren es nur 10,2% (Destatis 2019, S.678).



Figure 8: Erwerbstätige nach Sektoren (WkÖ 2020 A, S.4)

In Figure 8 wird ersichtlich, dass ein Großteil der Beschäftigten mit 74,5% im Dienstleistungsbereich tätig ist und in diesem Bereich auch die größte Bruttowertschöpfung von 69,7% vorliegt (WKÖ 2020 a, S.4). Die Dominanz des Dienstleistungssektors und die Bedeutung dessen für die Erwerbstätigen werden hier ersichtlich. Zu den Dienstleistungen gehören unter anderem neben dem Handel und den Finanzen auch der Tourismus: Allein im Jahr 2015 kamen 4,6 Millionen Tourist*innen nach Finnland (Gruler & Wagner 2020, o. S.). Im Produktionsbereich sind 22% der Erwerbstätigen beschäftigt, dieser Bereich hat auch mit 27,7% einen ähnlich großen Anteil an der

Bruttowertschöpfung. Eine relativ kleine Erwerbstätigenquote von 3,5% liegt dahingegen im landwirtschaftlichen Bereich vor, dieser hat auch nur einen relativ geringen Anteil von 2,6% an der Bruttowertschöpfung (WKÖ 2020 a, S.4). Trotz der relativ hohen Arbeitslosenquote von 6,6 % im Jahr 2019 (ebd.) beklagen viele Betriebe einen ansteigenden Fachkräftemangel. Nach dem Verband der Technologieindustrien werden bis zum Jahr 2021 mehr als 53.000 Fachkräfte benötigt. Aktuell werden vor allem Arbeitskräfte für Gesundheits- und Sozialberufe, Maschinentechner*innen, Werkstoffbearbeiter*innen, Reinigungspersonal sowie Fachkräfte für das Gastronomiewesen benötigt (Exportbericht Finnland 2019, S. 2). Die weiter oben geschilderten Maßnahmen der Regierung sollen hier eingreifen und den Fachkräftemangel abmildern.

2.4.3. Land- und Forstwirtschaft

Nur 7,5 % der Landfläche werden landwirtschaftlich genutzt (Destatis 2020b, S.8). Aufgrund der klimatischen Verhältnisse wird landwirtschaftlicher Anbau vor allem in den südlichen Landesteilen betrieben. Die geringe landwirtschaftliche Nutzung hängt mit der kurzen Vegetationsperiode, den unregelmäßigen Niederschlägen und den teilweise sauren Moorböden zusammen, die sich nicht für intensiven Anbau eignen. Gerste, Weizen, Hafer, Zuckerrüben und Kartoffeln werden vor allem angebaut. Betrachtet man die Viehzucht wird in den südlichen Landesteilen vor allem Schweinehaltung betrieben, während in den mittleren und östlichen Landesteilen vermehrt Rinderhaltung stattfindet. Milchprodukte sind ebenfalls bedeutsam. Rentierzucht findet vor allem durch die Samen in Lappland statt (Gruler & Wagner 2020, o. S.). Im Gegensatz dazu stellt Holz einen sehr wichtigen Rohstoff dar. 73,2% der Landesfläche sind bewaldet (Destatis 2020 b, S.8). Die Forstwirtschaft brachte Finnland im frühen 20. Jahrhundert Wohlstand und trug auch maßgeblich zur Entwicklung weiterer Industrien bei. Traditionelle Segmente hierbei bilden Zellstoff, Papier, Holzprodukte und Nutzholz. Diese werden durch neue Bereiche und der Erzeugung von Bio-Öl, Bio-Energie und weiteren Innovationen unterstützt (Kytöoja 2012, o. S.). Seit dem Millennium gab es zahlreiche Umstrukturierungen und es wurden etliche große Zellstoff- und Papierfabriken aus Kostengründen ins Ausland verlagert, jedoch wird mittlerweile wieder kräftig in diese inländische Industrie investiert und große Biodieselfabriken sind ebenfalls in Planung. Die Forstwirtschaft hat ebenfalls einen bedeutenden Stellenwert in Bezug auf die Exporte (Kytöoja 2012, o. S.).

2.4.4. Infrastruktur

Finnland zeichnet sich durch eine sehr gute und vernetzte Infrastruktur aus. Circa 78.800 km ausgebaute Straßenkilometer sind hier zu verzeichnen (Exportbericht Finnland 2019, S. 6). Im Jahr 2017 erfolgten 84,2 % der Personenbeförderungen über PKW und 5,4 % über den Zugverkehr. Im Jahr 2018 wurden 29% des Güterverkehrs über den Schienenverkehr getätigt, das spricht ebenfalls für ein gut ausgebautes Schienennetz von 5926 km und ein schnelles Transportwesen (Destatis 2020 a, o. S.) Europaweit hervorzuheben ist, dass im Jahr 2019 95% der 16- bis 74-jährigen Landesbewohner*innen das Internet regelmäßig genutzt haben und 93% der Haushalte einen Breitbandzugang besitzen (ebd.). Aufgrund der hohen Investitions- und Innovationsfreude Finnlands sind mehrere Großprojekte in Planung bzw. teilweise bereits in der Realisierung: Die Gaspipeline „Baltic Connector“ wurde Ende 2019 bereits fertig gestellt und ist ein wichtiger Energieversorgungspunkt (Kussel 2020 b, o. S.) Weitere Zellstoff- und Biodieselfabriken sind in Planung wie auch der Bau eines hochmodernen Atomkraftwerkes, um die Energieversorgung weiter zu unterstützen. Ebenfalls wird kräftig in den Straßenbau investiert und es soll ein Tunnel von Helsinki nach Tallinn geschaffen werden, der einen schnellen Handel und kurze Transportwege ermöglichen soll (Kussel 2020 b, o. S.).

2.4.5. Außenhandel

Die Wirtschaft Finnlands profitierte retrospektiv gesehen sehr stark von der Globalisierung, war infolgedessen von der Weltwirtschaftskrise auch stärker als andere Länder betroffen. Ursachen dafür sind die hohe Exportabhängigkeit der finnischen Ökonomie sowie der hohe Investitionsgüteranteil am Export (AHK Finnland 2020, o. S.). Die Wirtschaftslage Finnlands wird durch eine gute ausländische Auftragslage und importierte Investitionsgüter gestützt (Exportbericht Finnland 2019, S. 3). Der finnische Wohlstand wird durch

Exportüberschüsse gesichert: Die Exporte von Waren und Dienstleistungen sind in den ersten neun Monaten des Jahres 2019 real um 5,1% gestiegen. Im Vergleich dazu gab es bei den realen Importen auch eine Steigerung um 3,3%. Eine Steigerung bei den Dienstleistungsexporten, vor allem von Informations- und Kommunikationstechnik war signifikant (Kussel 2020 a, o. S.). Seit dem Jahr 2020 gibt es Corona-bedingte Turbulenzen und Unsicherheiten im Welthandel, sodass mit einer schrittweisen Abkühlung des Außenhandels gerechnet wird (Exportbericht Finnland 2019, S. 3). Der Warenaußenhandel hat sich auf nominaler Basis in den ersten neun Monaten des Jahres 2019 sowohl im Export als auch im Import abgeschwächt. Gemessen am Handelsvolumen ist Deutschland der wichtigste Handelspartner Finnlands, danach folgen Schweden und Russland. Bei den Exportzielländern bildet ebenfalls Deutschland den ersten Platz, danach folgen Schweden, die USA und die Niederlande. Im oben erwähnten Zeitraum gingen die Importe aus Deutschland um 1,6 % zurück, während die Exporte nach Deutschland um 0,7% gestiegen sind (Kussel 2020 a, o. S.). Beförderungsmittel zählen zur größten finnischen Exportkategorie nach Deutschland. Allein im Jahr 2018 betrug der Anteil dieser 32,7%, was einer Zunahme von 29% entsprach. Dieser Faktor ist unter anderem auf das gute Wachstum bei „Valmet Automotive“ (Fertigung von KFZ der Marke Mercedes Benz) und die positive Auftragslage der Meyer Werft in Turku zurückzuführen. Ebenfalls deutlich hat sich der Exportanteil von Öl- und Ölprodukten und Metall- und Metallserzeugnissen erhöht. Bei den Importen aus Deutschland hat sich im Jahr 2018 der Anteil von chemikalischen Produkten, Verbrennungsmotoren, Kraftfahrzeugen und elektrischen Geräten erhöht (AHK 2020, o. S.). Bei den internationalen Exportgütern Finnlands dominierten im Jahr 2019 vor allem Maschinen, Papier und Pappe, mineralische Brennstoffe, Kraftwagen und elektrische Maschinen. Bei den internationalen Importgütern waren es im Jahr 2019 vor allem mineralische Brennstoffe, Maschinen, Kraftwagen und Kunststoff (-waren) (WKÖ 2020 a, S. 6). Der Aussenhandelsaldo lag im Jahr 2019 mit 86 Millionen Euro im guten positiven Bereich (ebd. S. 7). Aufgrund der diversifizierten Wirtschaftsstruktur und Zuverlässigkeit ist Finnland ein beliebter Handelspartner und wird die turbulenten Zeiten auf dem Weltmarkt souverän überstehen.

3 Fazit

Finnland gilt als eines der innovativsten und digitalsten Länder der Welt: Der Index für digitale Wirtschaft und Gesellschaft hat Finnland mit seinen höchstqualifizierten Fachkräften in der Kategorie Humankapital auf Rang eins und beim Aspekt Digitalisierung auf Rang zwei in Europa platziert (AHK 2020, o. S.). Besonders hervorhebenswert ist die rasante wirtschaftliche Entwicklung seit dem Jahr der Unabhängigkeitserklärung 1917 von einer sehr forstwirtschaftlich geprägten einfachen Wirtschaftsstruktur zu einer hochmodernen und komplexen industrie- und dienstleistungsdominierten Ökonomie, die gerade auch im Start-up-Bereich aufgrund der guten sektorenübergreifenden Vernetzung und gezielten Förderung der Forschung und Entwicklung eine hohe Position einnimmt. Finnland kann als nordeuropäisches Land mit seiner im Vergleich geringen Einwohnerzahl eine gute wirtschaftliche Stellung in der EU vorweisen und wird seine respektable Stellung im europäischen Wirtschaftsgebilde behaupten können (AHK 2020, o. S.). Das „World Economic Forum“ hat Finnland auf den siebtbesten Platz in Europa und den elftbesten Platz weltweit nominiert (WKÖ b 2020, S. 7). Aufgrund der demografischen Entwicklung wird allerdings der Anteil der Staatsausgaben in den kommenden Jahren steigen, da Sozialleistungen, die Gesundheitsversorgung und das Bildungssystem in hohem Maße steuerfinanziert sind und es bis zum Jahr 2050 schätzungsweise 200.000 Erwerbstätige weniger als jetzt sein werden. Dieser Fakt könnte zu einer „Nachhaltigkeitsklufft“ führen, wenn nicht rechtzeitige Interventionen unternommen werden (Kaiser 2019, o. S.) Die große Stärke dieses wunderschönen Landes liegt in der beachtlichen Qualifikations- und Innovationsfreude sowie Zielstrebigkeit der Bevölkerung.

Literatur

AHK (Außenhandelskammer) Finnland (2020). Deutsch-finnische Handelskammer. Länderinformationen: Finnland. Verfügbar unter: <https://ahkfinland.de/infothek/informationen-zu-finnland> (30.11.2020)

Alestalo, Matti / Hort, Sven E. O. / Kuhnle, Stein (2015). Das skandinavische Wohlfahrtsmodell: Merkmale, Rahmenbedingungen und Herausforderungen. In: Henningsen, Bernd; Jochem, Sven & Frech, Siegfried

- (Hrsg.). Das politische Skandinavien. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik & Kultur (S.105-125). Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Andersen, Jorgen Goul (2015). Finanzkrise, Wirtschaftspolitik und Wettbewerbsfähigkeit. In: Henningsen, Bernd; Jochem, Sven & Frech, Siegfried (Hrsg.). Das politische Skandinavien. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik & Kultur (S.127-149). Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Bundesfinanzministerium (2020). Körperschaftssteuer. Verfügbar unter: <https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Glossareintraege/K/Koerperschaftsteuer.html?view=renderHelp> (02.12.2020)
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2019). Statistisches Jahrbuch. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/jb-internationaler-anhang-2019.pdf?__blob=publicationFile (08.12.2020)
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2020a). Deutschland im EU-Vergleich 2020. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Basistabelle/Uebersicht.html> (30.11.2020)
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2020b). Finnland. Statistisches Länderprofil. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Internationales/Laenderprofile/finnland.pdf?__blob=publicationFile (02.12.2020)
- Etzold, Tobias (2015). Skandinavien und die europäische Union. In: Henningsen, Bernd;
- Jochem, Sven & Frech, Siegfried (Hrsg.). Das politische Skandinavien. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik & Kultur (S.219-239). Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Exportbericht Finnland (2019). Aussenwirtschaft Austria. Verfügbar unter: https://international.bihk.de/fileadmin/eigene_dateien/auwi_bayern/eigene_dateien/Exportberichte/Exportbericht_Finnland_2019.pdf (30.11.2020)
- Finnische Weisheit. Zitat. Verfügbar unter: <https://www.zitate.de/autor/Finnland> (28.11.2020)
- Glatz, Martin (2020). Aussenwirtschaft. Wirtschaftsbericht Finnland. Aussenwirtschaft Austria. Verfügbar unter: <https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/finnland-wirtschaftsbericht.pdf> (01.12.2020)
- Gruler, Sabine / Wagner, Kirsten (2020). Tourismus in Finnland. Verfügbar unter: <https://www.kinderweltreise.de/kontinente/europa/finnland/daten-fakten/wirtschaft/> (08.12.2020)
- Hennies, Matthias (o. J.). Zur Industriegeschichte von Finnland. In: ERIH (European Route of Industrial Heritage). Verfügbar unter: <https://www.erih.de/wie-alles-begann/industriegeschichte-europaeischer-laender/finnland/> (30.11.2020)
- Horvath, Michael (2020). Bruttoinlandsprodukt. Gabler Wirtschaftslexikon. Springer-Verlag. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bruttoinlandsprodukt-bip-27867/version-251509> (02.12.2020)
- Immonen, Keijo / Kalela, Jaakko (1988): Richtmarken. Finnland in der Welt. Helsinki: Kirjayhtmä
- Kaiser, Tobias (2019). Nachhaltigkeitskluff“ – Finnland rutscht in die Japan-Falle <https://www.welt.de/wirtschaft/article193344133/Finnlands-Demografie-gefaehrdet-den-Wohlstandsstaat.html> (08.12.2020)
- Klinge, Matti (1987). Geschichte Finnlands im Überblick. 2. Auflage. Keuruu: Otava Verlag
- Kussel, Barbara (2020a). Wirtschaftsausblick - Finnland. Das nordische Land schlägt sich besser als erwartet. Germany Trade & Invest. Verfügbar unter: <https://www.gtai.de/gtai-de/trade/wirtschaftsumfeld/wirtschaftsausblick/finnland/wirtschaftsausblick-finnland-211730> (01.12.2020)
- Kussel, Barbara (2020b). Wirtschaftsdaten Finnland kompakt. Germany Trade & Invest. Verfügbar unter: https://www.gtai.de/resource/blob/18358/16701e8365359ab50dcc92df7ff2d1e2/GTAI-Wirtschaftsdaten_November_2020_Finnland.pdf (01.12.2020)
- Kytöoja, Vesa (2012). Finnlands Forstwirtschaft Teil 1. Wälder - die „Kornkammer“ Finnlands. Verfügbar unter: <https://finland.fi/de/business-amp-innovation/waelder-die-kornkammer-finnlands/> (08.12.2020)
- Ostergard, Uffe (2015). Innernordische Kooperation im Ostseeraum. In: Henningsen, Bernd;

- Jochem, Sven & Frech, Siegfried (Hrsg.). Das politische Skandinavien. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik & Kultur (S.198-217). Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Siegert, Armin (2007). Hohes Wachstum im hohen Norden. Wirtschaft in Mittelfranken. Ausgabe 06|2007. Verfügbar unter: <https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2007-06/Berichte-und-Analysen/Hohes-Wachstum-im-hohen-Norden.jsp> (02.12.2020)
- Statista (2020). Die 20 Länder mit dem größten Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf im Jahr 2020. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/166224/umfrage/ranking-der-20-laender-mit-dem-groessten-bruttoinlandsprodukt-pro-kopf/> (29.07.21)
- Statistics Finland (2019). Current expenditure on education has decreased in real terms since 2010, Statistics Finland. Verfügbar unter: https://www.stat.fi/til/kotal/2017/kotal_2017_2019-05-09_tie_001_en.html (03.12.2020)
- VisitFinland (2020): Verfügbar unter: <https://www.visitfinland.com/de/artikel/21-grunde-warum-man-finnland-lieben-muss/> (28.11.2020)
- WKÖ (Wirtschaftskammer Österreich) (2020a). Länderprofil Finnland. Verfügbar unter: http://wko.at/statistik/laenderprofile/lp-finnland.pdf?_ga=2.171043109.400571609.1605464179-912493243.1605464179 (08.12.2020)
- WKÖ (Wirtschaftskammer Österreich) (2020b). Wirtschaftsbericht Finnland. Verfügbar unter: <https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/finnland-wirtschaftsbericht.pdf> (08.12.2020)

So gleich und doch so verschieden – Ein orthodox-marxistischer Vergleich der Staatsräson von Finnland und Deutschland in Bezug auf Bildungsorganisation

Daniel Sühs

1 Einleitung

In der Bildungspolitik scheint der Vergleich mit anderen omnipräsent. Und dass dem so ist, kann auch nicht als Zufall gewertet werden. Der Grund dafür liegt in dem Anspruch der Deutschen, international ein Spitzenplatz einzunehmen und dass sie diesen seit dem sogenannten PISA-Schock bedroht sehen (Huisken, 2005, S. 8f). Seit der ersten PISA-Studie belegt Finnland – als Staat innerhalb der Europäischen Union - regelmäßig einen Spitzenplatz innerhalb dieser Vergleichsstudie. So erreichten die finnischen Schüler_innen im Jahr 2018 bei der Lesekompetenz der Schüler_innen 520 Punkte, bei mathematischen Kompetenz 507 Punkte und 522 in naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Finnland belegte somit den siebten Platz auf der internationalen Rangliste, Deutschland hingegen liegt auf Platz 20 der internationalen Rankingliste. Während die Lesekompetenz der finnischen Schülerschaft mit 498 Punkten bewertet wird, liegen die Zahlen¹ mit 500 in mathematischen und mit 503 in naturwissenschaftlichen Kompetenzen etwas höher (OECD, 2019). Doch warum gibt es ein so großes Interesse daran, die Leistung von Schüler_innen international miteinander zu vergleichen? Welches Interesse hat ein Staat am Ergebnis solcher Studien und warum ist die schlechtere Platzierung für eine Nation so ein großes Problem, dass er ein neues Konzept für seine Bildungspolitik entwickelt? Um diese Frage zu klären, ist ein Blick auf den Zweck, welchen die Bildung verfolgt, notwendig.

2 Materielle Grundlage Kapitalistischer Staaten

Die materielle Grundlage eines Staates ist seine Ökonomie, welche er mittels Gesetze ins Recht setzt und ihr damit eine Verlaufsform gibt. In der freien Marktwirtschaft gestattet er seinen Bürger_innen als freie Eigentümer_innen ihrem Privatinteresse nachzugehen und Geld zu verdienen. Mit diesem Recht entsteht aber auch die Verpflichtung, sich an die von ihm festgelegten Regeln des Geldverdienens zu halten und somit auch das konkurrierende Interesse der Mitbürger_innen zu respektieren. Die ökonomische Macht des Staates basiert also auf der Produktivkraft seines Volkes, welches er besteuert. Doch wie funktioniert das Ganze?

2.1. Exkurs: Die politische Ökonomie der Marktwirtschaft

In dieser marktwirtschaftlich organisierten Welt sind alle Güter der Konsumtion in der Regel Eigentum. Da Eigentum das Recht ist, andere von dessen Nutzen auszuschließen, bedeutet dies, dass Menschen ohne Eigentum das Recht Güter zu benutzen und zu verbrauchen erwerben müssen. In unserer Gesellschaft erhält man dieses in der Regel in der Form des Tausches gegen Geld. Wer dies nicht hat muss arbeiten, um welches zu erlangen. Dafür bietet der/die Arbeiter_in seine/ihre Arbeitskraft Unternehmer_innen an, um im Tausch dagegen Geld zu erlangen. Der/Die Unternehmer_in verkauft die Produkte der Arbeit². Der Erlös muss dabei die Kosten der Produktion decken und einen Gewinn beinhalten. Daher nimmt ein_e Unternehmer_in die Arbeit eines/einer Arbeiter_in an, wenn diese voraussichtlich Gewinn bringt. Da der/die Unternehmer_in nicht der/die einzige Produzent_in seiner Ware ist und Unternehmen in anderen Branchen ebenfalls Geld zum Ziel haben, konkurrieren alle Unternehmen gegeneinander um zahlungsbereite Kundschaft. Um die begrenzt vorhandene Kaufkraft auf das eigene Angebot zu lenken, ist eine

¹ Stand 2019

² Dabei ist es egal ob es sich dabei um ein materielles Produkt oder um eine Dienstleistung handelt, wie MARX am Beispiel des Schulmeisters im „Kapital“ darstellt (Marx, 1962, S. 532)

Möglichkeit, den Preis der Ware zu senken. Damit der Zweck der Produktion – Akkumulation von Kapital - gewahrt bleibt, müssen jedoch ebenfalls die Kosten der Produktion gesenkt werden. Dafür kann er die Produktivität steigern oder die Kosten für Produktionsmittel samt Arbeitskraft senken. Weil für konkurrierende Unternehmen diese Möglichkeit gleichsam besteht, sind Unternehmen ständig gezwungen, ihre Produktionskosten zu senken. Daraus resultiert ein antagonistischer Widerspruch zwischen Arbeitnehmer_innen und Arbeitgeber_innen. Während die einen möglichst viel Geld für ihre Arbeit haben wollen – schließlich wollen Mieten bezahlt, Lebensmittel und Kleidung erworben und auch für Luxusgüter und Urlaub gespart werden – wollen die anderen möglichst wenig bezahlen, um einen hohen Gewinn aus der Arbeit ihrer Angestellten zu erwirtschaften.

Ein Blick auf dieses schon von Marx beschriebene Produktionsverhältnis (MEW23) macht klar, dass in dieser Wirtschaftsform die Ausbildung ihres Volkes eine tragende Funktion für den Staat hat. Zum einen benötigen die Betriebe gut ausgebildetes Personal, zum anderen ist die Ausbildung für die Verkäufer_innen der Arbeitskraft eine Möglichkeit, den Wert ihrer Ware zu steigern.

2.2. Die Organisation von Bildung zum Erhalt seiner Grundlage

Um die Voraussetzung einer nachhaltigen Kapitalakkumulation zu gewährleisten, ist es also notwendig, dass die Verkäufer_innen von Arbeitskraft eine umfassende Bildung haben (vgl. Dillmann & Schiffer-Nasserie, 2018, S. 47). Doch das Investieren in die Dienstleistungen des Bildungssektors, welche erst einmal zumeist unproduktive Arbeiten sind (vgl. Huiskens, 1972, S. 261f), ist ein Kostenfaktor, welcher der Sache nach zunächst keinen direkten privaten Gewinn erzeugt (vgl. Dillmann & Schiffer-Nasserie, 2018, S. 46f). Da Betriebe nur dort in Bildung investieren, wo es für Profitmaximierung direkt von Nutzen ist, organisiert der Staat mit seiner Bildungspolitik ein Ausbildungswesen, welches den Ansprüchen seiner Wirtschaft und sonstigen Interessen entsprechen muss. Wie er dieses ganz konkret gestaltet, ist dabei von seiner Räson abhängig. Da in demokratisch geführten Nationen das Personal der Verwaltung von Staatsaufgaben einer gewissen Fluktuation unterliegt, haben alle diese Staaten eine Verfassung, welche den Grundrahmen und die Stoßrichtung der politischen Entscheidungen angeben.

3 Die deutsche Staatsräson in Bezug auf (Berufs-)Ausbildung

Durchsucht man das deutsche Grundgesetz nach Hinweisen darauf, wie der Staat die (Berufs-)Ausbildung organisieren möchte, sticht der Artikel 7 ins Auge. Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass der Staat das Schul- und damit sein Ausbildungswesen unter seiner Kontrolle bestimmt³. Die Organisation von Bildungsstätten übernimmt er selbst, da er ein besonderes Interesse am Gelingen des Bildungsprozesses hat. Private Einrichtungen der Bildung lässt er nur insoweit zu, wie sie mit seinen Interessen und seiner Zielstellung kompatibel sind⁴. Um dies dauerhaft zu gewährleisten, werden auch private Bildungseinrichtungen unter staatliche Aufsicht gestellt. Das in Artikel 26 der Menschenrechtskonvention postulierte Recht auf Bildung wird in Deutschland in eine Schulpflicht übersetzt. Diese ist in den verschiedenen Landesschulgesetzen festgehalten. Damit macht der Staat aus dem privaten Recht auf Bildung der Bürger_innen ein Zwangsverhältnis, welches er unter Androhung von Repression auch durchsetzt. Worauf sich der/die einzelnen Bürger_in in seiner/ihrer Ausbildung spezialisiert, welche Themen individuell interessieren etc. ist ihm/ihr überlassen. Auch bei der Wahl der Berufsausbildung lässt der Staat den Bürger_innen gemäß seiner eigenen Staatsräson⁵ freie Wahl. Da ein Großteil seiner Bevölkerung darauf angewiesen ist, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, wird jedoch auch aus diesem Recht auf freie Arbeitswahl ein stummer „Zwang der ökonomischen Verhältnisse“ (MEW23 S.765).

Die Bundesrepublik verpflichtet ihre Bürger_innen also nicht auf eine bestimmte Form der Ausbildung. Solange der Bedarf an genügend qualifizierten potentiellen Verkäufer_innen von Arbeitskraft gedeckt ist, hat der Staat – bis auf die Verpflichtung einer Grundbildung – kein Interesse an der Bildung seiner Bürger_innen und erklärt diese zu deren Privatsache. Anders sieht es aber in der Gestaltung der Wahlmöglichkeiten aus. Welche Inhalte und Zwecke

³ Art. 7.1 des GG

⁴ Art. 7.4 des GG

⁵ Art. 12 des GG

in den verschiedenen Berufen steckt, bestimmt der deutsche Staat sehr wohl. So regelt er über Berufsbildungsgesetz, Handwerks- und Ausbildungsordnung Inhalte und Rahmenbedingungen der Berufsausbildung. Durch die verbindliche Festlegung - via staatlicher Verfügungsgewalt – entfaltet sich in den Ausbildungsordnungen der Beruf als das, was er ist: Ein System bestimmter Fähig- und Tätigkeiten innerhalb der Arbeitswelt (Schapfel-Kaiser, 2008, S. 11ff; Büchter & Meyer, 2010, S. 324).

Welche Berufe in welcher Zahl benötigt werden ist von der Konjunktur der Wirtschaft und Staatszielen, wie etwa der Umsetzung des Rechts auf einen Kitaplatz abhängig. Mangelt es in einem Bereich an ausgebildeten Fachkräften, um den Bedarf an Arbeit abzudecken, greift der Staat mit seiner Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik ein. So werden je nach Bedarfslage bestimmte Ausbildungen besonders gefördert, sowie Zulassungsbeschränkungen gelockert oder verschärft. Berufe, für die es keinen Bedarf mehr gibt, lässt er nicht mehr ausbilden oder integriert diese in andere Berufssysteme hinein⁶.

Das gesamte deutsche Ausbildungssystem ist dabei von einem Selektionsprinzip durchzogen (Huisken, 2016, S. 205f). Das dreigliedrige Schulsystem nach der vierten beziehungsweise der sechsten Klassenstufe ist dabei der erste Selektionsschritt. Die Schüler_innen werden anhand ihrer Leistung auf die verschiedenen Schulformen verteilt. Leistung - das lehrt uns schon die Physik - ist die verrichtete Arbeit innerhalb einer bestimmten Zeit. Die Schüler_innen werden zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einem Thema bewertet. Dabei wird ihre qualitative Leistung in einem quantitativen Urteil ausgedrückt, welches wir als Noten kennen⁷. Wer nach Beendigung der Grundschule die vorgegebene Leistung erbracht hat, bekommt Zugang zum Gymnasium und erhält damit die Chance, eine Zugangsberechtigung für eine Hochschule zu erreichen. Diese kann er dann nutzen, um sich um einen Platz in der sogenannten höheren (Berufs-)Bildung zu bewerben.⁸ Diejenigen, welche zum geforderten Zeitpunkt nicht die geforderte Leistung erbracht haben, werden auf die unteren Ränge der Ausbildung verwiesen. Auffällig daran ist, dass die Schüler_innen, welche offensichtlich mehr Förderung benötigen, um das gleiche Leistungsniveau zu erreichen, nun weniger gefördert werden. So wird gerade – im Vergleich zum Gymnasium – die Schulzeit derjenigen verkürzt, bei denen festgestellt wurde, dass sie mehr Zeit zum Lernen benötigen. Da man sich allgemein der Tatsache bewusst ist, dass ein Erkennen von Leistung immer nur eine Momentaufnahme ist und daher die Ergebnisse dieser Konzeption nur bedingt Auskunft über die Fähigkeiten einer potentiellen Arbeitskraft aussagen können, ist die Schaffung von zweiten und dritten Bildungswegen der folgerichtige Schritt innerhalb dieser Logik. Menschen erhalten die Chance zu einem späteren Zeitpunkt zu beweisen, dass sie nun in der Lage sind, die geforderte Leistung zu erbringen. Aber auch bei dieser Form tritt der beschriebene Selektionscharakter innerhalb der Leistungshierarchie zu Tage.

4 Die Finnische Staatsräson bezüglich der (Berufs-)Ausbildung

Obwohl - wie bereits dargestellt - die Grundzüge der Organisation und der politischen Ökonomie und damit die Rolle von Arbeit und Ausbildung in allen marktwirtschaftlich organisierten Staaten gleichbleiben, fällt ein doch erheblicher Unterschied zwischen Deutschland und Finnland in der Formulierung der Verfassungen auf. Während das deutsche Grundgesetz im Artikel 7 vor allem für sich festlegt, dass der Staat die Kontrolle hat, ist der Paragraph 16 der finnischen Verfassung andersartig aufgebaut:

„Jeder hat das Recht auf unentgeltlichen Grundunterricht. Die Lehrpflicht wird durch Gesetz geregelt. Die öffentliche Gewalt hat so, wie es durch Gesetz näher geregelt wird, für jeden eine gleiche Möglichkeit sicherzustellen, entsprechend seinen Fähigkeiten und besonderen Bedürfnissen auch anderen Unterricht als den Grundunterricht zu

⁶ Teilweise schafft er dafür neue Berufsausbildungen. Beispielhaft wäre die Ausbildung zum „Staatlich anerkannter Erzieher_in für 0- bis 10-Jährige“ zu Abdeckung des erhöhten Fachkräftebedarfs.

⁷ Selbst Schulen die keine Noten geben sind verpflichtet, ein an den Noten orientiertes Bewertungssystem zu haben und auf ihrem Abschluss- und Abgangszeugnis die Leistung in der bekannten Notenform wiederzugeben

⁸ Die Diskussion um die Durchlässigkeit von Berufen bezüglich der Studienzulassung ist der schillernde Beweis dafür, dass ein Studium gegenüber der Berufsausbildung als höherwertig gilt.

*erhalten und sich weiterzuentwickeln, ohne daran durch Mittellosigkeit verhindert zu werden. Die Freiheit der Wissenschaft, der Kunst und der akademischen Lehre ist gesichert*⁹

Zuerst einmal ist auffällig, dass die finnische Staatsräson hier den Blick auf die Bürger_innen richtet. Diese erhalten hier ein eigenes verfassungsmäßiges Recht auf Bildung¹⁰. Auch außerhalb des neunjährigen Grundunterrichts muss der Staat dafür Sorge tragen, dass seine Bürger_innen eine von den eigenen Ressourcen unabhängige Chance der Teilhabe an Bildungsangeboten erhalten. Innerhalb der orthodox marxistischen Theorie hat die Verfassung auch Auswirkung auf das bürgerliche Subjekt. Da der bürgerliche Staat mit seiner Rechtsprechung die Bürger_innen in eine Situation versetzt, in der sie zur eigenen ökonomischen Sicherung gegenseitige Schädigungen betreiben müssen, sind sie auf eine Gewalt angewiesen, welche die Anerkennung von Eigentum und Person garantiert. Der Staat wird damit als Bedingung des eigenen Vorankommens begriffen. Wer sich zu diesem Verhältnis positiv stellt, der affirmiert das Recht als eigenen Maßstab und entwickelt so ein darauf beruhendes moralisches Bewusstsein. Marx fasst dies in seinem berühmten Zitat „Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewusstsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt“ (Marx, 1961, S. 8f) zusammen. Der Blick auf das Subjekt, und die Verpflichtung zu Chancengleichheit trifft auf das Diskriminierungsverbot aus Paragraph 6 der finnischen Verfassung in einem zentralstaatlich organisierten Schulsystem, dass nicht auf frühzeitigem Selektieren beruht. In diesem gesellschaftlichen Sein können die Lehrkräfte ein positives Verhältnis zur Inklusion entwickeln.

„Die Natur ist die Probe auf die Dialektik“ (MEW20 S.22) schrieb aber schon Engels und meinte damit, dass sich die Theorien an der ontologischen Wirklichkeit messen lassen müssen: Im Schuljahr 2010/2011 wurden im Rahmen einer Vergleichsstudie die Einstellungen der Grundschul- und Förderschullehrkräfte zum Thema Inklusion in Finnland und dem Bundesland Thüringen mit Hilfe von Skalen in Online-Fragebögen erhoben (Opalinski, 2014, S. 81f). Die Studie stellt unter anderem abweichende Grundhaltungen gegenüber der schulischen Inklusion der Lehrkräfte in den Nationen fest. Während in Finnland das Lehrpersonal durchweg positiv gegenüber der schulischen Inklusion eingestellt ist, überwiegt in Thüringen eine kritische und distanzierte Haltung (Opalinski, 2014, S. 83). In der Frage danach, wie Schüler_innen mit hohem sonderpädagogischem Förderbedarf beschult werden sollen, herrscht Uneinigkeit zwischen deutschen und finnischen Lehrer_innen. Während in Deutschland die Lehrkräfte das von ihnen bekannte Prinzip der Separation in Form von besonderen Schulformen favorisieren, empfinden dagegen die finnischen Lehrkräfte Inklusion als sinnvoll und die Beschulung von Schüler_innen mit erhöhten Förderbedarf in allgemeinen Schulen als machbar und gut funktionierend (Opalinski, 2014, S. 84)

Betrachtet man die Staatsräson Finnlands unter dem Aspekt der beruflichen Bildung kommt man nicht drum herum, den Paragraphen 18 genauer zu betrachten:

„Jeder hat das Recht, sein Einkommen durch eine Arbeit, einen Beruf oder ein Gewerbe seiner Wahl gesetzlich zu erwerben. Die öffentliche Gewalt hat für den Schutz der Arbeitskraft Sorge zu tragen. Die öffentliche Gewalt hat die Beschäftigung zu fördern und soll danach streben, für jeden das Recht auf Arbeit zu sichern. Das Recht auf eine beschäftigungsfördernde Ausbildung wird durch Gesetz geregelt. Niemand darf ohne gesetzliche Grundlage aus seiner Arbeit entlassen werden“

Die Möglichkeit seinen Lebensunterhalt durch den Verkauf von Arbeitskraft zu erwerben, darf einem in Finnland nicht strittig gemacht werden. Da innerhalb der kapitalistischen Produktion zum Teil hochspezialisierte Arbeitsgebiete entstanden sind, die eine entsprechende Ausbildung erfordern, brauchen die Bürger_innen, welche dieses Recht wahrnehmen wollen, eine Ausbildung, die den Anforderungen des Marktes entspricht. Wenn sie die Fähigkeiten, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden, nicht besitzen, können die Bürger_innen diese nicht verkaufen und damit keiner Arbeit nachgehen. Der finnische Staat hat sich jedoch selbst in die Verfassung

⁹ Übersetzung stammt vom Justizministerium Finnland

¹⁰ In Deutschland gibt es dieses Recht nur indirekt. Im deutschen Grundgesetz ist das Recht auf Bildung nicht verankert, jedoch verpflichtet sich der deutsche Staat in Artikel 1 zu den Menschenrechten. Da in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im Artikel 26 das Recht auf Bildung festgehalten ist, gibt es dieses Recht nur indirekt.

geschrieben, dass er Arbeitslosigkeit bekämpfen will. Um nicht zu sehr in den Markt einzugreifen, fördert er die Ausbildung seiner Bürger_innen, damit diese dazu befähigt werden, benötigte Arbeitsleistungen zum Verkauf anzubieten. Finnland fördert und stabilisiert so seine Ökonomie und versetzt gleichzeitig ein Großteil seiner Bürger_innen dazu in die Lage, die Kosten ihres Lebensunterhaltes selbst zu erarbeiten. Die in der Verfassung festgeschriebene Förderung von Ausbildung und Beschäftigung schlägt sich dann auch in ganz konkreten Maßnahmen in der Bildungspolitik nieder. So werden in beruflichen Erstausbildungen berufliche und soziale Fähigkeiten, sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen vermittelt, um auf dem Markt als Anfänger Anklang zu finden. Ziel ist, dass die Jugendlichen durch den Abschluss der beruflichen Sekundarstufe mit einem breiten beruflichen Grundwissen ausgestattet sind und in einzelnen Bereichen ihres Berufsfeldes erste Fachkompetenzen gesammelt haben (Cedefop, 2019, S. 26f). Damit die Arbeiter_innen sich mit all ihren Fähigkeiten in die Arbeitswelt einbringen können - denn auf diese kommt es bei der Bewältigung der Arbeit an (Gaylor, Schöpf, & Severing, 2015, S. 13) - hat Finnland ein System entwickelt, das die Anerkennung von informellen Kompetenzen vorantreibt (Gaylor, Schöpf, & Severing, 2015, S. 45)

5 Soziale Gerechtigkeit

Betrachtet man das System der Kompetenzanerkennung sowie die Durchlässigkeit des finnischen Bildungssystem und stellt es dem deutschen auf Selektion ausgerichteten Bildungssystem gegenüber so ist klar, dass das finnische System den Bürger_innen mehr Chancen ermöglicht. Denn folgt man der Theorie von Bourdieu (Bourdieu, 2016) ist der Zugang zu (beruflicher) Bildung entscheidend. Denn das dort erworbene kulturelle Kapital bildet die Grundlage dafür, sich in der Konkurrenz der Arbeitssuche durchzusetzen und somit ebenfalls ökonomisches Kapital anzuhäufen. Da es in Finnland fast keine Selektion bis zur Sekundarstufe II gibt und die zentralen Bildungspläne staatlich entwickelt und herausgegeben werden, haben alle Schüler_innen bis zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit, gleiches Kapital anzuhäufen. Das im Gegensatz dazu schon frühzeitig selektierende Deutschland verschließt relativ schnell Bildungswege und erschwert es damit den Verlierer_innen seiner Schulkonkurrenz, an bestimmtes kulturelles Kapital zu kommen. Es besteht zwar unter bestimmten Bedingungen die Möglichkeit, Schulabschlüsse über den zweiten Bildungsweg nachzuholen, jedoch ist eine generelle Durchlässigkeit von (Berufs-)Abschlüssen oder die Anerkennung von informellen Kompetenzen wie in Finnland nicht möglich. Dadurch (re-)produziert das deutsche Schulsystem schon frühzeitig gesellschaftliche Unterschiede. Die Chancen in der Konkurrenz der Berufe verteilen sich frühzeitig, so dass, wer in seiner Kindheit den schulischen Ansprüchen nicht genügt, dauerhaft Probleme auf dem Arbeitsmarkt hat. Huisken fasste dieses Prinzip wie folgt zusammen: „Die Herstellung von Unterschieden verläuft über leistungsgerechte Sortierung“ (Huisken, 2016, S. 206f)

6 Fazit

Da die Verfassung eines bürgerlichen Staates den Rahmenplan für die Gestaltung seines politischen Handlungsspielraum bildet, hat diese auch Einfluss auf sämtliche politischen Entscheidungen, welche die Träger_innen des Regierungsmandats fällen. Da sowohl Deutschland als auch Finnland als materielle Basis eine kapitalistische Ökonomie haben, deren Basis nun einmal die Konkurrenz ist (MEW42 S.625), sind ökonomische und damit einhergehend auch soziale Unterschiede eine Folge dieser Form des Wirtschaftens. In der finnischen Verfassung sind mehrere „Notbremsen“ eingebaut, um der Entstehung von sozialen Unterschieden entgegenzuwirken. Die deutsche Verfassung hingegen lässt diesbezüglich einen weiteren Spielraum. Dies spiegelt sich, wie aufgezeigt, auch in der Gestaltung der Bildungspolitik wider. So hat das finnische Bildungssystem von vornherein die Gestaltung von flexiblen Bildungs- und Berufsbiographien im Blick und ist dementsprechend darauf ausgerichtet. Dies erleichtert es seinen Bürger_innen Bildungsaufstiege oder Umentorierungen zu vollziehen. Innerhalb der kapitalistischen Ordnung vereinfacht es der lohnabhängigen Bevölkerung den Zugang zu Arbeit und wirkt damit sozioökonomischer Ausgrenzung entgegen. Aus marxistischer Perspektive ist dies durchaus begrüßenswert, kann jedoch nicht das Ende der Überlegungen sein. Ein Ausbildungssystem, das für die kapitalistische Verwertung ausbildet, welche die Menschen in die Lohnabhängigkeit treibt und notwendigerweise in Weise Armut und Elend zu Folge hat, kann zwar chancengleich, aber nicht vernünftig organisiert sein. Ein

vernünftiges Ausbildungssystem orientiert sich sehr wohl an den Bedarfen der Wirtschaft - jedoch an einer Wirtschaft, in der es um die Produktion von Gebrauchswerten statt von Tauschwerten geht. In so einer Gesellschaft ist das finnische System des gemeinsamen und lebenslangen Lernens vernünftig.

Doch da in der politischen Realität eine Überwindung des Kapitalismus nicht absehbar ist, bleibt ein Sinnieren über Alternativen wohl verträumten Studierenden wie mir überlassen.

Literatur

- Bourdieu, P. (2016). Sozialer Raum und Klassen. In P. Bourdieu, Sozialer Raum und >>Klassen<< Leçon sur la leçon -zwei Vorlesungen (S. 7-46). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Büchter, K., & Meyer, R. (2010). Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip Prinzip der beruflichen Bildung. In R. Nickolaus, P. Günter, H. Reinisch, & T. Tramm, Handbuch- Berufs und Wirtschaftspädagogik (S. 323-326). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cedefop. (2019). Vocational education and training in Finland. Short description. Abgerufen am 04. April 2021 von Webseite des European Centre for the Development of Vocational Training: https://www.cedefop.europa.eu/files/4176_en.pdf.
- Dillmann, R., & Schiffer-Nasserie, A. (2018). Der soziale Staat- Über nützliche Armut und ihre Verwaltung. Ökonomische Grundlagen. Politische Maßnahmen Historische Etappen. Hamburg: VSA Verlag.
- Gaylor, C., Schöpf, N., & Severing, E. (19. Mai 2015). Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden - Wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen. Abgerufen am 01. April 2021 von bertelsmann-stiftung.de: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/LL_Wenn_aus_Kompetenzen_berufl._Chancen_werden_19.05.15.pdf
- Huisken, F. (1972). Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List Verlag.
- Huisken, F. (2005). Der PISA-Schok und seine Bewältigung. Hamburg: VSA-Verlag.
- Huisken, F. (2016). Erziehung im Kapitalismus - von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen Bürgerlicher Lehranstalten. Überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Hamburg: VSA-Verlag.
- Marx, K. (1961). Marx Engels Werke (Bd. 13). Berlin: Dietzverlag.
- Marx, K. (1962). MARX ENGELS WERKE Bd23 - Das Kapital Kritik der Politischen Ökonomie Erster Band Buch 1: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Berlin: Dietz-Verlag.
- Marx, K. (2014). Marx-Engels -Werke (Bd. 42). Berlin: Dietz Verlag.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen - Review internationaler Studien. Erziehungswissenschaft, 61, S. 61 - 80.
- OECD. (2019). Young people struggling in digital world, finds latest OECD PISA survey. Abgerufen am 01. April 2021 von oecd.org: <http://www.oecd.org/education/young-people-struggling-in-digital-world-finds-latest-oecd-pisa-survey.htm>
- Opalinski, S. (2014). Einstellung von Lehrkräften in Thüringen und Finnland zur schulischen Inklusion. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning, Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen (S. 76-90). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schäpfel-Kaiser, F. (2008). Beruf und Zeit - Pilotstudie zum Zeiterleben in Erwerbsberufen am Beispiel von Hebammen, Straßenbahnfahrern, leitenden Angestellten und Künstlern. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Kapitel 2

Beiträge zum gesamten Bildungssystem



Die 1640 gegründete Nationalbibliothek in Helsinki ist ein Zentrum des kulturellen Erbes Finnlands. Die 200 Angestellten der Bibliothek pflegen neben einer umfassenden slawistischen Sammlung auch eine Fülle deutschsprachiger Bände und Schriften. Die anlässlich des 100ten Geburtstags des Landes neu erbaute moderne Bibliothek "Oodi" in Helsinki umfasst neben Buchbeständen auch 3D-Drucker, Nähmaschinen, Ton- und Filmstudios und Hochleistungsrechner zum Ausprobieren. Finnland ist das Land mit der höchsten Ausleihquote in öffentlichen Bibliotheken.

(Foto: Herausgeber, 2018, Zentraler Saal Helsinki)

Mit finnischen Bildungskonzeptionen zum PISA Erfolg? Deutschland und Finnland im internationalen Bildungsvergleich

Hannah Frind, Shahana Hohlweg & Antje Möhring

1 Einleitung

„Wenn wir die Kinder des 21. Jahrhunderts von Lehrern mit einem Ausbildungsstand des 20. Jahrhunderts in einem Schulsystem unterrichten lassen, das im 19. Jahrhundert konzipiert wurde und sich seitdem nur graduell verändert hat, dann kann das so nicht funktionieren [...]“ (Schleicher & Clemens-Smicek, 2006, o.S. zitiert nach Raidt, 2010, S. 84).

Andreas Schleicher, Mitarbeiter des OECD-Sekretariats in Paris, formuliert seine Kritik am deutschen Schulsystem sehr deutlich. Hierbei verwies er vor allem auf das gegliederte Schulsystem als Bremse für das Vorankommen des deutschen Bildungssystems hinsichtlich der Chancengleichheit und des Bildungserfolges (Raidt, 2010, S. 84).

Die Diskussion um Stärken und Schwächen des eigenen nationalen Systems und um den Vergleich zu internationalen Bildungssystemen findet vor allem in Verbindung mit den dreijährig erscheinenden PISA Studien statt. Besonders groß war der Aufschrei Deutschlands im Jahr 2000 mit Erscheinen der ersten Ergebnisse – der PISA Schock (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.J., o.S.).

Nach den unterdurchschnittlichen Ergebnissen von 2000, welche einen neuen Blick auf die anscheinend bekannte Bildungslandschaft freigaben, entbrannte in Deutschland eine heftige Debatte um die Qualität der Bildung und es folgten zahlreiche Reformen sowie eine Verdoppelung der staatlichen Bildungsausgaben (Schleicher, 2019, S. 25).

Heute liegt Deutschland im Mittelfeld und leicht über den OECD Durchschnittswerten. Beim Lesen und in Mathematik auf Platz 20, in den Naturwissenschaften auf Platz 16 (Meyer, 2019, o.S.). Richtet man das Augenmerk auf die höheren Platzierungen, gibt es seit Beginn der PISA Studien ein Land, welches immer wieder die vorderen Plätze einnimmt und in dem sich geradezu ein „PISA Tourismus“, durch Studienreisen von Bildungswissenschaftler*innen aufgrund dieser Ergebnisse, ausgebildet. Finnland - Platz 2, der OECD Länder zusammen mit Kanada im Bereich Lesekompetenz und sechster unter allen teilnehmenden Nationen. Es gilt als eines der europäischen Vorzeigeländer hinsichtlich seines Bildungssystems (This is Finland, 2019 o.S.; Fuhrmann & Beckmann-Dierkes, 2011, S. 6). Schaut man noch genauer in die aktuelle Studie von 2018, sind es vor allem die Aspekte Digitalisierung und Chancengleichheit in denen Deutschland auch 20 Jahre nach Einführung dieser vergleichenden Studien Defizite aufweist (Fokken, 2020, o.S.).

In diesem Artikel soll, neben einer kurzen einführenden Gegenüberstellung der Bildungssysteme Deutschland (Mecklenburg-Vorpommern) und Finnland, den Fragen nachgegangen werden, warum es sinnvoll sein kann Bildungssysteme zu vergleichen. Welchen Nutzen und Grenzen hat ein vergleichendes Instrument wie PISA? Was zeichnet gute Bildungssysteme wie beispielsweise das von Finnland aus? Abschließend soll zudem der Überlegung nachgegangen werden, ob man den Erfolg der Bildungssysteme im Vergleich Deutschland und Finnland, an den Auswirkungen am Arbeitsmarkt (z.B. Jugendarbeitslosigkeit, Berufseinsteiger- oder Hochschulzugangsquote) messen/bewerten kann.

2 Ausgewählte Aspekte im Vergleich der Bildungssysteme Deutschland und Finnland

Um in Kürze einen Überblick zu den beiden Bildungssystemen Finnland und Deutschland zu erhalten, wurde sich dafür entschieden, die Bildungssysteme in vergleichbare Stufen zu gliedern: Angefangen bei der frühkindlichen Bildung und Erziehung über die Grundschule, die weiterführende allgemeine Bildung, die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung mit Hochschul- und Weiterbildung. Da die Entscheidungen und Gesetze, die Bildung betreffend, in Deutschland durch die jeweiligen Bundesländer getroffen werden, gibt es keine Angaben, die deutschlandweit Gültigkeit besitzen. Daher wurde sich dazu entschieden, sich für Deutschland auf die Formalien des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommerns zu stützen.

Frühkindliche Erziehung

Die frühkindliche Erziehung und Förderung weist in beiden Ländern recht ähnliche Strukturen auf. Die Kinder werden im Alter von 0-3 Jahren in der Krippe oder bei einer Tagesmutter betreut und ab dem vierten Lebensjahr im Kindergarten. Eine Besonderheit gibt es aber in Finnland. Die Eltern haben nicht nur einen rechtlichen Anspruch auf einen Krippen- oder Kitaplatz, sondern können ihr Kind auch zu Hause durch eine Fachperson betreuen lassen, wenn die Umstände, wie das Wohnumfeld, es nicht anders zulassen.

Ein großer Unterschied der beiden Systeme ist erst bei der Vorschulerziehung zu finden. In Finnland ist die Vorschule Teil der Schulbildung und findet als solche an den Grundschulen statt (Peltonen, 2008). In Mecklenburg-Vorpommern ist die Vorschulerziehung kein Teil des Schulgesetzes und daher nicht einheitlich geregelt und wird durch die Erzieher/innen in der Kita ausgestaltet (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2010).

Grundschule

Die Grundschulsysteme Deutschlands und Finnlands weisen viele Gemeinsamkeiten auf, aber auch einen gravierenden Unterschied. Gemeinsam ist den beiden Systemen, dass die Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren in die erste Klasse eintreten. Auch die zu absolvierende Stundenzahl und die unterrichteten Fächer unterscheiden sich kaum. (Ministerium für Bildung, 2010; Merimaa, 2008).

Der große Unterschied besteht in der Dauer der Grundschule. In Mecklenburg-Vorpommern werden die Kinder vier Jahre alle zusammen in der Grundschule unterrichtet und nach Abschluss der vierten Klasse je nach erreichtem Leistungsniveau in die Regionalschule oder das Gymnasium getrennt. Es folgt eine schulartunabhängige Orientierungsstufe, die die Klassen fünf und sechs umfasst, wobei die Schüler*innen meist schon die Schule besuchen, auf die sie dann ab der siebten Klasse gehen (Ministerium für Bildung, 2010).

In Finnland umfasst die Grundschule neun Jahre. Die Kinder kommen zusammen in die Schule und durchlaufen diese gemeinsam. Alle Kinder, egal mit welchem Leistungsniveau werden zusammen unterrichtet und, wenn nötig, besonders gefördert (Merimaa, 2008).

Ab der siebten Klasse besuchen die Schüler*innen in MV dann entweder die Regionalschule, die bis zur zehnten Klasse geht und mit der mittleren Reifeprüfung abgeschlossen wird, das Gymnasium oder das Fachgymnasium. Das Gymnasium besuchen die Kinder bis zur zwölften Klasse, das Fachgymnasium bis zur dreizehnten Klasse. Beides wird mit der Abiturprüfung oder Fachabiturprüfung abgeschlossen (Ministerium für Bildung, 2010).

In Finnland entfällt dies, da hier keine Selektion der Kinder stattfindet. Die Grundschule wird in Finnland ebenfalls mit einer Prüfung abgeschlossen. Diese kann nach neun Jahren abgelegt werden oder es kann ein freiwilliges zehntes Grundschuljahr absolviert werden. Das zehnte Grundschuljahr kann dazu genutzt werden, den Grundschulabschluss zu verbessern und/ oder zur Berufsorientierung verschiedene Berufe durch Praktika kennenzulernen. Dieser Abschluss ist mit der mittleren Reife in Deutschland vergleichbar. Mit dem Abschluss der Grundschule kann eine Berufsausbildung begonnen werden. Nach der Grundschule haben die Kinder außerdem die Möglichkeit, das Abitur am Gymnasium zu machen, welches dann drei Jahre dauert (Merimaa, 2008).

Ein großer Unterschied zwischen den beiden Schulsystemen besteht bei der Organisation des Unterrichts. In Deutschland läuft der Unterricht nach einem festen Stundenplan, der für das anstehende Schulhalbjahr für die

Schüler*innen vorgegeben wird. In Finnland läuft der Unterricht am Gymnasium modularisiert, periodisiert und klassenlos ab. Das Schuljahr gliedert sich in fünf Perioden, wobei die Kurse nach jeder Periode mit einer Abschlussprüfung abgeschlossen werden und in die nächste Periode wechseln.

In jeder Periode werden fünf bis sieben Fächer gelehrt. Die Lerninhalte der verschiedenen Fächer werden in Kursen angeboten, die von den Schüler*innen frei wählbar sind. Es gibt 18 Pflichtfächer, die in 47 bis 51 Kurse aufgeteilt werden. Das Abitur kann nach Abschluss von 75 Kursen abgelegt werden (Väljjarvi, 2008, S. 184).

Berufsbildung

Das deutsche Berufsschulsystem ist in Europa durch den Erfolg der dualen Berufsausbildung bekannt geworden. Hier ist es üblich, dass ein*e Auszubildende*r sich bei einem Betrieb bewirbt und dann die gesamte Zeit der Ausbildung, die zwei bis dreieinhalb Jahre dauert, in diesem den Beruf erlernt. Für den theoretischen Wissenserwerb wird der*die Auszubildende an die Berufsschule geschickt. Es gibt in Deutschland neben dem klassischen dualen Ausbildungssystem auch rein schulische Berufsausbildungen.

Der Zugang zur Berufsausbildung ist an der Berufsschule ohne schulische Voraussetzung. Für den Besuch einer Berufsfachschule, einer höheren Berufsfachschule, der Fachoberschule und des Fachgymnasiums wird mindestens die mittlere Reife benötigt (Ministerium für Bildung, 2010).

In Finnland kann nach Abschluss der Grundschule eine Berufsausbildung begonnen werden. Diese dauert in jedem Fachbereich drei Jahre und findet größtenteils an den beruflichen Gymnasien statt. Die Auszubildenden absolvieren als praktischen Ausbildungsbestandteil ein mindestens halbjähriges Praktikum. Das duale Ausbildungsmodell mit einem Lehrvertrag, wie es in Deutschland gängig ist, existiert in Finnland auch, ist aber sehr selten. In den letzten Jahren wurde die geringe Rolle der Betriebe beim Strukturieren der Ausbildungsinhalte immer mehr als Problem verstanden. Im Gegensatz zu Deutschland berechtigt der Abschluss der Berufsausbildung die finnischen Jugendlichen auch zum Studium an einer Universität oder Fachhochschule. Diese Möglichkeit wird aber nur von sehr wenigen Absolventen und Absolventinnen genutzt. Weiterhin besteht die Möglichkeit an den beruflichen Gymnasien das Abitur nachzuholen. Dies führt aber zu einer enormen Doppelbelastung der Auszubildenden und verlängert die Lehrzeit der Jugendlichen meist auf vier Jahre und wird weniger häufig genutzt (Väljjarvi, 2008, S. 186f.).

In Finnland ist der Unterricht an den beruflichen Gymnasien ebenfalls in Kursen modularisiert. Um das Berufsexamen ablegen zu können, müssen die Schüler*innen 120 Studienwochen mit 90 berufsbildenden, 20 allgemeinbildenden Fächern und 10 Wahlpflichtfächern absolvieren (Väljjarvi, 2008, S. 188).

Hochschulbildung

Durch die Reform der Hochschulbildung im Bologna-Prozess, der das Ziel hatte europaweit Studienstrukturen im Bachelor und Mastersystem anzupassen und eine ähnliche Qualifizierung auf der Grundlage von gemeinsamen Standards und Richtlinien einzuführen, unterscheiden sich die Strukturen der Fachhochschulen und Universitäten in Finnland und Deutschland kaum (BMBF, 2020).

Es besteht lediglich ein gravierender Unterschied im Zugang zu den Hochschulen. In Finnland ist neben dem abgeschlossenen Abitur oder der Berufsausbildung ein bestandener Hochschulzugangstest nötig. Dieser Test wird von jeder Hochschule oder Universität individuell konzipiert (DAAD, 2017).

System der beruflichen Weiterbildung

Das Weiterbildungssystem in Deutschland ist sehr umfangreich, vielschichtig und weitgehend unregelt.

In Finnland ist das Weiterbildungssystem weitestgehend staatlich organisiert. Es gibt auch einige wenige private Bildungsanbieter, diese sind aber zahlenmäßig unbedeutend. Die Weiterbildung findet zum Großteil an den beruflichen Gymnasien statt. Sie ist für die Teilnehmenden kostenfrei und kann so häufig, wie und wann gewünscht, in Anspruch genommen werden. Es wird nicht zwingend verlangt, dass eine Abschlussprüfung abgelegt werden muss (Cedefop, 2019, S. 50).

Ein großer Unterschied zum finnischen Weiterbildungssystem besteht in Deutschland hinsichtlich der Organisation. So müssen berufsqualifizierende oder andere Weiterbildungen komplett absolviert werden, um das entsprechende Zertifikat zu erlangen. Dies stellt in der Weiterbildung für viele Teilnehmende eine finanziell große Herausforderung dar. Die Weiterbildungsgrundversorgung wird von den Kreisen und kreisfreien Städten finanziert. Darüber hinaus gibt es ein großes Angebot an privaten Weiterbildungseinrichtungen, die Schulungen, Kurse oder Qualifikationen anbieten. Dieses Angebot ist marktwirtschaftlich organisiert und ohne staatliche Kontrolle. Berufsbezogene Qualifikationen werden in Deutschland meist vom Arbeitgeber finanziert, um die Mitarbeiter*innen höher zu qualifizieren und die Arbeitsmotivation zu steigern (CEDEFOP, 2015).

Zusammenfassend ist hier zu sagen, Finnland "(...) has built up an education system whose characteristics consist of uniformity, free education, school meals and special education by using the principle of inclusion" (Leppäkari 2013, 1 zitiert nach Kricke, 2014, S.82). Es unterscheidet sich von dem Deutschen strukturell am stärksten hinsichtlich der Gemeinschaftsschule. Diese wurde in Finnland mit dem Ziel etabliert, um Chancengleichheit zu erreichen. So ist in Finnland ein geringer Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und der Schulleistung sichtbar, während dies für Deutschland ein aktuelles und ernstes Problem im Bildungsdiskurs darstellt (Kricke, 2014, S. 84). Zudem kennzeichnet das finnische Bildungssystem eine hohe Durchlässigkeit. So verdeutlicht Kyrö (2011, S. 1 zitiert nach Kricke, 2014, S. 78): „The education system does not have any dead ends. All study tracks are open from pre-primary education through to higher education according to every individual's own abilities.“

Nachdem die Bildungssysteme mit ihren Besonderheiten auf den verschiedenen Bildungsstufen dargestellt wurden, soll nun genauer auf das vergleichende Instrument der PISA Studie eingegangen werden.

