

Universität Dortmund  
Fachbereich 12: Erziehungswissenschaft und Soziologie

**Die Geschichte der finnischen Schule**

Von den Anfängen der Volksbildung bis zur Einrichtung der Gesamtschule

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

eingereicht von  
Judith Kurth

(Dortmund, Mai 2005)

Erstgutachter: Professor Dr. Flessau  
Zweitgutachterin: Professor Dr. Hinz

## Inhalt

	<b>Einleitung</b>	S. 4
<b>1</b>	<b>Die Wurzeln des finnischen Bildungssystems</b>	S. 8
	1.1 Die erste Besiedlung Finnlands	S. 8
	1.2 Das Mittelalter	S. 10
	1.3 Die Reformation	S. 13
	1.4 Das 17. Jahrhundert	S. 17
	1.5 Die Aufklärung	S. 21
<b>2</b>	<b>Die Entstehung der Volksschule im russischen Großfürstentum Finnland</b>	S. 25
	2.1 Die finnische Identitätsbildung und die Volksbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts	S. 25
	2.2 Die Planungsphase	S. 31
	<u>Exkurs:</u> Johan Vilhelm Snellman	S. 33
	2.2.1 Uno Cygnaeus, der Vater der finnischen Volksschule	S. 42
	2.2.1.1 Der pädagogische Slöjd	S. 49
	2.3 Die Struktur der Volksschule nach der Volksschulverordnung von 1866	S. 53
	2.3.1 Das Volksschulcurriculum von 1881: Die Modellkurse	S. 55
	2.3.2 Die Lehrerbildung	S. 57
	2.4 Die Entwicklung bis zur staatlichen Unabhängigkeit 1917	S. 59
	2.4.1 Der Einfluss des Herbartianismus auf die finnische Pädagogik	S. 64
	2.5 Vergleich mit dem Stand der Volksbildung in anderen europäischen Ländern	S. 67

<b>3</b>	<b>Die weitere Entwicklung der Volksschule bis zum Ende der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts</b>	S. 71
	<b>3.1</b> Die Zeit der Schulgesetzgebung	S. 71
	<b>3.1.1</b> Reformpädagogische Tendenzen	S. 75
	<b>3.1.1.1</b> Die experimentelle Pädagogik	S. 78
	<b>3.1.2</b> Das Curriculum für die ländlichen Volksschulen von 1925	S. 81
	<b>3.2</b> Die 30er Jahre	S. 84
	<b>3.3</b> Der Zweite Weltkrieg und das Schulwesen	S. 90
	<b>3.4</b> Teilreformen in der Nachkriegszeit	S. 93
	<b>3.4.1</b> Das Volksschulcurriculum von 1952	S. 96
	<b>3.4.2</b> Die Lehrerbildung	S. 98
	<b>3.5</b> Die Struktur der Volksschule am Ende der 50er Jahre	S. 99
	<b>3.5.1</b> Der organisatorische Rahmen	S. 102
	<b>3.5.2</b> Soziale Leistungen der Volksschule	S. 102
	<b>3.5.3</b> Der Unterricht	S. 103
	<b>3.5.4</b> Die Leistungsbeurteilung der Schüler	S. 104
	<b>3.5.5</b> Volksschulen in dünn besiedelten Landesteilen	S. 105
	<b>3.5.6</b> Die Hauptkritikpunkte	S. 106
	<b>3.6</b> Vergleich mit dem Stand der Volksbildung in anderen europäischen Ländern	S. 107
<b>4</b>	<b>Die Schulreform von 1970 und ihre Auswirkungen</b>	S. 112
	<b>4.1</b> Grundlagen der Schulreform	S. 112
	<b>4.1.1</b> Der wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Hintergrund	S. 112
	<b>4.1.2</b> Der theoretische Ansatz	S. 115
	<b>4.1.3</b> Die gesetzlichen Grundlagen	S. 117
	<b>4.1.3.1</b> Das Lehrerausbildungsgesetz von 1971	S. 118

<b>4.2</b>	<b>Das reformierte Schulsystem</b>	S. 119
<b>4.2.1</b>	<b>Der organisatorische Rahmen</b>	S. 120
<b>4.2.2</b>	<b>Das Gesamtschulcurriculum von 1970</b>	S. 121
<b>4.2.3</b>	<b>Der Unterricht</b>	S. 126
<b>4.3</b>	<b>Vergleich mit dem Schulwesen in anderen europäischen Ländern</b>	S. 127
<b>4.4</b>	<b>Die weitere Entwicklung bis 1985</b>	S. 130
<b>4.4.1</b>	<b>Das Gesamtschulcurriculum von 1985</b>	S. 133
<b>5</b>	<b>Schlussbemerkungen</b>	S. 137
<b>6</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	S. 141
<b>6.1</b>	<b>Verwendete Literatur</b>	S. 141
<b>6.2</b>	<b>Weiterführende Literatur</b>	S. 149
<b>7</b>	<b>Anhang</b>	S. 153

## Einleitung

Das finnische Schulwesen hat in Deutschland bis zum Jahre 2001 sehr wenig Beachtung erfahren; Schweden und Dänemark galten als ‚Glanzlichter des Nordens‘. Sicherlich findet sich eine große Anzahl von Artikeln, die sich mit speziellen Themen des finnischen Bildungswesens befassen. Doch gibt es bis heute meines Wissens lediglich drei deutschsprachige Monographien: 1956 erschien in Helsinki „Das finnische Schulwesen“ von NIILLO KALLIO, dem Leiter der Oberschulabteilung der Schulverwaltung. Fünf Jahre später gab die Pädagogische Hochschule in Jyväskylä die Schrift „Die Schule und Schulerziehung in Finnland“ von O. K. KYÖSTIÖ heraus. (Beide Verfasser bezeichnen ihr Werk im Vorwort als ‚Büchlein‘.) Im Rahmen der Reihe „Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas“ (herausgegeben von ANNEGRET KÖRNER und FRITZ SEIDENFADEN) erschien 1984 in Gießen als fünfter Band „Finnland“ – geschrieben von sechs finnischen und zwei deutschen Pädagogen. Auf gut 20 Seiten dieses Bandes wird die Gesamtschule<sup>1</sup> behandelt.

Ich gehe davon aus, dass kaum ein deutscher Pädagoge Kenntnis von der im Jahre 1990 formulierten Zielsetzung der finnischen Kommission für internationale Öffentlichkeitsarbeit hatte: Finnland solle im Jahre 2010 die bestausgebildeten Europäer stellen.<sup>2</sup> Wer davon Kenntnis hatte, bei dem mag dieser Vorsatz Erstaunen oder Befremden ausgelöst haben, denn schließlich war über die finnische Schule hier kaum etwas veröffentlicht worden. Und ungegliederte Schulsysteme gelten bei der Mehrheit der Deutschen bis heute offenbar als sozial wünschenswert, aber wenig leistungsfähig. Hinzu kommt die hierzulande nahezu unvorstellbare Tatsache, dass es in der finnischen neunjährigen Gesamtschule keine äußere Leistungsdifferenzierung gibt.

Im Jahre 2001 erschienen dann die Ergebnisse der OECD-Studie „PISA 2000“; Deutschland erlitt den ‚PISA-Schock‘, Finnlands Schüler<sup>3</sup> erreichten

---

<sup>1</sup> In Finnland heißt die neunjährige Pflichtschule für alle Kinder ‚peruskoulu‘, was übersetzt ‚Grundschule‘ bedeutet. Da unser Verständnis dieses Begriffes aber von der vier- (oder sechs-)jährigen deutschen Grundschule geprägt ist, benutze ich in dieser Arbeit stattdessen die Begriffe ‚Gesamtschule‘ oder ‚Einheitsschule‘.

<sup>2</sup> Vgl. KUIKKA, MARTTI T.: A History of Finnish Education. Keuruu 1997, S. 155.

<sup>3</sup> Wenn in dieser Arbeit die Begriffe ‚Schüler‘ oder ‚Lehrer‘ verwendet werden, dann sind ‚Schülerinnen‘ und ‚Lehrerinnen‘ miteinbezogen.

Platz eins in der Lesekompetenz, Platz vier bei der mathematischen und Platz drei bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz.<sup>4</sup>

Mit der zweiten PISA-Studie (2003) erreichte Finnland das selbst gesteckte Ziel sieben Jahre früher als geplant: Die finnischen Schüler belegten in allen drei Bereichen den ersten Platz.<sup>5</sup>

Seit 2001 also ist das Interesse an der Schule in Finnland groß. Umso erstaunlicher ist es, dass auch nach PISA wiederum nur Zeitschriftenartikel publiziert wurden und keine ausführliche Darstellung. Als einzige Erklärungsmöglichkeit für diese Forschungslücke sehe ich die Tatsache, dass die Kenntnis der finnischen Sprache hierzulande sehr wenig verbreitet ist. Es ist jedoch denkbar, dass in absehbarer Zeit wiederum eine finnische Arbeit in deutscher Übersetzung erscheint.<sup>6</sup>

Die vorliegende Arbeit soll eine andere, ältere Forschungslücke schließen: die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der finnischen Schule.

In dem Bestreben, Grundlagenarbeit zu leisten, habe ich die mir zugänglichen deutsch- und englischsprachigen Quellen gesichtet und die – dort häufig in einen spezifischen Zusammenhang eingebundenen – Informationen zusammengetragen und zusammengesetzt. An denjenigen Stellen, wo es in der deutsch- und englischsprachigen Literatur Lücken, Unklarheiten oder Widersprüche gab, habe ich zudem finnische Quellen herangezogen. Finnische Texte vermag ich aber nicht so flüssig wie deutsche oder englische zu lesen, so dass ich also für diese Arbeit nicht die gesamte potentielle finnische Literatur studiert habe.

Schwerpunkt dieser Untersuchung ist die Geschichte der früher so genannten ‚Volksbildung‘; Fakten zur höheren Bildung werden teilweise ergänzt. Der zeitliche Rahmen erstreckt sich von der Besiedlung des finnischen Gebietes vor etwa 10.000 Jahren bis zum Jahre 1985, in dem als

---

<sup>4</sup> Die deutschen Schüler erreichten den 21. (von 31) Plätzen im Lesen und den 20. Platz in den beiden anderen Bereichen. Vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, oder OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001.

<sup>5</sup> Vgl. z.B. PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster / New York 2004, S. 70, 99 und 18. Die mathematische Kompetenz der Schüler des OECD-Partnerstaates Hongkong-China übertraf die finnischen Leistungen noch.

<sup>6</sup> Das finnische ZENTRALAMT FÜR UNTERRICHTSWESEN hat im vorigen Jahr – als Reaktion auf das im deutschsprachigen Raum bekundete Interesse – auch schon Auszüge des Curriculums auf Deutsch herausgegeben (ZENTRALAMT FÜR UNTERRICHTSWESEN: Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen

Reform der Gesamtschulreform von 1970 ein neues Schulgesetz und neue Rahmenlehrpläne in Kraft traten.

Das erste Kapitel stellt lediglich einen kurzen Überblick über die Anfänge der Volksbildung dar, während das zweite Kapitel die Entstehung der Volksschule im Jahre 1866 sowie deren weitere Entwicklung ausführlich beleuchtet. Im dritten Kapitel wird an die Erlangung der finnischen Unabhängigkeit 1917 angeknüpft und das Schulwesen bis zum Ende der Nachkriegszeit beschrieben. Das vierte Kapitel schließlich schildert die Umstände, die zur Einführung der Gesamtschule führten, die Reform selbst im Jahre 1970 und die Entwicklungen der folgenden 15 Jahre.

Es wird einerseits die äußere – das Schulsystem und den Organisationsrahmen betreffende – Entwicklung dargestellt, andererseits die innere – die Curricula<sup>7</sup> und den Unterricht betreffende; beides vor dem Hintergrund politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlich-kultureller Veränderungen, da diese die Veränderungen der Schule überhaupt erst bewirken.

Der näheren Betrachtung der Curricula kommt besondere Bedeutung zu, denn: „They reflect the interests, ideologies, scenarios, dreams, plans and orientations of the political decision-making organs of the state [...] [and] represent, in effect, the collective will of the nation to educate and socialize the generations to come“<sup>8</sup>.

Die bei der Darstellung der inneren Entwicklung sich als notwendig erweisende Untersuchung darüber, inwiefern die Zielsetzungen der Curricula dann in der Praxis verwirklicht werden konnten, ist natürlich sehr schwierig. Die Umsetzung der übergeordneten Erziehungsziele der Richtlinien ist kaum messbar; auf das Erreichen der Lernziele jedes einzelnen Faches einzugehen, führte zu weit. So werde ich (soweit im Rahmen der vorliegenden Literatur möglich) lediglich den Unterricht beschreiben und mich dabei auf die Unterrichtsmethoden konzentrieren. Eine Binsenweisheit möchte ich schon vorausschicken: „Viele neue Richtlinien sind trotz aller Schwächen und Fehler fachwissenschaftlich moderner und didaktisch-

---

Schulen (Perusopetus). Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9. Helsinki 2004.).

<sup>7</sup> Der Begriff ‚Curriculum‘ soll in der vorliegenden Arbeit die allgemeinen Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts (die Richtlinien) und die Fächer mitsamt ihren Lerninhalten (die Lehrpläne) umfassen.

<sup>8</sup> RINNE, RISTO: From Ethos to Habitus: The Changing Curriculum Codes of Finnish Schooling, 1881-1985. In: Journal of Curriculum Studies 20 (1988) 5, S. 433.

methodisch progressiver als der durchschnittlich veranstaltete Unterricht der Lehrer, für die diese Richtlinien Gültigkeit haben.“<sup>9</sup>

Von besonderem Interesse ist für mich die Frage, welche pädagogischen Strömungen jeweils wirksam und aus welcher Richtung sie wiederum beeinflusst waren. Vermutlich werden Ursprünge in anderen Ländern zutage treten, ebenso Parallelitäten, Verschiebungen und Gegensätze. Überhaupt werde ich an geeigneter Stelle zum Zwecke einer klareren Einordnung immer wieder Fakten aus der Geschichte des deutschen sowie skandinavischen<sup>10</sup> Schulwesens anführen.

Fragen der Verwaltung und Finanzierung des Schulwesens sowie der Sondererziehung bleiben unberücksichtigt, da eine angemessene Erörterung über den Rahmen dieser Arbeit hinausginge.

---

<sup>9</sup> MEYER, HILBERT: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Aufl. Frankfurt a. M. 1993 (Nachdruck 1996), S. 276.

<sup>10</sup> Der Begriff ‚Skandinavien‘ wird in der Literatur und umgangssprachlich nicht einheitlich verwendet. Im engeren Sinne bezeichnet er die schwedisch-norwegische Halbinsel, meist ist aber ebenfalls Dänemark gemeint, oft auch Island und / oder Finnland. In der vorliegenden Arbeit wird ‚Skandinavien‘ als Bezeichnung für Schweden, Norwegen, Dänemark und Island benutzt (wobei mir für Island nicht immer Daten vorliegen). Finnland zähle ich aus einem einzigen Grund nicht zu Skandinavien: Die skandinavischen Sprachen sind die nordgermanischen, eng verwandten Sprachen Schwedisch, Norwegisch, Dänisch und Isländisch (Färöisch sowie Norn gehören ebenfalls dazu). Die finnische Sprache ist mit ihnen nicht verwandt, sie gehört zur finnisch-ugrischen Sprachfamilie.

## 1 Die Wurzeln des finnischen Bildungssystems

Dieses erste Kapitel gibt als Einführung einen Überblick über die wichtigsten historischen Entwicklungen und den jeweiligen Stand der Gelehrten- und Volksbildung in Finnland für die Zeit vor der Gründung der staatlichen Volksschule (1866). Es zeigt somit die Ursprünge der finnischen Volksschule auf und bildet eine Grundlage für das Verständnis der später für die Entwicklung der Schule relevanten historisch-politischen Umstände.

### 1.1 Die erste Besiedlung Finnlands<sup>11</sup>

Bereits gegen Ende der letzten Eiszeit sollen im Norden Finnlands die Protolappen als Nomaden gelebt haben, Verwandte der Ugrofinnen. „In der Archäologie wird heutzutage allgemein die Auffassung akzeptiert, daß die finnisch-ugrische oder uralische Sprachen sprechenden Völker in einer von der Ostsee bis zum Ural reichenden nördlichen Nadelwaldzone indigene Völker sind [...]“<sup>12</sup> Nach dem Ende der letzten Eiszeit wanderten andere Teile dieses Sammler-, Fischer- und Jägervolkes von Osten her in das mittlere und südliche Finnland ein und begründeten die heute in der Archäologie so bezeichnete Suomusjärvi-Kultur (ca. 7.000-4.000 v. Chr.).<sup>13</sup> Es schlossen sich die Kulturepoche der Frühen Kammkeramik (ca. 4.000-3.300 v. Chr.) und die Kammkeramische Kultur (ca. 3.300-2.500 v. Chr.) an, die sich bis zum Ural erstreckte. In der Zeit der Schnurkeramik oder Streitaxtkultur (ca. 2.500-2.000 v. Chr.) wurden zumindest von den Küstenbewohnern schon Haustiere gehalten, und spätestens in der Kiukainen- oder Hünengräberkultur (ca. 2.000-1.000 v. Chr.) begann man mit Brandrodung und Getreideanbau.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Finnland existiert erst seit 1917 als unabhängiger Staat. Wenn also von ‚Finnland‘ und Ableitungen von diesem Wortstamm vor 1917 die Rede ist, bezieht sich das lediglich auf das Gebiet bzw. die Vorfahren der Einwohner des heutigen finnischen Staates.

<sup>12</sup> SARMELA, MATTI: Finnische Volksüberlieferung. Atlas der finnischen Volkskultur 2. Münster u.a. 2000, S. 13.

<sup>13</sup> Vgl. SARMELA (2000), S. 13, sowie SCHIEDER, THEODOR (Hrsg.): Handbuch der europäischen Geschichte. Bd. 1. Stuttgart 1976, S. 918.

<sup>14</sup> Vgl. SARMELA (2000), S. 18 und 38.

Um den Finnischen Meerbusen herum entwickelte sich ein Kulturkreis, der sich bis an die Ufer des Ladogasees und in die baltischen Länder erstreckte.<sup>15</sup> Nach der skandinavischen Bronzezeit (ca. 1.000-500 v. Chr.) bildeten sich Stämme heraus, die unterschiedliche Dialekte des Urfinnischen sprachen. Um Christi Geburt gab es eine Wanderungsbewegung vom heutigen Estland ins südwestliche Finnland<sup>16</sup>, und wahrscheinlich besonders aufgrund dieses Einflusses aus der baltischen Bauerntradition – wie auch die Begründung anderer Kulturepochen immer wieder mit neuen Siedlern oder Kontakten nach Osten, Westen oder Süden zusammenhing<sup>17</sup> – begann sich während der eisenzeitlichen Kultur (ca. 500 v. Chr. bis 800 n. Chr.) in Südwest- und Südfinnland die Schwend- und Feldwirtschaft sowie die Viehzucht gegenüber der Jäger- und Sammlerkultur durchzusetzen. Der Kulturkreis teilte sich auf finnischem Gebiet in drei Hauptstämme: die Hämeer im Südwesten, die Karelier zwischen dem Finnischen Meerbusen und dem Westufer des Ladogasees und die Savoer, Schwendbauern, die vom Saimaasee nach Ost- und Nordfinnland zogen. Die Karelier und auch die Lappen (Saamen) betätigten sich jedoch weiterhin hauptsächlich als Jäger und Fischer.<sup>18</sup>

Die ersten Bewohner Finnlands waren zwar östlicher Herkunft, doch die Gene der heutigen Finnen stammen zu 65-75 Prozent aus dem Westen und nur noch zu 25-35 Prozent aus dem Osten. Es besteht also inzwischen eine enge genetische Verwandtschaft zu den Europäern, während sich die ursprüngliche Sprache, die sich von den indo-germanischen Sprachen sehr stark unterscheidet, erhalten hat.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Auf der aktuellen finnischen Landkarte (Anhang 7.1 auf S. 154) findet man den Finnischen Meerbusen und den (heute russischen) Ladogasee.

<sup>16</sup> Vgl. ANTTILA, VEIKKO / TALVE, ILMAR: Finnische Volkskunde. Materielle und gesellschaftliche Kultur. Schriften aus dem Finnland-Institut in Köln. Bd. 13. Hamburg 1980, S. 10.

<sup>17</sup> Vgl. z.B. KLINGE, MATTI: Geschichte Finnlands im Überblick. 4., überarb. Aufl. Keuruu 1995, S. 10-12.

<sup>18</sup> Vgl. SARMELA (2000), S. 14 und 38.

<sup>19</sup> Vgl. MILITZ, EKKEHARD: Finnland. Geographische Strukturen, Entwicklungen, Probleme. Reihe: Perthes Länderprofile. Stuttgart 2001, S. 9-11. MILITZ erwähnt daneben Theorien über eine dünne indo-europäische oder gar germanische Urbevölkerung, die sich mit den einwandernden Gruppen gemischt hat.

## 1.2 Das Mittelalter

Im ersten Jahrtausend nach Christus erreichte die kommerzielle Pelztierjagd den Finnischen Meerbusen. Pelze aus Finnland waren u.a. in Byzanz, Rom und Altbulgarien an der Wolga ein begehrtes Handelsgut. Die Karelier beschafften Pelze für die nordrussische Metropole Nowgorod und gerieten am Ende des Jahrtausends unter dessen Herrschaft. „Im 12. Jh. hatte die deutsche Hanse Handelsplätze an der Küste von Finnland. Der Wettbewerb um das Pelzwerk machte die Hämeer und Karelier zu Feinden [...], und auch später führte der Wettkampf um die Wildmark zu Stammeskriegen zwischen den Savoern und Kareliern [...]“<sup>20</sup>

In der Wikingerzeit (ca. 800-1.100 n. Chr.) führte eine wichtige Route nach Osten über finnisches Gebiet, und dessen Bewohner schlossen sich den Wikingern bei ihren Raubzügen teilweise an.<sup>21</sup> Im Westen und Südwesten begann in dieser Zeit ein reger Handel mit Dänemark und Schweden, und die ersten christlichen Einflüsse breiteten sich aus,<sup>22</sup> während die Karelier im Osten unter dem Einfluss Nowgorods den griechisch-orthodoxen Glauben annahmen.

So bildete das finnische Gebiet auch um diese Zeit – im Gegensatz zu den benachbarten östlichen und westlichen Territorien – noch längst keine politische Einheit.

Diese Entwicklung ging der Eingliederung der Mehrzahl der finnischen Gebiete ins schwedische Reich und den Jahrhunderte währenden russisch-schwedischen Auseinandersetzungen um die Grenzziehung zwischen ihren Reichen voraus.

Während die abendländischen Kreuzritter entsandt waren, das Heilige Land zu erobern (11.-13. Jh. n. Chr.), gab es der Überlieferung nach auch drei schwedische Kreuzzüge in den Jahren 1157, 1249 und 1293, bis das politische Niemandsland bis einschließlich Westkarelien von den Schweden erobert und christianisiert worden war.<sup>23</sup> Im Jahre 1216 hatte der

---

<sup>20</sup> SARMELA (2000), S. 14.

<sup>21</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 11 f.

<sup>22</sup> Vgl. ESKOLA, MATTI: Hier ist Finnland. Keuruu 1991, S. 43.

<sup>23</sup> Vgl. zu der Frage, inwieweit es sich bei den Kreuzzügen um Kriegszüge, insbesondere in machtpolitischer Konkurrenz zu Nowgorod, gehandelt hat: LINDKVIST, THOMAS: Die schwedischen Kreuzzüge nach Finnland in der Geschichtsschreibung. In: DEUTSCH-FINNISCHE GESELLSCHAFT (Hrsg.): Pro Finlandia 2001. Festschrift für Manfred Menger. Reinbek 2001, S. 49-66.

Papst dem König von Schweden das Eigentumsrecht an diesem Gebiet zugesprochen.<sup>24</sup>

Doch Nowgorod mochte seine ebenfalls politischen, wirtschaftlichen und kirchlichen Interessen nicht aufgeben, und so bildete der Verlauf der Ostgrenze immer wieder Anlass zu kriegerischen Auseinandersetzungen, und auch nach mehreren Friedensschlüssen blieb die Grenze lange strittig (zuletzt musste Finnland im Jahre 1944 karelische Gebiete an die Sowjetunion abtreten<sup>25</sup>); Teile Kareliens standen unter russisch-byzantinischem Einfluss, während sich die westlichen und südlichen Gebiete dem westlichen Kulturkreis zuwandten.<sup>26</sup>

In der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts wanderten Schweden in Südfinnland ein, im Laufe des Mittelalters besiedelten sie auch die Westküste, wo sich bis heute eine scharfe Sprachgrenze erhalten hat.<sup>27</sup> Schwedisch ist heute in Finnland die zweite Landessprache.

Im 14. Jahrhundert erhielten die schwedischen Landesteile Finnlands schwedisches Recht, ab 1362 durften sie Vertreter zu den schwedischen Königswahlen und im 15. Jahrhundert Vertreter in den schwedischen Vierstände-Landtag entsenden. Hieraus ergab sich für Finnland im Rahmen des schwedischen Reiches eine gewisse Sonderstellung, die später unterworfenen Völker nicht besaßen.<sup>28</sup> Allerdings muss man hinzufügen, dass sich die Oberschicht der Städte, aus der sich Abgeordnete, Verwaltungsbeamte und Geistliche rekrutierten, hauptsächlich aus Schweden und Deutschen zusammensetzte.<sup>29</sup>

Eine Volksbildung im eigentlichen Sinne gab es im Mittelalter und zu Beginn der Neuzeit nicht. In einer Region, in der die wirtschaftliche Existenz hauptsächlich auf Landwirtschaft und Fischfang beruhte, wurden die Kin-

---

<sup>24</sup> Vgl. ESKOLA (1991), S. 43.

<sup>25</sup> Vgl. dazu auch die Ausführungen über den Zweiten Weltkrieg in Abschnitt 3.3 auf S. 90-93 (Angaben in dieser Form beziehen sich stets auf die vorliegende Arbeit).

<sup>26</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 28-30.

<sup>27</sup> Vgl. LINDKVIST (2001), S. 51.

<sup>28</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 26 f.

<sup>29</sup> In den beiden damaligen finnischen Wirtschaftszentren Turku und Wiborg gehörten die Deutschen zu den wohlhabendsten und einflussreichsten Kreisen. Im 14. Jahrhundert soll der Anteil der Deutschen in Turku bei 77 % gelegen haben (es ist dabei jedoch zu berücksichtigen, dass ihre Namen eher überliefert wurden als diejenigen der weniger einflussreichen und schriftunkundigen Schichten); vgl. dazu BEYER-THOMA, HERMANN: Deutsche in Finnland während des Mittelalters. In: SCHWEITZER, ROBERT / BASTMANN-BÜHNER, WALTRAUD (Hrsg.): Der finnische Meerbusen als Brennpunkt. Wandern und Wirken deutschsprachiger Menschen im europäischen Nordosten. Helsinki 1998, S. 43-87.

der in der Großfamilie aufgezogen und bekamen dort und in der nächsten Umgebung das für ihr Leben notwendige Wissen vermittelt.

Aufgrund des hohen Bedarfs an römisch-katholischen Geistlichen in Europa beschloss das vierte Laterankonzil 1215 den Ausbau der Ausbildung. Dieser Beschluss wurde in Finnland zwar erst zu Beginn des folgenden Jahrhunderts umgesetzt, doch dann wurde in Turku eine Kathedralschule gegründet, die zur Ausbildung Geistlicher sowie Verwaltungsbeamter bestimmt war. Letztere waren zur Verwaltung der Diözese Turku vonnöten, in der im Mittelalter alle Gegenden Finnlands kirchlich zusammengefasst waren. KUIKKA bezeichnet die Gründung dieser Schule als wichtiges Signal: „The founding of the cathedral school signalled a gateway to higher learning for Finns as well, together with the opportunity to raise, for the first time, an administrative class from domestic stock“<sup>30</sup>. In Dänemark und Island waren bereits im 11. Jahrhundert Kathedralschulen eingerichtet worden, in Norwegen um 1150, in Schweden um 1200.<sup>31</sup>

In einigen anderen Städten entstanden Schulen für die Kinder der Bürgerschicht, in denen – auf Schwedisch – insbesondere kaufmännisches Wissen gelehrt wurde.

Auf dem Lande waren die Klöster die einzig vorhandenen Bildungsinstitutionen. Im 15. Jahrhundert gab es beinahe 20 Klöster auf dem heute finnischen Gebiet, inklusive der orthodoxen Klöster im Osten. Sie waren kulturelle Zentren, die der Bevölkerung in vielen Fragen Hilfestellung gaben. In Turku, Wiborg, Rauma und Naantali dienten Klosterschulen der Ausbildung des Klerus.<sup>32</sup>

Einige Finnen zog es zum Studium ins Ausland. Insgesamt 140 entsprechende Einträge finden sich in den Listen der Universitäten des Kontinents, beginnend im frühen 14. Jahrhundert in Paris<sup>33</sup>, der einzigen Universität auf dem Festland, die es damals nördlich der Alpen gab. Gegen Ende des Jahrhunderts kamen die Finnen auch an die 1348 gegründete Universität in Prag. 1409 folgten sie den deutschen Professoren und Stu-

---

<sup>30</sup> KUIKKA (1997), S. 12 f.

<sup>31</sup> Vgl. TVEIT, KNUT: Schulische Erziehung in Nordeuropa 1750-1825. Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. In: SCHMALE, WOLFGANG / DODDE, NAN L. (Hrsg.): Revolution des Wissens? : Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825); ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991, S. 74

<sup>32</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 15, sowie SEPPO, SIMO: Der Mensch und Umbrüche im finnischen Volksbildungssystem. In: WINFRIED BÖTTCHER (Hrsg.): Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt a. M. u.a. 1992, S. 353 und 357.

<sup>33</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 15 f.

denen nach Leipzig, gingen später auch nach Erfurt, Rostock und Greifswald.<sup>34</sup>

Der Einfluss dieser (mindestens) 140 Studenten auf das finnische Geistesleben war enorm. Nach ihrer Rückkehr in die Heimat erhielten sie wichtige Ämter in der Kirche oder Verwaltung. Die meisten der Turku-Bischöfe des 14. und 15. Jahrhunderts hatten in Paris studiert. Einige Gelehrte unterrichteten auch in der Kathedralschule, die sich somit erziehungswissenschaftlich auf der Höhe der Zeit befand. Sie und auch die bischöfliche Bibliothek waren stets mit der neuesten Literatur ausgestattet.<sup>35</sup> Die finnischen Gelehrten waren also der französischen und später besonders der deutschen Kultur eng verbunden:

Der endgültige Wandel in der kulturellen und geistigen Ausrichtung der Finnen kam infolge der Schwerpunktverlagerung des europäischen Geisteslebens: In Deutschland wurde ein konkurrenzfähiges Universitätssystem aufgebaut, das die Finnen wegen der größeren Nähe einfach billiger kam. Paris fiel zurück. Deutschland wurde zum Zentrum neuer Bildungsströmungen, insbesondere des Humanismus, und auch im Buchdruck, dem neuen Medium zur Verbreitung von Wissen und Bildung, nahm es eine Vorreiterrolle ein.<sup>36</sup>

### 1.3 Die Reformation

Doch nicht nur der Humanismus hatte weitreichenden Einfluss auf das finnische Bildungssystem, wie gleich noch zu zeigen sein wird. Auch das reformatorische Gedankengut Martin Luthers gelangte recht rasch nach Finnland, und zwar über den schwedischen König Gustav I. Vasa (Regierungszeit 1523-1560), der im Zuge seiner souveränstaatlichen Bestrebungen 1527 das Eigentum der katholischen Kirche konfiszierte und das Protestantentum als Staatsreligion einführte.<sup>37</sup> In Dänemark wurde es 1536 von Christian III. (Regierungszeit 1534-1559) ebenfalls zentral verordnet, somit auch im von Dänemark beherrschten Norwegen und, 1550,

---

<sup>34</sup> BEYER-THOMA, HERMANN: Gelehrte Kontakte zwischen Deutschland und Finnland im Mittelalter. In: KUPARINEN, EERO: Am Rande der Ostsee. Aufsätze vom IV. Symposium deutscher und finnischer Historiker in Turku 4.-7. September 1996. Turku 1998, S. 62 f.

<sup>35</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 16 f.

<sup>36</sup> BEYER-THOMA (1998a), S. 69.

<sup>37</sup> Vgl. Der farbige Ploetz. Illustrierte Weltgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 11., akt. Aufl. Würzburg 1986, S. 275 und 299.

in Island.<sup>38</sup> Der Erfolg der Reformation in Nordeuropa war so durchdringend, dass sie ein fast gänzlich Verschwinden des römisch-katholischen Glaubens bewirkte.<sup>39</sup> Und wie sehr Luther in Finnland assimiliert wurde, deutet die Überlieferung an, „[...] daß in einer entlegenen Gegend ein einfacher Bauer seinen Pfarrer gefragt hätte, in welcher Gemeinde Finnlands dieser Lutherus nun eigentlich Hauptpfarrer sei!“<sup>40</sup>

Ab 1527 war der Bischof von Turku angewiesen, die Reformation in Finnland durchzusetzen, und schickte daraufhin Studenten an die evangelischen Universitäten in Deutschland, hauptsächlich nach Wittenberg. Der bekannteste von ihnen war der Bauernsohn, spätere Kathedralschullehrer und Bischof Michael Agricola.

Schon in Deutschland hatte die Reformation entscheidende Anstöße zu einer Bildungsreform gegeben.

In der katholischen Kirche hatte die Religion in der Form der Messe, der Sakramente, insbesondere der Beichte, aber auch durch die Predigt, die religiöse Kunst und die christlichen Feste das Leben durchseelt. *Schulen und Bildung* gab es nur für den Klerus [...]. Das Latein war die Sprache der Kirche und ihrer Wissenschaft [Hervorhebungen im Orig.].<sup>41</sup>

Bei Luther jedoch stand der Glaube im Mittelpunkt, um den sich der Einzelne durch das Studium der von ihm ins Deutsche übersetzten Bibel bemühen sollte. Dazu musste nun jeder Christenmensch (genauer gesagt: das männliche Familienoberhaupt) lesen können. Das Lesen sowie die Beherrschung des Katechismus und der Kirchenlieder lernten die Bauern in der Küsterschule, dem Vorläufer der Volksschule des 18. Jahr-

---

<sup>38</sup> Vgl. Der Brockhaus in fünfzehn Bänden. Bd. 3. Leipzig / Mannheim 1997, S. 126; Der Brockhaus (1998). Bd. 10, S. 165; Der Brockhaus (1998). Bd. 7, S. 15.

<sup>39</sup> Die Zugehörigkeit zur evangelisch-lutherischen Staatskirche beträgt heute in Finnland 86 % - 12 % konfessionslos (vgl. Der Brockhaus (1997). Bd. 4, S. 360), Schweden 90 % (vgl. Der Brockhaus (1999). Bd. 12, S. 383), Dänemark 95 % (vgl. Der Brockhaus (1997). Bd. 3, S. 125), Norwegen 90 % (vgl. Der Brockhaus (1998). Bd. 10, S. 163), Island 92 % + 4 % lutherische Freikirchen (vgl. Der Brockhaus (1998). Bd. 7, S. 14).

<sup>40</sup> SIMOJOKI, MARTTI: Mein Zugang zu Martin Luther. In: RUOKANEN, MIKKO (Hrsg.): Luther in Finnland. Der Einfluß der Theologie Martin Luthers in Finnland und finnische Beiträge zur Lutherforschung. Schriften der Luther-Agricola-Gesellschaft A 22. Helsinki 1984, S. 62.

<sup>41</sup> BLÄTTNER, FRITZ: Geschichte der Pädagogik. 14. Aufl., durchges. u. erw. von H.-G. Herrlitz, Heidelberg 1973, S. 45.

hunderts.<sup>42</sup>

Für die Finnen war diese Wandlung in ihrer Konsequenz besonders revolutionär, da es bis dahin noch keine finnische Schriftsprache gab. Michael Agricola studierte von 1536-1539 bei Martin Luther und begann noch in dieser Zeit, das Neue Testament (veröffentlicht 1548) und Teile des Alten Testaments in seine Landessprache zu übersetzen, nachdem er ein auf dem deutschen Alphabet basierendes finnisches Alphabet entwickelt hatte. Die Schöpfung der Schriftsprache bedeutete für die finnischsprachige Bevölkerung eine gewisse Unabhängigkeit vom Schwedischen und Lateinischen und war eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines Nationalgefühls.

Etwa zur selben Zeit, als in Deutschland Fibeln erschienen, gab Agricola eine elementare ABC-Fibel (wahrscheinlich 1543) heraus, die mit den optimistischen Versen beginnt:

Lernt nun, Alte und Junge,  
mit frischem Herzen  
Gottes Gebote und Wille  
damit ihr die finnische Sprache beherrscht [Übers. d. Verf.].<sup>43</sup>

Die etwa 16-seitige Fibel enthielt das Alphabet, Buchstabierübungen und einen Lesebuch-Teil, der auf dem Kleinen Katechismus, der Bibel sowie dem katholischen Messbuch basierte. Zusammen mit weiteren finnischen Werken von Agricola, aus denen allesamt eher der religiöse als der humanistische Geist sprach, war eine Basis geschaffen, von der aus die finnische Volksbildung voranschreiten konnte.<sup>44</sup>

SEPPO konstatiert jedoch nüchtern:

Hintergrund der Forcierung des Volksunterrichts und aller Bildungsbemühungen war [...] die Festigung des Einflusses der Krone, die Zerstörung des ursprünglichen Glaubens und der Volksbräuche, die Reduzierung des katholischen Einflusses sowie die Propagierung des lutherisch-frommen Lebenswandels und des individuellen Bibellesens<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> Differenziertere Ausführungen über die Bedeutung der Reformation für das deutsche Bildungswesen finden sich z.B. in TENORTH, HEINZ-ELMAR: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3., völlig überarb. u. erw. Aufl. Weinheim / München 2000, S. 59-77, sowie in REBLE, ALBERT: Geschichte der Pädagogik. 19., durchges. Aufl. Stuttgart 1999, S. 81-104.

<sup>43</sup> KUIKKA (1997), S. 24: „Oppe nyt wanha ia noori joilla ombi Sydhen toori. Jumalan keskyt ia mielen iocca taidhat Somen kielen.“

<sup>44</sup> Vgl. SEPPO (1992), S. 358 f., sowie KALLIO, NIILLO: Das finnische Schulwesen. Helsinki 1956, S. 7.

Im 16. Jahrhundert gab es also zwei klar voneinander getrennte Zweige der Schulbildung: Zum einen die auf dem Finnischen basierende kirchliche Elementarbildung für das einfache Volk, zum anderen die höhere Bildung der städtischen Schulen, die auf der humanistischen Tradition aufbauten und in denen das Lateinische eine zentrale Position innehatte. Die Verwirklichung von Agricolas Zielen – „reading skills, literary Finnish and the education of a new official class“<sup>46</sup> – lag jedoch noch in weiter Ferne.

Die Schulordnung für die höheren Schulen von 1571 basierte hauptsächlich auf der kursächsischen Schulordnung von 1528, die auf Philipp Melanchthon (1497-1560) zurückzuführen war.<sup>47</sup> Dieser Großneffe des Humanisten Reuchlin und Mitarbeiter Martin Luthers hat den evangelischen Humanismus begründet, indem er dem humanistischen Menschenbild einen neuen Kern eingepflanzt hat:

nicht mehr die humanistischen Antriebskräfte des Stolzes auf die menschliche Geistigkeit und des Dranges nach Selbstvervollkommnung, nicht mehr die übernatürliche, sakramentale Kraft der Gnade wie in der Scholastik, sondern die Befreiung und Erneuerung im Innersten durch ein neues Verhältnis zu Gott, das aus der Vergebung der Sünden und der Nachfolge Christi stammt.<sup>48</sup>

Nach der o.g. Schulordnung waren Religion und Latein Kern des Unterrichts, zum Teil auch Griechisch und Hebräisch. Die deutsche Sprache war ausgeschaltet, Lerninhalte aus Geschichte, Geographie, Kosmologie usw. wurden nur im Rahmen des klassischen Sprachunterrichts mitbehandelt. „Das Sprachlich-Formale trat übermächtig auf [...]“<sup>49</sup> und die wieder aufblühenden Lateinschulen unterschieden sich kaum von denen des Mittelalters – „[...] von der Auflockerung und dem frohen Lernen, das die Pädagogen der Renaissance gewünscht hatten, war wenig zu spüren“<sup>50</sup>.

---

<sup>45</sup> SEPPO (1992), S. 354.

<sup>46</sup> KUIKKA (1997), S. 26.

<sup>47</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 26.

<sup>48</sup> BALLAUFF, THEODOR / SCHALLER, KLAUS: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. München 1970, S. 45.

<sup>49</sup> REBLE (1999), S. 93.

<sup>50</sup> REBLE (1999), S. 93. Wörtlich nachzulesen ist die kursächsische Schulordnung in: REBLE, ALBERT (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. 4. Aufl. Stuttgart 1999, S. 88 („Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen“).

## 1.4 Das 17. Jahrhundert

Im 17. Jahrhundert schließlich stieg Schweden zur Großmacht im Ostseeraum auf; ein Sachverhalt, der zu vielen Veränderungen in Finnland führte. Die gesamte Verwaltung wurde zentralisiert, zusätzlich zu den schwedischen Bauern, die sich in den Küstenregionen ansiedelten, kamen mehr und mehr Adlige aus Schweden ins Land, die als Beamte fungierten. Schwedisch wurde zur Verwaltungssprache und Sprache der Bildungsschicht, und die schwedische Kultur insgesamt dominierte immer stärker.<sup>51</sup> Auch hier zeigte sich also die gesamteuropäische Entwicklung hin zu Machtballung, Zentralisierung und Absolutismus, für die auch die Auflösung des Hansebundes symptomatisch war.<sup>52</sup>

In diesem Jahrhundert wurden 20 neue finnische Städte gegründet, so dass die Bürgerschicht wuchs. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schichten bildeten sich immer deutlicher heraus. So hatten die freien Bauern den Bürgern gegenüber den gleichen Status, was die Besteuerung und die militärische Rekrutierung anging, ansonsten waren sie „in the role of the underdog“<sup>53</sup>.

Das bedeutendste singuläre Ereignis für die Bildung in Finnland war sicherlich die Gründung der ersten Universität 1640 in Turku. Im Vergleich zu seinen nordeuropäischen Nachbarn liegt Finnland damit zeitlich im Mittelfeld: Uppsala 1477, Kopenhagen 1479, Oslo 1811, Reykjavík 1909. In Turku gab es die Fakultäten Philosophie, Theologie, Medizin und Jura.<sup>54</sup>

Die Schulordnung von 1611, die wiederum das protestantische Deutschland zum Vorbild hatte, gab die Struktur eines neuen mehrgliedrigen Schulsystems vor. Es wurden zwei Arten von Oberschulen eingerichtet: vierjährige Provinzschulen und sechsjährige Kathedralschulen. Bei der Festlegung des Curriculums entspann sich ein Interessenkonflikt zwischen Staat und Kirche: Dem Klerus war hauptsächlich daran gelegen, geistlichen Nachwuchs heranzuziehen, doch der schwedische König Gustav II. Adolf (Regierungszeit 1611-1632) forderte auch bürgerliche Fächer, die

<sup>51</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 38 und 48, sowie ESKOLA (1991), S. 44.

<sup>52</sup> Vgl. REBLE (1999a), S. 105.

<sup>53</sup> KUIKKA (1997), S. 27.

<sup>54</sup> Vgl. ausführlicher zur Gründung der Universität Turku: KUIKKA (1997), S. 32-34.

zur Ausbildung von Staatsbediensteten vonnöten waren, u.a. schwedisches Recht. Erst 38 Jahre später konnten sich Kirche und Regierung auf einen Kompromiss einigen, der die Weiterführung der humanistischen Tradition garantierte.<sup>55</sup> „Inspiriert durch die Humanisten des 16. Jahrhunderts [...] [waren] die Gymnasien [inzwischen] von Italien über Deutschland in die nordischen Länder [gelangt] [...]“<sup>56</sup> und ersetzten in Finnland und Schweden die Kathedralschulen. Gemäß der Schulordnung von 1649 (die bis 1843 gültig blieb) wurde das Schulsystem in drei Stufen gegliedert: die untere Trivialschule, die obere Trivialschule und das Gymnasium.<sup>57</sup> „The aims of school were set at cultivating a pious and virtuous mind in the pupil and providing a good command of languages and sound basic knowledge.“<sup>58</sup> Die zu erlernenden Fremdsprachen waren Latein, Griechisch und Hebräisch. Das grundlegende Wissen bezog sich auf die Fächer Mathematik, Astronomie, Physik, Staatsbürgerkunde und schwedisches Recht. Die Lehrer waren an den Trivialschulen Klassenlehrer, am Gymnasium Fachlehrer.

Insgesamt hat der Staat seine bildungspolitischen Interessen recht weitgehend durchsetzen können, doch erreichte die hier dargestellte Form der Bildung nur sehr wenige Schüler: Um 1650 gab es in Finnland ganze zwei Gymnasien und sechs Trivialschulen, außerdem etwa 20 ‚Pädagogien‘ – Bürgerschulen der mittleren Bildungsebene<sup>59</sup>, in denen Latein, Griechisch, Hebräisch, Erdkunde und elementare Mathematik die Unterrichtsfächer waren.<sup>60</sup> Zudem lagen die Schulen ausschließlich im Süden und Westen Finnlands und meist in den Städten. Für den Großteil der Bevölkerung war lediglich eine religiöse Elementarbildung vorgesehen, doch auch deren Verbreitung war zunächst nur mühsam zu verwirklichen.

Grundsätzlich waren die Eltern dafür verantwortlich, dass ihre Kinder das Alphabet und den Katechismus lernten. Die Resultate stellten jedoch nicht zufrieden, so dass sich die Kirche veranlasst sah, die Eltern zu unter

---

<sup>55</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 28 f.

<sup>56</sup> TVEIT (1991), S. 74.

<sup>57</sup> Der Name ‚Trivialschule‘ ist an das mittelalterliche Trivium – also die Fächer Grammatik, Dialektik und Rhetorik – angelehnt (vgl. TVEIT (1991) S. 74).

<sup>58</sup> KUIKKA (1997), S. 29.

<sup>59</sup> KUIKKA (1997), S. 29.

<sup>60</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 8, KUIKKA (1997), S. 29, sowie TVEIT (1991), S. 73.

stützen.<sup>61</sup> Die Bischöfe von Turku und Viipuri (Wiborg) förderten intensiv die Ausbildung von Lehrern und die Entwicklung von Lehrmaterial. Johannes Gezelius der Ältere (1615-1690), heute noch als ‚Vater der finnischen Volksbildung‘ bezeichnet, stellte 1673 seine neue Lehrmethode vor: eine Dialogmethode, wie sie über einhundert Jahre später Bell und Lancaster praktizierten. Außerdem sollten die Schüler anstelle des Auswendiglernens verstehen, was sie lasen. Er verfasste das Lesebuch „Eine der besten Sachen für Kinder“<sup>62</sup>, das christliche Doktrinen thematisierte und Kommentare zum Katechismus enthielt. Es wurde bis ins frühe 20. Jahrhundert verwendet und über hundertmal neu aufgelegt.<sup>63</sup>

Gezelius initiierte den Einsatz von Küstern als Hilfslehrer (problematisch war indes, dass nicht alle Küster lesen und schreiben konnten). Etwa um 1700 wurden viele dieser Küsterschulen zu Kirchspielschulen. Daneben gab es aber auch Dorfschulen, die von einem eigens für diese Aufgabe berufenen Lehrer, dem ‚Schulmeister‘, geleitet wurden. Das Gehalt war gering, und die Qualität des Unterrichts hing maßgeblich von der Qualifikation des einzelnen Lehrers ab, die selten gut war. Die Bevölkerung sah als Hauptmerkmal der Dorfschulmeister „poverty, and the inability for any other work“.<sup>64</sup> Bei den jährlich stattfindenden katechetischen Gemeindefestungen wurden die Kenntnisse der Schüler abgeprüft und im Gemeindefestregister schriftlich festgehalten.<sup>65</sup>

Das Resümee im „World Survey of Education“ zeigt wiederum die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Der Großteil des Unterrichts bestand aus Auswendiglernen. Und die Schüler besuchten die Schule gewöhnlich nur wenige Wochen, eine insgesamt zu kurze Zeit, als dass sie hätten fließend lesen lernen können.<sup>66</sup> Hier liegt die Vermutung nahe, dass es

---

<sup>61</sup> Vgl. KILPI, ESKO: Kirkon antama alkuopetus Turun hiippakunnassa 1866-1921. Helsinki 1987, S. 477, sowie IKONEN, RISTO: From Poverty to Prosperity: the impact of socio-economic change on Finnish elementary education in the late 18th and early 19th centuries. In: Scandinavian Journal of Educational Research 48 (2004) 1, S. 4 und 7.

Hinweis: Im Literaturverzeichnis habe ich allen finnischen Titeln eine deutsche Übersetzung hinzugefügt.

<sup>62</sup> Titel von Büchern, Dissertationen, Zeitschriften u.ä., die in dieser Arbeit erwähnt werden, aus denen aber nicht zitiert wird, habe ich der besseren Lesbarkeit halber auf Deutsch in meinen Text aufgenommen, selbst wenn sie gar nicht auf Deutsch erschienen sind.

<sup>63</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 28-31, sowie SEPPO (1992), S. 360.

<sup>64</sup> HALILA, A.: Suomen vanhin kansakoulunopettajisto. Yhteiskuntahistoriallinen tutkielma. Helsinki 1949, S. 64, zit. in: KIVINEN / RINNE (1995), S. 243

<sup>65</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 31, sowie KILPI (1987), S. 477.

<sup>66</sup> Vgl. UNESCO (Hrsg.): World Survey of Education 2. Primary Education. Zürich 1958, S. 365.

sich bei diesen Schulen doch hauptsächlich um Wanderschulen gehandelt hat, bei denen der Lehrer von Dorf zu Dorf oder gar von Gehöft zu Gehöft zog.

Auch das Kirchengesetz von 1686 ist in diesem Zusammenhang sehr bedeutsam. Es verfügte, jeder Finne müsse lesen können und eine nicht geringe Anzahl religiöser Texte auswendig lernen. Diese Forderung wurde sehr ernst genommen. So musste jeder, der älter als sieben Jahre war, einmal im Jahr eine Leseprüfung ablegen. Wenn ein Erwachsener sie nicht bestand, hatte das weitreichende Konsequenzen. Er wurde vom Abendmahl ausgeschlossen, und das Recht zu heiraten wurde ihm verweigert; hatten diese Strafen noch keinen Erfolg, wurde der Betreffende jeden Sonntag während des Gottesdienstes vor der Kirche an den Pranger gestellt, bis er das verlangte Wissen vorweisen konnte.<sup>67</sup>

SEPPÖ formuliert als einziger Autor schonungslos, welche Folgen die Reformation und die Kirchengesetze für die finnische Pädagogik gehabt haben. Sie missverstand Luthers Auffassung von der Sünde und zog aus der persönlichen Verantwortung des Einzelnen vor Gott den Schluss, dass Züchtigung eine effizienzsteigernde Erziehungsmaßnahme sei. Fehler, Nachlässigkeit und Faulheit seien von den Schülern als ‚Sünden‘ zu erkennen, zu hassen und zu meiden. Es wurde also

[...] eine Tradition der finnischen Erziehung geschaffen [...], die durch Jahrhunderte zu negativer Erziehung, zu ‚Schwarzer Pädagogik‘ geführt und im Heranwachsenden ein negatives Ichbild erzeugt hat. Verspotten des Kindes, Beschämung und Beschuldigung sind immer, bis in unser Jahrhundert, die zentralen finnischen Erziehungsmaßnahmen gewesen (V. Ruoppila).<sup>68</sup>

Heute soll die finnische Erziehung gerade in die entgegengesetzte Richtung weisen, die Achtung des Schülers wird laut Aussagen finnischer Pädagogen ernster genommen als beispielsweise hierzulande. Ob SEPPÖ in Bezug auf unser (ergo: das letzte) Jahrhundert hier etwas übertreibt oder wann und wie der Richtungswechsel stattgefunden hat, wird sich späterhin herausstellen.

---

<sup>67</sup> Vgl. UNESCO (1958), S. 364 f. Eine ähnliche Bestimmung mit großer Wirkung gab es im Jahre 1760 in Island: Nur Kinder, die lesen konnten, durften konfirmiert werden. Vgl. zur Geschichte des isländischen Bildungswesens, die einige interessante Parallelen, aber auch entscheidende Differenzen zur finnischen Bildungsgeschichte aufweist, z.B. SEIDENFADEN, FRITZ / SKARSTAD, TORLEIV: Schule am Rande Europas. Teil 1: Die Färöer und Island. Reihe: Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas. Bd. 3. Hrsg. von ANNEGRET KÖRNER und FRITZ SEIDENFADEN. Gießen 1981.

„Um 1700 drang der deutsche Pietismus in den nordischen Ländern vor [...]“<sup>69</sup>, im Königreich Dänemark mit so großer Vehemenz, dass er Grundlage des Bildungswesens wurde und sein Einfluss laut TVEIT bis in die Gegenwart zu bemerken ist. In Schweden und Finnland setzte sich die Regierung gegen den Pietismus durch, doch prägte er das religiöse Leben der einfachen Menschen stark.<sup>70</sup>

Die traditionelle Kontrolle der Volksbildung durch die Kirche wurde 1723 offiziell ratifiziert.<sup>71</sup>

## 1.5 Die Aufklärung

Bis zu Beginn des 18. Jahrhunderts hatte Schweden sein Staats- und Einflussgebiet im Osten Finnlands stückweise ausdehnen können. Doch das unter Zar Peter I. dem Großen (Regierungszeit 1682-1725) erstarkte Russland wollte seinen verlorenen Zugang zur Ostsee wieder gewinnen sowie durch territorialen Gewinn die 1703 gegründete Hauptstadt Sankt Petersburg sichern. Während Westeuropa vom Spanischen Erbfolgekrieg (1701-1714) erschüttert wurde, unterlag Schweden im Großen Nordischen Krieg (1700-1721) und musste weite Landesteile in Ostfinnland an Russland abtreten, nachdem die Russen 1713 in Finnland eingefallen waren und bis 1721 das ganze Land besetzt hielten. Schweden unternahm in den kommenden Jahrzehnten noch zwei Versuche, die Gebiete zurückzuerobern, wurde aber jedes Mal geschlagen.<sup>72</sup> „Der Nordische Krieg hat die Machtstellung Schwedens vernichtet, Rußland zum stärksten Ostseestaat gemacht und zur europäischen Großmacht erhoben.“<sup>73</sup>

Finnland war durch die Kriege geradezu ausgelaugt, die Entwicklung stockte zu Beginn der Neuzeit in allen Bereichen. Erst in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts kamen die Gedanken der Aufklärung auch hier zur Geltung, „[...] als der Wohlstand zunahm, das kulturelle Leben ein höheres Niveau erreichte und der Waren- und Wissenstransfer verbessert

---

<sup>68</sup> SEPPO (1992), S. 363.

<sup>69</sup> TVEIT (1991), S. 56.

<sup>70</sup> Vgl. TVEIT (1991), S. 57. Vgl. dazu weiterführend LAASONEN, PENTTI: Johannes Gezelius der Jüngere und die Rezeption des deutschen Pietismus in Finnland. In: Wolfenbütteler Beiträge. Bd. 8. Wiesbaden 1988, S. 121-231.

<sup>71</sup> Vgl. IKONEN (2004), S. 3.

<sup>72</sup> Vgl. MILITZ (2001), S. 17.

wurden.“<sup>74</sup> Doch kann man das 18. Jahrhundert in Finnland keinesfalls – wie im westlichen Europa – als das ‚pädagogische Jahrhundert‘ bezeichnen, hier zeigten sich dazu höchstens erste Ansätze.<sup>75</sup> Allerdings lag Finnland auch in Bezug auf seine wirtschaftliche bzw. praktisch nicht vorhandene industrielle Entwicklung Jahrzehnte hinter den Ländern Westeuropas zurück.<sup>76</sup>

Während im deutschen Kulturraum (bereits im 17. Jahrhundert) ein Nationalgefühl erwacht war und deutscher Sprachunterricht in den Schulen gefordert wurde, während sich die aufklärerischen Tendenzen auch im deutschen Schulwesen gegen den Pietismus durchzusetzen begannen und philanthropische Erziehungsanstalten sogar in Dänemark und Sankt Petersburg gegründet wurden<sup>77</sup>, blieb die klassische humanistische Bildung, dominiert vom Lateinischen, in den finnischen höheren Schulen auch jetzt noch unangetastet.<sup>78</sup> Doch immerhin begannen sich die gelehrten finnischen Kreise als Folge der Aufklärung

[...] auf ein nationales Erbe zu besinnen. Eine Zeitung in finnischer Sprache wird herausgegeben (1776), eine literarische Gesellschaft gegründet. Herausragende Persönlichkeit ist HENRIK GABRIEL PORTHAN [1739 - 1804; Anm. d. Verf.]. Beeinflusst von HERDER, der 1764 - 1769 in Riga lebte, inspirierte er seine Zeitgenossen, finnisches Volksgut zu sammeln.<sup>79</sup>

Aus diesem gesammelten Volksgut schuf Elias Lönnrot (1802-1884) das „Kalevala“, das finnische Nationalepos, dessen erster Teil 1835 veröffentlicht wurde.

Als Professor für Rhetorik an der Universität Turku begann Porthan als Erster, Vorlesungen in Pädagogik und Didaktik zu halten, die laut KUIKKA 1805 zur Gründung eines Pädagogischen Seminars führten und somit den Beginn der akademischen Fachlehrerausbildung in Finnland markierten.<sup>80</sup> KARI und SEIDENFADEN datieren die Seminargründung ein Jahr später und führen sie auf ein Manifest des schwedischen Königs zurück, in dem er

---

<sup>73</sup> Der farbige Ploetz (1986), S. 307.

<sup>74</sup> KLINGE (1995), S. 51. Auch stieg die Bevölkerungszahl enorm: Von etwa 390.000 im Jahre 1721 auf 907.000 im Jahre 1807. Vgl. dazu KLINGE (1995), S. 49.

<sup>75</sup> Zur Bildung des Bürgers in Deutschland empfehle ich das gleichnamige Buch von HERRMANN, ULRICH (Hrsg.): Die Bildung des Bürgers: die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim / Basel 1982.

<sup>76</sup> Vgl. TVEIT (1991), S. 55.

<sup>77</sup> Vgl. REBLE (1999), S. 110 f. und S. 171-173.

<sup>78</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 35.

<sup>79</sup> MILITZ (2001), S. 17 und 19.

<sup>80</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 41 f.

1803 Vorschriften zur Qualifikation von Lehramtsanwärtern erlassen hatte.<sup>81</sup>

Ein Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik wurde 1852 eingerichtet – immerhin der erste in Nordeuropa.<sup>82</sup> Den ersten deutschen Lehrstuhl für Pädagogik gab es seit 1779 in Halle. In Deutschland hatte das 18. Jahrhundert bereits die Staatsschule hervorgebracht, und vielerorts war die Schulpflicht eingeführt worden (z.B. in Preußen 1717/1763, in Straßburg gar schon 1598)<sup>83</sup> – davon war Finnland noch weit entfernt.

Im Zuge des Utilitarismus wurde an der Universität Turku ein Lehrstuhl für Ökonomie eingerichtet, und Forderungen nach naturwissenschaftlichen Inhalten in den Lehrplänen der höheren Schulen wurden lauter.

Die Landbevölkerung war immer noch auf die Volksbildung durch die Kirche angewiesen, die mit dem Hausunterricht einherging. Manche Eltern schlossen sich auch zusammen und engagierten einen Privatlehrer. Doch während der Hausunterricht in Schweden äußerst erfolgreich praktiziert wurde, war seine Umsetzung in Finnland so gut wie unmöglich, da etwa 80 Prozent der Bevölkerung das Lesen nicht beherrschte.<sup>84</sup>

Von 1740 an gab es Pläne für Gemeindeschulen, und um die Jahrhundertmitte zählte man in Finnland 15 ländliche Elementarschulen für die Unterschichtkinder. Obschon ein Gesetz des schwedischen Königs von 1762 die Einrichtung fester Schulgebäude anstrebte, existierte die Mehrzahl der ländlichen Schulen weiterhin als Wanderschulen. Von Adligen und reichen Bürgern wurden auch einige Privatschulen gegründet, die aber oft schon bald wieder geschlossen wurden.<sup>85</sup>

Die Entwicklung des Schulwesens machte in diesem Jahrhundert mithin keine großen Fortschritte, wie auch die Anzahl der mittleren und höheren Schulen um die Wende zum 19. Jahrhundert zeigt: 14 Pädagogien, sieben Trivialschulen und ein Gymnasium.<sup>86</sup>

---

<sup>81</sup> Vgl. HANSÉN, SVEN-ERIK U.A.: Finnland. Reihe: Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas. Bd. 5. Hrsg. von ANNEGRET KÖRNER und FRITZ SEIDENFADEN. Gießen 1984, S. 81.

<sup>82</sup> Vgl. KANSANEN, PERTTI: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der finnischen Lehrerbildung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 39 (1991) 4, S. 229.

<sup>83</sup> Vgl. GUDJONS, HERBERT: Pädagogisches Grundwissen. 7., völlig neu bearb. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn 2001, S. 81, sowie REBLE (1999), S. 94.

<sup>84</sup> Vgl. TVEIT (1991), S. 59 und 75.

<sup>85</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 37 und 39, sowie TVEIT (1991), S. 76.

<sup>86</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 36. Vgl. dazu die (insgesamt höheren) Zahlen von 1650 auf S. 18 der vorliegenden Arbeit.

TVEIT beschreibt die Funktion der Volksbildung in Nordeuropa während der Epoche der Aufklärung sehr nüchtern.

Das Erziehungssystem des Nordens was das Resultat komplexer Interaktionen zwischen sozialen, ökonomischen, politischen und religiösen Bedingungen. Unter politischen Gesichtspunkten gab es klare Zielvorstellungen. Der Einsatz für die Alphabetisierung bildete ein Instrument der religiösen und moralischen Erziehung, in der Respekt und Gehorsam gegenüber der geistlichen und weltlichen Autorität ein Hauptanliegen darstellten.<sup>87</sup>

Einige Aspekte möchte ich jedoch noch ergänzen. Diese Epoche markiert den Gesinnungswandel zumindest eines Teils der gebildeten Klasse gegenüber der Volksbildung. Während einige ihrer Mitglieder noch meinten, dass eine ungebildete Unterschicht die Nation stabilisiere, war für Vordenker wie Porthan durch die Französische Revolution das Gegenteil erwiesen. Sie sahen die Gesellschaft nicht mehr als hierarchisch gegliedertes statisches Gebilde, sondern als sich entwickelndes, organisches Ganzes, „[...] which could reach its fulfilment by cultivating the mental and physical skills of all members of that particular society“<sup>88</sup>. Den Menschen sahen sie demgemäß nicht mehr als in seinen Stand hineingeborenes Wesen, das auf die Seligkeit im Paradies warten müsse, sondern als Gestalter seines eigenen Lebens. Porthan selbst schrieb: „[...] ,it is a known fact that man, mainly through cultivating his reason and with the help of enlightenment and skills, can raise himself not only above reasonless animals but also above those representatives of his own kind who are rightly called savages or barbarians“<sup>89</sup>.

Diese Überlegungen fallen übrigens in eine Zeit, in der die ökonomische Situation weniger gut war und sich Armut, Arbeitslosigkeit und Kriminalität ausbreiteten.<sup>90</sup>

---

<sup>87</sup> TVEIT (1991), S. 75

<sup>88</sup> IKONEN (2004), S. 4.

<sup>89</sup> PORTHAN, H. G.: Kart Historia om Kongl. Akademien i Åbo. In: Åbo Tidningar, 1799, nos 4-6, 8-10, 13, zit. in: IKONEN (2004), S. 5.

<sup>90</sup> Vgl. IKONEN (2004), S. 4.

## **2 Die Entstehung der Volksschule im russischen Großfürstentum Finnland**

Mit der Volksschulverordnung von 1866 entstand die öffentliche finnische Volksschule. Dieses Kapitel beleuchtet zunächst den Zusammenhang zwischen politischer und bildungspolitischer Entwicklung in der ersten Jahrhunderthälfte, aus der entscheidende Impulse zur Einrichtung der Volksschule hervorgingen. Der zweite Teil konzentriert sich auf die Zeit zwischen 1856 und 1866, in der die Gründung der Volksschule vorbereitet wurde, maßgeblich beeinflusst von dem Theologen und Lehrer Uno Cygnaeus (1810-1888). Im dritten Teil wird die neue Schulform näher beschrieben, ebenso das erst 1881 herausgegebene Curriculum. Weitere Entwicklungen im Schulwesen unter der bis 1917 währenden russischen Herrschaft werden im vierten Teil dargestellt, bevor zum Abschluss einige prägnante Parallelen und Unterschiede im Hinblick auf die Bildungsentwicklung anderer Regionen Europas aufgezeigt werden sollen.