3 Internationale Bildungsvergleiche am Beispiel PISA. Was kann die Studie und was nicht?

Die PISA Studie, „Programme for International Student Assessment“ ist eine internationale Schulleistungsstudie, welche seit dem Jahr 2000 alle 3 Jahre im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Kompetenzen von 15-jährigen Schüler*innen in den Bereichen Lesen, Rechnen und Naturwissenschaft erfasst. Mittlerweile nehmen 79 Länder und über eine halbe Million Schüler*innen teil (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.J., o.S.).

Neben den Aufgaben, welche sich nicht an spezifischen Lehrplänen, sondern an Kompetenzen für Lernprozesse und Wissenserwerb orientieren, werden auch Angaben von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften z.B. zu sozioökonomischer Herkunft, Lernzeiten, Computernutzung und persönlichen Einstellungen mit einbezogen (ebenda).

Auch werden Motivation, Lernmethoden und Unterstützungen auf Seiten der Lehrkräfte erhoben. Die OECD muss sich mittlerweile zunehmend einiger Kritik an ihrem Verfahren der PISA Erhebung stellen. Dies betrifft die Ziele, welche als Standard unabhängig von nationalen Schulzielen gesetzt werden, sowie auch die Methoden und Zeitpunkte der Erhebung. Einige Schüler*innen werden später eingeschult oder verlassen die Schule früher (Fuhrmann & Beckmann-Dierkes, 2011, S. 9).

In Bezug auf die Inhalte der Pisa Studie betont Freymann (2003, S. 277):

„...obwohl der Titel den Gegenstand der Untersuchung klar bezeichnet, wird in dieser Diskussion fast durchgängig ignoriert, wovon PISA eigentlich handelt – nämlich NICHT von Bildung“

So ist es nicht möglich und kann auch nicht das Ziel sein, einen Bildungsstand zu erheben, denn der Begriff „Bildung“ differiert in seinem Verständnis erheblich in den verschiedenen Nationen. So wird bei PISA von Basiskompetenzen (Rechnen, Lesen, Naturwissenschaften) gesprochen. Diese legen den Grundstein, um in den modernen Industriegesellschaften beruflich Fuß zu fassen (ebenda, S. 277f.).

Diese Art der Erfassung von Kompetenzen lässt allerdings keinen Rückschluss auf den Ort, wo diese erworben

wurden zu, sie messen den „Ist- Zustand“ und berücksichtigen keine Lernfortschritte, ebensowenig wie Fremdsprachenkenntnisse, Geschichte oder die Bildung von Werten. Weiterhin kann kritisiert werden, dass Sozialkompetenz nicht erfasst wird und die gemachten Angaben auf einer Selbsteinschätzung basieren (Fuhrmann & Beckmann-Dierkes, 2011, S. 10).

Die PISA Studie gibt statt dessen immer wieder Anreize und Gründe sich mit der Bildung und ihrer Verbesserung zu beschäftigen:

„Warum? Weil die sozioökonomisch am schlechtesten gestellten 10% der Schülerinnen und Schüler in Vietnam und Estland inzwischen bessere Lernergebnisse erzielen als die 10% der Schülerinnen und Schüler aus den wohlhabendsten Familien in den meisten lateinamerikanischen Ländern und ihre Ergebnisse so gut sind wie die eines durchschnittlichen Schülers in Europa und den Vereinigten Staaten“ (Schleicher, 2019, S. 11).

In vielen Spitzenländern befinden sich laut Schleicher (ebenda, S. 14) oft stark benachteiligte Schulen und auf der anderen Seite sind einige Länder mit ihren Bildungssystemen erst vor einigen Jahren an die Spitze geklettert. Schulische Leistung kann als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe gesehen werden und stellt eine Investition in die Zukunft und in das Wohlergehen der zukünftigen Gesellschaft dar (ebenda).

PISA bietet die Möglichkeit, als ein internationales Vergleichsinstrument die Ergebnisse des eigenen Bildungssystems mit denen anderer Länder zu vergleichen, die von einer unabhängigen Organisation erfasst werden. Es werden Informationen gebündelt und Pädagog*innen, Politiker*innen sowie der gesamten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Sie bilden nicht nur den aktuellen Stand ab, sondern auch, wie sie sich seit der ersten Erhebung entwickelt haben. Dies war eine der wichtigsten Erkenntnisse, die aus 20 Jahren PISA Studie hervorging: Es ist nichts statisch. Bildungssysteme unterliegen Veränderungen (ebenda, S. 23).

Die Ergebnisse der PISA Studie zeigen, dass soziale Benachteiligung nicht immer in schlechten schulischen Leistungen resultieren muss und sich Länder, welche sich hinsichtlich ihres nationalen Bildungssystems in Sicherheit wähnen, nicht in dieser Haltung verharren dürfen. So stellt Schleicher (ebenda) die berechtigte Frage: „Wenn einige Länder Maßnahmen umsetzen konnten, um ihr Leistungsniveau zu steigern und die soziale Kluft bei den schulischen Leistungen zu schließen, warum sollten andere nicht in der Lage sein, Gleiches zu tun?“

Besonders Länder, die ähnlich wie Deutschland mit der ersten Pisa Studie ein ganz neues Bild ihres Bildungssystems präsentiert bekamen, wurden neu für das Thema Bildung sensibilisiert und dieses erfuhr eine neue mediale und öffentliche Aufmerksamkeit (ebenda, S.23ff.).

Als internationales Vergleichsinstrument kann PISA nicht nur den Stand des eigenen Landes innerhalb gewisser Grenzen, sichtbar machen, sondern auch zu einem wechselseitigen Lernprozess beitragen.

Die Studien konnten als Weckruf und treibende Kraft für neue Reformen wirken und durch die starke öffentliche Debatte einen gesellschaftlichen Veränderungsdruck ausüben und dazu anregen, eine Forderung nach besserer Bildung zu stellen (ebenda, S. 29f.).

Warum können auch über PISA hinaus internationale Vergleiche von Bildungssystemen sinnvoll sein?

Neben PISA nimmt Deutschland regelmäßig an der „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) und „Trends in Mathematics and Science Study“ (TIMSS) teil, die beide von der internationalen Forscherorganisation IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) betreut werden. Das deutsche Bildungsministerium bewertet diese Vergleiche als wichtiges Instrument bezüglich des Sichtbarmachens von Schwächen und dem Entwickeln von Maßnahmen in der Schulpolitik (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o.J., o.S.).

Wie bereits angeklungen, muss sich Bildung und damit auch das Bildungssystem stetig weiterentwickeln, doch häufig blieb der Blick lokal und nach innen ins eigene Land gerichtet. So wird eine Kultur des internationalen Austausches noch zu wenig genutzt. Internationale Bildungsvergleiche können jedoch Möglichkeiten hinsichtlich

wichtiger bildungspolitischer Schlüsselthemen wie Chancengleichheit, Qualität oder Bildungsangebot aufzeigen und eine Orientierung bieten wie andere Länder, die mit ähnlichen Herausforderungen in ihrem Bildungssystem konfrontiert sind, diese erfolgreich meistern (Schleicher, 2019, S.41f.).

Weiterhin können Bildungsvergleiche auf internationaler Ebene auch spannende Entwicklungen dokumentieren und in welcher Geschwindigkeit diese voranschreiten. Wichtiger Effekt der Vergleiche ist, das eigene System besser zu kennen und sich mit Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, bevor ein Prozess der Maßnahmen und der Veränderung angestoßen wird. Hierbei können internationale Vergleiche ebenso einen wichtigen Beitrag leisten. Jedoch müssen an dieser Stelle auch Limitationen aufgezeigt werden. So stellt vor allem die Entwicklung von Testverfahren und ihre Durchführung Schwierigkeiten dar. Ergebnisse sollten nicht als Bestätigung alter funktionierender Strukturen gesehen werden, sondern den Blick für mögliche Alternativen und Veränderungen weiten (ebenda, S. 42).

1 Kennzeichen erfolgreicher Bildungssysteme am Beispiel von Finnland

„Die Stärke eines kleinen Volkes beruht auf seiner Bildung“ – der finnische Philosoph Johan Vilhelm Snellman spiegelt hier eine Idee wider, welche Finnland bereits seit dem 19. Jahrhundert verfolgt und wodurch es früh in die Bildung seiner Bürgerinnen und Bürger investierte. Kostenfreie Bildung, Gemeinschaftsschule, lebenslanges Lernen sowie hohe Bildungsausgaben kennzeichnen unter anderem heute das finnische Bildungssystem und stellen gleichzeitig seine Stärken dar (Korpela, 2012, o.S.).

Internationale Vergleiche bilden zeitliche Ausschnitte eines Bildungssystems ab. So durchläuft jedes Bildungssystem bis zu diesem Punkt eine eigene Entwicklung, die von vielfältigen Rahmenbedingungen befördert oder gebremst wird. Aus Vergleichsdaten sind keine allgemeingültigen „wenn-dann“ Zusammenhänge ableitbar (Schleicher, 2019, S.71).

„Selbst wenn wir wissen, wie erfolgreiche Systeme funktionieren, sagt uns das noch nichts darüber, wie sich weniger erfolgreiche Systeme verbessern lassen. Das ist eine der Haupteinschränkungen internationaler Studien und der Punkt, an dem andere Analysen hinzugezogen werden müssen“ (ebenda).

Ein weiterführender Ansatz, etabliert von Mark Tucker 1988, verfolgt Aspekte des in der Betriebswirtschaftslehre genutzten „Benchmarkings“ (ebenda, S.72).

So versuchen Unternehmen Prozesse und Produktmerkmale mit denen ihrer Konkurrenten zu vergleichen, um so den Abstand bis zum Marktführer zu verringern (Gabler Wirtschaftslexikon, o.J, o. S.). Es kann vereinfacht gesagt werden, dass sich die Bildungspolitik eines Landes z.B. durch internationale Vergleiche Inspiration bei anderen Ländern holen kann, um Unterschiede in bildungspolitischen Kernpunkten aufzudecken und neue Erkenntnisse für sich nutzen zu können (Schleicher, 2019, S. 72).

So entstanden aus der Idee von Tucker viele neue und ergänzende Studien, in denen es vor allem darum ging, die erfolgreicherer Bildungssysteme zu untersuchen und dabei die Geschichte des Landes sowie Stärken, Schwächen, Einstellungen von Bildungsakteuren und Herausforderungen einfließen zu lassen. So konnten einige Merkmale von erfolgreichen Bildungssystemen systematisiert werden (ebenda, S. 72ff.):

Bildung zur Priorität machen bedeutet u.a. mit Bildungsausgaben in die Zukunft der Gesellschaft zu investieren. In erfolgreichen Bildungssystemen wird die Überzeugung verfolgt, dass jede*r lernen kann und alle Schüler*innen hohe Standards erreichen können. Die schulische Trennung und damit das Herauslösen von wenigen Schüler*innen, die einen höheren Bildungsweg einschlagen, findet nicht oder wenig statt. Zudem wird in diesen Systemen besonders auf individuelle Bedürfnisse eingegangen und Lehrkräfte sind sensibilisiert für das Wohlbefinden ihrer Schüler*innen (ebenda, S. 72).

Erfolgreiche Schulsysteme legen großen Wert auf die Auswahl und Bildung ihrer Lehrkräfte. Die Systeme motivieren durch Wertschätzung/Anerkennung, Weiterbildung, Gehalt und Arbeitsumfeld die Lehrkräfte ihren Beruf

mit Engagement und über lange Zeit auszuführen. Die Professionalität der Lehrkräfte ist zudem von großer Bedeutung. Autonomie, Identifikation, eine fundierte Wissensbasis, Vernetzung und Weiterbildung seien in diesem Zusammenhang als Schlagworte genannt (ebenda, S. 73 & S. 112).

Lehrkräfte in stärkeren Bildungssystemen haben z.B. durch geringere Wochenstundenzahlen mehr Zeit, neben den reinen Unterrichtsstunden für das gezielte Arbeiten mit einzelnen Schüler*innen, Eltern und für die kollegiale Zusammenarbeit (ebenda S. 26).

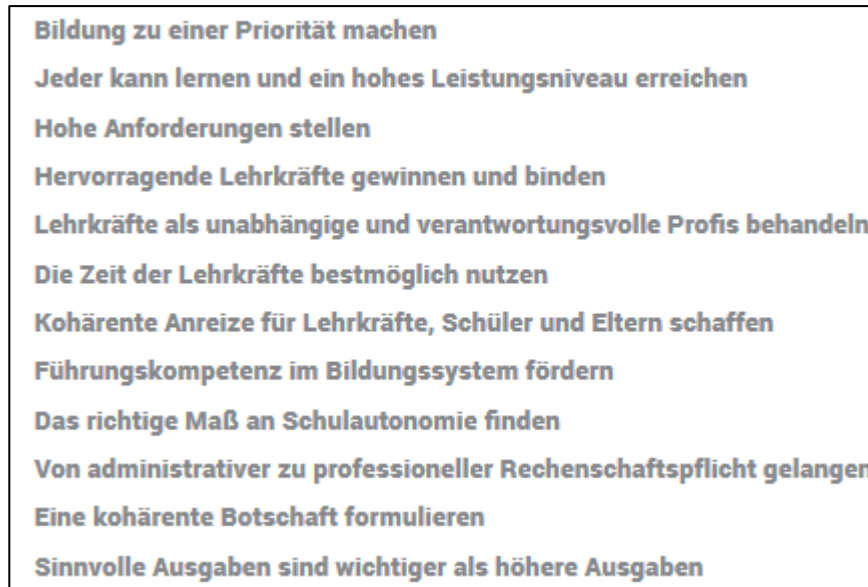


Figure 9: Merkmale erfolgreicher Bildungssysteme nach Schleicher (2019, S.75-145)

Auch wenn das Ablegen und Bestehen einer Prüfung als Eingangsvoraussetzung für den nächsten Bildungsschritt durchaus als starker Anreiz gesehen werden kann, setzen einige Bildungssysteme auch einen verstärkten Fokus auf Wohlbefinden und Zugehörigkeit innerhalb des Schulsystems (ebenda, S. 121).

Es lässt sich zudem eine gute Verbindung zwischen Eltern und Lehrkräften beobachten. Schleicher (ebenda, S. 127) betont zudem, dass selbst die beste Lehrkraft an einer schlecht geführten Schule oft zum Scheitern verurteilt ist. Gute Schulleiter*innen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Probleme, aber auch Chancen an ihrer Schule für ihre Lehrkräfte und Schüler*innen erkennen. Sie fördern Kommunikation und Innovation, lassen Freiräume und knüpfen Kontakte (ebenda, S. 129). Die erfolgreichen Schulen haben eine erhöhte Autonomie und können so Ressourcen besser verwalten, Entscheidungen vor Ort treffen oder einfach freier in ihrer Gestaltung agieren. In freieren Systemen kommen innovative Ideen besser zur Geltung und werden nicht von Bürokratie und Vorschriften erdrückt (ebenda, S. 130).

Ein weiteres Merkmal ist die Abkehr von administrativen hin zu professionellen Rechenschaftssystemen. So sind Lehrkräfte nicht mehr hinsichtlich einer höher gestellten Behörde zur Ablegung von Rechenschaft verpflichtet, sondern empfinden diese eher gegenüber ihren Professionsmitgliedern sowie gegenüber Eltern und Schüler*innen (ebenda, S. 137f.).

Als letzten Punkt wird von der Formulierung einer kohärenten Botschaft gesprochen. Dies bedeutet, dass von allen Akteuren kontinuierlich ein konkretes Ziel verfolgt werden muss, um nachhaltige Veränderungen im Bildungssystem zu etablieren (ebenda, S. 144).

Richten wir den Blick gezielt auf das finnische Bildungssystem lässt sich auf den ersten Blick erkennen, dass hier eine große Anzahl von den aufgeführten Merkmalen zutrifft. Auf einige sei an dieser Stelle kurz Bezug genommen. So hat Bildung in Finnland oberste Priorität und wird als zukünftige Investition in die Gesellschaft gewürdigt und dementsprechend mit 6,5 % des Bruttoinlandsprodukts finanziert. Damit belegt Finnland Platz 2 in Europa zusammen mit Island, während Deutschland mit 4,5 % sich eher im Mittelfeld platziert (Bundeszentrale für politische

Bildung, 2019, o.S.).

„Jeder kann lernen und ein hohes Leistungsniveau erreichen“ (Schleicher, 2019, S. 77) – so spielt der Aspekt der individuellen Förderung eine große Rolle im finnischen Bildungssystem. Es gibt Lehrer*innenassistent*innen, Förderteams aus Sozialarbeiter*innen und Pädagog*innen, Förder- und Sonderunterrichte, sowie das Konzept der Gemeinschaftsschule in dem, anders als in Deutschland, keine Separierung erfolgt (Fuhrmann & Beckmann-Dierke, 2011, S. 15).

In den erfolgreichen Bildungssystemen werden vor allem klare, zielgerichtete und einheitliche Inhalte festgelegt (Schleicher, 2019, S. 83). Die finnische Bildung folgt einem national festgelegten Lehrplan und nutzt einheitliche Lehrbücher, jedoch besteht auch hier gestalterischer Spielraum (Fuhrmann & Beckmann-Dierke, 2011, S. 14). Prüfungen werden im ganzen Land zentral organisiert und benotet. Die eigenen Lehrkräfte haben hier keinen Einfluss (ebenda, S. 12).

Alle Schulen in Finnland sind unabhängig ihres Standorts qualitativ hochwertig (Schleicher 2019, S.160). Kricke (2014, S. 83) beschreibt das finnische Bildungssystem als relativ homogen während in Deutschland erhebliche Unterschiede zwischen Größe und Ausstattung bestehen.

Ebenso ist Finnland dazu übergegangen seine Bildung fächerübergreifend zu organisieren und fördert Kompetenzen zur realitätsbezogenen Problemlösung. Weiterhin ist das finnische Bildungssystem oftmals modular gestaltet, so können Qualifikationen auch zu späteren Zeitpunkten abgelegt oder auch Teilqualifikationen erworben werden (Schleicher, 2019, S. 87).

Das Modulsystem soll die Schüler*innen dazu befähigen, bereits frühzeitig Entscheidungen, die ihre Zukunft betreffen, zu fällen und so Verantwortung für ihren Lebensweg zu übernehmen. Um diese Entscheidungen qualifiziert treffen zu können, steht jeder Schülerin und jedem Schüler eine Studien- und Berufsberatung zur Verfügung (ebenda, S. 185).

Ebenso fällt Finnland auch durch die hohe Qualifikation seiner Lehrkräfte auf. So durchlaufen bereits Erzieher*innen in Finnland ein dreijähriges Studium. Der Beruf der Lehrkraft ist in Finnland gesellschaftlich höher angesehen als es in Deutschland der Fall ist (Fuhrmann & Beckmann-Dierkes, 2011, S. 16).

Das Ansehen des Berufs wirkt laut OECD maßgeblich darauf ein, ob ein junger Mensch sich für den Beruf der Lehrkraft entscheidet. In Finnland kommen so auf einen Lehramtsstudienplatz circa neun Bewerber*innen. Zudem unterliegt der Auswahlprozess strengen Kriterien und beinhaltet neben persönlichen Gesprächen auch einen realitätsbezogenen Praxistest (Schleicher, 2019 S. 98).

Das Merkmal Lehrkräfte als unabhängige und verantwortungsvolle Expert*innen zu behandeln, ist in Finnland eng mit dem Ziel der Verbesserung der eigenen Professionalität verbunden. Die Lehrkräfte genießen eine hohe Autonomie und haben die Möglichkeiten an ihrer Schule, sowie auf nationalem Level, Bildung mitzugestalten. Zudem werden in Finnland die Lehrkräfte bereits im Studium praxisnah (Praktikumsschulen) ausgebildet, im Schulalltag werden ihnen weniger bürokratische Lasten auferlegt und es wird großen Wert auf eine regelmäßige Weiterbildung gelegt (Finland Promotion Board, o.J, o.S.).

Finnland gestaltet das Lernumfeld für die Schüler*innen stressreduziert, daher wird auf eine ruhige und entspannende Umgebung Wert gelegt. Schüler*innen bekommen 15-minütige, unstrukturierte Pausen pro 45 Minuten Unterricht, kostenlose Mahlzeiten und 90 % der finnischen Grundschulen setzen das Mobbing-Präventionsprogramm KiVa, welches die Universität Turku entwickelte, ein (Walker, 2016, o.S.). Die finnischen Schüler*innen verbringen weniger Zeit in der Schule und bekommen weniger Hausaufgaben als in anderen Bildungssystemen (Schleicher, 2019, S.160).

So fühlten sich laut OECD in Finnland im Durchschnitt mehr als drei Viertel aller Schüler*innen ihrer Schule zugehörig (ebenda, S.124).

Schulen in Finnland zeichnen sich weiterhin, wie auch bei den skandinavischen Nachbarn Dänemark und

Norwegen, durch eine Schulstruktur aus, welche von Autonomie, Teamgeist und Kooperation geprägt ist. So spielt Vernetzung unter den Schulen bereits eine maßgebliche Rolle im Austausch von Ideen und neuen Unterrichtskonzepten. In einigen finnischen Kommunen sind Schulleiter*innen auch mit einem Drittel ihrer Arbeitsstunden als Bezirksleiter*innen tätig (ebenda, S. 136).

So bleiben diese beiden Bildungsebenen in stetigen Kontakt und können gemeinsame Ziele innerhalb des Schulwesens verfolgen. Finnland ist in seinem Bildungssystem durch eine Kultur des Vertrauens geprägt, das vor allem Politik und Gesellschaft den Lehrer*innen in einem hohen Maße entgegenbringen. Damit entsteht ein positiver Kreislauf von hoher Motivation, guter Unterrichtsqualität und ein angenehmes Lern- und Arbeitsklima (ebenda, S. 139).

Finnland hat sein Bildungssystem kontinuierlich weiterentwickelt und hat auf wandelnde wirtschaftliche Bedürfnisse reagiert. Der Bildungserfolg Finnlands muss an dieser Stelle aber ebenso in seine historischen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen eingebettet werden. So hat ein Viertel der Schulen in Finnland weniger als 50 Schüler/innen und nur 3 % der Schulen haben mehr als 500 Schüler*innen. Auch eine hohe gesellschaftliche Homogenität und die Integration von ausländischen Schüler*innen werden in diesem Zusammenhang diskutiert (Fuhrmann und Beckmann-Dierkes, 2011, S. 13f.).

Einen gegenüberstellenden Vergleich oder der Versuch Elemente 1:1 aus einem System in das andere hinein kopieren zu wollen und dieses damit zu „heilen“, ist aufgrund der Verschiedenartigkeit der Systeme und auch aufgrund länderspezifischer kultureller, wirtschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen und Gegebenheiten kaum möglich. Während in Deutschland bspw. Migration im schulischen Kontext eine der großen aktuellen Herausforderungen darstellt, ist dies in Finnland weniger der Fall (ebenda, S. 19).

Trotz aller Unterschiede, verschiedener Stärken und Schwächen kann sich Deutschland an Finnland hinsichtlich der Priorisierung von Bildung, dessen Wertschätzung und der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, hoher individueller Betreuung, der Lehrer*innenbildung und Anerkennung, die Vorteile der kleineren Schulen, so wie sie in Finnland zu finden sind, orientieren und diese Aspekte in mögliche Bildungsdiskurse aufnehmen (Freymann, 2003, S. 297).

4 Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt

Fuhrmann & Beckmann-Dierkes (2011, S. 18f.) zeigen jedoch bei allen Stärken und sehr guten vergleichenden Ergebnissen der finnischen Bildung einen wunden Punkt auf, auf den ihrer Meinung nach in der Bildungsdiskussion zu selten aufmerksam gemacht wird: Finnlands Jugendarbeitslosigkeit (20,1 %) liegt deutlich über dem EU-Durchschnitt von 17,1 % (Statista, 2021, o.S.). Abschließend ist besonders interessant zu betrachten, ob ein Schulsystem, das als Vorbild in Europa gesehen wird, auch einen Arbeitsmarkt hervorbringt, der besonders hervorsteicht. Wie gelingt der Übergang zwischen Schule und Berufseinstieg, wie hoch sind die Arbeitslosenquoten und Jugendarbeitslosenquoten und gibt es eine herausstechende Akademikerquote?

Laut Statistics Finland haben nur 1,5 % aller Schüler*innen im Jahr 2019 die neunjährige Grundschule ohne einen Schulabschluss verlassen. Im Vergleich dazu sind es in Deutschland 0,6% mehr (statistisches Jahrbuch, 2019). In Deutschland existiert zudem weiterhin eine Dreiteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. 15 % der Schüler*innen verlassen die Schule mit einem geringfügig qualifizierten Hauptschulabschluss, welcher es den Jugendlichen erschwert einen guten bzw. überhaupt einen Ausbildungsplatz zu erlangen, da die Konkurrenz mit höher angesehenen Abschlüssen sehr groß ist und bevorzugt eingestellt wird. Durch dieses Vorgehen sind die Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss dazu gezwungen in prekären Beschäftigungsverhältnissen tätig zu sein oder sie befinden sich in einem Übergangssystem (Bojanowski, 2012, S. 116f).

Die Langzeitarbeitslosenquote in Deutschland ist seit dem Jahr 2016 weiter gestiegen, wobei Finnland, trotz Finanz- und Wirtschaftskrise, geringe Zahlen aufweist. Den Unterschied sieht man am besten anhand der Daten: so hat Deutschland eine Langzeitarbeitslosenquote von 40% und Finnland eine Quote von 26 % (ebenda).

In der folgenden *Figure 10* ist eine Übersicht über den Anteil der Langzeiterwerbslosen an allen Erwerbslosen in

Deutschland, Dänemark und Finnland dargestellt, welche noch einmal den extremen Unterschied verbildlicht. Zu dem vorliegenden Vergleich muss gesagt werden, dass die Jugendarbeitslosenquote mit 17 % in Finnland, im Gegensatz zu 6,2 % in Deutschland, sehr hoch erscheint (siehe Figure). Finnland liegt damit im oberen Drittel im europäischen Vergleich und Deutschland bekleidet den letzten Platz mit der niedrigsten Quote (Eurostat, 2019).

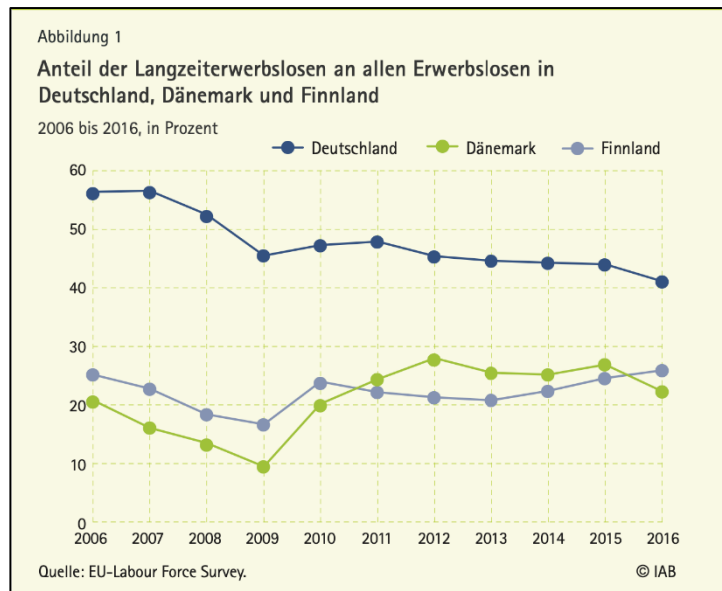


Figure 10: Anteil der Langzeiterwerbslosen an allen Erwerbslosen in Deutschland, Dänemark und Finnland; Quelle: EU Labour Force Survey

Verwirrend erscheinen diese Daten, weil sie nur bedingt vergleichbare Fakten beschreiben. Das Übergangssystem in Deutschland besteht aus vielen verschiedenen Berufseinstiegsqualifizierungen, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Benachteiligten-Förderungsprogrammen und vielem mehr, so dass es kaum zu überblicken ist. Denn jede*r Jugendliche, der*die auch nur für ein paar Wochen einen Lehrgang, eine Weiterbildung oder eine andere von der Agentur für Arbeit vermittelte „Maßnahme“ besucht, wird in der Arbeitslosenstatistik nicht als arbeitslos angegeben, obwohl diese*r Jugendliche sich weiterhin auf Arbeits- oder Ausbildungsplatzsuche befindet. Dieser Vergleich eignet sich also nicht, um den Erfolg der beiden Schulsysteme gegenüberzustellen.

Ein weiterer Aspekt, welcher nach Meinung der Autorinnen sehr interessante Zahlen aufwirft, sind die Jugendlichen, die sich im Ausbildungssystem oder in einem Studium befinden.

Hier zeigt sich zunächst der Unterschied, dass in Deutschland 66,3 % der Jugendlichen nach dem Schulabschluss eine Ausbildung beginnen (BIBB, 2019). In Finnland hingegen sind es 38 % (Cedefop, 2015).

Was sagt diese Differenz aus? Diese fast doppelt so hohe Zahl kann auf keinen Fall als Bestätigung dafür, dass das Schulsystem in Deutschland schlechter oder mangelhaft ist, gesehen werden. Ansonsten müsste man davon ausgehen, dass eine Berufsausbildung eine minderwertige Alternative für den Einstieg ins Berufsleben darstellt. Von dieser Aussage wollen sich die Autorinnen jedoch distanzieren.

Das Erlernen eines handwerklichen Berufes oder das Absolvieren einer schulischen Ausbildung sind gleichwertige Berufszweige zu akademischen Laufbahnen. Ohne diese Berufe, die leider oft nicht die Anerkennung bekommen, die sie verdienen, könnte ein Land nicht wirtschaften. Wenn alle BWL studieren, wer repariert dann den Kühlschrank, schließt den Herd an oder schneidet die Haare? Wer verkauft das Brot, das ich essen möchte oder pflegt mich, wenn ich krank bin? Dieser Vergleich gibt also auch wenig Aufschluss, um den Erfolg des Schulsystems zu beurteilen.

Ein letzter Ansatz, die Auswirkungen des Schulsystems auf den Arbeitsmarkt des jeweiligen Landes darzustellen, ist in welchem Sektor die meisten Fachkräfte fehlen, denn zu viele Akademiker*innen sind nicht so gut, zu wenige

aber vielleicht auch nicht.

Um aufzuschlüsseln wie viele Studierende und wie viele Auszubildende es im jeweiligen Land gibt, sollen hier einige Zahlen benannt werden. Laut des Deutschen Akademischen Austauschdienstes 2017 sind in Finnland 5,62 % und in Deutschland 3,34 % der Bevölkerung eingeschriebene Studierende. Mit 53,65 % studieren sogar etwas mehr Frauen an Finnlands Hochschulen und Universitäten als Männer. Auch die Entscheidung die akademische Laufbahn bis zum Dokortitel fortzuführen, fällen die Finn*innen etwas häufiger als die Deutschen (DAAD, 2017). Im Jahre 2014 gab es in Deutschland 2.698.910 und in Finnland 306.080 eingeschriebene Studierende (ebd.). Allerdings gibt es nur 214.700 Doktorand*innen in Deutschland und 20.283 in Finnland (ebenda). Bezogen auf die Bevölkerungsdichte können aus diesen Zahlen die Schlussfolgerungen des DAAD in Prozent gezogen werden.

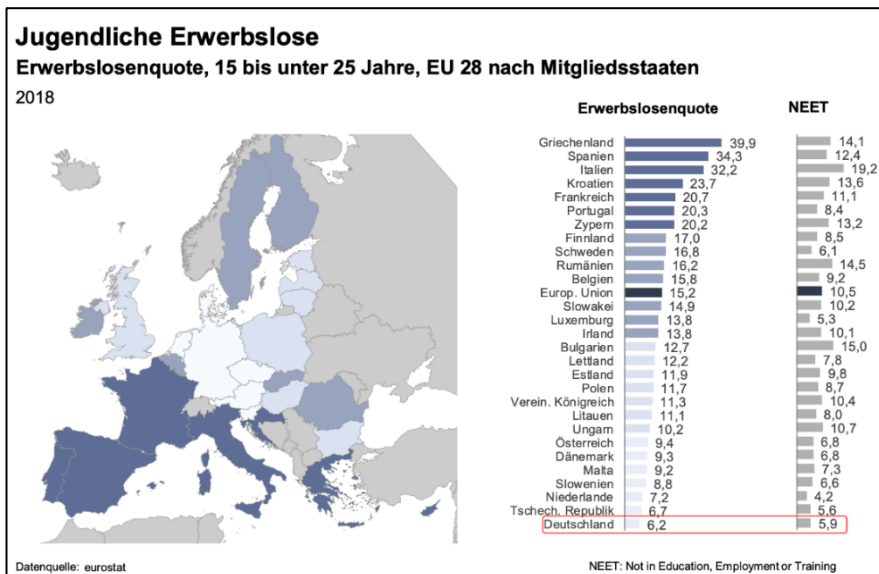


Figure 11: Jugendliche Erwerbslose Quelle: eurostat,2019

Durch die hohe Akademikerquote in beiden Ländern fehlt es an Fachkräften und Berufen im unteren Lohn- und Qualifikationssegment. Dazu zählen Berufe wie Restaurantfachkräfte, Handwerksberufe und auch Fachkräfte in Gesundheits- und Altenpflege.

Auch dieser Vergleich gibt also keinen eindeutigen Hinweis auf das Gelingen oder Scheitern der Bildungswesen der beiden Länder. Die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt sind ähnlich. Eindeutig kann nur festgestellt werden, dass durch die teilweise beibehaltene Dreigliederung der allgemeinen Schulbildung mehr Jugendliche die Schule mit einem gering qualifizierenden Abschluss verlassen, der ihnen oftmals ein Nachteil im späteren Leben ist. Eine bedeutende Rolle für die relativ geringe Erwerbslosigkeit im höheren Alter könnte das ausgebaute und kostenlose Weiterbildungssystem in Finnland sein.

5 Zusammenfassung

Internationale Bildungsvergleiche werden weltweit durchgeführt, ausgewertet und schlagen nicht selten mediale und öffentliche Wellen in den betreffenden Ländern. Die PISA Studie stellt beispielhaft ein internationales Vergleichsinstrument dar, um die Ergebnisse des eigenen Bildungssystems mit denen anderer Länder zu vergleichen, erfasst von einer unabhängigen Organisation. Es werden Informationen gebündelt und diese Pädagog*innen, Politiker*innen sowie der gesamten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Sie bilden nicht nur den aktuellen Stand ab, sondern auch interessante Entwicklungen und zusätzliche Analysen. (Schleicher, 2019, S. 23). Natürlich müssen Limitationen bei der Erfassung von PISA Basiskompetenzen eingeräumt werden. Dazu zählen fehlende Rückschlüsse auf die Orte, wo diese erworben wurden, eine Messung des „Ist- Zustandes“, keine Berücksichtigung von Lernfortschritten ebenso wenig wie Fremdsprachenkenntnisse, Geschichte oder die Bildung von Werten, Sozialkompetenz und potentiell verwischte Angaben durch Selbsteinschätzungen (Fuhrmann &

Beckmann-Dierkes, 2011, S. 10).

Jedoch war eine der wichtigsten Erkenntnisse aus PISA, dass Bildungssysteme ständigen Veränderungen unterliegen. Doch der Blick bleibt häufig lokal und nach innen ins eigene Land gerichtet. So wird eine Kultur des internationalen Austausches noch zu wenig genutzt. Internationale Bildungsvergleiche können jedoch Möglichkeiten hinsichtlich wichtiger bildungspolitischer Schlüsselthemen wie Chancengleichheit, Qualität oder Bildungsangebot aufzeigen und eine Orientierung bieten, wie andere Länder, die mit ähnlichen Herausforderungen in ihrem Bildungssystem konfrontiert sind, diese erfolgreich meistern. Ein wechselseitiger Lernprozess kann entstehen. Bildungsvergleiche können als Weckruf und treibende Kraft für neue Reformen wirken und durch die starke öffentliche Debatte einen gesellschaftlichen Veränderungsdruck erzeugen und dazu anregen, eine Forderung nach besserer Bildung zu stellen. Es ist wichtig, die Tatsache hervorzuheben, das eigene System zu kennen und sich mit Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, bevor ein Prozess der Maßnahmen und der Veränderung angestoßen wird. Hierbei können internationale Vergleiche ebenso einen wichtigen Beitrag leisten. Ergebnisse sollten nicht als Bestätigung alter, funktionierender Strukturen gesehen werden, sondern den Blick weiten für mögliche Alternativen und Veränderungen. (Schleicher, 2019, S 23-42).

Finnland kann bereits jetzt auf viele erfolgreiche Merkmale seines Bildungssystems schauen. Aspekte der Lehrer*innenausbildung, Lehrkräfte als verantwortungsvolle Profis, das Konzept der Gemeinschaftsschule, eine Schulstruktur, welche von Autonomie, Teamgeist und Kooperation geprägt ist, ein stressreduziertes Lernklima, Vernetzung der Schulen sowie Durchlässigkeit des Bildungssystems seien hier noch einmal genannt.

Finnland hat die Bildung seiner Bürger*innen priorisiert. Denn Bildung ist Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe und eine Investition in die zukünftigen Generationen (ebenda, S 14).

Auf Basis der Ausführungen zum Schulsystem hat das vorangegangene Kapitel gezeigt, dass ein Gelingen oder Verlieren, ein Besser oder Schlechter auf dem Arbeitsmarkt nicht so eindeutig auszumachen ist. Denn nur, weil viele Leute eines Landes studieren, ist das nicht automatisch positiv zu bewerten, denn es sollte ein ausgewogenes Verhältnis zwischen akademischen und nicht akademischen Berufen geben, um alle Sektoren der Wirtschaft eines Landes bedienen zu können. Ausbildungsberufe müssen genauso attraktiv wie ein Studium sein, um allen jungen Menschen gleichermaßen den Übergang von der Schule zum Beruf positiv gestalten zu können.

Trotz aller Unterschiede, verschiedener Stärken und Schwächen, kann sich Deutschland an Finnland hinsichtlich der Priorisierung von Bildung, dessen Wertschätzung und der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, hoher individueller Betreuung, der Lehrer*innenbildung und Anerkennung und der Vorteile der kleineren Schulen orientieren und diese Aspekte in mögliche Bildungsdiskurse aufnehmen (Freymann, 2003, S. 297).

Literatur

Bojanowski, A. (2012). "Moratorium 2.0". Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In G. Ratschunski, Ausbildungsreife: Kontroversen, Alternativen und Förderansätze (S. 115-132). Wiesbaden: Springer VS.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2019). Der Arbeitsmarkt im europäischen Vergleich. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Statistiken-nach-Regionen/generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-im-europaeischen-Vergleich.pdf?__blob=publicationFile&v=8 [03.04.2021].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J). PISA - internationale Schulleistungsstudie. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html> [03.04.2021].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2020). Berufsbildungsforschung. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/berufsbildungsforschung-1226.html> [29.11.2019].

Bundeszentrale für politische Bildung (2019). Öffentliche Bildungsausgaben. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/135809/bildungsausgaben> [03.04.2021].

- CEDEFOP (Hrsg.) (2015). The changing nature and role of vocational education and training in Europe - VET in higher education: Country Case Studies. Case study focusing on Finland. Verfügbar unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/finland_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study.pdf [03.04.2021]
- DAAD (Hrsg.). (2017). DAAD-Bildungssystemanalyse. Finnland - Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort Verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/finland_daad_bsa.pdf [03.04.2021].
- Finland Promotion Board (o.J.). Teachers in Finland – trusted and respected professionals. Verfügbar unter: <https://toolbox.finland.fi/life-society/teachers-in-finland/> [03.04.2021].
- Fokken, S. (2020). Was sich in an deutschen Schulen ändern sollte. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/pisa-auswertung-was-sich-an-deutschlands-schulen-aendern-sollte-a-14743563-74bc-4046-b38f-3ed8978540c5> [04.03.2021].
- Freymann, T. v. (2003). Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse. In Hansel, T. [Hrsg]. PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule (S. 277-301). Herbolzheim: Centaurus.
- Fuhrmann, J.C. & Beckmann-Dierkes N. (2011). Finnlands Pisa Erfolge – Mythos und Übertragbarkeit. Konrad Adenauer Stiftung – Auslandsinformation (7/2011), 6-22.
- Gabler Wirtschaftslexikon (o.J.). Benchmarking. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/benchmarking-29988> [04.03.2021].
- Konle-Seidl, R., Rhein, T., Rothe, T., (2018). Ländervergleich Deutschland, Dänemark und Finnland: Kaum mehr Unterschiede bei chronischer Arbeitslosigkeit. Econstor. Verfügbar unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/185836/1/kb0118.pdf> [04.03.2021].
- Korpela, S. (2012). Schule in Finnland - Erfolgsschlüssel einer Nation. Verfügbar unter: <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/erfolgsschlüssel-einer-nation/> [04.03.2021].
- Kricke, M. (2014). Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland–eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich (Univ. Diss). Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät Universität Köln.
- Merimaa, E. (2008). Die allgemeine Grundschule - Neun Jahre gemeinsames Lernen für alle. In A. Matthies, & E. Skiera, Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland (S. 143-174). Flensburg.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (10. 10 2010). Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/schulrecht/Lesefassung_Sechstes-Gesetz-zur-Aenderung-des-Schulgesetzes.pdf [04.03.2021].
- Meyer, R. (2019). OECD-Studie - Pisa: Deutschland so schlecht wie lange nicht. Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/heute/pisa-studie-2018-deutschland-faellt-zurueck-100.html> [04.03.2021].
- Peltonen, T. (2008). Früherziehung im finnischen Schulsystem. In A.-L. Matthies, & E. Skiera, Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland (S. 127-140). Flensburg.
- Raidt, T. (2010). Bildungsreformen nach PISA - Paradigmenwechsel und Wertewandel (Univ. Diss.). Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität.
- Schleicher, A. (2019). Weltklasse – Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld: wbv Publikation.
- Statista (2021). Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im Januar 2021. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> [04.03.2021].
- Statistics Finland (2019): Educational structure of population. Verfügbar unter: http://www.tilastokeskus.fi/til/vkour/index_en.html [04.03.2021].
- This is Finland (2019). Finnland bleibt eine der Spitzennationen in der PISA-Studie. Verfügbar unter: <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/finland-bleibt-eine-der-spitzennationen-in-der-pisa-studie/> [04.03.2021].

Välijärvi, J. (2008). Der Sekundarbereich - Gymnasium und berufliche Bildung. In A.-L. Matthies, & E. Skiera, Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland (S. 181-190). Flensburg.

Walker, T. (2016). Die simple Stärke der finnischen Bildung. Verfügbar unter: <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/die-simple-starke-der-finnischen-bildung/> [04.03.2021].

PISA-Wunder oder ein eindrucksvoll durchdachtes Konzept - Das finnische Bildungssystem als gelebte Inklusion.

Anika Roth

1 Einleitung

Wunder sind Ereignisse, deren Zustandekommen nicht erklärt werden können und gehen mit Verwunderung oder Erstaunen einher (vgl.: DWDS: 2021). Auch Bildung kann Wunder hervorbringen. Ein entsprechendes Ereignis, das mit reichlich Aufmerksamkeit global verfolgt wurde, war die erste PISA-Studie der OECD 2000, deren Ergebnisse 2001 veröffentlicht wurden. Seitdem wird alle drei Jahre innerhalb der Mitgliedsstaaten der OECD eine Gegenüberstellung über die Fähigkeiten von 15-jährigen Schüler*innen aufgestellt, die vergleicht wie die Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskennntnisse und -fähigkeiten angewandt werden, um authentischen Herausforderungen des Lebens zu begegnen.

Während Deutschland 2001 den "PISA-Schock" erlitt und das deutsche Bildungssystem auf den Prüfungsstand gestellt wurde, wurden die Ergebnisse eines europäischen Landes mit einem Wunder verglichen. Finnland wurde als PISA-Wunder betitelt und scheint seitdem das europäische Mekka für Bildungsfans darzustellen. Auch die aktuelle PISA-Erhebung zeigt weiterhin, dass Finnland sich auf den oberen Plätzen der OECD im Bereich der Bildung positioniert. Finnland gilt als inklusiver Vorreiter in bildungspolitischen Angelegenheiten, denn durch die Erhebungen wurde deutlich, dass die Leistungsergebnisse finnischer Schüler*innen nicht wenig soziale Ungleichheit widerspiegeln.

In diesem Zusammenhang erscheint eine objektive Analyse des finnischen Weges inklusiver Bildung adäquat, um zu entschlüsseln, was sich hinter dem Wunder des finnischen Bildungssystems verbirgt. Hierzu wird das Bildungsverständnis Finnlands umfassend analysiert. Im Anschluss erfolgt eine historische Betrachtung des finnischen Bildungssystems, um weiterführend das Gesamtschulkonzept der Peruskoulu zu veranschaulichen und am Ende das Students Welfare-Team und das dreistufige Fördermodell in der Peruskoulu konkretisiert darzustellen.

2 Finnlands Bildungsverständnis als Grundlage inklusiver Bildung

In Hinblick auf das finnische Allgemeinbildungssystem wird automatisch eine Konfrontation mit einem Grundverständnis von Bildung unvermeidlich. Dadurch kann nachvollzogen werden, wie es als Schlüssel für das finnische Bildungssystem, aber auch für die finnische Wirtschaft dienlich zu sein scheint.

Das soziale Inklusionsverständnis im finnischen Bildungssystem (Mihajlovic, 2018) kann bereits vor der Unabhängigkeitserklärung nachgewiesen werden und stellt das Fundament des finnischen Bildungserfolges dar. Begründet werden kann dies mit Finnlands Verständnissymbiose von Gesellschaft und Wirtschaft. Dieses beruht auf der Erkenntnis, dass ein Land nur wirtschaftlich erfolgreich sein kann, wenn alle Bürger*innen ein möglichst hohes Bildungsniveau anstreben können. Somit hat sich das Grundverständnis etabliert, dass das allgemeine Bildungsniveau des gesamten Volkes einen hohen Stellenwert aufweist und dementsprechend maßgeblich zum wirtschaftlichen Erfolg eines Landes beiträgt (vgl.: Korpela, 2012).

Finnlands Ressourcen sind begrenzt. Als Folge dessen ist nachvollziehbar, dass das Humankapital eine der essenziellsten Ressourcen der finnischen Wirtschaft abbildet. Dies kann als Interpretationsversuch dargelegt werden, um zu verdeutlichen, warum Finnland umfangreich in Bildung investiert. So setzte Finnland beispielsweise 2015 6,8% des Bruttoinlandproduktes (im Folgenden mit BIP abgekürzt) für das finnische Bildungssystem ein.

Deutschland investierte im Vergleich im gleichen Zeitraum 4,5% des BIPs in das deutsche Bildungssystem. Die Durchschnittsausgaben der Europäischen Union 2015 liegen bei 5,02% (Bundeszentrale für politische Bildung, 2019). Somit kann bestätigt werden, dass Finnland im EU-Vergleich umfangreicher in das Bildungssystem investiert. Deutlich wird hier der Stellenwert sozialer Inklusion, da durch die Investition in die „Volksbildung“ die Kluft zwischen Bürger*innen erheblich geringer ausfällt, als es in anderen Ländern der Fall ist (Korpela, 2012).

Das staatliche Verständnis von Bildung scheint in der Bevölkerung auf Akzeptanz zu treffen, da Bildung ein positives und geschätztes Ansehen erlebt und der Lerneifer hoch zu sein scheint. Salla Korpela dokumentiert dieses Phänomen als „allgemeinen Bildungsoptimismus“ (ebd.).

Durch die Globalisierung und die damit wachsenden, neuen Herausforderungen, kombiniert mit der zunehmenden Digitalisierung bedarf es einer Bevölkerung, die innovativ und flexibel auf Veränderungen reagiert. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit werden auch dem finnischen Schulsystem nachgesagt (vgl. ebd.). Dementsprechend ist es nachvollziehbar, dass mit der Grundrechtsreform im Jahr 1995 das „Recht auf Bildung“ im Grundgesetz verankert wurde. Die Gewährleistung dieses Grundrechtes obliegt der öffentlichen Hand. Brigitte Schumann fasst dies mit dem finnischen Verständnis zusammen, dass kein Kind zurückgelassen wird (Schumann, 2010). Es fungiert als prägender Slogan Finnlands und demonstriert damit, dass dies bereits für die kleinsten finnischen Bürger*innen gilt.

Ein weiterer, lohnender Blick, der in Bezug auf das finnische Streben nach Bildung betrachtet werden kann, ist die historische Entwicklung des Landes. Finnland ist erst seit 1917 unabhängig und stand vorher zunächst unter schwedischer und später unter russischer Flagge. Dabei bewahrten die Finn*innen ihre kulturelle Identität und verbargen ihre eigene Kultur und Sprache nicht. Diese traditionelle Verbundenheit zur eigenen Kultur und Sprache wird heute als fundamentaler Teil der finnischen Kultur vermutet. Mit der Unabhängigkeit Finnlands wurden die Besatzermächte unmittelbar zu Nachbarnationen, die 1917 wirtschaftlich gewinnbringender aufgestellt waren. Diese Bedingungen werden als möglicher Anlass gesehen, warum das Bildungssystem in Finnland so effektiv zu sein scheint, da der Wunsch nach Unabhängigkeit, aber auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und Kultur ein grundlegender Bestandteil der finnischen Identifikation zu sein scheint (vgl.: Pfeifer, 2006, S. 19-21).

Ein weiteres Detail, das im Hinblick auf das finnische Bildungsverständnis auffällig ist, ist die „Kultur des Vertrauens“. Mit dem Comprehensive Instruction Law 1999 wurde die Zuständigkeit der Kommunen in ihren Einzugsgebieten gesetzlich geregelt, um den Schüler*innen den Zugang zu allen Bildungsangeboten zu ermöglichen. In diesem Rahmen genießen die Schulen eine hohe Autonomie und ein hohes Maß an Vertrauen, sowohl seitens der Bildungspolitik als auch der Bevölkerung. Alle Parteien verstehen, dass die Lehrkräfte eine qualitativ hochwertige Ausbildung genossen haben und die Qualität der finnischen Schulen dementsprechend geschätzt wird (vgl.: Mihajlovic, 2018). Mit dem Comprehensive Instruction Law wurde es Eltern zusätzlich ermöglicht, dass ihre Kinder, egal ob mit sonderpädagogischen Förderbedarf oder nicht, an jeder Schule beschult werden können. Dabei wissen sie, dass die Qualität durch ein einheitliches Kerncurriculum eine gleichbleibende Qualität aufweisen wird (vgl.: Schumann, 2010).

3 Ein Einblick in die Entwicklung des finnischen Bildungssystems

Die historische Betrachtung des finnischen Bildungssystems weist Spuren für heutige Bildungserfolge auf. In diesem Fall wird der zeitliche Rahmen von 1921 bis 2030 weitgehend dargestellt.

Zu Beginn wird aber das Jahr 1917 betrachtet, da Finnland, indem bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, unabhängig wurde. Die Unabhängigkeitserklärung stellt den Auftakt für umfassende Reformen innerhalb des Bildungssystems dar.

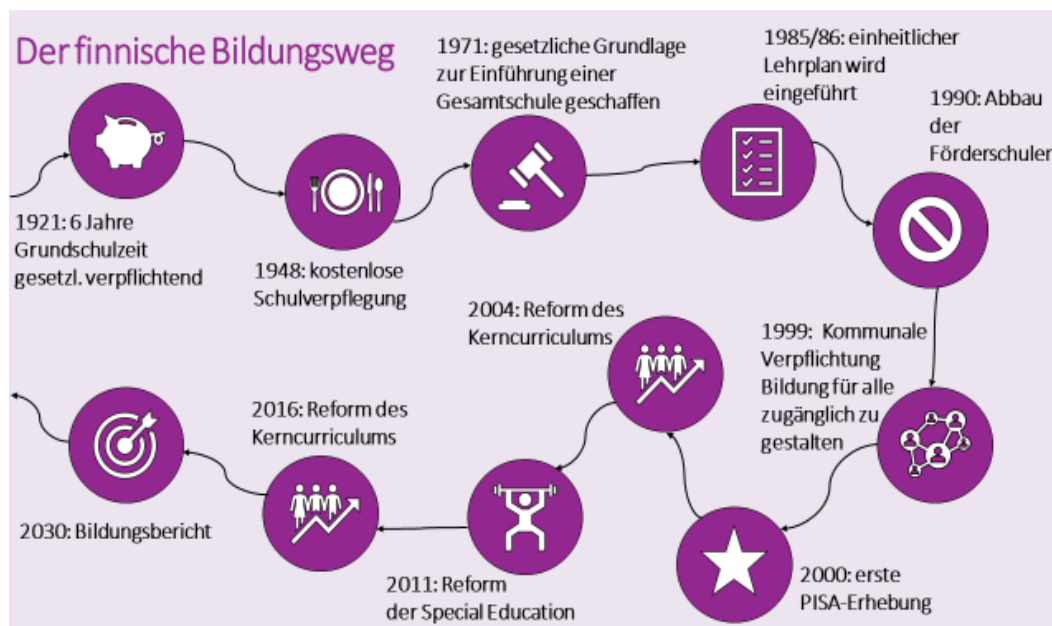


Figure 12: Der finnische Bildungsweg (Vgl.: Tavi, 2017)

So wurde 1921 eine Schulreform verabschiedet. Finnland war zu dieser Zeit unvermögend und vorwiegend landwirtschaftlich geprägt. Auf Grund der ländlichen Besiedlung besuchten zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur ein Drittel aller auf dem Lande lebenden finnischen Kinder die Schule. Dementsprechend wurde mit dem finnischen Bildungsgesetz 1921 eine allgemeine Lernpflicht eingeführt. Die Bildungsreform beinhaltete zudem einen Grundlehrplan, welchen alle Kinder als fundamentalen Bildungsstandard erlangen durften. Die Schulpflicht betrug damit vier Jahre mit der Option, anschließend auf ein Gymnasium wechseln zu können (vgl.: Tavi, 2017). Hier wird bereits die Grundintension, die Bildung als wertvolles Gut betrachtet, sichtbar. Die Intension der Chancengleichheit findet sich auch in der Entscheidung wieder 1948 die Schulverpflegung für alle Schüler*innen, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund der Familie, kostenlos bereitzustellen (vgl. ebd.). Auch heute profitieren Kinder und Jugendliche in Kindertagesstätten, Gemeinschaftsschulen, gymnasialen Oberstufen und Berufsschulen von dieser Entscheidung (vgl.: Korpela, 2012).

Mit dem Comprehensive School Act 1971 und der Einführung des einheitlichen Lehrplanes 1985/1986 traf die finnische Regierung weitere fundamentale Beschlüsse. Bis zu diesen Entscheidungen unterlag das Bildungssystem einer äußeren Differenzierung und der damit einhergehenden Separation von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in Sonderschulen. Diese äußere Differenzierung sollte mit dem Konzept der Gesamtschule „Peruskoulu“ sukzessive abgeschafft und zu Gunsten einer sozial-heterogenen Klassengemeinschaft umgestaltet werden. So wurde die Schulpflicht, die 1958 bereits auf sechs Jahre erhöht wurde, auf neun Jahre erweitert (vgl.: Mihajlovic, 2018). Finnlands Verständnis der Chancengleichheit durch und mit Bildung wurde durch diese Entscheidung unmittelbar optimiert. Eine individuellere Betreuung der Schüler*innen zur Förderung des gemeinsamen, sozialen Lernens legitimiert dies. Auch die schon dargestellte Kultur des Vertrauens gründet auf diesen Reformen.

Das Gesamtschulmodell wurde sukzessive eingeführt, sodass neben der Umstrukturierung simultan Fachpersonal aus- und weitergebildet werden konnte. Dementsprechend begann der Rückbau der Förderschulen erst in den 1990er Jahren. Doch nicht alle Förderschulen wurden bis heute abgebaut, da das Gesamtschulkonzept sehr besondere Beschulungsfälle noch nicht auffangen kann (vgl. ebd.).

Mit dem Comprehensive Instruction Law 1999 wurde gesetzlich geregelt, dass die Kommunen in ihren Einzugsgebieten dafür zuständig sind, dass Schüler*innen der Zugang zu allen Bildungsangeboten möglich wurde (vgl. ebd.). Kinder mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe bekamen dadurch die Chance an jeder Schule

beschult zu werden. Diese Entscheidung stellt einen weiteren Schritt auf dem Weg zur „Schule für alle“ dar und ist gerade für Sonderpädagog*innen ein großer Erfolg.

2000 wurde zum ersten Mal von der OECD¹¹ mit dem „Programme for International Student Assessment“ (kurz PISA I) die Fähigkeiten von 15-jährigen Schüler*innen gemessen. Verglichen wurden dabei, wie die Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskennnisse und -fähigkeiten angewandt werden, um authentischen Herausforderungen des Lebens zu begegnen (vgl.: OECD, 2020). Finnlands Bildungssystem wurde mit der Veröffentlichung der Ergebnisse 2001 über Nacht zum PISA-Wunder gekürt. Es wurde evaluiert, dass die Leistungsergebnisse und die soziale Ungleichheit in Finnland nicht miteinander korrelieren. Dazu leistet auch das Gesamtschulkonzept einen fundamentalen Beitrag. Zu erwähnen ist hier auch der Ausbau des finnischen Wohlfahrtsstaates, der darauf beruht, eine gleichberechtigte Gesellschaft zu schaffen (vgl.: Pfeifer, 2006, S. 13-15). Seit diesem Ergebnis werden alle Bildungsentscheidungen des PISA-Wunders Finnland erwartungsvoll betrachtet.

Sowohl 2004 als auch 2016 traten Reformen des Kerncurriculums der Gemeinschaftsschule in Kraft. Infolgedessen wurde 2016 der fächerübergreifende und phänomenbasierte Unterricht als Ergänzung zu dem bis dato gültigen Unterrichtsmethodenpool in den bisherigen Lehrplan ergänzend aufgenommen (vgl.: Schmiester, 2017).

Mit der Reform des Sonderschulwesens 2011 wurde das Modell der bisherigen Förderung bei sonderpädagogischen Bedarfen maßgeblich verändert. Nun ist es nahezu für alle Kindern und Jugendlichen realisierbar, an einer Gesamtschule beschult zu werden. Der konkrete Hilfebedarf wird dabei in drei Stufen identifiziert. Die ersten beiden Stufen erfordern keine aufwendigen Diagnoseverfahren mehr (vgl.: Mihajlovic, 2018), was der Kernintention von Inklusion, ohne Stigmatisierungen und Vorurteile auskommen zu können, weiter annähert. Diese Reform gilt als weiterer Meilenstein der schulischen Sonderpädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.

Auf der Homepage des Ministry of Education und Culture ist zu lesen, dass sowohl 2020 als auch 2030 ein bildungspolitischer Bericht über Qualifikationen und Lernen vorbereitet wird. In diesem Zusammenhang wird das gesamte Bildungssystem analysiert und evaluiert. Hintergrund dessen ist Finnlands Streben nach Sublimation des Bildungssystems. Themen wie Gleichstellung und die Verringerung der Unterschiede bei den Lernergebnissen werden diesbezüglich bearbeitet. Finnland zielt hierbei darauf, als wirtschaftlicher Standort attraktiver für studierende, forschende und investierende Personen zu werden. Das Wohlbefinden der Bevölkerung wird weiterhin als essenzielle Zielstellung der finnischen Regierung betrachtet und mit dem Wunsch hinterlegt, das Bildungs- und Kompetenzniveau der Bevölkerung weiterhin zu fördern (vgl.: Ministry of Education and Culture, 2020a).

4 Peruskoulu – eine Schule für alle

Da sowohl das finnische Bildungsverständnis als auch die historische Entwicklung des Bildungssystems dafür sprechen, dass die PISA-Ergebnisse aus zielstrebigem Handeln resultieren, erfolgt nun die Darstellung der Peruskoulu, um eine umfassende Perspektive auf das Gesamtschulmodell und dessen anscheinenden Erfolg zu erhalten.