### **2.1 Die finnische Identitätsbildung und die Volksbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts**

Im Bündnis von Tilsit (1807) hatte der französische Kaiser Napoleon I. (Regierungszeit 1804-1814/15) mit Zar Alexander I. (Regierungszeit 1801-1825) vereinbart, Schweden und Dänemark zur Beteiligung an der Kontinentsperre gegen England zu bewegen. Nach erfolglosen diplomatischen Verhandlungen besetzte Russland daraufhin 1808 beinahe ganz Finnland. Bereits vor dem Abschluss des Friedens von Fredrikshamn (Hamina) 1809 gab die russische Regierung eine Erklärung über den Anschluss Finnlands an Russland ab, sicherte gleichzeitig die Beibehaltung der bestehenden Gesetze zu und nahm den zukünftigen Untertanen einen Treueid ab.<sup>91</sup>

Noch im gleichen Jahr wurde Finnland vom Zaren zu einem autonomen Großfürstentum Russlands erklärt und von ihm in den Stand einer Nation erhoben. Regent war der russische Zar, sein Vertreter in Finnland der

---

<sup>91</sup> Vgl. JUSSILA, OSMO / HENTILÄ, SEPPO/ NEVAKIVI, JUKKA: Politische Geschichte Finnlands seit 1809. Vom Großfürstentum zur Europäischen Union. Berlin 1999, S. 19 f.

Generalgouverneur. „Schwedisch blieb Amtssprache, die Stände behielten ihre Privilegien, und die lutherische Kirche behielt ihre Stellung.“<sup>92</sup> Zudem erhielt das Land einen eigenen Senat und einen Vier-Stände-Landtag. Es gab eine finnische Zentralverwaltung und eigene Staatsfinanzen. So wurde Finnland zu diesem Zeitpunkt zwar nicht eine unabhängige Nation, doch die Voraussetzungen dafür waren geschaffen: der Staatsapparat für ein erstmals klar abgegrenztes finnisches Territorium.<sup>93</sup>

Zwei zentrale Motive können für diese liberale russische Handhabung angegeben werden: Zum einen „[...] verfolgte der aufgeklärte Alexander I. das Ziel, der Welt zu beweisen, dass in seinem Reich unterschiedliche Völker und Religionen friedlich und selbstständig zusammenleben können.“<sup>94</sup> Zum anderen wollte die russische Regierung natürlich die schwedischen Einflüsse in Finnland zurückdrängen.<sup>95</sup> Anstatt die Finnen durch ‚Russifizierungsmaßnahmen‘ gegen sich aufzubringen, unterstützte man ihre Bestrebungen, eine finnische Kultur zu schaffen, und setzte darauf, dass ein autonomes Finnland sich (und somit auch Russland) gegen einen potentiellen Angriff Schwedens verteidigen würde.<sup>96</sup>

Der Erfolg dieser Politik war tatsächlich eine uneingeschränkte Loyalität der Finnen während des gesamten 19. Jahrhunderts,<sup>97</sup> trotz aller nationalistischen, romantischen und demokratischen Tendenzen. Neben der äußeren finnischen Identitätsbildung gewann nämlich auch die innere weiter an Kraft. Dass sich diese Entwicklung gegenüber anderen europäischen Völkern um einige Jahrzehnte verzögert vollzog, liegt sicherlich in den historischen Umständen begründet. Nichtsdestotrotz gilt für sie ebenso, was REBLE über die klassisch-idealistische Epoche schreibt: Indem eine

---

<sup>92</sup> MILITZ (2002), S. 20.

<sup>93</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 64, sowie ENGMAN, MAX: Nationalbewegung und Staatsbildung in Finnland. In: MAIER, ROBERT (Hrsg.): Nationalbewegung und Staatsbildung. Die baltische Region im Schulbuch. Reihe: Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Bd. 85. Frankfurt a. M. 1995, S. 141.

<sup>94</sup> MILITZ (2002), S. 20.

<sup>95</sup> In dieser Absicht wurde 1812 auch Helsinki statt Turku zur Hauptstadt Finnlands erklärt.

<sup>96</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 87.

<sup>97</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 65. Die folgende Episode verdeutlicht die politische Beziehung zwischen den Finnen und dem Zaren sehr anschaulich: Als die Berater von Zar Nikolai I. die finnischen Privilegien beschneiden wollten, entgegnete dieser: „Laßt die Finnen in Ruhe. Es ist die einzige Provinz meines großen Reiches, die mir in meiner ganzen Regierungszeit keine Minute Kummer oder Unzufriedenheit verursacht hat.“ (JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 37.)

Volksindividualität entsteht, „[...] wird der Gedanke der Nation erst jetzt in seiner ganzen Tiefe ergriffen. [...] nun erscheinen (mit der Französischen Revolution und der Napoleonzeit) die Völker auf der Bühne der Geschichte, mit dem Bewußtsein ihres Gewichtes und ihrer Eigenart“<sup>98</sup>.

Zwischen 1814 und 1835 befassten sich drei verschiedene Komitees mit Reformvorschlägen für das finnische Schulsystem. Eine Reform gab es dann 1843, allerdings nur für das höhere Schulwesen. Die Vorschläge der drei Komitees fanden wenig Beachtung. Laut KALLIO waren diese eigens ins Leben gerufen worden, „[...] um sich mit der Weiterentwicklung der Volksbildungsverhältnisse zu beschäftigen“<sup>99</sup>. Ihr Einfluss sei aufgrund des mangelnden Interesses der Bildungsschicht, auch das einfache Volk in den Genuss von Bildung kommen zu lassen, so gering gewesen. KUIKKA nennt als Ursache die Befürchtung der russischen Regierung, durch Bildung den Frieden in der finnischen Gesellschaft zu gefährden.<sup>100</sup> 1825 hatte Zar Nikolai I. (Regierungszeit 1825-1855) den Thron bestiegen, begleitet vom Dekabristenaufstand in St. Petersburg. Dieses Geschehnis prägte seine gesamte Regierungszeit – aus Angst vor einer Revolution verschärfte er die Überwachung und Kontrolle auf allen Gebieten und stellte gleichzeitig umfangreiche Pläne zur Russifizierung zurück.<sup>101</sup>

Ergänzen möchte ich LISALOS Begründung für die Trägheit des Reformprozesses im höheren Schulwesen: die Auseinandersetzung zwischen Philanthropinismus und Neuhumanismus, die sich auch auf die Arbeit der oben erwähnten Komitees auswirkte. Während der Philanthropinismus gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland schon wieder an Einfluss verlor, trieb die Zarin Katharina II. (Regierungszeit 1762-1796) – und später ihr Enkel Alexander I. – in Russland eine Schulreform voran, die auch im so genannten ‚Alt-Finnland‘ (dem südöstlichen Teil, der bereits seit dem Ende des Großen Nordischen Krieges 1721 zu Russland) griff. Beeinflusst von Gedanken der Aufklärung, besonders von deutschen Philanthropisten, wurde ein höheres Schulsystem geschaffen, in dem Deutsch die Unterrichtssprache war und dessen Aufsicht erstmals nicht

---

<sup>98</sup> REBLE (1999), S. 176.

<sup>99</sup> KALLIO (1956), S. 9.

<sup>100</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 49.

<sup>101</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 40 f.

die Kirche, sondern eine unabhängige Schulverwaltung übernahm.<sup>102</sup> Im Vergleich mit dem Schulwesen des übrigen Finnland war dieses modern, um nicht zu sagen revolutionär. Bis sich der Neuhumanismus in den 40er Jahren des folgenden Jahrhunderts durchsetzte, konnte sich dieses Schulsystem in Alt-Finnland behaupten. Einer seiner Verfechter war Erik Gabriel Melartin (1780-1847), ab 1810 Schulinspektor in Alt-Finnland. Er soll Pestalozzis Pädagogik zugeneigt gewesen sein und auch Herbarts frühe Werke gekannt haben. „The basis of his pedagogy seems to have been the idea that man’s mental gifts and innate talents should be developed as fully as possible at school“<sup>103</sup>. Anstelle des lateinlastigen Curriculums favorisierte er die Einführung eines Realschul-Lehrplans;<sup>104</sup> auch sollten Mädchen und Jungen die gleiche Bildung erhalten. Seine m. E. weitestreichende Forderung war die nach einem Schulsystem, das grundlegende Bildung für alle Kinder ermöglichte. Melartins Kontrahent war Magnus Jakob Alopaeus (1743-1818), der das althumanistische Schulwesen durch ein neuhumanistisches ersetzen wollte. In Finnland, wo die Aufklärung nicht nachhaltig hatte Fuß fassen können, war der Neuhumanismus – anders als in Deutschland – also keine neue Gegenbewegung, sondern wurde von den konservativen Machthabern sehr wohlwollend aufgenommen. Dass er in Finnland auf so fruchtbaren Boden fiel, führe ich zudem auf die überaus positive Rezeption Hegels in der finnischen Geisteswissenschaft zurück. An der Universität Turku hatte die Philosophie im 18. Jahrhundert die Theologie als wichtigste Fakultät abgelöst. Bereits 1810 waren dort Hegels Ideen bekannt. Der Philosophieprofessor Johan Jakob Tengström (1787-1858) etablierte das Hegelsche Denken an der 1828 von Turku nach Helsinki verlegten Universität und

---

<sup>102</sup> Vgl. hierzu ausführlicher: PÄRSSINEN, JAKOB: Die Einwirkung der deutschen Pädagogik auf die Begründung und das Leben der deutschen Lehranstalten (1805-1843) in Altfinnland. Weimar 1927.

<sup>103</sup> IISALO, TAIMO: The Science of Education in Finland 1828-1918. Helsinki 1979, S. 27.

<sup>104</sup> IISALO geht an dieser Stelle nicht weiter auf den Realschul-Lehrplan ein, erwähnt aber früher den Reformen G ripenberg, der 1810 als erster Finne eine an der deutschen Realschule orientierte Schule gründete. Die Unterrichtsfächer dort waren Mathematik, moderne Sprachen, Geschichte, Geographie, Religion, Ethik, Naturgeschichte, Physik, Zeichnen, Musik, Gymnastik und Sport. (Vgl. IISALO (1979), S. 23.)

Die deutsche Realschule erwuchs aus der realistischen Pädagogik des lutherischen Pietisten Francke und wurde im 18. Jahrhundert u.a. von Hecker weiterentwickelt. (Vgl. REBLE (1999), S. 130-134.)

verschaffte dem Hegelianismus in den 30er Jahren die führende Rolle in der finnischen Philosophie.<sup>105</sup>

Laut KUIKKA markieren die 30er Jahre den Startpunkt der Entwicklung hin zu einer modernen finnischen Elementarschule. 1831 wurde die Finnische Literaturgesellschaft gegründet, unter deren Einfluss sich die finnische Kultur weiter entfaltete. Die Anzahl der öffentlichen Büchereien stieg, ebenso die der Zeitungen und Zeitschriften – und eines der Diskussions-themen war die Volksbildung.<sup>106</sup>

Derweil von staatlicher Seite aus kein Reformwille zu erkennen war, wurden zahlreiche private oder kirchliche Schulen gegründet – von denen viele wiederum nur für begrenzte Zeit bestanden. Ihre Mannigfaltigkeit erlaubt Rückschlüsse auf die pädagogische Diskussion im Lande:

[...] the Ahlman schools, the Antell schools, Bell-Lancaster schools, charity schools, schools for poor children, schools for apprentices, manor and factory schools. The Church developed confirmation classes for young people and Sunday schools for children. In the background there were the pedagogical ideas of the Enlightenment, philanthropism and neohumanism. They favoured experimental schools which aimed at popular education.<sup>107</sup>

Einer der prominentesten Vorkämpfer für die finnische Sprache und Kultur war der Hegelianer Johan Vilhelm Snellman (1806-1881), ein Schüler Tengströms. Für beide waren die Hegelsche Philosophie, die Pädagogik bzw. Volksbildung und die finnische Identitätsbildung untrennbar miteinander verknüpft:

Der finnische Hegelianismus war von Anfang an auch eine starke kulturpolitische und nationale Bewegung, die wichtige Voraussetzungen für die kulturelle und politische Selbstständigkeit Finnlands schuf. [...] Diese nationale Dimension war eine wichtige Ursache für die Erhebung der pädagogischen Problematik zu einem der wichtigsten theoretischen und praktischen Themen bei der Grundlegung und Bestimmung der nationalen Identität Finnlands. Die zentrale Frage der nationalen Bildung und Kultur war von Anfang an der praktische Grund, der die Pädagogik in Finnland zu einer wichtigen theoretischen Frage hervorhob.<sup>108</sup>

<sup>105</sup> Es sei erwähnt, dass Tengström damals der einzige Philosophieprofessor in Finnland war. Vgl. dazu IISALO (1979), S. 15 und 27, sowie VÄYRYNEN, KARI: Der Prozeß der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus. Tampere 1992, S. 27.

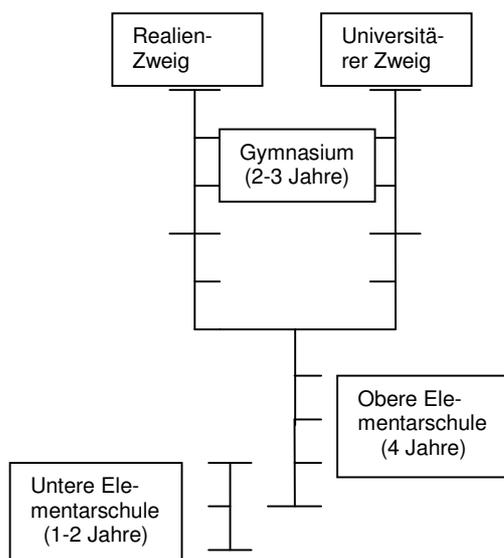
<sup>106</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 49 f.

<sup>107</sup> KUIKKA (1997), S. 49. Die Ahlman-Schulen (Farmschulen) und zwei weitere Privatschulen beschreibt IKONEN (2004) näher.

<sup>108</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 16 f.

Snellman und seine Mitstreiter erreichten ein kleines Teilziel, als 1843 durch die neue Schulordnung für die höheren Schulen Finnisch als Unterrichtsfach eingeführt wurde.

Der Anteil des Lateinunterrichts wurde zugunsten der Realienfächer und neuer Sprachen (Finnisch, Deutsch, Russisch und Französisch) verringert. Dies bedingte laut ISOSAARI jedoch eine gewisse Zusammenhanglosigkeit des Lehrstoffs. Neben das humanistische Gymnasium trat als parallele Schulform das Realgymnasium.<sup>109</sup> Die Trivialschule wurde von nun an als Elementarschule bezeichnet. Nach dem Abschluss der zweijährigen unteren Elementarschule konnten die Abgänger beispielsweise die Beamtenlaufbahn einschlagen. Die Schüler konnten aber auch nach einem Schuljahr zur oberen Elementarschule wechseln, da das zweite Schuljahr der Anfangsklasse der oberen Elementarschule entsprach. Nach vier Jahren in der oberen Elementarschule konnte eine höhere Schule besucht werden. 1843 wurde außerdem das Recht zur Gründung von Mädchenschulen festgeschrieben.<sup>110</sup> Das Schulsystem nach der Reform veranschaulicht folgende Skizze:



*Quelle: s. Anm.<sup>111</sup>*

<sup>109</sup> In Preußen wurde erst 16 Jahre später eine Ordnung für das Realschulwesen erlassen und somit der Sache nach das Realgymnasium geschaffen. Vgl. REBLE (1999), S. 268 f.

<sup>110</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 52, sowie ISOSAARI, JUSSI: Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Keuruu 1973, S. 13 f.

<sup>111</sup> Grafisch leicht verändert entnommen aus ISOSAARI (1973), S. 14 [Übers. d. Verf.]. Das zweijährige Gymnasium wurde 1847 auf drei Schuljahre ausgelegt.

Inzwischen gab es in Finnland fünf Gymnasien, 10-11 obere Elementarschulen, rund 30 untere Elementarschulen und fünf Mädchenschulen.<sup>112</sup>

In den 40er Jahren weitete sich die Diskussion um die Volksschule noch aus. Zeitungen berichteten über die Entwicklungen der Schulsysteme in anderen nordeuropäischen Ländern, insbesondere über die seit 1842 bestehende Volksschule in Schweden. Um die Jahrhundertmitte wurde die öffentliche Diskussion jedoch durch die Zensur der russischen Regierung unterbunden. Politische Spannungen in anderen Teilen Russlands weckten auf russischer Seite das Bestreben, Finnland gegen ausländische Einflüsse abzusichern und das Bildungswesen strikt zu kontrollieren.<sup>113</sup> Zu dieser Haltung trugen möglicherweise auch die revolutionären Erhebungen bei, die 1848 an zahlreichen europäischen Orten aufflammten und sowohl die „Möglichkeit einer sozialen Umwälzung“<sup>114</sup> aufgezeigt als auch die „Entstehung neuer Nationalstaaten“<sup>115</sup> angekündigt haben.

## 2.2 Die Planungsphase

Durch den Krimkrieg (1853-1856) veränderten sich die Machtverhältnisse in Europa wiederum grundlegend. Die Stellung Russlands wurde nach der Niederlage bei Sewastopol und dem Frieden von Paris geschwächt, die westeuropäischen Mächte konnten ihre Position festigen.

Nach dem Regentenwechsel in St. Petersburg im Jahre 1855 erhielt das Großfürstentum Finnland weitere bedeutsame Privilegien. In heutigen Darstellungen wird diese Tatsache grosso modo auf die liberalistische Gesinnung Zar Alexanders II. (Regierungszeit 1855-1881), der 1861 auch die Leibeigenschaft aufhob, zurückgeführt. Doch m. E. sollte man auch die Ansicht von JUSSILA/HENTILÄ/NEVAKIVI zur Kenntnis nehmen: Ausgangspunkt der Reformen war die Niederlage im Krimkrieg. Alexander II. war bestrebt, Finnland weiterhin eng an sein Reich zu binden und eine Hinwendung nach Westeuropa zu verhindern – ähnlich wie in der Situation nach 1809. Dazu musste insbesondere der Handel angekurbelt werden,

---

<sup>112</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 13.

<sup>113</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 52 f.

<sup>114</sup> Der farbige Ploetz (1986), S. 353.

<sup>115</sup> Der farbige Ploetz (1986), S. 353.

der während des Krieges fast zum Erliegen gekommen war.<sup>116</sup> So kündete der Zar 1856 anlässlich eines Helsinki-Besuches die Umsetzung eines umfassenden wirtschaftlichen Reformprogramms an, das zwar liberal geprägt, aber von erkonservativen Beratern ausgearbeitet worden war. Der finnische Senat sollte Vorschläge zur Förderung von Handel, Industrie und Seefahrt, zum Ausbau der Verkehrsverbindungen sowie zur Gründung von Schulen für die Volksbildung auf dem Lande unterbreiten.<sup>117</sup>

Auf politischem Gebiet waren die wichtigsten Neuerungen die Einberufung des finnischen Vier-Stände-Landtages, der von 1863 bis 1864 seine erste Legislaturperiode hatte und von 1869 bis 1906 kontinuierlich zusammentrat, weiterhin die Einführung der kommunalen Selbstverwaltung.<sup>118</sup> „Obwohl sich das politische System Finnlands der Form nach nicht änderte, vier Stände und das Kollegialsystem blieben, entwickelte es sich von innen heraus Schritt für Schritt zu einer liberalen Bürgergesellschaft.“<sup>119</sup>

Für Wirtschaft, Handel und Verkehr waren eine eigene Währung ab 1865, eine eigene Zollpolitik, die 1879 eingeführte Gewerbefreiheit und der Eisenbahnbau ab 1862 bahnbrechende Errungenschaften. Die finnische Wirtschaft erlebte in der zweiten Jahrhunderthälfte einen Aufschwung, der über 100 Jahre später als in England zu einer beginnenden Industrialisierung führte, die hauptsächlich Forstprodukte betraf. Auch wenn sich dadurch der Anteil der städtischen Bevölkerung erhöhte und sich regionale Unterschiede verschärften, war diese Entwicklung doch vergleichsweise begrenzt: „Knapp 80 % der Bevölkerung arbeiteten [selbst noch im Jahre 1917] im primären und nur etwa ein Siebtel im verarbeitenden Sektor, wobei von diesen nur die Hälfte in Fabriken, die anderen im Gewerbe und auf dem Bau beschäftigt waren.“<sup>120</sup> Finnland gewann in dieser Zeit gegenüber seinem ‚Mutterland‘ einen wirtschaftlichen Vorsprung.

Es ist bezeichnend für die weitere (parallele) Entwicklung des Schulsystems, dass im Jahr 1856, trotz der Forderung des Zaren nach ländlichen Volksschulen und der damit verbundenen Möglichkeit einer grundlegenden Reform, das bestehende System noch einmal verändert wurde:

---

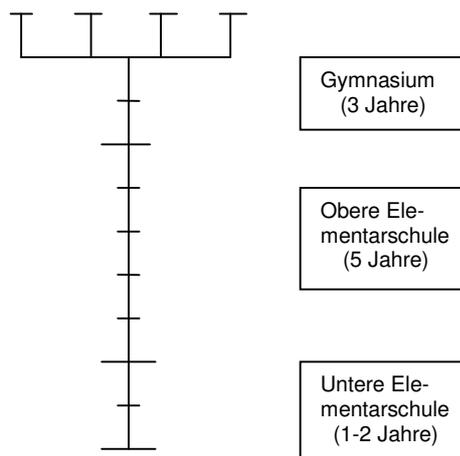
<sup>116</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 54-56.

<sup>117</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 61 f.

<sup>118</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 81 f.

<sup>119</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 66.

<sup>120</sup> MILITZ (2002), S. 25. Der Anteil der städtischen Bevölkerung hatte sich in den letzten 100 Jahren um 10 Prozent auf 14,7 Prozent erhöht.



*Quelle: s. Anm.<sup>121</sup>*

Ziel der ein- bis zweijährigen unteren Elementarschule war es, allen Gemeindemitgliedern das unbedingt notwendige Mindestwissen zu vermitteln, wobei der Lehrstoff des zweiten Schuljahres die Grundlage für die obere Elementarschule bildete. Nach Abschluss der oberen Elementarschule konnten die Schüler eine Beamtenlaufbahn anstreben oder das dreijährige Gymnasium besuchen, das sich im letzten Jahr in vier Fachrichtungen aufteilte: Theologie, Philologie, Mathematik / Landvermessung / Forstwirtschaft sowie Rechtslehre / Staatskunde.<sup>122</sup> Im Vergleich zum Schulsystem von 1843<sup>123</sup> ist eine starke Vereinheitlichung festzustellen.

### **Exkurs: Johan Vilhelm Snellman**

Obwohl Snellmans Name im Zusammenhang mit der finnischen Kultur, Politik, Philosophie und Pädagogik des 19. Jahrhunderts immer wieder angeführt wird, ist es fast überall Uno Cygnaeus, der heute den Titel „Hauptarchitekt“ der finnischen Schulplanung<sup>124</sup> bzw. „Vater der finni-

<sup>121</sup> Grafisch leicht verändert entnommen aus ISOSAARI (1973), S. 15 [Übers. d. Verf.].

<sup>122</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 15 f.

<sup>123</sup> Vgl. die Grafik auf S. 30.

<sup>124</sup> KUIKKA, MARTTI T.: Die Erforschung der Geschichte der Erziehung in Finnland 1945-1975. In: HEINEMANN, MANFRED (Hrsg.): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Stuttgart 1979, S. 43.

schen Volksschule“<sup>125</sup> trägt. KARI VÄRYNEN versucht, ihm diesen in seiner Dissertation über Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus zugunsten von Johan Vilhelm Snellman streitig zu machen. Er bezieht sich dabei auf Snellmans kulturpolitisches und bildungsphilosophisches publizistisches Schaffen, das – lange vor Cygnaeus – den Boden für die Einrichtung einer öffentlichen Volksschule bereitet hat.<sup>126</sup>

Auf VÄRYNENS m. E. nicht überzeugende Argumente dafür, dass Snellman als Vater der finnischen Volksschule anzusehen sei, werde ich am Ende dieses Exkurses kurz eingehen. Doch unbestritten findet Snellman im Zusammenhang mit der Entstehung der finnischen Volksschule bei vielen Autoren zu wenig Beachtung, so etwa bei WHITTAKER, der ihn nur an einer Stelle als Förderer der finnischen (Schrift-)Sprache erwähnt, an einer zweiten als Gegner einer Curriculumreform, der das Hauptziel der Schule in der intellektuellen Bildung sah.<sup>127</sup>

Diesem Umstand will ich durch diesen Exkurs Rechnung tragen.

Neben Johan Ludvig Runeberg (1804-1877), dem finnischen Dichter, der mit „Fähnrich Stahls Erzählungen“ dem finnischen Volk seine Nationalhelden (und später auch seine Nationalhymne) gab, war Johan Vilhelm Snellman die führende Figur der Nationalbewegung.

Er beendete 1831 sein Theologie- und Philosophiestudium, promovierte 1835 und war daraufhin als Philosophiedozent in Helsinki tätig. Auf der Basis von Hegels Philosophie veröffentlichte er zwischen 1830 und 1850 philosophische Schriften, von denen die „Idee der Persönlichkeit“ (1841) sowie „Die Lehre vom Staat“ (1842) als die Hauptwerke gelten.<sup>128</sup> In den 40er Jahren gründete er eine schwedisch- und eine finnischsprachige Zeitung, von denen letztere 1847 als ‚zu radikal‘ verboten wurde. Von

<sup>125</sup> HANSÉN U.A. (1984), S. 27.

<sup>126</sup> Vgl. VÄRYNEN (1992), S. 194 und 114 f.

<sup>127</sup> Vgl. WHITTAKER, DAVID J.: *New Schools for Finland. A Study in Educational Transformation*. Jyväskylä 1984, S. 21 und 27. WHITTAKER beschneidet die Rolle Snellmans unangemessen und sieht Cygnaeus' Person zu verklärt und überhöht, wenn er ihn als Philosophen, Politiker und Lehrer in einer Person bezeichnet. (S. 22) Cygnaeus war studierter Theologe. Er erteilte zwar im Rahmen seiner geistlichen Tätigkeit auch Unterricht, doch hat er weder philosophische Schriften verfasst noch ein bedeutendes politisches Amt bekleidet.

<sup>128</sup> Hans Peter Neureuter nimmt in seinem Nachwort zu Snellmans Deutschlandreise kritisch, aber sehr kurz Stellung zu diesen und früheren Werken und postuliert, dass „[...] sein philosophisches Werk [...] die Wendung zur Praxis nicht mit[macht] [...]“. NEUREUTER, HANS PETER (Hrsg.): *SNELLMAN, JOHAN VILHELM: Deutschland. Eine Reise durch die deutschsprachigen Länder 1840-1841*. 2 Bde. Helsinki 1984 (Originalausgabe: Stockholm 1842), S. 518. Er verweist dabei auch auf Snellmans Biographen (S. 524): REIN, THIODOLF: *Johan Vilhelm Snellman*. 2 Bde. Helsingfors 1895-1901.

1843 bis 1849 war er Rektor einer Schule in Kuopio. Im Jahre 1856 wurde er Professor für ‚Sittenlehre und das System der Wissenschaften‘ – genauer gesagt für Philosophie, eine Disziplin, die von den russischen Machthabern gefürchtet und deren Lehre daher untersagt war. 1860 übernahm er zwei Jahre lang zusätzlich den 1852 eingerichteten Lehrstuhl für Erziehung und Pädagogik, der praktisch nur im Herbst 1855 besetzt gewesen war.<sup>129</sup> Snellmans Aktivitäten waren zwangsläufig zugleich politischer Natur: Als in den 60er Jahren die Parteienbildung in Finnland einsetzte und die Sprachenfrage immer dringlicher wurde – Schwedisch war als Muttersprache einer Minderheit von rund 14 Prozent der Einwohner<sup>130</sup> immer noch Verwaltungs-, Gerichts- und auch Unterrichtssprache<sup>131</sup> – „[...] trat die Finnische Partei in Erscheinung. Während die Förderung des Finnischen davor [...] mit gesamtstaatlichen Gesichtspunkten verbundenes Fennophilium gewesen war, verwandelte sie sich unter der geistigen Führung von Snellman in politische Fennomanie“<sup>132</sup>. Die russische Regierung unterstützte die Fennomanen gegen die Svekomanen, und die finnische Sprache wurde 1863 mit einer Übergangsfrist von 20 Jahren dem Schwedischen gleichgestellt. Seither sind dies die beiden offiziellen Landessprachen. Snellman wurde zum Senator und Leiter des Staatsfinausschusses berufen (bis zu einem Disput mit dem russischen Generalgouverneur 1868).<sup>133</sup>

Im Folgenden werden aus seiner „nationalen Bildungsphilosophie“<sup>134</sup> einige Gedanken herausgestellt, die für Snellmans Bestimmung der Volksschule grundlegend sind.

Snellman entwickelte ab Ende der 30er Jahre seine Auffassungen von Erziehung und Bildung, basierend auf der Hegelschen Dialektik. Orientiert an den praktischen Problemen seiner Zeit, arbeitete er seine pädagogische Position in vielen Fragen weiter aus als Hegel. VÄYRYNEN bezeichnet seine Philosophie der Bildung und Erziehung als „junghegelianische Wei-

<sup>129</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 40-42. Der erste schwedische Lehrstuhl für Pädagogik wurde erst 1907 in Uppsala eingerichtet. (Vgl. IISALO (1979), S. 33.)

<sup>130</sup> Vgl. ESKOLA, MATTI (Hrsg.): Hier ist Finnland. Keuruu 1991, S. 47.

<sup>131</sup> 1857 wurde in Jyväskylä das erste finnischsprachige Gymnasium gegründet. Vgl. KUIKKA (1997), S. 57.

<sup>132</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 71.

<sup>133</sup> Vgl. zu den biographischen Daten auch HÄNTSCH, CAROLA: Gelehrter zwischen Romantik und Hegelianismus in Finnland. Johan Vilhelm Snellman (1806-1881). In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 39 (1991) 1, S. 43-49.

<sup>134</sup> Ausführlich erläutert in dem Kapitel „Die nationale Bildungsphilosophie J. V. Snellmans und die Grundlagen der Erziehung“ bei VÄYRYNEN (1992), S. 113-212.

terentwicklung der klassischen neuhumanistischen Bildungsidee“<sup>135</sup> und unterstreicht ihre Überlegenheit gegenüber den Arbeiten der deutschen Hegelianer Thaulow und Rosenkranz, die versuchten, aus Hegels Philosophie ein pädagogisches System zu extrahieren.<sup>136</sup>

Den dialektischen Kern seines Denkens bildet [...] seine dynamische Bildungsphilosophie mit ihren zentralen Momenten: die Philosophie der Tat und produktiven Subjektivität, seine Auffassung über die dialektische Kontinuität der Tradition und die nationale Form der allgemeinen kulturellen Entwicklung.<sup>137</sup>

Bildung ist für Snellman der Prozess der ‚Menschwerdung‘ des Menschen, die Überwindung seiner biologischen Natur, kurz gesagt ‚Humanität‘. Diese wiederum ist allerdings ein Ideal, zu dem wir immer nur auf dem Weg sind.

Erreicht wird Bildung durch die Vermittlung der kulturspezifischen Tradition. Bildung ist jedoch nicht die einseitige Internalisierung der Tradition durch das Individuum, vielmehr ist das Verhältnis von Tradition und Individuum ein dynamisches, dialektisches. Indem das Selbstbewusstsein und die Kritikfähigkeit des Individuums entwickelt werden, wird es in die Lage versetzt, die Tradition zu reflektieren und in neuer, zeitgemäßer Form an die nächste Generation weiterzugeben, die jene erneut modifiziert. Snellmans gesamte Bildungsphilosophie hat zum Ziel, eine bessere Zukunft zu schaffen.

Für ihn ist die Bildung aller Bürger unerlässliche Voraussetzung für eine echte Demokratie, in der jeder Mensch über „selbstständige Urteilskraft [und] produktives, schaffendes Denken“<sup>138</sup> verfügen muss.

Die Bildung, wenn sie allgemein wird, fördert so die vernünftige Entwicklung der Gesellschaft [...]. Ohne Bildung können die grundlegenden Prinzipien der modernen Gesellschaft nur äußerer Rahmen bleiben. Z.B. gebildetes allgemeines moralisches Bewußtsein ist die notwendige Voraussetzung für das wirkliche Funktionieren der Gesetze.<sup>139</sup>

Snellman entfaltet seine Pädagogik aus seiner Gesellschaftsphilosophie

<sup>135</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 117.

<sup>136</sup> Vgl. z.B. ROSENKRANZ, KARL: Die Pädagogik als System. Königsberg 1848, sowie THAULOW, GUSTAV: Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik. Kiel 1853/54.

<sup>137</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 117.

<sup>138</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 200.

<sup>139</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 159.

heraus und bestimmt wie Hegel ihre Stellung im Gefüge von Familie, bürgerlicher Gesellschaft und Staat. Und obwohl er der Auffassung ist, dass alle Schulen sowie ihre Methodik und Didaktik unter staatlicher Aufsicht stehen müssten und der Unterricht „[...] unmittelbar darauf [zielt], den Bürger (medborgaren) fähig zum Dienst an der bürgerlichen Gesellschaft und am Staat zu machen“<sup>140</sup>, betont er die Autonomie der Schule gegenüber aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen mit der Begründung, dass die allgemeinemenschliche Bildung im Vordergrund stehe.