Das Wohlbefinden der Schüler*innen hat in der Peruskoulu eine fundamentale Bedeutung und impliziert dadurch, bessere Lernvoraussetzungen zu schaffen. Beispielhaft dafür steht unter anderen die Schulverpflegung, die bereits in der historischen Betrachtung Anklang fand. Das Mittagessen im Schulalltag stellt eine fest integrierte Struktur im Alltag der Schüler*innen dar und beinhaltet eine gesunde, warme Mahlzeit, Getränke und Beilagen. Dadurch wird neben der Versorgung der Schüler*innen simultan die gesunde Ernährung im Alltag vermittelt (vgl.: Korpela, 2012).

Des Weiteren sind in fast allen finnischen Gesamtschulen Programme wie KiVa inkludiert, welche zur Bekämpfung von Mobbing beitragen und die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen fördert (Walker, 2016).

¹¹ Die Abkürzung OECD steht für die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit

Salla Korpela und auch Christopher Mihajlovic erwähnen in diesem Zusammenhang das Wort der „Schülerfürsorge“. Korpela beschreibt damit, dass an Schulen sowohl Schülerfürsorgegruppen als auch Angebote der schulischen Gesundheitsfürsorge offeriert werden. Sie definiert die Schülerfürsorge damit, dass unter der Schülerfürsorge „die Verantwortung der Schule für das soziale, psychische und physische Wohlergehen der Schüler zu verstehen“ ist (zit.: ebd.). Diese intervenieren dann, wenn Schüler*innen dem Unterricht ohne Abmeldung fernbleiben, sich wiederholt verspäten oder andere Problematiken aufweisen (vgl.: Korpela, 2012). Weiterhin nehmen über die Hälfte der finnischen Gesamtschulen an der von Korpela angedeuteten Gesundheitsfürsorge teil. Das „Muuvit“-Projekt beinhaltet zum Beispiel unentgeltliche Angebote, die die physische Aktivierung und Stärkung begünstigen (vgl.: Walker, 2016). Auch die regelmäßigen, 15-minütigen Pausen nach 45-minütigen Unterricht sind planvoll platziert und geben Schüler*innen unterstützende Strukturen (ebd.).

Finnische Schüler*innen genießen in den Gesamtschulen ein hohes Maß an Selbstständigkeit. In der Peruskoulu ist es legitim, dass die Schüler*innen in jungen Jahren zur Eigenständigkeit angeleitet werden. Schüler*innen absolvieren dementsprechend früh ihren Alltag autonom und agieren eigenständig innerhalb des Schulgebäudes. Im Unterricht werden kontinuierlich offene Projekte angeboten, die Schüler*innen zur kritischen Reflexion anregen (ebd.). Auch die Lehrkräfte genießen in Finnland ein hohes Maß an Autonomie in der Planung ihrer Unterrichtseinheiten. Lehrkräfte genießen darüber hinaus ein hohes Ansehen und Vertrauen in ihre Arbeit. Dementsprechend wirken Lehrkräfte zufriedener, was sich in der Qualität des Unterrichts darstellen lässt (ebd.). Ermöglicht wird der hohe Grad an Autonomie durch die Souveränität der Kommunen und Schulen. So planen die Schulen eigenständig den Personalbedarf. Dieser richtet sich nach den Bedürfnissen der Schüler*innen (Mihajlovic, 2018). Dies geschieht, in dem die Schuldirektion den Bedarf an die jeweilige Kommune meldet und diese die Stellen dann öffentlich ausschreibt. Hier wird deutlich, dass das Lehrpersonal nicht wie in Deutschland in der Regel verbeamtet ist (Pfeifer, 2006, S. 26-27).

Die Kommunen und Schulen haben noch weitere Ermessensspielräume. So entscheiden Kommunen selbstständig über die Verwendung der Budgetierung der allgemeinen Bildung (vgl.: Finnish National Agency for Education, 2016). Auf Regierungsebene werden allgemeine, landesweit gültige Ziele, Unterrichtsgliederungen in Fächer, Fachbereiche und die Schüler*innenberatung veranlasst. Das schulinterne Curriculum wird im Anschluss durch eine Fachgruppe aus Lehrkräften und partiell auch mit Einbezug der Eltern erstellt. Im Anschluss wird es der jeweiligen kommunalen Behörde zur Bestätigung vorgelegt (vgl.: Pfeifer, 2006, S. 28). Somit wird noch einmal der Grundsatz der Kultur des Vertrauens deutlich, der „Top down“ alle Akteur*innen des Bildungssystems zur Autonomie anregt

„High-Tech“ ist in finnischen Schulen nicht Alltag. Der Fokus des Schulsystems liegt vor allem auf der Qualität der Lehre. Dies beinhaltet ein nachhaltiges Curriculum, das durch optimal ausgebildete Lehrkräfte umgesetzt wird und dies in einer Lernumgebung, die das Wohlbefinden der Schüler*innen fördert (vgl.: Walker, 2016). Dementsprechend sind für gute Bildung keine medial hochausgestatteten Settings grundlegend, sondern die Lehrkräfte, die die Settings erst ermöglichen. So ist nachvollziehbar, dass Finnlands Bildungssystem vor allem auf dem Prinzip des kooperativen Lernens und der individuellen Förderung beruht. Dadurch ist Wiederholen der Klassenstufe eher eine Anomalie. In den Klassen steht stattdessen das Lernen miteinander im Vordergrund (Schumann, 2010).

Mit der Reform des Kerncurriculums 2016 wurde mit dem „Phenomenon-Based Learning“ die bisher angebotene Unterrichtsstruktur erweitert. Ziel dieser Erweiterung ist, dass Schüler*innen lernen an globalen Phänomenen, wie beispielsweise dem Klimawandel, fächerübergreifend Zusammenhänge zu erkennen und kritisch reflektieren zu dürfen (Schmiester, 2017). Die Globalisierung bewirkt, dass die Welt sich im stetigen Wandel befindet und sowohl Schüler*innen als auch das Schulsystem mit stetigen Neuerungen konfrontiert werden. Somit stellt Wissen und die Fähigkeit innovativ und kritisch zu hinterfragen einen wichtigen Kompetenzanspruch dar (ebd.). Die finnische Regierung ermöglicht es, zukünftigen Generationen durch ein flexibles und innovatives Schulsystem diese Kompetenzen zu erwerben.

In Finnland wird Wert auf das Spiel gelegt. So wird Zeit geplant, um regelmäßig spielen zu können. Diese gesellschaftliche Wertvorstellung wird durch wissenschaftliche Erkenntnisse unterstützt, da Spielen ganzheitlich fördert und die kognitive, soziale, emotionale und physische Entwicklung weitgehend unterstützt. Aus diesem Grund werden Kinder erst mit circa sieben Jahre eingeschult und werden nur wenige Stunden unterrichtet (vgl.: Walker, 2016).

Es ist zu erkennen, dass in den Gesamtschulen eine unbeschwerte Lernumgebung auch innerhalb des Unterrichts hohe Relevanz aufweist (ebd.). Zu dieser Atmosphäre ist hinzuzufügen, dass Finnlands Schüler*innen durchschnittlich, im Vergleich zu anderen OECD-Ländern, einen geringen Stundenumfang absolvieren. Insgesamt sind Schüler*innen 6.300 Stunden in Rahmen ihrer neunjährigen Schulbildung in der Schule. Damit liegt Finnland 1.200 Stunden unter dem OECD Durchschnitt. Das Schuljahr hat insgesamt 190 Schultage. Die Sommerferien betragen insgesamt zehn Wochen. In einigen Schulen sind auch Herbst-, Weihnachts- und Winterferien üblich (vgl.: Finnish National Agency for Education, 2018).

Da nur ein kleiner Teil der finnischen Gesamtschulen privat betrieben wird, ist dementsprechend der größte Teil in öffentlicher Hand. Die öffentlichen Gesamtschulen sind in Finnland kostenlos (Walker, 2016). Die Eltern und Schüler*innen haben das Recht auf freie Schulwahl. Dies bedeutet, sie sind nicht daran gebunden, die Schule in direkter Nähe zu wählen (Pfeifer, 2006, S.27).

5 Student Welfare-Teams und das dreistufige Fördermodell als Grundlage einer „Schule für alle“

Die Existenz der Peruskoulu steht in stetiger Kommunikation mit ihren Akteur*innen. Sie beeinflussen die Qualität der schulischen Bildung und leisten dementsprechend einen essenziellen Beitrag zur Progression der Peruskoulu. Das multiprofessionelle Team (Student-Welfare Team genannt) setzt sich aus verschiedenen Akteur*innen zusammen. Dabei steht die Aufstellung eines solchen Teams in Relation mit der bereits erwähnten Intention, dass das psychische, physische und soziale Wohlbefinden der Schüler*innen die Lernfähigkeit positiv beeinflusst (vgl.: Mihajlovic, 2018).



Figure 13: Student-Welfare Team

Durch das Student-Welfare Team wird die soziale Inklusion erfahrbar. Für Schüler*innen wird ein vielfältiges, kostenloses Angebot „gestrickt“, welches ihnen beim Lernen behilflich ist. Zudem verkürzt es langwierige Diagnoseverfahren und Expert*innenbesuche. Somit greifen Hilfsangebote schnell und beugen damit der Manifestierung von Lernstörungen vor. Zudem stellt die Zentralisierung der Hilfsangebote innerhalb der Schulzeit für Schüler*innen ein optimiertes Angebot dar. So können sie ihre Freizeit frei gestalten und damit an ihrem eigenen Wohlbefinden arbeiten (Finnish National Agency for Education, 2016). Ein Beispiel für das Wirken des multiprofessionellen Teams stellt das fast an allen Schulen existierende oder konsultierte Gesundheitsfachpersonal dar, welches die Gesundheitsförderung der Schüler*innen zentralisiert kostenlose Gesundheitschecks und zahnärztliche Untersuchungen anbietet (ebd.). Des Weiteren stehen den Schüler*innen Lernbegleiter*innen, Sozialarbeiter*innen und weitere Akteur*innen unterstützend zur Seite.

Deutlich wird die Arbeit des multiprofessionellen Teams auch durch die Betrachtung des sonderpädagogischen Arbeitens an der Peruskoulu. Schüler*innen, die sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen bzw. Hilfe beim Lernen benötigen, können durch die enge Zusammenarbeit gemeinsam mit allen Schüler*innen beschult werden (Schumann, 2010).

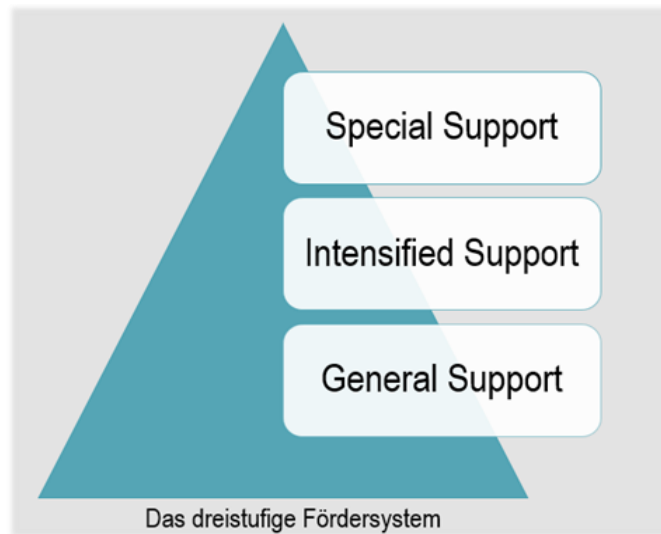


Figure 14: Das Dreistufige Fördersystem (Mihajlovic, 2020)

Vor der Reformierung des finnischen Schulsystems fand die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen vorwiegend in Sonderschulen statt. Mit dem Comprehensive School Act 1971 wurde der Konzeptansatz, eine Schule für alle zu schaffen, gesetzlich fixiert. Dies bedeutet nicht, dass alle Sonderschulen in Finnland abgeschafft wurden bzw. werden. Brigitte Schumann erwähnt dazu, dass Schüler*innen mit Sinneseinschränkungen und/oder mit schwerer körperlicher bzw. geistiger Beeinträchtigungen weiterhin in Sonderschulen beschult werden können, da die Gesamtschulen dieses Spektrum noch nicht kompensieren können (vgl. ebd.).

Aus der sonderpädagogischen Reform 2011 resultierte das dreistufige Fördermodell. Durch die Parzellierung des Fördersystems in den „General Support“, den „Intensified Support“ und den „Special Support“ konnten individuelle Förderinterventionen etabliert werden.

Die erste Stufe stellt der General Support dar. Dieser benötigt keine formalen Beschlüsse und wird in der Regel durch die Klassenlehrkraft oder andere Fachkräfte im Unterrichtsgeschehen durch pädagogische Differenzierungsmaßnahmen praktiziert. So kann beispielsweise das Arbeitsmaterial an die Bedarfe der Schüler*innen angepasst werden. Ist die Anpassung noch nicht zielführend, erfolgt wiederholend eine Analyse der Bedürfnisse der lernenden Person. Dokumentiert wird die Vorgehensweise in einem Beurteilungsbericht „Pedagogical Assessment“ (Mihajlovic, 2018). Wird der Lernprozess trotzdem weiterhin gehemmt, folgt der Intensified Support. In diesen begrenzten Förderangebotszeitraum erarbeitet das multiprofessionelle Team in Kooperation mit der betroffenen Person einen individuellen Lernplan. In diesem Lernplan werden Lernziele formuliert. Durch stetiges Evaluieren werden die angestrebten Lernziele überprüft (ebd.).

Weisen Schüler*innen weiterhin drastische Lernprobleme auf bzw. stellt sich heraus, dass das Lernen selbst das Problem darstellt, benötigt es einen umfassenden Förderbedarf. Mit dem Special Support wird dieser intensivere Förderbedarf gewährleistet. In der Regel weist die Schulleitung diesen an. Dazu bekundet das multiprofessionelle Team durch ein „Written Pedagogical Statement“ den detaillierten Umfang des erforderlichen Förderbedarfs und gestaltet in Zusammenarbeit mit der zu fördernden Person und gegebenenfalls deren Erziehungsberechtigten einen individuellen Förderplan „HOJKS“. Im Förderplan werden alle nötigen Fördermaßnahmen und –ziele formuliert, die das Lernen unterstützen (ebd.).

Bei Schüler*innen mit signifikanten Förderbedarfen im Bereich der geistigen Entwicklung als auch bei

Mehrfachbeeinträchtigungen wird sich in der Regel auf den Special Support berufen. Sofern es realisierbar ist, wird die Einzel- oder Gruppenförderung im Klassenkontext arrangiert. Grundsätzlich ist der Förderort nicht festgeschrieben und kann frei gewählt werden. Somit ist auch die Entscheidung zur Beschulung in Förderklassen oder in Förderschulen durchaus möglich (ebd.).

6 Schlussfolgerung

Finnlands Erfolge innerhalb der PISA-Studien stellt also kein durch Wunder erzeugtes Ergebnis dar, sondern resultiert aus zielstrebigem, bildungspolitischen Intensionen. Die finnische Regierung ist stets bemüht, innerhalb des Schulsystems innovativ und flexibel zu agieren. Zudem zeugt das finnische Verständnis von Bildung und sozialer Inklusion ebenfalls von Innovation und dient als modellhaftes Beispiel für viele andere Nationen. Die Symbiose zwischen Wirtschaft und Bildung stellen dafür entscheidende Grundlagen dar. Finnland verfügt über wenige natürliche Ressourcen. Somit wirkt es fast logisch, dass Finnlands Regierung intensiv in das Bildungssystem investiert, um im globalen Wirtschaftsgeschehen wettbewerbsfähig zu bleiben. Dieser rein wirtschaftliche Hintergrund entzaubert etwas das traumhafte Bild vom Sehnsuchtsland der Bildung und bricht es auf rationale Entscheidungen herunter. Auch die kulturellen Gegebenheiten und die Unabhängigkeit führen dazu, dass Finnlands Bildungslandschaft zu den globalen Sieger*innen dieser Welt gehört.

Die finnische Regierung hat infolgedessen verstanden, dass Zufriedenheit enorme Auswirkungen auf die Produktivität eines Landes hat. Dementsprechend ist verständlich, dass das Wohlbefinden selbst der Schüler*innen im Fokus steht. So werden Schulen zu sozialen Multifunktionsräumen, die neben der Beschulung jungen Menschen eine Vielzahl von Möglichkeiten und Chancen bietet, um einen günstigen Bildungsabschluss zu erlangen. Im weiteren Ausblick wirkt es, als würden finnische Schüler*innen die besten Möglichkeiten bekommen, um im Anschluss einen Beruf zu erlernen und anschließend in Arbeit zu gelangen.

Doch kritische Stimmen bemerken, dass Finnlands PISA-Ergebnisse rückläufig sind und dies der Veränderung des Bildungssystems zugeschrieben wird. Zudem ist kritisch anzumerken, dass das Bildungssystem wie eine romantisch wirkende Blase fungiert. Zu hinterfragen gilt hier, ob diese auch nach der schulischen Ausbildung weiter geführt werden kann und wirklich alle Menschen im weiteren Verlauf ihres Lebens tatsächlich die Chance haben, am ersten Arbeitsmarkt auch in Finnland teilnehmen zu können.

Nichtsdestotrotz fungiert Finnlands Weg inklusiver Bildung als Vorbild für globale Bildungssysteme.

Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung. (2019). Öffentliche Bildungsausgaben. Von www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/135809/bildungsausgaben abgerufen am 24. 01 2021
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik (3: erweit. Aufl.). Von www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf abgerufen am 1. 12 2020
- DICKINSON, K. (2019). Das finnische Bildungssystem versagt. Sollen wir nach Asien schauen? Von <https://bigthink.com/politics-current-affairs/finland-education-system-criticisms> abgerufen am 23. 12 2020
- DWDS. (2021). Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: Von <https://www.dwds.de/wb/Wunder> abgerufen am 22.01.2021
- Finnish National Agency for Education . (2018). Compulsory education in Finland. Von www.oph.fi/sites/default/files/documents/compulsory_education_in_finland.pdf abgerufen am 21. 12 2020
- Finnish National Agency for Education. (2016). New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Von www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf abgerufen am 22. 12 2020
- Fuhrmann, J., & Beckmann-Dierkes, N. (2011). FINNLANDS PISA-ERFOLGE: MYTHOS UND ÜBERTRAGBARKEIT. Von KAS Auslandsinformationen 7/2011:

- www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e2b32ef7-771b-0465-a54f-cc0b5570cbcd&groupId=252038
abgerufen am 22. 12 2020
- Justizministerium Finnland. (1999). Grundgesetz Finnlands. Von www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1999/de19990731.pdf abgerufen am 29. 12 2020
- Korpela, S. (2012). Schule in Finnland, Erfolgsschlüssel einer Nation. Von www.finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/erfolgsschlüssel-einer-nation/ abgerufen am 22. 12 2020
- Lehtniemi, N. (2016). Die Wahrheit über die finnische Schule. Von www.finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/die-wahrheit-uber-die-finnische-schule/ abgerufen am 22. 12 2020
- Mihajlovic, C. (2018). Zwischen PISA und Inklusion: Die Rolle des sonderpädagogischen Fördersystems in Finnland. Von Zeitschrift für Inklusion 1: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/412 abgerufen am 21. 12 2020
- Ministry of Education and Culture. (2020a). Bildungspolitische Bericht 2020. Von www.minedu.fi/en/education-policy-report-2030 abgerufen am 29. 12 2020
- Ministry of Education and Culture. (2020b). Grundausbildung. Von www.minedu.fi/en/basic-education abgerufen
- OECD. (2020). PISA. Von oecd.org/pisa/ abgerufen am 22. 12 2020
- Pfeifer, M. (2006). Bildung auf Finnisch; Anspruch-Wirklichkeit-Ideal nach PISA. München: Kirchheim Verlag.
- Reuschling, A. (2003). Das finnische Schulsystem. Grin Verlag.
- Schmiester, C. (2017). Schulreform in Finnland. Von Weg vom traditionellen Fachunterricht: www.deutschlandfunkkultur.de/schulreform-in-finnland-weg-vom-traditionellen.979.de.html?dram:article_id=382082#:~:text=Wenn%20Lernen%20zum%20Phänomen%20wird,der%20„Phänomen-Unterricht“. Abgerufen am 22. 12 2020
- Schumann, B. (2010). Inklusive Bildung in den nordischen Ländern im Kontext gesellschaftlicher Entwicklung. Von Zeitschrift Für Inklusion, 4(2): <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/138> abgerufen am 12. 21 2020
- Tavi, H. (2017). 100 JAHRE ERFOLG IM BILDUNGSWESEN. Von ThisisFINLAND Magazine 2017: www.finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/100-jahre-erfolg-im-bildungswesen/ abgerufen am 22. 12 2020
- Waldow, F. (Januar 2010). Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. Zeitschrift für Pädagogik, S. 497-511. Von Zeitschrift für Pädagogik, Januar 2010. abgerufen
- Walker, T. (2016). DIE SIMPLE STÄRKE DER FINNISCHEN BILDUNG. Von <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/die-simple-starke-der-finnischen-bildung/> abgerufen am 28. 12 2020
- Wissenschaftl. Dienste des Deutschen Bundestages. (2014). Ausgewählte soziale Grundrechte in Deutschland, Frankreich, Spanien, Finnland und der Slowakai. Von Ausarbeitung WD 6 - 3000 - 064/14: bundestag.de/resource/blob/408500/1c4136b37ae98bb79d9ab1524422f7c2/WD-6-064-14-pdf-data.pdf abgerufen am 29. 12 2020

Die Lehrer*innenausbildung für allgemeinbildende Schulen in Finnland

Lena Siemsen

1 Einführung

*“Die Stärke eines kleinen Volkes beruht auf seiner Bildung”**

*Zitat von J.V. Snellmann (1806-1881), Philosoph, Lehrer, Journalist und Politiker.

Bildung ist der Eckpfeiler der Demokratie und der modernen Gesellschaft.

Das hohe Niveau des finnischen Schulwesens fußt auf einem nationalen Ethos, wonach die Menschen die wichtigste Ressource der Nation sind. Daraus leiten die Finn*innen ab, dass jeder Mensch das Anrecht auf erstklassige Bildung hat (vgl. Korpela 2021).

Dabei bilden hochmotivierte und kompetente Lehrkräfte die Basis des Bildungssystems. Und die finnische Gesellschaft begegnet ihren Lehrkräften mit großer Wertschätzung und Anerkennung. Ihren Kompetenzen und ihrer Professionalität werden als Schlüsselfaktoren für eine überdurchschnittliche Unterrichtsqualität ein hoher Stellenwert beigemessen und, im Gegensatz zu anderen Ländern, ist der Beruf des*der Lehrer*in in Finnland so hoch angesehen wie der eine*s Arzt*Ärztin oder Anwalt*Anwältin. Die Beliebtheit des Berufs spiegelt sich in den Bewerber*innenzahlen auf die Studienplätze wider. Jährlich gibt es zehnmals mehr Bewerber*innen für das Lehramt der „class teacher“, als es Plätze gibt. Das strenge Auswahlverfahren jedoch sorgt dafür, dass Bewerberinnen und Bewerber herausgefiltert werden, die für die Arbeit mit Kindern nicht geeignet sind oder den Kindern sogar schaden könnten (vgl. Köhler 2021).

An den Universitäten richtet sich das gesamte Studium an Idealen aus, die die hohe Professionalität und den besonderen Erfolg der finnischen Lehrkräfte grundlegen:

1. Die Lehrer*innen sind nicht nur für den Unterricht da, sondern sie sind die Erwachsenen in der Schule. Also sind Erziehung und Unterricht gleichwertige Aufgaben der Lehrer*innen.
2. Der*die Lehrer*in ist ein Kontaktberuf. Man hat ständig Kontakt zu den Kindern und zu den wichtigen Erwachsenen im Umfeld der Kinder. Ohne solche Kontakte ist Lernen eigentlich nicht möglich.
3. Jede*r lernt auf seine Weise. Man muss also verschiedene Methoden kennen, und nicht nur die, mit denen man selbst am leichtesten lernt.
4. Eine positive Lernatmosphäre ist eine wichtige Voraussetzung, die ein*e gute*r Lehrer*in schaffen kann.
5. Lebenslanges Lernen gilt auch für Lehrer*innen. Sie müssen so begeistert von ihrem Beruf sein, dass sie Wissen und Kenntnisse ständig aktualisieren wollen.
6. Schließlich braucht man Selbstreflexion, um sich weiter entwickeln zu können.

(Kajander 2005, S.1)

2 Lehrer*innen als “trusted professionals”

Das finnische Bildungssystem basiert auf Vertrauen. Vertrauen in die Lehrkräfte als auch in deren Ausbildung.

Durch die umfassende Expertise und Professionalität ist der Beruf einer Lehrkraft geprägt von Respekt, Vertrauen und Autonomie sowie sehr guten Arbeitsbedingungen. Sie können meist selbst entscheiden, welche Lehrmethoden und -mittel sie einsetzen können und wollen. Dadurch entsteht eine starke Selbstständigkeit. Sie haben nicht nur Einfluss auf die Entwicklung der Schulgemeinschaft, sondern vor allem auf die Entwicklung der Schulcurricula sowie auf das Zusammenarbeiten und -wirken der verschiedenen Professionen an Schulen. Der Expertise anderer Professionen wird Anerkennung gezollt und Vertrauen geschenkt und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams spiegelt die gelebte Kultur wider. So wird schnell deutlich, warum Lehrkräfte in Finnland sich eher als Teamplayer sehen. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass stets eine Beziehungsebene des Lernens und des gemeinsamen Umgangs mitgedacht wird (vgl. Kricke 2014, S.174).

Dieses Vertrauen nimmt seinen Ursprung in der Ausbildung. Für die Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer gibt es keine rechtlichen Vorschriften. In den allgemeinen Prüfungsordnungen der Universitäten werden zwar die Ziele, die Struktur und der Umfang definiert, inhaltlich gibt es keine Regelungen und es werden auch keine administrativen Richtlinien bestimmt. Das Unterrichtsministerium kann inhaltliche Empfehlungen aussprechen, diese sind aber für die unterstellten Universitäten nicht bindend. Daraus resultiert, dass die Universitäten ihre Lehrprogramme für die Lehrer*innenausbildung im Rahmen ihrer inhaltlichen Autonomie erstellen (vgl. Mikkola 2008, S.186).

Die Lehrer*innenausbildung beinhaltet die Vermittlung pädagogischer Fertigkeiten sowie solider Fachunterrichtskenntnisse. Lehrpläne und Ziele sind zwar landesweit einheitlich, aber in der Klasse besitzt die Lehrkraft ein hohes Maß an Selbstständigkeit bei der Wahl der Unterrichtsmethoden. Unterstützt wird dies dadurch, dass alle Ebenen des Unterrichtswesens im offenen Dialog aufeinander wirken. Eine Kultur des Vertrauens entsteht aus folgender Überlegung: „Der Lehrer ist ein selbständig agierender Spezialist, der die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten seiner Schüler kennt, aber zugleich die gemeinsamen Ziele beachtet“, erläutert Kauppinen (Kauppinen, in: Korpela 2021).

Ein weiteres Beispiel für die gelebte Vertrauenskultur zeigt sich daran, dass die Schulinspektor*innen abgeschafft wurden, weil der Expertise der Lehrkräfte, welche als Pädagogik- sowie Fachexpert*innen gesehen werden, vertraut wird (vgl. Kricke 2014, S.114).

Studienablauf

Seit den 70er Jahren ist die Lehrer*innenausbildung mit Ausnahme der für die beruflichen Schulen in Universitäten integriert. Dies hatte zur Folge, dass die Ausbildung eine stabile wissenschaftliche Grundlage erhielt und die ausgebildeten Lehrer*innen den immer anspruchsvoller werdenden alltäglichen Unterrichts- und Schulsituationen durch eine fundierte Bildung und in einer ausgeprägten Selbstständigkeit und Verantwortung begegnen können.

Die universitäre Lehrer*innenausbildung wird an elf Universitäten angeboten, an einer dieser Universitäten auf schwedisch. Dass die Standorte dieser Universitäten landesweit gleichmäßig verteilt sind, hat einen durchaus positiven Einfluss auf die Verfügbarkeit von Lehrkräften in den verschiedenen Teilen Finnlands, da Untersuchungen ergeben haben, dass eine Vielzahl der Absolvent*innen einen Arbeitsplatz am Studienort oder dessen Einzugsgebiet suchen (vgl. Mikkola 2008, S.181).

Das seit dem 01.08.2005 in Kraft getretene Curriculum für die Lehrer*innenbildung formuliert als Zielperspektive, dass die zukünftigen Lehrer*innen zu eigenständigen, kooperierenden und selbstverantwortlichen Lehrkräften, ausgebildet werden, die sich stetig weiterentwickeln. Die Lehrer*innenausbildung ist auf didaktische und praxisnahe Inhalte ausgelegt und „pedagogical studies and guided teaching practice“ sind fester Bestandteil. Weiterhin zeichnet sich die Ausbildung durch eine starke Theorie-Praxis-Verzahnung aus. So soll das Thema Lebenslanges Lernen und das Bedürfnis der Neuorganisation des Weiterbildungssystems der Lehrer*innen von Anfang an impliziert werden (vgl. Kricke 2014, S.121) und den Selbsterfahrungsanteilen genügend Raum geben.

„Ausgangspunkt der Ausbildung ist, dass die Studierenden die ganzheitliche Entwicklung des Menschen, die Interaktion zwischen Lehrer und Lernenden sowie Theorien über Erziehung, Lernen und Entwicklung und deren Anwendung bei der praktischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit kennen lernen“ (Mikkola 2008, S.182). Die angehenden Lehrer*innen sollen dadurch befähigt werden, Probleme der Erziehung sowie Schwierigkeiten und

Konflikte im Unterricht zu analysieren und zu lösen.

Die Ausbildung zum Primarstufenlehrer*in/ Klassenlehrer*in beinhaltet einen höheren Hochschulabschluss im Hauptfach Erziehungswissenschaften (vgl. Mikkola 2008, S.181), hat damit also einen starken pädagogischen Fokus. Das Studium dauert 5 Jahre und der Leistungsumfang des Abschlusses beträgt 300 Studienpunkte.

Die Klassenlehrkraft spezialisiert sich meistens auf zwei Unterrichtsfächer der Schule, wahlweise auch in Wissenschaftsgebieten, die für die Lehrtätigkeit zentral sind. Weiterhin enthält das Studium in geringem Maße weitere, frei wählbare Universitätsstudien, die für die spätere Tätigkeit als Klassenlehrer*in relevant sind (vgl. Hakala 2009, S.198) Für alle Studierenden des Klassenlehrerlehramts ist festgeschrieben, dass Erziehungswissenschaften das Hauptfach des Studiengangs ist. Die Nebenfächer wiederum können je nach individuellem Interesse stark variieren. "Diese Vielfalt ist auch zur Berücksichtigung der Interessen der Schüler aus den unterschiedlichsten Sozialisationsmilieus wichtig" (Hakala 2009, S.199)

Early childhood education and care institutions ISCED 0	Kindergarten teachers and special needs kindergarten teachers provide ECEC and pre-primary education. Most pre-primary education for 6-year-olds takes place in ECEC centres.
General educational institutions ISCED 0-3	Kindergarten teachers work as pre-primary teachers in separate pre-primary classes. Class teachers are generalists and mainly teach all subjects in grades 1-6 in basic education and may also provide pre-primary education. Subject teachers teach one or several subjects in basic education, primarily in grades 7-9 Subject teachers teach one or several subjects in general upper secondary education Special needs teachers and special class teachers teach in grades 1-9 in basic education
Vocational institutions ISCED 3	Subject teachers work as teachers of common units such as languages, mathematics, science, physical education and arts Vocational studies teachers work as teachers in field-specific studies. Some are involved in assessing students' competence demonstrations taking place in authentic work environments. Special needs education teachers work in special needs teaching at vocational special education institutions, vocational institutions, adult education institutions and universities of applied sciences

Figure 15: Different types of teachers at Finnish educational institutions (Paronen, Lappi 2018, S.9)
Die Lehrerausbildung auf Universitätsniveau richtet sich an frühkindliche Erzieher, Klassenlehrer, Fachlehrer, Lehrer für besondere Bedürfnisse und Berater.

Viele der Primarstufen- beziehungsweise Klassenlehrer*innen erwerben auch die Qualifikation, die Klassenstufen 7-9 der Gemeinschaftsschulen zu unterrichten, indem sie als Nebenfach ein in diesen Klassenstufen unterrichtetes Fach wählen (vgl. Mikkola 2008, S.182). Diese Art der Zusatzqualifikation ist erwünscht, da vor allem in abgelegenen Gebieten Lehrer*innen eingestellt werden, die in allen Klassen der Gemeinschaftsschule unterrichten können.

Wird ein Abschluss als Fachlehrer*in angestrebt, muss als Hauptfach das Fach gewählt werden, welches sie später unterrichten wollen. Zusätzlich werden die pädagogischen Studien für Lehrer*innen entweder als Teil ihres Abschlusses oder als separates Studium absolviert. Durch das Fachstudium soll die für den Unterricht erforderliche Beherrschung des Stoffes gefördert werden (vgl. Mikkola 2008, S.183), das pädagogische Studium, welches einen Umfang von mindestens 60 Studienpunkten hat, soll den angehenden Absolvent*innen die für den schullischen Alltag benötigten pädagogischen Kompetenzen vermitteln sowie die Fähigkeiten, die eigene Arbeit und das Arbeitsumfeld reflektiert zu betrachten und weiterzuentwickeln. Der Abschluss eines*r Fachlehrers*in umfasst einen höheren Hochschulabschluss, welcher nach 5-6 Jahren absolviert werden kann. Das Studium ist stark didaktisch ausgerichtet und der Umfang beträgt dabei 300-330 Studienpunkte.

Die Fachlehrer*innen werden für unterschiedliche Unterrichtsfächer ausgebildet, wobei dies Fächer sein können,

die in der Gemeinschaftsschule, der gymnasialen Oberstufe, als Pflichtfächer in der beruflichen Ausbildung oder in der Erwachsenenbildung unterrichtet werden (vgl. Mikkola 2008, S.183).

Die Ausbildung zur Beratungslehrkraft im Magisterstudium besteht aus einem Unterrichtsfach aus dem Gebiet der Pädagogik als Hauptfach, daneben muss ein darin enthaltenes oder separates Pädagogikstudium sowie eine weitere Ausbildung zum*r Schülerberater*in absolviert werden. Die Anwärter*innen für das Studium des 'Sonderpädagogen und Primarstufenlehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung' umschließt einen höheren Hochschulabschluss im Hauptfach Sonderpädagogik und ebenfalls, wie auch bei den Beratungslehrer*innen ein separates oder im Studium enthaltenes pädagogisches Studium. Zusätzlich muss hier jedoch auch noch ein Studium für Sonderpädagogen abgelegt werden (vgl. Mikkola 2008, S.184).

Die finnische Lehramtsausbildung legt weiterhin großen Wert darauf, wie die Absolvent*innen in ihrem späteren Berufsleben innovative Differenzierung umsetzen können, um auf die immer heterogener werdenden Klassen und den damit verbundenen Lernbedarfen einzugehen. Hierfür erlernen sie unter anderem Kompetenzen im Bereich der Diagnostik und Analyse von Lernschwierigkeiten und lernen unterschiedliche Fördermaterialien kennen. Die verschiedenen Formen von Verhaltensstörungen bleiben jedoch ein Fachgebiet der Sonderpädagog*innen (vgl. Mero, Meri 2017, S.124). Das daraus resultierende Engagement finnischer Lehrkräfte, sich für die Optimierung von Unterrichtspraxis einzusetzen, ist hoch, da es in ihren Augen einen großen Stellenwert für die Weiterentwicklung schulischer Förderungsprozesse besitzt.

Am Ende ihres Studiums erhalten die Studierenden ein Zertifikat über das erfolgreich abgeschlossene Studium.

Besonderheit: Charakteristisch für die Lehrer*innenausbildung in Finnland ist die Einbindung von praktischen Studien. An acht Universitäten befinden sich angeschlossene Praktikumsschulen, welche zu Übungszwecken und Unterrichtspraktika zur Verfügung stehen. Hierbei handelt es sich um Schulen mit Gemeinschaftsschulunterricht als auch mit Unterricht der gymnasialen Oberstufe (vgl. Mikkola 2008, S.183). Die dort absolvierten Praktika werden zum einen von Lehrkräften der Praktikumsschulen und zum anderen von Expert*innen für Fachdidaktik der Lehrerbildungsinstitute und universitären Fachinstituten betreut.

Die Praktika sind in verschiedene Phasen unterteilt, unter anderem ist der erste Themenschwerpunkt das Kennenlernen der Arbeitsmethoden der jeweiligen Schule, gefolgt von eigenen Planungen und unter Anleitung gehaltene Stunden. Ein weiterer wichtiger Bestandteil ist die Übernahme verschiedener Verpflichtungen (vgl. ebda.). Innerhalb des Studiums leisten die Studierenden insgesamt 30-40 Studienpunkte praktischer Lehrübungen. Diese Lehrübungen sind sowohl im Bachelorabschluss als auch im Masterabschluss enthalten.

An Praktikumsschulen finden zudem regelmäßig Forschungsarbeiten zur Lehrer*innenausbildung sowie Fortbildungsmaßnahmen statt.

Lehrende, die an den University Practice Schools unterrichten, haben „higher qualifications than normally“. Dies ermöglicht den Studierenden, die sich in den Praxisphasen befinden, eine umfassende spezielle Betreuung und Reflexion (vgl. Kricke 2014, S.344)

3 Das Auswahlverfahren vor dem Studium

2007 kam es zu einer Reformierung der Aufnahmeprüfung. Hierbei wurde jedoch auch betont, dass es keine Abstriche bei der Frage nach dem didaktischen Können geben sollte. Nach der neu reformierten Aufnahmeprüfung sollen auch andere Fähigkeiten als bedeutungsvoll für die Lehrer*innenausbildung angesehen werden, wie anderen Menschen zu begegnen, die Fähigkeit des Zuhörens und mit Diversität und Widersprüchen umzugehen (vgl. Hakala 2009, S. 193).

Das Auswahlverfahren besteht seitdem aus einem schriftlichen Test und daran anknüpfenden Auswahlgesprächen.

In Finnland liegt der Fokus beim Bewerbungsverfahren auf den Noten, trotzdem werden viele Bewerber*innen mit großartigen Zeugnissen nicht genommen. "Ziel ist es, die Eignung der Bewerberinnen und Bewerber für den Lehrerberuf festzustellen. Dazu gehören Beziehungsfähigkeit, Motivation und Engagement" (Köhler [Internetquelle])

2021). In Finnland muss sich jede*r Bewerber*in klar zu diesem Beruf bekennen. „Am stärksten ist der Wettbewerb unter den Kandidaten für die sechsjährige Primarschule. Hier gibt es 8.500 Bewerbungen auf 750 Studienplätze. Da reicht es einfach nicht, wenn einer sagt: Ich mag Kinder, oder: Meine Mutter und mein Onkel waren auch schon Lehrer“ (Sahlberg, in: Otto 2021) Eine hohe Relevanz in dem Auswahlverfahren hat diesbezüglich die Auseinandersetzung mit einschlägiger Theorie. Die Bewerberinnen und Bewerber „werden gebeten, die Arbeit zu beschreiben, die sie künftig machen wollen und auch, wo sie sich in zehn Jahren sehen. Schließlich müssen sie ihre Stärken und Schwächen beschreiben, die im Lehrer*innenberuf relevant sein können“(Köhler 2021). So wird gefiltert, wie sich Einstellung und Überzeugung der Bewerberinnen und Bewerber zeigen. Das Hauptaugenmerk liegt bei der Auswahl auf der Motivation für den Beruf und das didaktische Potenzial (vgl. Hakala 2009).

Im Auswahlprozess ist zwischen den Subject-Teachers und den weiteren Lehramtstypen zu unterscheiden. Subject Teacher Kandidat*innen sind in der Regel bereits für ihr Fach eingeschrieben und bewerben sich ungefähr ein Jahr nach Aufnahme des Fachstudiums für die pädagogischen und didaktischen Studien, um die Profession Lehrer*in einzunehmen. Das Auswahlverfahren wird an den jeweiligen Standorten geregelt (vgl. Kricke 2018, S.342).

About Vakava

Vakava ist ein „national selection cooperation network“ im Bereich der Bildung. Es ist für die Gestaltung und Organisation des schriftlichen Vakava Tests verantwortlich, welcher angehenden Studierenden ermöglicht, sich für alle an dem Netzwerk teilnehmenden Programme einzuschreiben.

Dieses Netzwerk umfasst die Universitäten von Helsinki, Ost Finnland, Jyväskylä, Lapland, Oulu, Tampere und Turku.

Die Vakava Prüfung ist Teil des universitären Auswahlprozesses. In manchen Studienrichtungen, so auch beim Lehramtsstudium, werden die Punkte, welche von den Bewerber*innen erzielt wurden, als Basis für die Auswahl zu weiterführenden Tests und Interviews genutzt (vgl. Rautio 2021).

Für Bewerber*innen für das Lehramtsstudium besteht der Auswahlprozess aus zwei Phasen. Daher ist es wichtig, ein möglichst hohes Ergebnis in dem VAKAVA Test zu erzielen. Denn nur Bewerber*innen mit genügend Punkten werden in die zweite Runde zum „aptitude test“ eingeladen (vgl. ebda.).

Spannend ist, dass sich die angehenden Studierenden zum Beispiel für die „class teacher education“ für maximal drei Programme einschreiben können, welche sie nach Präferenz bei ihrer Bewerbung angeben können.

Die Testergebnisse werden nun mit der von den Bewerber*innen angegebenen Präferenzen abgeglichen. Wenn die Punkte für die erste Wahl reichen, wird hier eine Einladung zur zweiten Phase ausgesprochen. Wenn dies nicht zutrifft, wird das gleiche Verfahren für die zweite und die dritte Wahl durchgeführt. Selbst wenn Bewerber*innen genügend Punkte erzielt haben, um zu allen drei ausgewählten „class teacher programs“ zugelassen zu werden, gibt es nur eine Einladung für die nächste Phase für die erste Wahl (vgl. ebda.).

Die nun anstehende „aptitude tests“ können aus Interviews, Gruppenübungen oder verschiedenartigen schriftlichen Tests bestehen. Sie sollen unter anderem die persönliche Eignung, die Motivation und die Vorstellung von dem Beruf prüfen.

Der Vakava Test basiert auf Materialien, welche circa fünf Wochen vor der Prüfung veröffentlicht werden (meistens Ende März) und in einem „multiple choice test“ münden. Das Material umfasst 4-6 wissenschaftliche Artikel mit einem Umfang von circa 200 Seiten aus dem Bereich „Bildung“. Die Ergebnisse sollen die akademischen Kompetenzen im Bereich Bildungswissenschaften widerspiegeln. Alle Tests finden landesweit zur selben Zeit statt, wobei die Bewerber*innen sich aussuchen können, an welchem Standort sie den Test ablegen möchten (vgl. ebda.).

4 Hohes Ausbildungsniveau der Lehrkräfte soll hohe Unterrichtsqualität gewährleisten

In Finnland sind Lehrkräfte nicht nur Expert*innn in ihrem eigenen Fachgebiet, sondern auch Expert*innen im

Lehren und Lernen, da die finnische Lehrer*innenausbildung dem Studium der Pädagogik einen besonderen Wert beimisst: das Erlernen der Lehrkunst, zugeschnitten auf das Lernen unterschiedlicher Schüler*innen (vgl. Kangasniemi, Veremenko 2021).

„Wir erwarten von einem angehenden Lehrer, dass er die wissenschaftlichen Theorien, Methoden des Forschens und den kritischen Umgang damit ebenso beherrscht wie jeder andere Student. Es ist uns wichtig, dass Lehrer die aktuellen Forschungsergebnisse zu ihrem Fachgebiet kennen und bei der späteren Arbeit mit den Kindern einen analytischen und selbstkritischen Zugang zu ihrem eigenen Handeln finden“ (Sahlberg, in: Otto 2021).

Lehrer*innen sollen also dazu befähigt werden, Entscheidungen zu treffen, welche sich auf einer wissenschaftlichen Basis rechtfertigen lassen. Sie werden nicht zu Forscher*innen ausgebildet, sondern zu Expert*innen, die ihre Arbeit basierend auf erforschten Daten bewerten können und wissen, wo und wie sie sich neue und relevante Informationen beschaffen können. Sie lernen, die Individualität zu schätzen und zu respektieren und dadurch maßgeschneiderte Fördermaßnahmen zu entwickeln und umzusetzen. Unterstützend wirkt dabei ein großes Angebot an Methoden, über die der/die finnische Lehrende aufgrund seiner/ihrer praxisnahen Ausbildung und verpflichtender Weiterbildungen verfügen.

Die Gewerkschaft für Bildung in Finnland umschreibt die Aufgaben von Lehrer*innen folgendermaßen: Sie unterstützen das Lernen und die Kompetenzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen sowie das Wachstum von Einzelpersonen zu unabhängigen und verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft, damit sie über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, um sich in sich ändernden Betriebsumgebungen zurechtzufinden (vgl. OAJ 2021). Neben diesen Aufgaben spielt vor allem auch das schon erwähnte Interesse für lebenslanges Lernen eine große Rolle.

5 Fazit

„Warum ist die finnische Lehrerausbildung so excellent?“ titelt ein Aufsatz, der der Recherche zu dieser Arbeit zugrunde lag. Die Antwort lässt sich in wenigen Punkten zusammenfassen.

In Finnland kann nicht jede und jeder Lehrkraft werden, die oder der es gerne möchte, sondern nur jene, die ein angemessenes Wissen, eine begeisterte Einstellung, eine überzeugende Haltung und Motivation und eine kompetente Selbstreflexion schon vor dem Studium zeigen; Menschen, die diese Ausbildung mit Überzeugung und Zielorientierung beginnen und nicht aus Mangel an passenden Alternativen.

Das finnische Auswahlverfahren ist zwar für alle offen, doch filtert es die für das Lehramt Besten heraus. Hier mag der kritische Einwand kommen, dass manch einer erst mit seinen Aufgaben wachse, doch die genaue Betrachtung der Voraussetzungen und die stringente Auswahl, die die Finn*innen seit einiger Zeit durchführen, scheint durch den Erfolg gerechtfertigt zu sein.

Durch die enge und gut strukturierte Verzahnung von Theorie und Praxis wachsen die angehenden Lehrkräfte von Beginn an in ein System, welches von Expertise, Respekt und Dialog geprägt ist. Universität und Schulalltag verschränken sich hier zu einer symbiotischen Einheit. In ihren Übungsschulen lernen die angehenden Lehrkräfte ebenfalls von Anfang an, Teil eines multiprofessionellen Teams zu sein, welches einen gemeinsamen Fokus hat: Das Kind und die bestmöglichen Lernmöglichkeiten. So können sie im Laufe ihres Studiums zu Didaktiker*innen, Fachexpert*innen, Lernforscher*innen, Begleiter*innen und König*innen der Kommunikation avancieren.

Die fundierte und gute Lehrer*innenausbildung bringt die Anerkennung der Profession in der Gesellschaft, gepaart mit dem Vertrauen in das Engagement, die Kompetenz und die Verantwortung der Lehrkräfte. Auch von staatlicher Seite ist das Zutrauen in die so ausgebildeten Lehrkräfte groß. So werden sie mit kommunaler Unterstützung begleitet und es wird ihnen zugetraut, viele Entscheidungen und Entwicklungen mit pädagogischem Weitblick und großer Expertise gestalten zu können.

Die finnische Lehrer*innenausbildung ist so excellent, weil sie die jungen Menschen sorgfältig auswählt, mit allen notwendigen fachlichen, pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen ausstattet, in ein System

multiprofessioneller Teams vernetzt, auf ihrem Weg begleitet, fordert und fördert und das alles mit Respekt, Vertrauen und Dialog.

Literatur

- (OAJ), D. G. (19. Februar 2021). Was beinhaltet Unterricht. Von <https://www.oaj.fi/en/education/what-does-teaching-involve/> abgerufen
- Dämon, K. (17. Februar 2021). Was finnische Schulen besser machen. Von <https://www.wiwo.de/erfolg/hochschule/vorbildliches-bildungssystem-was-finnische-schulen-besser-machen/10808240.html> abgerufen
- Hakala, J. T. (2009). Die Ausbildung der Klassenlehrer für die neunjährige Grundschule. In A.-L. Matthies, & E. Skiera, *Das Bildungswesen in Finnland (S. 193-202)*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Kajander, M. (Juni 2005). *Lehrerbildung in Finnland- Reicht die idealistische Ausbildung für die reale Schulwelt?* Köln: Deutsch-Finnische Gesellschaft e.V.
- Kangasniemi, J., & Veremenko, A. (17. Februar 2021). Warum Finnland? Gemeinsam mit Finnland lernen. Von <https://www.educationfinland.fi/why-finland> abgerufen
- Köhler, R. (6. März 2021). Strenges Auswahlverfahren für das Lehramtsstudium. Von <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/strenges-auswahlverfahren-fuer-das-lehramtsstudium/> abgerufen
- Korpela, S. (17. Februar 2021). Schule in Finnland. Erfolgsschlüssel einer Nation. Von <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/erfolgsschlüssel-einer-nation/> abgerufen
- Kricke, M. (2014). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland- eine empirische Studie zu Schulsystem und Lehrer*innenbildung im Ländervergleich*. Universität Köln.
- Mero, M., & Meri, M. (2017). *Inklusive Schule- Einblicke in das finnische Bildungssystem und seine Lehramtsausbildung. Ein Bericht*. In S. Barsch, N. Glutsch, & M. Massumi, *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. (S. 121-130). Münster: Waxmann Verlag.
- Mikkola, A. (2008). *Lehreraus- und -fortbildung in Finnland*. In J. Sarjala, & E. Häkli, *Jenseits von Pisa. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen* (S. 181-195). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Otto, J. (17. Februar 2021). "Wir vertrauen ihnen". Von <https://www.zeit.de/2013/37/lehrer-eignung-auswahl-finnland> abgerufen
- Paronen, P., & Lappi, O. (2018). *Finish teachers and principals in figures*. Helsinki: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Rautio, S. (19. Februar 2021). About Vakava. Von <https://www.helsinki.fi/en/networks/national-selection-cooperation-network-in-the-field-of-education/about-vakava> abgerufen

Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung in Finnland

Chiara Deschka

1 Einleitung

Die Bevölkerungsdichte im flächenmäßig siebtgrößten Land Europas beträgt knapp 18 Einwohner*innen je km². Finnland ist somit im Vergleich zu Deutschland mit ca. 234 Einwohner pro km² sehr dünn besiedelt (Nowak 2016, S.32).

Die Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung hat einen besonderen geschichtlichen Hintergrund. So kam es z.B. zwischen Ende der 1950er und 1970er in Finnland zu einem starken Strukturwandel. Bildung und Weiterbildung spielten eine zentrale Rolle für die Menschen, die versuchten, sich dem Wandel anzupassen. Der Arbeitsmarkt versprach gute soziale Aufstiegschancen. Es war möglich, durch eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung einen besseren Arbeitsplatz zu bekommen.

Die Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung hat auch deshalb in den letzten Jahren einen hohen Stellenwert in Finnland bekommen. Das zeigt sich auch an den zahlreichen Büchereien, die für alle Menschen in Finnland zugänglich sind. So liegt Finnland bei den internationalen Schulleistungen auch in der PISA-Studie sehr weit vorne. Als Gründe werden u.a. die hohe Frequenz der ausgebauten öffentlichen Büchereien und der privaten Buchhandlungen sowie die hohe Rate an Zeitungsleser/innen angeführt (Filla 2009, S. 4).

Durch die Weiterentwicklung über die Bildungskultur werden die Erwachsenen motiviert, sich weiterzubilden und können somit weiterhin am Arbeitsmarkt teilnehmen sowie sich sozial-kulturell in der Gesellschaft engagieren.

Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich mit der Geschichte der Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung in Finnland. Zusätzlich werden einige gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie die verschiedenen Angebote der Volks-, Weiter- und besonders der Erwachsenenbildung dargelegt.

Das Ziel ist es, einen Einblick in die Geschichte, die Rahmenbedingungen sowie in die Angebote der finnischen Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung zu geben.

2 Historische Entwicklung

Die Weiterbildung hat in ganz Skandinavien eine sehr lange Tradition (Huck & Lauterbach 1995, S.46). So wurde Finnland im Jahr 1917 unabhängig, denn zuvor lebten sie unter russischer Vorherrschaft und davor waren sie ein Teil Schwedens (Heinonen 2007, S. 16). Aus dieser hundertjährigen Tradition stammen die (Heim-) Volkshochschulen, die, im Gegensatz zu den deutschen Erwachsenenbildungseinrichtungen, in der Regel als Internate organisiert sind (Huck & Lauterbach 1995, S.27).

Die Ursprünge der Erwachsenenbildung können auch im Zusammenhang mit der Entstehung des finnischen Nationalbewusstseins im späten 19. Jahrhundert gesehen werden. So gab es in dieser Zeit viele nationalbezogene Philosophen, Dichter, Künstler sowie Wissenschaftler, deren Werke das Aufkommen nationaler Identitäten begünstigt haben. Um die Entstehung des Nationalbewusstseins zu beschleunigen, wurde die Bildung so gestaltet, dass sich die Bevölkerung mit ihren Wurzeln beschäftigte. Aus diesem Grund liegt der Ursprung der finnischen Erwachsenenbildung im Kontext zu den aufklärerischen und nationalromantischen Ideen (Filla 2009).

Bildung wurde als Weg gesehen, ein Bewusstsein für die gemeinsamen Interessen der Arbeiterschaft zu schaffen und so gemeinsame Ziele zu erreichen. Diese Ideen wurden zum Grundprinzip der freien Erwachsenenbildung. Das Ziel war es, Menschen auf Grundlage ihrer individuellen Bedürfnisse zu bilden und das ohne staatlichen Eingriff in die Inhalte. Der Ursprung der finnischen Erwachsenenbildung liegt demnach in den nationalen und emanzipatorischen Strömungen des späten 19. Jahrhunderts (Huck & Lauterbach 1995, S.27f.).

Die Erwachsenenbildung stieg quantitativ in den sechziger Jahren. In dieser Zeit hat sich Finnland vom Agrarstaat in einen Industriestaat gewandelt und es wurden Fachkräfte für die Industrie benötigt. Das Netzwerk für die Erwachsenenbildung wurde in den sechziger und siebziger Jahren über das ganze Land verbreitet.

In den achtziger Jahren wurden weitere moderne Erwachsenenbildungsstätten mit unterschiedlichen Kursangeboten entwickelt. So stieg die Anzahl der Studierenden in den Berufsbildungszentren um das zehnfache und betraf damit verbunden auch die berufliche Erwachsenenbildung (Huck & Lauterbach 1995, S.46).

2.1. Die Bildungspolitik & die freie Erwachsenenbildung

Die erste Bildungsorganisation im Bereich der Erwachsenenbildung (das Volkbildungszentrum) wurde bereits 1889 gegründet. Die erste Volksschule entstand 1899.

Der Bürgerkrieg in Finnland 1918 führte dazu, dass in vielen Haushalten nur eine erwachsene Person für den Familienunterhalt sorgen konnte. Die Lohnarbeit entwickelte sich währenddessen zur Haupteinkommensquelle, weil die nebenberufliche Agrarwirtschaft rückläufig war. Zu dieser Zeit gab es sehr viele ungelernete Arbeitskräfte. So richtete sich die Erwachsenenbildung an verwitwete Frauen, deren Männer im Bürgerkrieg gefallen waren (Leskinen u. a. 1997).

Die nächste Entwicklungsphase begann während des zweiten Weltkriegs. So wurden während des Kriegs vermehrt Arbeitskräfte benötigt, um die Männer zu ersetzen, die in den Krieg gezogen waren. Um die benötigten Arbeitskräfte so schnell wie möglich anzulernen, wurden damals die sogenannten Schnellausbildungen entwickelt. So sollten die verbliebenen Arbeitskräfte (besonders die Frauen) für verschiedene Tätigkeiten qualifiziert werden, um die Berufstätigkeiten, die zuvor von Männern übernommen wurden, durchführen zu können (Heinonen 2007, S. 18).

Die Erwachsenenbildung in Finnland war noch sehr lange Zeit nach dem Krieg durch die Vorgaben aus den (Nach-)Kriegsjahren geprägt. So wurden sie bis zu diesem Zeitpunkt als eine zeitlich-befristete berufliche Qualifizierung verstanden, nicht als Bestandteil des Bildungssystems.

Das änderte sich allerdings mit einem im Jahr 1966 erlassenen Gesetz. Das Gesetz wurde zu einer Zeit eingeführt, in der sich ein Mangel an qualifizierten Fachkräften abzeichnete, während gleichzeitig qualifizierte Menschen arbeitslos waren (OPM 2002). Anpassungsqualifizierung stand demzufolge als Ziel im Vordergrund.

Bis zu den 1960er Jahren gab es nur sehr wenige Verbindungen zwischen dem Staat und der Erwachsenenbildung. Die Unabhängigkeit gegenüber dem Staat erklärt sich, indem Finnland selbst seine Unabhängigkeit erst nach dem Entstehen der finnischen Erwachsenenbildung erlangte. Die Bildung wurde als Weg angesehen, die Bevölkerung aus der Unmündigkeit zu befreien und gleichzeitig nationale Identität und Einheit zu schaffen. In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts entstanden neue soziale Bewegungen und Organisationen, die von den Aktivitäten der freien Erwachsenenbildung profitierten (Tuomisto 2003).

So gab es zwar rechtlich geregelte und staatliche Förderungen für die Erwachsenenbildung, der Zentralstaat trat allerdings nicht als Anbieter von Bildung auf und sah auch keine Notwendigkeit z.B. Lehrpläne zu entwickeln oder Bildungsvermittlungen zu regeln (Alanen 1992).

Dennoch war die Erwachsenenbildung schon immer mehr oder weniger von staatlicher finanzieller Unterstützung abhängig. Nach der Unabhängigkeit wurden Gesetze zur staatlichen Förderung von Volkbildungszentren und Volksschulen verabschiedet. Bevor die Gesetze in Kraft getreten sind, wurden die Förderungen der freien Erwachsenenbildung im Rahmen des Staatshaushalts festgelegt und vom Parlament verabschiedet (Toiviainen 1998).

2.2. Erwachsenenbildungspolitik als Teil der Sozialpolitik

In den 1950er Jahren war Finnland von strukturellen Veränderungen geprägt. Diese wirkten sich auf die Gesellschaft und auf die wirtschaftlichen Aktivitäten aus. Die industrielle Produktion stieg dramatisch an (Cedefop/Heinonen 2020). Daraufhin unterlag das soziale Sicherungssystem der staatlichen Steuerung mit dem

Ziel, einen sozialen Wohlfahrtsstaat aufzubauen. Die Regierung deutete dabei auf die Notwendigkeit hin, in die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung zu investieren. Die starke Veränderung der Erwachsenenbildung führte zu einer Aufwertung der beruflichen Weiterbildung innerhalb der Erwachsenenbildung (Cedefop/Heinonen 2020).

Das Erwachsenenbildungskomitee sollte grundlegende Ziele der allgemeinbildenden und beruflichen Erwachsenenbildung definieren. Darunter sollten Defizite und Möglichkeiten eines Bedarfs des Erwachsenenbildungssystems aufgezeigt und ein Entwicklungsplan erstellt werden (Komiteeamietintö (KM) 1975).

In dem Abschlussbericht wurden von dem Komitee vier grundlegende Ziele der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung genannt:

- Förderung von Gleichberechtigung,
- Beschleunigung der Wirtschaftsproduktion – Förderung beruflicher Kompetenzen,
- Stärkung der Demokratie – Förderung gesellschaftlicher Kompetenzen,
- Festigung der Kultur – Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.

Auf der Grundlage des Komitees traf die Regierung 1978 mit zwei politischen Richtlinien eine wichtige Entscheidung für die Entwicklung der Erwachsenenbildung. So wurde die Phase des lebenslangen Lernens eingeläutet.

Durch diese Grundlage differenzierte sich das Erwachsenenbildungssystem weiter aus (Alanen 1992). Zwischen 1970 und 1989 wurden insgesamt 41 Schulungszentren gegründet (Leskinen u. a. 1997). In den 1980er Jahren wurde ein erneutes Defizit sichtbar. So löste das Konzept der Arbeitnehmer-Weiterbildung die Vorstellung ab, dass die in den jungen Jahren erworbenen beruflichen Kompetenzen für die gesamte individuelle Laufbahn ausreichen würden. Die berufliche Weiterbildung für Erwachsene wurde als Instrument gesehen, den neuen Anforderungen des Arbeitslebens zu begegnen.