Die Erziehungsinstitutionen Familie, Schule und Universität sind gleichfalls keine statischen Gebilde, sondern wandeln sich mittels der produktiven Subjektivität ihrer Mitglieder.

Snellmans ausführliche Betrachtungen zur Familienerziehung überspringend, möchte ich mich direkt seiner Schulpädagogik zuwenden.

Die Gegenwartsferne klassischer humanistischer Studien ebenso wie die Oberflächlichkeit der Realstudien kritisierend, fordert er „zeitgemäße humanistische Studien“<sup>141</sup>, die dem Lernenden auf der Basis von antiken sowie aktuellen Lehren und Literaten produktives Handeln in der gegenwärtigen Wirklichkeit ermöglichen.

Auf der Basis seiner bildungsphilosophischen Überlegungen hat Snellman Entwicklungsstadien des Lernens formuliert:

In den ersten Lebensjahren lernt das Kind (zu Hause) in Abhängigkeit von äußeren Autoritäten hauptsächlich gedächtnismäßig – und zwar Benennungen, Begriffsbildungen, Auswendiglernen sowie religiöses Wissen. In dieser Phase haben jedoch auch die Gefühle und Vorstellungen des Kindes, spielerisches Lernen und insbesondere das Interesse am Wissen – die Fragen des Kindes – ihren Platz.

Der Übergang zum produktiven Lernen ist fließend. In der Schule (auch der Volksschule!) soll die Subjektivität des Kindes gezielt entwickelt werden: „[...] je mehr der Unterricht fortschreitet und sich die Erkenntnisse des Schülers vermehren, desto mehr wird seine eigene Aktivität für die Ordnung und Zusammenhang dieser Erkenntnisse erforderlich. Er muß den Zusammenhang von besonderen Vorstellungen suchen.“<sup>142</sup> Aus dem

<sup>140</sup> SNELLMAN, JOHAN VILHELM: Lärarn om staten. In: Samlade arbeten I. Helsingfors 1892- [sic!], S. 724, zit. in: VÄYRYNEN (1992), S. 184.

<sup>141</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 157.

<sup>142</sup> SNELLMAN, JOHAN VILHELM: Samlade arbeten IX. Helsingfors 1892- [sic!], S. 173, zit. in: VÄYRYNEN (1992), S. 188.

Auswendiglernen wird Begreifen. Der Schüler löst sich allmählich von dem Einfluss äußerer Autoritäten, wird fähig zur kritischen Auslegung und erlangt dadurch sein Selbstbewusstsein. Die Schule sollte darüber hinaus bereits die höchste Form der menschlichen Bildung anstreben: das produktive Wissen. In diesem Stadium ist das Individuum in der Lage, selber eine Norm zu bilden – das Allgemeine zu finden, wenn nur das Besondere gegeben ist.

Wenn die Schüler von der höheren Schule an die Universität wechseln bzw. die Volksschüler ins gesellschaftliche Leben, sollen sie „die Fähigkeit des Selbststudiums (oder auch der Selbsterziehung)“<sup>143</sup> besitzen, die voraussetzt, dass ihr Interesse an der Erkenntnis erwacht ist.

Die Bestimmung der Volksschule war im Prozess der finnischen Identitätsbildung eine zentrale Frage der nationalen Politik, und laut VÄYRYNEN war Snellman der Finne, der sie theoretisch am weitesten ausgearbeitet hat – auch in Auseinandersetzung mit der schwedischen Bildungsdebatte Anfang der 40er Jahre.<sup>144</sup> Die große gesellschaftliche Bedeutung der Volksschule lag darin, dass allen Klassen der Bevölkerung nun Bildung zuteil werden sollte. Eine solche Ergänzung des höheren Schulwesens schien dringend geboten, denn:

Das Bedürfnis eines anderen als des eigentlich religiösen Unterrichts ... wächst immer, wenn die Gesellschaft sich entwickelt ... der moderne, europäische Staat ... ist ein sehr komplex zusammengesetzter Organismus und daher wird ein solcher Unterricht für alle Staatsbürger (medborgare) notwendig<sup>145</sup>.

Snellman erhoffte sich nationalen Fortschritt, der vom Volk ausgeht. So sprach er sich auch vehement gegen eine Beschränkung des in der Volksschule zu vermittelnden Wissens auf die klassenspezifischen Erfordernisse aus. Es sei „[...] nich [sic!] vernünftig zu rasonieren, wie viel Wissen z.B. ein Bauer braucht. Er muß bei der gegenwärtigen Lage der Dinge gleich viel wissen wie ein Priester, und ein wenig mehr dazu“<sup>146</sup>.

---

<sup>143</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 191.

<sup>144</sup> Vgl. VÄYRYNEN (1992), S. 194 f.

<sup>145</sup> SNELLMAN, JOHAN VILHELM: *Samlade arbeten IV*. Helsingfors 1892- [sic!], S. 41 f., zit. in: VÄYRYNEN (1992), S. 199.

<sup>146</sup> SNELLMAN, JOHAN VILHELM: *Samlade arbeten III*. Helsingfors 1892- [sic!], S. 156, zit. in: VÄYRYNEN (1992), S. 196.

Die beiden zentralen Bestimmungen der Volksschule seien die allgemenschliche Bildung (die praktische Humanität) sowie die Schaffung eines autonomen Interesses an der Erkenntnis.

Doch wie sind diese Bestimmungen praktisch zu verwirklichen? Welche Lerninhalte, Lernziele und Unterrichtsmethoden sind zu wählen? Auf Snellmans Vorschläge zur Lehrplangestaltung geht VÄYRYNEN leider nicht ein, doch auf die Hauptaufgabe der Schule und die Methoden: Erstere sieht Snellman in der Entwicklung der Lesefähigkeit, die für ihn das Leseverständnis einschließt. Durch das verstehende Lesen eignet sich der Schüler eigenständig Wissen an, begreift und legt es aus. Es ist vor allem Voraussetzung für das später angestrebte Selbststudium. Die von Gezelius bereits etwa 200 Jahre zuvor geübte Kritik am Auswendiglernen und mechanischen Lesen hatte auf Dauer offensichtlich keine Früchte getragen.<sup>147</sup> Snellman plädiert in seinem Artikel „Wie der Schulunterricht die Leselust erstickt“ (1855) für eine drastische Reduzierung der traditionellen mechanischen Unterrichtsformen (Auswendiglernen und Abhören) und den Einsatz aktivierender Methoden:

[...] die Schule muß vor allem die eigene Aktivität und Arbeit der Schüler fördern. Das geschieht durch produktive Formen des Unterrichts: das selbstständige Lesen systematisch homogener Einheiten sowohl in der Schule als auch zu Hause, schriftliche und mündliche Darstellungen des Gelesenen, der diskutierende Unterricht des Lehrers, in dem er das Wesen der Sache möglichst vielseitig beleuchten soll<sup>148</sup>.

Dabei soll der Lehrer keine belehrenden Monologe halten, sondern die Auslegungen der Schüler berücksichtigen. Auf diese Weise wird die von Snellman theoretisch geforderte produktive Subjektivität des Schülers praktisch gefördert.

Snellmans Kritik an der ‚Alten Schule‘ und sein Entwurf für die Volksschule lassen ihn als einen Vordenker der reformpädagogischen Bewegung erscheinen, die sich ab dem späten 19. Jahrhundert auf internationaler Ebene formiert. Im deutschen Sprachraum war Adolph Diesterweg (1790-1866) ein ebensolcher Vordenker – etwa zeitgleich erschuf er das Ideal-

<sup>147</sup> Vgl. dazu S. 19 in Abschnitt 1.4.

<sup>148</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 202 f. Solche Gedanken tauchen in Deutschland erst mit der Reformpädagogik auf.

bild einer ‚Neuen Schule‘, das beinahe alle wesentlichen Elemente der Reformpädagogik enthielt.<sup>149</sup>

Wenn man Snellmans öffentliches Wirken und sein bildungsphilosophisches Gedankengut im Nachhinein betrachtet, muss man sich fragen, warum er bei der Einrichtung der Volksschule keinen nennenswerten Einfluss ausüben konnte. Snellman hat theoretisch eindeutig umfassender, überzeugender und eigenständiger als Cygnaeus gewirkt, der kein eigenes pädagogisches System entwickelte und dessen Schriften fragmentarisch blieben.

Doch auch wenn IISALO sehr allgemein schreibt: „On the whole, the planners of the Finnish elementary school tended to favour Snellman’s opinions“<sup>150</sup>, so wird bei der Umsetzung immer wieder deutlich, dass Cygnaeus’ Vorschläge grosso modo angenommen worden sind.<sup>151</sup>

Darin, dass Snellman den Boden für Cygnaeus bereitet hat, kann ich VÄYRYNEN nur zustimmen. Ohne Snellmans engagierten Einsatz für das finnische Volk hätte Cygnaeus sicher nicht in diesem Umfang wirken können. So sind Snellmans Verdienste für die Volksbildung sehr hoch anzusetzen.

Wie konnte nun Uno Cygnaeus, ein ‚einfacher Theologe‘, der seit zwei Jahrzehnten in Russland tätig war, der ebenso in Opposition zur finnischen ‚Gelehrtenpädagogik‘ wie zu den kirchlichen Vorstellungen stand, in kurzer Zeit zu solch großem Einfluss gelangen, dass er noch zu seinen Lebzeiten als ‚Vater der finnischen Volksschule‘ bezeichnet wurde?

VÄYRYNEN bietet zwei Erklärungen an: Er ordnet Cygnaeus’ pädagogische Vorstellungen als psychologistaisch und naturalistisch ein: „[...] Positionen, die in Finnland durch den deutschen Idealismus schon überwunden waren“<sup>152</sup> und die von Snellman und dem Pädagogikprofessor Zacharias Joachim Cleve (1820-1900) auch vehement angefochten wurden. VÄYRYNEN vermutet:

<sup>149</sup> Vgl. SKIERA, EHRENHARD: Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren 1996, S. 21.

<sup>150</sup> IISALO (1979), S. 56.

<sup>151</sup> Auch ISOSAARI (1973) schreibt auf S. 19: „Lopulliset säännökset saatin vasta 11.5.1866. Ne olivat pääasiallisesti Cygnaeuksen ehdotuksen mukaiset.“ (Die endgültigen Gesetze wurden erst am 11.5.1866 verabschiedet. Sie stimmten mit Cygnaeus’ Entwurf in der Hauptsache überein [Übers. d. Verf.])

<sup>152</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 115.

Der zentrale Grund für seine Hochachtung ist offenbar die spätere Entwicklung der Pädagogik zurück in eine psychologistische und naturalistische, gesellschaftlich und kulturell indifferente Richtung. Schon der Herbartianismus der 80er Jahren [sic!] bereitete diese Entwicklung in Finnland vor, die ihren Höhepunkt in der positivistischen ‚Erziehungswissenschaft‘ erreichte<sup>153</sup>.

Dies mag zwar als (eine) Erklärung für die äußerst positive spätere finnische Rezeption des Cygnaeus dienen, nicht aber für seine großen Erfolge in der Zeit vor den 80er Jahren. VÄYRYNEN differenziert zudem nicht zwischen ‚Volksschulpädagogik‘ und ‚Pädagogik der höheren Schule‘, die sich in jener Zeit in verschiedene Richtungen entwickelten.<sup>154</sup> Des Weiteren führt er an: „Offenbar war auch die nationale Neutralität von Cygnaeus für die Administration angenehm und sicherte seinen unmittelbaren Erfolg als Schulbeamter“<sup>155</sup>. Hier muss festgestellt werden, dass sowohl Snellman als auch Cygnaeus sich für die Sprache und Identität des finnischen Volkes stark machten, wie es von der russischen Regierung größtenteils unterstützt wurde. Und Snellman überwarf sich erst im Jahre 1868 mit ihr.<sup>156</sup>

VÄYRYNEN kann Cygnaeus´ Erfolge also nicht überzeugend erklären.

WEIS bemerkt zu dieser Thematik: „Tiefere Studien hatte Cygnaeus eigentlich nicht, aber sein klarer Verstand, seine Liebe zum Volke und Vaterlande, sowie sein starker Wille machte ihn dem gewordenen Auftrage gewachsen“<sup>157</sup>.

Cygnaeus war mit Sicherheit ein sehr idealistischer, zielstrebig, disziplinierter Praktiker mit großem Organisationstalent und Durchsetzungsvermögen. Anders ist sein Lebenswerk, dem wir uns nun zuwenden wollen, nicht zu erklären.

---

<sup>153</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 115. Vgl. zum Herbartianismus in Finnland Abschnitt 2.4.1 auf S. 64-67.

<sup>154</sup> Siehe S. 69 f. in Abschnitt 2.5.

<sup>155</sup> VÄYRYNEN (1992), S. 115.

<sup>156</sup> REINCKE schreibt beispielsweise, dass Cygnaeus´ „[...] Veröffentlichungen in Finnland [...] sehr ernst genommen [wurden], da hiermit eine kulturelle Emanzipation von jahrhundertelanger schwedischer Okkupation und kultureller Vormundschaft zu erhoffen war.“ REINCKE, HANS JOACHIM: Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik. Frankfurt a. M. 1995, S 41.

<sup>157</sup> WEIS, ANTON: Uno Cygnaeus, der Vater der finnländischen Volksschule. In: Pädagogische Abhandlungen 12 (1907) 5, S. 88.

## 2.2.1 Uno Cygnaeus, der Vater der finnischen Volksschule

Uno Cygnaeus studierte Naturwissenschaften sowie Theologie und wurde 1837 ordiniert. Er war zunächst als Pastoratsadjunkt in Wiborg (heute russisch: Vyborg) tätig, segelte aber 1839 nach Russisch-Nordamerika (heute Alaska). Dort betreute er als Pastor die lutherische Gemeinde der russisch-amerikanischen Handelsgesellschaft auf der Insel Sitka. Zu seinen Aufgaben zählten auch der Russisch- und Französischunterricht. Jeden Abend studierte er Hauptwerke deutscher, englischer und schweizerischer Pädagogen. Cygnaeus hat später selbst betont, dass die Zeit in Sitka ihn sehr geprägt habe und seine Ideale von Freiheit und Gleichheit sich damals herausgebildet hätten. 1845 reiste er zurück nach Europa und arbeitete in Sankt Petersburg zunächst in einer schwedischen, dann in einer finnischen Gemeinde. Zwei Jahre später wurde ihm die Leitung der Pfarrschule übertragen.<sup>158</sup>

Während seiner beruflichen Tätigkeit „[...] hatte er hinlänglich Gelegenheit gehabt, den niedrigen Bildungsgrad des Volkes und dessen daraus resultierendes Elend kennen zu lernen.“<sup>159</sup> So reifte in ihm bereits während seiner Zeit in Russisch-Nordamerika der Gedanke, „[...] den Kampf gegen Unwissenheit und Armut in der Heimat selbst in Angriff zu nehmen [...]“<sup>160</sup>, sein Volk durch die Einrichtung von Volksschulen geistig zu heben und zu veredeln. Doch auch die Ausbildung bzw. Erhaltung der nationalen Identität war für Cygnaeus – wie für Snellman – eine entscheidende Antriebsfeder: Die Nationalität des finnischen Volkes sei nur zu erhalten, wenn auch das gesamte Volk in den Genuss höherer Bildung käme.<sup>161</sup>

Der finnische Senat, vom Zaren beauftragt mit der Unterbreitung von Vorschlägen zur Errichtung ländlicher Volksschulen, suchte im Jahre 1856 zunächst Rat bei den drei Domkapiteln zu Turku, Borga und Kuopio. Die daraufhin von den Domkapiteln erstellten Entwürfe enthielten keine substantiell progressiven Vorschläge. Sie stützten sich auf die Arbeit des Volksbildungskomitees aus dem Jahre 1853 und sahen die Hauptaufgabe der geplanten Schulen in der Vorbereitung der Schüler auf den Konfir-

<sup>158</sup> Vgl. WEIS (1907), S. 89, WHITTAKER (1984), S. 22 f., sowie NURMI, VELI: Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki 1988, S. 12 und 274 f.

<sup>159</sup> WEIS (1907), S. 88.

<sup>160</sup> WEIS (1907), S. 88.

<sup>161</sup> Vgl. WEIS (1907), S. 90.

mandenunterricht. Die Entwürfe wurden veröffentlicht, mit der Aufforderung an alle Interessierten, sich schriftlich zu ihnen zu äußern. Bis zum Herbst 1857 gingen 19 Stellungnahmen ein, darunter Uno Cygnaeus' Schrift „Unzusammenhängende Überlegungen zur geplanten finnischen Volksschule“. Hierin wandte er sich scharf gegen die Vorschläge der Domkapitel und kritisierte, obgleich selbst Theologe, die Kontrolle und Beschränkung der Volksbildung durch die Kirche. Er bemängelte die zum Großteil auf literarische Bildung ausgerichtete Arbeit in den Schulen und vertrat die Auffassung, „[...] daß die Erziehung zur Selbsttätigkeit für die Entwicklung der Volksbildung von epochemachender Wichtigkeit sei“<sup>162</sup>. So forderte er „Anschaulichkeit statt Abstraktheit als Unterrichtsprinzip“<sup>163</sup>, die Förderung der geistigen und körperlichen Entwicklung, außerdem muttersprachlichen Unterricht und die Einrichtung eines Seminars zur Lehrerausbildung. Ferner betonte Cygnaeus die Notwendigkeit, Studienreisen ins Ausland zu unternehmen, um von den dortigen Schulverhältnissen zu lernen.<sup>164</sup>

Diese Vorschläge fanden Gehör und wurden im April 1858 durch „ein kaiserliches Manifest ‚über die Grundlagen für die Einrichtung von Volksschulen im Grossfürstentum [sic!] Finnland‘“<sup>165</sup> dargelegt. Es ordnete die Einrichtung von Volksschulen an, die einer eigenen Schulbehörde unterstellt und so der Administration der Kirche entzogen werden sollten. Auch wurde die Gründung eines Lehrerseminars als dringend erforderlich angesehen. In Bezug auf den Lehrplan betonte es die Bedeutung von muttersprachlichem Unterricht und religiöser Unterweisung. Während WHITTAKER angibt, dass auch die Erteilung von Slöjd „(educational hand-work)“<sup>166</sup> sowie Acker- und Gartenbau vorgesehen war, belegt REINCKE überzeugend, dass Cygnaeus den Slöjd erst nach seiner Studienreise (s.u.) in seine Konzeption aufnahm.<sup>167</sup> Unbeantwortet blieb u.a. die grundlegende Frage

---

<sup>162</sup> REINCKE (1995), S. 42.

<sup>163</sup> REINCKE (1995), S. 42.

<sup>164</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 18 f., KALLIO (1956), S. 9 f., WHITTAKER (1984), S. 23 f., sowie VUORELA, TAPANI: Opetusministeriön historia II: Taantumuksesta uudistuksiin 1825-1868. Helsinki 1980, S. 233. Wenn RÖHRS über die Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Studienreise „mit festumrissenen pädagogischen Aufträgen im Hinblick auf die Neugestaltung des eigenen Schulsystems“ schreibt, drängt sich der Name Uno Cygnaeus auf, den RÖHRS jedoch nicht erwähnt. RÖHRS, HERMANN: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 5., durchges. u. erg. Aufl. Weinheim 1998, S. 99.

<sup>165</sup> KALLIO (1956), S. 10.

<sup>166</sup> WHITTAKER (1984), S. 23. Vgl. zum Slöjd ausführlicher Abschnitt 2.2.1.1, S. 49-52.

<sup>167</sup> Vgl. REINCKE (1995), S. 43.

nach der Stellung der Volksschule im Schulsystem: Sollte das künftige Schulsystem ein paralleles oder ein einheitliches sein?

Da es an einem praktikablen Konzept zum Aufbau des Volksschulwesens und der Lehrerausbildung mangelte, ernannte der Senat drei Tage später Uno Cygnaeus zum Ober-Schulinspektor der Volksschulen. Er wurde beauftragt, das Schulwesen im In- und Ausland zu studieren und einen detaillierten Entwurf auszuarbeiten.<sup>168</sup>

Auf seiner Reise durchs eigene Land im Herbst 1858 sammelte er recht unerfreuliche Eindrücke; er sah die in mechanischen Methoden erstarrten Lehrer, „[...] ‘the thoughtlessness, the dust and din, the meaningless repetition and evasive eyes...’“<sup>169</sup>. Danach bereiste er ein Jahr lang Schweden, Dänemark, Deutschland, Österreich und die Schweiz. Von seinen Reiseeindrücken berichtete er 1859 in der Monatsschrift „Litteraturbladets“, 1860 legte er dem Senat einen Abschlussbericht über die Studienreise vor, und ein Jahr später hatte er seine Ideen mitsamt Vorschlägen zur Erstellung eines Curriculums sowie zur Verbesserung der Lehrerausbildung zu einem Entwurf für das künftige Volksschulwesen zusammengefasst, der sich stark am Schulsystem der Schweiz orientierte.<sup>170</sup>

Cygnaeus hat keine eigenständige pädagogische Theorie aufgestellt. Seine gesamten Schriften behandeln konkrete Angelegenheiten der Volksbildung, natürlich nicht ohne theoretischen Hintergrund. IISALO beschreibt Cygnaeus' Denken als „[...] serious attempt to translate educational theory into practical action“<sup>171</sup>. Es gilt als wahrscheinlich, dass Cygnaeus, ein reformerischer Idealist, in seiner Zeit in Sankt Petersburg anfang, sich für Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827) Gedankengut zu begeistern, das über die baltischen Staaten bis dorthin vorgedrungen war. Auf der soeben erwähnten fast zweijährigen Reise

[...] he always criticized what he found from a Pestalozzian standpoint and collected the details he approved of for inclusion among his proposals for the elementary schools in Finland. In this way he built up an overall plan for the elementary schools that was relatively independent and lucidly thought out<sup>172</sup>.

<sup>168</sup> Vgl. WHITTAKER (1984), S. 23 f., KALLIO (1956), S. 10, sowie KUIKKA (1997), S. 54-56.

<sup>169</sup> LÖNNBEK, GUSTAV F.: Uno Cygnaeus. Finska folkskolans fader. Helsinki 1910, zit. in: WHITTAKER (1984), S. 24.

<sup>170</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 54, NURMI (1988), S. 13, sowie KUIKKA (1997), S. 56

<sup>171</sup> IISALO (1979), S. 53.

<sup>172</sup> IISALO (1979), S. 54.

Er hat Pestalozzis Ziele und Inhalte der Erziehung adaptiert, befürwortete eine ‚natürliche Erziehung‘, in der sich die von Gott gegebenen geistigen und physischen Anlagen harmonisch entfalten könnten. Wie bei Pestalozzi sind Anschauung und Selbsttätigkeit die wichtigsten Unterrichtsprinzipien. Schulisches Wissen soll einem ethischen Zweck dienen und kann das nur, wenn es vom Schüler tatsächlich verinnerlicht und angewandt wird.<sup>173</sup>

Cygnaeus hatte sich auch mit den Schriften von Diesterweg beschäftigt. Der „bekannteste und wirksamste d[ies]er ‚preußischen Pestalozzianer‘“<sup>174</sup> setzte sich wie Cygnaeus sein Leben lang für eine Reform der Volksschule und der Lehrerbildung ein - leider längst nicht so erfolgreich wie sein finnischer Kollege. Im Lehrerseminar in Bremen lernte Cygnaeus dessen Lehrmethodik näher kennen und schätzen. Später traf er in Berlin Diesterweg persönlich. Diesterwegs oberstes Erziehungsprinzip lautet: „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen, Guten“<sup>175</sup>, das höchste Ziel aller Entwicklung: „Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit“<sup>176</sup>. In Bremen erstaunte es Cygnaeus, „[...] wie man es vermochte, 50 bis 60 Jugendliche für (Hand-) Geschicklichkeit zu begeistern und dabei Aufmerksamkeit und Ordnung in der Klasse aufrechterhalten konnte.“<sup>177</sup>

Darüber hinaus liegt die Vermutung nahe, dass Cygnaeus auch im Bereich der Lehrerbildung von Diesterweg, dem „Lehrer aller Lehrer“<sup>178</sup>, inspiriert wurde. Schließlich hat dieser „den Geist und das Berufsethos des deutschen Volksschullehrerstandes[,] [...] das Bildungsinteresse wie das Leistungsbewußtsein und das soziale Selbstgefühl“<sup>179</sup> in äußerst positiver Weise beeinflusst. Hier drängen sich Parallelen zu Berichten über die ab 1863 gegründeten finnischen Lehrerseminare auf.<sup>180</sup>

<sup>173</sup> Vgl. zu Pestalozzi in Kürze z.B.: REBLE (1999), S. 220-230.

<sup>174</sup> BALLAUFF, THEODOR / SCHALLER, KLAUS: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 3: 19./20. Jahrhundert. München 1973, S. 408.

<sup>175</sup> DIESTERWEG, ADOLPH: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Paderborn 1958 (1. Aufl. Essen 1851), S. 18.

<sup>176</sup> DIESTERWEG, ADOLPH (1958), S. 76.

<sup>177</sup> REINCKE (1995), S. 43. Es führte zu weit, an dieser Stelle näher auf Diesterwegs Methodik einzugehen. Interessierte Leser seien insbesondere auf sein Hauptwerk („Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“) verwiesen. Im Anhang habe ich daraus Diesterwegs „Regeln für den Unterricht in betreff des Schülers, des Subjekts“ dokumentiert. Vgl. Anhang 7.3 auf S. 156.

<sup>178</sup> Vgl. dazu z.B.: HOHENDORF, RUTH: Diesterweg – der „Lehrer aller Lehrer“. In: HOHENDORF, GERD / RUPP, HORST F. (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim 1990, S. 47-74.

<sup>179</sup> REBLE (1999), S. 271.

<sup>180</sup> Vgl. Abschnitt 2.3.2 auf S. 57-59.

Auch der Pestalozzi-Schüler Friedrich Fröbel (1782-1852) vertrat die Auffassung:

Dem Geiste des Menschen ist aber zu seinem Werkzeuge der Körper gegeben; daher erfordert der menschliche Körper gleich dem menschlichen Geiste eine allseitige, umfassende, seiner Natur und seinem Wesen angemessene Ausbildung. [...] Daher ist es uns für unser Wirken ein ganz besonderer Grundsatz, daß eine gründliche, dem Menschenwesen ganz genügende Erziehung Denken und Thun, Erkennen und Handeln, Wissen und Können auf das Innigste vereinigen müsse [Hervorhebungen im Orig.]<sup>181</sup>.

Bei den Fröbelianern stieß Cygnaeus auf einen methodisch-didaktisch kreativen, freien Erfindergeist, speziell bezogen auf „Erziehung durch Arbeit und zur Arbeit“<sup>182</sup>.

Fröbels Einfluss auf Cygnaeus ist besonders im Bereich der frühkindlichen Erziehung evident. Beide betonten z.B. den Wert des kindlichen Spiels für seine harmonische, ganzheitliche Entwicklung.<sup>183</sup> Cygnaeus hatte zudem die Absicht, an jeder Volksschule Kinderkrippen und Kindergärten einzurichten. Dort sollten die Lehrerinnen die jungen Mädchen in der Pflege und Erziehung kleiner Kinder anleiten, um so „Kenntnis einer natur- und vernunftgemäßen Kinderpflege unter der Landbevölkerung zu verbreiten“<sup>184</sup> und damit auch die hohe Rate der Kindersterblichkeit zu verringern. Da in der Literatur immer nur von ‚Plänen‘ die Rede ist, gehe ich davon aus, dass Cygnaeus sein Vorhaben nicht verwirklichen konnte. Doch immerhin befanden sich an einigen der später gegründeten Lehrerseminare Kindergärten (die gleichzeitig eine Art Vorbereitungs-klasse für die Übungsschule darstellten), in denen die weiblichen Lehramtskandidaten sich in der Kinderpflege übten.<sup>185</sup>

Wenn auch diese Entwicklung wohl kaum auf Fröbel oder Cygnaeus zurückzuführen ist, so ist dennoch interessant, dass die entscheidende

<sup>181</sup> LANGE, WICHARD (Hrsg.): Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. 1. Bd.: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Osnabrück 1966 (Nachdruck der Ausgabe von 1862), S. 243.

<sup>182</sup> WHITTAKER (1984), S. 24. Eventuell besteht ein Zusammenhang zu den von OELKERS angeführten Versuchen: „Versuche der Verbindung von ‚Arbeitsschule‘ und ‚Lernschule‘ gab es etwa im Umkreis der Fröbelpädagogik, deren praktischer Ansatz 1876 so beschrieben wurde, dass mühelos die Projektmethode und der ‚Epochenunterricht‘ zu erkennen sind (Hanschmann 1876, S. 276 ff.), die also keineswegs erst in den Arbeitsschulmodellen der nachfolgenden Reformpädagogik auftauchen.“ OELKERS, JÜRGEN: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3., vollst. bearb. u. erw. Aufl. Weinheim u.a. 1996, S. 52.

<sup>183</sup> Vgl. LISALO (1979), S. 55.

<sup>184</sup> WEIS (1907), S. 101.

<sup>185</sup> Vgl. WEIS (1907), S. 101.

Bedeutung, die beide der Kleinkindererziehung beimaßen, in Finnland heute in gleicher Weise beurteilt wird. Das Kindergartenwesen ist sehr gut ausgebaut, und die Kindergärtnerinnen haben eine universitäre Ausbildung. Daneben gibt es flächendeckend Beratungsstellen (neuvola), in denen die Mütter bzw. Eltern auf die Geburt vorbereitet werden. „Nach der Geburt gibt es weitere 7 bis 9 Treffen in Gruppen, wo gesundheitliche und erzieherische Fragen behandelt werden. Bis zum Schuleintritt stellen die Eltern ihre Kinder regelmäßig bei neuvola vor.“<sup>186</sup> Die Beratungsstellen kooperieren auch mit den Kindergärten und Schulen. Dieses freiwillige und kostenlose Angebot wird in Finnland von allen Eltern in Anspruch genommen und dürfte sich somit sehr positiv auf die Erziehung in der Familie auswirken.

Nach seiner Studienreise hatten sich Cygnaeus' theoretische Vorstellungen mit praktischen Möglichkeiten der Verwirklichung angereichert: „Education, clearly, could use progressively abilities that were practical to promote creative self-expression and all-round development of boys and girls“<sup>187</sup>.

Auch über die Stellung der Volksschule im Schulsystem hatte er eine andere Auffassung entwickelt. Während er vorher die Volksschule eher als Institution für die unteren Schichten angesehen hatte,<sup>188</sup> war es nun sein Bestreben, eine gemeinsame Schule für alle zu schaffen: „High and low, poor and rich, President's and cottager's sons, all will join this universal institution of education, this universal nursery, where all are alike, where differences of standing disappear....“<sup>189</sup>. Aufgabe dieser Schule sollte „[...] the harmonious growth of a God-fearing, prudent and practically capable citizen“<sup>190</sup> sein. Cygnaeus propagierte die Volksbildung freilich nicht aus reiner Menschenliebe. Er sorgte sich um sein Land und dessen Gesellschaft. Die Ausbreitung der Lohnarbeit entwurzelte die Menschen, Armut und Landstreicherei waren verbreitet. Die gebildete Klasse musste be-

<sup>186</sup> SCHUMANN, BRIGITTE: Finnische Schulen schneiden gut ab. Spurensuche. In: neue deutsche schule. Das Magazin der Bildungsgewerkschaft 54 (2002) 10, S. 26.

<sup>187</sup> Vgl. Cygnaeus, Uno: I fragan om folkundervisningen. Helsingfors Tidningar, 1859. S. 39-40, zit. in: WHITTAKER (1984), S. 24.

<sup>188</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 55.

<sup>189</sup> Zit. in: Salomon, Otto: Uno Cygnaeus. In: Slöjdundervisningsblad (1888) 1, zit. in: WHITTAKER (1984), S. 25.

<sup>190</sup> WHITTAKER (1984), S. 24 f. Vgl. zum Thema „Erziehung zum mündigen Bürger“ in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung Abschnitt 2.3.1 auf S. 55-57.

fürchten, dass die breite Unterschicht „[...] would sink into drunkenness and brutality, filling the prisons [...]“<sup>191</sup>.

In einem Brief von 1882 vergleicht Cygnaeus die Kultur mit einem Tempel, in dem es verschiedene Stockwerke gibt, von denen nur die oberen Licht, Wärme und frische Luft erhalten.

[...] the lower storeys are infested with mildew and rot, for they are impenetrable by the conditions necessary for life, freshness and health. Yet from these disregarded, ill-furnished lower storeys, there rise polluting and unhealthy fumes, to incommode or disturb the peace and comfort of those inhabiting the upper storeys. History points seriously to the future, foretelling catastrophic convulsions, which are, however, the natural consequence of the disregard of a Christian, human and moral education of the people.<sup>192</sup>

Zur Prüfung des von Cygnaeus 1861 fertig gestellten Entwurfes wurde ein zwölfköpfiges Komitee eingesetzt, dem u.a. der Senator Sebastian Gripenberg (1795-1866), der Dichter Elias Lönnrot und der Pädagogikprofessor Cleve angehörten. Es bezog zu Cygnaeus' Vorschlägen insgesamt eine überraschend positive Stellung und legte 1862 eine Denkschrift vor, die dessen Vorschläge hauptsächlich formal – mit Bedacht auf die Gesetzgebung – modifizierte.<sup>193</sup>

In Bezug auf das Schulsystem sprach sich das Komitee jedoch für ein paralleles aus – dies hatten auch die Lehrer der höheren Schulen gefordert. Die Denkschrift des Komitees wurde 1863/64 im Vier-Stände-Landtag, der zum ersten Mal seit 1809 einberufen wurde, verhandelt. Im Frühjahr 1866 erließ der Landtag die so genannte Volksschulverordnung und schuf somit die gesetzliche Grundlage für das moderne und öffentliche Volksschulwesen in Finnland, die durch ein Dekret des Zaren umgesetzt wurde.<sup>194</sup>

Ein Jahr zuvor war das Gemeindeverwaltungsgesetz verabschiedet worden, das im Zuge des Liberalismus den Gemeinden das Recht einräumte, bestimmte Angelegenheiten autonom zu regeln.<sup>195</sup> Für Finnland hieß das vor allen Dingen: autonom von der russischen Regierung. Übrigens hatte sich speziell Snellman nachhaltig für diese Neuregelung eingesetzt. Und

<sup>191</sup> KIVINEN / RINNE (1995), S. 244

<sup>192</sup> Cygnaeus, Uno: Uno Cygnaeuksen kirje Amalia Grönbergille 24 January 1882. In: Uno Cygnaeuksen muisto. Porvoo 1910, S. 59 f., zit. in: KIVINEN / RINNE (1995), S. 239 f.

<sup>193</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 19.

<sup>194</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 57-61.

<sup>195</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 61 und 63. In Norwegen war ein solches Gesetz 1837 in Kraft getreten, in Dänemark 1841 und in Schweden 1862.

die Volksschulen waren durch die Volksschulverordnung den Gemeinden unterstellt worden. Der Schulausschuss der Gemeinde hatte eine große Entscheidungsbefugnis, er entschied über die Einstellung von Lehrern und die Ausarbeitung des Curriculums. „Thus the decree of 1866 had created the elementary school in Finland, and its development was the responsibility of Finnish municipal authorities and pedagogues.“<sup>196</sup>

### 2.2.1.1 Der pädagogische Slöjd

Das Wort ‚Slöjd‘ ist skandinavischen, nicht finnischen Ursprungs. Man kann es übersetzen mit „Geschicklichkeit, Handfertigkeit, Kunstfertigkeit“<sup>197</sup>. REINCKE stellt in seiner Dissertation den Ursprung des pädagogischen Slöjd in der schwedischen Heimarbeits-tradition der bäuerlichen Familien sehr anschaulich dar. In der ländlichen Abgeschlossenheit wurden an langen Winterabenden von den Männern Gebrauchsgegenstände für Haushalt, Hof und Landwirtschaft, von den Frauen Kleidung und andere Textilien – hauptsächlich für den Eigenbedarf – hergestellt. REINCKE bezieht sich hier auf die Zeit um die Wende zum 19. Jahrhundert, als solcherlei Gegenstände in Mitteleuropa oftmals schon arbeitsteilig von den Handwerkerzünften produziert wurden.<sup>198</sup> Über die Tradition von häuslichem Handwerk und Handarbeit in Finnland liegen mir keine expliziten Quellen vor, doch darf angenommen werden, dass es sich dort sehr ähnlich verhielt. Schließlich hatte Finnland bis 1809 fast 600 Jahre lang zu Schweden gehört, und die finnischen Bauern lebten unter nahezu gleichen geographischen und klimatischen Bedingungen wie die schwedischen. Zudem gibt es in Finnland heute noch eine im Vergleich zu Deutschland stark ausgeprägte Handarbeits- und Kunsthandwerkstradition.

In Schweden wurden kurz vor Mitte des 19. Jahrhunderts die ersten – gewerblich ausgerichteten – Slöjd-Schulen gegründet. Dies war eine von mehreren staatlichen Maßnahmen, die auf eine Behebung der aktuellen

---

<sup>196</sup> KUIKKA (1997), S. 63.

<sup>197</sup> Vgl. zur etymologischen Entwicklung ausführlicher REINCKE (1995), S. 22-26.

<sup>198</sup> Vgl. REINCKE (1995), S. 28-30.

sozialen Misere<sup>199</sup> abzielte, aus der auch der Niedergang des Heimslöjd resultiert war.

Doch erst Uno Cygnaeus verband die pädagogische Idee der Selbsttätigkeit mit der heimischen Slöjdtradition. Er warnte anlässlich seiner Reise durch Schweden und Dänemark sogar vor dem Schaden, den der mechanische, gewerbliche Slöjd in Schulen anrichten könne.<sup>200</sup> „[...] es ist Cygnaeus gewesen, der als erster den Begriff des ‚skolslöjd‘ im Sinne von erzieherischer Arbeit in den schulischen und bildungspolitischen Kontext einführte.“ [Anm. d. Verf.: Cygnaeus publizierte seine Schriften auf Schwedisch.]<sup>201</sup>

Cygnaeus wandte sich dabei gegen eine rein mechanische Geschicklichkeit und die Orientierung auf wirtschaftlichen Nutzen. Er sah die praktische Arbeit als Mittel, die geistigen und körperlichen Kräfte im Einklang miteinander zu entwickeln. Pädagogischer Slöjd (im Folgenden auch als ‚Handfertigungsunterricht‘ bezeichnet: Werkunterricht für die Jungen, Handarbeitsunterricht für die Mädchen) sollte auch keinesfalls isoliert neben den anderen Fächern stehen, sondern eine Anwendung mathematischer und naturwissenschaftlicher Bildung sein, um diese sicher zu verankern. Cygnaeus entwickelte jedoch auch für den Slöjdunterricht kein eigenständiges pädagogisches Gesamtkonzept. Seine Aphorismen zu diesem Thema stützen sich im Wesentlichen auf die Ideen von Pestalozzi, Fröbel und Diesterweg.<sup>202</sup> Durch die Volksschulverordnung von 1866 wurde der Handfertigungsunterricht dann ein obligatorisches Unterrichtsfach in Finnland. Zudem löste Cygnaeus eine bedeutende Entwicklung aus: Er inspirierte (auch durch persönlichen Kontakt) den jungen Schweden Otto Salomon (1849-1907), der in einer ‚Arbeits- und Slöjdschule‘ in Nääs bei Göteborg tätig war. Unter seiner Leitung wurde im dortigen Lehrerseminar in der Zeit zwischen 1872 und 1910 „eine grundlegende pädagogische Didaktik und Methodik manueller Arbeit entwickelt“<sup>203</sup>, die weitreichenden

---

<sup>199</sup> REINCKE (1995) nennt als Ursachen: „Veränderte Arbeits- und Produktionsbedingungen in der Landwirtschaft und in der aufkommenden Industrie“, „zunehmende allgemeine Arbeitslosigkeit“ und „Alkoholproduktion und Alkoholabusus als Massenphänomen“ (S. 31). Vgl. dazu auch seine Kapitel „Die Kartoffel als neue Nahrungsquelle“ (S. 33-34) sowie „Soziale Folgen der Kartoffelschnapsproduktion“ (S. 34-37).

<sup>200</sup> Vgl. WHITTAKER (1984), S. 24.

<sup>201</sup> Vgl. KANANOJA, TAPANI: Uno Cygnaeus. Vater der finnischen Volksschule und Slöjd. Vortrag Otto-Salomon-Symposium in Nääs 1990. In: OBERLIESEN, ROLF: Sonnenberg Internationale Berichte, o. Jahr, zit. in: REINCKE (1995), S. 40.

<sup>202</sup> Vgl. WEIS (1907), S. 96-97.

<sup>203</sup> REINCKE (1995), S. 17.

Einfluss hatte: Das Konzept des Nääser Slöjdunterrichts wurde zwischen 1876 und 1904 auf fünf Weltausstellungen vorgestellt und gab der internationalen Reformpädagogik entscheidende Impulse.<sup>204</sup> Der deutsche Lehrer WEIS lässt die Ehre gänzlich Cygnaeus zuteil werden und schreibt im Jahre 1907: „Wohl kaum eine Idee, sei sie politischer, religiöser oder pädagogischer Richtung hat je so schnell die Welt durchweilt und sie ergriffen wie die Slöjdidee, die Einführung und der Betrieb des Handfertigkeitsunterrichts nach den Grundsätzen Cygnaei.“<sup>205</sup>

Ob auch „die spezifisch dänische Form der Arbeitserziehung (slojd)“<sup>206</sup> von Cygnaeus beeinflusst war, ist fraglich. RÝDL spricht in den beiden Sätzen, die er diesem Thema widmet, von Georg Kerschensteiner (1854-1932) und John Dewey (1859-1952). Beförderer des dänischen Slöjds war der Pädagoge und Politiker K. M. Klausen. Sein Landsmann Adolf von Clauson-Kaas (1826-1906) warb 1876 auf einer Vortragsreise durch Deutschland für sein Konzept des Hausfleißes, das durch Handfertigkeitsunterricht den häuslichen Nebenerwerb fördern sollte – zunächst mit geringem Erfolg. 1881 gründete dann zwar Emil von Schenkendorff (1837-1915) das Zentralkomitee für Handfertigkeit und Hausfleiß, doch auch wenn die Knabenhandfertigkeitsbewegung dadurch in Form von Schülerwerkstätten Verbreitung fand, wurde sie in der von der Herbart'schen Pädagogik geprägten Schule noch ignoriert.<sup>207</sup>

Die Schwedin Ellen Key (1849-1926) wandte sich in ihrer berühmten Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (1900) gegen einen einheitlichen Bildungsplan für alle Schüler und äußerte sich dementsprechend folgendermaßen über den Slöjd: „[...] nun giebt es Kinder, für die der Slöjd ein ebenso widerwärtiger und nutzloser Zwang ist wie das Lateinlernen! Das Kind, das in sein Buch versinken will, soll ebenso wenig zum Slöjd ge-

<sup>204</sup> Vgl. dazu z.B. die Literaturhinweise unter der Überschrift „Works about Otto Salomon“ bei THORBJÖRNSSON, HANS: Otto Salomon (1849-1907). In: Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education 24 (1994) 3/4, S. 485. Dort gibt es u.a. Beiträge aus Rom (1887), Amsterdam (1892), Kapstadt (1893), Rio de Janeiro (1893), Boston (1894), Zagreb (1895), St. Petersburg (1896), London (1901), Madrid (1902), Warschau (1909).

<sup>205</sup> WEIS (1907), S. 98.

<sup>206</sup> RÝDL, KAREL: Geschichte und Gegenwart dänischer Schulreformbestrebungen. Reihe: Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 6. Hrsg. von ANDREAS PEHNKE. Frankfurt a. M. 1999, (1999), S. 46.

<sup>207</sup> Vgl. GÜNTHER, KARL-HEINZ / HOFMANN, FRANZ U.A.: Geschichte der Erziehung. 11. Aufl. Berlin 1973, S. 434, sowie OELKERS (1996), S. 52.

zwungen werden, wie man das Kind, das an seiner Hobelbank glücklich ist, zur Litteratur zwingen soll!“<sup>208</sup>.

„Arbeit als Erziehungsmittel“<sup>209</sup> stand zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Zentrum der reformpädagogischen Diskussion – die Kopflastigkeit des schulischen Unterrichts sollte endlich kompensiert werden.

Auch nach Deutschland wirkten also diese Impulse hinein, wo in den folgenden Jahren die Arbeitsschulbewegung, insbesondere dank Kerschesteiner und Hugo Gaudig (1860-1923), ein immer größeres Gewicht erlangte.<sup>210</sup>

So kehrten die Ideen Pestalozzis, Fröbels und Diesterwegs über ihre praktische Umsetzung in Finnland und Schweden wieder in den deutschsprachigen Raum zurück.

Bis heute sind diese pädagogischen Ideen und Konzepte hochwirksam. So trägt bereits das ‚alte‘ Curriculum für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (1985) eindeutig reformpädagogische Züge. Ein Beispiel: „Ein pädagogisch gestaltetes Schulleben bietet vielfältige Lernsituationen, die Kopf, Herz und Hand der Kinder gleichermaßen ansprechen und in denen Arbeit und Spiel, Leistung und Freude, Unterrichten und Erziehen, Leben und Schule nicht als unvereinbar erfahren werden“<sup>211</sup>. Und auch in den Richtlinien für die Sekundarstufe I des Gymnasiums (immerhin der traditionell kopflastigsten Schulform) lassen sich anhand von Begriffen wie ‚fachübergreifendes Lernen‘, ‚Schülerorientierung‘, ‚Methodenvielfalt‘ oder ‚Gestaltung des Schullebens‘ inzwischen zumindest reformpädagogische Tendenzen nachweisen.<sup>212</sup> Inwieweit solche Grundsätze im Unterricht deutscher Grundschulen und Gymnasien verwirklicht werden, bliebe noch zu erforschen.

<sup>208</sup> KEY, ELLEN: Das Jahrhundert des Kindes. 14. Aufl. Berlin 1908, S. 275.

<sup>209</sup> TENORTH (2000), S. 211.

<sup>210</sup> Vgl. REBLE (1999), S. 301-313.

<sup>211</sup> KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1985, S. 16. Vgl. dazu auch SKIERA, EHRENHARD: Europäische Reformpädagogik im Aufschwung. Neue Richtlinien für die Primarstufe des Bildungswesens in den Niederlanden, in Nordrhein-Westfalen und in Finnland. In: Forum Pädagogik 1 (1988) 2, S. 77-82.

<sup>212</sup> Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1993, S. 15, 19 f. und 25 f.

### 2.3 Die Struktur der Volksschule nach der Volksschulverordnung von 1866

Die Einrichtung von Volksschulen war zu Beginn für die Gemeinden noch freiwillig, und die Landbevölkerung und der Klerus wehrten sich zum Teil gegen sie; die Anzahl der Volksschulen stieg im Zeitraum von 1865 bis 1886 zwar von 20 auf etwas mehr als 500, doch in 109 Gemeinden waren noch keine vorhanden.<sup>213</sup>

Die Schulzeit war in eine zweijährige untere und eine vierjährige obere Volksschule aufgeteilt. Die Schüler wurden im Alter von acht Jahren eingeschult. Auf dem Land wurden nur obere Volksschulen gegründet; den so genannten ‚Anfangsunterricht‘ sollten sie vor ihrem Eintritt in die obere Volksschule in der Familie erhalten: Sie sollten Lesen lernen (und zwar ab jetzt sinnerfassendes Lesen) und zusätzlich zum katechetischen Wissen Kenntnisse über die Bibelgeschichte erwerben.<sup>214</sup> In diesem Punkt setzte sich Cygnaeus gegen zahlreiche Befürworter des kirchlichen Anfangsunterrichts durch. Nach seinem Tod wurde der Hausunterricht dann durch diesen ersetzt.<sup>215</sup>

Während die Unterrichtssprache in fast allen höheren Schulen noch Schwedisch war, konnte die Gemeinde über die Unterrichtssprache ihrer Volksschule entscheiden. Probleme (die KUIKKA als „no major problems“<sup>216</sup> einstuft) gab es demnach nur in solchen Gemeinden, in denen finnisch- und schwedischsprachige Einwohner lebten. Für sie wurde 1898 eine entsprechende Regelung geschaffen.<sup>217</sup>

Das Schuljahr, das aus mindestens 36 Schulwochen bestand, begann Anfang September und wurde nur durch die Weihnachtsferien unterbrochen. Die 30 bis 36 Wochenstunden verteilten sich auf sechs Werktage. Eine Schulstunde dauerte 50 Minuten, ihr folgte eine zehnminütige Hofpause oder die bedeutend längere Mittagspause. Schulbeginn war morgens um acht oder neun Uhr, Schulschluss nach zwei oder drei Uhr.<sup>218</sup>

<sup>213</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 10, sowie ODY, HERMANN JOSEPH: Bildungsformen in den skandinavischen Ländern. Saarbrücken 1966, S. 32.

<sup>214</sup> Vgl. ODY (1966), S. 33, ISOSAARI (1973), S. 19, sowie KILPI (1987), S. 478

<sup>215</sup> Vgl. NURMI (1988), 278 f.

<sup>216</sup> KUIKKA (1997), S. 63.

<sup>217</sup> Die Verordnung von 1898 wird in Abschnitt 2.4 auf S. 60 thematisiert.

<sup>218</sup> Mir ist nicht bekannt, ob diese Angaben bereits ab 1866 Gültigkeit hatten oder eventuell erst nach der neuen Verordnung von 1898. Vgl. WEIS (1907), S. 95.

Die Lehrpläne waren zunächst nur für die Übungsschule am Lehrerausbildungsseminar in Jyväskylä ausgearbeitet.

In der unteren Volksschule wurden Religion, Muttersprache, Rechnen und Geometrie, Zeichnen sowie Turnen gelehrt. In der oberen Volksschule wurden zusätzlich Erdkunde und Geschichte, Naturkunde, Handfertigkeitsunterricht, in einigen Fällen auch eine Fremdsprache sowie Kinderpflege, Gartenarbeit, Ackerbau und andere nützliche Kenntnisse unterrichtet [Übers. d. Verf.].<sup>219</sup>

Jungen und Mädchen wurden getrennt unterrichtet. Der Inhalt der genannten Fächer war zu Anfang noch sehr uneinheitlich. Dies änderte sich zum einen durch die im Jahre 1881 herausgegebenen Lehrpläne, die so genannten ‚Modellkurse‘<sup>220</sup>, zum anderen durch die in den Lehrerseminaren ausgebildeten Lehrer.<sup>221</sup>

Die Gründung der Oberschulbehörde im Jahre 1869, deren Oberschulrat für die Volksschule kein anderer als Uno Cygnaeus war, brachte die äußere Organisation voran.<sup>222</sup> Direkt der Oberschulbehörde unterstellt waren die Volksschulinspektoren. Zunächst waren bis zu 50 Teilzeit-Inspektoren tätig, ab 1885 gab es acht hauptberufliche Inspektoren, einen für jede Provinz. Sie besuchten die Schulen und bildeten gemeinsam mit der lokalen Schulbehörde die Schulaufsicht.<sup>223</sup>

Außerdem wurden im ganzen Land zahlreiche Schulgebäude – “excellent for that period”<sup>224</sup> – errichtet.

Eine Verordnung von 1872 verfestigte das parallele Schulsystem, indem die Leitung der höheren Schulen zwar von der Kirche auf die staatliche Schulbehörde übertragen, dabei aber eine verwaltungsmäßige Trennung von Volksschulen und höheren Schulen festgeschrieben wurde.

Die Mitglieder der oberen Gesellschaftsklassen schickten ihre Kinder in der Regel in besondere Vorbereitungsschulen, die zum Gymnasium führten.<sup>225</sup> Auch KUIKKA schreibt: „[...] the elementary school became an inde-

<sup>219</sup> ISOSAARI (1973), S. 20: „Alemmassa kansakoulussa tuli opettaa uskontoa, äidinkieltä, laskentaa ja mittaussoppia, kuvaamataitoa sekä voimistelua. Ylemmässä kansakoulussa opetettiin lisäksi maantietoa ja historiaa, luonnontietoa, käsitöitä, eräissä tapauksissa vierasta kieltä sekä lastenhoitoa, puutarhanhoitoa, maanviljelystä ja joitakin muita käytännöllisiä taitoja.“

<sup>220</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 28. Vgl. dazu Abschnitt 2.3.1 auf S. 55-57.

<sup>221</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 20. Vgl. dazu Abschnitt 2.3.2 auf S. 57-59.

<sup>222</sup> Vgl. Kuikka (1979), S. 43.

<sup>223</sup> Vgl. NURMI (1988), S. 278, sowie WEIS (1907), S. 91.

<sup>224</sup> UNESCO (1958), S. 365.

<sup>225</sup> Vgl. SCHULTZE, WALTER: Schulen in Europa. Bd. 1. Teil A. Weinheim u.a. 1968, S. 287.

pendent school, but it did not become the school from which entry into the secondary school was made.<sup>226</sup>

### 2.3.1 Das Volksschulcurriculum von 1881: Die Modellkurse

Wenn man die finnischen Curricula betrachtet, muss man zuerst eines wissen: Die Gutachten des offiziellen Lehrplankomitees (in dieser Arbeit in der Regel als ‚Curricula‘ bezeichnet) stellen in der gesamten Entwicklung der finnischen Schule lediglich einen mehr oder weniger verbindlichen Rahmen dar, auf dessen Grundlage ‚vor Ort‘ die verbindlichen Curricula erstellt wurden und werden. Dieses Phänomen ist auf die damalige historische Situation zurückzuführen: Die Unabhängigkeit des Bildungswesens von der russischen Regierung sollte gewährleistet werden, indem an jeder Volksschule der Schulleiter zusammen mit den übrigen Lehrern das Curriculum für seine Schule entwickelte, das dann jedoch durch die Schulbehörde und den Schulinspektor genehmigt werden musste.<sup>227</sup>

Gesellschaftliche Umwälzungen hatten den Bedarf nach einem öffentlichen Volksschulwesen erzeugt, und gesellschaftliche Erfordernisse prägten selbstverständlich auch das Curriculum.

In den entstehenden modernen Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts hatte sich eine neue Gesellschaftsschicht herausgebildet und mit ihr eine neue Gesellschaftsform: die bürgerliche Gesellschaft.

Neben Familie und Kirche war nunmehr eine staatliche Institution vonnöten, die eine tief greifende öffentliche Erziehung auch der unteren Schichten garantierte und die Macht besaß, die vom Staat vertretenen politischen Überzeugungen in die Gesellschaft zu tragen. Die neuen Generationen mussten den veränderten Umständen gemäß erzogen werden. Zu diesen Umständen gehörte auch die beginnende Industrialisierung. Die durch sie bewirkten Produktionsprozesse und die damit verbundenen erforderlichen Qualifikationen standen nicht mehr mit der familiären Erziehung im Einklang. So war es die Aufgabe der Schule, diese Kluft ebenso zu überbrücken wie diejenige zwischen der Kindheit in der Familie und

---

<sup>226</sup> KUIKKA (1997), S. 62.

<sup>227</sup> Vgl. UNESCO (1958), S. 372; dieses Verfahren wurde nahezu unverändert bis einschließlich 1969 praktiziert. Vgl. dazu z.B. SCHULTZE (1968), S. 298 f.

dem Erwachsenenendesein des Bürgers und Arbeitenden.<sup>228</sup> Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern war die Bedeutung der Industrialisierung in Finnland zwar noch recht gering (1860 fanden noch über 90 Prozent der Finnen ihr Auskommen in der Landwirtschaft<sup>229</sup>), doch der Blick der Politiker dürfte schon auf die Zukunft gerichtet gewesen sein. Auch „[...] entstanden in der Umgebung der Städte und Industriezentren bereits soziale und politische Vereinigungen, ein Trend, der für industrialisierte und urbanisierte Gesellschaften typisch ist“<sup>230</sup>.

Kurz zusammengefasst lässt sich also sagen, dass durch die in staatlichen Volksschulen vermittelte Bildung soziale Unruhen verhindert und außerdem der wirtschaftliche Fortschritt gefördert werden sollten<sup>231</sup>, oder noch kürzer: „The basic purpose of modern curricula was to form citizens“<sup>232</sup>.

Das Wesen der Modellkurse bezeichnet RINNE als „moral curriculum code“<sup>233</sup>, der durch die Begriffe ‚Heim‘, ‚Religion‘ und ‚Patriotismus‘ zu kennzeichnen ist. In diesem Zusammenhang ist mit ‚Heim‘ eine familienorientierte Pädagogik gemeint; die Stellung der Familie, die schließlich für die grundlegende Sozialisation verantwortlich war, sollte gestärkt werden. Die Kirche war für ein neues Staatswesen in der Hinsicht von Bedeutung, dass es sich, an sie anlehnend, auf ihre traditionelle Autorität berufen konnte. Der Patriotismus seiner Bürger wiederum war ein lebensnotwendiges Element zur Schaffung von Identifikation und moralischer Solidarität auch der unteren Schichten mit ihrem Staat, das heißt, zur Legitimation der staatlichen Macht überhaupt.<sup>234</sup>

Im Rahmen des ersten Volksschulcurriculums wurde u.a. der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Jungen erlaubt, falls die Mädchen in Handarbeit und Gymnastik von einer weiblichen Lehrkraft unterrichtet wurden.

Da nicht alle Schüler die obere Volksschule vier Jahre lang besuchten, wurde dort im ersten und dritten Jahr grundlegender Lehrstoff vermittelt, im zweiten und vierten Jahr darüber hinausgehender.

---

<sup>228</sup> Vgl. RINNE, RISTO: From Ethos to Habitus. The Changing Curriculum Codes of Finnish Schooling. 1881-1985. In: Journal of Curriculum Studies 20 (1988) 5, S. 424 f.

<sup>229</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 28.

<sup>230</sup> KLINGE (1995), S. 83.

<sup>231</sup> Vgl. RINNE (1988), S. 427.

<sup>232</sup> RINNE (1988), S. 425.

<sup>233</sup> RINNE (1988), S. 425.

<sup>234</sup> Vgl. RINNE (1988), S. 425.

Die Fächerverteilung sah folgende Wochenstunden vor (RINNE hat alle Klassenstufen zusammengefasst und einen Mittelwert gebildet):

Fach	Wochenstunden 1881
Religion	6
Muttersprache	9,5
Erdkunde	1,5
Geschichte / Gesellschafts- kunde	1,5
Arithmetik und Mathematik	3,5
Naturkunde / Biologie	1
Kunst	1
Singen	2
Sport	3
Handfertigkeitsunterricht	5
zusammen	34

*Quelle: s. Anm.<sup>235</sup>*

Aus der Stundenverteilung ist ersichtlich, dass der Schwerpunkt auf den muttersprachlichen Unterricht gesetzt wurde. (Übrigens befürwortete Cygnaeus beim Lesenlernen die analytisch-synthetische Methode anstelle des mechanischen Aneinanderreihens der Buchstaben.)<sup>236</sup> An zweiter und dritter Stelle stehen der Religions- und Handfertigkeitsunterricht, wobei letzterer weltweit erstmals in ein Volksschulcurriculum aufgenommen wurde.<sup>237</sup> Dass für ihn ein größeres Stundenkontingent als für Mathematik vorgesehen war, erstaunt aus heutiger Sicht, zeigt aber, dass Cygnaeus sich mit seinen Anschauungen hat durchsetzen können.

### 2.3.2 Die Lehrerbildung

Die Ausbildung der Gymnasiallehrer erfolgte an der Universität, wo die Studenten ihre Fächer studierten und eine Staatsprüfung in Pädagogik ablegen mussten. Daran schlossen sich ab 1864 praktische Unterrichtsübungen an der eigens gegründeten Übungsschule in Helsinki an, für die der Pädagogikprofessor verantwortlich war.<sup>238</sup>

<sup>235</sup> Die Daten sind entnommen aus RINNE (1988), S. 428 [Übers. d. Verf.].

<sup>236</sup> Vgl. NURMI (1988), S. 279.

<sup>237</sup> Vgl. NURMI (1988), S. 279.

<sup>238</sup> Vgl. KANSANEN (1991), S. 229.

Zur Ausbildung der Volksschullehrer wurden zwischen 1863 und 1899 sechs finnischsprachige und zwei schwedischsprachige Lehrerausbildungsseminare eingerichtet. Das 1863 in Jyväskylä gegründete Seminar wurde sechs Jahre lang von Uno Cygnaeus geleitet und galt für die übrigen als Vorbild. Cygnaeus stützte sich bei der Seminararbeit auf seine im Ausland – speziell am Schweizer Seminar Wettingen – erworbenen Erfahrungen. Einige der finnischen Seminarlehrer hatten ebenfalls Studienreisen in die Schweiz oder nach Deutschland unternommen. Zunächst mussten sie ohne Lehrbücher der Didaktik oder Fachdidaktik auskommen.<sup>239</sup>

Mit einem Volksschulabschluss und vollendetem 18. Lebensjahr konnte man sich zur Aufnahmeprüfung melden. Volksschullehrer wurden von staatlicher Seite als „models of the new citizen“<sup>240</sup> angesehen und demzufolge streng ausgewählt. Auswahlkriterien waren zu jener Zeit „loyalty, diligence, moral irreproachability, piety, overall healthiness and punctuality“<sup>241</sup>. Es gab deutlich mehr Bewerber als Seminarplätze, und auf die erfolgreiche Aufnahme folgte eine halbjährige Probezeit.<sup>242</sup> Die angehenden Lehrer wurden nach drei Jahren „[...] in allen Gegenständen des Lehrplans geprüft“<sup>243</sup>. Nach Bestehen dieser Prüfung konzentrierte sich die Ausbildung im vierten und letzten Jahr auf die Pädagogik, die Methodik und die schulpraktischen Übungen an der jeweils angeschlossenen Übungsschule.

Trotzdem lobt WEIS die gründliche Seminausbildung, das sichere Auftreten der Lehramtsanwärter und zitiert das Mitglied einer dänischen Studienkommission, die 1893 Finnland besuchte:

<sup>239</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 82 f., KANSANEN (1991), S. 229, sowie NURMI (1988), S. 276.

<sup>240</sup> KIVINEN / RINNE (1995), S. 242

<sup>241</sup> KIVINEN / RINNE (1995), S. 249. In diesem Artikel findet sich auf S. 248 eine ausführliche Auflistung der Auswahl- und Rekrutierungskriterien.

<sup>242</sup> Die strenge Auswahl der Studienbewerber hat bis heute Tradition; nur 10 Prozent von ihnen erhalten zur Zeit einen Studienplatz. Die erste Grundlage zur Auswahl sind die Bewerbungsunterlagen: Zeugnisse, Dokumentation von kulturellen bzw. Freizeitaktivitäten oder anderen Studien; Zusatzpunkte gibt es für bereits gesammelte pädagogische Erfahrungen. Die Eignungsprüfung besteht dann aus einer schriftlichen Prüfung, einer Lehraufgabe (mit Schülern oder ohne Schüler), einem Nachweis von Musikalität oder einer anderen künstlerischen Fähigkeit und einem Interview, in dem der Bewerber u.a. darlegen muss, warum er Lehrer werden will. (Vgl. KANSANEN (1991), S. 231, SCHUMANN, BRIGITTE: Lehrerausbildung in Finnland. Resümee eines Gesprächs mit einem finnischen Experten für Lehrerausbildung. In: neue deutsche schule. Das Magazin der Bildungsgewerkschaft 54 (2002) 10, S. 25., sowie KIVINEN / RINNE (1995), S. 248.)

<sup>243</sup> WEIS (1907), S. 101.

[...] das ganze finnländische Seminarwesen ist durchweht von einem erhebenden Glauben und einer außerordentlichen Liebe für den Lehrerberuf, und diese teilt sich natürlich den Kandidaten mit, wenn sie im letzten Studienjahr das Katheder betreten und ihre Tätigkeit innerhalb der Schulwände beginnen<sup>244</sup>.

Für neu angestellte Lehrer galt eine Probezeit von zwei Jahren, danach konnte nur noch der Senat ihre Entlassung anordnen.

Fortbildungsinstrumente waren speziell eingerichtete Bibliotheken sowie Studienreisen zu Lehrerseminaren oder Schulen im In- und Ausland. Alle drei Jahre trafen sich die Lehrer aus ganz Finnland auf dem Volksschulkongress.<sup>245</sup>

In der Ausbildung von Volks- bzw. Elementarschullehrern hatte Dänemark die Vorreiterrolle inne: Das erste Seminar existierte von 1717 bis 1727 in Trondheim (Norwegen gehörte damals zu Dänemark), und 1825 gab es acht derartige Einrichtungen im Königreich. In Schweden wurde 1830 das erste Ausbildungsseminar eröffnet.<sup>246</sup>

In Dänemark, Norwegen und Schweden maß man der Volksbildung bei der Entstehung bzw. Konsolidierung der eigenen Nation eine ebenso große Bedeutung bei wie in Finnland. „Consequently, special attention has been devoted in the Scandinavian countries to monitoring the recruitment, reliability and loyalty of the teaching profession.“<sup>247</sup>

## 2.4 Die Entwicklung bis zur staatlichen Unabhängigkeit 1917

Schon in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts änderte sich das politische Klima wieder. „Es konnte [...] nicht ausbleiben, daß die Reformen und Rechte Finnlands in russischen Kreisen in negativem Sinne Aufmerksamkeit erregten, einmal ihrer symbolischen Bedeutung wegen, aber auch als Konkurrenzfaktor.“<sup>248</sup>

Diese negative Aufmerksamkeit wurde verstärkt durch den sich ausbreitenden Nationalismus in Russland und die außenpolitische Lage, gekenn-

<sup>244</sup> WEIS (1907), S. 107.