Die Angebote der Erwachsenenbildung wurden unterteilt in arbeitsmarktorientierte Erwachsenenbildung sowie betriebliche Aus- und Weiterbildung. Diese besteht heute noch (Cedefop/Heinonen 2004).

2.3. Flexibilisierung der Angebotsstrukturen

Zu Beginn der 1990er Jahre erlebte die finnische Wirtschaft einen starken Niedergang. In nur wenigen Jahren stieg die Arbeitslosenrate von 3,2% im Jahr 1994 auf 16,6%.

Ein Grund für diese Entwicklung war die Rezession auf dem Weltmarkt und besonders die wirtschaftliche und politische Situation in Europa und den Nachbarländern (Heinonen 2007, S. 21). Die sehr starken Handelsbeziehungen zur Sowjetunion und deren Transformation hatten starken Einfluss.

Zu Beginn der 1990er Jahren erkannte die Regierung, dass die Fördermechanismen und die Verwaltungsstrukturen der Erwachsenenbildung dem Wandel auf dem Arbeitsmarkt nicht flexibel genug begegneten. Damals wurde vermutet, dass eine zunehmende Marktorientierung in der beruflichen Erwachsenenbildung den Qualifikationserfordernissen des Arbeitsmarktes besser gerecht werden könnte. Aus diesem Grund wurde sich von dem Planungssystem verabschiedet und man setzte auf „Angebot und Nachfrage“ als Regulierungsprinzip in der Weiterbildung (Alanen 1992).

Im Jahr 1991 wurde das Gesetz für die beruflichen Erwachsenenbildungszentren verabschiedet. Die zuvor entwickelten Schulzentren wurden in berufliche Erwachsenenbildungszentren umgewandelt. Gleichzeitig kamen neben der Qualifizierung der Arbeitslosen neue Angebote der Erwachsenenbildung hinzu. Vom Bildungsministerium wurden jedes Jahr Unterlagen zur Steuerung der Nachfrage von Bildungsangeboten veröffentlicht (Heinonen 2007, S. 21).

Eine weitere bedeutsame Maßnahme der Weiterbildungen war die Entwicklung eines kompetenzbasierten Qualifikationssystems. Bevor das Gesetz in Kraft getreten ist, gab es das System der Eignungsqualifikation. Diese

war allerdings weniger flexibel als das neue, kompetenzbasierte System. Nachdem das Qualifikationssystem bestand, sind die Zahlen der Prüfungen stark angestiegen. Zu der jetzigen Zeit werden die Prüfungen im Rahmen des Gesetzes zur beruflichen Erwachsenenbildung geregelt (Cedefop/Heinonen 2020). Im Jahr 1999 wurden neue Rechtsvorschriften für das Bildungswesen verabschiedet, die die gesamte Bildungsgesetzgebung reformierten. Das Gesetz zur beruflichen Erwachsenenbildung wurde außer Kraft gesetzt und durch neue Richtlinien ersetzt (Cedefop/Heinonen 2020).

2.4. Verbesserung durch die Chancengleichheit

Im 21. Jahrhundert wurden die finanziellen Mittel in der Erwachsenenbildung stark gekürzt. Dies führte in den Bildungseinrichtungen zu gravierenden Problemen. Das System von „Angebot und Nachfrage“ brach in sich zusammen. Daraufhin begann auch die Bevölkerung das System zu kritisieren. Infolgedessen wurde das Anbieter – Käufer – Modell als Mischmodell modifiziert. Dies geschah durch die Anregung des parlamentarischen Komitees für die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung (Cedefop/Heinonen 2020).

Durch den Ausbau der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung erlangte diese nun eine hohe Priorität in der Berufspolitik. Das Ziel dessen war es, die Angebotsstruktur zu sichern, indem auf allen Bildungsniveaus die Bedingungen für qualitativ hochwertige Erwachsenenbildung gewährleistet würde.

Das Thema „Chancengleichheit im Bildungssystem“ kam zusammen mit dem Bericht der OECD über die finnische Erwachsenenpolitik auf. Das Konzept wurde schnell zum Kern des parlamentarischen Komitees für die berufliche Erwachsenenbildung (Cedefop/Heinonen 2020).

Auf Anregung des Komitees wurde das sogenannte NOSTE-Programm zur Förderung der Chancengleichheit im Bereich der Erwachsenenbildung als ein Fünf-Jahre-Aktionsprogramm (2003-2007) für die allgemeine und berufliche Bildung angelegt.

Das Besondere daran war, dass es speziell auf Erwachsene im Alter zwischen 30 und 59 Jahren mit niedrigem Bildungsniveau ausgerichtet war.

Durch das Programm bekamen die Erwachsenen die Möglichkeit, eine berufliche Erstausbildung abzuschließen. Die Teilnahme war für die Erwachsenen kostenlos. Das Ziel des Programms war es, den Menschen in Finnland, die gar keinen Bildungsabschluss erreichten, die Chance zu einer beruflichen Weiterbildung zu eröffnen (Heinonen 2007, S.35).

Durch das Programm sollten durch Frühverrentung entstehende Lücken geschlossen werden und die Erwerbstätigenquoten erhöht werden. Die finnische Bezeichnung „NOSTE“ bezieht sich dabei auf die Verbesserung der Qualifikationen für Erwachsene (Heinonen 2007, S.35).

Im Jahr 2000 nahmen rund 1,75 Millionen Personen zwischen 18 und 64 Jahren Angebote der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung in Anspruch (Heinonen 2007, S. 26).

Für den Erfolg der Weiter- und Erwachsenenbildung in Finnland sind wohl auch die folgenden gesetzlichen Rahmenbedingungen verantwortlich.

3 Rahmenbedingungen der Volks- Weiter- und Erwachsenenbildung

Nachfolgend wird auf die Grundlagen der Steuerung der Volks- Weiter- und Erwachsenenbildung eingegangen. Im Anschluss werden einige gesetzliche Rahmenbedingungen zur Volks- Weiter- und Erwachsenenbildung dargelegt.

3.1. Grundlagen der Steuerung

In Finnland wird durch das Parlament (Eduskunta) über die allgemeinen Prinzipien der Bildungspolitik und über die Gesetzgebung entschieden. Meistens schlägt die Regierung neue Gesetze oder Gesetzesänderungen vor. In der Aus- und Weiterbildung werden diese durch das Bildungsministerium oder durch das Arbeitsministerium inhaltlich

vorbereitet. Der größte Teil der Erwachsenenbildung liegt unter der Verantwortung des Bildungsministeriums. Das Bildungsministerium hat als oberste Bildungsbehörde die Aufsicht über das gesamte Bildungssystem. Hier gibt es eine Abteilung für die allgemeine und die berufliche Erwachsenenbildung. Deren Aufgabe ist es, die nationale Erwachsenenbildungspolitik unter Beteiligung weiterer relevanter Akteur*innen auszuarbeiten. Alle fünf Jahre werden von der Regierung die Strategien für die künftige Bildungspolitik in der Bildungs- und Forschungsentwicklung vorgelegt (Heinonen 2007, S. 27).

Die Abteilung der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung arbeitet gemeinsam mit den Hauptkooperationspartner*innen die Implementierung der Politik im Rahmen der verfügbaren Ressourcen aus. Neben dem Bildungsministerium gibt es den Erwachsenenbildungsrat. Dieser besteht aus einem Expertengremium. Dieses wird für einen bestimmten Zeitraum von drei Jahren vom Kabinett berufen. Dessen Aufgabe ist es z.B. den Behörden und Gremien Vorschläge zur weiteren Entwicklung der Erwachsenenbildung vorzulegen (OECD 2001, S. 58).

Zu den Aufgaben des Arbeitsministeriums gehören u.a. die Festlegung des Gesamtbudgets für die Qualifizierungsmaßnahmen zur Arbeitsmarktintegration und das auch bezüglich der Erwachsenenbildung.

Anhand von Kennzahlen und Schätzungen erstellt das Ministerium Leitlinien zur Planung von Angeboten der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildung und legt einen Vorschlag zur Verteilung der Mittel vor (Heinonen 2007, S. 27). Grundlagen für die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung bestehen sowohl aus Vorschriften, die für das gesamte Bildungssystem gelten, als auch aus speziellen Bestimmungen. Das Gesetz bestimmt nicht mehr nur die Bildungsvermittlung, sondern die Beaufsichtigung der Aktivitäten der Bildungsinstitutionen und legt Rahmen sowie Bedingungen des Bildungsangebots fest. Aus diesem Grund entwickeln sich unter Nachfrage professionelle Vereine, Gemeindeverbände usw. (Heinonen 2007, S. 27f.).

Die Finanzierung hängt von der Teilnehmer*innenzahl sowie dem Umfang beschriebener Leistungen ab und erfolgt auf Grundlage der jährlich im Voraus festgelegten Kosten. Bildungsanbieter*innen müssen auf den nationalen Rahmenlehrplan für die Erwachsenenbildung verweisen. Der Rahmenplan wird zu einem Drittel vom Zentralamt für Unterrichtswesen festgelegt und durch weitere staatliche Vorschriften ergänzt. Ein Teil der Gesetze in Finnland befasst sich ausschließlich mit der Erwachsenenbildung und ein anderer Teil behandelt die Erwachsenenbildung im Kontext von Vorschriften, die sich mit Lernen und Bildung im Allgemeinen beschäftigen (Heinonen 2007, S. 28f.).

3.2. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden einige zentrale Gesetze zur finnischen Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung vorgestellt:

Das Grundbildungsgesetz regelt alle Formen der Grundbildung und das unabhängig von den Bildungseinrichtungen und -trägern. Dieses Gesetz setzt einen Rahmen für den grundlegenden Unterricht in Finnland. Er enthält Bestimmungen zum Umfang und zu Inhalten der Grundbildung, die Verteilung der Unterrichtsstunden etc. Das Gesetz regelt die allgemeine Schulpflicht, die für die finnischen Einwohner*innen ab dem Alter von sieben Jahren bis mindestens zum neunten Lebensjahr besteht (Filla 2009, S.15).

Das Gesetz zur Sekundarstufe II regelt die allgemeinbildende Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) und enthält ähnliche Bestimmungen wie das Grundbildungsgesetz. Der Unterschied liegt darin, dass der Rahmen der Bildungsangebote der Sekundarstufe II nicht so eng strukturiert ist. Zusätzlich erhält es Bestimmungen zu Zugangsvoraussetzungen. Wie auch im Bereich Grundbildung gelten für Erwachsene in der weiterführenden Schulbildung eigene Lehrpläne (Heinonen 2007, S. 29f.).

Das Berufsbildungsgesetz ist ein Rahmengesetz, das die Grundlage für die Erstellung von Rahmenlehrplänen in der Berufsbildung darstellt. Dieses Gesetz enthält die Rahmenbestimmungen für die Organisation von Ausbildungen auf Lehrvertragsbasis. Das Gesetz regelt die Erwachsenenbildung, die auf berufsqualifizierenden Fachkompetenzen basiert sowie die weiterführenden und spezialberuflichen Abschlüsse. Es beinhaltet u.a. Bestimmungen zur Organisation sowie Verfahren zu kompetenzbasierten Qualifikationen. Zudem regelt das

Gesetz Abschlüsse und Zertifikate in der beruflichen Erwachsenenbildung (ebd.)

Das Fachhochschulgesetz ist kein mit den zuvor genannten Gesetzen vergleichbares Rahmengesetz, da es keine Richtlinien zu Angeboten oder Lehrplänen enthält. Es enthält in erster Linie Vorschriften zur Organisation und allgemeinen Verwaltung von Fachhochschulen. Ähnlich regelt das Hochschulgesetz die Aktivitäten aller Universitäten. Es bestimmt u.a. die Autonomie der Universitäten und regelt ihre Rechte und Pflichten (ebd.)

In dem Gesetz zur freien Erwachsenenbildung ist die nicht auf Abschluss orientierte Bildung geregelt. Alle Arten von Bildungseinrichtungen, die Angebote der freien Erwachsenenbildung machen, werden in dem Gesetz genannt und mit ihren Hauptaufgaben festgelegt. Zudem enthält das Gesetz Vorschriften zur Verwaltung dieser Einrichtungen und Bestimmungen zur Finanzierung in Form von staatlicher Förderung (Filla 2007, S. 15).

Bei der Beobachtung der rechtlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung sind alle im vorangegangenen rechtlichen Grundlagen zu beachten, weil sowohl Hochschulen als auch berufliche Schulen der SEK II als Anbieter der Erwachsenenbildung neben privaten Bildungsträgern und kommunalen Volkshochschulen aktiv sind.

4 Angebote in der Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung

Im Bereich der Weiterbildung stiegen die Angebote in den letzten Jahren nicht allein aufgrund von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, sondern auch durch die Grundhaltung der finnischen Bildungspolitik: des lebenslangen Lernens (Heinonen 2007, S.20).

Das gesamte Weiterbildungsangebot ist sehr umfangreich ausgebaut. Diese Angebote werden stetig weiterentwickelt. Aus einer über hundertjährigen Tradition stammen die Heim- und Volksschulen, die in der Regel als Internate organisiert sind (Heinonen 2007, S.26).

Die Erwachsenenbildung wird in Finnland mittlerweile sehr umfassend sowie auf allen Stufen des Bildungssystems angeboten. In vielen Gemeinden gibt es Erwachsenenbildungszentren, die allgemeinbildende sowie zum Teil auch berufsbildende Angebote für Erwachsene bereithalten (Huck & Lauterbach 1995, S. 27).

Das finnische Bildungssystem basiert auf dem Grundsatz des lebenslangen Lernens bzw. der lebensbegleitenden Weiterbildung und das unabhängig von Alter und Bildungsstand. Der Bereich der Erwachsenenbildung ist generell in drei Sektoren organisiert:

Freiwilliges Lernen: Dabei handelt es sich um allgemeinbildende und berufsbildende Angebote für Erwachsene. Es beinhaltet die individuellen Zielsetzungen und Voraussetzungen zu dem jeweiligen Bildungsstand. Diese Form der Erwachsenenbildung wird ganz oder teilweise aus dem Bildungshaushalt finanziert.

Beschäftigungspolitische Ausbildungsmaßnahmen sind Maßnahmen für Arbeitslose. Diese Maßnahmen werden vom Arbeitsministerium finanziert.

Berufsbegleitende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen: Sie werden von dem jeweiligen Arbeitgeber finanziert und finden in der Regel während der Arbeitszeit statt. Diese Form der Erwachsenenbildung orientiert sich an den Anforderungen der Arbeitgeber und dient der Steigerung von Produktivität und Rentabilität sowie der Mitarbeitermotivation (Kyrö 2006, S. 34).

Zu den allgemeinbildenden Einrichtungen in der Weiterbildung gehören die überwiegend von sozialen Gruppen und Verbänden getragenen Studienzirkel. In Finnland gibt es ca. elf Studienzirkelzentren. Diese bieten Gruppen die Möglichkeit, zu allgemeinen oder gesellschaftlichen Themen diese Zirkel zu gründen. Darunter gibt es Kursleiter*innen, die selbst von den Zentren geschult wird. Diese Organisation läuft anhand von Gesetzen und wird durch die Mitglieder getragen (Lauterbach 1995, S.27).

4.1. Ziele & Umsetzung

Ziel der Weiterbildung für Erwachsene ist, dass es den Personen die Möglichkeit geben soll, ihre Bildung der jeweiligen Lebenssituation anzupassen und möglicherweise ihre Tätigkeit in die Ausbildung zu integrieren. Neben

dem Tagesunterricht besteht für die Erwachsenen die Möglichkeit für Abend-, Wochenend- und Teilzeitunterricht. Immer häufiger tritt auch der „Mehrformunterricht“ auf, bei dem sich die Studienperioden an einer Berufsschule mit Selbststudium zu Hause oder am Arbeitsplatz abwechseln (Huck & Lauterbach 1995, S.46).

Die Erwachsenenbildung wird außer an den normalen Berufsschulen an eigens für die Erwachsenenbildung gegründeten Institutionen durchgeführt, so z.B. an den beruflichen Erwachsenenbildungszentren und spezialisierten Berufsschulen. Dabei besteht die Möglichkeit, dass die Erwachsenen sich ihre Qualifikationen im Rahmen eines Lehrvertrags oder Privatstudiums aneignen. Für die Erwachsenen gibt es kein gemeinsames Auswahlssystem wie bei den Jugendlichen, sondern die Erwachsenen bewerben sich direkt bei der jeweiligen Schule. Für die Examen und die fortbildenden Ausbildungsgänge werden die Bewerber*innen nach landesweit festgestellten Aufnahmebedingungen ausgewählt. Die Aufnahmebedingungen für die Kurse werden meist von den Schulen selbst entschieden (Huck & Lauterbach 1995, S.46).

Im Februar 2002 verfasste der parlamentarische Ausschuss für die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung vier allgemeine Vorschläge für das weitere Vorgehen der Erwachsenenbildung:

Immer mehr Finn*innen sollen für ihre persönliche Weiterentwicklung das Konzept der Selbstentwicklung aufgreifen und immer mehr Unternehmen sollen zu lernenden Organisationen werden.

Die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung soll qualifizierte Arbeitskräfte für alle Tätigkeitsbereiche und sämtliche Berufe hervorbringen.

Dank neuer Methoden sollen hochwertige Angebote zur Selbstentwicklung für Erwachsene geschaffen werden.

Die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung soll als Instrument genutzt werden, zur Aufrechterhaltung & Stärkung der partizipativen Demokratie, zur Vorbeugung von sozialer Ausgrenzung sowie zur Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft (Kyrö 2006, S.34f.).

Mit den Grundlagen der Zielsetzungen sollte dann folgendes erreicht werden:

Alle Bürger*innen erhalten die Möglichkeit, jedes Jahr ein bis zwei Wochen an einer Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen & können alle 10 bis 15 Jahre ihre Qualifikationen verbessern.

Für Erwachsene werden ausreichende Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen geschaffen.

In der Erwachsenenbildung soll die Chancengleichheit gefördert werden (insbesondere durch das Aktionsprogramm zugunsten von Erwachsenen mit niedrigen Eingangsvoraussetzungen).

Unterrichtsmethoden und Beratungsangebote sollen verbessert & neue Lernumfelder sowie virtuelle Bildungskonzepte entwickelt werden.

Für erwachsene Bildungsteilnehmer werden Sozialleistungen eingeführt & die Gebühren in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung sollen auf einem vertretbaren Niveau gehalten werden (Kyrö 2006, S.45).

4.2. Berufliche Erstausbildung

In der beruflichen Erstausbildung werden grundlegende Kenntnisse für die Arbeit in den Handwerksberufen und für die Ausübung selbstständiger Berufe vermittelt.

Im Bereich der abschlussorientierten Bildung führt die Erwachsenenbildung zu den gleichen Abschlüssen wie bei den Jugendlichen. Der einzige Unterschied ist, dass die Bildungsangebote und der Unterricht, in manchen Fällen auch die Prüfungsmodalitäten, den Bedürfnissen erwerbstätiger Erwachsener angepasst werden. Für die Teilnahme an den Bildungsangeboten gibt es in Finnland keine Altersgrenzen. Neben der abschlussorientierten Bildung gibt es auf allen Bildungsstufen auch nicht abschlussbezogene Aus- und Weiterbildungen. (Heinonen 2007, S.45). Die Möglichkeit einer Erstqualifizierung von Erwachsenen wird durch die berufsbildenden Berufsschulen in Form von berufsbegleitenden Abendkursen zur Verfügung gestellt (Huck & Lauterbach 1995, S. 27).

Die Angebote der beruflichen Erstausbildung im Sekundarbereich II sind in erster Linie auf die Jugendlichen

ausgerichtet, allerdings besteht in diesem Bereich ein besonderes Angebot für Erwachsene. Erwachsene, die u.a. zuvor keine formale berufliche Qualifikation erworben haben, können einen Berufsabschluss in einem beruflichen Kurszentrum für Erwachsene oder an einer beruflichen Schule mit entsprechenden Angeboten nachholen (Huck & Lauterbach 1995, S. 48).

In der beruflichen Erstausbildung haben die Erwachsenen die Möglichkeit, grundlegende Kenntnisse für die Arbeit in Handwerksberufen und für die Ausübung unabhängiger und selbstständiger Berufe vermittelt zu bekommen. Erwachsene mit einer weiterführenden beruflichen Qualifikation werden als Erwerbspersonen mit fachspezifischen Kenntnissen angesehen. Erwachsene mit einem spezialberuflichen Abschluss haben die Befähigung, anspruchsvolle Fachaufgaben durchzuführen. Berufliche Erstausbildungen können dabei auf der Basis eines Curriculums (vor allem für Jugendliche) oder als kompetenzbasierte Qualifikationen (meist von Erwachsenen beansprucht) absolviert werden. Die spezialberuflichen Qualifikationen führen im Gegensatz zu der beruflichen Erstausbildung zu kompetenzbasierten Abschlüssen (Heinonen 2007, S. 45).

Im Gegensatz zu der Erstausbildung der Jugendlichen können die Abschlüsse bei den Erwachsenen in der Regel auch innerhalb kürzester Zeit erworben werden (Kyrö 2006, S.36).

Ein Abschluss kann auch im Anschluss an die Lehrlingsausbildung erworben werden. Die Finanzierung der Träger erfolgt im Erwachsenenbereich genauso wie bei der Ausbildung der Jugendlichen (Kyrö 2006, S.36). Meist werden die Kurse für die Erwachsenen als kostenlose Abendkurse angeboten. Dieses Angebot kann auch in gesonderten Fällen als ein zeitliches Mischsystem (z.B. morgens Arbeit und nachmittags Schule) erfolgen.

Die berufliche Erstqualifizierung ist in erster Linie für berufstätige Erwachsene ab 25 Jahren vorgesehen. Haben die Erwachsenen eine berufliche Erstausbildung, wird darauf in der Lehre eingegangen, da viele Erwachsene ohne Berufsabschluss in diesem Rahmen eine Erstausbildung beginnen. Seit den 1990er Jahren wird diese Form der Erstausbildung eher als Instrument der Erwachsenenbildung und weniger der Jugendlichen gesehen (Huck & Lauterbach 1995, S.48).

4.3. Berufliche Weiterbildungen

Die beruflichen Weiterbildungen werden in Finnland überwiegend in den sogenannten Erwachsenenbildungszentren angeboten.

In diesem Bereich dürfen in erster Linie die beruflichen Erwachsenenbildungszentren der Gemeinden bzw. der Gemeindeverbände genannt werden sowie die Fort- und Weiterbildungsangebote, die durch Lehrgänge wie z.B. Umschulungen im Rahmen der beschäftigungspolitischen Maßnahmen angeboten werden (Huck & Lauterbach 1995, S.27).

Die Angebote der beruflichen Weiterbildung dienen der Erhaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Erwachsenen und eröffnen ihnen Möglichkeiten für eine eigenständige Erwerbstätigkeit, zur Weiterentwicklung im Erwerbsleben und zur Beschäftigungsförderung sowie zur Förderung des lebenslangen Lernens (Kyrö 2006, S.36). Diese Angebote werden von allen beruflichen Ausbildungsorganisationen angeboten. Die Kursdauer ist dabei sehr unterschiedlich (Huck & Lauterbach 1995, S.48).

Diese Angebote bieten die Möglichkeit, einen Fortbildungsabschluss oder Fachabschluss zu erwerben oder auch nur einzelne Fächer nachzuholen.

Weiterbildungsangebote bestehen an Berufsbildungszentren oder im Rahmen einer Lehrlingsausbildung (Kyrö 2006, S.36).

Alle Abschlüsse in diesem Bereich werden auf der Grundlage von Kompetenzen erworben. Das bedeutet, dass die praktischen und theoretischen Kompetenzen, die bereits bei den Erwachsenen vorhanden sind, berücksichtigt werden. Lediglich noch fehlende Kompetenzen werden entwickelt. Darum zielen diese vor allem auf die

Erwachsenen, die bereits im Beruf stehen. Dabei besteht die Möglichkeit einer formalen Anerkennung ihrer fachlichen Kompetenzen. Die Abschlüsse können entweder durch den Nachweis der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten in Prüfungen ohne vorbereitende Weiterbildung erworben werden oder am Ende einer Weiterbildung. Es führt allerdings nicht jede berufliche Weiterbildung zu einem anerkannten Abschluss (Kyrö 2006, S.36).

Haben die Teilnehmer*innen einen Berufsabschluss, können sich diese im Rahmen der Weiterbildung auf einen Fachoberabschluss vorbereiten lassen. Diese Qualifizierungskurse werden meist als Abendkurse angeboten und dauern zwischen sechs und zwölf Monaten.

Ein Fachoberschulexamen berechtigt die Erwachsenen zum Studium an einer Hochschule.

In der Weiterbildung können die Teilnehmer*innen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in einzelnen Fächern nachweisen, ohne den vollen anerkannten Abschluss zu erwerben. Die Kosten für den Abschluss werden zu 90% vom Staat übernommen. Bei den berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen werden 50% vom Staat übernommen. Hier beteiligen sich Arbeitgeber*innen an der Finanzierung.

Der theoretische Teil der Lehrlingsausbildung wird zu 100% vom Staat finanziert. Die Arbeitgeber*innen zahlen dabei die tariflichen Löhne/Gehälter. Sie erhalten einen Zuschuss für die betriebliche Weiterbildungsmaßnahme.

Angebote der Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung werden in Finnland in 40 Berufsbildungszentren für Erwachsene angeboten (Kyrö 2006, S.36f.).

4.4. Tertiäre Ausbildung

Angebote der tertiären Ebene beziehen sich sowohl auf die Fachhochschule als auch auf die Universität.

An der Fachhochschule erwerben die Erwachsenen dieselben Bachelor-Abschlüsse wie jugendliche Absolventen. Der Unterschied besteht in dem pädagogischen Konzept, das stärker auf die Erwachsenen ausgerichtet ist, z.B. in die Einteilung der Studiengänge, mit dem Wissen, dass nicht alle Erwachsenen ein Vollzeitstudium absolvieren können (Kyrö 2006, S.37). Im Jahr 2002 wurde in Finnland ein „Pilotprojekt“ für Postgraduierte-Fachabschlüsse (FH-Master-Abschluss) aufgenommen. Dieses Projekt orientiert sich an den Anforderungen für Fachabschlüsse und an der Entwicklung der Arbeitswelt. Ziel dieses Projekts ist es, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Fähigkeiten im Zusammenhang der Arbeitswelt und dessen Aufgaben, zu erlangen. Seit 2005 werden die Abschlüsse offiziell anerkannt (Kyrö 2006, S.37).

An den Fachhochschulen werden auch Erwachsenenbildungsmaßnahmen angeboten, die nicht zu einem Abschluss führen.

Außerdem gibt es an Fachhochschulen Angebote für die berufliche Spezialisierung. Diese richtet sich an Teilnehmer*innen, die bereits einen FH-Abschluss erworben haben (Kyrö 2006, S.38).

Die universitären Studiengänge, die zu einem Bachelor oder Master-Hochschulabschluss führen, werden für Jugendliche und Erwachsene nicht separat angeboten. Im Kontext des Bologna-Prozesses wurde das System der Universitätsabschlüsse im Jahr 2005 erneuert (Heinonen 2007, S.47).

Die Angebote an den Universitäten sind für jedes Alter gleich gestaltet (Kyrö 2006, S.38). Die Universitätsausbildung gliedert sich in ein dreijähriges Bachelor-Studium, dem ein zweijähriges Master-Studium folgen kann (Heinonen 2007, S.47). Allerdings können gesonderte Masterstudiengänge unter besonderen Anforderungen verkürzt werden, wenn z.B. die Teilnehmer*innen zuvor einen Hochschulabschluss erworben haben (Kyrö 2006, S.38).

4.5. Ausbildungsmaßnahmen

Die Ausbildungsmaßnahmen werden für diejenigen angeboten, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind oder aus gesundheitlichen Gründen den Beruf wechseln möchten. Diese Ausbildung wird daher in Finnland als beschäftigungspolitische Erwachsenenbildungsmaßnahme angesehen. Angeboten werden diese Maßnahmen u.a.

in beruflichen Erwachsenenbildungszentren oder in anderen Lehranstalten. Diese Maßnahmen werden in der Regel vom Staat finanziert (Huck & Lauterbach 1995, S.49). Die Ausbildungsmaßnahmen sind in zwei Hauptbereiche gegliedert:

1. berufsbildende Maßnahmen sowie Ausbildungs- und Berufsberatung
2. berufsvorbereitende Maßnahmen.

Das allgemeine Ziel der berufsbildenden Maßnahmen ist es, die beruflichen Qualifikationen weiterzuentwickeln. So erwirbt in Finnland rund die Hälfte aller Teilnehmer*innen dadurch einen anerkannten Abschluss. Zu den Ausbildungsmaßnahmen, die auf den Erwerb eines Abschlusses ausgerichtet sind, gehören u.a. die Erstausbildungs-, Fortbildungs- und Fachabschlüsse sowie unter bestimmten Voraussetzungen die Ausbildungsgänge an Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II und Studiengänge, die zu einem Fachhochschul- oder Hochschulabschluss führen (Kyrö 2006, S.39).

Die Maßnahmen fallen unter das Gesetz der staatlichen Arbeitsvermittlung. Darunter ist u.a. festgelegt, dass für alle Arbeitssuchenden innerhalb von fünf Monaten ein individueller Plan für die Stellensuche ausgearbeitet werden muss, in dem die Qualifikationen des Arbeitssuchenden sowie der mögliche Bedarf an beruflicher Weiterbildung dargestellt sind. 2005 wurden die Erstausbildungs-, Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen in über 200 Berufen angeboten.

Die beschäftigungspolitischen Ausbildungsmaßnahmen werden vor allem bei unter staatlicher Aufsicht stehenden Bildungseinrichtungen durchgeführt. Diese müssen sich regelmäßig einer Evaluierung unterziehen (Kyrö 2006, S.39f.f).

5 Fazit

Im Rahmen der Ausarbeitung zur Volks-, Weiter- und Erwachsenenbildung kann gesagt werden, dass Finnland in den letzten Jahren ein umfangreiches Angebot an Weiterbildungen und Erwachsenenbildungen entwickelt hat. Finnland steht hinter dem Konzept des lebenslangen Lernens und bietet somit auch Erwachsenen die Möglichkeit, sich doch noch einmal neu oder anderweitig in einem Beruf oder in einer Ausbildung zu orientieren.

Die Bildung wird in Finnland als ein Weg gesehen, ein gemeinsames Interesse zu schaffen und so gemeinsame Ziele zu erreichen.

Deutlich wird, dass sich die Weiter- und Erwachsenenbildung in Finnland durch ihre Rahmenbedingungen und ihr umfangreiches Angebot an Ausbildungen sowie den Ausbildungsmaßnahmen für die Erwachsenen sehr erfolgreich entwickelt hat. Es ist von hoher Bedeutung für die Gesellschaft und das Berufsleben, wenn Erwachsene die Chance haben, sich noch einmal neu orientieren zu können. Das ist ein großer Schritt für die Chancengleichheit der Bildung. Aus diesem Grund sollte sich das deutsche Bildungssystem hinsichtlich der Weiter- und Erwachsenenbildung in Finnland einiges anschauen und sich trauen, etwas zu verändern.

Literatur

(OECD), O. f. (2021. 01 06). Thematic Review on Adult Learning. Finland. Von Background Report: www.oecd.org/dataoecd/55/26/2541579.pdf abgerufen

(OPM), O. (2002). Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta (Thematische Rundschau der Erwachsenenbildung). Helsinki.

Alanen, A. (1992). Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampere .

Cedefop/Heinonen, V. (11. 12 2020). Contribution to the eKnowVet on Theme 5: Continuing education and training for adults. Von Training Village: <https://trainingvillage.co.uk/> abgerufen

Filla, W. (2009). Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Wien.

Hanft, A., & Kust, M. (2007). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in Hochschulen. Münster: Waxmann .

- Heinonen, V. (2007). *Porträt der Weiterbildung in Finnland*. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag
- Huck, W. & Lauterbach, U. (1995). *Internationales Handbuch - Finnland*. Frankfurt am Main.
- Koehler, H. (06. 01 2021). *Weiterbildung für Schulen. Von Finnland als nationaler Wert:*
https://www.weiterbildung-fuer-schulen.de/europaseminare/pdf/fi_koehler_finnland.pdf abgerufen
- Komiteamietintö. (1975). *Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. (Memorandum des Erwachsenenbildungskomitees)*. Helsinki .
- Kyrö, M. (2006). *Berufsbildung in Finnland*. Luxemburg.
- Leskinen, R., Talka, A., & Pohjonen, P. (1997). *Ammatillisen aikuiskoulutuksen vaiheet (Phasen der beruflichen Erwachsenenbildung)*. Jyväskylä.
- Linderoos, P. (2008). *Der finnische Weg des lebenslangen Lernens . Bildungs- und Erziehungskontrakte als Instrumente von Schulentwicklung –*, 59-86.
- Nowak, C. (2016). *Finnland*. Baedeker .
- Philipps, V. (2019). *Die Bedeutung von Institutionen für die Weiterbildung Älterer*. Berlin: Springer.
- Toiviainen, T. (1998). *An Overview of Finnish Liberal Adult Education on the Edge*. Helsinki .
- Tuomisto, J. (2003). *Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä (Desire for Freedom in Liberal Adult Education)*. Vantaa.

Erwachsenen- und Weiterbildung in Finnland – Struktur und historische Entwicklung Finnlands im Vergleich

Martin Krell

1 Einleitung

Wenn es um Bildung und Bildungspolitik geht, wird oftmals von Deutschland aus nach Schweden oder Dänemark geschaut. Auch Finnland zeichnet sich durch Spitzenwerte unter den OECD-Ländern aus, wenn man die PISA-Studien betrachtet (vgl. Filla, 2009, S. 1). So schreibt zum Beispiel der Deutsche Bildungsserver in seinem Internetauftritt: „Finnland mit seinem einzigartigen Schulsystem ist schon lange Vorreiter und Vorbild im internationalen Bildungsvergleich“ (DIPF¹², o.J.) und ist heute immer stärker in der Diskussion um Bildungspolitik verankert. Nicht selten wird das deutsche System mit dem finnischen verglichen, wenn deutsche Bildungspolitik kritisiert wird.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Weiter- und Erwachsenenbildung in Finnland. Dabei werden deren Anfänge im historischen Kontext durch Text- und Dokumentenanalyse betrachtet, um die Entwicklungen des finnischen Bildungssystems in der Weiter- und Erwachsenenbildung einzuordnen. Anschließend erfolgt eine Analyse der gegenwärtigen Lage und Ausgestaltung der finnischen Weiter- und Erwachsenenbildung im Bereich der Berufsbildung, der Hochschulen und Universitäten, sowie dem Sektor der allgemeinen Weiterbildung. Im weiteren Vorgehen wird das Bildungssystem von Finnland mit Teilen deutscher Bildungssysteme verglichen.

2 Historische Entwicklung Finnlands

Auch wenn bereits im Jahr 1640 in Turku die erste Universität von Finnland gegründet wurde und in der heutigen Hauptstadt Helsinki die Gründung im Jahr 1828 erfolgte, ist laut Leijola erst im 20. Jahrhundert eine Reihe von Universitätsgründungen zu konstatieren (vgl. Leijola, 2007, zit. nach DAAD-Bildungssystemanalyse¹³, 2017, S. 9).

Im 19. Jahrhundert galt Finnland noch als ökonomisch, politisch und kulturell rückständig gegenüber anderen Staaten Nordeuropas. Auch im Vergleich zu den Nachbarstaaten entwickelte sich der Bereich der Volksbildung erst später als beispielsweise in Schweden oder Dänemark, die bereits Bildungsmodelle eingeführt hatten (vgl. Filla, 2009, S. 6). „Die finnischen Gewerkschaften, die bis heute in der Erwachsenenbildung eine erhebliche Rolle spielen, standen im ausgehenden 19. Jahrhundert unter stark ausländischem Einfluss.“ (Filla, 2009, S. 6). Vor allem lagen sie im späten 19. Jahrhundert ideologisch der Arbeiterbewegung Dänemarks nahe, gerieten aber unter deutsch-sozialdemokratischen Einfluss und forcierten dann eher einen politischen Machtkampf als die Pflege von Bildung. Im Jahr 1910 begann schließlich Bildungsarbeit nach Vorbild Englands und Schwedens (vgl. Filla, 2009, S. 6).

Im Jahr 1917 erlangte Finnland seine Unabhängigkeit und wurde zuvor lediglich in seiner Identitätsbildung durch nationale Dichter, sowie Philosoph*innen, Künstler*innen und Wissenschaftler*innen geprägt. Dadurch findet sich der Ursprung der finnischen Erwachsenenbildung im Kontext von aufklärerischen, sowie nationalromantischen Ideen. In der Wirtschaft verbreitete sich im frühen 20. Jahrhundert zunehmend eine lohnabhängige Beschäftigung und wiederum wurde die Kenntnis über Arbeitsverhältnisse, Lohnzahlung und des eigenen Rechts immer bedeutsamer (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung¹⁴, 2007, S. 16).

Das finnische 20. Jahrhundert lässt sich aus Sicht des DIE in vier Epochen untergliedern:

- „die Epoche der adaptiven Bildungspolitik (bis zu den 1960er Jahren),

¹² nachfolgend = DIPF | Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung - Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

¹³ nachfolgend = DAAD

¹⁴ nachfolgend = DIE

- die Epoche der Erwachsenenbildungspolitik nach Plan (von den 1960er bis in die späten 1980er Jahre),
- die Epoche der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildungspolitik (während der 1990er Jahre)
- die post-marktorientierte Epoche (seit Ende der 1990er Jahre).“ (ebd.)

Bis in die 1960er Jahre gab es noch kaum Verbindungen zwischen Staat und der Erwachsenenbildung, der wiederum auch nicht als Anbieter für Bildung in Erscheinung trat. Dieser regelte weder Lehrpläne, noch trat der Staat für die Bildungsvermittlung ein. Dennoch förderte der Staat bedeutend mit finanziellen Mitteln (vgl. DIE, 2007, S. 17 ff.). Der finnische Bürgerkrieg 1918 führte dazu, dass viele Haushalte nur mit einem Erwachsenen auskommen mussten. Viele verwitwete Frauen waren ungelernete Arbeitskräfte. Der Zweite Weltkrieg führte dazu, dass Männer im Erwerbsarbeitskontext ersetzt werden musste, da diese in den Krieg eingezogen wurden. Zu dieser Zeit wurden Schnellausbildungen entwickelt. Nach dem Krieg entstanden schließlich Ausbildungen für die Rückkehrenden aus dem Krieg, welche vorrangig auf Menschen bis zu einem Alter von 25 Jahren ausgerichtet waren (vgl. DIE, 2007, S. 18 ff.). Darüber hinaus erfolgte eine wesentliche Ausrichtung Finnlands auf eine wirtschaftliche Zusammenarbeit mit der Sowjetunion und eine Etablierung kommunistischer Ideologien (vgl. Filla, 2009, S.7).

Die industrielle Produktion stieg in den Nachkriegsjahren schließlich stark an, bedingt durch die Reparationszahlungen an Russland. Die ländliche Bevölkerung zog vermehrt in die städtischen Räume. Die Kompetenzen und Fähigkeiten mussten sich an die neuen Bedingungen anpassen, die sich in Finnland inzwischen entwickelt hatten. Der Staat Finnland reagierte mit einem Aufbau eines sozialen Wohlfahrtsstaates in einem Regierungsprogramm im Jahr 1970 und plante Investitionen in die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung Finnlands (vgl. ebd.). Im selben Jahr wurde ein Gesetz zu beruflichen Qualifizierungsangeboten im Rahmen der Beschäftigungsförderung veröffentlicht und damit neue Schulungszentren gegründet. (vgl. DIE, 2007, S. 19 ff.). Im Jahr 1971 veröffentlichte das Erwachsenenbildungskomitee seine Ziele:

- „Förderung von Gleichberechtigung
- Beschleunigung der Wirtschaftsproduktion – Förderung beruflicher Kompetenzen,
- Stärkung der Demokratie – Förderung gesellschaftlicher Kompetenzen,
- Festigung der Kultur – Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ (DIE, 2007, S. 18 ff.).

Mit dieser Zielformulierung wird deutlich, dass Erwachsenenbildung auf vielen verschiedenen Kompetenzebenen betrachtet wird, um Grundlagen nachhaltiger Bildungsangebote zu schaffen und möglichst schnell einsatzfähige Arbeitskräfte zu schaffen. Dabei werden Anforderungen des Individuums und der Gesellschaft gleichermaßen berücksichtigt.

1980 erfolgte schließlich eine Ausweitung der Teilnahme von Erwachsenen an der Bildung an Hochschulen (vgl. DIE, 2007, S. 19 ff.).

Seit den 90er Jahren begann eine Phase der systematischen arbeitsmarktorientierten Politik. Auslöser hierfür war die starke Depression, in der sich die finnische Wirtschaft befand und die mit einer Abwertung der finnischen Markka einherging. Zudem setzte auch der Zusammenbruch des kommunistischen Regimes zu und verursachte Probleme im Außenhandel, da die Sowjetunion bisher wichtiger Handelspartner war (vgl. DIE, 2007, S. 21 ff.).

Zu der Zeit entstanden in Finnland in den Besiedlungszentren Neuentwicklungen im Bereich der Hochleistungstechnologie. Problem war allerdings, dass die alten Fördermechanismen sowie die Verwaltung Finnlands äußerst unflexibel auf den Wandel reagierte. Finnland veranlasste schließlich die Abschaffung des zentralen Planungssystems und übergab mehr Verantwortung an die regionalen Bildungsanbieter*innen und überließ somit die Erwachsenenbildung stärker dem Prinzip des Angebots und der Nachfrage (vgl. ebd.).

1991 verabschiedete Finnland dann das Gesetz zu den beruflichen Erwachsenenbildungszentren. Dabei wurden Schulungszentren in berufliche Erwachsenenbildungszentren umgewandelt. Die Hauptaktivität der Zentren war fortan nicht mehr nur die Aufgabe der Qualifizierung arbeitsloser Bürger*innen, sondern auch das Anbieten von weiterführenden Bildungsangeboten. Damit wurden diese Zentren auch zu interessanten Partnern für die regionale Wirtschaft. Die Finanzierung dieser Maßnahmen wurde über den Verkauf von Bildungsdienstleistungen organisiert und ein jährliches Budget im Staatshaushalt verankert, um die Qualifizierung von Arbeitslosen zu finanzieren. Schließlich wurde im Jahr 1994 ein Berufsbildungsgesetz ins Leben gerufen und somit kompetenzorientierte Prüfungen eingeführt. Diese waren von nun an für alle Menschen verfügbar, die überzeugt waren, dass sie die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, um eine solche Prüfung zu bestehen (vgl. DIE, 2007, S. 22 ff.). Dieser Schritt ermöglicht vor allem informell erworbene Kenntnisse anzuerkennen, ohne ein zusätzliches Zeugnis vorlegen zu müssen. Außerdem erleichtert es die individuelle Aneignung von Kompetenzen und macht das finnische Weiterbildungssystem durchlässiger.

3 Erwachsenenbildung Heute

„Die finnische Erwachsenenbildung ist traditionell in zwei Richtungen gegliedert:

- die allgemeine, so genannte „liberal education“ und
- die zertifizierungsorientierte, berufliche Erwachsenenbildung sowie Trainings.“ (Filla, 2009, S. 12).

Der Bereich der weiterbildenden Maßnahmen wird dabei mehr im zweiten Bereich angesiedelt (ebd.)

Die Erwachsenenbildung Finnlands ist außerdem auf lokaler Ebene organisiert, zugleich seit den 1990er Jahren europäisch ausgerichtet (vgl. Filla, 2009, S. 5) und ist trotz stark entwickelter Weiterbildungspolitik in Finnland weitestgehend unabhängig (vgl. Filla, 2009, S. 15). „74,6 Prozent der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren haben eine abgeschlossene Sekundär- beziehungsweise Tertiär-Ausbildung. 33,2 Prozent haben eine universitäre Qualifikation. Dabei handelt es sich um den höchsten Wert in der Europäischen Union.“ (Filla, 2009, S. 5). Somit verfügt ein wesentlicher Teil der Finnen entweder über eine berufliche oder akademische Ausbildung. Dem gegenüber stehen aktuell circa. 10% an Finn*innen ohne 9 jährigen Grundschulabschluss (vgl. Filla, 2009, S. 5).

Nachdem die Pflichtschule erfüllt ist, schließt sich die Beschulung an berufsbildenden oder allgemeinbildenden Schulen an. Finnische Gemeinden sind dabei angewiesen, allen jungen Menschen Möglichkeiten im weiterführenden bzw. berufsbildenden Bereich zu ermöglichen (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 21).

Die Erwachsenenbildung Finnlands hat den Grundsatz des lebenslangen Lernens beziehungsweise einer lernbegleitenden Weiterbildung für alle Bürger*innen des Landes. Dabei gibt es allgemeine und berufliche Bildungsangebote, die sowohl mit als auch ohne Bildungsnachweis abschließen. Manche Angebote führen sogar zu einer allgemeinen oder beruflichen Erstausbildung. (vgl. Cedefop, 2006, S. 34).

Die Erwachsenenbildung unterteilt sich zudem - dem Cedefop zufolge - in drei wesentliche Sektoren:

- „freiwilliges Lernen [...]
- beschäftigungspolitische Ausbildungsmaßnahmen für Arbeitslose [...]
- berufsbegleitende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen [...]" (Cedefop, 2006, S. 34).

Die nachfolgende Grafik gibt einen Einblick in die hohe Beteiligung der Bevölkerung an der Erwachsenenbildung in Finnland.

Student/inn/en der freien Bildungsarbeit

	2002	2003	2004
Volkshochschulen	1 036 840	1 034 610	1 059 010
Volksbildungszentren	134 490	138 900	147 780
Studienzentren	309 900	299 360	338 550
Sommeruniversitäten	73 450	71 450	75 370
Sportbildungszentren	84 900	87 280	79 770
Insgesamt	1 639 580	1 631 600	1 700 480

Figure 16: Finnisches Unterrichtsministerium (2006): Bildung und Wissenschaft In Finnland. Helsinki, S. 39

3.1. Berufsbildender Bereich

Der Berufsbildende Bereich in Finnland verfügt über diverse Möglichkeiten an Ausbildungen, mit unterschiedlicher Ausbildungsdauer und -ebenen. (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 25). Dabei gibt es die Möglichkeiten der vollzeitschulischen Ausbildung, welche zumeist drei Jahre in Anspruch nimmt (vgl. ebd.) und berufsspezifische berufliche Schulen, die aus Fach- bzw. Fachoberschulen hervorgegangen sind. Hierzu gehören z.B. die technischen Schulen, die landwirtschaftlichen Schulen, die Handelsschulen oder die Schulen für Sozialberufe (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 25). Im Zuge der 1980er Jahre wurden zudem einjährige Grundausbildungen geschaffen, die insgesamt 25 berufsbezogene Bereiche umfasst. Darüber hinaus können die Grundausbildungen durch darauf aufbauende Spezialisierungen vertieft und erweitert werden. Außerdem gibt es für Schüler*innen, die die allgemeinbildende Oberstufe absolviert haben, die Möglichkeit, an speziell für sie eingerichteten Klassen teilzunehmen, deren Ausbildungsdauer insgesamt verkürzt ist (vgl. ebd.).

Zur beruflichen Grundausbildung gehört auch ein praktischer Teil mit der Dauer von einem Jahr und mindestens 20 Wochen. Dabei vermittelt die drei Jahre andauernde Ausbildung Grundkenntnisse, sowie vertiefte Kenntnisse in einem eigens gewählten Bereich des Berufslebens (vgl. Matthies, Skiera, Sorvako-Spratte, 2008, S. 186f.).

Diese Grundausbildungen stehen in gleicher Weise Erwachsenen offen, die durch die bereits erwähnten Kompetenzprüfungen Teile der Ausbildung erlassen bekommen können und so einen verkürzten Bildungsgang absolvieren können. Dies geschieht im Allgemeinen berufsbegleitend und ist kostenfrei für die Teilnehmenden.

3.2. Tertiärbereich inklusive Hochschulen

Insgesamt umfasst der Bereich der Hochschulen 17 Standorte und drei Kunsthochschulen. Als Zugangsvoraussetzung für ein Studium an einer Hochschule ist in der Regel das Abitur vorgesehen. Der Numerus clausus ist bedeutsam, da er in beinahe allen Studienmöglichkeiten Verwendung findet. Weiterhin verlangen viele Fachbereiche, vor allem in den Bereichen Kunst und Technik, auch Eingangstests (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 26). Die Hürden wurden deswegen so zahlreich aufgeföhren, da ein besonders großer Anteil der Absolvent*innen, über 50%, eine Laufbahn an einer Hochschule anstreben und die Finanzierung der Hochschulen an die Erfolgszahlen der Studierenden geknüpft sind. Dies setzt die Hochschulen vor eine besondere Herausforderung, da diese ihrerseits nicht genügend Kapazitäten aufweisen, um die Nachfrage aller zu bedienen (vgl. ebd.).

Kernaufgabe des tertiären Bereiches der Hochschulen ist die Erwachsenenbildung. Der Erwerb von Bachelor-Abschlüssen ist möglich. Der Tertiärbereich unterscheidet sich deswegen auch in seiner Ausrichtung, im Gegensatz zur Ausbildung von Jugendlichen, darin, dass die Pädagogik auf Erwachsene ausgerichtet ist. Zudem sind die Studiengänge der Hochschulen auch so eingerichtet, dass sie auch in einem Teilzeitstudium absolviert werden können oder nur Teile von Studiengängen als Einzelkurse belegt werden können, als sogenannte offene Fachhochschule (vgl. Cedefop, 2006, S. 37 ff.).

Für Erwachsene ausgerichtete Bildung und deren Teilnehmerzahlen im Jahre 2004

	Zu einem Abschluss führende Bildung	Sonstige Bildung und Teilabschlüsse
Allgemeinbildende Bildung der Sekundarstufe II	Gymnasiale Bildung für Erwachsene 12 900	Gymnasiale Fachstudien 13 800
Berufliche Bildung der Sekundarstufe II	Für Qualifikationsprüfungen vorbereitende berufliche Erstausbildung, einschl. Lehrvertrag 42 500 vorbereitende Ausbildung, einschl. Lehrvertrag 66 200	Berufliche Weiterbildung ohne Abschluss Weiterbildung
Fachhochschulen	Zum berufsqualifizierenden Abschluss für Erwachsene führende Ausbildung 21 500 Höhere Fachhochschulabschlüsse 600	Offene Fachhochschule 10 700 Postgraduale Abschlüsse an den Fachhochschulen 8 100
Universitäten	Separate Magisterprogramme	Offene Universität 82 300 Postgraduale Abschlüsse an den Universitäten 4 300 Fortbildung an den Universitäten 83 300

Figure 17: Quelle, s vorangegangene Abbildung, S. 38

3.3. Universitäten

An Universitäten hingegen werden Jugendliche und Erwachsene nicht voneinander separiert. Hier werden Formen der Weiterbildung in der Regel über Weiterbildungszentren einer jeden Universität organisiert und vertrieben. Die Universitäten stehen im Rahmen der „offenen Universität“ auch Menschen unabhängig des Bildungshintergrundes offen (vgl. Cedefop, 2006, S. 37 ff.). „Jede Universität hat in Finnland ein „Open University Department“ (offener Hochschulunterricht) und ein davon getrenntes Department für Weiterbildung (Continuing Education).“ (Filla, 2009, S. 19). Hier haben unter anderem Senior*innen die Möglichkeit, sich weiterzubilden (vgl. Filla, 2009, S. 19).

3.4. Weiterbildung

Im Jahr 2002 wurde ein Bericht der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung als politische Grundlage veröffentlicht, in dem allgemeine Zielsetzungen festgehalten wurden:

- „Immer mehr Bedarf an persönlicher Weiterentwicklung und immer mehr Unternehmen als lernende Organisation
- Qualifizierte Arbeitskräfte für alle Tätigkeitsbereiche
- „Qualitativ hochwertige Angebote dank neuer Methoden“ (Cedefop, 2006, S. 34ff.)

Dabei gab es mehrere Zielsetzungen. Die Menschen sollten die Möglichkeit bekommen, jedes Jahr ein bis zwei Wochen an Weiterbildungen teilzunehmen. Es sollten Bildungsmöglichkeiten konzipiert werden, die auf allen Ebenen durchgeführt werden können und die die dafür nötigen pädagogischen Voraussetzungen und Lernbedürfnisse berücksichtigt. Außerdem sollte damit eine höhere Chancengleichheit erreicht werden (vgl. Cedefop, 2006, S. 35). Ebenso war es von Bedeutung, die Unterrichtsmethoden und Beratungsangebote weiterzuentwickeln und bereits erworbene Lernerfahrungen anzuerkennen. Gleichzeitig sollten auch die Gebühren für eine Weiterbildungsmaßnahme erschwinglich sein. (vgl. ebd.).

Das finnische Angebot an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ist breit und bietet viele Möglichkeiten, zumal auch bestehende Angebote immer wieder weiterentwickelt werden. Dabei bleibt das Motto des lebenslangen

Lernens stets im Blick. (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 27). Dadurch lässt sich vor allem auch eine stetige Anpassung am aktuellen Bedarf ableiten, sowie ein aktuell aufgebautes Angebot und deren theoretischen und praktischen Grundlagen.

3.4.1. Berufliche Weiterbildung

„Die berufliche Erwachsenenbildung kann grob in vier Bereiche gegliedert werden:

1. die selbst gewählte Ausbildung = freiwillige berufliche Erwachsenenbildung;
2. die arbeitsmarktpolitische Ausbildung = beschäftigungspolitische Ausbildungsmaßnahmen;
3. die Personalschulung = berufsbegleitende Ausbildung;
4. die Ausbildung auf Lehrvertragsbasis = vergleichbar mit ‚Lehrlingsausbildung‘ (Filla, 2009, S. 16).

Die freiwillige, berufliche Ausbildung soll Weiterbildungsmöglichkeiten bieten, die von Arbeitgeber*innen unabhängig laufen und sind für Menschen konzipiert, die zumeist älter als 25 Jahren sind (vgl. Filla, 2009, S. 16). Die arbeitsmarktpolitische Ausbildung reagiert eher kurzfristig auf Angebot und Nachfrage des Arbeitsmarktes und richtet sich an Menschen, die von der Thematik der Arbeitslosigkeit betroffen sind oder davor stehen (vgl. Filla, 2009, S. 17). Die berufsbegleitende Ausbildung findet, wie der Name bereits suggeriert, kurzfristig während einer beruflichen Tätigkeit statt und wird zumeist von Arbeitgeber*innen finanziert. Dieser Sektor ist der Bereich, der in Finnland am häufigsten vorkommt (vgl. ebd.). Die Form der Ausbildung auf Lehrvertragsbasis findet innerbetrieblich statt und bezieht Grundausbildungen und Fortbildungen mit ein. Theoretischer Unterricht und praktische Ausbildung werden in Form einer dualen Ausbildung durchgeführt. Staat und Arbeitgeber*innen teilen sich hierbei die Finanzen (vgl. ebd.). Dies ist eine eher seltene Form in Finnland.

Die finnischen Volkshochschulen, die auch zum Teil Internate unterhalten, folgen einer mehr als hundert Jahre alten Erfahrung und Tradition. Ausgehend auch vom Auftrag der Gemeinden sind vor Ort sogenannte Erwachsenenbildungszentren organisiert. Diese stellen Angebote zur allgemeinen und beruflichen Bildung bereit. Vor allem in den 1960er-Jahren erweiterte sich der Bereich der Erwachsenenbildung im Hinblick auf erwerbsarbeitsbezogene Bildungsangebote, da sich Finnland wesentlich zu dieser Zeit von einem Agrarland in ein Industrieland entwickelte. Zu dieser Zeit, bis hin zu den 1970er-Jahren, wurden Kurszentren landesweit entwickelt und aufgestellt (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 46).

Die Anforderungen der Maßnahmen richteten sich im Wesentlichen am Bedarf der Arbeitgeber*innen aus. Die berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen dienen unter anderem zur Steigerung von Produktivität, Rentabilität, aber auch zur Motivationssteigerung der Arbeitnehmer*innen. Die Maßnahmen finden zumeist entweder innerbetrieblich oder extern bei entsprechenden Anbietern statt und werden in der Regel auch während der Arbeitszeit der Arbeitnehmer*innen absolviert (vgl. Cedefop, 2006, S. 34). Die Berufliche Weiterbildung hat aber auch zum Ziel, das lebenslange Lernen zu verwirklichen und Raum zur Weiterentwicklung zu schaffen, ohne dass auch jede Maßnahme zu einem konkreten Abschluss führen muss. Dennoch lassen sich alle Maßnahmen an zu erreichenden Kompetenzen messen (vgl. Cedefop, 2006, S. 36ff.). Demzufolge sind die beruflichen Weiterbildungsangebote auch speziell auf Erwachsene ausgerichtet.

Die über 40 Bildungszentren (vgl. Huck, Lauterbach, o.J. S. 48) werden je nach Art der Maßnahme unterschiedlich finanziert, wengleich die Arbeitgeber*innen die Löhne unter Bezuschussung weiterzahlen:

Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen 90% vom Staat

Berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen 50% vom Staat

Theoretischer Teil der Lehrlingsausbildung 100% vom Staat (vgl. Cedefop, 2006, S. 37).

Insgesamt werden allerdings die staatlichen Anteile „in einem Mischsystem vom Staat und den Kommunen finanziert“ (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 48), so dass Kommunen nicht nur in der Verantwortung stehen, Angebote zu organisieren, sondern sie zumindest in Teilen mitzufinanzieren.

Darüber hinaus werden aber auch Aus- und Umschulungsmaßnahmen für Menschen angeboten, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind oder aus Gründen der Gesundheit ihren Beruf nicht weiter ausüben können. Diese Maßnahmen, die meist komplett vom Staat getragen werden, wirken sich im Sinne der Beschäftigung aus (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 49).

3.4.2. Aufgaben der Erwachsenenbildung

Die finnische Erwachsenenbildung wurde mit besonderen Aufgaben ausgestattet und lehnt sich an der österreichischen Erwachsenenbildung an (vgl. Filla, 2009, S. 20).

Sie richtet auch Bildungsprogramme aus, um Angebote für die circa 2% ausländischen Menschen zu schaffen. Diese dauern ein Jahr und beinhalten Unterricht in Sprache, Gesellschaft und Kultur, aber auch im Bereich Mathematik. Auch die Ausrichtung von allgemeinem Fremdsprachenunterricht findet statt, wenngleich das Angebot geringer als beispielsweise in Österreich ausfällt, aber sich dennoch im Wachstum befindet. Darüber hinaus spielt auch die Ausbildung von Lehrpersonen eine Rolle, die befähigt werden sollen, die Angebote der Erwachsenenbildung zugänglich zu machen. Außerdem gehört auch zu den besonderen Aufgaben der Bereich der Forschung zur Erwachsenenbildung (vgl. Filla, 2009, S. 20 ff.). Dazu werden besonders die Themen:

- „die kontinuierliche Ausbildung
- Teilnahmeforschung
- didaktische Prinzipien der beruflichen Weiterbildung
- die Effektivität der Ausbildung“ (Filla, 2009, S. 21) erforscht.

4 Mängel und Begünstigungen der Erwachsenenbildung

Filla weist bezüglich der Mängel in der Erwachsenenbildung Finnlands vor allem auf zwei Punkte hin:

- „die gesellschaftlich-politische Bildung ist deutlich rückläufig,
- eine individuelle Ausbildungsförderung für den Besuch von Kursen, die kürzer als acht Wochen sind, fehlt.“ (Filla, 2009, S. 40).

Vor allem letzteres könnte auch Rückschluss auf die anteilmäßig häufig genutzten dualen Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Filla, 2009, S. 17) geben oder zumindest dazu beitragen, wenn bereits das Angebot minimal ist. Ein weiterer Rückschluss könnte allerdings auch sein, dass erst der geringere Bedarf anderer Weiterbildungsmöglichkeiten zu einer fehlenden individuellen Förderung führt und nicht in den Blick genommen wurde.

Finnische Bildungspolitik agiert laut Filla zumeist pragmatisch, was letzterer These nahekommen könnte (vgl. Filla, 2009, S. 40). Allerdings gibt es das Problem, dass die Nachfrage einer Ausbildung an einer Hochschule die Kapazitäten übersteigt (vgl. Huck, Lauterbach, o.J., S. 26).

Dem gegenüber stehen allerdings zahlreiche Vorteile für den Standort Finnland:

- „das Klima – lange Winterabende begünstigen Lernen
- Arbeitszeitvereinbarungen der Sozialpartner, die Lernbestrebungen begünstigen
- die vorherrschende protestantische Ethik, die jedem Menschen nahelegt, seine Potenziale zu realisieren
- Unternehmen regen ihre Mitarbeiter*innen an, sich weiter zu qualifizieren (Probleme allerdings vor allem bei den Älteren)

„Es wird klar erkannt, dass der Arbeitsmarkt von Qualifikationssteigerungen stark abhängt“ (Filla, 2009, S. 40).

Außerdem trägt auch die formale Ausbildung der Finnen dazu bei, das Weiterbildungsverhalten zu begünstigen. Bildung wird darüber hinaus gesellschaftlich mit einer großen Bedeutsamkeit verknüpft und das Leseverhalten von Finnen ist allgemein deutlich höher als in Österreich oder Deutschland. Der Bücherbestand von Finnen liegt bei 7 Bücher je Einwohner*in, in Deutschland sind es 1,5 Bücher. Auch die Bibliotheksbesuche je Einwohner*in sind 12 mal so hoch wie in Deutschland (vgl. Filla, 2009, S. 40f.). Auch der 4. Weltbericht der UNESCO weist die finnische Erwachsenenbildung als vergleichsweise stark und gendergerecht aus (UNESCO (2019): 4th Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion, UIL, 2019)

5 Finnland und Deutschland

Der abschließende Abschnitt bezieht sich auf die Übersicht nach Filla zum Vergleich der Erwachsenenbildung von diversen europäischen Ländern (siehe Figure 16 und Figure 17). Dabei werden einige europäische Länder und 27 Bereiche der Erwachsenenbildung gegenübergestellt.

Deutschland wie auch Finnland haben gemein, dass der Entstehungsprozess gleichermaßen „von unten“ (Filla, o.J., S. 1) erfolgte. Die Institution, die sich auch bei beiden in der wesentlichen Verantwortung sieht, ist die Volkshochschule und auch weitere wesentliche Träger befinden sich in kommunaler Verantwortung in beiden Staaten mit der Abweichung, dass in Deutschland gesellschaftliche Großorganisationen und in Finnland Großorganisationen und Vereine mit in der Verantwortung stehen (vgl. Filla, o.J., S. 1). Während in Deutschland eine Finanzierung sowohl aus öffentlichen Mitteln als auch privaten Mitteln erfolgt, übernehmen in Finnland lokale und überregionale öffentliche Institutionen überwiegend die Finanzierung (vgl. ebd.).

Die Unterschiede sind allerdings weitaus größer. In Deutschland sind bildungspolitische Richtlinien auf Ebene der Bundesländer geregelt und in Finnland existieren staatliche Gesetze (vgl. ebd.), was deutsche Bildungsbedingungen um einiges diverser macht und Finnland eine eher einheitlichere Bildung landesweit ermöglicht. Das Personal in Deutschland ist vorwiegend hauptberuflich eingestellt, während in Finnland diese hauptberuflich in anderen Kontexten arbeiten (vgl. Filla, o.J., S. 2). Das finnische Angebot stellt sich als breit heraus, während das deutsche divers bis sogar unübersichtlich ist (vgl. ebd.). Die Teilnehmer*innenquote in Finnland ist mit 56 – 70% deutlich höher als in Deutschland, wo sie bei 41% liegt, was vermutlich an der durchlässigeren Herangehensweise und leichteren Anerkennung von Kompetenzen liegt, indem beispielsweise Prüfungen angemeldet werden können, mit eigener Einschätzung der notwendigen Kompetenzen (vgl. DIE, 2007, S. 22 ff.).

Deutlich zeigt sich, dass Bildungspolitik in Finnland, im Gegensatz zu Deutschland, einen hohen Stellenwert hat (vgl. Filla, o.J., S. 2).

6 Fazit

Aus seinem geschichtlichen Kontext heraus entwickelte sich Finnland als Nachzügler der nordeuropäischen Staaten zu einem der Vorreiter aller OECD-Länder auch im Bereich der Erwachsenenbildung und erreicht Spitzenwerte in den PISA-Studien. Die Zahl der Publikationen zur Erwachsenenbildung Finnlands deutet darauf hin, dass das Bildungssystem Finnlands erst kürzlich entdeckt wurde. Nicht zuletzt die zahlreichen Umbrüche, Weltkriege und Wirtschaftskrisen brachten das Land dazu, ein schnelles und flexibles Erwachsenenbildungssystem zu konzipieren und umzusetzen und sich zu einem Industrieland zu entwickeln. Inzwischen folgt jeder finnische Bildungszweig dem Prinzip des lebenslangen Lernens, sodass auch im Berufsleben immer wieder Möglichkeiten entstehen, dass sich Finn*innen weiterentwickeln können, vor allem dadurch, dass Maßnahmen der Weiterbildung im Wesentlichen durch den Staat und Arbeitgeber*innen finanziert und durch die Kommunen organisiert werden. Vor allem im Vergleich zu Deutschland fällt auf, dass Finnland die Möglichkeit nutzt, die Regelungen national, eingebettet in Europa, zu lösen, während Deutschland die Kompetenz auf seine Bundesländer delegiert und keine einheitliche Bildung schaffen kann.

Auffällig ist der Unterschied der Einstellung der Gesellschaft gegenüber Bildung. Während in Finnland mehr Wert auf Weiterbildung gelegt wird und das Lesen von Büchern mehr im Vordergrund steht, scheinen in Deutschland andere politische Bereiche eine zentralere Rolle zu spielen.

Mit Blick auf die derzeitigen Bedingungen in der Corona-Pandemie wäre es interessant zu untersuchen, inwiefern sich Deutschland und Finnland im Vergleich bewähren und inwiefern sie dem Bedarf nach Bildung auch in dieser Zeit gerecht werden (vgl. Filla, 2009, S. 40f.).

Literatur

- Cedefop (Hrsg.) (2006). Berufsbildung in Finnland. Kurzbeschreibung. Thessaloniki.
<https://www.lu.lv/materiali/biblioteka/es/pilnieteksti/izglitiba/Berufsbildung%20in%20Finnland%20-%20Kurtzbeschreibung.pdf>
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2007). Porträt Weiterbildung Finnland. Bielefeld. <https://www.die-bonn.de/doks/2007-weiterbildung-finnland-01.pdf>
- DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (o.J.). Bildungswesen in Finnland.
https://www.bildungserver.de/Bildungswesen-in-Finnland-7023_ger.html
- Filla, W. (2009). Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte. Finnland: Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF).
<https://docplayer.org/12400820-Erwachsenenbildung-in-europa.html>
- Filla, W. (o.J.) Skriptum. Erwachsenenbildung im Überblick. Vergleich der Erwachsenenbildung von Deutschland – Finnland – Österreich – Schweiz - Slowenien – Südtirol – Ungarn.
https://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwachsenenbildung%20im%20europ%C3%A4ischen%20Vergleich%20-%20Tabelle.pdf
- Huck, W., Lauterbach, U. (o.J.). Finnland In: Lauterbach, U. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
<https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/16251>
- Matthies, A.-L., Skiera, E., Sorvakko-Spratte, M. (2008). Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland. Flensburg.
https://www oulu.fi/sites/default/files/content/Giellagas_BildungswesenSchulsystemFinnland_0.pdf
- UNESCO (2019). 4th Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion, UIL.

Anlagen

**VERGLEICH DER ERWACHSENENBILDUNG VON
DEUTSCHLAND – FINNLAND – ÖSTERREICH – SCHWEIZ – SLOWENIEN – SÜDTIROL – SÜDTIROL – UNGARN**

Bereich	Länder	Deutschland	Österreich	Schweiz	Slowenien	Südtirol	Ungarn	Finnland
Entstehungsprozess		"von unten"	"von unten"	"von unten"	"von unten"	"von unten"	"von unten"	"von unten"
Zentrale Einrichtung		Volkshochschule	Volkshochschule, WIFI, BFI	MIGROS-Clubschulen	Arbeiteruniversität Volkshochschule	Volkshochschule	Kulturhäuser ?	Heimvolkshochschule
Beginn der Volkshochschulen		1919 (Vorläufer vor Erstem Weltkrieg)	1887 (=Konstruktion) 1901	1919	ca. 1921	1923 Urania Meran eigentlich nach 1945	zwanziger Jahre	1889
Institution in allen Ländern		Volkshochschule	Volkshochschule	Volkshochschule	Volkshochschule	Volkshochschule	Volkshochschule	Volkshochschule
Urania		Uranias ≠ VHS Klassische Uranias	Urania = VHS	schwache Tradition	keine	Urania = VHS	schwache Tradition historisch, Budapest Urania	keine
Heimvolkshochschulen		Ja	explizit: nein Bildungshäuser	ja		Bildungshäuser	ja	ja
Gesetzliche Basis		Ländergesetze	Bundesgesetz	Berufsbildung: Bundesgesetz 2004 Allg. EB: Kantonalgesetz	Regelung in Schulgesetz	Landesgesetz	Staatliches Gesetz	Staatliche Gesetze
Verbandsübergreifende Organisation = Interessensvertretung		-	KEBÖ (10)	SVEB (rd. 250 in 29 Einzel) (rd. 290 Einzel)	-	-	mehrere	Finish Adult Education Association FAEA
Dominierende Träger		Kommunen (VHSen) Gesellschaftliche Großorganisationen	Vereine	Vereine	Vereine	Vereine	Vereine	Kommunen Großorganisationen Vereine
Vorherrschende Organisationsstruktur		Lokal	lokal	lokal	lokal	lokal	lokal/regional ?	lokal/überregional ?
Finanzierung („Mischfinanzierung“ ist generell)		überwiegend öffentlich (Volkshochschulen) Trägerfinanziert (kirchliche, gewerkschaftliche Einrichtungen)	überwiegend teilnehmer/innenfinanziert, oder AMS-finanziert	überwiegend teilnehmer/innenfinanziert	erheblich teilnehmer/innenfinanziert	überwiegend öffentlich	überwiegend teilnehmer/innenfinanziert	überwiegend öffentlich finanziert
Institutionelle Besonderheiten		DIE IIZ = dvv International Goetheinstitute	Öffentliche Bibliotheken	MIGROS	Andragogisches Zentrum (ACS) (Staatl. Gründung)	Bildungsausschüsse	Kulturhäuser	Sommeruniversität Ganzjährig Sportinstitute
Besondere Institutionen der politischen Bildung		Bundeszentrale f. pol. Bildung „Arbeit und Leben“	ÖGPB (Verein) (Politische Bildung)	-	-	-	-	?

Figure 18: Filla, W. (o.) Skriptum, Erwachsenenbildung im Überblick, Vergleich der Erwachsenenbildung von Deutschland – Finnland – Österreich – Schweiz – Slowenien – Südtirol – Südtirol – Ungarn
https://files.adulteducation.at/voeu_content/292/Erwachsenenbildung%20im%20europ%C3%A4ischen%20Vergleich.pdf

Bereich	Länder	Deutschland	Österreich	Schweiz	Slowenien	Südtirol	Ungarn	Finnland
Leitungspersonal		vorwiegend hauptberuflich	Mischsystem hauptberuflich, nebenberuflich, ehrenamtlich	Überwiegend nebenberuflich oder ehrenamtlich (Ausnahme: MIGROS)	hauptberuflich, gemischt	hauptberuflich in größeren Gemeinden	hauptberuflich (vor allem Kulturhäuser)	hauptberuflich
Programmangebot		vielfältig bis unübersichtlich	vielfältig bis unübersichtlich	vielfältig bis unübersichtlich	breit	vielfältig bis unübersichtlich	reduziert: EDV, berufliche Qualifizierung, Management, Sprachen	breit
Grundsätzliche Orientierung		Plural	plural	plural	plural (seit 1991)	plural	plural (seit 1990)	plural
Teilnahmequote insgesamt		41%	30% Vorsicht unterschiedl. Angaben	36-41%	37%	37%	unter 20%	56 bis 70%
Aufwertung und Zertifizierung von informellem Lernen		Ansätze	Ansätze	Ansätze	?	noch nicht	Ansätze	Ansätze
Studienfach EB/WB		breit wie nirgends viele Standorte	reduziert wenige Standorte	Eine Uni	Unis Maribor, Ljubljana	Nein	An mehreren Unis	WB an 20 Unis
Bezug der EB zu Lehre und Forschung		relativ ausgeprägt	Gering	Kaum	vergleichbar mit Österreich?	wenig	relativ ausgeprägt	ausgeprägt
Außeruniversitäre EB-wissenschaftliche Einrichtungen		DIE (90 Mitarbeiter/innen)	IBW, PAF, Institutionen für EB, Volkshochschularchiv (alle klein)	Forschungsförderung durch Nationalfonds	Andragogisches Zentrum ACS	-	Nationales Institut für Berufsbildung (NSZI), Ungarisches Kulturinstitut, Institut für Bildungsforschung (OI)	Adult Education Research Society, Statistics Finland
Wichtige Fachzeitschriften		Hessische Blätter für Volksbildung, DIE, dis.kurs, forum EB, Weiterbildung	Die Österreichische Volkshochschule, Tools	Educacion permanente	Novicke	-	TUDÁS	Kansan Opisto Lifelong Learning in Europe (LL in E)
Fachpublikationen zur EB		zahlreich und kontinuierlich	VHS-zentriert und diskontinuierlich	kaum	gelegentlich	kaum	diskontinuierlich	zumeist in finnisch
Nationale EB-Medienpreise		Adolf-Grimme-Preis	Fernseh- und Radiopreis der EB	-	-	-	-	-
EB-Einrichtungen in anderen Ländern		IZ/DVV Goethe-Institute	WIFI Kultur-Foren (Sprachenlernen)	-	-	-	Collegium Hungaricum	-
Bildungspolitischer Stellenwert		relativ gering	marginalisiert	marginalisiert	nicht hoch	gering	gering	relativ hoch
EB-Spitzenrepräsentanten		öffentlich bekannt (vereinztelt)	öffentlich bekannt (vereinztelt)	unbekannt in Öffentlichkeit	teilweise bekannt	unbekannt in Öffentlichkeit	unbekannt in Öffentlichkeit	teilweise bekannt

Figure 19: Filla, W. (o.J.) Skriptum: Erwachsenenbildung im Überblick. Vergleich der Erwachsenenbildung von Deutschland – F
https://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwassenenbildung%20im%20europ%C3%A4ischen%20Ve

Kapitel 3

Aspekte der beruflichen Bildung



Die berufliche Bildung ist in Finnland integraler Bestandteil des Bildungssystems und auch die Fachhochschulen haben ihren Ursprung in branchenspezifischen Weiterbildungsakademien. So wie die hier gezeigte Innenansicht der Hochschule auf den Åland-Inseln im äußersten Südwesten Finnlands, die aus einer Seefahrtsschule hervorgegangen ist und inzwischen 600 Studierenden im Gesundheitsbereich, Krankenhausmanagement, IT und Betriebswirtschaft Studiengänge anbietet.

(Foto: Herausgeber, 2019, Högskola Åland)

Hochschulbildung in Finnland und Deutschland. Gleiche europäische Vorgaben, trotzdem Unterschiede.

Johanna Antonow

1 Finnlands Hochschulbildung - Alles einheitlich durch Bologna?

Nicht erst seit PISA ist Finnland in den Fokus bildungspolitischer Beachtung gelangt. Es geht um ein Land, dessen Fläche vergleichbar mit der Deutschlands ist, jedoch nur rund 6,64 % der Bevölkerung beherbergt. Was läuft dort, gar nicht so weit weg von Deutschland, anders? Dies ist vor allem spannend, betrachtet man dies anhand eines Vergleiches zwischen Bildungssektoren, dem der Hochschulbildung- der beiden Länder, die in ihrer Grundstruktur ähnlich und an einigen Stellen fast deckungsgleich, aufgebaut sind.

Der folgende Artikel wird sich kurz und prägnant mit dem Hochschulbildungssektor im tertiären Bildungsbereich Finnlands auseinandersetzen und versucht zudem, einen kontextbezogenen Vergleich im gleichen Bildungssektor Deutschlands zu schaffen. Es soll hier ein vertiefender, mit Kennzahlen untermauerter Blick auf die Hochschulbildung Finnlands geworfen werden. Begleitend und navigierend soll die These leiten, dass - trotz gleichem ECTS-System und ähnlicher dualer Struktur - Unterschiede in der Hochschulbildung der beiden Länder abzuleiten sind.

Kurz ein Rückbezug, zum ECTS-System: Der Bologna-Prozess ist ein Mechanismus zur Förderung der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit von 48 europäischen Ländern im Bereich der Hochschulbildung. Mit dessen Einführung wurde auf Ebene der Hochschulbildung eines europäischen Kulturraums in Sachen Bildung und die Konzeption eines gemeinsamen Punktesystems (ECTS-Punkte), sowie die Neustrukturierung in Bachelor-, Master- und Doktor-Abschlüsse, auf Effizienzsteigerung in akademischer Ausbildung, gesetzt. Orientiert an den Zielsetzungen, eine vereinte europäische Hochschullandschaft im Sinne eines „Europas des Wissens“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020) und internationale Wettbewerbsfähigkeit zu erlangen, sollte durch das gemeinsame Punktesystem eine einfache Vergleichbarkeit von Studiengängen geschaffen werden. Vor allem eine ‚Bildungsmobilität‘ sollte gewährleistet werden und so durch Dialog und Austausch zur Weiterentwicklung auf internationaler Ebene beigetragen werden.

Das Studium in Finnland orientiert sich, genau wie Deutschland, am Bologna-Modell. Es umfasst das Bachelorstudium mit 180 ECTS-Punkten, die in der Regel in drei Studienjahren zu absolvieren sind. Das Masterstudium umfasst 120 ECTS-Punkte und ist auf zwei Studienjahre ausgelegt.¹⁵ Das finnische Studienjahr besteht aus einem Herbst- und einem Frühlingsemester. In Deutschland hingegen, zeitlich ein wenig verschoben, aus einem Sommer- und einem Wintersemester. Praxisbezug, Projektarbeit und Diskussionen prägen die Lehre in Finnland ebenso wie in Deutschland (DAAD, 2017).

¹⁵ Es kann zudem Studienprogramme geben, die im Masterstudium 150 ECTS-Punkte verlangen und dafür fünf oder sechs Semester veranschlagen. An den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften können die Studienprogramme anders als an Universitäten angelegt sein. So umfasst das Bachelorstudium oft 210 ECTS-Punkte, wofür sieben Semester veranschlagt sind. Doch genauso kann das Studium erst mit 240 ECTS-Punkten absolviert werden, was dann vier Studienjahre in Anspruch nimmt.

Tabelle 1: Ländervergleich Finnland und Deutschland mit Kennzahlen in der Hochschulbildung

	Finnland	Deutschland
Anzahl Universitäten (2018)	13	106
Anzahl Fachhochschulen (2018)	28	425
Durchschnittliche jährliche Studienförderung (2018)	7.355,-	6.211,-
Absolventen BA und MA (2014)	53.878	480.161
Quote der Erstzulassungen zu tertiärer Bildung (2014) in %	88	65

Und bei euch so? - Bildungspolitik in Finnland

*“Die Stärke eines kleinen Volkes beruht auf seiner Bildung”
(J.V. Snellman, Philosoph, Lehrer, Journalist, Politiker)*

Die Bildungspolitik Finnlands lässt sich anhand vier großer Merkmalsbereiche veranschaulichen, welche im Weiteren kurz erläutert werden sollen:

- Das Credo: Gleiche Bildungschancen für alle.
- Vom Streben nach einem möglichst hohen Bildungsgrad.
- Bildung als entscheidender Faktor für Wohlstand.
- Die Sicht des lebenslangen Lernens.

Ein Grundrecht aller finnischen Bürger ist das Recht auf Bildung, welches sich auch im Hochschulsektor widerspiegelt. Genau wie im Vorschul- und grundlegenden Unterricht ist auch die sonstige, zu einem Abschluss führende Ausbildung, einschließlich des Hochschulbildungsbereichs für Studierende kostenfrei.

Der Bildungsgrad und das Einkommen der Eltern sind in Finnland nicht entscheidend, um eine Schule besuchen zu dürfen. Ableitbar ist das auch für den Hochschulbereich. Anders als in Deutschland ist für die Studienfinanzierung nicht ausschlaggebend, wieviel die Eltern verdienen, sondern eine Studienunterstützung wird meist aufgrund von Leistungen erteilt. Als Studierende*r in Finnland hat man außerdem einen Anspruch auf weitere finanzielle Unterstützung. So hat man einen staatlichen Anspruch darauf, ein Studiendarlehen zu erhalten. Dieses muss nach dem Studium zurückgezahlt werden, ist dabei trotzdem unabhängig von den Einkünften der Eltern. Zugang zu gleichen Bildungschancen hat auch etwas mit dem Bildungszugang zum Hochschulbereich zu tun. So können, seit Etablierung des Fachhochschulsektors, Fachhochschulen auch Bewerber*innen aufnehmen, die ohne Qualifikationen über die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen, um ihr Studium erfolgreich abzuschließen (Ministerium für Bildung und Kultur und Finnische Agentur für Bildung 2018, 22ff).

Nach dem Abitur können sich die angehenden Studierenden an Hochschulen oder Berufshochschulen bewerben. Bei der Auswahl der Studierenden werden gewöhnlich die Ergebnisse der Reifeprüfung und/oder die Noten des Abiturzeugnisses berücksichtigt. Jedoch führen viele Bereiche außerdem Aufnahmeprüfungen durch. Auch eine mindestens dreijährige Berufsausbildung oder ein gleichwertiger Abschluss berechtigen zu einer Bewerbung an einer Hochschule. Es wird das Prinzip des „Bildungspfades ohne Sackgassen“ angestrebt (Vgl. Gremium zur Förderung Finnlands, 2021).

Auch über die berufsqualifizierende Erstausbildung kann man in die höhere akademische Ausbildung gelangen. Ein weiteres sehr aussagekräftiges Beispiel ist die Open-University (zugehörig zur University of Helsinki), an der jede*r, unabhängig von Schulabschluss oder sonstigen Voraussetzungen studieren kann.

Ein weiteres wichtiges Merkmal der Bildungspolitik Finnlands liegt in dem Streben nach einem möglichst hohen Bildungsgrad der gesamten Gesellschaft begründet. So besuchen in Finnland im Durchschnitt 90 Prozent der Personen, die die Gesamtschule abgeschlossen haben, noch eine berufsbildende Schule oder eine andere Bildungseinrichtung der Sekundarstufe II (Vgl. Kansanen, P. & Meri, M. 2008, S. 252). Erfolgreich abgeschlossen haben ihr Studium im Jahr 2017 insgesamt 56.000 Studierende (Statistisches Bundesamt, 2020).

Das hohe Niveau des finnischen Schulwesens beruht auf einem klaren nationalen Ethos, wonach die Menschen die wichtigste Ressource der Nation sind (Vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen). Begründet auch in ihrer geschichtspolitischen Vergangenheit, gilt für die Nation Finnland Bildung gesellschaftlich als entscheidender Faktor für Wohlstand: In einem Land, in dem Bildung als der Schlüsselfaktor für ökonomisches Wachstum gilt und mit dessen Hilfe die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Nation sichergestellt ist. Dies zeigt sich auch in der zunehmenden Internationalisierung, welcher, eine immer wichtigere Rolle, vor allem im Bildungssystem, zukommt.

Auch bedingt durch diese Auffassung wird lebenslanges Lernen zu einem weiteren Charakteristikum finnischer Bildungspolitik und ist von entscheidender zentraler Bedeutung: Bildungsangebote werden auch für Erwachsene altersunabhängig geschaffen und sollen noch weiter ausgebaut werden. So erteilen zum Beispiel die Fachhochschulen auch Erwachsenenbildung und offenen Fachhochschulunterricht zur Erhaltung und Entwicklung der beruflichen Kenntnisse. Der Unterricht und die sonstige Organisation der Erwachsenenbildung wurde dahingehend realisiert, dass auch abschlussorientierte, den Studiengängen entsprechende Studium für Erwerbstätige möglich ist. Bildung dient somit auch als „Bindeglied“, welches im ständigen Wandel zwischen den Generationen und gesellschaftlichen Schichten fortbesteht. Die Bedeutsamkeit der Bildung innerhalb der finnischen Gesellschaft zeigt sich darin, dass 73 Prozent der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss der Sekundarstufe II und 33 Prozent über einen Hochschulabschluss verfügen, was gleichzeitig den höchsten Wert innerhalb der Europäischen Union darstellt (Vgl. Ministerium für Bildung und Kultur; Finnische Agentur für Bildung, 2018).

In allen EU-Mitgliedsstaaten gilt die Tatsache (auch nach der veränderten Lissabon-Strategie), dass mit steigendem Bildungsniveau, die Erwerbsbeteiligung zunimmt. Trotzdem bestehen Unterschiede bezüglich der staatlichen Investitionen in den Bildungsbereichen. Bezogen auf das Bruttoinlandsprodukt waren in der EU die öffentlichen Bildungsausgaben im Jahr 2015 in Schweden (7,1 Prozent) und Finnland (6,8 Prozent) am höchsten. Deutschland belegte mit öffentlichen Bildungsausgaben in Höhe von 4,5 Prozent des BIP unter den 30 betrachteten Staaten den 19. Rang (Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2019).

2 Die Stellschrauben- Entwicklungsschwerpunkte der finnischen Hochschulpolitik

Finnlands hochschulpolitische Entwicklungsziele werden von der Regierung in Kooperation mit den Institutionen selbst festgelegt und regelmäßig evaluiert.

Die **Entwicklungsschwerpunkte in der Hochschulbildung** werden vom Ministerium für Bildung und Kultur beschrieben und im Folgenden dargestellt:

1. Erhöhung von Bildungsqualität und Niveau

Die Untergliederung des Tertiärbereiches in den Bereich der Fachschulen mit einem hohen Praxisbezug und dem Bereich der Universitäten mit ihrem Schwerpunkt auf der wissenschaftlichen Forschung verweisen auf das Grundziel der Bildungspolitik in diesem Sektor, nämlich die Erreichung eines möglichst hohen Bildungsniveaus (Vgl. Müller, S. 68, 2008).

Auch tragen Selektionsmaßnahmen wie Aufnahmeprüfungen und Numerus-Clausus-Regelungen beim Zugang zum Hochschulbereich dazu bei, dass die Qualität der Bildung konstant bleibt. Nur rund 35 % der gesamten Bewerbungen wurden (im Jahr 2008) für einen universitären Studienplatz zugelassen (Müller, 2008, S. 69).

In Finnland sind Aufnahmequoten für jedes Studienfach vorgeschrieben. Über die Höhe der Quoten entscheiden die Hochschulen autonom. Finnische Hochschulpolitik soll ebenso sicherstellen, dass die auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen hochqualifizierten Arbeitskräfte verfügbar sind.

Ein nationales Anliegen lag in den letzten Jahren auf der Förderung von Forschung und Entwicklung, mit besonderem Gewicht auf Informationstechnologien.

Generell gilt hier aber, dass ein hoher Bildungsgrad eine bessere Teilhabe an der Gesellschaft und deren Handlungsoptionen ermöglicht.

2. Internationalisierung (mit Bildungsmobilität und Hochschulkooperationen)

Zielstellung ist es, die Hochschuleinrichtungen zu international wettbewerbsfähigen, innovativen Einrichtungen weiterzuentwickeln, bei gleichzeitiger Berücksichtigung lokaler Bedürfnisse des Landes und seiner Regionen. Das erfordert von den Einrichtungen eine vorausschauende Sichtweise, mit der sie zur Weiterentwicklung von Kultur, Gesellschaft und Arbeitsleben beitragen.

Ein weiteres hochschulpolitisches Ziel ist es, die Mobilität zwischen den Abschlüssen auch weiter zu verbessern. So soll es in Zukunft einfacher werden, zu einem Hochschulstudium (EU weit) zugelassen zu werden. Aufnahmeprüfungen sollen dabei so organisiert werden, dass sie keine nachhaltige Vorbereitung der Studieninteressierten erfordern. Auch die Anerkennung von Vorleistungen und -kenntnissen soll im Zuge dessen verbessert werden. Es geht hierbei primär darum, einen schnellen Studienabschluss zu ermöglichen, so dass (angehende) Studierende möglichst schnell in den Arbeitsmarkt münden können. Die angestrebte Zeit für einen Master-Abschluss beträgt in der Regel 5 Jahre. Die durchschnittliche Zeit für einen Master-Abschluss in Finnland beträgt jedoch sechs Jahre. Politische Entscheidungsträger haben aus diesem Grunde Maßnahmen eingeführt, um die Abschlusszeiten zu verkürzen und den Abschluss des Studiums zu verbessern. Maßnahmen sind unter anderem persönliche Studienpläne und finanzielle Anreize für Studierende.

Die wichtigste Internationalisierungsstrategie in Finnland ist die Förderung der internationalen Mobilität und der internationalen Kooperationsprogramme, in deren Dienst das Zentrum für internationale Mobilität (CIMO) steht. CIMO ist im Laufe des Jahres 2017 in die finnische Nationalagentur für Bildung eingegliedert worden.

Im Besonderen werden Programme für Mobilität und Austausch in den nordischen Ländern (Nordplus, Nordic Master) und die EU-Programme gefördert. Desweiteren werden national geförderte Programme mit bestimmten Ländern entwickelt wie zum Beispiel für den Austausch mit asiatischen Ländern, mit Russland oder zwischen den nordischen Ländern Finnland, Schweden, Norwegen, Island, Kanada und Alaska.

Weitere Programme bestehen im Rahmen der Entwicklungshilfe. Das Programm HEI ICI (The Higher Education Institutions Institutional Cooperation Instrument), das vom finnischen Außenministerium gefördert wird, unterstützt zum Beispiel Hochschuleinrichtungen in den Entwicklungsländern.

Die internationale Ausrichtung ihrer Hochschulbildung, lässt sich auch an den bereits 400 englischsprachigen Studiengang- Angeboten im Bachelor und Master erkennen.

Der Anteil ausländischer Studierender in Finnland betrug 2013, 7,07 Prozent, im Vergleich dazu in Deutschland 11,30 Prozent (DAAD, 2017).

Nach dem Hochschulkompass der HRK, bestehen im Jahr 2018 insgesamt 781 deutsch-finnische Bildungsk Kooperationen. (DAAD, 2019, S.113)

3. Studienberatung und Übergang in den Arbeitsmarkt

Hervorzuheben ist die obligatorische Studienberatung, die in Finnland bereits bei den Schüler*innen im Sekundarbereich II erfolgt, indem sie sowohl im Schulalltag, als auch bezüglich ihrer Zukunftsplanung beratend unterstützt werden. Inkludiert wird hier auch eine persönliche Beratung der einzelnen Schüler*innen. Die Studienberatung organisiert mitunter auch Veranstaltungen zu Themen wie Fächerwahl, Lernstrategien, Aufnahmeprüfungen und vieles mehr an den Universitäten und Hochschulen.

Allerdings wird momentan von den (Fach-)Hochschulen eine vielseitigere Studienberatung gefordert, sowie eine engere Zusammenarbeit mit Unternehmen, um den Einstieg in den Beruf zu erleichtern (Ministerium für Bildung und Kultur 2020b, 2020a; Ministerium für Bildung und Kultur und Finnische Agentur für Bildung 2018, 22ff).

Die Erfolge dieser hochschulpolitischen Bemühungen in ihren Entwicklungsschwerpunkten spiegelt unter anderem die Bildungsstatistik aus dem Jahr 2018 folgende wider:

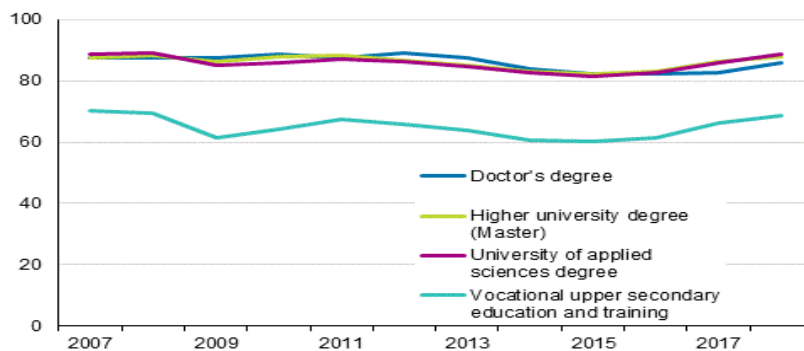


Figure 20: Beschäftigung von Absolvent*innen ein Jahr nach dem Abschluss 2007-2018, in % (Official Statistics of Finland (OSF) 2018b)

Wie in Figure 20 zu erkennen, stieg die Beschäftigungsrate junger Absolventen*innen ein Jahr nach ihrem Abschluss seit dem Jahr 2015 weiterhin an. So befanden sich etwa 90% der Studienabsolventen*innen Ende 2018 in Arbeit, wobei diese Zahlen in den einzelnen Studienbereichen und Arbeitsbranchen oft große Schwankungen aufweisen. So war die Zahl der arbeitslosen Absolvent*innen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie am höchsten, im Gesundheits- und Sozialbereich hingegen am niedrigsten (Official Statistics of Finland (OSF) 2018b).

Erhebungen aus dem Jahr 2015 belegen, dass ein Jahr nach dem Bachelorabschluss 64 Prozent und ein Jahr nach dem Masterabschluss 79 Prozent der Absolventinnen und Absolventen eine Stelle innehatten (DAAD, 2017)

3 Ein ähnlich duales Hochschulsystem - Einordnung, Steuerung und Strukturelles.

Das finnische Hochschulnetz umfasst das ganze Land bis ins nördliche Lappland. Es gibt 13 Universitäten und 22 ihnen gleichgestellte Fachhochschulen.

Die beiden Arten von Bildungsinstitutionen unterscheiden sich dabei insofern, dass Universitäten per se ihren Fokus auf die wissenschaftliche Forschung und Lehre legen, während Fachhochschulen Ausbildungen ermöglichen, die sich auf das Arbeits- und Berufsleben beziehen und daher als praxis- und handlungsorientierter beschrieben werden können (Ministerium für Bildung und Kultur 2020a). Universitäten und Fachhochschulen sind in der Regel unabhängige öffentlich-rechtliche Institutionen oder als Stiftungen privatrechtliche Einrichtungen. Beide Arten von Institutionen verwalten sich weitestgehend selbst und sind autonom in der Festlegung der Lehr- und Forschungsinhalte. Das wichtigste Regelungselement im Hochschulsektor ist das Ziel- und Leistungsmanagement.

Obwohl Universitäten wie auch Fachhochschulen weitestgehend autonom agieren, müssen die Institutionen alle 4 Jahre gemeinsam mit dem Ministerium für Bildung und Kultur Vereinbarungen zu Zielvereinbarungen, Profilierung, akademischen Kernbereichen und quantitativen Zielen treffen. Das finnische Bildungssystem wird damit also weiterhin zentral geführt. So genehmigt das Ministerium für Bildung und Kultur unter anderem auch Abschlüsse und steuert die Bildungseinrichtungen (Kokkonen 2015, 1f, 8f). Über die zentralen Ziele der nationalen Hochschulpolitik und deren Monitoring sowie die wichtigsten Entwicklungsprojekte auf nationaler Ebene wird zwischen dem Unterrichtsministerium, den Fachhochschulen und deren Trägern abgestimmt. Diese Vereinbarungen werden jeweils für einen Zeitraum von 3 Jahren getroffen. Über die Studienplätze für Studienanfänger*innen und die Projektfinanzierung wird jährlich verhandelt.

Die interne Hochschulpolitik wird von den Studierendenvereinigungen mitbestimmt, deren Mitgliedschaft an den finnischen Universitäten obligatorisch ist. An den Fachhochschulen sind Studierendengewerkschaften in der Gesetzgebung ebenfalls anerkannt, die Mitgliedschaft ist jedoch freiwillig und beinhaltet keine spezielle Gesundheitsversorgung für Universitätsstudierende (die von den Studierendengewerkschaften organisiert und teilweise finanziert wird). Finnische Studierende haben Anspruch auf eine Studienbeihilfe, die bei anhaltendem Mangel an Fortschritten im Studium widerrufen werden kann.

Die Qualitätssicherung und -entwicklung der finnischen Hochschulen basiert auf ihrem Autonomieprinzip: Für die Qualität und Weiterentwicklung sind in erster Linie die Hochschuleinrichtungen selbst verantwortlich. Das Instrument der Qualitätssicherung ist die Evaluation, bei der die Hochschulen in Finnland vom Zentrum für Finnische Bildungsevaluation (FINEEC) unterstützt werden. Das Grundprinzip der von FINEEC durchgeführten Audits ist es, den Hochschulen dabei zu helfen, die eigenen Stärken ebenso wie die Bereiche, die einer Weiterentwicklung bedürfen, zu identifizieren. Die Evaluationen, die von FINEEC durchgeführt werden, dienen auch der Entscheidungsfindung in der Bildungspolitik auf nationaler Ebene (Vgl. Finish Education Evaluation Centre, 2020, S. 9).

4 Die praxisorientierten Fachhochschulen

Die Aufgabe der Fachhochschulen ist die Erteilung des Hochschulunterrichts auf der Grundlage der Anforderungen und Entwicklung der Berufspraxis sowie der Forschung und künstlerischer Ansatzpunkte und die Vorbereitung der Studierenden auf berufliche Fachaufgaben. Charakteristisch ist hier, dass der Fachhochschulbereich in enger Zusammenarbeit zur lokalen Wirtschaft und Industrie steht. Zielstellung ist es, die Absolvent*innen mit beruflicher Handlungskompetenz und beruflichen Expertenaufgaben der verschiedenen Fachbereiche vorzubereiten und diese im besten Falle direkt lokal einzugliedern. Sie üben also eine die berufliche Praxis- und Regionalentwicklung fördernde, sowie die gewerbliche Struktur der Region berücksichtigende Forschungs- und Entwicklungsarbeit aus.

Bei den Fachhochschulen handelt es sich um interdisziplinäre, regionale Hochschulen, in deren Tätigkeit der Kontakt mit dem Erwerbsleben und der Regionalentwicklung hervorgehoben wird. Dabei spielt ihr historischer Entstehungszusammenhang mit branchenspezifischen höheren Bildungsanstalten eine bedeutende Rolle.

Nach Angaben der Statistikzentrale Finnland ist die Zahl der Studierenden, die eine Ausbildung beginnen, die zu einem Fachhochschulabschluss führt, um rund 200 im Vergleich zum Vorjahr gestiegen und liegt 2019 bei knapp 2.600.

Insgesamt betrug der Anteil ausländischer Studierender 7,5% unter allen Studienanfänger*innen an den Fachhochschulen.

Die Zielsetzungen der Fachhochschulen sind die Erhöhung des Ausbildungsniveaus und der Innovationsfähigkeit, sowie die Internationalisierung der Ausbildung. So ist zum Beispiel an den Fachhochschulen, neben den üblichen Lehrveranstaltungen auch ein Arbeitspraktikum Bestandteil des Studiums.

Die Fachhochschulabsolvent*innen können mit der in der Berufspraxis erworbenen Fachkompetenz ihre beruflichen Kenntnisse vertiefen, indem sie ihr Studium weiterführen und den höheren Fachhochschulabschluss erwerben, der im Erwerbsleben die gleiche Qualifikation erbringt wie der an Universitäten absolvierte höhere Hochschulabschluss. Die Voraussetzung für die zu dem höheren Fachhochschulabschluss führenden Studien ist neben dem Erstabschluss eine dreijährige Berufserfahrung. Alle Studiengänge an einer Fachhochschule beinhalten aufgrund ihrer starken Berufsorientierung außerdem praktische Lernphasen am Arbeitsplatz. Ein grundlegender Unterschied zum Studium in anderen Ländern ist das allgemein verbreitete Duzen zwischen den Studierenden und Lehrenden (Ministerium für Bildung und Kultur und Finnische Agentur für Bildung 2018; Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) 2017; Ministerium für Bildung und Kultur 2020b).

5 Die forschungsorientierten Universitäten

Alle 20 Universitäten Finnlands befinden sich in staatlicher Trägerschaft. Es gibt zehn multidisziplinäre Universitäten, drei Handelshochschulen, drei technische Hochschulen und vier Kunsthochschulen. Zusätzlich gibt es eine dem Verteidigungsministerium unterstellte Hochschule für Landesverteidigung.

Zusätzlich zu dem Regierungsprogramm sowie zu den allgemeinen Prinzipien und der Gesetzgebung des Entwicklungsplans für Bildung und Forschung werden die Universitäten durch das Leistungsmanagement zwischen dem Unterrichtsministerium und der Universitäten koordiniert.

In den auf Grundlage der Verhandlungen zwischen den Universitäten und dem Unterrichtsministerium ausgearbeiteten Verträgen werden die Tätigkeitsziele der Universitäten fixiert, diese beziehen sich auf Abschlusszielen, zur Zielerreichung, zuzuweisende finanzielle Mittel, Monitoring der Zielerreichung und -bewertung, sowie die Entwicklung ihrer Tätigkeit. Diese Verhandlungen werden jährlich durchgeführt und die Universitäten erhalten sowohl mündliches als auch später erfolgendes schriftliches Feedback über die Tätigkeit des vorherigen Jahres und über den Entwicklungsbedarf der Tätigkeit.

Die Bemessungshöhe für die universitären finanziellen Mittel orientieren sich größtenteils an den Abschlusszielen und absolvierten Abschlüsse. Die über das Unterrichtsministerium an die Universitäten zugewiesenen finanziellen Mittel bestehen aus Grundfinanzierung, Projektfinanzierung und Leistungsfinanzierung. Der Anteil der staatlichen Direktfinanzierung beträgt etwa 64 Prozent der Gesamtfinanzierung.

Für zentrale Entwicklungsziele wird von dem Unterrichtsministerium eine Projektfinanzierung gewährt. Mit der Leistungsfinanzierung werden Universitäten für die Qualität, Wirksamkeit und Effizienz belohnt.

Die Basisforschung der Universitäten wird entscheidend von der dem Unterrichtsministerium untergeordneten Akademie von Finnland finanziert. Die weitere Aufgabe der Akademie ist die Bewertung der Forschung sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene. Die Universitäten beziehen jedoch externe Finanzierung aus verschiedenen Quellen zum Beispiel für Forschungsprojekte und verfügen über eigene Einnahmen aus gebührenpflichtigen Dienstleistungen wie beispielsweise Fortbildungsmaßnahmen.

6 Hochschulbildung Finnlands - Ein Fazit und ein Ausblick

Obwohl wir uns auf Hochschulbildungsebene in einem einheitlichen europäischen Rahmen bewegen, mit einem vergleichbaren ECTS-System und einem gleich anmutenden dualen Hochschulsystem, sind Unterschiede zwischen den Bildungssektoren der Hochschulbildung zwischen dem deutschen und dem finnischen System ersichtlich.

Hinsichtlich Finanzierung bestehen zum Beispiel gleich mehrere:

Die Staatlichen Ausgaben, gemessen am BIP sind in Finnland höher als in Deutschland. Studiengebühren sind in Deutschland obligatorisch, während in Finnland keine Studiengebühren erhoben werden (als EU-Bürger:in). Weiterhin ist in Finnland der Anspruch auf Studienunterstützung gegeben, zwar genauso wie in Deutschland, jedoch hier unabhängig von den Einkünften der Eltern.

Ein weiterer Punkt sind die Internationalisierungsbestrebungen in der Hochschulbildung in Finnland: englischsprachige Studieninhalte sind in der Regel fast immer gegeben. Auch bei den Digitalisierungsbestrebungen der letzten Jahre im Bereich der Hochschulbildung wird Deutschland von Finnland überholt. Was die Corona Pandemie jetzt hier bei uns initiierte, beispielsweise Distance Learning, war vormals in Finnland schon lange Thema.

Um die Eingangsfrage dieses Artikels zu beantworten: Gleiches ECTS-System - trotzdem Unterschiede in der Hochschulbildung?

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Bologna Reform nicht nur Vorteile mit sich bringt, sondern, ganz wie in Deutschland auch, Risiken birgt.

Im Gegensatz zu Finnland herrscht in Deutschland ein ‚Bildungsförderalismus‘ mit insgesamt 16 Kultusminister*innen. Wobei es sich an mancher Stelle schon schwierig erweist, Abschlüsse und/oder Anerkennungen in verschiedenen Bundesländern gleichermaßen durchzuführen.

Aber genau wie in Deutschland auch, steht Finnlands tertiärer Bildungsbereich weiteren Entwicklungen und Herausforderungen gegenüber, wie unter anderem dem demografischen Wandel, der Digitalisierung und Internationalisierung.

Um erneut den Bogen zum ersten Teil bezüglich der finnischen Bildungspolitik zu schlagen, ist auszumachen, dass Finnland wahrnimmt, dass in einer immer mehr auf Informationen beruhenden Gesellschaft (Stichwort Digitalisierung und Internationalisierung) die Bedeutung der Hochschulbildung in der Bereitstellung der Voraussetzungen für wirtschaftliches Wachstum und Wohlstand als hoch bedeutsam betrachtet wird. Auch ein Grund für Finnlands hohen internationalen Einsatz in der Hochschulbildung.

Ein nationales Ranking der Hochschulen besteht in Finnland nicht. Jedoch sind gleich mehrere finnische Universitäten wie auch Hochschulen für Angewandte Wissenschaften nach den international einschlägigen Rankings (THE, QS, ARWU etc.) unter den 500 weltbesten Hochschulen aufgelistet.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Der Bologna-Prozess - die Europäische Studienreform. Website: <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europaeische-studienreform-1038.html>. Accessed 03.03.2021.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2019): Öffentliche Bildungsausgaben. In Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) und in Kaufkraftstandards (KKS) pro Kopf, Index (Deutschland = 100), ausgewählte europäische Staaten, 2015. Website: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/135809/bildungsausgaben>. Accessed: 18.03.2021.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.) (2017): DAAD-Bildungssystemanalyse. Finnland - Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Website: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/finland_daad_bsa.pdf. Accessed: 23.03.2021.
- DAAD / AvH / HRK (Hrsg.) (2019). Internationalität an deutschen Hochschulen: Erhebung von Profildaten 2018. DAAD Studien. Bonn.
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B, Reuter, L.R.(Hrsg.),(2010), Die Bildungssysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 3. Auflage. Baltmannsweiler.
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017): Nationale Studiengebühren und Fördersysteme im europäischen Hochschulwesen – 2017/2018.
- Förster, C. (2007): Troja oder Bologna?. Die Reform des Hochschulwesens zwischen Pfadabhängigkeit und Angleichung, Working Paper Nr. 37, Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Gremium zur Förderung Finnlands (Hrg.) (2021): Schule in Finnland. Erfolgsschlüssel einer Nation. Ministerium für auswärtige Angelegenheiten Finnlands, Abteilung für Kommunikation. Website: <https://finland.fi/de/leben-amp-gesellschaft/erfolgsschlüssel-einer-nation/>. Accessed: 23.03.2021.
- Kokkonen, V. (2015): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. VET in higher education: Country Case Studies. Case study focusing on Finland. Hg. v. CEDEFOP. Website: https://www.cedefop.europa.eu/files/finland_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study.pdf. Accessed: 17.02.2021
- Müller, S.(2008): Das finnische Bildungssystem. Ursachen und Hintergründe für den Bildungserfolg, Saarbrücken, VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft und Co.KG.
- Matthies, A., Skiera, E.(Hg.),(2009): Das Bildungswesen in Finnland, Geschichte, Struktur, Institution und pädagogisch-didaktische Konzeption bildungs- und sozialpolitischer Perspektiven, Bad Heilbronn, Julius-Kruckhardt Verlag.

- Sarjala, J., Häkli, E. (Hg.), (2008): Jenseits von Pisa, Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen, Finnland-Institut, Band 10, Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Ministerium für Bildung und Kultur (Hg.) (2020a): Higher education institutions, science agencies, research institutes and other public research organisations. Online verfügbar unter: <https://minedu.fi/en/heis-and-science-agencies>, zuletzt geprüft am 18.03.2020.
- Ministerium für Bildung und Kultur (Hg.) (2020b): Policy and development in higher education and science. Website: <https://minedu.fi/en/policy-and-development-in-higher-education-and-science>. Accessed: 19.02.2021.
- Ministerium für Bildung und Kultur; Finnische Agentur für Bildung (Hg.) (2018): Education in Finland. Finnish education in a nutshell. Website: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf. Accessed: 17.03.2021.
- Statistisches Bundesamt, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Finish Education Evaluation Centre (Hg.) (2020), Nordblad / Apajalahti / Huusko/ Seppälä (2020): Quality in Focus. Quality Audits of Finish higher Education Institutions 2012-2018. Summaries 9:2020. Website: https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/FINEEC_T0920.pdf. Accessed: 20.02.2021.
- Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) (Hg.) (2020a): Audits of higher education institutions 2018–2024. Website: <https://karvi.fi/en/higher-education/audits-higher-education-institutions-2018-2024/>. Accessed: 27.02.2020.
- Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) (Hg.) (2020b): Higher Education. Website: <https://karvi.fi/en/higher-education/>. Accessed: 27.02.2020
- Official Statistics of Finland (OSF) (Hg.) (2018b): Transition from school to further education and work. Employment of recent graduates continued to increase. Website: http://www.stat.fi/til/sijk/2018/sijk_. Accessed: 17.03.2021.
- Official Statistics of Finland (OSF) (Hg.) (2018c): University of applied sciences education. Website: http://www.stat.fi/til/akop/2018/akop_2018_2019-04-17_tie_001_en.html. Accessed: 17.03.2021

Die Berufsbildung in Finnland unter besonderer Berücksichtigung der Frühpädagogik und der medizinischen Pflege

Friederike Grosse, Katharina Massolt, Saskia Wölki

1 Einblick in die finnische Geschichte der Berufsbildung

Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Nachfrage nach erfahrenen, kompetenten Arbeitskräften in Finnland hoch. Jedoch waren nur Wenige ausgebildet, was den Bedarf an einem beruflichen Bildungssystem steigerte. Die ersten beruflichen Lehreinrichtungen wurden in den 1940er Jahren gegründet und ab 1958 wurde festgeschrieben, dass jede Gemeinschaft über 20 000 Einwohner*innen eine eigene berufliche Schule führen muss (Kokkonen, o.J., S. 2).

Das finnische Berufsbildungssystem ist bis heute staatlich geleitet. Die politische Agenda ist der treibende Faktor, wenn es um die Entwicklung des beruflichen Systems und das Bildungsniveau der finnischen Bevölkerung geht (Cedefop, 1995, S. 26). In den 1970ern strebte die Bildungspolitik an, dass jede*r die Möglichkeit hat, einen beruflichen Abschluss zu erlangen, bevor der*diejenige erwerbstätig wird, was vor allem auch zur sozialen Inklusion beitrug. Bildung wurde aus öffentlichen Mitteln finanziert und somit für alle gleichermaßen sichergestellt, denn es galt als Schlüssel zur internationalen, wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit und zum sozialen Wohlergehen (ebd.). Ende 1970 wurde das Berufsbildungssystem so umgestaltet, dass sich 25 allgemeine Programme und 250 Spezialisierungen ergaben (Kokkonen, o.J., S. 2). Anschließend wurden mit Nachdruck „individuelle Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten gefordert, weil man glaubte, nur so in einer sich verschärfenden Wettbewerbssituation bestehen zu können. Diesen Bildungszielen wurde gleiche Priorität zuerkannt wie denen des vorausgegangenen Jahrzehnts, nämlich Chancengleichheit, umfassende Allgemeinbildung und Vermittlung humanistischer Werte“ (Cedefop, 1995, S. 26). Es baute sich ein Gesamtschulsystem auf, welches die Möglichkeit bot, allgemeine, berufliche oder beide Bildungsgänge zu wählen (ebd.).

In den 1990er Jahren erfuhr Finnland eine große Schulreform, die noch heute rahmengebend ist. Alle ehemaligen beruflichen Colleges wurden zu Universitäten oder polytechnischen Hochschulen. Das bedeutete, höhere Bildung fand nun an Universitäten statt. Die berufliche Ausbildung wurde auf drei Jahre Lernzeit mit sechs Monaten „on-job-training“ und einem anschließendem Hochschulzugang festgelegt (Stenström & Virolainen, 2015, S. 14). 1994 wurden kompetenzorientierte Prüfungen eingeführt, die darauf abzielen, erlangte Fähigkeiten und Fertigkeiten in Form praktischer Aufgaben in einem Arbeitsumfeld zu demonstrieren. Folglich können arbeitende Menschen berufliche Qualifizierungen ohne Kursteilnahme erlangen (Kokkonen, o.J., S. 3). Weiterhin gab es nun keine 25 allgemeinen Programme mit etwaigen Spezialisierungen. Vielmehr wurde das Berufsbildungssystem auf 77 allgemeine berufliche Qualifikationen umorganisiert. (Stenström & Virolainen, 2015, S. 15)

Die Beweggründe in der Entwicklung des finnischen Berufsbildungssystems haben sich über die Zeit verändert. Während es nach dem Zweiten Weltkrieg primäres Ziel war, berufliche Schulen zu gründen, damit ausgebildete Fachkräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, wurde später mehr Wert darauf gelegt, gleiche Bildungschancen und Zugang zu lebenslangem Lernen zu ermöglichen. Heutzutage gilt es, den Anforderungen an Umwelt, Wirtschaft und Bedürfnisse von Lernenden sowie Arbeitsmarkt gerecht zu werden. (Kokkonen, o.J., S. 3).

2 Heutige Ziele der finnischen Berufsbildung

Das Ziel des finnischen Bildungssystems heute ist vor allem „die Erhöhung von Bildungsqualität und -niveau der Bevölkerung und Erwerbsfähigen, die Verbesserung der Effizienz des Bildungssystems, die Vorbeugung der Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen sowie die Erweiterung des Bildungsangebots für Erwachsene“ (Unterrichtsministerium, 2006, S. 5). Im Vordergrund der Bildungspolitik steht das lebenslange Lernen, das sowohl ein höheres Bildungsniveau als auch mehr Chancengleichheit im finnischen Bildungssystem erreichen möchte.

Dies soll in den verschiedenen, an die Lebensphase angepassten und angebotenen Lernumgebungen, gesichert werden (ebd.).

Das „Ziel der beruflichen Bildung ist die Gewährleistung der branchenbezogenen Fachkompetenz der Bevölkerung sowie die Förderung der betrieblichen Innovationstätigkeit“ (ebd., S.6). Aus diesem Grund wurde der Schwerpunkt „insbesondere auf die Verbesserung der Qualität, Praxisgerechtigkeit und Effizienz der Bildung“ (ebd.), sowie die Anerkennung von fachlichen Fähigkeiten gelegt. Um die Vermittlung der notwendigen Qualifikationen für die Erwerbstätigkeit zu gewährleisten, werden die Sozialpartner an der Entwicklung der Berufsbildungssysteme beteiligt. Somit bringen Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter*innen „ihre Sichtweise zu den künftigen Anforderungen an die Berufsausbildung ein“ (Kyrö, 2006, S. 21) und die Bildungsbehörde ermittelt unter anderem den Ausbildungsbedarf. Dadurch sollen die Auszubildenden auf die Anforderungen in der Praxis vorbereitet werden und es wird der Theorie-Praxis- Transfer sowohl von der Berufsbildungseinrichtung, als auch von der Praxiseinrichtung, gewährleistet. Hier drückt sich die pragmatische Orientierung der Berufsbildungspolitik in Finnland aus, die auf einer stark am Individuum orientierten Allgemeinbildung aufbaut.

Durch die „europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung im Kopenhagen-Prozess“ (Unterrichtsministerium, 2006, S. 6) hat die Mobilität von Studierenden und Fachpersonal an Wichtigkeit gewonnen. Diese internationale Mobilität setzt die Entwicklung von Leistungspunktsystemen und die Qualitätssicherung in der Bildung voraus. Somit beruhen die verschiedenen Abschlüsse und Strukturen auf gemeinsamen europäischen Prinzipien, die die Qualität des Bildungssystems sichern sollen. Dadurch, dass Finnland nur über wenig natürliche Ressourcen verfügt, besteht die Herausforderung der Globalisierung darin, „die Konkurrenzfähigkeit im Weltmarkt ständig zu verbessern“ (Kyrö, 2006, S. 21). Damit verfolgt die Bildungspolitik das Ziel, bestmögliche Qualifikationen zu vermitteln. Dazu zählt die „Weiterqualifizierung der erwachsenen Erwerbsbevölkerung“ (ebd.) sowie die Berufsausbildung.

3 Hauptakteure des Berufsbildungssystems

Der formelle Rahmen des finnischen Bildungssystems wird durch verschiedene Akteure gebildet, die auf der nationalen, regionalen und kommunalen Ebene zur Realisierung der genannten Zielstellungen wirksam werden.

An oberster Stelle, auf nationaler Ebene, agiert das Parlament. Es entscheidet über sämtliche Gesetzgebungen, die den Unterricht betreffen sowie über allgemeine Prinzipien der Bildungspolitik (Unterrichtsministerium, 2006, S. 10-13) einschließlich der Berufsbildung. Neben der Strukturierung der Berufsbildungsqualifikationen ist das Parlament auch für die Zuweisung des jährlichen Budgets zur Finanzierung der Berufsbildung verantwortlich (Cedefop, 2019, S. 41f.). Zudem bestimmt es die Höhe der Strategiefinanzierung. Die Regierung ist für die Vorbereitung und Umsetzung der Beschlüsse des Parlaments zuständig. Sowohl dem Parlament, als auch der Regierung unterstellt ist das Bildungsministerium als oberste Schulbehörde, welche für die Durchführung der Bildungspolitik auf zentraler Regierungsebene verantwortlich ist (Unterrichtsministerium, 2006, S. 10-13). Es trägt die Gesamtverantwortung für die aus den öffentlichen Mitteln finanzierten Bildungsangebote (Kyrö, 2006, S. 16f.), sowie für die Vorbereitung von Berufsbildungsgesetzgebungen. Das Bildungsministerium ist daher für die Steuerung, Finanzierung und Überwachung der Berufsbildung sorgetragend (Cedefop, 2019, S. 41f.).

Dem Bildungsministerium ist wiederum das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen unterstellt. Dieses ist zuständig für die Entwicklung, Überwachung, Unterstützung und Evaluation der Primar- und Sekundarbildung, sowie der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung. Zudem hat es die Rechtsaufsicht über die landesweit verbindlichen Rahmenlehrpläne der allgemeinen und Erwachsenenbildung inne (Kyrö, 2006, S. 16f.). Darüber hinaus stellt das Zentralamt für Unterrichtswesen die Rahmenvorgaben für Qualifikationen der beruflichen Erstausbildung und für die Abschlüsse auf Grundlage von Kompetenzen auf (ebd.). Eine weitere Zuständigkeit ist die Entwicklung der Berufsbildung durch die Finanzierung von Projekten (Cedefop, 2019, S. 41f.).

Für die Evaluierung der Bildungsergebnisse ist das Berufsbildungsevaluationszentrum verantwortlich. Bedingt ist dies durch die gesetzliche Verpflichtung der Bildungsanbieter zur Evaluation ihrer Tätigkeiten und die Notwendigkeit der Teilnahme an einer externen Evaluation (Unterrichtsministerium, 2006, S. 13). Mit der Evaluation können Informationen gesammelt werden, die die „[...] Grundlage für die bildungspolitische Beschlussfassung, die Informationsregelung und das Leistungsmanagement [...]“ (ebd.) bilden. Entsprechend dem Cedefop (2019) sollten Bildungsanbieter über ein funktionales Qualitätsmanagement verfügen, um neben der Qualität, auch die Effektivität

und Rentabilität der angebotenen Maßnahmen evaluieren zu können. Effektivität beschreibt den Grad der Beschäftigungsfähigkeit nach Abschluss der Bildungsmaßnahme, dem Streben nach Weiterbildung von In-Anspruch-Nehmenden oder auch dem Feedback von Lernenden und Arbeitswelt. Rentabilität beschreibt hingegen, wie gut die Bedürfnisse der Lernenden und der Arbeitswelt getroffen wurden und inwiefern vorhandene Ressourcen optimal genutzt werden konnten (ebd.).