<sup>245</sup> Vgl. WEIS (1907), S. 105 f.

<sup>246</sup> Vgl. TVEIT (1991), S. 68.

<sup>247</sup> KIVINEN, OSMO / RINNE, RISTO: Education of the Elementary-school Teachers and Images of Citizenship in Finland during the 19th and 20th Centuries. In: Scandinavian Journal of Educational Research. 39 (1995) 3, S. 238

zeichnet durch Schwedens neue Orientierung auf das geeinte und erstarkte Deutschland hin, die Finnland zu einem politisch bedeutenden Grenzterritorium zwischen den Einflussgebieten der beiden Großmächte Russland und Deutschland werden ließ.<sup>249</sup> Allein aus wirtschaftlichen Gründen war Finnland stark nach Europa hin orientiert, und auch von der kulturellen Seite her gesehen tendierte es eher zu Deutschland als zu Russland. Also versuchte Russland, Finnland durch verschiedene Russifizierungsmaßnahmen stärker an sich zu binden.<sup>250</sup>

Diese politische Lage verursachte eine veränderte Einstellung der gebildeten Schicht im Hinblick auf die Volksbildung: „The educated class realised that it was easy for the Russians to mislead uneducated people. The educated class also understood that the more educated the common people, the more likely they would be to support the struggle for Finnish autonomy“<sup>251</sup>. Doch zwei Drittel der finnischen Kinder besuchten überhaupt keine Schule. So wurde 1898 eine Verordnung verabschiedet, nach der die Landgemeinden ihr Gebiet in Schulbezirke aufzuteilen hatten. In jedem Bezirk, in dem sich mindestens 30 Kinder anmeldeten, musste eine obere Volksschule eingerichtet werden, wobei der Schulweg der Kinder nicht mehr als fünf Kilometer betragen durfte. Auch das Problem des muttersprachlichen Unterrichts wurde durch diese Verordnung endgültig geregelt: In zweisprachigen Gemeinden musste mindestens ein Schulbezirk der Sprachminderheit vorbehalten sein. Infolge der neuen Verordnung stieg die Anzahl der Volksschulen gewaltig (auch wenn es noch bis 1908 dauerte, bis wirklich jede Gemeinde eine Volksschule besaß).<sup>252</sup>

---

<sup>248</sup> KLINGE (1995), S. 87.

<sup>249</sup> Vgl. ANDERSSON, HAKON: Die Geschichte als Instrument der politischen Bildung in den Schulen Finnlands 1809-1917. In: HOFFMANN, DIETRICH (Hrsg.): Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften. Weinheim 1991, S. 46.

<sup>250</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 102-104. Vgl. zur politischen Situation ausführlicher die Kapitel „Vom Günstlingsregime zur Ministerbürokratie“ (S. 75-79) sowie „Finnland wird der Reichsgesetzgebung und -verwaltung unterstellt“ (S. 80-93) bei JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999).

<sup>251</sup> RANTALA, JUKKA: The Political Ethos of a Model Citizen. Ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers during the First Decades of Finland's Independence. In: RANTALA, JUKKA / AHONEN, SIRKKA (Hrsg.): Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries. 1850-2000. Reihe: Studia Fennica. Historica 1. Helsinki 2001, S. 154.

<sup>252</sup> Vgl. ODY (1966), S. 32 f., sowie KUIKKA (1997), S. 73.

Jahr	Anzahl der Volksschulen
1865	20
1880	457
1895	1273
1900	1873
1911	2903
1921	3773

Quelle: s. Anm.<sup>253</sup>

Zusätzlich war erstmals die Einführung der Schulpflicht beabsichtigt gewesen, eine Absicht, die durch General Bobrikov (1898 bis 1904 russischer Generalgouverneur von Finnland) vereitelt wurde.<sup>254</sup>

Die russische Seite wollte die Schulen ebenfalls zur mentalen Einflussnahme nutzen, freilich mit einer gegenteiligen Zielrichtung: Bobrikov forcierte die Russifizierung des finnischen Volkes in den Schulen, die nach seiner Ansicht bisher nicht zufrieden stellend realisiert worden war. „Die finnische Schule wurde von ihm als notwendiges Instrument für die Ausbreitung und Stabilisierung der russischen Reichsidee angesehen.“<sup>255</sup> Der Generalgouverneur betrachtete es daher als unabdingbar, die russische Sprache, Geschichte und Geographie von russlandtreuen Lehrern an den Schulen unterrichten und zudem die Schulbücher durch russische Behörden genehmigen zu lassen. Die russische Sprache war bereits seit 1872 wieder als Pflichtfach in der Oberschule eingeführt worden,<sup>256</sup> und russische Geschichte und Geographie wurden 1911 in der Volksschule zu obligatorischen Unterrichtsfächern. Was die geplante Kontrolle der Lehrbücher anbelangt, die u.a. die Darstellung der finnischen Geschichte als eigenständige verhindern sollte, so fand der Generalgouverneur erst 1903 Beachtung; doch die Planungen verliefen im Sande, nachdem Bobrikov im Juni 1904 durch einen finnischen Beamten ermordet worden war.<sup>257</sup>

Es mag verwundern, dass Bobrikov im Bewusstsein der oben formulierten Bedeutung der Schule die Einführung der Schulpflicht ablehnte, doch lässt

<sup>253</sup> Die Zahlen stammen von ODY (1966), S. 32 f., KUIKKA (1997), S. 73, sowie IISALO (1979), S. 64.

<sup>254</sup> Vgl. SCHNEIDER (1982), S. 213.

<sup>255</sup> ANDERSSON (1991), S. 47.

<sup>256</sup> ‚Russische Sprache‘ war dort schon ab 1812 ein Pflichtfach gewesen, doch im Zuge der liberalen Strömungen 1863 wieder abgeschafft worden. Vgl. dazu: ANDERSSON (1991), S. 45 f.

<sup>257</sup> Vgl. ANDERSSON (1991), S. 47.

sich dieser scheinbare Widerspruch womöglich daraus erklären, dass die tatsächliche Erziehung in den Schulen nicht in seinem Sinne war.

In den zwei so genannten Unterdrückungsperioden (1899-1905 und 1908-1914) durch Russland war in Finnland erstmals seit 1809 Widerstand gegen den russischen Nachbarn aufgekeimt. In der Phase zwischen den beiden genannten Perioden war der Zar durch die Niederlagen, die er im russisch-japanischen Krieg hatte hinnehmen müssen, zu einer liberaleren Haltung gezwungen, die u.a. die Konstitution einer neuen finnischen Verfassung im Jahre 1906 zur Folge hatte:

Die Reform war die radikalste im damaligen Europa. Sie war ein Schritt, der direkt von einer Vierständevertretung zu einem auf der Grundlage des allgemeinen und gleichen Wahlrechts gewählten Einkammerparlament führte. Auch die Frauen erhielten das aktive und passive Wahlrecht, als erste in Europa und zweite (nach Neuseeland) in der Welt.<sup>258</sup>

Da die Schulverordnung von 1898 bisher nicht zu einer ausreichenden Verbreitung von Volksschulen geführt hatte, setzte der Senat 1906 ein ‚Schulpflicht-Komitee‘ ein, das in seinem Bericht ein Jahr später die Einführung einer generellen sechsjährigen Schulpflicht vorschlug. Der entsprechende Gesetzentwurf wurde vom Zaren jedoch abgelehnt. Der nächste entsprechende Versuch scheiterte ebenfalls.<sup>259</sup>

Im Jahre 1909 verfügte eine offizielle Anordnung, dass Schulinspektoren zusätzlich zu ihren akademischen und praktischen Studien das Zwischenexamen in Pädagogik ablegen mussten. „This development can be seen as a first step towards acceptance of the idea that a proper training in the science of education is a necessary qualification for all those intending to take up educational posts.“<sup>260</sup>

1914, als deutsche Reformpädagogen noch gegen die Strafe, speziell die Prügelstrafe, ankämpften, wurde in Finnland die körperliche Züchtigung in der Schule verboten. Trotzdem war die Disziplin der Schüler weiterhin zufrieden stellend.<sup>261</sup>

<sup>258</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 96.

<sup>259</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 84 f.

<sup>260</sup> IISALO (1979), S. 91.

<sup>261</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 332 f. SCHEIBE bezeichnet PAUL OESTREICHS Herausgabe des Sammelbandes „Strafanstalt oder Lebensschule“ (1922) als Höhepunkt im „Kampf gegen die ‚Strafschule‘“ (SCHEIBE, WOLFGANG: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. 10., erw. Aufl. Weinheim / Basel 1994, S. 71.). In der Bundesrepublik Deutschland wurde die körperliche Züchtigung erst seit den 60er Jahren sukzessive abgeschafft.

Nach der Märzrevolution 1917 in Russland hatte Finnland seinen autonomen Sonderstatus wiedererhalten. Bereits im April leitete die Oberschulbehörde die Abschaffung des Unterrichts in russischer Sprache, Geographie und Geschichte ein.<sup>262</sup>

Im Laufe des Jahres 1917 spitzte sich die politische Atmosphäre in Finnland in besorgniserregender Weise zu. Streiks in der Landwirtschaft, Lebensmittelkrawalle, Streiks für die Erneuerung der Kommunalgesetze und andere gesellschaftliche Unruhen führten immer häufiger zu Gewalttaten. Während des Generalstreiks im November forderten die gewaltsamen Zusammenstöße in verschiedenen Landesteilen mehr als 20 Todesopfer. Die Führung der Sozialdemokratischen Partei war außerstande, die Massenbewegung unter Kontrolle zu halten.<sup>263</sup>

Finnlands endgültige staatliche Unabhängigkeit entstand nach der Oktoberrevolution in Russland im Spannungsfeld zwischen deutscher und russischer Einflussnahme: General Ludendorff forderte Finnland im November 1917 zur Proklamation der Selbstständigkeit auf und sagte militärische Unterstützung zu. Einen Tag später versprach Stalin den finnischen Sozialdemokraten Unterstützung für eine Revolution. Am 6. Dezember 1917 erklärte das finnische Parlament dann die staatliche Unabhängigkeit der Republik Finnland, die um die Jahreswende von der Sowjetregierung anerkannt wurde, in der Hoffnung auf einen späteren freiwilligen Anschluss der Republik an die russische Föderation. Im Januar entlud sich die Spannung in einem Bürgerkrieg: Ein radikaler Flügel der sozialdemokratischen Partei (die so genannten ‚Roten‘) versuchte, nach russischem Vorbild eine Revolution zu entfachen. Die bürgerlichen Regierungstruppen (die so genannten ‚Weißen‘) stellten sich ihnen entgegen und besiegten sie – u.a. durch die Unterstützung der deutschen Ostseedivision – im Mai 1918.<sup>264</sup>

---

<sup>262</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 88.

<sup>263</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 124.

<sup>264</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 117-119, sowie JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 117-139, sowie ENGMAN (1995), S. 148 f.

### 2.4.1 Der Einfluss des Herbartianismus auf die finnische Pädagogik<sup>265</sup>

Bereits in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts war das philosophische Gedankengut Johann Friedrich Herbarts (1776-1841) vielen finnischen Gelehrten vertraut (u.a. Snellman), fand aber nur wenig Anklang. Es wurde erst 40 Jahre später ernsthaft und sehr kontrovers diskutiert.<sup>266</sup>

Herbarts Pädagogik wurde vom 1862 bis 1882 an der Universität Helsinki – der bis 1919 einzigen des Landes – lehrenden Pädagogikprofessor Cleve schlicht ignoriert, während praktische Ideen des Herbartianismus zur Lehrerausbildung und Lehrplangestaltung ohne Kenntnis ihrer Herkunft bis nach Finnland vordrangen. Im Jahre 1883 wurden Herbarts pädagogische Ideen in der Habilitationsschrift von Cleves Nachfolger Johan Julius Frithiof Perander (1838-1885) erstmals in Finnland thematisiert. „Broadly speaking it could be said that Perander criticizes Herbart’s realism from the point of view of idealistic philosophy.“<sup>267</sup> Zu jener Zeit gab es scheinbar nur einen bekennenden finnischen Vertreter der Herbart’schen Pädagogik: Den Volksschulexperten Aksel Berner, der 1878 in Deutschland studiert hatte und in den 80er Jahren eine Reihe entsprechender Artikel veröffentlichte.

Die 80er Jahre markieren in Finnland eine Umbruchphase in den Geisteswissenschaften. Der Positivismus gewann an Einfluss, zuungunsten des bislang dominierenden Hegelianismus. Und bereits in den 70er Jahren hatten kritische Stimmen Zweifel daran geäußert, ob die bis dahin unantastbare christliche Doktrin die geeignete Basis für ethische Erziehungsziele sein könne. In dieser Situation wurde die Frage der Charakterbildung ein zentraler Gegenstand der Pädagogen.

---

<sup>265</sup> Vgl. zu diesem Unterpunkt die folgenden Kapitel bei IISALO (1979): „3.2 Herbartianism becomes a problem for Finnish pedagogy“ (S. 65-68), „3.3 Waldemar Ruin (1857-1938) and the breakthrough of Herbartianism“ (S. 68-72) sowie „3.4 Mikael Soininen (1860-1924)“ (S. 72-83). Vgl. zu Herbart z.B. REBLE (1999), S. 239-245 und zu den Herbartianern REBLE (1999), S. 263-266.

<sup>266</sup> Vgl. zu Herbarts Pädagogik beispielsweise sein Hauptwerk: HERBART, JOHANN FRIEDRICH: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. von HOLSTEIN, HERMANN, 6., durchges. u. verb. Aufl. Bochum 1983 (Originalausgabe Göttingen 1806), sowie BENNER, DIETRICH: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim / München 1986.

<sup>267</sup> IISALO (1979), S. 67. Vgl. zu Peranders Kritik, aber auch seinen positiven Anleihen bei Herbart, ausführlicher das Kapitel „J. J. F. Perander: Hegel, Herbart und die Bildungsideale der klassischen Antike“ bei VÄYRYNEN (1992), S. 278-292.

So fiel die Habilitationsschrift „Über didaktische Hilfsmittel zur Charakterbildung“ (1887) von Waldemar Ruin (1857-1938) auf fruchtbaren Boden. Ruin hatte zuvor eine Studienreise durch mehrere europäische Länder unternommen und interpretierte den Herbartianismus als Höhepunkt der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. 1888 folgte er Perander am Lehrstuhl für Pädagogik in Helsinki, den er bis zu seiner Pensionierung 1926 besetzte. Ruin attackierte den auf Stoffvermittlung und Intellektualismus ausgerichteten Unterricht der höheren Schulen und sah das große Verdienst des Herbartianismus hierin: „The Herbartian school [...] took proper notice of the ethical dimension of education in planning its curriculum and teaching methods [...]“<sup>268</sup> Er stellte auch die Erweckung des Interesses beim Schüler als ein Ziel des Unterrichts heraus. Zudem war der Herbartianismus für ihn „[...] an instrument for resolving the main didactic problems of education on a proper scientific basis [...]“<sup>269</sup>. Mittels des Herbartianismus und des Comteschen Positivismus sollte die Pädagogik eine streng wissenschaftliche (empirische) Disziplin werden.<sup>270</sup> Ruin war im Grunde ein pädagogischer Philosoph, dessen Hauptinteresse der Theorie und den Erziehungszielen galt. Er hatte Verbindungen zur höheren Schule und deren Lehrerausbildung, aber die praktischen Probleme der Volksschule waren ihm nicht sehr vertraut.

Anders Mikael Soininen (1860-1924), der laut IISALO bemerkenswerteste finnische Erziehungswissenschaftler zu Beginn des 20. Jahrhunderts, der den wohl größten Einfluss nicht nur auf die zeitgenössische Pädagogik, sondern auch auf die Schulentwicklung hatte. Nach seiner Anstellung als Schulleiter einer privaten höheren Schule wurde er für einige Jahre Volksschulinspektor und 1899 Leiter des neu gegründeten Volksschullehrerausbildungsseminars in Heinola. Seit 1891 war er zudem Pädagogikdozent, und ab 1907 veranstaltete Soininen in Helsinki als außerordentlicher Professor der Pädagogik u.a. spezielle Universitätskurse für Volksschullehrer. 1917 verließ er die Universität und wurde Leiter der Oberschulbehörde. Zusätzlich publizierte er zahlreiche Schriften, wirkte in verschiedenen Komitees mit und war zeitweise auch Parlamentsmitglied.

---

<sup>268</sup> IISALO (1979), S. 72.

<sup>269</sup> IISALO (1979), S. 72.

<sup>270</sup> Vgl. das Kapitel „Zum Schluß: Die empirische Wende der Pädagogik und die Bedeutung des Hegelianismus“ bei VÄYRYNEN (1992), S. 293-297.

Soininens Dissertation „Öffentliche Erziehung in den Vereinigten Staaten von Amerika I“ (1887), verfasst nach seinem Studienjahr in den USA, stand in der von Cygnaeus und Cleve begründeten finnischen Tradition des Interesses an der Auslandspädagogik. Doch obschon die Kenntnisse über das US-amerikanische Schulsystem zu jener Zeit in Finnland sehr beschränkt waren, fand diese Arbeit keine große Beachtung.<sup>271</sup>

Ruins oben erwähnte Habilitationsschrift hatte Soininens Interesse an Herbart und Tuiskon Ziller (1817-1882) geweckt. So besuchte er 1892 Jena, wo er Wilhelm Rein (1847-1929) kennen lernte und sich mit dessen Lehrerausbildung vertraut machte. Damit begann Soininens Herbart-Periode. In seinem Werk „Allgemeine Pädagogik“ (1900) „[...] he claimed that the task of pedagogy was to determine how a child's spiritual and physical powers should be exercised in order to set them on the right path“.<sup>272</sup>

Diese Forderung war nicht neu, doch die Bestimmung des ‚how‘ war es. Im Lehrerausbildungsseminar in Heinola führte Soininen zwischen 1899 und 1907 praktische Versuche zu Herbarts Didaktik durch. „The Heinola college became a centre for the discussion and practical application of Herbartian theory.“<sup>273</sup>

In weiteren Publikationen formulierte er ein an Herbart angelehntes Programm zur Curriculumreform und zur Verbesserung der Lehrmethoden. Die Lehrer sollten s. E. die Formalstufen des Unterrichts einhalten. Dieses starre Unterrichtsschema hatten die Herbartianer, eine praktikable Methodik anstrebend, in jeweils etwas variierender Form aus Herbarts Gedankengut entwickelt.<sup>274</sup> Wahrscheinlich ging Soininen von Friedrich Wilhelm Dörpfelds (1824-1893) auf drei Schritte reduzierten Formalstufen aus, als er sein eigenes Modell konzipierte.<sup>275</sup>

- 1) The step of concrete observation  
(assembling of observations or stock of perceptions as a basis for knowledge).
- 2) The step of conceptualization  
(translating into conceptual form the material collected).
- 3) The step of practical training  
(applying to practical ends the knowledge appropriated).

<sup>271</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 72-74.

<sup>272</sup> IISALO (1979), S. 75.

<sup>273</sup> OKSANEN, URPO: Heinolan seminaarin vaiheita 1899-1972. Heinolan seminaari 1899-1972. Heinola 1972, zit. in: IISALO (1979), S. 76.

<sup>274</sup> Vgl ausführlicher z.B. REBLE (1999), S. 263-266.

<sup>275</sup> IISALO (1979), S. 80.

Man muss an dieser Stelle jedoch hinzufügen, dass er nach seiner Deutschlandreise 1897 in Herbarts System untypische Elemente aufnahm, indem er die Erteilung von praktischen Fächern in der Volksschule befürwortete und für ein reicher gestaltetes Schulleben (Festivitäten und Ausflüge) plädierte.<sup>276</sup>

Soininens Bücher fanden in Finnland große Verbreitung, an der Universität ebenso wie in der Lehrerausbildung. Sie wurden bis in die 50er Jahre als Standard-Lehrbücher verwendet.

Ihr Autor hingegen wandte sich in der Zeit zwischen 1905 und 1917 wieder vom Herbartianismus ab und widmete sich, ähnlich wie Ruin, reformpädagogischen Ideen. Diese Entwicklung wird in Abschnitt 3.1.1 im dritten Kapitel ausführlich aufgegriffen werden.

## **2.5 Vergleich mit dem Stand der Volksbildung in anderen europäischen Ländern**

Es ist nicht möglich, an dieser Stelle die historische Entwicklung mehrerer Schulsysteme darzustellen. Es werden stattdessen allgemeine Entwicklungstendenzen und einige Indikatoren für den Stand der Volksbildung herangezogen und zu der Situation in Finnland in Beziehung gesetzt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Wenn man in dieser Weise versucht, die finnische Volksbildung auf einer Skala zwischen Fortschrittlichkeit und Rückständigkeit zu verorten, gelangt man zu keinem befriedigenden Ergebnis, da es sehr divergierende Befunde gibt.

Was die Schulpflicht angeht, so ist Finnland eindeutig als rückständig zu bezeichnen. Es war zu jener Zeit das einzige europäische Land, in dem noch kein entsprechendes Gesetz existierte. „Die protestantischen Länder und Staaten mit starken nationalen Bürokratien tendierten dazu, den Kontrollmechanismus der gesetzlichen Schulpflicht früh zu institutionalisieren [...].“<sup>277</sup> Lediglich in Finnland ging die Übergabe der Kontrolle über das Schulwesen von der Kirche auf den Staat nicht mit der Einführung der

---

<sup>276</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 82.

<sup>277</sup> Vgl. SCHNEIDER, REINHART: Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975. In: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982) 3, S. 211.

Schulpflicht einher. Die Gründe dafür sind teilweise aus der geschilderten historischen Entwicklung ersichtlich.<sup>278</sup> In den skandinavischen Ländern war die Schulpflicht bereits zwischen 1814 und 1848 eingeführt worden (in Island jedoch erst 1908), in Preußen gar schon 1763, und zwar nach dem Frieden von Hubertusburg, mit dem der Siebenjährige Krieg endete. Andernorts dauerte der Machtkampf zwischen Kirche und Staat länger an, doch bis zur Jahrhundertwende war die Schulpflicht in allen übrigen westeuropäischen Staaten (außer Belgien) gesetzlich verankert.<sup>279</sup>

Auch im Hinblick auf die Alphabetisierungsrate war Finnland als rückständig zu bezeichnen. Während das dänische Volk ab etwa 1850 als vollständig alphabetisiert galt, das schwedische und das norwegische ab dem Ende des Jahrhunderts, war dies bei den Finnen und Isländern erst zwischen den beiden Weltkriegen der Fall.<sup>280</sup>

Parallelen zeigten sich in den nordischen Ländern insbesondere aufgrund der dünnen Besiedlung, die sich auf den Aufbau eines Schulsystems hemmend auswirkte, am extremsten in Island.<sup>281</sup> So existierten in vielen Gegenden lange Zeit ausschließlich die kirchlich geprägten Wanderschulen, in denen traditionell nur Lesen und Religion gelehrt wurde, nach 1866 in Finnland jedoch auch Schreiben, Rechnen und Singen. WEIS berichtet noch 1907 von den Bemühungen der Finnen, die Zahl der Wanderschulen zu vergrößern, so „[...] daß sie wenigstens sechs Wochen in jedem Distrikt wirken und daß sie sich in solcher Anzahl vorfinden, dass auf eine Bevölkerung von 2000 Seelen mindestens eine Wanderschule kommt.“<sup>282</sup> Je nach Bevölkerungsdichte schwankte die jährliche Unterrichtszeit der Wanderschulen extrem, durchschnittlich waren es zu Anfang des 20. Jahrhunderts aber 26-36 Wochen.

<sup>278</sup> Vgl. S. 59-62 in Abschnitt 2.4.

<sup>279</sup> Vgl. Tabelle 2 bei SCHNEIDER (1982), S. 212.

<sup>280</sup> Vgl. TVEIT (1991), S. 90. Die hier angesprochene Alphabetisierung meint die Lesen und die Schreibfähigkeit. Die Lesefähigkeit (vor allem diejenige, die sich auf das Lesen bekannter Texte beschränkte) war schon viel früher verbreitet. Vgl. zur Entwicklung der Schreibfähigkeit ausführlicher z. B. MARKUSSEN, INGRID: The Development of Writing Ability in the Nordic Countries in the Eighteenth and Nineteenth Centuries. In: Scandinavian Journal of History 15 (1990) 1, S. 37-63.

<sup>281</sup> Vgl. zu Island z.B. das Kapitel „Zur Geschichte der isländischen Schule“ (S. 50-53) bei SEIDENFADEN / SKARSTAD (1981).

<sup>282</sup> WEIS (1907), S. 93.

Auf die beträchtlichen Verdienste der Volkshochschulen für die Volksbildung werde ich in dieser Arbeit nicht näher eingehen.<sup>283</sup> Es sei lediglich erwähnt, dass der dänische Pfarrer und Dichter Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), der 1844 in Rödning (Nordschleswig) die erste Volkshochschule der Welt begründete, in dieser Hinsicht auch maßgeblichen Einfluss auf Norwegen und Finnland ausübte. Dort entstanden 1864 beziehungsweise 1859 die ersten Volkshochschulen. „In *Finnland* spielte wieder der national bedingte Kampf gegen die Überfremdung der Volkssprache und des volkstümlichen Kulturlebens durch die Russifizierungspolitik und die schwedische Stadt- und Oberschichtkultur eine Rolle [Hervorhebung im Orig.].“<sup>284</sup> Demgemäß waren die schwedischen Volkshochschulen in Finnland eher am Volkshochschulwesen Schwedens ausgerichtet, das weniger von Grundtvig geprägt war.

Nach der Volksschulverordnung von 1866 verfestigte sich das parallele Schulsystem in Finnland noch – ein Resultat der Divergenz zwischen den pädagogischen Auffassungen von Cygnaeus und seinen Befürwortern auf der einen, Snellman, Cleve und anderen Gelehrten auf der anderen Seite. Cleves neuhumanistische Pädagogik<sup>285</sup> blieb für die höheren Schulen und deren Lehrerausbildung richtungweisend. Cygnaeus hat die Volksschule entscheidend geprägt. Zwischen der Universität und der Volksschule gab es kaum Verbindungen.<sup>286</sup> Ein sehr ähnliches Phänomen können wir in Mitteleuropa beobachten: „Während sich der Einfluß des Neuhumanismus und der klassisch-idealistischen Denker beim Bildungswesen hauptsächlich auf die Universität und das Gymnasium erstreckte, ist Pestalozzi der

---

<sup>283</sup> Vgl. zur finnischen Volkshochschule ausführlicher z.B. TOLVIAINEN, TIMO (Hrsg.): *By the People, for the People: The Tradition, the States of the Art and the Future Prospects of Finnish Liberal Adult Education*. Helsinki 1997.

<sup>284</sup> ODY (1966), S. 90. Bei RØRDAM heißt es dagegen: „1889 gründete Sofia Hagman, welche die dänischen Hochschulen bei einem längeren Aufenthalt in Dänemark kennengelernt hatte, in Kangasala die erste finnischsprachige Hochschule. Im selben Jahr entstand in Porvoo/Borgå die erste schwedischsprachige Hochschule Finnlands.“ (RØRDAM, THOMAS: *Die dänische Volkshochschule*. Kopenhagen 1977, S. 190)

Zu Grundtvig siehe z.B. THODBERG, CHRISTIAN / THYSEN, ANDERS P. (Hrsg.): *N. F. S. Grundtvig. Tradition und Erneuerung. Grundtvigs Visionen von Mensch, Volk, Erziehung und Kirche und ihre Bedeutung für die Gegenwart*. Kopenhagen 1983, sowie RÖHRIG, PAUL: *Um des Menschen willen: Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Dokumentation des Grundtvig-Kongresses vom 7. bis 10. September 1988 an der Universität zu Köln*. Weinheim 1991.

<sup>285</sup> Vgl. ausführlicher z.B. IISALO (1979), S. 45-52, sowie VÄYRYNEN (1992), S. 213-277.

<sup>286</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 62 f.

gestaltende Geist der Volksschule und ihres Lehrerstandes im 19. Jahrhundert geworden.“<sup>287</sup>

In Deutschland hatte die Schulentwicklung in der Reaktion auf die Revolution von 1848/49 einen Rückschlag erlitten. Eine Ursache des politischen Aufbegehrens war nach Meinung der Konservativen die ‚zu hohe‘ Bildung des Volkes und der Lehrer gewesen. Infolgedessen wurden die Lehrerausbildung und der Lehrstoff der Volksschule durch ‚Regulative‘ genannte Erlasse in allen deutschen Staaten stark beschränkt, TENORTH spricht von einem „strikte[n] Programm staatlich-religiöser Indoktrination“<sup>288</sup>. Das Fach Religion wurde gestärkt, ebenso wieder das Auswendiglernen und Abhören.<sup>289</sup> Cygnaeus hatte zu jener Zeit Deutschland besucht und äußerte in seinen Reisebriefen (1859) zu den Stiehl’schen Regulativen in Preußen fast ungläubig: „...daß man je von einer solchen steinharten Dogmatik zu hören bekam und daß je eine solche polemische Theologie betrieben wurde, nicht nur mit den Seminaristen, sondern auch mit den zwölfjährigen Kindern in der Schule‘ [Übers. v. REINCKE].“<sup>290</sup>

Im Vergleich zum übrigen Europa ist die staatliche Volksschule in Finnland recht spät entstanden und auch recht plötzlich. Sie entwickelte sich nicht allmählich aus gewachsenen Strukturen. So nutzte Uno Cygnaeus die Chance, etwas ganz Neues zu schaffen, das sich auf der Höhe seiner Zeit befand. WEIS ist sich sicher:

Überblickt man den gegenwärtigen blühenden und gewiß mustergültigen Zustand des finnländischen Schulwesens, so muß man staunen, was in verhältnismäßig kurzer Zeit dort zur Hebung der Volksbildung geleistet wurde. Kein anderes Volk und Land kann sich rühmen, in so kurzer Zeit so Großes geleistet zu haben.<sup>291</sup>

---

<sup>287</sup> REBLE (1999), S. 230.

<sup>288</sup> TENORTH (2000), S. 179.

<sup>289</sup> Vgl. REBLE (1999), S. 272 f., sowie TENORTH (2000), S. 175-181.

<sup>290</sup> Cygnaeus bei LÖNNBEK, GUSTAV F.: Uno Cygnaeus - Finska Folkskolans Fader. Helsinki 1890, S. 61, zit. in: REINCKE (1995), S. 44.

<sup>291</sup> WEIS (1907), S. 107.

### **3 Die weitere Entwicklung der Volksschule bis zum Ende der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts**

Das folgende Kapitel beleuchtet weitere 40 Jahre der finnischen Schulgeschichte.

In den zwei Jahrzehnten zwischen der Erlangung der staatlichen Unabhängigkeit und dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges befand sich der finnische Staat in seiner Aufbauphase – und mit ihm das Schulwesen. Die vielen reformpädagogischen Einflüsse bewegten in der Praxis nicht viel. Der Krieg ließ die Entwicklung stocken. In der Zeit des Wiederaufbaus wurden viele Veränderungen und Teilreformen vorgenommen, die letztendlich aber zu keinem zufrieden stellenden Ergebnis führten.

Der letzte Teil dieses Kapitels dokumentiert in Kürze den Stand der Schulentwicklung in Schweden, Dänemark, Norwegen und Deutschland am Ende der 50er Jahre.

#### **3.1 Die Zeit der Schulgesetzgebung**

Die Zeit zwischen 1917 und 1920 war eine Zeit turbulenter politischer Entwicklungen. „Innerhalb von zwei Jahren regierten ein Kaiser, eine Interimsregierung, ein Landtag, zwei Reichsverweser, ein König und ein Präsident.“<sup>292</sup>

Im Juli 1919 hatte sich Finnland eine neue Verfassung gegeben, die bis heute in Kraft ist. Sie bildete einen Kompromiss zwischen den damaligen monarchistischen und den republikanischen politischen Kräften, indem sie dem Staatspräsidenten eine zentrale Stellung einräumte. Außerdem wurde in der Verfassung – mit Rücksicht auf die schwedischsprachigen Einwohner des Landes und wohl auch in Anbetracht des traditionell großen Einflusses der schwedischen Sprache – die offizielle Zweisprachigkeit des Landes verankert. Für das Schulwesen war dies insofern von Bedeutung, als es weiterhin getrennte Schulen für finnisch- und schwedisch-

---

<sup>292</sup> ENGMAN (1995), S. 149. Der vom Parlament gewählte König war übrigens Prinz Friedrich Karl von Hessen. Vgl. dazu HULDÉN, ANDERS: Finnlands deutsches Königsabenteuer 1918. Hg. von der Deutsch-Finnischen Gesellschaft e.V., Reinbek 1997.

sprachige Schüler gab.<sup>293</sup> 1919 wurde in Turku eine schwedischsprachige, ein Jahr später eine finnischsprachige Universität gegründet. An der Universität Helsinki wurden erst ab 1937 alle Fächer in beiden Sprachen gelehrt.<sup>294</sup>

Nach der Verabschiedung der neuen Verfassung normalisierten sich auch Finnlands außenpolitische Beziehungen; 1920 wurde ein Friedensvertrag mit Russland geschlossen.<sup>295</sup>

Angesichts der erlangten Unabhängigkeit und der normalisierten politischen Situation konnte nun endlich die parlamentarische Arbeit aufgenommen werden, zu der auch die Verabschiedung des Schulpflichtgesetzes und weiterer zum Ausbau des Volksschulwesens relevanter Gesetze gehörte.