Während die externe Evaluation die Qualitätssicherung von Kompetenznachweisen und Kompetenzeinschätzungen der Ausschüsse des „working life“ in den Blick nimmt, verfolgt die Selbstevaluation der Einrichtung das Erkennen von Stärken und die Weiterentwicklung der gesteckten Ziele (Cedefop, 2019, S. 58-61).

Neben den Provinzämtern und Regionalräten gehören auch die Zentren der Beschäftigungs- und Wirtschaftsförderung zur regionalen Ebene, auf der sie an deren Entwicklungsarbeit beteiligt sind (Kyrö, 2006, S. 17f.). Aufgaben, die in diesem Zusammenhang wahrgenommen werden sind beispielsweise das Schaffen besserer Bedingungen für Unternehmen, die Unterstützung der Wirtschaft im ländlichen Raum, das Betreiben von Beschäftigungsförderung sowie das Sorgetragen für das Funktionieren des Arbeitsmarktes und die Durchführung von beschäftigungspolitischen Ausbildungsmaßnahmen (ebd.).

Auf der kommunalen Ebene sind die verschiedenen (Berufs-) Bildungsanbieter zu finden. Gemäß dem Cedefop gab es (2019) 145 Berufsbildungsanbieter, von denen ca. 70% in privater Trägerschaft sind, bei denen aber sehr häufig Kommunen hohe Eigentumsanteile haben. Neben Kommunen und Kommunalverbänden können auch Stiftungen und eingetragene Vereine Träger von Einrichtungen der Erwachsenenbildung sein (Kyrö, 2006, S. 18). Abhängig von ihren Befugnissen können die Bildungseinrichtungen selbstständig über das Bildungsangebot entscheiden und auch wie und in welchen Räumen bzw. Lernumgebungen die Bildung organisiert wird (Cedefop, 2019, S. 41). Verantwortlich „für die Organisation, Weiterentwicklung und Verwaltung des Bildungsbereichs ist der Vorstand der jeweiligen Einrichtung“ (Kyrö, 2006, S. 18). Die Einrichtungsleitung erfolgt durch eine*n Rektor*in. Neben der Einrichtungsleitung / Rektor*in gibt es auch eine Vertretung der Bildungsteilnehmer*innen (ebd.).

3.1. Staatlich geregelte Berufsbildungsbestimmungen

Als rechtliche Grundlage regelt das Bildungsgesetz die Ziele, Inhalte und Stufen der Bildung und Ausbildung in Finnland. Es umfasst Rechte und Pflichten aller Bildungsteilnehmer*innen und bildet Entscheidungsbefugnisse der Kommunen, Bildungsanbieter und Schulen ab, die sich beispielsweise auf die Festlegung der Arbeitszeitregelungen an Schulen erstrecken (Kyrö, 2006, S. 19). Konkreter wird es im Gesetz über die berufliche Bildung, dass das Recht auf die Übernahme der Bildungsträgerschaft regelt und allgemeine Bestimmungen zu Ausbildungsinhalten enthält (ebd.). Zudem ist im Gesetz über die berufliche Bildung die Pflicht zur Evaluierung der Bildung festgeschrieben. Dem Bildungsträger wird dabei jedoch eine hohe Entscheidungsfreiheit zugemessen hinsichtlich Lehrplaninhalten, Schwerpunkten der Ausbildungsgänge, der Zusammenarbeit mit anderen Unternehmen oder der Entscheidung über zusätzliche Mittelausstattungen (ebd.).

Die Entscheidungen der Hauptakteure des Bildungssystems, als auch die gesetzlichen Berufsbildungsbestimmungen verfolgen den Erhalt und die Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten der Bevölkerung durch ein Reagieren auf entsprechende Kompetenzanforderungen, sowie die Weiterentwicklung von Handel und Industrie (Cedefop, 2019, S. 26). Einen Überblick über das finnische (Berufs-)Bildungssystem mit seinen einzelnen Elementen gibt das folgende Kapitel.

4 Der Übergang in die Berufsausbildung

Die Schulpflicht beginnt grundsätzlich „ab dem achten Lebensjahr für die neunjährige Gesamtschule“ (Huck & Lauterbach, 1995, S. 21) bzw. für die allgemeinbildende Schule. Jedoch besuchen „nahezu alle Kinder im Alter von sechs Jahren den Vorschulunterricht“ (Kyrö, 2006, S. 21). „Eine Schulpflicht für den Sekundarbereich II ist nicht vorhanden, jedoch sind die Gemeinden „angewiesen, jedem Jugendlichen eine weiterführende oder eine berufsbildende Ausbildungsmöglichkeit zu geben“ (Huck & Lauterbach, 1995, S. 21). In der Sekundarstufe I besteht keine Möglichkeit einer beruflichen Ausbildung.

Die überwiegende Zahl der Absolvent*innen (95%) der Grundbildung schließen mit der Weiterführung ihrer Bildung an und absolvieren allgemeine oder berufliche Abschlüsse (Cedefop, 2019, S. 24f.). Davon entscheiden sich etwa

42% für die höhere berufliche Bildung in der Sekundarstufe II und etwa 22% münden in eine berufliche Ausbildung (ebd.).

In der gymnasialen Oberschule wird die Allgemeinbildung fortgesetzt und die Schüler*innen beschäftigen sich mit den ersten akademischen Inhalten. Zu den Pflichtfächern zeichnet sich die gymnasiale Oberschule durch eine relativ vielfältige Anzahl an Wahlfächern aus. Die Abiturprüfung ist „die einzige nationale Prüfung, die auf Landesebene die Fähigkeiten und die Reife aller“ (Korpela, 2017, S. 14) Schüler*innen bewertet.

Da das finnische Bildungssystem flexibel angelegt ist, gestaltet sich die Möglichkeit „nach Abschluss der Ausbildung entweder eine Beschäftigung oder ein Studium aufzunehmen“ (Kyrö, 2006, S. 21), denn sowohl der Abschluss der Oberschule als auch der Abschluss der Berufsausbildung qualifiziert die „Absolventen für ein Universitäts- bzw. Fachhochschulstudium“ (Korpela, 2017, S. 4). Das Studium dauert an der Fachschule grundsätzlich dreieinhalb bis viereinhalb Jahre und an der Universität mit dem Master-Abschluss mindestens fünf Jahre. Außerdem haben die Absolventen*innen neben einem Universitäts- und Fachhochschulstudium auch die Möglichkeit sich für eine Institution für Erwachsenenbildung, die ein weitreichendes Angebot an Fächern anbietet, zu entscheiden (ebd.).

Mit spezifischerem Blick auf die berufliche Ausbildung lässt sich festhalten, dass 2017 74% von 285 000 Teilnehmer*innen eine berufliche Erstausbildung absolvierten, 17% eine Weiterbildung und 9% eine Spezialisierung verfolgten (Cedefop, 2019, S. 33f.). Die altersmäßige Verteilung zeigt, dass 7 von 10 Lernenden unter 30 Jahren, primär jedoch zwischen 15-19 Jahren alt waren und sich in einer beruflichen Erstausbildung befanden. Mit steigendem Alter waren die Teilnehmer*innen zunehmend in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verortet (ebd.). Da die Angebote für Jugendliche und Erwachsene überwiegend an den gleichen Einrichtungen stattfinden, kommt es vielfach zu gemeinsamen Lernsituationen.

Die Jugendlichen haben eine große Auswahl an verschiedenen Berufsausbildungen. So zeigt die Figure 21 die Jugendlichen nach den Berufsbildungsbereichen und dem Geschlecht im Jahr 2019. An der Figure 21 wird deutlich, dass über 65.000 der männlichen Studierenden den ingenieurwissenschaftlichen Bereich wählen (Official Statistics Finland, 2020). Dagegen sind 50.000 der weiblichen Studierenden im Gesundheitsbereich. Im Vergleich dazu sind etwa 10.000 der männlichen Studierenden in dem Gesundheitsbereich und etwa 20.000 der weiblichen Studierenden in dem ingenieurwissenschaftlichen Bereich (ebd.). Der Bereich Dienstleistungsberufe wird sowohl von männlichen als auch von weiblichen mit über 30.000 der Schüler*innen ausgewählt. Die naturwissenschaftlichen Bereiche als auch die Bereiche des Sozialwesens und der Erziehung werden kaum von den Studierenden in der Berufsausbildung besucht (ebd.). Sie kennzeichnen Wirtschaftsbereiche, die überwiegend akademischen Qualifikationen vorbehalten sind.

4.1. Zugangsvoraussetzungen & Bewerbungsverfahren

Nach dem Abschluss der 9-jährigen Gesamtschule haben die Jugendlichen die Wahl zwischen dem allgemeinbildenden und dem berufsbildenden Zweig. Mögliche Auswahlkriterien für die Berufsbildungseinrichtung sind „der generelle Notendurchschnitt nach Abschluss der Grundbildung, gute Noten in den für die gewählte Berufsausbildung relevanten Fächern, vorhandene Arbeitserfahrung sowie verschiedene Aufnahmeprüfungen“ (Kyrö, 2006, S. 23). Jedoch werden zunächst Jugendliche ohne eine vorherige Berufsausbildung bevorzugt in der Berufsbildungseinrichtung aufgenommen.

Nach dem Abschluss des allgemeinbildenden Bereiches, mit dem Erreichen der allgemeinen Hochschulreife und nach dem berufsbildenden Zweig haben die Jugendlichen die Möglichkeit sich für einen Studienplatz zu bewerben (ebd.). Damit erfolgt sowohl das Bewerbungsverfahren für eine Berufsausbildung und eine allgemeinbildende Sekundarstufe II, als auch für einen Studienplatz über ein zentrales Vergabesystem. Das Ziel des zentralen Vergabesystems ist hierbei „den Jugendlichen die Aufnahme eines Studiums bzw. den Besuch der Sekundarstufe II zu erleichtern“ (ebd., S.24). Somit erhalten die lokalen Bildungsträger durch dieses System „die Studenten bzw. Auszubildenden zentral zugewiesen, ohne dass diese sich bei mehreren Einrichtungen bewerben müssen“ (ebd.). Dadurch soll das Bewerbungsverfahren effektiver gestaltet werden, denn so können beispielsweise die zur Verfügung stehenden Studienplätze viel effektiver genutzt werden, da beispielsweise verhindert wird, dass ein*e Student*in mehrere Studienplätze während des Bewerbungsverfahrens belegt.

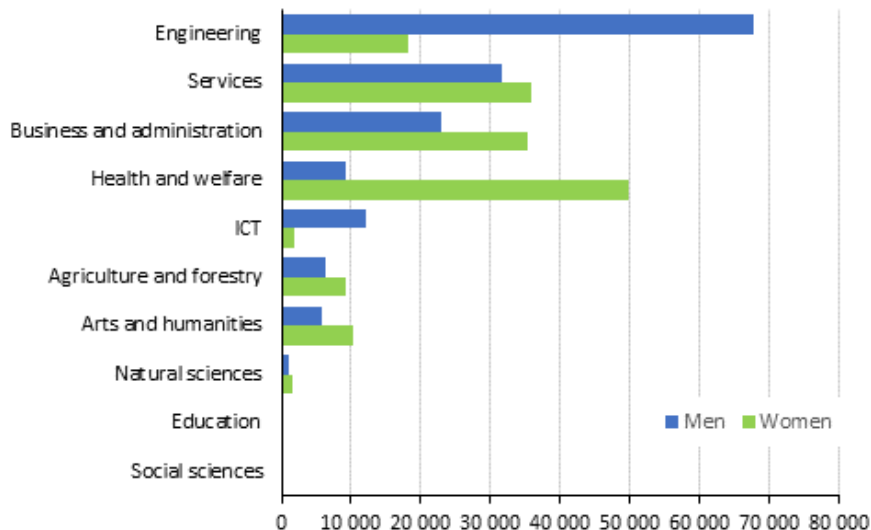


Figure 21: Studierende in der Berufsausbildung nach Bildungsbereichen und Geschlecht im Jahr 2019

5 Berufliche Aus- und Weiterbildung

Die Berufsbildung umfasst die berufliche Erst-, Fort- und Weiterbildung, welche mit gleichen Grundvoraussetzungen sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene zugänglich ist. Diese zielt darauf ab, die erforderlichen Fachkompetenzen und Qualifikationen für das Berufsleben und die Persönlichkeitsentwicklung sowie Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu erwerben (Finnish National Agency for Education, 2019, S. 5). In den acht Bildungsbereichen kann sich für mehr als hundert Berufe qualifiziert werden. Zu den Bildungsbereichen gehören:

- Geistes- und Erziehungswissenschaften,
- Kultur,
- Sozialwissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Verwaltung,
- Naturwissenschaften,
- Technik, Kommunikation und Verkehr,
- natürliche Ressourcen und Umwelt,
- soziale Dienste, Gesundheit und Sport,
- Tourismus, Gastgewerbe und Hauswirtschaft. (Kyrö, 2006, S. 27)

Berufliche Erstausbildung wird hauptsächlich in Berufsbildungszentren organisiert, seltener als Lehrvertragsausbildung (Finnish National Agency for Education, 2019, S. 33). Die beruflichen Bildungsgänge umfassen in der Regel drei Jahre Lernzeit, wovon ein halbes Jahr am Arbeitsplatz absolviert wird. Die Dauer der Ausbildung variiert abhängig vom Vorwissen und etwaigen Arbeitserfahrungen (Cedefop, 2019, S. 28). Zu Beginn der Ausbildung wird für jede*n Auszubildende*n ein individueller Kompetenzplan erstellt. Dieser hält sich an die nationalen, sowie institutionellen und berufsspezifischen Vorgaben, jedoch ist er auf den Lernenden persönlich zugeschnitten. Zusammen mit einer Lehrperson wird eine Art Studienplan erstellt, welcher die bereits erlangten Kompetenzen berücksichtigt. Dieser Plan umfasst, welche Kompetenzen noch wie erlangt werden müssen. Das bedeutet, dass Lernende nur das erlernen, was sie noch nicht wussten (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2019, S. 22f.).

Es können drei Qualifikationen unterschieden werden: „vocational upper secondary qualification“, „further vocational qualification“ und „specialist vocational qualification“ (Finnish National Agency for Education, 2019, S. 11f.), welche grafisch in Figure 22 dargestellt sind. Jede der drei Abschlüsse hat berufliche Qualifizierungsmodule, wobei die „vocational upper secondary qualification“ auf die jungen Leute für eine berufliche Erstausbildung zugeschnitten ist. Diese Abschlüsse sollen Lernende auf den Beruf vorbereiten, sowie sie in ihrem persönlichen Lebensweg unterstützen (ebd.). Die allgemeinbildenden Einheiten sind dort fest integriert. Die weiterführenden Abschlüsse (further und specialist) beinhalten umfassendere, spezialisiertere, berufliche Qualifikationen und

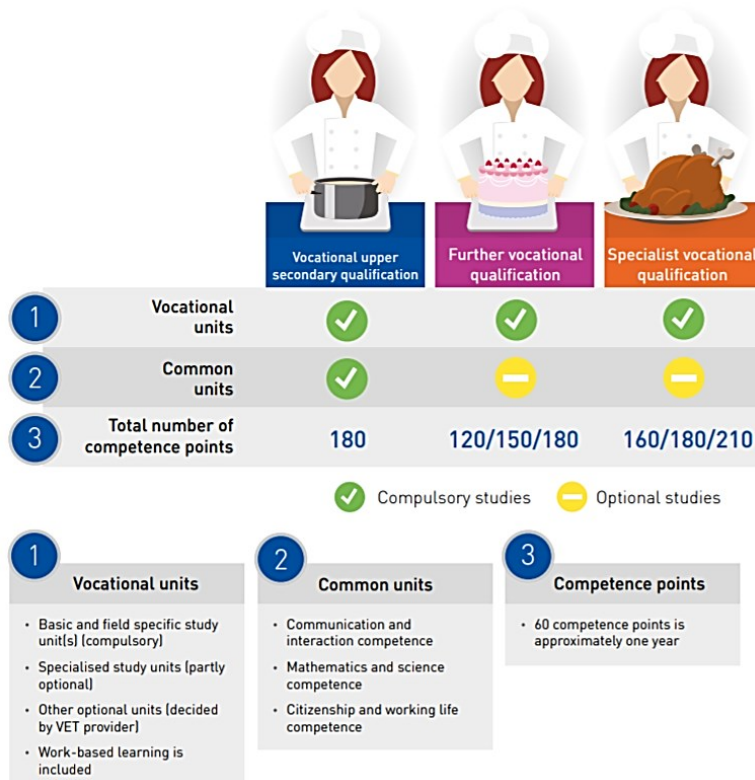


Figure 22: : Berufliche Qualifikationen

benötigen zumeist berufliche Vorerfahrungen (ebd.). Dennoch sind diese nicht Zugangsvoraussetzungen für die weiterführenden Qualifikationen. Jeder der drei Abschlüsse hat eine Anzahl von „competence points“, die für den Abschluss der Qualifikation erreicht werden müssen. Besonders bei der weiterführenden Qualifikation sind diese abhängig von der Vorerfahrung des Lernenden (ebd.). In den höheren beruflichen Abschlüssen entfallen die allgemeinbildenden Module (common units). Sie fokussieren ausschließlich berufsbezogenen Kompetenzerwerb.

In Finnland enthalten alle Bildungsgänge, die zu einem beruflichen Abschluss führen, einzelne berufliche Einheiten, d.h. einzelne Module. Die Qualifikationsprofile, die allesamt aus Modulen bestehen, setzen sich zusammen aus obligatorischen und aus optionalen beruflichen Modulen sowie zusätzlichen optionalen Modulen, die vom jeweiligen Berufsbildungsanbieter festgelegt werden. Dabei ist meist entscheidend, welche Mittel und Kapazitäten (bspw. logistisch) der jeweilige Anbieter hat, um gewisse Module anbieten zu können (Cedefop, 2019, S. 28f). In allen beruflichen Erstqualifizierungsprogrammen, unabhängig davon, zu welchem Berufsbild sie führen, sind allgemeinbildende Anteile, die zum einen Kommunikation und Interaktion, zum anderen Mathematik und Naturwissenschaften und schließlich Staatsbürgerschaft und Partizipation am Arbeitslebens enthalten verpflichtende Bestandteile. In den Erstqualifizierungsprogrammen sind ebenfalls Schlüsselkompetenzen, die im Zuge der Berufsbildungsreform 2018 festgelegt wurden, enthalten (vgl. Figure 22). So können die Lernenden aus einem Pool wählen, der sich aus den folgenden Bereichen zusammensetzt: digital und technologisch, mathematisch und naturwissenschaftlich, Kompetenzentwicklung, Kommunikation und Interaktion, nachhaltige Entwicklung, Kultur, Soziales und Bürgerschaft sowie unternehmerisches Denken (ebd.).

Jede berufliche Einheit, also jedes Modul, wird in einer Kompetenzfeststellung geprüft. Diese sollen laut Vorgabe ausnahmslos in authentischen (Arbeits-) Umgebungen stattfinden. Jedes Modul wird dabei separat geprüft. Die Feststellung und Bewertung der Kompetenz finden basierend auf den beruflichen/fachlichen Anforderungen der oben genannten nationalen Qualifikationsanforderungen statt. An der Bewertung sind die Lernenden selbst, die Lehrkräfte sowie Vertreterinnen oder Vertreter des Arbeitslebens beteiligt. Für die Dauer einer solchen Prüfung gibt es keine rechtlichen Vorschriften oder Richtlinien, diese wird jedoch im vorher erstellten Kompetenzentwicklungsplan festgehalten. Laut Berufsbildungsgesetz müssen die jeweiligen Prüferinnen und Prüfer Spezialistinnen und Spezialisten auf dem Gebiet der zu prüfenden Qualifikation und weiterhin mit der Beurteilung vertraut sein (Cedefop, 2019, S. 56f). Durch diese modularen Prüfungen entfällt die Notwendigkeit einer großen Abschlussprüfung. Unklar bleibt, wie die allgemeinbildenden Anteile geprüft werden.

Die berufliche Erstausbildung ist ein attraktiver Bildungsgang für die Jugendlichen in Finnland. Über 40 % entschieden sich 2017 nach Absolvieren der Gesamtschule für die berufliche Erstausbildung, während nur etwas über die Hälfte der Jugendlichen die allgemeinbildenden Bildungsgänge wählten (Finnish National Agency for Education, 2019, S. 16). Die folgende Figure 23 ist eine vom finnischen Bildungs- und Kultusministerium erstellte Grafik, die den allgemeinen Verlauf der Ausbildung und die Flexibilisierungsmöglichkeiten nach der Reform von 2018 aufzeigt.

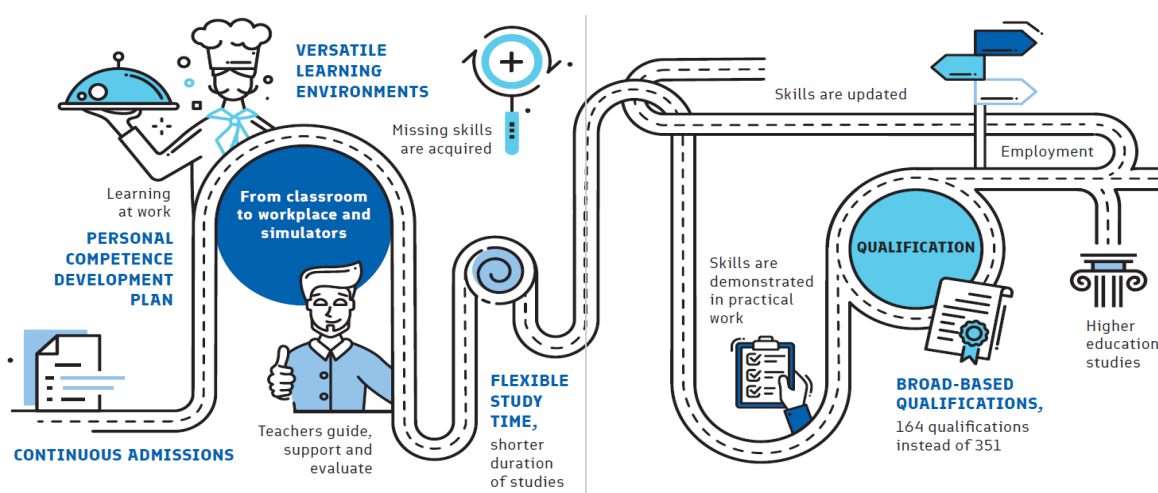


Figure 23: Finnische Berufsausbildung

Der Zugang zur beruflichen Bildung in Finnland ist das ganze Jahr über möglich. Für Absolvent*innen der Grundbildung gibt es ein gemeinsames nationales Bewerbungsverfahren im Frühling. Nach der Zulassung in eine fachliche Richtung wird zusammen mit einer Lehrperson ein individueller Kompetenzplan erstellt. So ist es möglich, nur einige Module oder eine gesamte Qualifikation zu absolvieren. Es wird im Arbeitsumfeld, in einer beruflichen Lehrinrichtung, in Workshops oder in Simulationslernumgebungen gelehrt und gelernt. Die berufliche Bildung fokussiert eine enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis, was auch bei den Prüfungen, welche als praktische Aufgaben abgenommen werden, unterstrichen wird. Nach Abschluss der beruflichen Ausbildung ist es möglich direkt der Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt nachzugehen oder sich über weitere berufliche Abschlüsse oder ein Hochschulstudium weiterzubilden. (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2019, S. 6ff)

Demzufolge ist das finnische Berufsbildungssystem keinesfalls ein „Sackgassenweg“ und nicht nur in der finnischen Bevölkerung, sondern auch international hoch angesehen (Finnish National Agency for Education, 2019, S. 19).

5.1. Anerkennung bereits erworbener Kenntnisse

Die Struktur des finnischen Bildungswesens basiert nicht nur auf Prozessen der formalen Bildung, sondern auch auf einem System zur Anerkennung von nicht-formalen und informellen Lernens (Kyrö, 2006, S. 53). Dieses war ursprünglich für die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung vorgesehen, hat sich jedoch im Laufe der Zeit auch in der Berufsbildung der Sekundarstufe II zur Anerkennung von betrieblichen Ausbildungen und bereits

absolvierten Studiengängen etabliert. Durch dieses System können bei einem Ausbildungsgang- bzw. Studiengangwechsel Haupt- und Wahlfächer, sowie geleistete Berufserfahrungen leichter anerkannt werden. Bedingung dafür ist, dass die erworbenen Kompetenzen mit den Zielen und Inhalten des Lehrplans übereinstimmen müssen (ebd.). Falls notwendig erfolgt eine entsprechende Verifikation der Kompetenz durch Qualifikationsnachweise.

Zur Validierung und Anerkennung von nicht-formalem und informellen Lernen enthält das Gesetz und die Verordnung über die berufliche Erwachsenenbildung Bestimmungen zu Kompetenzprüfungen, d.h. berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten können nachgewiesen werden, unabhängig davon, wann und wo sie erworben wurden (Kyrö, 2006, S. 54f.). In Qualifikationsleitlinien wird darüber hinaus festgehalten, welche beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse für den Erhalt eines Abschlusses nachgewiesen werden müssen. Hinsichtlich kompetenzbasierter Abschlüsse kann dabei zwischen Erstausbildung, Fortbildungsabschluss und Fachabschluss unterschieden werden, die denen des formalen Bildungssystems gleichwertig sind (ebd.).

6 Ausbildungs- und Berufsberatung

Die Berufsberatung unterliegt der Arbeitsverwaltung und ist im Gesetz über die staatliche Arbeitsvermittlung geregelt. Zu den Beratungsangeboten zählen einerseits ein umfassender Berufsbildungsinformationsdienst, der den Zweck verfolgt über Arbeitsfelder und Berufsbilder zu informieren (Kyrö, 2006, S. 58). Dazu bietet er Hilfe bei der Auswahl von Bildungsangeboten, der Stellensuche und der beruflichen Weiterbildung. Der Berufsbildungsinformationsdienst richtet sich an Erwerbstätige, Arbeitslose, Jugendliche und Menschen mit Behinderung (ebd.). Andererseits zählt zu den Beratungsangeboten auch die Berufsorientierungsschulung. Sie richtet sich vor allem an Arbeitslose und soll dabei helfen, eine den Anforderungen und Fähigkeiten entsprechende Ausbildung oder Arbeitsstelle zu finden (ebd.).

Die Ziele und Inhalte der Ausbildungsberatung sind hingegen im nationalen Rahmenlehrplan festgelegt und werden vom Zentralamt für Unterrichtswesen genehmigt. Der jeweilige Bildungsträger entscheidet innerhalb dieses Rahmens selbst über die praktische Umsetzung und die für die individuelle Beratung eingesetzten Mittel (Kyrö, 2006, S. 56). Die Ausbildungsberatung zielt darauf, „[...] Schülern Hilfe und Beratung anzubieten, damit sie ihre Schulbildung möglichst gut absolvieren und die richtigen Entscheidungen für ihre Ausbildung und Berufswahl treffen.“ (ebd.). Die angebotenen Maßnahmen der Ausbildungsberatung sind vielfältig und beinhalten beispielsweise, dass die Auszubildenden von der Beratungsstelle der Berufsbildungseinrichtung Hilfe bei der Erstellung ihres individuellen Ausbildungsplans erhalten. Dazu zählen unter anderem Informationen über erforderliche Befähigungsnachweise, Bestandteile und Inhalte der Ausbildung oder wählbare Angebote der Bildungseinrichtung. Die Hauptverantwortung tragen dabei die Beratungslehrer*innen (Kyrö, 2006, S. 56). Weiterhin erhalten die Auszubildenden auch beratende Hinweise darüber, welche möglichen Auswirkungen ihre Entscheidungen auf zukünftige berufliche Qualifikationen, die Weiterbildungsmöglichkeiten oder auch die Stellenvermittlung haben kann. Nicht zuletzt erhalten die Teilnehmer*innen der Ausbildungsberatung spezielle Angebote für die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz (ebd.).

Als übergeordnete, dem Rahmenlehrplan entsprechende Ziele soll die Ausbildungsberatung dazu führen, dass Auszubildende und Studierende sowohl vor als auch während der allgemeinen und beruflichen Bildung ausreichend Informationen erhalten, um einen Einblick in das Arbeitsleben und die verschiedenen Berufe zu erhalten und sich auch mit Möglichkeiten internationaler Kontakte sowie Studien- und Arbeitsangeboten vertraut machen und dabei entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten erhalten. Zudem sollen sie Unterstützung bei studien- / ausbildungsbezogenen und persönlichen Problemen erhalten (Kyrö, 2006, S. 57).

Neben den Beratungsangeboten der Arbeitsverwaltung und der Berufsbildung gibt es auch private Berufsbildungseinrichtungen, wie z.B. Organisationen des Arbeitsmarktes, Studienberatungsverbände oder Studentenverbindungen. Vom Wirtschaftsinformationsbüro werden zudem verschiedene Beratungsmaterialien zur Verfügung gestellt (Kyrö, 2006, S. 56).

Die bereits erwähnten Beratungslehrer*innen sind bei allen Bildungsträgern des formalen Bildungssystems zu finden. Sie müssen neben einer Berufsschullehrer*innen-Qualifikation zudem mindestens ein Jahr Unterrichtserfahrung mitbringen (Kyrö, 2006, S. 58). Ausgebildet werden Beratungslehrer*innen beispielsweise an pädagogischen Hochschulen oder berufsbegleitend an Universitäten. Geschult werden dabei sowohl die für die

Beratung notwendigen Kenntnisse über soziale Hintergrundfaktoren, als auch der Einsatz verschiedener Beratungsmethoden (ebd.). Neben Beratungslehrer*innen nehmen auch Psychologen einen wichtigen Platz in der Berufsberatung ein.

7 Finanzierung der beruflichen Bildung

Die Zuständigkeit für die Finanzierung der beruflichen Bildung obliegt dem Bildungsministerium und erfolgt aus öffentlichen Mitteln. In einem Verhältnis von 30% zu 70% bringen Staat und Kommunen die Finanzmittel für die Bildungsträger auf, die dann bei der Verwendung weitreichende Entscheidungsbefugnisse haben (Kyrö, 2006, S. 59-61). Die staatlichen Zuschüsse beziehen sich dabei auf die Deckung laufender Kosten, wie beispielsweise die Gehälter der Lehrkräfte. Im Jahr 2002 wurde zusätzlich eine Leistungskomponente eingeführt, d.h. die Bildungsträger erhalten besondere Zuschüsse, die leistungsabhängig gewährt werden. Diese Leistungskomponente beträgt etwa 2% der Gesamtfinanzierung und basiert auf einem Index mit Indikatoren, die unterschiedlich gewichtet werden (ebd.). Dazu gehören: die Effektivität, d.h. die Stellenvermittlung und weitere Ausbildung der Bildungsteilnehmer*innen; die Prozesse, die sich während der Berufsbildung ereignen, wie z.B. Ausbildungsabbrecher*innen oder der Anteil der Inhaber*innen von Befähigungsnachweisen der Berufseinsteiger*innen und das Lehrpersonal hinsichtlich formaler Lehrbefähigung und deren Personalentwicklung (ebd.).

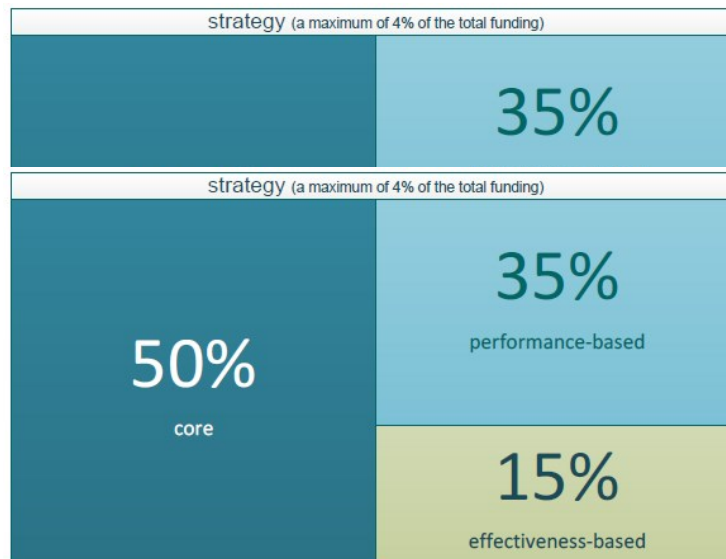
Während die neunjährige Gesamtschule für alle Schüler*innen kostenfrei ist, können im höheren Bildungsbereich unter Umständen Kosten für z.B. Unterrichtsmaterialien, Schulessen oder den Transport anfallen (Kyrö, 2006, S. 61). Finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten sind jedoch dann gegeben, wenn ein*e Teilnehmer*in mindestens zwei Monate Vollzeitunterricht an einer höheren Bildungseinrichtung (zu denen Schulen des Sekundarbereichs II, Volks- und Fachhochschulen, Berufsbildungseinrichtungen, Universitäten gehören) erhält (ebd.).

Mögliche Unterstützungsangebote sind Studienstipendien; Wohngeld, das ca. 80% der Mietkosten deckt, jedoch eine Summe von 201,60€ nicht übersteigen darf; Transportzuschüsse, sobald eine Entfernung von 10km überschritten wird und die Kosten mindestens 54€ monatlich betragen sowie Unterstützungen für Lernmaterialien (Cedefop, 2019, S. 63f.).

Im Jahr 2018 wurde ein Gesetz zur Änderung der Finanzierung verabschiedet, das für alle Berufsbildungsprogramme ein einheitliches Finanzierungssystem vorsieht und sich damit von der bisherigen Kernfinanzierung und einem kleinen Anteil an Leistungsfinanzierung abwendet. Das neue Finanzierungssystem wird bis 2022 schrittweise eingeführt und unterteilt sich in vier verschiedene Komponenten. Den größten Anteil bildet mit 50% weiterhin die Kernfinanzierung. Sie basiert primär auf der Anzahl der Lernenden, die für die Vorausplanung und Sicherstellung von Ausbildungsplätzen in allen Berufsbereichen für die Lernenden von Bedeutung ist (Cedefop, 2019, S. 38ff.). Den zweiten Anteil bildet mit 35% die Leistungsfinanzierung, welche auf der Anzahl von abgeschlossenen Qualifikationen gründet und darauf zielt, Studienprozesse zu intensivieren, sowie Bildungs- und Qualifikationsangebote entsprechend den Kompetenzbedürfnissen auszurichten (ebd.). Die Effektivitätsfinanzierung bildet mit 15% den dritten Anteil und basiert beispielsweise auf dem Übergang der Lernenden in eine anschließende Beschäftigung, den Bestrebungen nach Weiterbildungsmaßnahmen und dem Feedback von Auszubildenden und Arbeitsmarkt. Sie zielt somit darauf, Bildungsprozesse auf die Berufszweige umzuleiten, in denen qualifizierte Arbeitskräfte benötigt werden, als auch darauf, dass die Bildungsangebote den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes entsprechen und von hoher Qualität sind (ebd.). Den vierten und damit geringsten Anteil der Finanzierung der beruflichen Bildung stellt die Strategiefinanzierung (maximal 4%) dar (ebd.). Sie dient der Unterstützung von Entwicklungen, die aus bildungspolitischer Sicht wichtig sind. So zum Beispiel nationale

Berufsbildungsentwicklungsprojekte, Qualifikationswettbewerbe oder die Entwicklung von Netzwerken zwischen Bildungsanbietern (ebd.).

Somit basiert das neue Finanzierungssystem auf einer breiteren Basis und misst den Komponenten der Leistung und Effektivität einen größeren Stellenwert zu, als dies bisher der Fall war. Es trägt damit die Handschrift der seinerzeit verantwortlichen liberal-konservativen Regierung.



Source: Ministry of Education and Culture; Finnish National Agency for Education (2018).

Figure 24: Anteile der Berufsbildungsfinanzierung ab 2022 (Cedefop, 2019, S. 39)

8 Spezielle Einblicke

Abschließend werden die beruflichen Ausbildungsprozesse im Sozialbereich und dem Gesundheits- / Pflegebereich, wie sie in Finnland gestaltet werden, etwas näher beleuchtet.

8.1. Sozialbereich

Zunächst wird ein kurzer Einblick über das pädagogische Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen gegeben. So sind neben Lastentarhanopettaja (Kindergarten-Lehrkraft) in Kindertageseinrichtungen Sosionomi (Sozialpflege-Fachkraft), Erytylastentarhanopettaja (Früh- und Förderpädagogische Fachkraft) und Lastenhoitaja/ Lastenhojaaja (Krippenkrankenschwester/ Kinderbetreuer*in) tätig (Onnismaa, 2017, S. 7ff.). Die Sozialpflegefachkraft hat eine Fachhochschulausbildung mit der Fachrichtung Sozialwesen. Diese Fachkräfte haben einen Bachelorabschluss für soziale Dienste und sind in verschiedenen sozialen Einrichtungen wie auch Kindertageseinrichtungen tätig (ebd.). Die Erytylastentarhanopettaja (Früh- und Förderpädagogische Fachkraft) durchlaufen nach dem frühpädagogischen Bachelorabschluss ein Jahr lang einen Universitätsstudiengang in frühkindlicher Förderpädagogik und sind insbesondere für die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen qualifiziert (ebd.). Außerdem sind Lastenhoitaja/ Lastenhojaaja (Krippenkrankenschwester/ Kinderbetreuer*in) in Kindertageseinrichtungen tätig. Diese Fachkräfte sind „Ergänzungsfachkräfte/ Sozial- und Gesundheitspflege (lastenhoitaja) oder Personal mit zertifiziertem Abschluss als Spielgruppenleitung (lastenhojaaja)“ (Kalliala, Onnismaa, & Tahkokallio, 2014, S. 31) und unterstützen die anderen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung. Somit besteht ein multiprofessionelles Team in den Kindertageseinrichtungen in Finnland.

Bei der Ausbildung zur lastentarhanopettaja (Kindergarten-Lehrkraft) handelt es sich um einen akademischen Studiengang. Mit dem erziehungswissenschaftlichen Bachelorabschluss „können die Absolventen als Gruppen- und Einrichtungsleiterinnen in Tageseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige und auch in den Vorschulklassen für 6- bis 7-Jährige“ (Oberhuemer, 2009, S. 659) tätig sein. Mit einem Masterabschluss sind die Absolventen grundsätzlich als Leitungskraft tätig, dies ist jedoch keine Voraussetzung.

Diese Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte wird in Finnland an sieben Universitäten angeboten. Die allgemeinen Strukturen des frühpädagogischen Studienprogramms wird durch nationale Rahmenrichtlinien geregelt, jedoch kann die Gewichtung der einzelnen Inhalte sowie der Praxisphase an jeder Universität variieren, denn die Universitäten in Finnland „haben sehr viel Autonomie hinsichtlich der Gestaltung der Lehrkraftausbildungen“ (Onnismaa, 2017, S. 6) und setzen somit auf unterschiedliche Lernansätze und Schwerpunkte in dieser frühpädagogischen Ausbildung.

Die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung zur Lastentarhanopettaja (Kindergarten-Lehrkraft) ist die Hochschulzugangsberechtigung, wie auch für andere akademische Studiengänge (ebd., S.7). Die Kompetenzanforderungen an die Lastentarhanopettaja nach der Ausbildung sind, Kenntnisse über:

- die (frühkindliche und vorschulische) Pädagogik und ganzheitliche kindliche Entwicklung;
- über Lernen, Interaktion und Spiel;
- die kulturelle Diversität;
- sozio-kulturelle Prozesse;
- Ziele, Inhalte und Methoden der frühen & vorschulischen Bildung

zu haben und diese in der Praxis anzuwenden, um das kindliche Lernen anzuregen und die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern (ebd.). Aus diesem Grund liegen die Schwerpunkte in den Rahmenrichtlinien des Studienganges in der Sprache und Kommunikation, in der Bildung und den inhalts- und fachbezogenen Bereichen der Frühpädagogik. Zu diesen Schwerpunkten gehören weitere Nebenfächer, wie beispielsweise Förderpädagogik. Zudem können die Studierenden einen Teil ihres Studiums an ausländischen Universitäten absolvieren (ebd., S.9).

Die fachpraktische Ausbildung variiert in den verschiedenen Universitäten in Finnland. So liegt der Umfang „zwischen 7% und 11%, was zwischen 12 und 20 der gesamten 180 ECTS-Punkte entspricht“ (Onnismaa, 2017, S. 13). An der Universität in Helsinki hat jede fachpraktische Einheit während des Studiums eigene Aufgaben und Ziele. Die Praxisphasen bestehen aus dem grundlegenden, dem integrativen und dem abschließenden Praktikum. Das grundlegende Praktikum gilt als Orientierungsphase, in der die Studierenden die Fachkräfte im Praktikum überwiegend beobachten (ebd.). Das integrative Praktikum ist „auf Planung, Implementierung und Evaluation der frühen Bildung, vor allem auf die Entwicklung von Fähigkeiten und reflexiven Kompetenzen“ (ebd.) in den verschiedenen Bildungsbereichen, wie z.B. in Musik und Bewegung, fokussiert. Das abschließende Praktikum umfasst die Übernahme der ganzheitlichen Verantwortung der Studierenden im Hinblick auf die Planung, Implementierung und Evaluation der pädagogischen Arbeit sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern in der Einrichtung. Zudem bekommen die Studierenden einen Einblick in die „Verwaltung und die Arbeit als Mitglied eines multiprofessionellen Teams und Netzwerks“ (Onnismaa, 2017, S. 14).

Zusätzlich zu den genannten Praktika haben die Studierenden die Aufgabe, verschiedene Veranstaltungen durchzuführen und zu beobachten. Diese Veranstaltungen finden in den für die Kindergruppen gebauten Räume auf dem Campus der Universität Helsinki statt. Außerdem verbringen die Studierenden im Rahmen des Moduls Bildung „zwei Vormittage (je drei Stunden) und einen ganzen Tag (sechs Stunden) in frühpädagogischen Einrichtungen“ (ebd.). Die Studierenden haben die Aufgabe, die Fachkräfte in der Einrichtung bei ihrer pädagogischen Tätigkeit zu beobachten und die Beobachtungen im Seminar mit dem/der Dozent*in zu reflektieren und diskutieren.

In der Praxisphase hat die Mentoring-Fachkraft in der Praktikumseinrichtung bei der Unterstützung und Begleitung der Studierenden eine immanente Rolle, da sie die Studierenden bei der Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen und bei dem Theorie-Praxis- Transfer unterstützt. Zudem „wird ebenfalls als wichtig erachtet, dass die Universitätsdozentin, die die Studierenden beaufsichtigt, mit dem Bereich der Frühpädagogik vertraut ist“ (Onnismaa, 2017, S. 14). Die Zusammenarbeit zwischen den Kommunen, den Kooperationseinrichtungen und der Universität Helsinki ist hinsichtlich der praktischen Ausbildung, sowie der zielorientierten und konsistenten „Weiterbildung der Kindergartenfachkräfte als Mentoring-Fachkräfte, die von der Universität Helsinki durchgeführt wurde“ (ebd.), entscheidend. Alle Mentoring-Fachkräfte aus den kooperierenden Schulen und frühpädagogischen

Einrichtungen treffen sich einmal jährlich in der Universität, „um über aktuelle Entwicklungen zu reflektieren“ (ebd.) und sich auszutauschen. Das Ziel diese Mentoringprogramms ist, die Qualität der Ausbildung zu steigern und „sicherzustellen, dass sich Theorie und Praxis produktiv ergänzen“ (Kalliala, Onnismaa, & Tahkokallio, 2014, S. 32). „Die Studierenden erhalten ein tägliches Mentoring durch die Fachkräfte“ (ebd.) in den Praktikumseinrichtungen und auch eine regelmäßige Rückmeldung. Die Praxislehrkraft besucht die Studierenden in jeder Praxisphase und gibt ihnen Rückmeldung. Für die Praxisphase erhalten die Mentoring-Fachkräfte detaillierte Aufgaben. Diese umfassen beispielsweise eine gezielte Rückmeldung zur Beobachtung und Unterstützung der pädagogischen Planung. Auch bei der Beurteilung wird die Mentoring-Fachkraft mit einbezogen. Dabei wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt. Hierbei verfasst die Mentoring-Fachkraft einen „evaluativen Bericht über die Leistungsstärken der Studentin bzw. des Studenten, aber auch über die Aspekte, die der Weiterentwicklung bzw. Vertiefung bedürfen“ (Kalliala, Onnismaa, & Tahkokallio, 2014, S. 33). Auch die Studierenden geben Rückmeldung zu der Praxisphase.

Die Aufnahme der Studierenden in den Einrichtungen wird durch die Abmachung zwischen der Universität und der Kommune geregelt.

Die Fachkräfte durchlaufen eine Fortbildung zum Mentoring und besuchen durchschnittlich siebenmal eine professionelle Supervisionsstunde, die von Fachdozierenden der Universität durchgeführt werden (ebd., S.35).

8.2. Gesundheits- und Pflegebereich

Das Pflegesystem in Finnland bietet einen universellen Zugang zu einem breiten Angebot an gesundheitlichen und sozialen Diensten, deren Leistungen primär steuerfinanziert werden. Während in Deutschland im Bereich der Versorgung Pflegebedürftiger immer noch die Angehörigenpflege dominiert, wird die Versorgung pflegebedürftiger Menschen in den skandinavischen Ländern durch eine starke Dienstleistungsorientierung geprägt (Hämel & Kutzner, 2015). Eine hohe Bedeutung wird hier der regionalen Ebene zugemessen. Die Kommunen sind für die Planung, Organisation und Erbringung von häuslichen Pflegeleistungen zuständig. Diese basiert auf zwei Gesetzmäßigkeiten. Dem „Health Care Act“, der die Primär- und Sekundärversorgung regelt und auch das „home-nursing“ miteinschließt und dem „Social Welfare Act“, der hingegen soziale Leistungen, wie beispielsweise alltagsunterstützende und haushaltsnahe Dienstleistungen, regelt (ebd.). Durch die Trennung von gesundheitlichen und sozialen Diensten wird jedoch eine kontinuierliche Versorgung behindert, so dass die Kommunen Anstrengungen unternommen haben, eine integrierte Versorgungsgestaltung zu konzipieren, um Schnittstellenprobleme und Versorgungsbrüche zu verhindern. Daraus resultierend bündeln viele Kommunen ihre Leistungen im sogenannten „Home Care Sektor“ (ebd.). Die Ausgestaltung und Organisation von pflegerischen und sozialen Dienstleistungen kann somit zwischen den Kommunen und einzelnen Regionen variieren und damit auch die anfallenden Kosten, Zugangskriterien zum Erhalt der Leistungen und das Leistungsspektrum. Zur Vermeidung regionaler Varianzen hat das finnische Sozial- und Gesundheitsministerium jedoch entsprechende Standards und Rahmenempfehlungen erlassen, wie beispielsweise für das Assessment von Pflegebedürftigkeit (ebd.).

Ein weiteres Merkmal des finnischen Pflegesystems ist, dass der Grundsatz „Ambulant vor Stationär“ als ein nationales Ziel gilt (Hämel & Kutzner, 2015). Weiterhin ist das Gesundheitswesen von flachen Hierarchien und gegenseitiger Akzeptanz gekennzeichnet, bedingt durch gesetzlich klar abgegrenzte Aufgaben und Tätigkeitsfeldern von Ärzt*innen und Pflege- / Gesundheitspersonal. (Preusker, 2017, S. 229).

Hinsichtlich der Ausbildung des Pflegepersonals lässt sich festhalten, dass die Akademisierung der Pflege in Finnland bereits Ende der 1970er Jahre begonnen hat und seit Anfang der 90er Jahre ein Bachelorabschluss für die „Registered Nurse“ bindend ist (Hämel & Kutzner, 2015). In Deutschland startete die Etablierung erster Pflegestudiengänge dagegen erst in den 1980er Jahren im Bereich Pflegepädagogik, Pflegemanagement oder Gesundheitswissenschaften. Und bis heute ist ein Hochschulstudium als Berufsgrundlage in der Pflege noch nicht die Regel und v.a. in Führungspositionen oder der Lehre vorzufinden. Erst mit dem Inkrafttreten des

Pflegeberufereformgesetzes am 01.01.2020 wurde eine gesetzliche Basis für ein primärqualifizierendes Bachelor-Pflegestudium geschaffen (BMFSFJ; BMG, 2017).

Ziel der Ausbildung zur Registered Nurse ist „die Befähigung zur unabhängigen und eigenverantwortlichen Tätigkeit in der Pflege“ (Preusker, 2017, S. 228). Dies umfasst beispielsweise Kenntnisse und Fertigkeiten zur unabhängigen Tätigkeit als Krankenschwester im Gesundheitswesen oder auch Kenntnisse für die Planung, das Durchführen und die Koordination der Versorgung (Preusker, 2017, S. 228). Somit übernehmen Registered Nurses ihnen vorbehalten diagnostische und therapeutische Aufgaben. Der Vorbehalt bestimmter pflegerischer Tätigkeiten wurde in Deutschland hingegen erst mit dem im Pflegeberufereformgesetz enthaltenen Vorbehaltsparagraf (vgl. (BMFSFJ; BMG, 2017, S. §4) eingeführt.

Die an Fachhochschulen angesiedelte Krankenpflegausbildung befähigt zu zwei unterschiedlichen Niveaus der Abschlüsse – der „Registered Nurse“ und der „Practical Nurse“. Das Studium zur Registered Nurse dauert etwa dreieinhalb Jahre, umfasst 210 Credits und führt zum Abschluss des Bachelor of Nursing mit der Berufsbezeichnung „Registered Nurse“ (Preusker, 2017, S. 228). Das Studium beinhaltet neben theoretischem Unterricht, 50 Credits bzw. eineinhalb Jahre praktische Tätigkeit unter Anleitung, auch eine Spezialisierung im letzten halben Studienjahr (ebd.). Nach Abschluss werden die Absolvent*innen im staatlichen Register für Gesundheitspersonal registriert. Das Studium zur Practical Nurse (zu dt. praktische Krankenschwester / -pfleger oder Pflegeassistent*in) umfasst mindestens drei Jahre und 120 Credits, von denen 29 auf angeleitete Praxistätigkeit entfallen (ebd.).

Langjährig erfahrende Pflegekräfte übernehmen in Finnland dann beispielsweise Aufgaben, die in Deutschland meist Ärzt*innen vorbehalten sind, wie die Triage in Notaufnahmen (Preusker, 2017, S. 228f.). Darüber hinaus sind sie Ansprechpartner*innen in Gesundheitszentren und entscheiden in welchen Fällen ein*e Arzt / Ärztin hinzugezogen werden sollte. Dazu zählen u.a. Diabetesschwester oder Herz-Kreislauf-Schwester bei der Betreuung von chronisch Kranken (ebd.).

Im beispielhaften Vergleich zweier Studiengänge aus Finnland und Deutschland zeigen sich eine Reihe von Unterschieden. Die Tabelle 2 gibt einen Überblick der beiden Studiengänge.

Tabelle 2: Vergleich Pflegestudiengänge Deutschland - Finnland (eigene Darstellung)

<p>Diaconia university of applied sciences – Bachelor Nursing, 240 Credits</p>	<p>Hochschule Neubrandenburg – Bachelor Nursing (erstmalig seit WiSe 20/21), 180 Credits</p>
<p><u>7 Semester mit 4 thematischen Feldern</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Health Promotion, Patient Safety and Evidence-based Care - Clinical Competence and Professionality - Research, Development, Innovation and Project Competence - Deepened Nursing Competence 	<p><u>6 Semester mit 6 Kompetenzfeldern</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pflegerisches Denken und Handeln - Pflegerisches Wissen - Pflegerische Bedarfe - Pflegerische Versorgung - Ich und Du - Gesundheit und Gesellschaft <p>>> ziehen sich durch alle Semester</p>

Während der Studiengang an der Diaconia University of applied sciences in Finnland sieben Semester mit insgesamt 240 Credits umfasst, ist der an der Hochschule Neubrandenburg in Deutschland auf sechs Semester

mit 180 Credits konzipiert. Hinsichtlich des inhaltlichen Aufbaus steht jedes Studienjahr in Finnland unter einem thematischen Feld, wie sie in der Tabelle 2 aufgeführt sind. Zu diesen Feldern sind dann die einzelnen Module geordnet, die inhaltlich aufeinander aufbauen. Im zweiten, vierten, fünften und siebten Semester sind zudem Praxisphasen enthalten (Diaconia University of Applied Sciences, o.J.).

Die inhaltliche Strukturierung des Studiums an der Hochschule Neubrandenburg erfolgt mittels sechs Kompetenzfeldern (siehe Tabelle 2), die sich über alle Semester erstrecken und der Komplexität folgend ebenfalls aufeinander aufbauen. Praxisphasen sind hingegen ausschließlich im dritten und fünften Semester vorgesehen (Hochschule Neubrandenburg, 2020). Der Abschluss beider Studiengänge ist der Bachelor of Nursing und befähigt zur unmittelbaren pflegerischen und diagnostischen Tätigkeit an Patient*innen.

9 Schluss

Das finnische Berufsbildungssystem ist individuell und lerner*innenorientiert. Es ist eng verzahnt mit anderen Bildungsgängen und somit zugänglich für jede*n Bürger*in, unabhängig von beispielsweise Herkunft, Alter oder Vermögen. Demzufolge ist die Bildung von Grund- bis Hochschulbildung auch (überwiegend) kostenlos. Die modular aufgebauten Abschlüsse sind flexibel und kompetenzorientiert, so dass keine Sackgassen im Bildungsweg entstehen können. Durch die Anerkennung von vorherigen Lernleistungen wird ein stetiger Lernzuwachs ermöglicht, denn Überschneidungen von Inhalten werden damit vermieden. Die verschiedenen Qualifikationen / Qualifikationswege leiten zum lebenslangen Lernen an. Mithilfe der zahlreichen praktischen Einblicke zielt die berufliche Bildung darauf ab, fachliche Kompetenzen praxisorientiert zu vermitteln und den*die Lernende*n qualifiziert auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Finnland schafft mit seiner beruflichen und allgemeinen Bildung eine soziale Gleichheit und verhindert Arbeitslosigkeit, denn die hohe Qualität des finnischen Bildungssystems hat die Grundhaltung inne, dass jedes Individuum als aktiv wahrgenommen wird. Jede*r hat „das Recht auf eine hervorragende Bildung, die dazu beiträgt, ihr Potenzial voll auszuschöpfen, um damit zu werden, wer und was auch immer sie sein wollen“ (Korpela, 2017, S. 4). Demzufolge steht individuelle Förderung und die persönliche Entwicklung jedes Individuums und die Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen im Vordergrund. Somit ist schon in der Pflichtschule das Ziel vor allem „den Schülern nicht nur grundlegende Kenntnisse, sondern auch zukunftsorientierte Fähigkeiten zu vermitteln: Diskutieren, selbständiges Denken und Eigenverantwortung“ (ebd., S.10).

Literatur

- BMFSFJ; BMG. (2017). Gesetz zur Reform der Pflegeberufe. Bonn: Bundesanzeiger Verlag. Abgerufen am 10. September 2019 von http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl117s2581.pdf
- Cedefop (Hrsg.). (1995). Berufsbildung. Europäische Zeitschrift. Die neuen Mitgliedsstaaten: Österreich, Finnland, Schweden (Bd. 4).
- Cedefop (Hrsg.). (2019). Vocational education and training in Finland. Short description. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Abgerufen am 04. Dezember 2020 von <http://data.europa.eu/doi/10.2801/841614>
- Diaconia University of Applied Sciences. (o.J.). Nursing Degree - Curriculum 2020. (Diaconia University of Applied Sciences, Hrsg.) Helsinki. Abgerufen am 07. Dezember 2020 von <https://www.dia.fi/en/studying/study-path/studies/curricula/>
- Finnish National Agency for Education. (2019). Key figures on vocational education and training in Finland (7. Ausg.). Helsinki: PunaMusta Oy. Abgerufen am 18. März 2021 von https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/key_figures_on_vocational_education_and_training_in_finland.pdf
- Hämel, K., & Kutzner, J. (2015). Weiterentwicklung der häuslichen Versorgung pflegebedürftiger Menschen. Anregungen aus Finnland. *Pflege & Gesellschaft*, 20(1), S. 53-66.

- Hochschule Neubrandenburg (Hrsg.). (2020). Bachelor-Studiengang Nursing - berufsanererkennendes Studium zur Pflegefachperson. Modulbeschreibungen. Neubrandenburg. Abgerufen am 07. Dezember 2020 von <https://www.hs-nb.de/studiengaenge/bachelor/nursing-bsc/dokumente/>
- Huck, W., & Lauterbach, U. (1995). Internationales Handbuch der Berufsbildung Finnland. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Kalliala, M., Onnismaa, E.-L., & Tahkokallio, L. (2014). Finnland. In P. Oberhuema, *Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland?* (Bd. 22, S. 31-35). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Kokkonen, V. (o.J.). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Work assignment 2. Case study focusing on Finland. Prepared for Cedefop. Abgerufen am 18. März 2021 von https://www.cedefop.europa.eu/files/finland_cedefop_changing_nature_of_vet_-_case_study.pdf
- Korpela, S. (2017). Bildung in Finnland. Schlüssel zum Erfolg des Landes. (Finnisches Außenministerium, Hrsg.) o.O. Abgerufen am 03. Dezember 2020 von https://toolbox.finland.fi/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/finfo_education_in_finland_ge.pdf
- Kyrö, M. (2006). Berufsbildung in Finnland. Kurzbeschreibung. (Cedefop, Hrsg.) Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Abgerufen am 10. November 2020 von https://www.cedefop.europa.eu/files/5171_de.pdf
- Ministry of Education and Culture, & Finnish National Agency for Education (Hrsg.). (2019). Finnish VET in a Nutshell. Helsinki. Abgerufen am 5. Dezember 2020 von <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish-vet-in-a-nutshell.pdf>
- Oberhuemer, P. (2009). Frühpädagogische Ausbildungskonzepte in drei nordischen Ländern. *Erziehungswissenschaft*(12), S. 651-665. doi:10.1007/s11618-009-0096-9
- Official Statistics Finland. (2020). Vocational education. Helsinki: Statistics Finland. Abgerufen am 17. März 2021 von http://www.stat.fi/til/aop/2019/aop_2019_2020-09-29_tie_001_en.html
- Onnismaa, E.-L. (2017). Frühpädagogisches Personal - Länderbericht Finnland. In I. Schreyer, & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. München. Abgerufen am 11. März 2021 von www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm
- Preusker, U. (2017). Altwerden in der Pflege am Beispiel Finnland. In P. Bechtel, I. Smerdka-Arhelger, & K. Lipp (Hrsg.), *Pflege im Wandel gestalten - eine Führungsaufgabe. Lösungsansätze, Strategien, Chancen* (S. 227-236). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-662-54166-1
- Stenström, M.-L., & Virolainen, M. (2015). The history of Finnish vocational education and training. University of Jyväskylä. Abgerufen am 18. März 2021 von https://www.researchgate.net/publication/275798990_The_history_of_Finnish_vocational_education_and_training
- Unterrichtsministerium (Hrsg.). (2006). Bildung und Wissenschaft in Finnland. o.O. . Abgerufen am 10. November 2020 von http://www.finland.de/dfgnrw/doku/Bildung_und_Wissenschaft_in_Finnland.pdf

Inklusion in der beruflichen Bildung in Finnland – Warum eine differenzierte Haltung und ein multiprofessionelles Team zu den primären Gelingensbedingungen zählen.