Die wirtschaftlichen Veränderungen jener Zeit spielten dabei nur begrenzt eine Rolle. Die Landreform von 1918 hatte der bis dahin besitzlosen Landbevölkerung eigenen Grund und Boden verschafft. Auf diese Weise entstand die neue Gesellschaftsgruppe der selbstständigen Kleinbauern, und mit ihnen betrug der Anteil der von der Landwirtschaft lebenden Bevölkerung 65,1 Prozent. Der Anteil der Industriearbeiter stieg innerhalb eines Jahrzehnts von 11 Prozent (1910) auf 15 Prozent. Immer mehr Landbewohner zogen in die Städte.<sup>296</sup> Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern vollzog sich die Industrialisierung in Finnland aber sehr langsam, und es blieb bis zum Zweiten Weltkrieg ein sich nahezu selbst versorgender Agrarstaat.<sup>297</sup>

Im Bürgerkrieg war die gewaltige Kluft zwischen der Arbeiterbewegung und dem Bürgertum offen zutage getreten. Die Landreform hatte eine drängende soziale Frage gelöst. Doch die Wunden in der finnischen Gesellschaft mussten behutsam wieder verheilen. Hierbei wurde die Schule als die integrative Kraft angesehen, in der die siegreiche bürgerliche Ideologie vermittelt und durch die die nationale Einheit des finnischen Volkes hergestellt werden sollte.<sup>298</sup>

---

<sup>293</sup> Der Sprachenstreit war deshalb allerdings noch lange nicht beendet.

<sup>294</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 102.

<sup>295</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 122 und 126.

<sup>296</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 89 f.

<sup>297</sup> Vgl. MILITZ (2002), S. 26.

<sup>298</sup> Die Mehrheit der Volksschullehrer hatte im Bürgerkrieg übrigens mit den ‚Weißen‘ sympathisiert. Vgl. RANTALA (2001), S. 153, sowie RINNE (1988), S. 427.

Darüber hinaus war dem soeben unabhängig gewordenen demokratischen Staat die Notwendigkeit erwachsen, alle seine Einwohner zu mündigen Bürgern zu erziehen – eine nicht lösbare Aufgabe, wenn nur die Hälfte aller Kinder die Schule besuchte, wie dies noch im Jahr 1914 der Fall gewesen war.<sup>299</sup>

Seit geraumer Zeit war zudem die Frage erörtert worden, ob der zweijährige Anfangsunterricht weiterhin auch an den kirchlichen Wanderschulen oder ausschließlich an staatlichen Gemeindeschulen erteilt werden sollte. „Im Jahre 1917 wurde die Sache neu und endgültig entschieden. Das Parlament genehmigte Finanzmittel nur für die Gemeindeschulen [...] [Übers. d. Verf.]“<sup>300</sup>

Die Tabelle zeigt die Entwicklung der Schülerzahlen in den folgenden zwei Jahrzehnten:

Schuljahr	kirchliche Wanderschulen	kommunale Volksschulen
1920/21	170.557	263.665
1925/26	96.035	345.793
1930/31	41.761	422.709
1935/36	25.383	476.848
1940/41		480.939

*Quelle: s. Anm.<sup>301</sup>*

Direkt nach Verkündung der Unabhängigkeit wurden Schritte unternommen, um das Schulpflichtgesetz vorzubereiten. Trotz der offensichtlichen Dringlichkeit eines solchen Gesetzes konnten die Parlamentarier erst 1921 Einigkeit erzielen.<sup>302</sup> Seitdem hat jedes Kind, unabhängig von Geschlecht, Sprache und Gesellschaftsklasse, Anspruch auf einen kostenlosen Volksschulbesuch.<sup>303</sup> Genau genommen hieß das Gesetz nicht ‚Schulpflichtgesetz‘, sondern ‚Lernpflichtgesetz‘. Die Kinder waren also

<sup>299</sup> Der Anteil der Schüler ist entnommen aus LAHDES, ERKKI: Die reformpädagogische Bewegung und die innere Entwicklung der Schule in Finnland. In: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis 3 (1987) 3, S. 9. Vgl. zum Zusammenhang von Schulpflicht und Staatsbildung GREEN, ANDY: Education and State Formation. The rise of education systems in England, France and the USA. London 1990, zit. in RANTALA (2001), S. 153 f.

<sup>300</sup> ISOSAARI (1973), S. 67: „Vuonna 1917 asia ratkesi uudelleen ja lopullisesti. Eduskunta myönsi varoja vain kunnallisille alakouluille [...]“

<sup>301</sup> KUIKKA (1997), S. 91 [Übers. d. Verf.].

<sup>302</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 66.

<sup>303</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 91.

theoretisch nicht gezwungen, am Unterricht der Volksschule teilzunehmen, wenn sie „zu Hause oder sonstwo den notwendigen, vom Schulinspektor gutgeheißenen Unterricht“<sup>304</sup> erhielten. Für die Praxis hatte dieser feine sprachliche Unterschied jedoch keine nennenswerte Bedeutung. Während in Dänemark heute rund 8 Prozent der Schüler eine Privatschule besuchen<sup>305</sup>, sind es in Finnland lediglich 1,4 Prozent, die sich auf 37 Schulen verteilen.<sup>306</sup>

Das Lernpflichtgesetz legte die Zeit des Schulbesuchs auf acht Jahre fest, beginnend mit dem Jahr, in dem das Kind sieben Jahre alt wurde. Die Kinder besuchten zwei Jahre lang die untere Volksschule, vier Jahre lang die obere Volksschule, und wenn sie danach nicht auf eine höhere Schule wechselten, schloss sich noch ein zweijähriger Fortsetzungsunterricht an. Ein Schuljahr erstreckte sich über 36 Wochen.<sup>307</sup>

Ebenfalls im Jahre 1921 regelte das „Gesetz über die Kosten für das Volksschulwesen“ die Finanzierung der Volksschulen dahingehend, dass die Gemeinden die Kosten zu tragen hatten und dabei vom Staat subventioniert wurden. Außerdem gewährten die gesetzlichen Bestimmungen – in Anbetracht der immensen Kosten – den städtischen Gemeinden eine Frist von fünf, den ländlichen Gemeinden gar eine Frist von 16 (laut KUIKKA: 15) Jahren für die Einrichtung aller erforderlichen Schulen. Während die kirchlichen Wanderschulen nach und nach aufgelöst wurden, stieg die Anzahl der Volksschulen von knapp 4.000 im Jahre 1921 auf etwa 5.700 im Jahre 1939. Die Zahl der Volksschüler erhöhte sich zwischen 1921 und 1941 von 263.665 auf 480.939. Eine Beschulung aller schulpflichtigen Kinder war erst kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges gewährleistet.<sup>308</sup>

In engem Zusammenhang mit den beiden erwähnten Gesetzen wurde 1923 das „Gesetz über die Grundlagen der Organisationsform der Volks-

---

<sup>304</sup> ODY (1966), S. 33.

<sup>305</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 28.

<sup>306</sup> Vgl. HAVEN, HEIKKI (Hrsg.): Education in Finland 1999. Statistics and Indicators. Helsinki 1999, S. 25. Vgl. zu den (auch politischen) Hintergründen KUIKKA, MARTTI T.: Education Policy and Alternative Pedagogies in Finland 1950-1995. In: Koulu ja Menneisyys XXXIV. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja 1996. Saarijärvi 1996, S. 17-39. Auch in den vier übrigen nordischen Ländern sowie in der Schweiz, England, Österreich und den USA besteht beispielsweise keine Schul-, sondern eine Lern- oder Bildungspflicht. Vgl. das Kapitel „Education compulsory – but not school“ (S. 15-21) bei THE NORDIC COUNCIL OF MINISTERS: Primary and Secondary Education in the Nordic Countries. A comparative study. Stockholm 1979, sowie MÖRATH, VERENA: Lernen wie bei Müttern. In: taz Nr. 7215 vom 22.11.2003, S. 36.

<sup>307</sup> Vgl. UNESCO (1958), S. 365.

<sup>308</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 31, sowie KUIKKA (1997), S. 91.

schule“ erlassen. Diese drei Gesetze zusammengenommen „[...] bilden denn auch eine wichtige Grundlage für die Durchführung der Schulpflicht“<sup>309</sup>. Ein bedeutender Aspekt des dritten Gesetzes bestand in der Übertragung der Verantwortlichkeit für die Organisation an die kommunale Verwaltung.<sup>310</sup> Außerdem definierte es die Unterrichtsfächer und enthielt Anordnungen über Qualifikation, Einstellung und den rechtlichen Status von Lehrern.<sup>311</sup> Mit diesem Gesetz bekam die Volksschule „[...] den Organisationsrahmen, den sie bis Ende der fünfziger Jahre behalten hat“<sup>312</sup>.

Das „Gesetz über die Struktur der Volksschule“ (1931) „[...] stipulates in detail the functions of folk schools and aspects of their work relating to pupils, direction, teachers, inspection, etc.“<sup>313</sup>. So musste z.B. der Unterricht nach einem Plan verlaufen, den die Schulbehörde genehmigt hatte, und die Schulbücher waren ebenfalls genehmigungspflichtig.<sup>314</sup> Eine geringfügige Individualisierung war den Schulen zugestanden worden: In den Städten wurde die Landwirtschaftslehre durch ein anderes Fach ersetzt. Außerdem konnten die Schüler ein freiwilliges Wahlfach mit ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Woche belegen.<sup>315</sup>

### 3.1.1 Reformpädagogische Tendenzen

In Deutschland hatte die Kultur- und Bildungskritik eines Julius Langbehn, Friedrich Nietzsche und Paul de Lagarde gegen Ende des 19. Jahrhunderts den Abschied vom Herbartianismus eingeläutet. Denn:

Von sehr unterschiedlichen Positionen aus und auf ebenso unterschiedlichem Niveau ausgeführt, kamen immer mehr Kritiker zu dem Ergebnis, daß das gegenwärtige und zukünftige Leben der Vergangenheit geopfert werde, die Originalität und Kreativität des Menschen den Konventionen, die inneren Werte den äußeren, die geistigen den ökonomischen. Auf das Unterrichtswesen angewandt, folgte daraus

<sup>309</sup> KALLIO (1956), S. 12.

<sup>310</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 28.

<sup>311</sup> UNESCO (1958), S. 365.

<sup>312</sup> HANSÉN U.A. (1984), S. 28.

<sup>313</sup> UNESCO (Hrsg.): World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics. 3. Aufl. Mayenne 1965, S. 229.

<sup>314</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 29. Hier wird keine genaue Zeitangabe zu diesem Gesetz gemacht, doch scheint es sich um dasselbe Gesetz wie in obiger Quelle zu handeln.

<sup>315</sup> Vgl. KAURANNE, JOUKU: Omaleimaistamisen mahdollisuudet Suomen kansa- ja peruskouluissa maamme itsenäisyyden aikana. In: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997. Itsenäinen suomalainen koulu. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi 1997, S. 25.

die fast totale, undifferenzierte Verurteilung des Herbartianismus, der schulpädagogisch allgegenwärtig war und eben deshalb für alle wirklichen oder auch nur vermeintlichen Mängel der Schule haftbar gemacht wurde [...].<sup>316</sup>

Aus der Kritik an der ‚Alten Schule‘ erwuchs die internationale Bewegung der Reformpädagogik, der man bei aller Heterogenität das gemeinsame Ziel der Schaffung einer ‚Neuen Schule‘ unterstellen darf.<sup>317</sup>

Der im zweiten Kapitel als Herbartianer erwähnte finnische Pädagogikprofessor Waldemar Ruin<sup>318</sup> distanzierte sich schrittweise vom Herbartianismus und nahm neue Impulse auf. So verfasste er – wahrscheinlich in Anlehnung an die Kunsterziehungsbewegung – 1905 zwei Schriften, die für eine stärkere Berücksichtigung der kreativen kindlichen Fähigkeiten in der Schule eintraten. Zu jener Zeit wurde in Finnland auch die Moralpädagogik des katholischen deutschen Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1965) populär, für den Erziehung „Charaktererziehung auf religiöser Grundlage“<sup>319</sup> war. Sein Einfluss führte an einzelnen Gymnasien temporär zu Selbstverwaltungsexperimenten.<sup>320</sup> Ruin nahm an internationalen Kongressen zu Foersterns Charaktererziehung teil, interessierte sich ferner für die experimentelle Pädagogik und die Arbeitsschulbewegung.<sup>321</sup> Dieser Zweig der Reformpädagogik, namentlich der an Kerschensteiner orientierte, war in Finnland der weitestverbreitete. Die Finnen lernten die Arbeitsschule einerseits durch Studienfahrten nach Deutschland kennen, andererseits durch Kerschensteiners Schriften – eine Rede von ihm aus dem Jahre 1908 wurde noch im selben Jahr auf Finnisch veröffentlicht –

---

<sup>316</sup> BLANKERTZ, HERWIG: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 213. Vgl. ausführlicher z.B. den Abschnitt „Motive der Bildungskritik im ausgehenden 19. Jahrhundert“ bei SCHEIBE (1994), S. 5-23, oder den zur kritischen Reflexion der ideologischen Hintergründe mahnenden Aufsatz von WEISS, EDGAR: Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren 1996, S. 58-69.

<sup>317</sup> Als weitere grundlegende Werke zur Reformpädagogik empfehle ich OELKERS (1996), RÖHRS (1998), SKIERA (2003) sowie BENNER, DIETRICH / KEMPER, HERWART: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim / Basel 2003.

<sup>318</sup> Vgl. S. 65.

<sup>319</sup> SCHEIBE (1994), S. 213. Vgl. ausführlicher insbesondere FOERSTERS Werk „Schule und Charakter“ (1907), Neuausgabe Recklinghausen 1953.

<sup>320</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 10.

<sup>321</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 71.

und einen Vortrag von Oskar Seinig 1913 in Helsinki. Von 1915 bis 1917 erschien die Zeitschrift „Arbeitsschule“ in Finnland<sup>322</sup>, und auch die finnischen Pädagogen Soininen und Lilius bekannten sich zur Arbeitsschule.<sup>323</sup> Folgendes Spezifikum ist in der finnischen Rezeption auszumachen: Lehrer und Gelehrte waren sich darin einig, dass die Schüleraktivität gestärkt werden müsse, doch bei der Diskussion über die Realisierung dieser Forderung wurde in der Regel ausschließlich über Unterrichtsmethoden nachgedacht, nicht über die Ziele des Unterrichts. So kam es, dass Herbarts Erziehungsziele bei allem Enthusiasmus für Neuerungen nicht in Frage gestellt wurden. „It was their conviction, however, that there was no conflict between Herbartian objectives and the *Arbeitsschule*, indeed they found the two things perfectly harmonious [Hervorhebungen im Orig.]“<sup>324</sup> Dass der Herbartianismus in Deutschland eine solch vernichtende Kritik erfuhr, in Finnland jedoch (noch) nicht, könnte m. E. mit der völlig anders gearteten politischen und auch wirtschaftlichen Lage zusammenhängen: In Finnland rang man um die staatliche Unabhängigkeit und wehrte sich gegen die Russifizierung. Es war eine Zeit der Hoffnung und des Aufbruchs, die finnische Kultur sollte endlich zur freien Entfaltung kommen dürfen. Hier war an eine Kulturkritik also gar nicht zu denken. Außerdem war die Industrialisierung und mit ihr die „Maschinisierung des Daseins“<sup>325</sup> in Finnland längst nicht so weit vorangeschritten. Die folgenden Zeilen scheinen mir (zumindest in weiten Teilen) für den europäischen Norden nicht zuzutreffen:

Man ist nun deprimiert von jenem Fortschrittsglauben und dem bürgerlichen Sicherheitsgefühl der absinkenden Zeit, von den Mietskasernen und der Asphaltkultur der Großstadt, von dem Qualm und Lärm der Fabriken, dem Gekünstelten und Unechten in den Beziehungen der Menschen untereinander, von der Veräußerlichung und Zerspaltung des Menschseins und erst recht von dem satten Spießertum und bornierten Philistertum, das sich im Glanze dieser Erfolge sonnt und den tönernen Koloß selbstgefällig als Kulturwerk rühmt. Man sehnt sich damals nach der freien, unbefleckten Natur mit ihrer Körper und Seele stärkenden Kraft [...]<sup>326</sup>.

Eine eigenständige finnische Richtung der Arbeitsschule bildete sich

<sup>322</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 10.

<sup>323</sup> Vgl. zu Soininen S. 65-67, zu Lilius S. 80 f.

<sup>324</sup> IISALO (1979), S. 81.

<sup>325</sup> REBLE (1999), S. 276.

<sup>326</sup> REBLE (1999), S. 277.

jedenfalls nicht heraus. Die Debatte über die unterschiedlichen Auffassungen war noch längst nicht zu Ende geführt, als der Ausbruch des Ersten Weltkrieges den Reformeifer hemmte und die Verbindungen nach Deutschland unterbrach. Sehr positiv waren übrigens auch die Auffassungen des Niederländers Jan Ligthart (1859-1916) rezipiert worden, speziell zum Heimatkundeunterricht.<sup>327</sup>

Dass die finnische Presse über die Landerziehungsheimbewegung (hauptsächlich Cecil Reddie (1858-1932), Hermann Lietz (1868-1919) und Paul Geheeb (1870-1961)), über Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) sowie Ellen Key informierte, hatte auf die Schule keine direkten Auswirkungen.<sup>328</sup> Und auch das Wissen um die Pädagogik Rudolf Steiners (1861-1925) blieb zunächst ohne Konsequenzen – die erste Waldorfschule wurde 1955 gegründet (in Deutschland 1919); seit den 80er Jahren gibt es finnische Montessori-Schulen sowie Montessori-Klassen in einigen Unterstufen der Gesamtschule.<sup>329</sup>

Nach dem Ersten Weltkrieg fand Hugo Gaudig eine gewisse Beachtung, außerdem die US-amerikanischen Reformpädagogen Dewey und Helen Parkhurst (1887-1959).<sup>330</sup>

### 3.1.1.1 Die experimentelle Pädagogik

Vor dem Hintergrund der Kritik an der ‚Alten Schule‘ sowie des überlieferten pädagogischen Wissens, auf der Suche nach einer theoretischen Grundlegung der Pädagogik und in Verbindung mit anderen Einzelwissenschaften entwickelte sich um die Wende zum 20. Jahrhundert in Mitteleuropa die neuzeitliche Erziehungswissenschaft. Ihre vielfältigen Ansätze

<sup>327</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 10. Vgl. ausführlicher zu Ligtharts „Pädagogik des Herzens“: MAYER, ADOLF: Die Methode des holländischen Elementarlehrers Jan Ligthart. Langensalza 1917.

<sup>328</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 10.

<sup>329</sup> KUIKKA (1996) befasst sich ausführlicher mit der Geschichte von Steiners und Montessoris Pädagogik in Finnland. KARI und SKIERA geben 1996 die Zahl der Waldorfschulen mit 16 an, die der Montessori-Schulen mit sieben. (Vgl. KARI, JOUKO / SKIERA, EHRENHARD: Länderstudie Finnland. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Baltmannsweiler 1996, S. 455.)

<sup>330</sup> In der auf S. 86 in Abschnitt 3.2 beschriebenen Reformschule in Helsinki arbeiteten die Schüler täglich eine Stunde nach dem von Parkhurst entworfenen individualisierten

und Richtungen lassen sich grob zwei Positionen zuordnen: der eher kulturphilosophischen, geisteswissenschaftlichen Richtung und der eher empirischen, naturwissenschaftlichen Richtung. Die in Deutschland bis 1933 dominierende, auf Gedankengut von Wilhelm Dilthey (1833-1911) zurückzuführende geisteswissenschaftliche Pädagogik war in Finnland zu jener Zeit relativ unbekannt. Stattdessen beschäftigten sich die Pädagogikprofessoren Soininen und Lilius mit der experimentellen Pädagogik, die auf Grundlage der von Wilhelm Wundt (1832-1920) ausgearbeiteten experimentellen Psychologie und unter Einbeziehung der von der Kinderpsychologie gewonnenen Erkenntnisse im Sinne des Positivismus das Ziel verfolgte, eine pädagogische Theorie zu formulieren, die sich ausschließlich auf exakte empirische Tatsachenforschung stützt. Als Begründer der experimentellen Pädagogik gelten Ernst Meumann (1862-1915) und Wilhelm August Lay (1862-1926).<sup>331</sup> Meumanns Einfluss auf die ‚Neue Pädagogik‘ in Finnland war beträchtlich. Schon 1908 hielt Soininen Vorlesungen über die experimentelle Pädagogik, und Meumanns Werk gehörte zur Pflichtlektüre für Pädagogikstudenten. Soininen bemängelte an Herbarts Pädagogik, sie versäume es nachzuprüfen, welche praktischen Resultate bei den Schülern erzielt wurden. Seiner Meinung nach hatten wissenschaftliche Experimente in einer Versuchs- oder Laborschule zwar nichts mit der aktuellen Schulwirklichkeit gemein, waren aber – möglichst an die Universität gekoppelt – ein wichtiges Instrument, um die Wirkungen von Lerninhalten und Lehrmethoden in der Praxis zu untersuchen. Ähnlich hatte Soininen bereits am Lehrerausbildungsseminar in Heinola gearbeitet.<sup>332</sup> Das Komitee zur Untersuchung des Volksschulcurriculums ermöglichte eine partielle Realisierung seines Planes: 1913 wurde in Pukinmäki nahe Helsinki eine staatliche Versuchs-Volksschule eröffnet, die unter Soininens persönlicher Aufsicht stand. Weitere Bestrebungen in

---

Dalton-Plan. Vgl. dazu PARKHURST, HELEN: Education on the Dalton plan. New York 1922.

<sup>331</sup> Vgl. ausführlicher „Die Konstitution neuzeitlicher Erziehungswissenschaft“ bei TENORTH (2000), S. 222-244, aus dem Kapitel „Die Erziehungswissenschaft im zwanzigsten Jahrhundert“ bei REBLE (1999) die Seiten 349-381, „Empirische Pädagogik“ sowie „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ bei BENNER, DIETRICH: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3., verb. Aufl. Weinheim 1991, S. 137-197 sowie S. 199-224, außerdem MEUMANN, ERNST: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig u.a. 1914.

<sup>332</sup> Vgl. S. 66 f.

diese Richtung wurden durch seinen Wechsel von der Universität zur obersten Schulbehörde 1917 beendet.<sup>333</sup>

Der Hauptvertreter der experimentellen Pädagogik in Finnland war Albert Lilius (1873-1947), einer der heimischen Gelehrten, die auch persönlichen Kontakt zu Meumann hatten. Er war der erste finnische Erziehungswissenschaftler, der keine humanistischen oder auch philosophischen Studien betrieben hatte, sondern naturwissenschaftliche: Biologie und Chemie. Nach seiner Lehrerausbildung arbeitete er als Schulleiter, bereiste dann 1902 und 1904/05 Westeuropa, wo er ein spezielles Didaktikstudium für die Naturwissenschaften absolvierte. Lilius promovierte 1905 mit der Arbeit „Deutsche Lehrplantheorie im neunzehnten Jahrhundert“, mit der er sich als Herbartianer bekannte. Ein Jahr später veröffentlichte er „Didaktik der Naturgeschichte I“ (auf Schwedisch, erst 1910 auf Finnisch) für den Einsatz in der Volksschule; ein entsprechendes Lehrbuch folgte. Im selben Jahr wurde er Volksschulinspektor in Helsinki, im Jahr darauf Dozent für Erziehung und Pädagogik. „Lilius’ article *On pedagogy as a science* (Om pedagogiken som vetenskap, 1909) was his first attempt to unravel the problems posed by the new scientific approach.“<sup>334</sup> Von der nach allgemeinen Gesetzen forschenden Kinderpsychologie konnte die Erziehungswissenschaft (zumindest in naher Zukunft) s. E. keine nutzbringenden Erkenntnisse erwarten. Von jener unabhängig solle eine ‚Psychologie der Pädagogik‘ als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft die für sie relevanten Phänomene experimentell erforschen – dies war für Lilius das Aufgabengebiet der experimentellen Pädagogik. Er sah die Reformpädagogik indes nicht als revolutionär an, sondern als Weiterentwicklung der bisherigen Pädagogik. Demgemäß versuchte er auch immer wieder, den Herbartianismus mit der experimentellen Pädagogik zu verbinden. Für ihn blieb beispielsweise die Charakterbildung ein zentrales Feld der Erziehung, und hier war er mit den Ansichten des derzeit in Finnland populären Foerster<sup>335</sup> ganz und gar nicht einverstanden: „[...] he accused Foerster of basing his view of children’s ethical susceptibilities on pure fantasy“<sup>336</sup>.

Lilius studierte 1913 bei Meumann in Hamburg und wurde 1919 außerordentlicher Professor für Pädagogik in Helsinki; von 1930 bis 1939 war er

---

<sup>333</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 82 f.

<sup>334</sup> IISALO (1979), S. 86.

<sup>335</sup> Vgl. S. 76.

als ordentlicher Professor dort tätig. Er führte lediglich eine eigene experimentelle Studie mit Schulkindern durch, galt aber aufgrund seiner Veröffentlichungen in Finnland als Autorität auf dem Gebiet der experimentellen Pädagogik und in ganz Nordeuropa als Pionier der Kinderpsychologie.

Diese war in den 20er Jahren in Finnland sehr populär geworden und entzog dem Herbartianismus immer mehr den Boden: „Jetzt bewies LILIUS unter Berufung auf MEUMANN, daß die psychologische Basis auf der Grundlage von HERBART hinfällig war.“<sup>337</sup>

Dass auch Soininen sich allmählich von Herbart abwendete, zeigte sich deutlich bei der Abfassung des Volksschulcurriculums von 1925, das im Folgenden erörtert wird. Doch trotz aller neueren Erkenntnisse dauerte Herbarts Vorherrschaft aus mehreren Gründen noch länger an: „[...] es fehlte ein modernes Didaktiklehrbuch, es gab mehrere Reformrichtungen, die äußere Reform erforderte Aufmerksamkeit, die Wirtschaftsdepression brach aus usw.“<sup>338</sup>.

Die relative Exklusivität der traditionellen Allianz von Universität und höherer Schule war durch Soininens und Lilius' Bemühungen jedenfalls aufgehoben worden. Sie markieren die Anfänge einer produktiven Kooperation von Erziehungswissenschaftlern und Volksschulpädagogen in Finnland.<sup>339</sup>

### 3.1.2 Das Curriculum für die ländlichen Volksschulen von 1925

Das von Mikael Soininen geleitete Lehrplankomitee war 1915 gezwungen gewesen, die Arbeit an einem neuen Volksschullehrplan einzustellen. Als ein vorläufiges Ergebnis erschienen 1916 Richtlinien für den Anfangsunterricht. Im Jahre 1918 konnte das Komitee mit seiner Arbeit fortfahren und sieben Jahre später, nach Soininens Tod, den neuen Bericht der Lehrplankommission für die ländlichen Volksschulen herausgeben. Die genannten Richtlinien waren hierin nahezu wörtlich für die untere Volksschule (Klasse 1 und 2) übernommen worden.<sup>340</sup> Es dürfte maßgeblich

---

<sup>336</sup> IISALO (1979), S. 90.

<sup>337</sup> LAHDES (1987), S. 10.

<sup>338</sup> LAHDES (1987), S. 10.

<sup>339</sup> Vgl. IISALO (1979), S. 97.

<sup>340</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 69, sowie KAURANNE (1997), S. 26.

Soininen zuzuschreiben sein, dass die Kommission verpflichtet war, die Erfordernisse des praktischen Lebens bei der Neugestaltung der schulischen Arbeit zu bedenken.<sup>341</sup>

In dem Curriculum spiegelt sich die beschriebene Auffassung der finnischen Erziehungswissenschaftler von der Vereinbarkeit des Herbartianismus mit reformpädagogischem Gedankengut. Einerseits „[...] basierte [es] auf der entwicklungsphilosophischen Auffassung Herbarths [sic!] über die Bedeutung von Verstand und Kenntnis und der systematischen Planung des Unterrichts in den verschiedenen Fächern“<sup>342</sup>. Andererseits war es durch das US-amerikanische Modell beeinflusst, namentlich John Dewey, der eine Berücksichtigung der Entwicklung des Kindes forderte und eine Anpassung des Lehrplans an diese, verwirklicht z.B. – anstelle der Fächertrennung – durch ganzheitlichen, der Lebenssituation der Schüler angepassten Unterricht.<sup>343</sup> DOLCH beschließt mit der durch Dewey eingeleiteten Wende vom ‚subject-centered‘ zum ‚child-centered‘ Curriculum seine Lehrplangeschichte des Abendlandes.<sup>344</sup> Das von Dewey so betonte soziale Lernen fand in den finnischen Richtlinien jedoch erst nach dem Zweiten Weltkrieg ausdrückliche Berücksichtigung.<sup>345</sup>

Die fortschrittlichen, reformpädagogischen Elemente kamen im Curriculum für die untere Volksschule viel ausgeprägter zur Geltung als in dem für die obere Volksschule (Klasse 3 bis 6), auch wenn beide auf Schüleraktivität und Lebensnähe abzielten.

Zu dem Curriculum für die obere Volksschule führt KALLIO aus: „In seinem Vorschlag empfahl das Komitee, den Unterricht an Interessantes und Bekanntes anzuknüpfen, für jede Altersstufe passenden Lehrstoff auszuwählen sowie auf Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit Wert zu legen und für das Behalten der Hauptpunkte des Gelernten zu sorgen.“<sup>346</sup> Allerdings betont er, dass das Prinzip des ganzheitlichen Unterrichts in diesem Curri-

<sup>341</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 28, sowie IISALO (1979), S. 82.

<sup>342</sup> EKOLA, JORMA: Der Lehrplan als Instrument zur Entwicklung der finnischen Grundschule. In: EKOLA, JORMA / KARI, JOUKO / KANGASNIEMI, ERKKI: Zur [sic!] Fragen der finnischen Lehrpläne und Lehrmaterialien. Drei Kolloquiumsbeiträge. Publikationsserie B. Theorie und Praxis 55. Jyväskylä 1990, S. 3.

<sup>343</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 3. Vgl. ausführlicher DEWEY, JOHN: The Child and the Curriculum. Chicago 1902, sowie DEWEY, JOHN: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York 1916 (auf Deutsch z.B. DEWEY, JOHN: Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Braunschweig u.a. 1964).

<sup>344</sup> DOLCH, JOSEF: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. 3. Aufl. Ratingen u.a. 1971, S. 359.

<sup>345</sup> Vgl. den Abschnitt 3.4.1 auf S. 96-98.

culum so gut wie gar nicht beachtet worden sei. Immerhin kann festgestellt werden, dass der Lehrplan in Verbindung mit den erlassenen Schulgesetzen und neuen, auf ihn bezogenen Schulbüchern (die von der Oberschulbehörde genehmigt werden mussten) zu einer Vereinheitlichung des Unterrichts in der oberen Volksschule führte.<sup>347</sup>

„Der Lehrplan für die unteren Klassen betonte, dass man die Umgebung der Schule berücksichtigen müsse, besonders im Heimatkundeunterricht, und diese Betonung bewirkte in der unteren Volksschule eine an den örtlichen Lebensbedingungen ausgerichtete Individualisierung [Übers. d. Verf.].“<sup>348</sup> Genauer werden die aus diesem Lehrplan folgernden Entwicklungen der unteren Volksschule am Ende des folgenden Punktes beschrieben, da anscheinend erst ein von Aukusti Salo (1887-1951) im Jahre 1935 publiziertes Buch den Reformen zum Erfolg verhalf.<sup>349</sup>

Den Lehrplan von 1925 bezeichnet EKOLA als ersten (für die finnische Volksschule) systematisch abgefassten, da erst in ihm den einzelnen Unterrichtsfächern Ziele und Inhalte zugeordnet wurden.<sup>350</sup>

<b>Fach</b>	<b>Wochenstunden 1925</b>	<b>(Wochenstunden 1881)</b>
Religion	3,3	(6)
Muttersprache	7,4	(9,5)
Erdkunde	1	(1,5)
Geschichte / Gesellschaftskunde	0,7	(1,5)
Arithmetik und Mathematik	3,7	(3,5)
Naturkunde / Biologie	2	(1)
Kunst	1,3	(1)
Singen	1,8	(2)
Sport	1,8	(3)
Handfertigungsunterricht	3,3	(5)
Heimatkunde	2	(---)
<b>zusammen</b>	<b>28,3</b>	<b>34</b>

*Quelle: s. Anm.<sup>351</sup>*

<sup>346</sup> KALLIO (1956), S. 28.