Bengta M. Leopold

1 Einleitung

Mit dem Beschluss der UN- Behindertenrechtskonvention und dem Beitritt Finnlands 2016 sind besondere Standards erforderlich, um Inklusion und Teilhabe zu ermöglichen. Inklusion wird hierbei als eine gleichberechtigte Teilhabe an etwas und als Gegensatz zur Exklusion (Ausschließung, Ausgrenzung) begriffen. Fthenakis benennt, dass Inklusion als gesellschafts-, sozial- und bildungspolitische Leitidee verstanden werden sollte und das Ziel eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung sein sollte (vgl. Fthenakis, 2019, S. 46). Durch die Pisa-Studie 2000 wurde deutlich, dass Finnland schon länger eine andere „Bildungs-“ Richtung einschlug. Weg von einer Separation und Ausgrenzung und hin zu einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen. Ende der 70er Jahre begann Finnland stetig 2/3 der Sonderschulen abzubauen und forderte somit ein Umdenken in den schulischen Strukturen. Dies ist vor allem laut Mihajlovic darauf zurückzuführen, dass Finnlands Teilhabe immer mehr in den sozialen Fokus rückte (vgl. Mihajlovic C. , 2018, S. 4). Außer Zweifel steht, dass die finnische Bevölkerung immer mehr eine Wahrnehmung für Individualität und Vielfalt jedes Einzelnen innerhalb der Gesellschaft sowie im Bildungssystem fokussiert. Dennoch wird auch dieses System kritisch betrachtet. Einerseits ist es sehr inklusionsorientiert ausgerichtet mit der Schließung von mehr als zwei Drittel der Förderschulen, andererseits schließt es dennoch in Regelschulen immer wieder Schüler*innen aus. Diese Ambivalenz wird an vielen Stellen sichtbar. Damit einhergehend gab es auf bildungspolitischer Ebene grundlegende inklusionsorientierende Veränderungen, die in dem folgenden Artikel genauer beleuchtet werden sollen. Einen besonderen Stellenwert soll der Blick auf den differenzierten Unterricht erhalten und die damit einhergehende Handlungsfrage der Lehrkräfte. Der folgende Artikel basiert auf dem Verständnis, dass Diversität und Heterogenität einen Normalfall, Bereicherung und Bildungschancen darstellen. Unter diesem Gesichtspunkt soll das finnische Berufsschulsystem hinsichtlich Inklusion und Teilhabe untersucht werden.

2 Das finnische Verständnis von Bildung und Inklusion

Die Soziologie benennt Inklusion als das Miteinbezogensein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas und als Gegensatz zur Exklusion (Ausschließung, Ausgrenzung). Zu der Soziologie gesellt sich die Pädagogik, in der das Wort Inklusion differenzierter betrachtet wird. Hierbei geht es um die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Kindergärten und [Regel]schulen (vgl.: Duden 2019 [Internetquelle]). Um das Wort Inklusion nun noch weiter auszudifferenzieren und mehr in der Soziologie zu betrachten, bedeutet das lateinische Wort „Inklusio“ im weiten Sinne Einbeziehen aller Menschen jedweder geistiger und/oder körperlichen Beeinträchtigung sowie sexueller, sozialer oder religiöser Orientierung. Darüber hinaus zählt dazu auch die soziale und kulturelle Herkunft (vgl. Jaszus & Büchin-Wilhelm, 2016, S. 10). Um sich dem finnischen Verständnis von Bildung und Inklusion nun zu nähern ist es vorerst wichtig die grundlegende Fakten über die finnischen Einwohner*innen zu kennen. In Finnland leben 5,5 Millionen Menschen, davon sprechen ca. 5,3% nicht die vorherrschenden Amtssprachen finnisch oder schwedisch. In den letzten 30 Jahren ist die Anzahl derer, deren Herkunftssprache eine andere ist enorm angestiegen. Im internationalen Vergleich gilt Finnland als ein sehr junges Einwanderungsland und laut Rühle stehe nun das Land vor einer neuen Herausforderung, Bildungsstrukturen anzupassen. Denn auch hierbei gilt, dass nicht nach der passenden Schule für den*die Lernende*n gesucht wird, sondern, dass sich die Schule an die aktuellen Begebenheiten des*der Lernenden anpassen solle (vgl. Rühle, 2014, S. 185).

Im internationalen Bildungsvergleich gilt das finnische Bildungssystem als ein Erfolgsmodell. Durch das hervorragende Abschneiden bei der Pisa-Studie 1999/2000 rückte Finnland immer mehr in den Fokus und ging mit seinem Bildungssystem voran. Dabei zeichnet sich dieses System vor allem durch die Chancengleichheit und durch ein mehrstufiges Förderprogramm aus (vgl. Kricke M. , 2014, S. 108). Daneben zählen Inklusion,

Gleichberechtigung und Gerechtigkeit zu den fundamentalen Werten der Bildungspolitik in Finnland. Bildung wird als das höchste Gut anerkannt und zählt dementsprechend auch zu den Grundrechten. Anschließend daran wird dies als primäres Ziel gesehen, Grundkompetenzen innerhalb der Schulbildung zu vermitteln. Laut Matthies und Skiera könne durch Bildung und Erziehung eine Generation herangezogen werden, die nachhaltig über die Grundlagen für ein gesellschaftliches Zusammenleben verfügt (vgl. Matthies & Skiera, 2009, S. 13). Daneben wird Bildung als Mittel gesehen, um unterschiedliche und individuelle Voraussetzungen von Schüler*innen auszugleichen.

Durch die Gesetzesreform 1999, die besagt, dass alle Schüler*innen mindesten neun Jahre in einer Gesamtschule lernen sollen, ergibt sich eine direkte Möglichkeit, einen gemeinsamen Unterricht fest in das System zu implementieren. Das Gesetz betont vordergründig, dass alle Schüler*innen unter Berücksichtigung ihres Alters, ihrer Potenziale und ihrer besonderen pädagogischen Bedürfnisse eine Ausbildung erhalten müssen. Durch dieses Gesetz ergibt sich eine direkte Verbindung zu dem Inklusionsgedanken und somit müssen sich die Schulen Finnlands reformieren. So haben Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen nun das Recht auf Teilhabe im Regelunterricht. Diese Idee erfordert ein niedrigschwelliges Zusammenarbeiten von Bildungs-, Sozial- und Gesundheitseinrichtungen. Das Bildungswesen in Finnland fokussiert sich auf die direkten Absprachen vor Ort darüber, welche Hilfe- und Organisationsmaßnahmen benötigt werden. Immer dann, wenn unterschiedliche Akteure an Bildungsorten wie Schule, Kindertagesstätten etc. zusammentreffen, muss in vielfältigen Aspekten unterschieden werden. Hierbei wird Behinderung nicht weiter ausdifferenziert, denn das Individuum steht hier mit den individuellen Bedürfnissen im Vordergrund. Das bedeutet auch, dass es keine bis kaum standardisierte Prozeduren gibt, sondern immer im Einzelfall entschieden wird (vgl. Giessen, 2019, S. 5f.).

Generell wird Inklusion, unabhängig von der Schule, nicht als ein pädagogisches Konzept gesehen, sondern vielmehr als eine Haltung. Eine Haltungseinstellung, die alle Menschen als wertvoll ansehen und gleichermaßen teilhaben lassen kann und Fördermöglichkeiten zur Verfügung stellt. Diese Fördermöglichkeiten können individuelle Entwicklungs- und Förderpläne sein, die für jede*n Lernende*n zur Verfügung gestellt werden. Hierbei bildet die Basis das Prinzip, dass die Lernenden nicht beurteilt werden für das, was sie nicht können, sondern eher eine Beurteilung für ihr Können erhalten. Dadurch braucht es einen differenzierten Blick auf Problemlagen, die Lernende aufweisen. Über sogenannte Entwicklungs- und Förderpläne soll abgeprüft werden, welche Voraussetzungen die einzelnen Schüler*innen mitbringen. Anhand dessen wird für den*die jeweilige*n Lernende*n mit Förderbedarf eine individuelle Förderung zusammengestellt, um den Unterricht und die Teilhabe an einer Regelschule zu ermöglichen. Dies impliziert, dass der Unterricht überwiegend individueller und offener gestaltet werden muss (vgl. Löser & Werning, 2012, S. 7).

Mihajlovic beschreibt drei Gelingensbedingungen des finnischen Bildungssystem, unter dem Inklusion ermöglicht werden kann: „Frühzeitige Identifizierung von Lernschwierigkeiten, Bereitstellung eines multiprofessionellen innerschulischen Hilf- und Stützsystems, um die Lehrkräfte zu entlasten und die intensive Förderung zu sichern, Priorisierung des gemeinsamen Unterrichts, um stigmatisierende Effekte der Besonderung zu mildern“ (zit. Mihajlovic C. , 2018, S. 7). Laut einer Statistik aus dem Jahr 2015 wird deutlich, dass Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf 19% des vollzeitschulischen Unterrichtes gemeinsam mit allen Schüler*innen erhalten, dennoch die Zeit für einen gemeinsamen Unterricht mit einer separaten, sonderpädagogischen Förderung überwiegt. Dies wird deutlich an den überwiegenden Zahlen von 41% für einen teilzeitschulischen Unterricht und mit 29% für einen vollzeitschulischen Unterricht. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Finnland auf einem Weg ist, einen gemeinsamen Unterricht anzustreben und so den Inklusionsgedanken (er-)lebbar zu gestalten (vgl. Mihajlovic C. , 2018, S. 12). Im Gegensatz zu Deutschland, in dem Fördermaßnahmen eine lange Vorlaufzeit und viele Diagnoseverfahren benötigen, gilt es in Finnland, Fördermaßnahmen niedrigschwellig und als ein Selbstverständnis zu Verfügung zu stellen. Das größte Ziel hierbei ist es, für jede Klasse eine sogenannte Klassenunterstützung bereit zu stellen, um einen Unterricht zu ermöglichen, der so viele Schüler*innen wie möglich inkludiert.

Daneben sollen die Klassenzusammensetzungen so organisiert werden, dass möglicherweise Schüler*innen in einer Klasse sind. Wer dennoch dem normalen Unterricht nicht folgen kann, bekommt sonderpädagogische Förderung. Erkennt die Lehrkraft, dass ein Schüler oder eine Schülerin besondere Förderung benötigt, kann diese im Rahmen des hierfür vorgesehenen Stundendeputats erteilt werden. Eine weitere Möglichkeit bietet der Einsatz von besonders geschulten Schulhelfer*innen oder Schulberater*innen (vgl. Buck, 2013, S. 36).

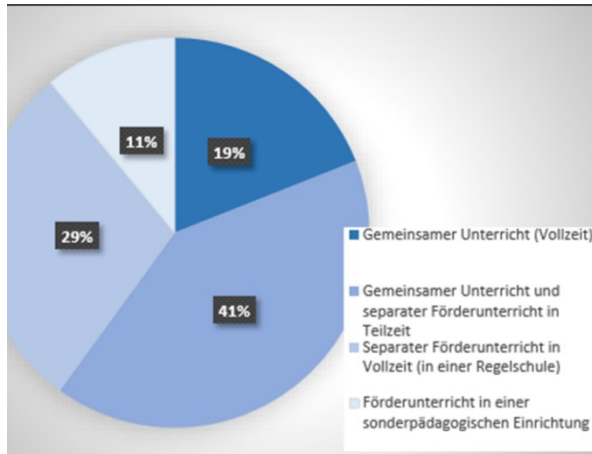


Figure 27: Verteilung der Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (special support) nach dem Förderort für 2015 Mihajlovic, 2018, S. 11 zit. nach OSF 2016



Figure 26: Das multiprofessionelle Team. Eigene Darstellung 2021

Für weitere Unterstützungsmaßnahmen werden sogenannte „Förderschritte“ organisiert. Diese werden individuell auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin abgestimmt. Das finnische Schulsystem hat sich zur Aufgabe gemacht, in sogenannten multiprofessionellen Teams zu arbeiten. Das bedeutet laut Mihajlovic, dass die Klasse von der ersten bis zur neunten Klasse durch unterschiedliche Professionen, wie in der Grafik dargestellt, unterstützt wird. Dies stellt eine besondere Art der Schulbegleitung dar und wird als einzigartig wahrgenommen (vgl. Mihajlovic C. , 2018, S. 7). Dieses Netzwerk aus unterschiedlichen Akteur*innen und die damit verbundene enge Zusammenarbeit ermöglicht eine zeitnahe, niedrighschwellige und präzise Förderung jedes und jeder einzelnen Lernenden. Dies bedeutet im Umkehrschluss für die Lehrkräfte eine Umstrukturierung des Unterrichts, um dem Gedanken der Gemeinschaft und dem Miteinander ein neues Verständnis beizumessen. Dies verlangt eine Grundlage der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen allen Akteur*innen, die an der Bildung beteiligt sind (vgl. Buck, 2013, S. 35). Hervorzuheben ist, dass im Vergleich zu Deutschland die zahlreichen pädagogischen Ausbildungen, wie beispielsweise die Ausbildung zur/zum Erzieher*in, akademisiert sind und meist mit einem Hochschulabschluss beendet werden. Matthias zeigt auf, dass diese hochakademische Ausbildung sich nicht nur in der Qualität der Dienste widerspiegelt. Es verdeutlicht auch, welchen Stellenwert und Anerkennungen diese Ausbildungen in der Gesellschaft haben (vgl. Matthias & Skiera, 2009, S. 23f.) Vergleichsweise sind diese Ausbildungen formal auf der gleichen Augenhöhe wie Jurist*innen und Ökonom*innen angesiedelt. Dies erleichtert auch ein gemeinsames Arbeiten im Team auf Augenhöhe.

Neben der Erwartung von qualitativ hochwertiger Arbeit wird erhofft, dass „durch wissenschaftliche, angewandte Forschung und Entwicklungsprojekte ein Beitrag zu strukturellen und präventiven Problemlösungen der sozialen, gesundheitlichen und pädagogischen Herausforderungen entstehen“ (zit. Matthias 2009, S.231). Hierbei liegt der Fokus darauf, dass nicht nur eine allgemeingültige „Betreuung“ stattfinden soll, sondern auch eine rechtzeitige Erkenntnis und kritische Reflexion von neuen Problemlagen. Dies bringt eine stetige Weiterentwicklung von Lösungsansätzen sowie eine weitere fachwissenschaftliche Weiterentwicklung von aktuellen Forschungsständen (vgl. ebd.). Viele Praxiseinrichtungen sind in Finnland mit den Hochschulen und Universitäten stark verknüpft, so dass ein stetiger Austausch darüber stattfindet, welche neuen Bedingungen und Herausforderungen in der Praxis auftreten. Dies erleichtert Studierenden den Einstieg in die spätere Praxis und bringt unweigerlich eine stetige Weiterentwicklung von Studieninhalten mit sich.

3 Inklusion in der beruflichen Bildung

Finnland hat sich zur Aufgabe gemacht, ein inklusives Kerncurriculum zu gestalten. Hierbei sollen laut einer Definition der UNESCO die kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Entwicklungen des oder der Lernenden angesprochen werden. „[...] basierend auf den 4 Säulen der Bildung: 1) lernen, wissen zu erwerben, 2) lernen, zu handeln, 3) lernen, zusammen zu leben und 4) lernen für das Leben.“ (zit. Mihajlovic C. , 2018, S. 47/48). Diese Säulen sind neben Bildung als ein Grundrecht in dem inklusiven Lehrplan verankert.

In Finnland zählt die sogenannte Sekundarstufe I zur Grundbildung und wird hier von den Klassenstufen 7 -9 verstanden. Innerhalb dieser Schulbildung ist in dem Lehrplan verankert, dass alle Schüler*innen zu einem positiven und wertschätzenden Umgang mit sprachlicher, kultureller und menschlicher Vielfalt gebildet werden. Deutlich wird an verschiedenen Stellen auch, dass Vielfalt elementar als Bereicherung verstanden wird und individuelle Voraussetzungen in den Inhalten und Zielen des Curriculums stetig Berücksichtigung finden. Nach dem Beenden der 9. Klasse können Schüler*innen anschließend ein zehntes Schuljahr ergänzen. Hierbei besteht die Möglichkeit, die bisherige Abgangsnote zu verbessern, oder sogar schon erste gezielte Vorbereitungen zu treffen für den Übergang in die Sekundarstufe II – der Ausbildung. Anschließend an die Grundbildung steht allen Schüler*innen die Möglichkeit offen, in die Sekundarstufe II zu wechseln, um dort eine Ausbildung zu beginnen oder einen höheren Schulabschluss zu erlangen. Im Jahr 2008 waren es 95% der Lernenden, die nahtlos in die Sekundarstufe II wechselten. Diese Sekundarstufe II teilt sich im finnischen Bildungssystem in zwei unterschiedliche Zweige. Die Lernenden können wählen zwischen der allgemeinbildenden Schule (Oberschule) oder einer Berufsbildungseinrichtung (berufsbildender Zweig). Grundsätzlich werden beide Schulformen kostenlos angeboten. Alle Schüler*innen erhalten ebenfalls eine tägliche Mahlzeit kostenfrei. Die Kosten für Schulbücher, Arbeitskleidungen und weitere Unterrichtsmaterialien hingegen müssen selbst getragen werden (vgl. Kyrö, Berufsbildung in Finnland, 2006, S. 32).

Die sogenannte finnische Lukio –allgemeinbildende Oberschule – wird häufig durch die Kommunen als Träger im gesamten Land flächendeckend vorgehalten. Ca. 54% der finnischen Schüler*innen beginnen die Lukio (vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen, 2004, S. 12). Die Oberschule konzentriert sich auf den allgemeinbildenden Unterricht und vermittelt in den drei angesetzten Jahren Inhalte, die zu einer Hochschulreifeprüfung führen sollen. Hierbei gilt das Ziel, dass die Lernenden die allgemeine Hochschulreife erreichen, die sie anschließend befähigen soll, an einer Universität zu studieren. Für alle Oberschulen gilt landesweit der einheitliche Rahmenlehrplan. Neben dem Ziel, die Hochschulbefähigung zu erlangen lernen die Schüler*innen in unterschiedlichen Kursen und nach einem eigenen Tempo, so dass ein individuelles Lernen fokussiert wird. Dies kann als klarer Vorteil verstanden werden, da so Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten mehr Zeit und Individualität erfahren. Grundsätzlich kann die Lukio verlängert werden, sodass vereinzelt Schüler*innen länger die Schule besuchen und dennoch die allgemeine Hochschulreife erreichen können (vgl. Kyrö, Berufsbildung in Finnland, 2006, S. 33).

Die finnische Oppilaitos – berufsbildende Schule – gilt als eine parallele Ausbildungsmöglichkeit zur allgemeinbildenden Oberschule. Obwohl sich die größere Mehrheit für die gymnasiale Oberstufe entscheidet, gewinnt die Berufsausbildung zunehmend an Beliebtheit. Die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung gewinnt an Attraktivität, da der Abschluss ebenfalls zu einer Hochschulzugangsberechtigung führt (vgl. Kuusi, 2008, S. 155). Die Ausbildung ist für jeden Fachbereich auf 3 Jahre ausgelegt und fokussiert sich primär auf den Unterricht in der Berufsschule. Für das Sammeln von praktischen Erfahrungen soll innerhalb der Ausbildung ein 20 wöchiges einschlägiges Praktikum absolviert werden. Hierbei soll der berufliche Werdegang des oder der Lernenden unterstützt und fokussiert werden. Zu den besonderen Zugangsvoraussetzungen zählen, wenn die Grundschulausbildung nicht ausreichend absolviert worden ist, einschlägige Arbeitserfahrungen, sonstige entsprechende Kriterien und eventuelle Aufnahme- und Eignungsprüfungen. Der Abschluss einer Berufsausbildung ermöglicht einen Zugang zur Aufnahme eines Studiums an einer Universität (vgl. Matthies & Skiera, 2009, S. 174), bereitet aber vor allem auf eine berufliche Tätigkeit in einer bestimmten Branche vor. Gerade berufliche Schulen tragen maßgeblich zu einer gelingenden Inklusion bei, denn sie tragen die besondere Verantwortung daran, dass auch bisherige leistungsschwächere Schüler*innen erfolgreich eine Ausbildung absolvieren können.

Die Verantwortlichkeit der Oppilaitos liegt im Wesentlichen bei Kommunen und Gemeindeverbänden. Daneben können aber auch Vereine und andere Institutionen wie Stiftungen die Befugnis erhalten, eine berufliche Ausbildung zu realisieren (vgl. Kuusi, 2008, S. 156). Neben der Schule können die Lernenden wählen zwischen einer Lehre oder einer Berufsschulausbildung. Kuusi benennt, dass die Kooperation zwischen der gymnasialen

Oberstufe und der Berufsschule stetig zu nimmt. Hierbei soll eine engere Verzahnung von Inhalten fokussiert werden (ebd. S.165).

Der Berufsschulunterricht wird ebenfalls durch den sonderpädagogischen Unterricht begleitet. Das finnische Bildungssystem legt auch hier Wert darauf, dass alle Schüler*innen aus dem ganzen Jahrgang das Ziel des Ausbildungsabschlusses erreichen. Laut Kuusi richtet sich dieser sonderpädagogische Unterricht an Lernende, die auf Grund einer Behinderung, einer Entwicklungsverzögerung, Krankheit oder aus anderen Gründen eine besondere unterrichtliche Begleitung benötigen (ebd. S.165). Dieser sonderpädagogische Unterricht soll primär in Verbindung mit einem Regelunterricht und/oder ergänzend in separaten Gruppen stattfinden. Dies soll allen Schüler*innen ermöglichen, individuelle Begleitung und Förderung zu erfahren, um die Ausbildungsziele zu erreichen (vgl. Kyrö, Berufsbildung in Finnland, 2006, S. 54). Alle Lernenden mit einem Förderstatus erhalten einen individuellen Plan für die Unterrichtsorganisation, so dass das selbstständige Lernen fokussiert werden kann und zugleich Hilfestellung jederzeit möglich ist. Laut Kuusi hatten 2008 ca. 10% aller Schüler*innen in der Berufsausbildung einen Förderstatus.

Hinzu kommt, dass der Förderstatus für Lernende mit einer Lese-Rechtschreibschwäche in den letzten Jahren exponentiell angestiegen ist (vgl. Kuusi, 2008, S. 165). Generell gilt, dass der Unterricht möglichst an die Bedürfnisse des oder der einzelnen Lernenden angepasst werden soll. Daneben können innerhalb einer abschlussorientierten Ausbildung aber auch die Ziele individuell angepasst werden. Finnland hat sich zum Ziel gesetzt, dass alle Schüler*innen mit einem besonderen Status in die Gruppe der anderen Lernenden inkludiert werden. Dennoch gibt es für Schüler*innen mit einer schwerstmehrfachen Behinderung die Möglichkeit in den 13 noch vorhandenen beruflichen sonderpädagogischen Fachschulen eine Ausbildung zu absolvieren (vgl. ebd. S.166). Daneben wächst die Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund in Finnland stetig. Auch hier gilt das Ziel, dass Migrant*innen genauso gute Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt bekommen. Neue Einwander*innen können vorerst vorbereitende Schulungen besuchen, um die finnische Gesellschaft, die beruflichen Ausbildungsstrukturen und die Möglichkeiten der Ausbildungsvielfalt kennenzulernen. Wenn ausreichende Sprachkenntnisse vorliegen, können die Schüler*innen auch direkt in eine Ausbildung starten (vgl. ebd. S.166).

Immer deutlicher wird, dass das finnische Bildungssystem viele Möglichkeiten schafft, um allen Schüler*innen eine Ausbildung zu ermöglichen. Das Verständnis der Chancengerechtigkeit und der individuellen Teilhabe aller Schüler*innen erfordert von allen beteiligten Akteur*innen eine offene, kongruente und wertschätzende Haltung. Mit der Einrichtung der Fördersysteme wird eine Richtung eingeschlagen, die eine Stigmatisierung von Beginn an ausschließt. Schumann betont, dass sich das System bewährt und das Leistungsniveau von Schüler*innen mit anfälligen und schwächeren Lernresultaten erhöht hätte. Dabei werden Klassenwiederholungen überflüssig, da durch rechtzeitige Prävention mit Hilfe einer sonderpädagogischen Begleitung viele Probleme des Lernens vermieden werden können.

Es zeigt sich ebenfalls in der Nachhaltigkeit, dass im späteren Verlauf weniger sonderpädagogische Hilfe erforderlich ist, wenn von Beginn an hinreichend gefördert wird. Daneben finden Sonderschulen für so genannte lernbeeinträchtigte Schüler*innen zunehmend keine bis kaum noch Anwendung.

Laut Buck wird deutlich, dass die Finn*innen Schule immer mehr mit einer Art der „Wohlfühlpädagogik“ verbinden. Die kleinsten Schritte wie das Tragen von Hausschuhen und die Arbeit in der Bibliothek mit Wollsocken und Tee zählen zu den Gelingensbedingungen, um eine wertschätzende und wohlfühlende Atmosphäre zu schaffen, in der die Schüler*innen sich wohlfühlen und gerne lernen.

Ein wesentlicher Anspruch hin zu einer inklusiven Bildung bildet in Finnland die Förderung von barrierefreiem Lernen und damit verbunden der Chancengerechtigkeit für ausnahmslos alle Schüler*innen. Einen hohen Stellenwert wird dem kostenfreien Zugang zum Lernen und zu Bildungsangeboten beigemessen. Hierbei wird sich darauf gestützt, dass das finnische Verständnis von Bildung zu einem Grundrecht zählt. Schüler*innen sollen eher gefördert werden statt ausgelesen. Auch investiert Finnland durchschnittlich mehr Geld in Bildung als Deutschland.

Literatur

- Finnische Nationale Agentur für Bildung. (10. März 2021). Finnish National Agency for Education. Von <https://www.oph.fi/en/programmes/impacts-erasmus> abgerufen
- Bleckmann, H. (Februar 2014). *dvb-forum.de*. Von <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/DVB1402W011> abgerufen
- Boeree, G. (2006). *Personality Theories*. Shippensburg University, USA.
- Buck, M. (2013). *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung - Ethnografische Analyse zum finnischen Bildungssystem*. Justus Liebig Universität Giessen: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Deutscher Bundestag. (2016). *bundestag.de*. Von <https://www.bundestag.de/resource/blob/424058/4747af6ae23bae99d09c1a11447ff8e0/WD-6-040-16-pdf-data.pdf> abgerufen
- Dingeldey, I., Assmann, M.-L., & Steinberg, L. (23. 06 2017). Jugendarbeitslosigkeit in Europa. Ein komplexes Problem - verschiedene Antworten. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 26/2017) Arbeitsmarktpolitik*.
- Fthenakis, W. u. (2019). *Erziehen als Profession. Lernfelder 4-6*. Köln: Bildungsv Verlag Eins/Westermann.
- Giessen, H. W. (2019). *Finnland - Das Bildungs-Musterland*. SWR.
- Jaszus, R., & Büchin-Wilhelm, I. (2016). *Fachbegriffe für Erzieherinnen und Erzieher*. Stuttgart: Holland und Josenhans.
- Knapp, G. (kein Datum). *Abschlussbericht zum Projekt. Für eine Pädagogik der Inklusion - Praxisorientierte Konzepte für ugendliche in Übergangsphasen*.
- Koskinen, J. (11. Juni 1999). *Verfassung Finnlands*. Von <http://www.verfassungen.eu/fin/verf99-i.htm> abgerufen
- Kricke, M. (2014). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland – eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich*. Köln: Universität Köln.
- Kuusi, H. (2008). *Berufliche Ausbildung in Finnland*. In J. Sarjala, & E. Häkli, *Jenseits von Pisa - Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen* (S. 155-162). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag GmbH.
- Kyrö, M. (2006). *Berufsbildung in Finnland*. Belgien: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2012). *Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick*.
- Matthies, A.-L., & Skiera, E. (. (2009). *Das Bildungswesen in Finnland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mihajlovic, C. (2018). *Ansprüche an ein inklusives Kerncurriculum*. Schweiz: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik.
- Mihajlovic, C. (2018). *Zwischen PISA und Inklusion: Die Rolle des sonderpädagogischen Fördersystems in Finnland*. Marburg: Universität Marburg.
- Möller, J. (2015). *Reaktionen der EU auf die Jugendarbeitslosigkeit*. In v. U. Alemann, G. E. Heidbreder, H. Hummel, D. Dreyer, & A. Gödde, *Ein soziales Europa ist möglich. Grundlagen und Handlungsoptionen*. (S. 201-215). Wiesbaden: Springer VS.
- Onismaa, E.-L. (2017). *Finnland. Frühpädagogisches Personal. Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen*. seepro-r.
- Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureler, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. . Wiesbaden.
- Rühle, S. (2014). *Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen - Elne vergleichende Untersuchung In Deutschland und Finnland*. Münster/New York: Waxmann.
- Schaupp, U. (2011). *Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule*. Augsburg: Springer VS.
- Schroeder, J. (Februar 2010). *Lernen von Finnland? Im Ernst? Proleme der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem*. Reinhardt e-Journals, S. 98-102.

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

Zentralamt für Unterrichtswesen. (2004). Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9. Helsinki. Helsinki.

Sozialpädagogische Berufe – Teilhabe und Inklusion im (Berufs-) Alltag. Das Debakel der Herausforderungen von Transitionsprozessen und Jugendarbeitslosigkeit.

Sarah-Sophie Biemann

1 Einleitung

In diesem Artikel wird der Transitionsprozess von der 9-jährigen Gemeinschaftsschule in das Berufsbildungssystem thematisiert. Der Besuch der 9-jährigen Gemeinschaftsschule ist verpflichtend, der anschließende Besuch weiterführender Bildungsgänge bleibt den Lernenden überlassen. Die höhere Bildung ist in zwei Sektoren geteilt, zum einen in die allgemeinbildende Sekundarstufe II, in welcher die Lernenden eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben können. Zum anderen in die polytechnischen Schulen, in welchen sich die Lernenden in dreijährigen Bildungsgängen für Ausbildungsberufe qualifizieren können (vgl. Schroeder, 2010, S. 100). Die Drop-Out Quote aus der 9-jährigen Gemeinschaftsschule beträgt weniger als 1%, demnach ist Finnland erfolgreich darin, Jugendliche zum allgemeinbildenden Abschluss zu führen. Jedoch bestehen Schwierigkeiten an der Schwelle der allgemeinen Bildung zum Berufsbildungssystem, welches sich mit den Zahlen der Jugendarbeitslosigkeit belegen lassen. Demnach wird ein Fokus auf die Zahlen der Jugendarbeitslosigkeit gelegt sowie mögliche Ursachen und Folgen von Jugendarbeitslosigkeit werden dargestellt. Zudem werden Gründe und Folgen von Jugendarbeitslosigkeit beschrieben. Die europäische Union hat Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit erarbeitet, inwiefern diese auf Finnland zutreffen, wird ebenfalls dargestellt. Zu diesen Maßnahmen werden Ideen für Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb des Übergangssystems vorgestellt. Zudem wird kritisch hinterfragt, zu welchen Teilen Inklusion im Übergangssystem eine Realität oder gar eine Utopie darstellen kann. Darauf aufbauend werden Teilhabe und Inklusion innerhalb der Frühpädagogik beleuchtet und der Status quo hinsichtlich inklusiver Zugangsvoraussetzungen und Unterstützungsmaßnahmen beschrieben.

2 Transitionsprozesse und Jugendarbeitslosigkeit

Einer der Leitbegriffe dieses Artikels ist die Transition – „dies meint den Übergang eines Individuums aus einer gewohnten Lebenssituation oder -phase in eine neue, unbekanntere Lebenssituation.“ (Schaupp, 2011, S. 132) Das lateinische Verb *transire* bedeutet hinübergehen und verdeutlicht den Bewegungscharakter von Transitionsprozessen (vgl.: Schaupp, 2011, S. 132). Der Wechsel von Menschen aus eingelebten Lebensphasen und -zusammenhängen in andere wird damit beschrieben. Der Forschungsgegenstand der Transitionen liegt an der „Schnittstelle von individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und gesellschaftlichen Handlungsvorhaben und -anforderungen.“ (vgl. Welzer, 1993, S. 8). Im Folgenden werden die Transitionsprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang in das Beschäftigungssystem fokussiert. Die Menschen, die sich im Übergang in das Beschäftigungssystem befinden, sind ungefähr zwischen 16 und 24 Jahre alt (Abweichungen sind möglich). In diesem Alter befinden sich die Menschen in der Entwicklungsphase der „Adoleszenz“, welche vom Beginn der Pubertät bis ca. 20 Jahre andauert, die Entwicklungsaufgaben bestehen in dieser Phase darin, eine Ich-Identität herauszubilden und eine Rollenverwirrung zu vermeiden. Zudem befinden sich die Menschen, welche im Übergang von der Schule in das Beschäftigungssystem sind, in der Phase des „frühen Erwachsenenalters“, in welcher die Entwicklungsaufgabe darin besteht, ein gewisses Maß an Intimität zu erreichen. Intimität ist in diesem Sinne die Fähigkeit anderen nahe sein zu können und eine gefestigte Person zu sein, zu wissen „wer man selbst ist“. (vgl. Boeree, 2006, p. 12). Zum Teil sind die Personen, welche sich in dem Transitionsprozess Schule-Beruf befinden also gefestigte Personen und Personen, welche in der Selbstfindung sind.

Es wird kritisch angemerkt, dass innerhalb des Transitionsprozesses zum Eintritt in das Berufssystem der Zeitpunkt des Selektierens im finnischen Bildungssystem liegt. Dahingegen liegt der Zeitpunkt sozialer Exklusion in Deutschland bereits in der allgemeinbildenden Schule. In Finnland lag der Fokus der finnischen Bildungspolitik innerhalb der letzten 30 Jahre auf der Qualitätssicherung in der Vorschulerziehung sowie der neunjährigen allgemeinbildenden Gemeinschaftsschule (vgl. Mihajlovic C., 2018, S. 7 f.). Dem lag die Annahme zugrunde, mit

einer hohen allgemeinen Bildung die Grundlage für eine erfolgreiche Bildungskarriere schaffen zu können. „Als These lässt sich ableiten: Finnland hat kein Abschluss-, sondern ein erhebliches Anschlussproblem.“ (Schroeder, 2010, S. 101) Demnach ist in Finnland die Barriere zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem zu einem zentralen bildungspolitischen Thema geworden, denn in diesem Transitionsprozess liegt ein problematischer Wendepunkt im Leben von jungen Menschen (vgl. Schroeder, 2010, S. 101). Die Kritik innerhalb dieses Transitionsprozesses kann sich mit den Zahlen der Jugendarbeitslosigkeit aufzeigen lassen.

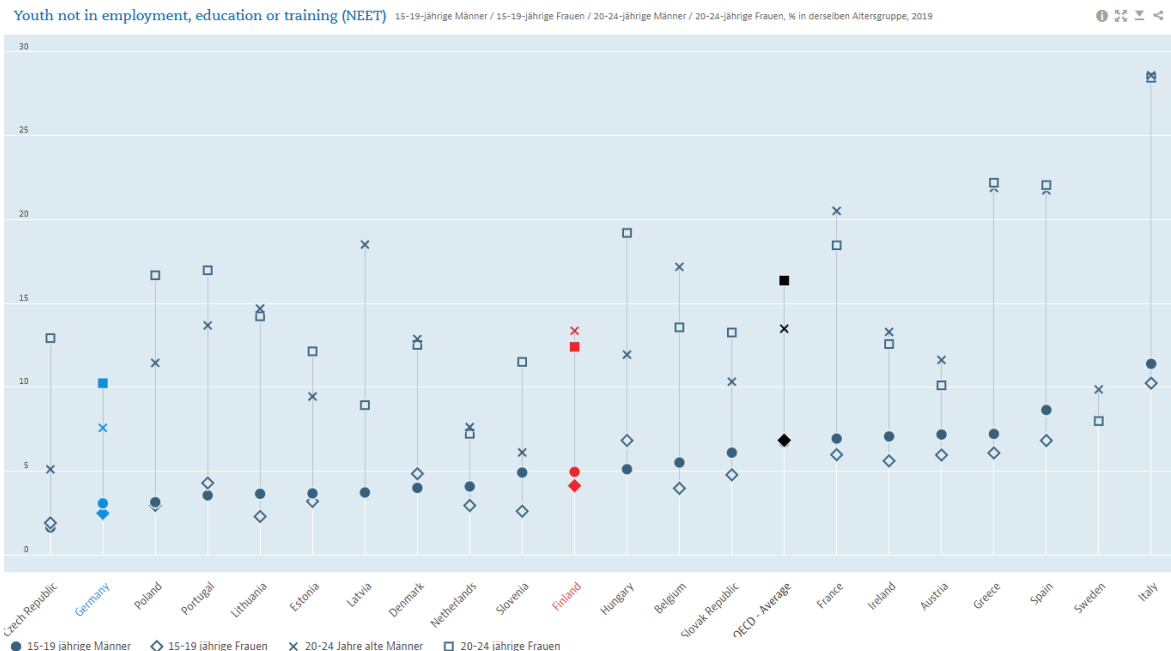


Figure 28: Vergleich Jugendarbeitslosigkeit in Europa

Die Figure 28 und Figure 30 geben den Anteil junger Menschen von 15 bis 24 Jahre nach Geschlecht an, die keine Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung haben. Es wird in diesen Abbildungen die NEET-Quote genutzt. Die Quote gibt den Anteil der Jugendlichen an, der nicht arbeitet oder sich im Bildungssystem befindet („not in employment, education or training“). Zusätzlich werden die Jugendlichen, welche sich in einer Vollzeit- oder Teilzeitausbildung befinden als berufstätig gewertet, Menschen, die sich hingegen in einer nicht formalen Ausbildung befinden oder deren Bildungs- oder Beschäftigungsaktivität von sehr kurzer Dauer ist, gelten in dieser Statistik als Jugendliche, die keine Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung haben. Um die Zahlen der Jugendarbeitslosigkeit einordnen zu können werden zunächst die OECD Durchschnittswerte aufgezeigt. Im OECD Durchschnitt sind 6,8 % der 15 bis 19 Jahre alten Frauen und 16,4 % der 20 bis 24 Jahre alten Frauen ohne Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung. Von den 15 bis 19 Jahre alten Männern sind ebenfalls 6,8 % ohne Beschäftigung o.ä., dahingegen sind fast doppelt so viele der 20 bis 24 Jahre alten Männer ohne Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung, nämlich 13,5%. Folgend werden die Zahlen der Jugendarbeitslosigkeit in Finnland und in Deutschland aufgezeigt und verglichen. In der Figure 30 ist zu erkennen, dass 4,1% Prozent der 15-19-jährigen Frauen in Finnland im Jahr 2019 keine Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung. Von den Frauen, welche zwischen 20 und 24 Jahre alt sind, sind 12,4% nicht in Beschäftigung o.ä. Von den 15-19 Jahre alten Männern befinden sich 5,0 % ohne Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung, bei den 20 bis 24 Jahre alten Männern steigt diese Zahl auf 13,4% an. Zum Vergleich werden die Jugendarbeitslosigkeitszahlen Deutschlands aus dem Jahr 2019 aufgeschlüsselt. 2,5% der 15 bis 19-jährigen Frauen sind 2019 ohne Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung, in der Altersgruppe der 20 bis 24 Jahre alten Frauen sind 10,3% ohne Beschäftigung o.ä. Von den 15 bis 19 Jahre alten Männern waren 2019 3,1% und von den 20 bis 24 Jahre alten Männern waren 7,6% ohne Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung (vgl. OECD 2021). Demnach waren 2019 die Zahlen der Arbeitslosigkeit junger Menschen in Deutschland geringer als in Finnland zum gleichen Zeitpunkt. Verglichen mit dem OECD Durchschnitt sind die Zahlen der 15 bis 19-jährigen Frauen ohne Beschäftigung in Finnland um 2,7% geringer. Bei den 20 bis 24-jährigen Frauen sind 4% mehr in

Beschäftigung.

Von den 15 bis 19 Jahre alten Männern sind in Finnland 1,8% mehr in Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung als im OECD Durchschnitt. Bei den 20 bis 24 Jahre alten Männern liegt der Unterschied zum OECD Durchschnitt bei 0,1% mehr, welche in Finnland in Beschäftigung sind. Im Vergleich von Finnland zu Deutschland sind die Zahlen

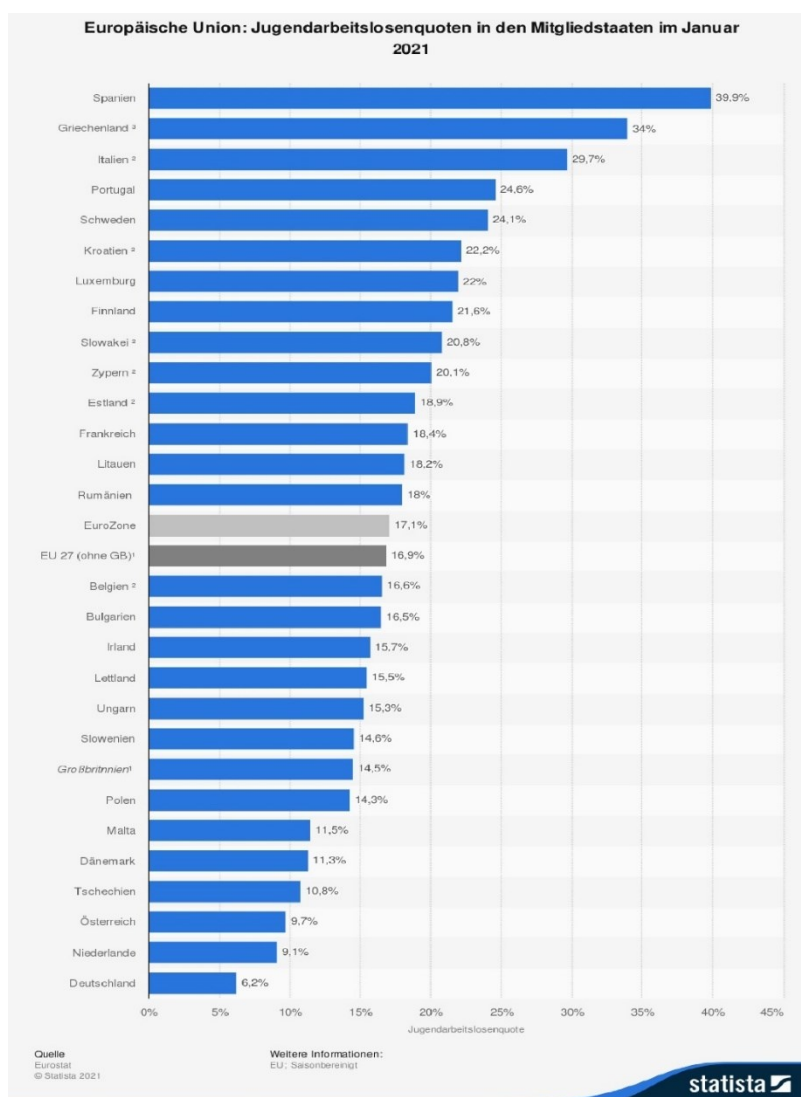


Figure 29: Jugendarbeitslosigkeit im europäischem Vergleich 2021

Jugendlicher ohne Beschäftigung der finnischen Jugendlichen höher, im OECD Durchschnittsvergleich sind diese jedoch geringer beziehungsweise zu Teilen gleich hoch. In der *Figure 29* werden aktuelle Stände zur Jugendarbeitslosigkeit innerhalb Europas vom Januar 2021 aufgezeigt. Daten wurden von Personen erhoben, welche zwischen 15 und 24 Jahren alt sind. Die Arbeitslosenzahlen sind in Prozent dargestellt. Da in dieser Statistik nicht die NEET-Quote angewandt wird, ist kritisch zu betrachten, dass die Jugendlichen, welche sich noch in der Schule oder im Studium befinden mit in die Arbeitslosenquote aufgenommen werden könnten. Auf der Grundlage dieser Statistik habe Deutschland die geringste Jugendarbeitslosigkeitsquote mit 6,2%. Finnland befinde sich an der achten Stelle der Jugendarbeitslosigkeit mit 21,6%. Die höchste Jugendarbeitslosigkeit habe Spanien mit 39,9%.

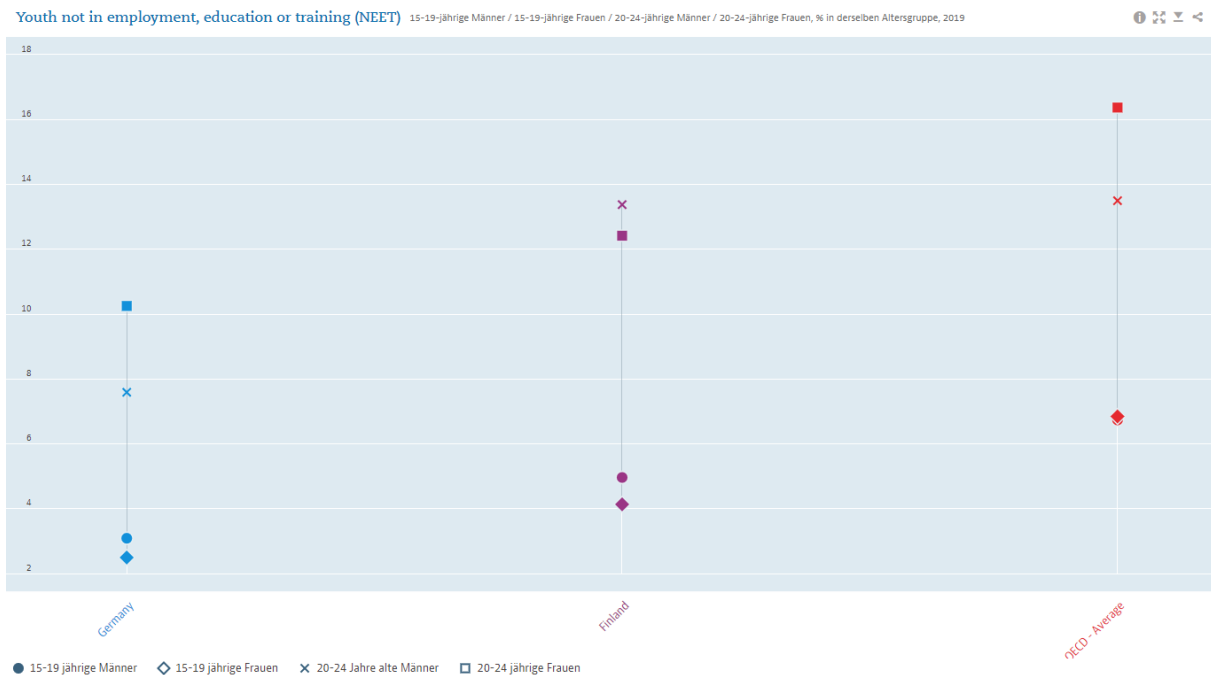


Figure 30: Vergleich Jugendarbeitslosigkeit Deutschland, Finnland und OECD Durchschnitt

2.1. Jugendarbeitslosigkeit in Finnland – Ursachen und Folgen

Im Folgenden werden Gründe für die hohe Jugendarbeitslosigkeit in Europa thematisiert sowie mögliche Folgen dessen aufgezeigt. Die folgenden Gründe und Folgen der Jugendarbeitslosigkeit können auch auf Finnland bezogen werden. Jugendarbeitslosigkeit kann kurzfristige sowie langfristige Folgen haben. Wenn der Transitionsprozess von der Schule in den Beruf misslingt, können den Jugendlichen zunächst weitere Zukunftsaussichten fehlen. Die Teilhabe am sozialen Leben kann durch finanzielle Einschnitte eingeschränkt werden, zudem könne das Vertrauen der Jugendlichen in (bildungs-) politische Institutionen gemindert werden. Das Potenzial, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Jugendlichen werden ebenso nicht umfänglich genutzt (vgl. Dingeldey, Assmann, & Steinberg, 2017). Die Arbeitslosenquote von Jugendlichen sei höher als die von Personen im Haupterwerbsalter (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: eigene Darstellung auf Grundlage des OECD und Statista

Land	Arbeitslosenquote von Jugendlichen Januar 2021	Arbeitslosenquote der Gesamterwerbsbevölkerung Dezember 2020
Finnland	21,6%	8,4%
Deutschland	6,2%	4,6%

Für diesen Unterschied können fünf verschiedene Gründe dargestellt werden.

Zunächst bringen Jugendliche keine bis wenig Berufserfahrung mit sowie eine geringe Betriebszugehörigkeit. Erfahrene Fachkräfte haben im Gegensatz zu Berufseinsteiger*innen viele Fertigkeiten und Kenntnisse innerhalb des Berufs erworben und sind somit im Arbeitsleben besser einsetzbar, sie weisen eine höhere Produktivität auf als Jugendliche, welche zunächst eingearbeitet werden müssen.

Die erhöhte Jugendarbeitslosigkeitsquote lasse sich zudem mit den Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen in der Adoleszenz oder im frühen Erwachsenenalter erklären, welche von der Identitätsfindung und -festigung geprägt sei. Jugendlichen in den beschriebenen Phasen seien oftmals auf der Suche nach ihrem Platz in der Arbeitswelt, sie wollen beispielsweise verschiedene Alternativen ausprobieren und weisen somit einen häufigeren Jobwechsel auf als Personen, die sich im höheren Erwerbsalter befinden. Durch diese Art des „Erprobens“ können Leerläufe in den Erwerbsbiografien auftreten.

Das Insider-Outsider-Verhalten kann als ein dritter möglicher Grund für die erhöhte Jugendarbeitslosigkeit aufgeführt werden. Die bereits Beschäftigten werden als Insider beschrieben, sie sind bereits eingearbeitet und unterliegen dem Kündigungsschutz. Die Outsider stellen die Jugendlichen dar, welche neu in den Arbeitsmarkt eintreten und sich in noch ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen befinden. Als vierte mögliche Ursache gelte das Prinzip der umgekehrten Seniorität, nach welchem die Personen mit der geringsten Betriebszugehörigkeit die ersten seien, welche in Zeiten wirtschaftlicher Schwierigkeiten entlassen würden. Diese Personen seien meist Jugendliche oder junge Erwachsene (vgl. Möller, 2015, S. 202 f.).

Des Weiteren stellt der Übergang von der Schule in den Beruf einen Grund für die erhöhte Jugendarbeitslosigkeit dar, da in dieser Phase der Zeitpunkt des Selektierens in Finnland liegt (vgl. Mihajlovic C. , 2018, S. 7). Die aufgeführten Gründe können zu einer erhöhten Jugendarbeitslosigkeit beitragen.

2.2. Jugendarbeitslosigkeit in Europa – Maßnahmen

Die Europäische Union hat 2013 auf die Situation der Jugendarbeitslosigkeit mit verschiedenen Maßnahmen reagiert. Die Jugendgarantie, die Jugendbeschäftigungsinitiative, die Europäische Allianz für Ausbildung und die Maßnahmen zu verstärkter Mobilität sind die wesentlichen Elemente dessen (vgl. Möller, 2015, S. 211). Nach der Jugendgarantie soll allen jungen Menschen innerhalb von vier Monaten nach Abschluss der Schule, einer Ausbildung oder nachdem sie arbeitslos wurden ein konkretes Angebot gemacht werden. Sie ist eine Angebotsgarantie und keine Arbeitsplatzgarantie. Dieses Angebot kann ein Praktikum, eine Fortbildung, eine Arbeitsstelle oder eine Ausbildungsstelle sein, welches auf die Situation des Jugendlichen zugeschnitten sein sollte (vgl. Bleckmann, 2014). „Die Umsetzung der Jugendgarantie zielt auf die Prävention des frühzeitigen Schulabbruchs, die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und die Beseitigung praktischer Hindernisse für eine Beschäftigung ab.“ (Bleckmann, 2014). Finnland gelte hier als ein Erfolgskonzept, da innerhalb Finnlands weitreichende gesetzliche Strukturen implementiert wurden. Das Konzept der Jugendbeschäftigungsinitiative ergänzt die Jugendgarantie. Dafür hat die europäische Union 6 Millionen Euro zur Verfügung gestellt, diese Förderung sollten Länder erhalten, welche eine Jugendarbeitslosenquote von mehr als 25% aufwiesen. Finnland hat eine geringere Jugendarbeitslosenquote aufgewiesen und somit keine Förderung erhalten. Instrumente und Maßnahmen, welche mithilfe der Förderung umgesetzt werden sollten, waren ein flächendeckender Aufbau der Berufsberatung, Programme zur Reduktion von Schulabbrüchen oder Lohnzuschüsse für Unternehmen zur Unterstützung der Eingliederung Jugendlicher. Es ist kritisch anzumerken, dass die finanziellen Mittel auch für sinnvolle Projekte in Regionen verwendet werden könnten, welche die Grenze von 25% nicht erreicht hatten (vgl. Möller, 2015, S. 213). Eine weitere Maßnahme stellt die Europäische Allianz für Ausbildung dar, welche es zum Ziel hat, die Hauptursachen für die Beschäftigungsprobleme Jugendlicher, die unzureichende Qualifizierung und die fehlende Berufspraxis zu bearbeiten. Als weitere begleitende Maßnahme ist die Förderung der Mobilität zu sehen. Mit dieser Maßnahme soll Jugendlichen aus benachteiligten Regionen eine bessere Chance eröffnet werden, um in aufstrebenden Regionen beispielsweise ein Praktikum durchzuführen (vgl.: Möller, 2015, S. 214). Das Erasmus + -Programm beispielsweise unterstützt internationale Kooperationsprojekte und bietet jungen Menschen die Möglichkeit zur Internationalisierung und auch zur Finanzierung eines Praktikums und von Bildung im Ausland. Zudem können Institutionen und Organisationen mit ihren internationalen Partner:innen zusammenarbeiten (vgl. Finnische Nationale Agentur für Bildung, 2021).

2.3. Unterstützungsmaßnahmen im Übergangssystem - Ideen

Allgemeine Unterstützungsmaßnahmen oder spezifische Maßnahmen zum Thema Inklusion beziehen sich bisher vorrangig auf den Bereich der neunjährigen Gemeinschaftsschule. Ein Unterstützungskonzept für inklusives Arbeiten mit Jugendlichen im Übergang von der Schule in das Berufssystem sollte stetig (weiter)entwickelt werden. Der Ausbau kommunaler Netzwerke, in welchen sich Diversität wiederfinden lässt, können dafür förderlich sein. Ein Ziel eines Unterstützungskonzeptes könnte es sein, ein professionelles Handlungskonzept und Beständigkeit für flexible regionale Unterstützungsangebote zu schaffen. Ein partizipatives Element in diesem Konzept könnte

sein, dass die Jugendlichen an der Organisation ihrer Bildung mitwirken können. Die Jugendlichen könnten dann von multiprofessionellen Teams begleitet werden. Um Jugendliche langfristig in Ausbildung und Arbeit bringen zu können, ist regionale und kommunale Vernetzung notwendig. Ein mögliches Schlüsselement wäre es, dem individuellen Ansatz Aufmerksamkeit zu schenken und eine verpflichtende, flankierende Begleitung durch multiprofessionelle Teams einzuführen (vgl. Knapp, S. 14 f.).

3 Teilhabe und Inklusion - sozialpädagogische Berufe

Im Folgenden wird beleuchtet, wie inklusiv die sozialpädagogischen Ausbildungen in Finnland sind und welche Grundlage die finnische Verfassung für berufliche Teilhabe legt. Von der Pädagogik der Vielfalt ausgehend werde beispielsweise von einer Haltung der Getrenntheit und Einmaligkeit von Einzelpersonen ausgegangen, welche anerkannt werden und somit mehr Selbstachtung entwickeln können. Zudem kann sich in einer Lerngruppe, in welcher das Klima durch solch eine Haltung bestimmt ist, ein Gemeinsamkeitsempfinden leichter entwickeln. Selbstachtung sei ein wichtiges Element, um Achtung vor anderen Individuen entwickeln zu können. Diese Haltung stelle eine relevante Grundlage dar, um Berufsfähigkeit entwickeln zu können (vgl. Prengel, 2019, S. 195 f.).

3.1. Allgemeine Gesetzesgrundlage zur Teilhabe im Berufsalltag

Im Kapitel 2 – Grundrechte der Verfassung Finnlands wird im § 6 Gleichheit festgehalten, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich seien (vgl. Koskinen, 1999). „Niemand darf ohne annehmbaren Grund wegen seines Geschlechtes, seines Alters, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Religion, seiner Überzeugung, seiner Anschauung, seines Gesundheitszustandes, seiner Behinderung oder eines anderen mit seiner Person in Verbindung stehenden Grundes diskriminiert werden.“ (Koskinen, 1999). Der Paragraph 18 desselben Kapitels beschreibt das Recht auf Arbeit und Gewerbefreiheit, nach welchem die öffentliche Gewalt die Beschäftigung fördern und danach streben solle, für jeden das Recht auf Arbeit zu sichern. Zudem werde durch ein Gesetz eine beschäftigungsfördernde Ausbildung geregelt (vgl. Koskinen, 1999). Dennoch gibt es in Finnland keine gesetzliche Grundlage, Quote oder Ausgleichsabgabe, die Unternehmen dazu verpflichtet, ab einer bestimmten Größe Menschen mit Behinderung zu beschäftigen. Somit liegt die Verantwortung über die Entscheidung einer Beschäftigung von Menschen mit Behinderung bei den Unternehmen selbst. Der Dokumentation des Deutschen Bundestages über Werkstätten für Menschen mit Behinderung in ausgewählten EU-Staaten, USA und Kanada ist zu entnehmen, dass ein Großteil der finnischen Menschen mit Behinderung im arbeitsfähigen Alter eine Rente beziehe (vgl. Deutscher Bundestag, 2016, S. 7). Es gebe jedoch Arbeits- und Vorbereitungszentren, bei welchen es sich um eine offene Werkstatt für Menschen mit Behinderung handle. Eine beispielhafte Werkstatt in Vallila biete ihren Nutzer:innen Unterstützung und Vorbereitung auf das Arbeitsleben, Schulpraktika, unterstützte Beschäftigungen innerhalb der Werkstatt sowie außerhalb in privaten Unternehmen. Des Weiteren werden den Nutzer:innen eine berufliche Bildung sowie Unterstützung in der Bewältigung ihres Alltages angeboten (vgl. Deutscher Bundestag, 2016, S. 8)

3.2. Status quo sozialpädagogischer Berufe

Die Qualifikationen, um in frühpädagogischen Berufen arbeiten zu können, können zum einen über eine Berufsausbildung sowie über verschiedene Studiengänge erworben werden, welche die angehenden Fachkräfte für spezifische Teilbereiche der Frühpädagogik qualifizieren. Die beruflichen Ausbildungen der Krankenschwester (lähihoitaja) oder der Kinderbetreuungsfachkraft/Spielgruppenleitung (lastenhojaaja) werden von 12 berufsbildenden Ausbildungsstätten innerhalb Finnlands angeboten. Insofern eine Krankenschwester in einer frühpädagogischen Einrichtung arbeitet, kann sie Krippenkrankenschwester (lastenhoitaja) genannt werden. Die Krippenkrankenschwester soll innerhalb der Ausbildung die Kompetenzen erlangen, Aufgaben zu planen, durchzuführen und zu evaluieren sowie sich auf die grundlegende Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne besondere Bedarfe beziehen. Die Zulassungsvoraussetzung für diese dreijährige Ausbildung ist der Abschluss der 9-jährigen Gesamtschule. Die Kompetenzen der Kinderbetreuungsfachkraft/Spielgruppenleitung sollen nach der Ausbildung beinhalten, in kinder- und familienorientierten Einrichtungen zu arbeiten und für die ganzheitliche Erziehung und das Wohlbefinden eines Kindes sorgen zu können. Zudem soll die Kinderbetreuungsfachkraft die körperliche, intellektuelle, soziale und geistige Entwicklung des Kindes unterstützen können. Die Zulassungsvoraussetzung für diese dreijährigen Ausbildungen ist der Abschluss der 9-jährigen Gesamtschule (vgl. Onismaa, 2017, S. 8 ff.).

Zu den Hochschulausbildungen für frühpädagogische Fachkräfte zählt das dreijährige Studium zur Frühpädagogischen Fachkraft (Lastentarhanopettaja), welches mit dem Bachelor in Frühpädagogik abgeschlossen wird und dazu qualifiziert, in frühpädagogischen Tageseinrichtungen (0-6 Jahre), Vorschulklassen (6-7 Jahre) sowie in der Organisation und Verwaltung frühpädagogischer Einrichtungen zu arbeiten. Die Zugangsvoraussetzungen sind ein 12-jähriger Schulbesuch sowie das Abitur. Diese Zugangsvoraussetzungen sind ebenfalls notwendig, um das 3,5-jährige Studium zur Sozialpflege-Fachkraft (Sosionomi) aufnehmen zu können, welches mit dem Bachelor für soziale Dienste abgeschlossen wird. Das Studium zur Sozialpflege-Fachkraft qualifiziert die Absolvent:innen dafür, in frühpädagogischen Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahre arbeiten zu können (vgl. Onismaa, 2017, S. 7). Eine weitere Hochschulausbildung stellt das einjährige Studium der Förderpädagogischen Fachkraft für Frühpädagogik (Erityislasterhanopettaja) dar. Dieses kann nur dann aufgenommen werden, wenn der Bachelor-Abschluss in Frühpädagogik sowie 2 Jahre Arbeitserfahrung in dem Bereich vorgewiesen werden können. Die Hauptarbeitsfelder für Förderpädagogische Fachkräfte sind die Arbeit in separaten und integrierten Gruppen der Frühpädagogischen Tageseinrichtungen sowie Beratungstätigkeiten und Tätigkeiten in der Verwaltung und Planung frühpädagogischer Einrichtungen (vgl. Onismaa, 2017, S. 7 f.)

In dem Länderbericht wurde nicht spezifisch auf Teilhabe und Inklusion von Menschen mit besonderen Bedarfen eingegangen. Demnach sei davon auszugehen, dass diese Personengruppe die Ausbildungen absolvieren kann, soweit sie die Zugangsvoraussetzungen erfülle. Je nach der Spezifik der Beeinträchtigung könne eine Berufsausbildung oder ein Studium aufgenommen werden. Es handele sich immer um Einzelfallentscheidungen. Der § 18 des zweiten Kapitels der finnischen Verfassung beschreibt das Recht auf Arbeit. Zudem darf nach § 6 des Kapitels niemand wegen seiner Behinderung diskriminiert werden. Demnach kann jeder Mensch eine Ausbildung oder ein Studium im frühpädagogischen Bereich aufnehmen, insofern die Zugangsvoraussetzungen erfüllt werden. Es bestehen jedoch keine Sonderregelungen oder Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit besonderen Bedarfen.

4 Fazit und Ausblick

Dieser Abschnitt soll ein erstes Fazit beinhalten und einen Ausblick auf die Verknüpfung zwischen dem finnischen Bildungssystem und dem deutschen Bildungssystem unter dem Aspekt der beruflichen Inklusion und Teilhabe geben. Festzustellen ist, dass die Finnen die Selektion um einige Jahre verschieben, während in Deutschland eine erste Selektion schon nach der 4. bzw. 5. Klasse stattfindet. Die Wahl, ob ein Schüler oder eine Schülerin auf ein Gymnasium, Realschule, Hauptschule oder eine Gemeinschaftsschule geht, wird innerhalb der 4-5 jährigen Grundschulzeit entschieden. Dagegen wird in Finnland erst so richtig nach dem Absolvieren einer Ausbildung selektiert, denn dann werden wenig Arbeitsplätze geschaffen für Menschen mit einem individuellen Bedarf. Die Pisa-Ergebnisse zeigen auf, dass Finnlands Unterricht effektiver scheint. Dies liegt allerdings vordergründig nicht nur an der Methodenvielfalt, sondern auch an dem sonderpädagogischen Fördersystem, welches niedrigschwellig Angebote und Fördermaßnahmen für einzelne Schüler*innen ermöglicht.

Verpflichtend wird die Sekundarstufe I, welche zu der Grundbildung gehört von der 7. bis zur 9. Klasse absolviert. Anschließend stehen zwei Möglichkeiten zur Auswahl. Zum einen die finnische Lukio, die allgemeinbildende Schule, welche das Ziel verfolgt, die Lernenden dazu zu befähigen, an einer Universität studieren zu können. Die Lukio wird demnach mit der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen. Zum anderen steht die finnische Oppilaitis, die berufsbildende Schule zur Auswahl, welche ebenfalls die Schüler*innen dazu befähigt, an einer Hochschule oder einer Universität zu studieren. Um die Teilhabe aller Schüler*innen gewährleisten zu können, entwickelte das finnische Bildungssystem ein besonderes sonderpädagogisches Fördersystem, welches auf der Grundlage von Individualität, Teilhabe und Vielfalt beruht. Die Umsetzung des staatlichen sonderpädagogischen Fördersystems wird auf den Schultern des multiprofessionellen Klassenteams verteilt. Das multiprofessionelle Team trägt dazu bei, eine möglichst chancengerechte Bildung zu unterstützen, denn Finnland bezieht sich auf das historisch gewachsene Paradigma, Bildung als eines der höchsten Güter innerhalb der Gesellschaft zu betrachten. Darunter ist beispielsweise zu verstehen, dass sozialpädagogische Berufe einen sehr hohen Stellenwert einnehmen und hauptsächlich durch eine Hochschulqualifikation erreicht werden können. Aufgrund dessen wird das Bildungssystem stetig weiterentwickelt sowie viel in dieses investiert. Eine fundamentale Gelingensbedingung für die inklusive Bildung in Finnland ist eine wertschätzende und diversitätssensible Haltung allen Menschen

gegenüber. Die Umsetzung dessen zeichnet sich daran ab, dass sich die Schule an die Bedürfnisse des Individuums anpassen sollte. Hilfestellungen werden individualisiert und für jede Schülerin und jeden Schüler nach den aktuellen Bedarfen konzipiert, somit hat jede:r Lernende die Chance, unabhängig seiner/ihrer Disparitäten einen Bildungsabschluss zu erlangen. Die Fördermöglichkeiten können individuelle Förderpläne oder auch niedrigschwellige Förderangebote sein, die die Schüler*innen unterstützen und befähigen sollen, in den Regelunterricht inkludiert zu werden. Durch die Unterstützungsmaßnahmen soll fokussiert werden, dass alle Schüler*innen das Ziel gemeinsam erreichen. Gerade die vorgestellte Niedrigschwelligkeit stellt die größte Diskrepanz zu dem deutschen Bildungssystem dar.

Wie in dem ersten Abschnitt beschrieben, verlagert Finnland die Selektion auf einen späteren Zeitpunkt. Dieser kann in Finnland in der ersten größeren Übergangsphase, zwischen der Grundbildung und der weiterführenden Bildung stattfinden. Dieser Transitionsprozess bietet für ca. 5 % aller Schüler*innen eine besondere Herausforderung und kann zu einem längeren Prozess der Jugendarbeitslosigkeit führen. Fünf Erklärungsansätze können im Kontext von Jugendarbeitslosigkeit genannt werden. Eine mangelnde Berufserfahrung stellt eine zu geringe Attraktivität für Arbeitgeber*innen dar, zudem spielt die Identitätsfindung innerhalb des Adoleszenzprozesses eine primäre Rolle. Dies kann zu einer „bunten“ Vielfalt einer Erwerbsbiografie mit längeren Leerläufen führen und kann zur Unattraktivität bei potenziellen Arbeitgeber*innen beitragen. Des Weiteren kann der Insider-Outsider-Effekt sowie das Prinzip der subsumierten Seniorität zur erhöhten Jugendarbeitslosigkeit beeinflussen. Aus den genannten Gründen lassen sich kurzfristige und langfristige Folgen ableiten: Durch einen misslingenden Transitionsprozess können dem Jugendlichen die Blickweisen auf die alternativen Zukunftsaussichten fehlen und durch mangelnde Unterstützung werden sie auf sich allein gestellt. Die fehlende finanzielle Sicherheit kann die soziale Teilhabe beschränken und das Vertrauen der Jugendlichen in bildungspolitische Institutionen sinkt. Das Erkennen und Ausschöpfen der individuellen Potentiale der Jugendlichen findet keine Verwendung und kann demnach nicht hinreichend genutzt und gefördert werden. Dies stellt für die Jugendlichen eine massive Hürde in der Weiterentwicklung der eigenen Potentiale dar. Die Grundlagen für die Unterstützungsmaßnahmen für das Übergangssystem vom Schulsystem in das anschließende Berufssystem werden bereits in der 9-jährigen Schulausbildung durch individuelle Begleitung bereitgestellt. Konkrete Maßnahmen in dem Übergangssystem bedürfen einer stetigen Weiterentwicklung und Anpassung an die aktuellen Gegebenheiten. Dennoch werden durch das individuelle Fördersystem erste Grundlagen gebildet, um die Transitionsprozesse zu begleiten und um die Jugendlichen bei der Einmündung in einen Ausbildungsberuf zu unterstützen. Eine besondere Herausforderung besteht innerhalb der Transitionsprozesse von einer Ausbildung in den Berufsalltag, denn mit dem Abschluss der Schule findet auch das Fördersystem ein Ende. Die fehlende Begleitung und Unterstützung auf dem Weg in den Arbeitsmarkt führt gerade für Menschen mit einem Inklusionsbedarf zu massiven Schwierigkeiten.

Schlussfolgernd lässt sich nennen, dass das sogenannte Pisa-Wunder erste Schritte mit vielen herausragenden und umdenkenden Aspekten aufweist. Gerade im Hinblick auf die inklusive Bildung, der Haltungseinstellung und dem damit verbundenen individuellen Fördersystem geht Finnland im europäischen Vergleich einen neuen Bildungsweg. Dennoch wird dieses innerhalb des Berufsbildungssystems und des Übergangssystems nicht weitergeführt und kann somit zu einem Anschlussproblem führen. Der Ausbau weiterer fundamentaler Fördermöglichkeiten kann die Chancen erhöhen mehr Menschen innerhalb der Gesellschaft und im Berufsalltag zu inkludieren. Daneben wird deutlich welchen Stellenwert von Beginn an der inklusive Gedanke innerhalb der Gesellschaft einnimmt. Von diesem grundlegenden Gedanken kann Deutschland noch viel lernen und übernehmen. Die besondere „entspannte“ und offene Haltung der Finnen führt zu einem besonderen Wohlfühlgefühl, das deutlich aufzeigt, welche Haltung sie gegenüber der Vielfalt haben. Es lohnt sich also einen differenzierten Blick in das Land zu werfen und positive Aspekte mitzunehmen und neue Wege daraus hervorgehen zu lassen.

Literatur

- Finnische Nationale Agentur für Bildung. (10. März 2021). Finnish National Agency for Education. Von <https://www.oph.fi/en/programmes/impacts-erasmus> abgerufen
- Bleckmann, H. (Februar 2014). *dvb-forum.de*. Von <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/DVB1402W011> abgerufen
- Boeree, G. (2006). *Personality Theories*. Shippensburg University, USA.
- Buck, M. (2013). *Gießener Beiträge zur Bildungsforschung - Ethnografische Analyse zum finnischen Bildungssystem*. Justus Liebig Universität Giessen: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Deutscher Bundestag. (2016). *bundestag.de*. Von <https://www.bundestag.de/resource/blob/424058/4747af6ae23bae99d09c1a11447ff8e0/WD-6-040-16-pdf-data.pdf> abgerufen
- Dingeldey, I., Assmann, M.-L., & Steinberg, L. (23. 06 2017). Jugendarbeitslosigkeit in Europa. Ein komplexes Problem - verschiedene Antworten. Aus *Politik und Zeitgeschichte (APUZ 26/2017) Arbeitsmarktpolitik*.
- Fthenakis, W. u. (2019). *Erziehen als Profession. Lernfelder 4-6*. Köln: Bildungsv Verlag Eins/Westermann.
- Giessen, H. W. (2019). *Finnland - Das Bildungs-Musterland*. SWR.
- Jaszus, R., & Büchin-Wilhelm, I. (2016). *Fachbegriffe für Erzieherinnen und Erzieher*. Stuttgart: Holland und Josenhans.
- Knapp, G. (kein Datum). Abschlussbericht zum Projekt. Für eine Pädagogik der Inklusion - Praxisorientierte Konzepte für ugendliche in Übergangsphasen.
- Koskinen, J. (11. Juni 1999). *Verfassung Finnlands*. Von <http://www.verfassungen.eu/fin/verf99-i.htm> abgerufen
- Kricke, M. (2014). *Lernen und Lehren in Deutschland und Finnland – eine empirische Studie zu Schulsystem und LehrerInnenbildung im Ländervergleich*. Köln: Universität Köln.
- Kuusi, H. (2008). *Berufliche Ausbildung in Finnland*. In J. Sarjala, & E. Häkli, *Jenseits von Pisa - Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen* (S. 155-162). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag GmbH.
- Kyrö, M. (2006). *Berufsbildung in Finnland*. Belgien: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2012). *Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick*.
- Matthies, A.-L., & Skiera, E. (. (2009). *Das Bildungswesen in Finnland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mihajlovic, C. (2018). *Ansprüche an ein inklusives Kerncurriculum*. Schweiz: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik.
- Mihajlovic, C. (2018). *Zwischen PISA und Inklusion: Die Rolle des sonderpädagogischen Fördersystems in Finnland*. Marburg: Universität Marburg.
- Möller, J. (2015). *Reaktionen der EU auf die Jugendarbeitslosigkeit*. In v. U. Alemann, G. E. Heidbreder, H. Hummel, D. Dreyer, & A. Gödde, *Ein soziales Europa ist möglich. Grundlagen und Handlungsoptionen*. (S. 201-215). Wiesbaden: Springer VS.
- Onismaa, E.-L. (2017). *Finnland. Frühpädagogisches Personal. Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen*. seepro-r.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureler, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. . Wiesbaden.
- Rühle, S. (2014). *Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen - Elne vergleichende Untersuchung In Deutschland und Finnland*. Münster/New York: Waxmann.
- Schaupp, U. (2011). *Soziale Identität und schulische Transition. Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule*. Augsburg: Springer VS.
- Schroeder, J. (Februar 2010). *Lernen von Finnland? Im Ernst? Proleme der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem*. Reinhardt e-Journals, S. 98-102.

Welzer, H. (1993). Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

Zentralamt für Unterrichtswesen. (2004). Rahmenpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9. Helsinki. Helsinki.

Von beruflicher Expertise zur Lehrkraft – Finnlands Ausbildung von Berufsschullehrer*innen

Maria Aul

1 Einleitung - Die vertrauenswürdige Fachkraft

Die Ausbildung von beruflichen Fachkräften gestaltet sich in den Ländern Europas divergent. Berufsbildungssysteme in skandinavischen Ländern, wie Schweden und Finnland, sind schulbasiert und beruhen auf einem Bildungssystem, welches einen integrativen Anspruch formuliert (Kaiser, Struck, Frind, 2020). Im politischen Diskurs der skandinavischen Länder steht die Herausforderung einer hohen Qualität der beruflichen Ausbildung in Verbindung mit den aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Die wohlfahrtsstaatliche Bildungspolitik der nordischen Länder zielt darauf, dass nach Abschluss der beruflichen Erstausbildung die Weiterbildung (beinhaltet die postsekundäre Bildung, Erwachsenenbildung oder Hochschulbildung) angeboten und für alle Bürger zugänglich sein sollte, unabhängig des sozialen / wirtschaftlichen Hintergrunds und der geografischen Lage (Kaiser, Lindberg, 2019)

One strategy to enable the educational institutions to realize a strong linkage to the work life in Finland and Sweden is to hire experienced workers as teachers for school and offer them a short term study besides working." (Isacsson, Amhag & Stigmar 2018 In Kaiser, Lindberg, 2019).

In einem Report der *Finnish National Agency for Education (2018)* wird darauf verwiesen, dass Finnland die besten Lehrkräfte der Welt habe¹⁶. Die Autonomie und gesellschaftliche Wertschätzung des Lehrberufes in Finnland führe zu einer hohen Attraktivität des Berufsstandes. Finnische Lehrkräfte werden laut dem Finnish National Board of Education als *trusted professionals* gesehen, welche hoch qualifiziert und engagiert sind (Finnish National Agency for Education 2018). Das finnische Ausbildungssystem basiert auf dem Vertrauen in Lehrer*innen und die Lehrer*innenbildung. Das Vertrauen zeigt sich insbesondere in dem hohen Autonomiegrad der Lehrkräfte. Beispielsweise planen sie ihre Arbeit grundsätzlich nach dem nationalen Kerncurriculum, welches von Vertretern ihres Berufsstandes geplant wird, besitzen allerdings die Freiheit ein lokales oder schulspezifisches Curriculum selbst zu gestalten und sind ausgestattet mit der freien Entscheidungsgewalt über die verwendeten Lernmaterialien (ebd.) Des Weiteren sind Lehrkräfte keiner externen Evaluation unterzogen: Schulinspektoren wurden in Finnland abgeschafft (Kyrö, 2011).

Die berufliche Lehrkräfteausbildung ist bis heute in Finnland sehr populär, unter anderem aufgrund der flexiblen Regelungen für den Abschluss des Studiums (Cedefop 2019) Die Ausbildung finnischer Berufsschullehrkräfte unterscheidet sich in einigen Punkten (Bsp. Zulassungsvoraussetzungen, Dauer der Ausbildung, Ausbildungsorte) charakteristisch von der Ausbildung allgemeinbildender Lehrkräfte.

2 Wenige Studienorte und hohe Zulassungsvoraussetzungen

Während in Deutschland 19 Standorte mit 32 bzw. 25 Studiengängen (StudiScan, 2020) für das berufliche Lehramt im Bachelor und Master vorhanden sind, wird in Finnland Ausbildung an fünf Fachhochschulen (UAS) angeboten (Isacsson, A., Amhag, L. & Stigmar, M., 2018). Grundsätzlich steht das Studium allen Personen, welche in Berufsinstituten, Fachhochschulen, der freien Bildungsarbeit und Erwachsenenbildung Lehraufgaben übernehmen wollen offen. Um ein Studium zum *Vocational teacher* beginnen zu können, müssen die Bewerber indes folgende Zulassungsvoraussetzungen erfüllen: Mindestens einen Bachelor oder Masterabschluss in speziellen Fach und drei bis fünf Jahre Berufserfahrung, je nach Branche. Es gibt gleichwohl Ausnahmeregelungen für bestimmte Branchen, wie beispielsweise mindestens 5 Jahre Berufserfahrung in einem Bereich, der inhaltlich den übertragenen Lehraufgaben entspricht, wenn für die fachliche Disziplin keine Bachelor- oder Masterabschluss angeboten wird (ebd.).

¹⁶ Gemeint sind Lehrkräfte in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich gleichermaßen

Das Studium bietet die pädagogische Qualifikation für das Unterrichten des speziellen Faches an Berufsbildungsinstituten oder einer Fachhochschule, so dass erfahrene, akademisch ausgebildete Lehrkräfte im beruflichen Bildungssystem Finnlands tätig sind

2.1. Welche Lehrkräfte sind in der beruflichen Bildung tätig?

Table 4. **Teacher and trainer qualifications**

Teacher of vocational units	Appropriate higher education qualification + minimum of three years of work experience + teacher's pedagogical studies
Teacher of common units	Master level in subject taught / master level in technology + teacher's pedagogical studies
Special needs teacher	One of the qualifications above and special needs teacher in VET studies or other appropriate studies
Trainers	There are no formal qualifications requirements for trainers

Source: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L5>

Figure 31: Vocational education and training (CEDEFOP 2019)

Im Berufsbildungssystem Finnlands sind vier Gruppen von Lehrkräften tätig. Die Fachlehrer*innen für den fachpraktischen Unterricht (teacher of vocational units) besitzen einen entsprechenden Master- oder Fachhochschulabschluss und mindestens drei Jahre Berufserfahrung in ihrem speziellen Fach. Sollte es für das betreffende Fach beides nicht geben, so wird die höchstmögliche Qualifikation vorausgesetzt. (Kyrö, 2006) Hauptfachlehrer*innen (teacher of common units) müssen im Unterschied zu den Fachlehrer*innen keine Berufserfahrung besitzen, jedoch durchlaufen sie die gleiche Ausbildung wie Fachlehrerinnen an allgemein bildenden Schulen mit einem Masterabschluss im Umfang von 300 ECTC-Anrechnungspunkten und müssen ebenfalls einen Eignungstest zum Studium absolvieren.

Während des pädagogischen Studiums kann eine Spezialisierung auf Sonderpädagogik und Beratungslehrkraft erfolgen. Ausbilder*innen (Trainer) sind im finnischen Bildungssystem, anders als in Deutschland, nicht offiziell anerkannt, es gibt keinen speziellen Abschluss oder Qualifikation für Arbeiter*innen, welche den Auszubildenden im Betrieb praktisch begleiten und anleiten, da die Lehrkräfte an Berufsbildungsinstituten die alleinige Verantwortung der Ausbildung tragen. Ausbilder*innen können keinen Einfluss auf den Aufbau der Ausbildung nehmen, da sie weder aktiv am Lehrplan, noch an der Evaluierung der Ausbildung beteiligt sind (ebd.).

2.2. Das pädagogische Studium für alle Lehrkräfte

Das pädagogische Studium muss sowohl von Lehrkräften im allgemeinbildenden, als auch von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich abgeschlossen werden, dies geschieht im Zuge der Harmonisierung der Befähigungsnachweise von Lehrkräften von 1999 (Verordnung über die Lehrbefähigung, 986/1998). Während das pädagogische Studium an den Universitäten, welche allgemeinbildende Lehrkräfte ausbildet, auch an diesen von den Studierenden dort absolviert wird, schließen Studierende im berufsbildenden Bereich ihr Studium der Pädagogik an einer der fünf Fachhochschulen ab. Das Studium umfasst 60 ECTC- Anrechnungspunkte und beinhaltet pädagogische Grundlagen, fachbezogene Pädagogik, Unterrichtspraxis und weitere Fächer. Die Bewertung der Lehramtsstudenten erfolgt am Ende des Studiums durch Arbeiten, welche im Studienverlauf erstellt wurden, sowie durch ein Abschlussprojekt (meist in Form eines eigenständigen Entwicklungsprojekts/Diplomarbeit), sowie die Bewertung der Unterrichtspraxis während der Studienzzeit.

Der Aufbau des pädagogischen Studiums folgt dem zentralen Ausbildungsziel der Genese einer beruflichen Identität.



Figure 32: Die Haaga helia: Quelle: <https://studyinfo.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.35987923477>

3 Vom Experten zur Lehrkraft

“Growth into teacherhood is a continuous process. As a teacher you are never ready but you can grow continuously. Professional teacher education helps you find your personal teacher identity and grow as a teacher. You have to get involved. Developing as a teacher is developing as a human being. Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are” (Hamachek, 1999)

Die Genese der Lehrer*innenidentität bildet den Kernprozess des ein- bis maximal zweijährigen Studiums. Das Studium richtet sich kontinuierlich an aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschungen aus und die Fachhochschulen wenden in den geplanten Modulen ihres Curriculums die Prinzipien der partizipativen Pädagogik und des authentischen Lernens sowie Methoden des explorativen Lernens an. Während der Ausbildung zur beruflichen Lehrkraft werden Kernkompetenzen okkupiert, welche die Genese der Identität generieren. Die Tampere University of applied sciences nennt in ihrem Curriculum folgende Kernkompetenzen:

Die fünf Kernkompetenzen repräsentieren den mehrdimensionalen Charakter der Arbeit der Lehrer sowie die Vorstellung, wie sich die Arbeit der Lehrer in Richtung Gemeinschaft und individueller Förderung verändert. Alle Kompetenzen vereint, über die ethischen Grundsätze und Werte der Lehrer nachzudenken und diese zu rechtfertigen, in verschiedenen Umgebungen ethisch verantwortungsbewusst zu arbeiten und die Verantwortung für die Unterstützung der Identitätsbildung und des Wachstums der Schüler zu Fachleuten in ihrem Bildungsbereich zu übernehmen (Tampere University of applied sciences, 2020).

In den Curricula der pädagogischen Hochschulen, welche immer einer Fachhochschule angegliedert sind, sind kongruierende Kernkompetenzen benannt, durch deren Aneignung im Verlauf des Studiums die Genese der Lehrer*innenidentität erfolgt. Im kurzen Exkurs zu Deutschland wird deutlich, dass sich die gelisteten Kompetenzen inhaltlich sehr ähneln (KMK, 2019), der Fokus in Deutschland jedoch sehr auf die Lernenden gerichtet ist, wohingegen Finnland mit der *well-being competency* die Lehrkraft als Person und Teil der Lerngemeinschaft ansieht und den Schwerpunkt auf die Lehrkraft legt.

Kompetenz	Bedeutung
evaluation competency	Beurteilung der Lernenden über deren Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Lernumgebungen und Lernphasen im Lernprozess
partnership competency	Arbeit als verantwortungsbewusstes Mitglied einer Gemeinschaft. Meint Zusammenarbeit mit Lernenden Teams und Gruppen von Bildungseinrichtungen
cultural competency	Erkennen und Nutzen der unterschiedlichen Faktoren des Arbeitslebens, der Lebenssituation von Lernenden, aber auch der Internationalität. Kennen der eigenen Rolle im internationalen Bildungskontext
teaching and facilitation competency	Unterstützung und Förderung der Kompetenzen von Lernenden durch Konzeption, Implementierung, Überwachung und Bewertung von Methoden und Prozessen, sowie die Konstruktion geeigneter Lernumgebungen , ebenfalls Verständnis über die eigene Rolle in der Gesellschaft
well-being competency	Das eigene Wohlbefinden sichern, durch Selbststeuerung, Selbstentwicklung, Self-Care und Sicherung des Wohlbefindens von Lernenden und Kolleg*innen

Figure 33: Kernkompetenzen aus dem Curriculum der Tampere Fachhochschule

3.1. Versuch und Irrtum ebnen den Weg

Die Aneignung der Kompetenzen erfolgt in Finnland, anders als in Deutschland, durch das kontinuierliche Bewältigen eines Entwicklungszirkels im Rahmen eines kompetenzbasierten Entwicklungsprogrammes an den pädagogischen Hochschulen. Zum Studiumsbeginn erstellt jede(r) Studierende zusammen mit einem Tutor einen individuellen Studien/Entwicklungsplan für jedes Modul. Die Module können sich, je nach Fachhochschule, unterscheiden.

Der Entwicklungsplan enthält individuelle Ziele und Entwicklungsaufgaben, deren Vollendung zur Aneignung der Kompetenzen und der damit verbundenen Arbeitspraktiken führt und die Bildung der Identität generiert. Zusätzlich wird die Länge des Studiums im Plan festgehalten, welches sich über ein Jahr in Vollzeit bis zu zwei Jahre in Teilzeit fort dauern kann. Das Lernen erfolgt selbstgesteuert und selbstverantwortlich, hauptsächlich digital. Im *vocational teachers' development programme* der Haaga Helia in Helsinki sind Kontakttage verankert, an welchen die Studierenden mit der Peergroup, welche sie für das Jahr des Studiums begleitet und dem Tutor zusammenkommen und sie ihre geplanten Methoden durch face-to-face-Interaktion direkt anwenden können und Feedback dazu erhalten.

Im Durchlaufen des *enquiry-based development cycle* sollen Veränderungen in der beruflichen Praxis, der eigenen Arbeitsweise und Denkweise beim Übergang von einem Experten und einem Fachmann zu einer Berufsschullehrkraft sichtbar werden. Studierende sollen ihre Ansichten zu Wachstum, Lernen, Schüler*innen und Kompetenzen identifizieren, analysieren, rekonstruieren und die individuelle Entwicklung bewerten (Haaga- Helia, 2020).

Dazu müssen sie sich ihrer Ausgangslage bewusst werden. Darauf folgt die gemeinsame Erarbeitung von Zielen mit dem/r Tutor*in. Nachdem die Ziele gesetzt sind, sichtet der/die Studierende Literatur. Pädagogische Literatur, digitales Material, Interviews mit Experten oder Präsentationen und Werke verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen werden den Studierenden von der Hochschule zur Verfügung gestellt. Nach der Sichtung von Literatur geht es um die Anwendung des erlangten Wissens, entweder in den Praxisphasen oder an den Kontakttagen mit Hilfe der Peergroup und dem/r Tutor*in. Im Anschluss erfolgen Feedbacks und eine Reflexion der Ergebnisse. Einzelne Etappen können dabei auch übersprungen werden. Der Lernende steht dabei in der eigenen Verantwortung für den Lernerfolg. Die Peergroup und der/die Tutor*in begleiten und unterstützen. Der Erfolg des Entwicklungszirkels gründet sich demnach auf Versuch und Irrtum, gemeint ist Anwendung und Reflexion. Der Zirkel unterstützt das explorative Lernen, sich selbstständig Problem-, Lösungs- und Wissensstrukturen zu erarbeiten

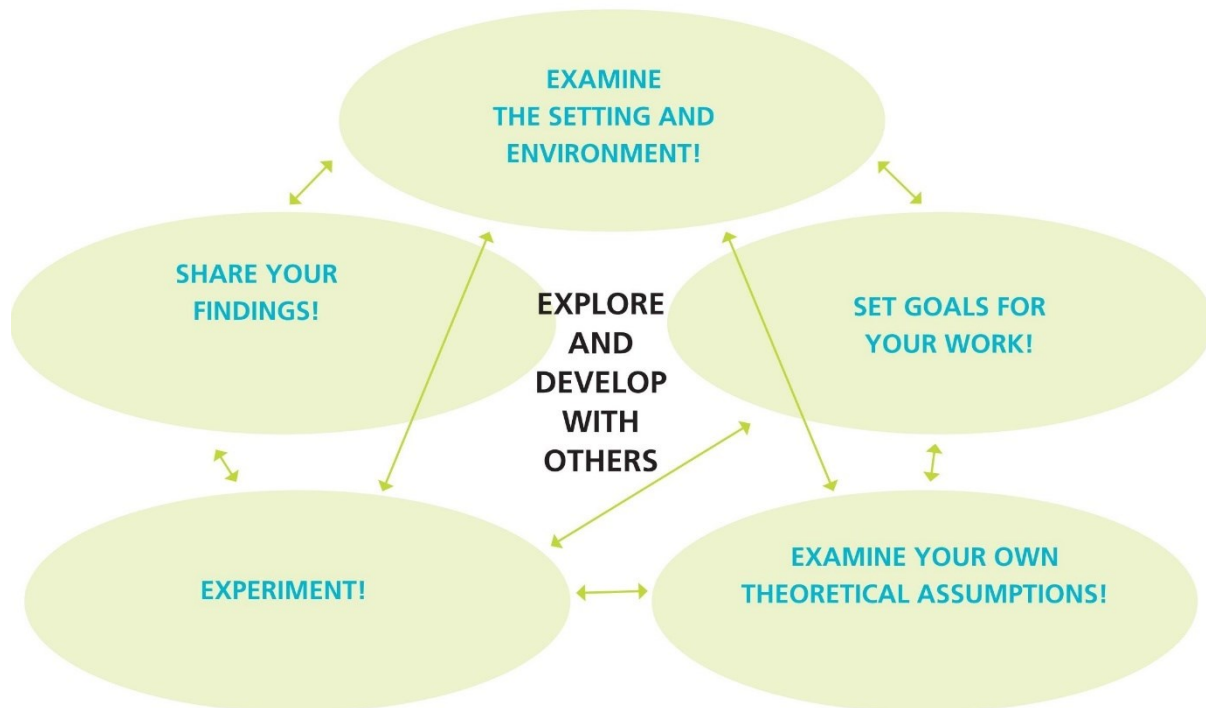


Figure 34: Der enquiry-based development cycle

3.2. Das Lernportfolio- Das Werk der Entwicklung

Die Studierenden werden während des Studiums angehalten, ein *learning journal* zu führen, in welchem der Prozess des Lernens und der beruflichen Entwicklung von den Studierenden zusammengefasst wird. Es beschreibt unter anderem: Zielorientierung, Anwendungsmethoden und deren Integration in die berufliche Praxis, Reflexion und Gedanken, sowie Pläne zur zukünftigen Entwicklung von Professionalität von Lehrkräften. Am Ende des Studiums werden Arbeiten aus dem Lernportfolio zur abschließenden Bewertung herangezogen, zusätzlich zum Abschlussprojekt (eigenständiges Entwicklungsprojekt), ähnlich einer Diplomarbeit und der Bewertung der Unterrichtspraxis (Kyrö 2006).

Exploratives Lernen und Selbstverantwortlichkeit prägen das pädagogische Studium. Vielleicht ist diese Tatsache auch der Grund für den Erfolg der Ausbildung von Berufsschullehrkräften und trägt zum hohen Ansehen des Lehrberufes in Finnland bei.

Literatur

Cedefop (2019): Vocational education and training in Finland: short description. Hg. v. Publications Office of the European Union. Luxemburg, zuletzt geprüft am 17.12.2020.

Finnish National Agency for Education (2018): Finnish teachers and principals in figures. Hg. v. Finnish National Agency for Education (4). Online verfügbar unter

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_teachers_and_principals_in_figures.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2020.
- Haaga - Helia University of applied sciences: VOCATIONAL TEACHERS DEVELOPMENT PROGRAMME. STUDY GUIDE 2020–2021. Guide, Helsinki. Online verfügbar unter https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-12/keho_hh_en_20-21.pdf, zuletzt geprüft am 02.01.2021.
- Isacsson, A., Amhag, L. & Stigmar, M.: The content, challenges and values that form Nordic Vocational Teacher Education, S. 38–50.
- Kaiser, F.: Akademisierung der beruflichen Lehrkräfte und die Genese der Berufsbildungswissenschaft. Ein historischer Ländervergleich von Schweden, Finnland und Deutschland.
- Kaiser, F. (2019): Qualifizierungswege des beruflichen Lehramts und die Etablierung der Berufsbildungswissenschaft. Ein Ländervergleich zu Schweden und Finnland. Rostock, 02.09.2019. Online verfügbar unter https://www.ibp.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/IBP/Aktuelles/Berufsschullehrkraeftequalifizierung_und_Wissenschaft-S-F_.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2020.
- Kaiser, F.; Lindberg, Viveca (2016): Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden. In: NJVET 6 (1), S. 32–42. DOI: 10.3384/njvet.2242-458X.166132.
- Kaiser, F.; Struck, P.; Frind, H.: Personal goals of vocational teachers in Sweden and Finland and their view of their country-specific VET system. In: C. Nägele, B. E. Stalder, & N. Kersh (Eds.), Trends in vocational education and training research 2020 (3).
- Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kyrö, M. (2001): International comparisons of some features of Finnish education and training. Hg. v. Finnish national board of Education. Online verfügbar unter https://silo.tips/queue/matti-kyr-international-comparisons-of-some-features-of?&queue_id=1&v=1612018872&u=MjAwMzpjYzplZjlyOjczMDk6OGM5NjplODFkOjllYWw6OGI5YQ==.
- Kyrö, Matti (2006): Berufsbildung in Finnland. Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften (Cedefop panorama series, 131).
- Sarjala, Jukka (Hg.) (2008): Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen. Berlin: BWV Berliner Wiss.-Verl. (Schriftenreihe des Finnland-Instituts in Deutschland, 10).
- StudiScan (2020). Online verfügbar unter <https://www.studieren-studium.com/studium/Berufspaedagogik>.
- Tampere University of applied sciences (2020): Professional teacher education. Curriculum 2020. Online verfügbar unter https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-12/keho_hh_en_20-21.pdf

Berufsschullehrkräfte im schwedischen und finnischen Berufsbildungssystem – eine vergleichende Untersuchung¹⁷

Franz Kaiser, Viveca Lindberg¹⁸

1 Einleitung

Sowohl das schwedische als auch das finnische Berufsbildungssystem sind schulbasierte Systeme, die einen integrativen Anspruch verfolgen, wenn auch mit unterschiedlichen Lösungen. Ein gemeinsames politisches Ziel ist, dass niemand aufgrund des sozialen/wirtschaftlichen Hintergrunds oder der geografischen Lage benachteiligt werden darf. Dies ist ein wichtiger Teil der wohlfahrtsstaatlichen Bildungspolitik der nordischen Länder und schließt die berufliche Bildung ein (Michelsen & Stenström 2018). Weiterführende Bildung (postsekundäre Bildung, Erwachsenenbildung oder Hochschulbildung) soll ebenfalls für alle verfügbar sein und eine freie Berufsentscheidung stützen.

Gleichzeitig stellt die Verknüpfung mit den Anforderungen der Berufe auf dem Arbeitsmarkt eine große Herausforderung dar. Arbeitsbasiertes Lernen und betriebliche Ausbildung sind wichtige Themen im aktuellen Diskurs in beiden Ländern (Fjellström & Kristmansson 2016; Berglund, Hjölund, Kristmansson & Paul 2017; Finnische Regierung 2018). Eine Strategie, die es den Bildungseinrichtungen ermöglicht, eine starke Verknüpfung mit dem Arbeitsleben in Finnland und Schweden zu realisieren, besteht darin, erfahrene Arbeitnehmer:innen als Lehrkräfte für die Schule einzustellen und ihnen neben der Arbeit ein Kurzzeitstudium anzubieten (Isacsson, Amhag & Stigmar 2018).

Das finnische System und die Lehrkräfte in der beruflichen Bildung dort stehen aufgrund der aktuellen Berufsbildungsreform im Jahr 2018 im Fokus der nachfolgenden Ausführungen (Finnische Regierung 2018; Rintala; Jussila & Nokelainen 2018). Der Beitrag beschreibt den Hintergrund einer der seltenen Studien zur kulturübergreifenden Forschung zur Berufsbildung in Finnland und Schweden (Hjelmer, Lappalainen & Rosvall 2010). Eine Grundannahme ist, dass die kulturellen Hintergründe der Länder das Bildungssystem beeinflussen. Aber nach wie vor gibt es keine empirisch gesicherten Antworten auf die folgenden Fragen:

- Welche politischen Entscheidungen werden im Spannungsfeld zwischen zentraler curricularer Vorgabe und Steuerung sowie regionaler Strukturierung formuliert?
- Wie kann die berufliche Bildung und Ausbildung in einer sich rasant verändernden Gesellschaft mit kleinen Bevölkerungszahlen (5 bzw. 9 Millionen) entwickelt werden und was bedeutet dies für das Lernen in den Berufsschulen und die Qualifizierung der Lehrkräfte?

Die in der Studie vorgestellten Beschreibungen basieren auf der Analyse von Forschungsliteratur, politischen

¹⁷ Der Beitrag basiert auf Forschungsarbeiten, die während des 5-monatigen Forschungsaufenthaltes von Prof. Kaiser in Finnland entstanden, die von Frau Prof. Lindberg maßgeblich unterstützt wurden. Die Datenanalysen wurden von Dr. Struck und Hannah Frind am ibp durchgeführt. Der Beitrag erschien bereits in englischer Sprache 2019 unter dem Titel: Vocational teachers in the Swedish and Finnish vocational education systems. In F. Marhuenda & M. J. Chisvert-Tarazona (Eds.), Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd crossing boundaries in VET conference–VETNET (pp.301–307). Retrieved from Zenodowebseite: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2641712>. [12.12.2021]

Für die Übersetzung bedanken sich die Autor*innen bei Tobias Prill am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock.
¹⁸ Dr. Viveca Lindberg ist Professorin an der Universität von Stockholm. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf der beruflichen Bildung, der Erfassung beruflichen Wissens und der Didaktik. Sie hat zwei Forschungsschulen (Doktoranden/PhD-Programme) zur Berufsbildung in Schweden eingerichtet und einen finnischen Bildungshintergrund und lebt auf den teilautonomen Åland-Inseln zwischen Finnland und Schweden.

Dokumenten und Interviews mit Forschenden und politischen Entscheidungsträger:innen. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung einer Online-Befragung von Berufsschullehrkräften in Finnland und Schweden mit einem einheitlichen Fragebogen für beide Länder, basierend auf qualitativen Expert:inneninterviews in Finnland und Schweden (Kaiser 2018). Die Befragung fand Anfang 2019 statt. Die Ergebnisse wurden im gleichen Jahr auf der Konferenz des europäischen Netzwerks der Berufsbildungsforschenden (VETnet) in Valencia vorgestellt und am Ende des Jahres veröffentlicht. Unterschiede in den Einstellungen und Bildungswegen von Lehrkräften in den beiden skandinavischen Ländern sollen ebenso deutlich werden wie der Einfluss der unterschiedlichen Branchen- und Berufskulturen sowie Kontexte.

Das Ziel ist ein Ländervergleich, der Hinweise für die Weiterentwicklung der deutschen Qualifizierung und Rekrutierung von Berufsschullehrkräften liefert (Kalisch & Kaiser 2019). Darüber hinaus sollen Anregungen für die Diskurse in Schweden, Finnland und Europa gegeben werden.¹⁹

2 Der nordische Ansatz der Beruflichen Bildung in Schweden und Finnland

Die nordischen Staaten investieren mehr Geld in ihr Bildungssystem als die Länder in Kontinentaleuropa – wie Michelsen und Stenström (2018) beschreiben: "Im Gegensatz zu den liberalen Ländern gibt es höhere Standards am unteren Ende der Qualifikationshierarchie." (S.2) Die Ziele der beruflichen Bildung sind individuelle Selbststeuerung, Erfolg auf dem Arbeitsmarkt, Kompetenz für die weitere Entwicklung (weiterführendes Lernen), Inklusion und bürgerschaftliches Engagement. Der Versuch, die Verknüpfung mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu verstärken, bringt die Berufsbildung in Widerspruch zum zweiten Ziel: die Vorbereitung der Schüler:innen auf Veränderungen und höhere Bildung. Um dies zu bewältigen, haben die nordischen Länder unterschiedliche Wege entwickelt (Jørgensen, Michelsen, Olofsson & Persson Thunqvist 2018). Das gilt auch für die unterschiedliche Geschichte der beiden Länder, aber die Berufsbildung in Schweden und Finnland zeigt ähnliche Entwicklungen in den letzten Jahren (Virolainen & Stenström 2014; Olofsson & Persson Thunqvist 2018).

2.1. Berufliche Bildung in Schweden

In Schweden ist die Berufsbildung in eine umfassende Sekundarstufe II integriert, die seit den 1980er Jahren fast alle 16- bis 19-Jährigen in das sogenannte "Gymnasium" einschließt, in dem es auch berufsbildende Bildungsgänge gibt. Eine Reform in den frühen 1990er Jahren bewirkte, dass berufliche Bildungsprogramme stärker innerhalb einer dezentralisierten, wettbewerbs- und zielorientierten Organisation integriert wurden (Alexiadou & Lundahl 2016). Sowohl berufliche als auch akademische Programme sollten den Zugang zu höherer Bildung ermöglichen (tatsächlich ist dies nur der Fall bei einer Erhöhung der allgemeinbildenden Kurse und einem starken Engagement der Schüler:innen). Die Ausbildung sollte flexibel sein und auf breite Bereiche des Arbeitsmarktes vorbereiten, weniger auf bestimmte Berufe und Berufszweige im Unterschied zum deutschen System, das eine unmittelbare Arbeitsmarktfähigkeit anstrebt (Kaiser & French 2017).

Fünfzehn Wochen der dreijährigen Bildungszeit in der gymnasialen Oberstufe sind bei beruflichen Bildungsgängen der Ausbildung am Arbeitsplatz gewidmet. Die Branchen sollten Einfluss auf den Inhalt der Berufsbildungsprogramme auf regionaler und nationaler Ebene haben. Um spezialisierte Ausbildungsprogramme fortzusetzen, werden höhere Berufsbildungsprogramme sowie allgemeine Erwachsenenbildung (Weinert 2010) und Ausbildungen nach der beruflichen Erstausbildung in der oberen Sekundarstufe in einigen Branchen angeboten. Jüngste Reformen haben Programme für benachteiligte Menschen (Sprach- und Eingliederungsprogramme) entwickelt, die die weiterführende Berufsbildung stärken (Bollin 2017), und versucht, die Berufsbildungsprogramme in den Gymnasien zu reformieren, um sie stärker mit den Anforderungen des

¹⁹ U.a. auf der Grundlage dieser Studie und der mit ihr verbundenen Diskurse wurde im Jahr 2020 ein Entwicklungsprojekt zu Berufsschullehrkräften mit Unterstützung des Programms Erasmus+ in sechs europäischen Ländern gestartet (Teaching VET educators for their different roles and challenges as innovators in Europe" (VETteach) - <https://www.ibp.uni-rostock.de/erasmus-vetteach/>

Arbeitsmarktes zu verknüpfen (Sveriges regering 2008, Olofsson & Persson Thunqvist 2018).

Die Einführung eines Lehrlingsmodells mit halber Arbeitszeit am Arbeitsplatz ist ein weiterer Weg, um mehr und vor allem weniger theoriebegabte Schüler:innen in die Lage zu versetzen, qualifiziert und beschäftigungsfähig zu werden (Fejes 2010), aber weniger als 10 % der Schüler:innen wählen diesen Weg. Gleichzeitig ist die Beteiligung an den schulischen Berufsbildungsprogrammen in Schweden rückläufig. Die folgende Tabelle zeigt die Punkte des analytischen Vergleichs der Berufsbildung und der Lehrkräfteausbildung in Schweden und Finnland.

Tabelle 4: Die Berufsbildungssysteme und die Ausbildung von Berufsschullehrkräften in Schweden und Finnland

Aspekte des Vergleichs	Schweden	Finnland
Status der Berufsbildung und Teilnahmequote	Mittel / niedrig (abnehmend)	Hoch (zunehmend)
Steuerungsverantwortung	Staat, Gemeinde, Sozialpartner, Branchenvertreter	Staat, Gemeinde, Sozialpartner, Branchenvertreter
Finanzierung	Volle staatliche Finanzierung, einschließlich weiterführender Bildung und Erwachsenenbildung	Volle staatliche Finanzierung, einschließlich weiterführender Bildung und Erwachsenenbildung
Level der beruflichen Erstausbildung	Obere Sekundarschule / Gymnasium	Obere Sekundarschule / Gymnasium
Dauer	3 Jahre	3 Jahre und kürzer
Einbindung der Praxis	15 Wochen (zunehmend zum Ende hin)	Mindestens 15 Wochen (zunehmend zum Ende hin)
Möglichkeit, im Anschluss ein akademisches Studium aufzunehmen	(formal) ja	(formal) ja, an Fachhochschulen (UAS), früher: branchenspezifisch höhere Berufsausbildung
Betriebliches Ausbildungsmodell	6 % in der beruflichen Grundbildung und in der Elektro- und Baubranche 3 Jahre Dauer nach der beruflichen Grundbildung	18 %, allerdings 97% der Plätze von Erwachsenen belegt. Ziel: künftig stärker in der beruflichen Grundbildung verankert
Assessment & Prüfung Beruflicher Bildung	Berufsbildungslehrkräfte und regionale Branchenexperten	Berufsbildungslehrkräfte und regionale Branchenexperten
Zugangsvoraussetzungen zur Lehrkräfteausbildung	Qualifizierter Berufsabschluss & Arbeitserfahrung & Validierung auf NQF-Level 5	Bachelor / Master und 3-5 Jahre Arbeitserfahrung
Dauer der Lehrkraftausbildung, Anbieter	90 ECTS-Punkte (± zwei Jahre), Universitäten	60 ECTS-Punkte (ein Jahr), Fachhochschulen
Inhalt und Methoden in der Lehrkräfteausbildung	akademisch, Bildungswissenschaften, demokratische Führung, Unterrichtsdidaktik, Peer Learning, Blended Learning, Selbsteinschätzung	Pädagogik, Arbeitsweltanalysen, Kompetenz, Beratung, Ethik, Demokratie personalisierte Entwicklung, Peer Learning, Selbsteinschätzung
Beurteilung Lehrkräfteausbildung	Formative und summative, schriftliche und mündliche Präsentationen	Formatives Portfolio, schriftliche Arbeiten
Arbeitsperspektiven für Absolventen der Berufsschullehrerstudien	Obere Sekundarschule (Berufsbildungsprogramme), in einigen Fällen nur ein Fach in den Programmen, Erwachsenenbildung, weiterführende Berufsbildung	Obere Sekundarschule (Berufsbildungsprogramme), Erwachsenenbildung, weiterführende Berufsbildung, Fachhochschulen (dort auch Zugangsvoraussetzung)

(Tabelleninhalt basierend auf Interviews sowie auf Alvunger 2016, Andersson 2018, Berglund & Lindberg 2012; Fejes & Köpsen 2012; Heikkinen 2003; Isacsson, Amhag & Stigmar 2018, Mahlamäki, Kultanen, Muttonen, & Javonen 2018)

2.2. Berufliche Bildung in Finnland im Unterschied zu Schweden

Sowohl in Finnland als auch in Schweden werden die meisten Berufsbildungsprogramme in Schulen der Sekundarstufe II angeboten. Im Gegensatz zu Schweden befinden sie sich in den meisten Fällen in separaten Schulgebäuden. Die Beteiligung an den Berufsbildungsprogrammen ist sogar höher (40 %) als in Schweden (20 %) (Stenström & Virolainen 2017). Die Idee der Bildungsreform von 1990 war die Individualisierung, die den Schüler:innen mehr Freiheit bei der Wahl der Kurse gab und eine stärkere Verknüpfung zwischen Berufsbildungsprogrammen und Hochschulbildung mit der parallelen Einrichtung von Universitäten für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen vorsah. Um eine stärkere Verknüpfung mit dem Arbeitsmarkt zu erreichen, wurden Anfang der 2000er Jahre die Lernzeiten am Arbeitsplatz in der schulischen Berufsausbildung gesteigert und die dortigen Inhalte und Kompetenzen stärker vom Lehrplan abgeleitet. Berufsbildungslehr- und Ausbildungskräfte am Arbeitsplatz mussten enger zusammenarbeiten. Ein flexibles Ausbildungsmodell mit kompetenzbasierten Beurteilungen hatte eine lange Tradition für Erwachsene, um ihnen weitere Berufswahlmöglichkeiten zu bieten und die Anforderungen der Unternehmen zu erfüllen. Die Reform von 2018 versucht, dieses Modell auf die berufliche Erstausbildung zu übertragen (Finnische Regierung 2018). Die aktuelle Reform bietet mehr und mehr individualisierte Ausbildungspläne, Selbsteinschätzung und arbeitsbasierte sowie selbstlernende Phasen. Dies ermöglicht es den Schüler:innen, eine Ausbildung im Lehrlingsmodell auszuprobieren und in die schulische Berufsausbildung zurückzukehren sowie von der schulischen Berufsausbildung in eine bezahlte Arbeit zu wechseln, ohne die Qualifikation zu beenden. Diese Freiheit und Flexibilität der aktuellen Reform wird in Finnland kritisch diskutiert (Kaiser 2018; Rintala, Jussila & Nokelainen 2018). Dabei ist von entscheidender Bedeutung inwiefern die Jugendlichen über die notwendigen Selbststeuerungskompetenzen verfügen, um diese Entscheidungen zu fällen und sich entsprechend selbst zu disziplinieren.

3 Aufgaben und Bildungswege der Berufsschullehrkräfte

Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, gibt es viele Ähnlichkeiten zwischen der schwedischen und der finnischen Berufsbildung und den Studienprogrammen für die Ausbildung zur Berufsschullehrkraft. Einer der Hauptunterschiede sind die Voraussetzungen für die Zulassung zur Lehrer:innenausbildung (in Finnland ist mindestens ein Bachelor-Abschluss im Unterrichtsfach erforderlich) und die eher akademische Form der schwedischen Lehrer:innenausbildung im Gegensatz zu dem stärker personalisierten und kompetenzorientierten Ansatz in Finnland. "Die Herausforderungen bei der Einführung eines akademischen Studiums für Praktiker:innen, die keine Vorerfahrung mit einem Universitätsstudium haben, sind sowohl in Schweden als auch in Dänemark groß" (Isacsson, Amhag & Stigmar 2018, 47). Digitales Lernen ist in beiden Ländern weit verbreitet (Brauer, Kettunen Hallikainen 2018) und die Studierenden werden bereits parallel an den beruflichen Schulen eingesetzt (Fejes & Köpsen 2012).

Ihre Aufgaben in den Schulen sind in beiden Ländern aufgrund des schulischen, praxisorientierten Ansatzes des Unterrichts in den berufsbildenden Schulen ähnlich. Die Lehrkräfte führen die Schüler:innen in Werkstätten ein, in denen sie zum Beispiel Haare schneiden, Autos reinigen und reparieren, ältere Menschen pflegen und elektronische Schaltkreise bauen. Außerdem beaufsichtigen und bewerten sie die praktischen (Räkkölainen 2011) und schriftlichen Aufgaben der Schüler:innen und organisieren Lehrkräfte-Teamarbeit, Peer Education und Netzwerke zum regionalen Wirtschaftsleben, um Unternehmen für das berufsbezogene Lernen zu gewinnen. In beiden Ländern arbeiten die Berufsbildungslehrkräfte in der Regel für öffentliche und in einigen Fällen für private Schulen und Weiterbildungsanbieter. In Finnland können sie auch als Lehrkräfte an Fachhochschulen arbeiten. Dort ist diese Qualifikation sogar eine Voraussetzung, um an Fachhochschulen als Dozent:in zu arbeiten. Während Schweden derzeit Probleme hat, genügend Studierende für das Berufsschullehramt zu finden (insbesondere in den technologieorientierten Programmen), ist es in Finnland für finnischsprachige Bewerber schwierig, in das Programm aufgenommen zu werden (Mahlmäki, Kultanen, Muttonen & Javonen 2018, Interview an der Åbo Akademie 2018).

4 Forschungsfragen und Design der Vergleichsstudie

Im Oktober und November 2018 war geplant, 5 bis 10 Expert:inneninterviews mit Berufsschullehrkräften in beiden Ländern durchzuführen, um ihre Bildungswege, ihre Motivationen, Lehrer:innen zu werden, sowie ihre Einstellungen und Wertorientierungen zu rekonstruieren. In einem Seminar mit schwedischsprachigen finnischen Lehrkräften und Schulleitungen in Helsinki im Herbst 2018 entwickelten die beiden Autor:innen des Artikels die Idee, einen standardisierten Fragebogen zu den Bildungswegen, Regionen und Fächern sowie einige offene Fragen zu den Stärken und Schwächen der Systeme beider Länder zu erstellen, nachdem sie einige Gespräche mit den Lehrkräften durchgeführt hatten.

Die Umfrage mit ca. 20 Themen wurde Anfang 2019 als Online-Umfrage im englischer Sprache durchgeführt. Der Zugang zu den Interviews erfolgte über verschiedene Treffen auf Konferenzen sowie die Weiterleitung an Universitäten, Hochschulen und Bildungsverwaltungen mit der Bitte um Unterstützung. Eine repräsentative Vorauswahl der Befragten fand nicht statt. Zentrale Thesen sind:

1. Die Bildungswege unterscheiden sich von Land zu Land erheblich.
2. Die Werte und Einstellungen weisen ein hohes Maß an Ähnlichkeit auf und weichen von beruflicher Fachrichtung zu Fachrichtung stärker ab, was auf den unterschiedlichen Hintergrund der Lehrkräfte in ihrem jeweiligen Sektor zurückzuführen ist und weniger auf die verschiedenen Länder.
3. Die Situation der Berufsschulen hat einen Einfluss auf die Wertschätzung der beruflichen Bildung und Ausbildung.
4. Die abwechslungsreiche eigene Biografie führt zu einem breiteren Verständnis der Ziele beruflicher Bildung.²⁰

Literatur

- Alvunger, D. (2016): Vocational teacher taking the lead. VET teachers and the career services for teachers' reform in Sweden. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6 (1), 32-52. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.166132
- Andersson, I. (2018): Workplaced Learning for School-based Apprenticeship: Tripartite Conversations as a Boundary-Crossing Tool. In: S., Chaoy, G.-B., Wärvik & V., Lindberg. (Eds.): *Integration of Vocation. Purposes, Practices and Principles*. (pp 259-278) Singapore: Springer.
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2017): Gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv - med utgångspunkt i försöksverksamheten 2008-2014. (The upper secondary apprenticeship in Sweden from a pedagogical perspective). RIPS: Rapporten från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 13. Stockholm: University
- Berglund, I. & Lindberg, V. (2012): Assessment of vocational knowing: experiences from the Swedish pilot project with Upper secondary apprenticeship 2008-2011. In: *Bulletin of Institute of Vocational and Technical Education*, 9. 24-34. doi: 10.18999/bulitv.9.24
- Bollin, S. (2017): Quality and quality assurance in Higher Vocational education in Sweden. Paper presentation at VET Conference at the University of Stockholm. 8. May 2017

²⁰ Inzwischen sind auch Befunde aus der Studie und Befragung publiziert in:

Kaiser, Franz, Struck, Philipp, & Frind, Hannah. Personal goals of vocational teachers in Sweden and Finland and their view of their country-specific VET system. In C. Nagele, B. E. Stalder, & N.Kersh (Eds.), *Trends in vocational education and training research*, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET) (pp. 152–158). <https://zenodo.org/record/4005851#.YClwr2hKhyw>

Kaiser, Franz. Akademisierung der beruflichen Lehrkräfte und die Genese der Berufsbildungswissenschaft. Ein historischer Ländervergleich von Schweden, Finnland und Deutschland. In F. Kaiser & M. Götzl (Hrsg.), *Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik*. Detmold : EUSL (S. 47-71)

- Brauer, S., Kettunen, J. & Hallikainen, V. (2018): „Learning Online“ for Vocational teachers – Visualisation of a competence-based approach in digital Open badge-driven learning. *Ammattikasvatukusen aikakauskirja*. 20 (2). 13-29.
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education* 32 (2), 89-102
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2012) Vocational teachers' identity formation. *Journal of Education and Work*, 27 (3), 265-283.
- Finnish Government (2018): Lag om yrkesutbildning (law Vocational education and training) 11.8.2017/531. Retrieved from: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2017/20170531>
- Fjellström, M. & Kristmansson, P. (2016): Learning as an apprentice in Sweden: A comparative study on affordances for vocational learning in school and work life apprentice education. *Education & Training*, 58 (6). 629-642. doi: 10.1108/ET-12-2015-0113
- Heikkinen, A. (2003): Transforming VET policies and professionalism: view from Finland. In W., Nijhof, A., Heikkinen & L., Nieuwenhuis (Eds), *Shaping flexibility in vocational education and training: institutional, curricular and professional conditions*. (pp 202-225) Dordrecht: Kluwer
- Hjelmér, C., Lappalainen, S. & Rosvall, P.-Å. (2010): Time, Space and Young People's Agency in Vocational Upper Secondary Education: a cross-cultural perspective. *European Educational Research Journal*. 9 (2). 245-256. doi: 10.2304/eej.2010.9.2.245
- Isacsson, A., Amhag, L. & Stigmar, M. (2018): The content, challenges and values that form Nordic Vocational Teacher Education. *Ammattikasvatukusen aikakauskirja*. 20 (2). 38-50
- Jørgensen, C.H., Michelsen, S., Olofsson, J. & Thunqvist, D.P. (2018): Same, but different. The Emergence of VET in three Nordic Countries. In: C.H. Jørgensen, O.J. Olsen & D. Persson Thunqvist (Eds.): *Vocational education in the Nordic Countries: Learning from diversity*. (pp.305-325). London: Routledge
- Kaiser, F. (2018): Vocational education and training reform in Finland and how vocational education and training of teachers can be taken forward. LinkedIn 8.12.2018. <https://www.linkedin.com/pulse/vocational-education-training-reform-finland-how-teachers-kaiser/>
- Kaiser, F. & French, M. (2018): The Swedish System of Vocational Education and Training – A German Perspective. In: L.H., Moreono, M., Teräs, P., Gougoulakis (Eds.): *Emergent issues in Vocational Education & Training* (pp. 228-245). Stockholm: premis
- Kalisch, C. & Kaiser, F. (Eds.) (2019): *Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse*. Bielefeld: wbv
- Mahlamäki-Kultanen, S., Muttonen, J. & Javonen, J. (2018): The Teacher Education Forum and the OPEKE project: Developing Vocational and Professional Teacher Education in Finland. Unpublished paper of OPEKE project. Hämeenlinna
- Michelsen, S., & Stenström, M.-L. (Eds.) (2018). *Vocational Education in the Nordic Countries: The Historical Evolution*. Oxford: Routledge
- Olofsson, J. & Persson Thunqvist, D. (2018): The modern evolution of VET in Sweden. In: S., Michelsen & M.-L. Stenström (Eds.), *Vocational Education in the Nordic Countries: The Historical Evolution*. (pp.124-143) Oxford: Routledge
- Räkköläinen, M. (2011): Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. (What do the screens look like? Reliability and trust of undergraduate vocational qualifications assessment process. PhD thesis). Tampere: Tampereen Yliopisto
- Rintala, H., Jussila, J. & Nokelainen, P. (2018). The reform of vocational education and training in Finland: Insights from Twitter. In C. Nägele & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network* (pp. 312–321). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319706>

- Stenström, M.-L. & Virolainen, M. (2017): Towards the Enhancement of School-Based VET in Finland. In: E., Berner, & P. Gonon (Eds.), *History of Vocational Education and Training in Europe: Cases, Concepts and Challenges* (pp. 327-348). Frankfurt: Peter Lang
- Sveriges regering (2008): SOK 2008:27, Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. (The future pathway – a reformed upper secondary school)
<https://www.regeringen.se/49b71c/contentassets/4fbcae10413d46db91309e95d8a57a66/framtidsvagen---en-reformerad-gymnasieskola-hela-dokumentet-sou-200827>
- Virolainen, M. & Stenström, M.-L. (2014): Finnish vocational education and training in comparison: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*. 1 (2). 81-106. doi: 10.13152/IJRVET.1.2.1
- Weinert, R. (2010): *Berufliche Weiterbildung in Europa. Was Deutschland von nordeuropäischen Ländern lernen kann*. Frankfurt: Otto Benner Stiftung