<sup>347</sup> Vgl. KAURANNE (1997), S. 26.

<sup>348</sup> KAURANNE (1997), S. 26: „Alaluokkien opetussuunnitelma painotti koulun ympäristön huomioon ottamista, erityisesti ympäristöopin tunneilla, joten tämä korostus aiheutti alakansakouluissa kunkin paikkakunnan olosuhteiden mukaista omaleimasuutta.“

<sup>349</sup> Vgl. S. 89 f.

<sup>350</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 3.

<sup>351</sup> Die Daten sind entnommen aus RINNE (1988), S. 428 [Übers. d. Verf.].

Beim Vergleich der Fächerverteilung mit der von 1881 muss man berücksichtigen, dass die Gesamtzahl der Wochenstunden um 5,7 reduziert wurde.

Man sieht leicht, dass die religiöse Unterweisung und der Handfertigkeitsunterricht erheblich an Stunden eingeübt haben, ebenfalls die Muttersprache. Dies deutet auf eine Abkehr vom ‚moral curriculum code‘ des vergangenen Jahrhunderts hin.<sup>352</sup> Geschichte, Erdkunde sowie die musischen Fächer Kunst und Singen mussten nur ein geringes Stundenkontingent abgeben, Sport ein deutlich höheres. Geringfügig profitiert von den Kürzungen haben die naturwissenschaftlichen Fächer Mathematik und Naturkunde. Außerdem wurde als neues Fach die Heimatkunde eingeführt und somit der angestrebten Lebensnähe des Unterrichtsstoffes Rechnung getragen.

Parallelen zu den Richtlinien für die 1919/20 gegründete Grundschule der Weimarer Republik sind unübersehbar. Auch hier wurde beispielsweise die Heimatkunde als eigenständiges Fach etabliert und der Gesamtunterricht für den Beginn der Schulzeit angeordnet. Die deutschen Richtlinien scheinen mir reformpädagogische Impulse insgesamt stringenter und umfassender aufgenommen zu haben als selbst der fortschrittlichere Lehrplan für die untere Volksschule in Finnland. Und schließlich gestalteten sie auch die ersten vier Jahre der Schulzeit, nicht nur die ersten zwei.<sup>353</sup>

### 3.2 Die 30er Jahre

Die Weltwirtschaftskrise hatte Ende der 20er Jahre auch Finnland erreicht und dem seit 1918 konstant hohen Wirtschaftswachstum ein Ende gesetzt. Sparmaßnahmen im Schulwesen waren eine Folge.<sup>354</sup> Politisch

---

<sup>352</sup> Vgl. dazu Abschnitt 2.3.1 auf S. 55-57. Der Handfertigkeitsunterricht ist insofern jenem Code zuzurechnen, als er eng mit der finnischen Tradition verknüpft ist (vgl. RINNE (1988), S. 429).

<sup>353</sup> Vgl. zu den deutschen Richtlinien ausführlicher GÖTZ, MARGARETE: Die innere Reform der Weimarer Grundschule in der Widerspiegelung der zeitgenössischen Richtlinien. In: KECK, RUDOLF W. / RITZI, CHRISTIAN (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler 2000, S. 237-254.

<sup>354</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 31.

erstarkten in dieser Zeit auf dem linken Flügel die Kommunisten, auf dem rechten erstarkte die Lapua-Bewegung:

Die Bewegung war Teil der überall in Europa entstandenen Strömungen gegen den Liberalismus und den Parlamentarismus der 20er Jahre, in denen man die Macht des Kapitals repräsentiert sah und die man für den Niedergang der Moral und die Machtlosigkeit der Regierungen verantwortlich machte. Man wollte staatliche Führung und Ordnung und ganz besonders Schutz vor neuen revolutionären Aktivitäten der Linken<sup>355</sup>.

Doch der bewaffnete Aufstand der Lapua-Anhänger im Jahre 1932 blieb ohne Erfolg. Der finnische Parlamentarismus hatte sich 1918 gegen die extreme Linke behauptet, nun gegen die extreme Rechte. In Deutschland und den baltischen Ländern triumphierte dagegen zwischen den Weltkriegen eine Rechtsdiktatur.<sup>356</sup> Wie angespannt die politische Lage aber auch nach 1932 noch gewesen sein muss, dokumentieren die Runderlasse der obersten Schulbehörde. Mit der Absicht, politische Aktivitäten in der Schule zu unterdrücken bzw. die Schüler möglichst ganz von der Politik fern zu halten, verbot die Behörde 1933 das Tragen politischer Kleidung und Symbole in der Schule. Da diese Maßnahme noch nicht ausreichend Wirkung zeitigte, forderte der Erlass von 1936 von den Schülern allgemeines Wohlverhalten inner- und außerhalb der Schule. Sie durften keiner Verbindung oder Organisation beitreten, die in irgendeiner Weise Einfluss auf Staatsangelegenheiten ausüben wüsste. Die Möglichkeiten der Bestrafung bei Zuwiderhandlung wurden in diesem Erlasse genauestens aufgeführt; unverbesserliche Schüler konnten gar dauerhaft vom Schulbesuch ausgeschlossen werden. Gleichzeitig mit dem strengen Erlass wurden kulturelle Aktivitäten und eine Woche Skiferien eingeführt. „This would seem to have at least superficially eased the situation [...]“<sup>357</sup>.

Im Jahre 1920 war von der Engländerin Beatrice Ensor die ‚New Education Fellowship‘ (seit 1966 ‚World Education Fellowship‘) gegründet worden, in der die aktuellen pädagogischen Fragen auf internationaler Ebene debattiert wurden. An den Konferenzen beteiligten sich namhafte

---

<sup>355</sup> KLINGE (1995), S. 128.

<sup>356</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 174-188.

<sup>357</sup> KUIKKA (1997), S. 96. Der auf Englisch übersetzte Erlass von 1936 befindet sich im Anhang 7.4 auf S. 157.

Reformpädagogen, aber auch Lehrer und Eltern.<sup>358</sup> Die Finnen gründeten eine nationale Sektion der ‚New Education Fellowship‘, wie viele andere Länder auch. Ihren Einfluss auf die Praxis bezeichnet LAHDES als „relativ gering“<sup>359</sup>. Präsident der finnischen Sektion war Laurin Zilliacus (1895-1959). Er war Schüler sowie Lehrer in einer der ersten Reformschulen Englands gewesen: Bedales, ein 1893 von John Haden Badley (1865-1967) gegründetes Privat-Internat. Zusammen mit dem von Cecil Reddie vier Jahre zuvor eröffneten Internat ‚Abbotsholme‘ war es Anregung und Vorbild für viele europäische Neugründungen, u.a. für Hermann Lietz‘ Landerziehungsheime.<sup>360</sup> Der schwedischsprachige Zilliacus „[...] wurde ein führender Exponent der finnischen, schwedischen und internationalen reformpädagogischen Bewegung [...]“<sup>361</sup>. Ab 1930 war er Redakteur bei der schwedischen Zeitschrift „Pädagogische Fragen“, dem Organ der schwedischen Reformpädagogik, später fungierte er bei den Vereinten Nationen als pädagogischer Berater.

Zilliacus hatte 1928 in Helsinki ein Gymnasium gegründet, das die sechs- bis siebenjährigen Erstklässler bis zur Hochschulreife führte.

Es ist die erste Schule, die in ihrer Gesamtheit dezidiert in Kenntnis und aus dem Geist der internationalen Reformpädagogik in Finnland konzipiert, aufgebaut und geführt wurde. [...] So findet sich in der Schule u.a.: größtmögliche Einbeziehung der Schulumgebung für Studien, Sport und Freizeitaktivitäten; Koedukation; Gruppenarbeit; neben den eigentlichen Klassenräumen Einbeziehung der Flure, des Schulmuseums und der Bibliothek als Orte für Einzel- und Gruppenarbeit; Ausstellung von Schülerarbeiten; Einrichtung von festen Zeiten für individualisiertes (und ggf. gleichwohl kooperiertes) Lernen [...] [auf dem Dalton-Plan basierend]; Bemühungen um fächerübergreifenden Unterricht, in den unteren Klassen gestützt durch das Klassenlehrersystem; weitgehende Schülerselbstverwaltung und Mitarbeit bei der Organisation des Schullebens und der Aufrechterhaltung von Ordnung, Disziplin und Sauberkeit; Theaterarbeit; Arbeiten mit Holz unter Anleitung eines Schreiners; Bemühung um Transparenz des Schullebens durch gegenseitige Besuche der Klassen und Präsentation der Arbeitsergebnisse; Fest und Feier.<sup>362</sup>

<sup>358</sup> Vgl. ausführlicher RÖHRS, HERMANN: Die „New Education Fellowship“ – ein Forum der internationalen Reformpädagogik. In: RÖHRS, HERMANN / LENHART, VOLKER (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Reihe: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 43. Frankfurt a. M. u.a. 1994, S. 191-203.

<sup>359</sup> LAHDES (1987), S. 11.

<sup>360</sup> Vgl. kurz und bündig zur Reformpädagogik in England KÖRNER, ANNEGRET: Länderstudie England. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Hohengehren 1996, S. 396-408 (hier S. 398).

<sup>361</sup> KARI / SKIERA (1996), S. 452.

<sup>362</sup> KARI / SKIERA (1996), S. 452 f.

Über die Auswirkungen dieser – besonders von Célestin Freinets (1896-1966) Pädagogik beeinflussten<sup>363</sup> – Reformschule auf die Praxis der staatlichen Schulen kann laut KARI und SKIERA (bislang) nur spekuliert werden. Sie hatte bis 1977 Bestand und wurde von Zilliacus bis 1939 oder 1940 geleitet. Er war ein Idealist, der die zunehmende Globalisierung positiv in Richtung einer Weltgesellschaft deutete. Aufgabe der Schule sei somit die Erziehung von Weltbürgern, deren ethische Gesinnung sich, aufbauend auf der Erziehung in der Familie und der erfahrenen Liebe, langsam und freiheitlich von innen her entwickeln müsse.<sup>364</sup>

Im Zuge der Etablierung internationaler Beziehungen hatte die junge finnische Nation in den 20er Jahren überdies die Verbundenheit mit den finno-ugrischen ‚Brüdervölkern‘ festigen wollen. Am kulturellen Austausch mit Estland und Ungarn beteiligten sich auch Schulen.<sup>365</sup> Als der bedeutendste Reformpädagoge Estlands, Johannes Käis (1885-1939), 1934 Finnland besuchte, wurden die Verbindungen zwischen estnischen und finnischen Lehrern enger. Im Jahr darauf wurde zwischen den Volksschullehrervereinigungen ein Freundschaftsabkommen geschlossen, man veranstaltete gemeinsame pädagogische Kongresse, und 1937 erschien Käis´ Werk „Die Arbeitsweisen der Neuen Schule - Selbsttätigkeit und die Praxis der Arbeitsaufträge im Schulunterricht“ auf Finnisch. Dieses von KARI und SKIERA hoch gelobte didaktische Werk, in Finnland eines der ersten auf reformpädagogischer Basis, blieb in Mitteleuropa – wohl wegen der Sprachbarriere – bis heute unbekannt. Käis´ pädagogische Auffassungen waren individualistisch ausgerichtet und bildeten damit einen Gegenpol zur sozialpädagogischen Richtung, die beispielsweise der auch in Finnland bekannte Peter Petersen (1884-1952) vertrat. Bezogen auf seine Wirkungsgeschichte in Finnland gehen die beiden Autoren von einer Impulsgebung für den Volksschulunterricht aus, doch mangelt es auch hier an entsprechenden Untersuchungen.<sup>366</sup> Zu erwähnen ist unbedingt die Tatsache, dass sich hauptsächlich finnischsprachige Pädagogen für

---

<sup>363</sup> Vgl. KUIKKA (1996), S. 31 f.

<sup>364</sup> Vgl. HÖRNER, HORST: Ursprung und Verlauf der Reformpädagogik in Skandinavien. In: RÖHRS, HERMANN / LENHART, VOLKER (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Reihe: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 43. Frankfurt a. M. u.a. 1994, S. 121 f.

<sup>365</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 92 f.

<sup>366</sup> Vgl. KARI / SKIERA (1996), S. 453 f., sowie LAHDES (1987), S. 11.

die estnische Reformpädagogik interessierten, die schwedischsprachigen orientierten sich mehr an Skandinavien.

Keinesfalls kann man HÖRNER zustimmen, der in seinem Beitrag „Ursprung und Verlauf der Reformpädagogik in Skandinavien“ behauptet: „Die Entwicklung der Reformpädagogik in Finnland erfolgte, soweit sich dies nachvollziehen läßt, weitgehend in Kooperation und Personalunion mit Schweden.“<sup>367</sup>

Entsprechend der unten geschilderten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lage war die „[...] zweite Hälfte der dreißiger Jahre [...] eine Zeit reger Reformbestrebungen. Die wirtschaftliche Lage hatte sich verbessert, die Schulpflicht war verwirklicht“<sup>368</sup>. ISOSAARI sieht den letztgenannten Punkt anders. Als Gründe für die langsame Verwirklichung der Schulpflicht (1937 gingen etwa 13 Prozent der schulpflichtigen Kinder nicht zur Schule) nennt er folgende: das mangelnde Bildungsinteresse eines Teils der Bevölkerung, fehlende Schulen bzw. die Länge des Schulweges, steigende Kosten (z.B. wurde die Steuerlast wegen der Schulpflicht um 40 Prozent erhöht) und die wirtschaftliche Rezession Anfang der 30er Jahre, die u.a. dazu führte, dass sich die Anzahl der Schulen zwischen 1932 und 1936 bloß um 23 bis 64 pro Jahr erhöhte.<sup>369</sup>

Die Ausarbeitung von Reformvorschlägen für das Schulsystem, mit der in diesem Jahrzehnt einige Komitees begonnen hatten, blieben zunächst ohne Konsequenzen.<sup>370</sup>

Nach einem Regierungswechsel 1937 konnten mit der stabilen Zusammenarbeit der Agrarunion und der Sozialdemokraten („Rote Erde“ genannt) die politische Frontenbildung und auch der Sprachenstreit beendet werden. Außenpolitisch orientierte man sich an Schweden bzw. an der skandinavischen Linie. Die Wirtschaft erlebte einen neuerlichen Aufschwung, der Lebensstandard stieg, und „Finnland machte die ersten Schritte zum nordischen Wohlfahrtsstaat. [...] Die Nation schloß sich zusammen und die sportlichen Erfolge sowie die Errungenschaften auf vielen Gebieten der geistigen Kultur festigten die nationale Identität“<sup>371</sup>. Vor diesem Hintergrund schrumpften die faschistisch gesinnten Organi-

---

<sup>367</sup> HÖRNER (1994), S. 121.

<sup>368</sup> LAHDES (1987), S. 11.

<sup>369</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 69.

<sup>370</sup> Vgl. KUIKKA (1979), S. 43.

<sup>371</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 194.

sationen bis zur Bedeutungslosigkeit. Im Land herrschte eine merklich liberalere Gesinnung, die auch eine weitere Öffnung für ausländische Einflüsse mit sich brachte.<sup>372</sup>

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich aus den ‚importierten‘ reformpädagogischen Strömungen in Finnland keine eigenständige Bewegung bildete.<sup>373</sup> Und trotz aller engagierter Bemühungen Einzelner hat sie nur wenig bleibenden Einfluss auf die Schulpraxis hinterlassen – die ersten beiden Schuljahre ausgenommen. Zum einen wurden in der Lehrerbildung noch immer die veralteten Didaktikbücher verwandt<sup>374</sup>, zum anderen verweise ich auf die Unterrichtspraxis der 50er Jahre, in der immer noch der Frontalunterricht vorherrschte.<sup>375</sup>

Zweifellos durchgesetzt haben sich in den 30er Jahren die Arbeitshefte und -bücher gegen die Lehrbücher. Ebenso wie die verbesserten Schülerbibliotheken und Lehrmittel trugen sie zu einer erhöhten Schüleraktivität bei. Ferner fanden Einzel- und systematischer Gruppenunterricht ganz allmählich Eingang in die Unterrichtsmethodik.<sup>376</sup> „Um die Arbeitsschulidee zu verwirklichen, klammerte man sich nicht mehr so sehr an die Lehrbücher, wie man es früher getan hatte, stattdessen betonte diese Idee die Arbeit mit Arbeitsbüchern, das Unternehmen von Exkursionen, den Einbezug der Erfahrungen der Schüler in den Unterricht usw. [Übers. d. Verf.]“<sup>377</sup> Aus KAURANNES Ausführungen geht jedoch nicht hervor, ob sie sich tatsächlich auf die gesamte Volksschule beziehen. Denn in der unteren Volksschule waren die Reformbestrebungen tatsächlich recht erfolgreich, in der oberen Volksschule weniger. Das wird zum einen damit zusammenhängen, dass die untere Volksschule relativ ‚jung‘ war, demzufolge keinen Traditionen verhaftet und Neuem gegenüber aufgeschlossener als die obere Volksschule.<sup>378</sup> Insbesondere war es aber das

<sup>372</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 128 f.

<sup>373</sup> Vgl. SKIERA, EHRENHARD: Europäische Reformpädagogik im Aufschwung. Neue Richtlinien für die Primarstufe des Bildungswesens in den Niederlanden, in Nordrhein-Westfalen und in Finnland. In: Forum Pädagogik 1 (1988) 2, S. 80.

<sup>374</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 11.

<sup>375</sup> Vgl. dazu Abschnitt 3.5.3 auf S. 103.

<sup>376</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 11. Die letztgenannte Tatsache stand aber auch in Verbindung mit den in Finnland weit verbreiteten ‚Kleinstschulen‘ - vgl. dazu Abschnitt 3.5.5 auf S. 105 f.

<sup>377</sup> KAURANNE (1997), S. 27: „Työkouluuutetta toteutettaessa ei nojattukaan oppikirjoihin niin vahvasti kuin aikaisemmin oli tehty, sillä tämä aate painotti työkirjojen tekoa, retkillä oppimista ja oppilaiden kokemusten huomioon ottamista oppitunneilla jne.“

<sup>378</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 11. Der Anfangsunterricht auf dem Lande hatte ja bis 1917 gänzlich in den Händen der Kirche gelegen (vgl. dazu S. 73).

Verdienst von Aukusti Salo, dem Leiter des Lehrerausbildungsseminars in Hämeenlinna. Abgesehen von den Didaktikbüchern und zahlreichen Schulbüchern, die er verfasste, fand sein 1935 erschienener „Lehrplan für die untere Volksschule: mit den Prinzipien des Gesamtunterrichts“ allgemeine Verbreitung. In einem gebundenen Gesamtunterricht mit der Heimatkunde als zentralem Fach sollte jede Woche ein anderes Thema aus dem Lebensumfeld der Schüler behandelt werden.<sup>379</sup> So resümiert ISO-SAARI: „Die untere Volksschule war zu jener Zeit wohl moderner als die eigentliche Volksschule und den besten ausländischen Primarstufen gleichwertig [Übers. d. Verf.]“<sup>380</sup>.

### 3.3 Der Zweite Weltkrieg und das Schulwesen

Zweimal wurde Finnland in den Zweiten Weltkrieg hineingezogen. Der am 23. August 1939 geschlossene Nichtangriffspakt zwischen Deutschland und der Sowjetunion enthielt bekanntlich ein geheimes Zusatzprotokoll, in welchem die Grenzen zwischen ihren Interessensphären festgelegt waren – das finnische Gebiet war der UdSSR zugeteilt. Nachdem neun Tage später der Zweite Weltkrieg mit dem deutschen Überfall auf Polen begonnen hatte, erklärte Finnland wie die anderen nordischen Staaten seine Neutralität. Polen war schnell zwischen seinem westlichen und seinem östlichen Nachbarn aufgeteilt, danach zwang die sowjetische Regierung die baltischen Staaten, Beistandsverträge abzuschließen und Land für militärische Stützpunkte zur Verfügung zu stellen. Im Oktober schlug die UdSSR der finnischen Regierung einen Gebietstausch vor, um für das grenznahe Leningrad einen besseren Schutz zu erreichen und damit den Zugang zur Ostsee zu sichern. Die Verhandlungen der finnischen Unterhändler mit Stalin und Molotow dauerten rund einen Monat, dann wurden sie ohne Ergebnis abgebrochen. Die finnische Regierung hatte so gut wie keine Zugeständnisse gemacht.<sup>381</sup> Sie schätzte die politische Lage falsch ein, so dass der Angriff der Roten Armee am 30. November für die Finnen

---

<sup>379</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 11.

<sup>380</sup> ISO-SAARI (1973), S. 67: „Alakoulu oli siihen aikaan ehkä modernimpi kuin varsinaisen kansakoulu ja parhaiden ulkomaisten ala-asteen koulujen veroinen.“

<sup>381</sup> Vgl. MILITZ (2001), S. 31, KLINGE (1995), S. 129 f., sowie das Kapitel „Die Sicherheit kommt ins Wanken“ bei JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 198-203.

überraschend kam. Der übermächtige Aggressor konnte davon ausgehen, Finnland schnell zu unterwerfen; doch es kam anders. „Die Bestürzung und Verzweiflung der ersten Kriegstage wandelte sich bald in Tapferkeit und Entschlossenheit. Jeder verstand, daß der Nation keine andere Wahl blieb, als um Leben und Tod zu kämpfen.“<sup>382</sup> Die durch den Bürgerkrieg gespaltene, daraufhin sehr langsam wieder zusammenwachsende Nation wurde durch den so genannten ‚Winterkrieg‘ endgültig geeint: Männer aus allen Volksschichten kämpften Seite an Seite um die Unabhängigkeit ihres Landes. Diese Einmütigkeit machte laut finnischer Geschichtsschreibung „Das Wunder des Winterkrieges“<sup>383</sup> möglich. Ohne ausländische Truppenverstärkung widerstand die finnische Armee fast drei Monate lang der Übermacht des Gegners. Zwar musste Finnlands Regierung schließlich im März 1940 einem Friedensvertrag zustimmen, der der Sowjetunion ein Zehntel des Staatsgebietes übereignete und somit über 400.000 Karelier zu Evakuierten machte, doch war das Land nicht besetzt worden und hatte seine Unabhängigkeit bewahrt.<sup>384</sup>

Im April 1940 besetzte Deutschland Norwegen und Dänemark, im Sommer kapitulierten die Beneluxstaaten und Frankreich. Die Sowjetunion annektierte unterdessen die baltischen Republiken. Die Furcht in Finnland wuchs, zumal da die Beziehungen zum großen Nachbarn außerordentlich gespannt waren. In dieser kritischen Situation begann Deutschland, sich für Finnland zu interessieren, da Hitler im Geheimen bereits seinen Feldzug gegen Stalin plante.<sup>385</sup> Es kam zu einer Annäherung zwischen den beiden Staaten, und im folgenden Frühjahr entschied die finnische Führung, sich unter bestimmten Bedingungen am Feldzug gegen die UdSSR zu beteiligen.

Als Hitler [im Juni] 1941 die Sowjetunion angriff, standen bereits deutsche Truppen in Nordfinnland. [...] Finnland hatte jedoch kein Bündnis mit Deutschland geschlossen, und sowohl die finnische Regierung wie der Oberbefehlshaber der Armee richteten ihre Strategien strikt an finnischen Kriegszielen aus. [...] Mannerheim erkannte, daß Finnland und die Sowjetunion auch nach dem Krieg benachbart sein würden [...].<sup>386</sup>

<sup>382</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 211.

<sup>383</sup> Vgl. das gleichnamige Kapitel bei JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 204-213, sowie KLINGE (1995), S. 130-132.

<sup>384</sup> Den veränderten Grenzverlauf illustrieren die Karten im Anhang 7.2 auf S. 155.

<sup>385</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 132, sowie das Kapitel „Bewaffneter ‚Zwischenfrieden‘“ bei JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 214-219.

<sup>386</sup> KLINGE (1995), S. 132-134. Vgl. auch das Kapitel „Mitskriegführender‘ Deutschlands“ bei JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 220-225. Auf Seite 220 werden auch die Gründe für Finnlands Teilnahme am Krieg noch näher erläutert.

Die finnische Führung zeigte 1943 erste Bestrebungen, diesen ‚Fortsetzungskrieg‘ durch ein Friedensabkommen mit der Sowjetunion zu beenden. Im August 1944 wurde Gustaf Mannerheim (1867-1951), der soeben erwähnte militärische Oberbefehlshaber, neuer finnischer Staatspräsident. Durch diesen Wechsel konnte sich Finnland von seinen Verpflichtungen gegenüber Deutschland lösen und unterzeichnete im September einen Zwischenfriedensvertrag mit der UdSSR, der 1947 durch die Friedenskonferenz in Paris bestätigt wurde. Zu den von der Gegenseite diktierten Bedingungen gehörten die Vertreibung der deutschen Truppen aus Lappland, die Zahlung hoher Reparationsleistungen und erneute Gebietsabtretungen.<sup>387</sup>

Auf den Schulbetrieb wirkte sich der über zwei Jahre dauernde Fortsetzungskrieg natürlich noch drastischer aus als der Winterkrieg, über den KUIKKA berichtet: „Immediately after the breakout of the Winter War, all schools were removed from the theatre of operations. In spite of the bombings, attempts were made to keep schools operating.“<sup>388</sup> In der zweiten Kriegsphase wurde das reguläre Schuljahr gekürzt, damit die Schüler beispielsweise in der Landwirtschaft mitarbeiten konnten. Viele Schulgebäude dienten als Unterkünfte, Lagerräume oder Krankenstationen, so dass der Unterricht andernorts abgehalten werden musste.<sup>389</sup> Trotz des akuten Geldmangels<sup>390</sup> wurde 1943 ein Gesetz erlassen, das jedem Schüler der Volksschule an jedem Schultag unentgeltlich eine warme Mahlzeit zusprach.<sup>391</sup> Diese Regelung ist bis heute in Kraft.

Die Arbeit an Reformplänen für das Schulwesen war während des Krieges zwar weitergeführt, ihre Umsetzung in die Praxis aber durch den Krieg verhindert worden.<sup>392</sup>

Den Einfluss der nationalsozialistischen Pädagogik bezeichnet LAHDES als „minimal“<sup>393</sup>. Aus zwei Gründen verstärkte sich durch den Krieg die sozialpädagogische Richtung zuungunsten der individualistischen: Zum einen

---

<sup>387</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 135 und 138, sowie die Kapitel „Stellungskrieg und Friedenssondierungen“ und „Abwehrsieg und Waffenstillstand“ bei JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 226-229 und S. 230-235. Vgl. zum neuen Grenzverlauf wiederum die Karten im Anhang 7.2 auf S. 155.

<sup>388</sup> KUIKKA (1997), S. 103.

<sup>389</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 104.

<sup>390</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 344.

<sup>391</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 12.

<sup>392</sup> Vgl. KUIKKA (1979), S. 43.

<sup>393</sup> LAHDES (1987), S. 11.

waren die Verbindungen zu den estnischen Pädagogen gekappt, zum anderen schärften die Kriegsjahre das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit des sozialen Zusammenhalts.<sup>394</sup>

### 3.4 Teilreformen in der Nachkriegszeit

Nach dem Friedensschluss begann der Wiederaufbau: U.a. mussten die aus den verlorenen Gebieten Vertriebenen (11 Prozent der Bevölkerung) untergebracht und die enormen Kriegsreparationen (in Industrieprodukten) gezahlt werden. Diese Anforderungen erwiesen sich im Nachhinein als äußerst innovationsfördernd, denn: „Die Kriegsfolgen verlangten sofortige wirtschaftliche und gesellschaftliche Umstrukturierungen“<sup>395</sup>, die zur „Modernisierung der Industrie und [...] Entwicklung einer Exportindustrie“<sup>396</sup> beitrugen. Die Agrargesellschaft machte sich auf ins Zeitalter der Industrialisierung. Innenpolitisch kam es zu einem Linksruck, denn das bis 1944 geltende Verbot kommunistischer Parteien war aufgehoben worden, und die neu gegründete Linkspartei der Volksdemokraten (SKDL) errang 1945 in der ersten Parlamentswahl nach dem Krieg ein Viertel der Abgeordnetenmandate. Im Bereich der Außenpolitik war die finnische Regierung insbesondere um Neutralität und gute Beziehungen zur Sowjetunion bemüht, mit der man 1948 einen „Vertrag über Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe“<sup>397</sup> schloss.<sup>398</sup>

Angesichts der enormen Kraftanstrengung, die die finnische Gesellschaft in den Nachkriegsjahren zu leisten hatte, ist es erstaunlich, wie schnell die Diskussion über Schulreformen wieder aufflammte. Womöglich brachte aber gerade die Umbruchsituation den Wunsch nach einer Erneuerung auch im Bereich des Schulwesens mit sich. Schon vor Abschluss des endgültigen Friedensvertrages 1947 waren zahlreiche pädagogische Schriften zu diesem Thema erschienen. Und nicht nur das. „There were

---

<sup>394</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 11.

<sup>395</sup> KLINGE (1995), S. 141.

<sup>396</sup> KLINGE (1995), S. 143.

<sup>397</sup> MILITZ (2001), S. 76.

<sup>398</sup> Vgl. MILITZ (2001), S. 31 f., KLINGE (1995), S. 140-143, sowie das Kapitel „Auf dem Weg zur Volksdemokratie“ bei JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 253-258.

many committee reports completed between 1945-46 dealing with the elementary school and teacher training.<sup>399</sup>

„Die Reformen zielten einesteils auf das Schulsystem, andernteils auf neue Unterrichtsmethoden und Lehrinhalte. [Übers. d. Verf.]“<sup>400</sup> Was die äußere Reform anbelangt, gab es zwei maßgebliche Vorschläge. Der eine strebte einen vollständigen Umbau zu einem integrierten Schulsystem an, das – ähnlich wie in Dänemark und der UdSSR – für alle Schüler den Besuch einer vierjährigen Grundschule, danach einer vierjährigen Mittelschule vorsah. Nach dieser achtjährigen gemeinsamen Schulzeit sollten die Schüler zwischen einer Berufsausbildung und verschiedenen höheren Schulformen wählen können. Prominentester Vorkämpfer für diese Gesamtreform war der damalige Leiter der obersten Schulbehörde, Yrjö Ruutu (1887-1956). Er hatte sich u.a. mit der Schulentwicklung in Schweden, England, Österreich sowie der Sowjetunion vertraut gemacht und forderte die gleiche Grundbildung für alle Bürger anstelle eines klassenorientierten parallelen Schulsystems. Zwei unter seinem Vorsitz stehende Komitees arbeiteten 1937 und 1948 entsprechende Entwürfe aus.<sup>401</sup>

Alfred Salmela (1897-1979), bei derselben Behörde Leiter der Abteilung für die Volksschule, vertrat eine gemäßigtere Richtung. Der 1945 nach zehnjähriger Arbeitsphase von seinem Komitee vorgelegte Entwurf wollte ebenfalls die Stellung der Volksschule stärken und sie in Zukunft zur Basis der weiterführenden Bildung machen. Zunächst sollten in den Regionen, in denen es noch keine weiterführenden Schulen gab, kommunale Mittelschulen gegründet und so die erste Phase der höheren Schulbildung in die Volksschulbildung integriert werden. An den neuen Mittelschulen sollte weder Geld für den Schulbesuch noch für die Lehrmaterialien gezahlt werden. Überdies wurden die Gemeinden zur finanziellen Unterstützung von armen Schülern oder solchen, die einen übermäßig langen Schulweg hatten, verpflichtet. Ein Jahr später billigte ein entsprechendes Gesetz den Vorschlag auf experimenteller Basis. Das war der Beginn der Erprobungsphase von kommunalen Mittelschulen – und somit als Teilre

---

<sup>399</sup> KUIKKA (1997), S. 105.

<sup>400</sup> SOIKKANEN, TIMO: Yrjö Ruutu: näkijä ja tekijä. Itsenäisyyden, eheyttämisen ja uuden ulkopoliittikan juurilla. Porvoo u.a. 1991, S. 423: „Reformeja pyrittiin toisaalta tekemään koulujärjestelmään, toisaalta uudistamaan opetusmenetelmiä ja oppisisältöjä.“

<sup>401</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 105-107, sowie SOIKKANEN (1991), S. 426 f. und 435.

form der erste kleine Schritt hin zu einem Einheitsschulsystem.<sup>402</sup> Durch ein Gesetz von 1948 wurden die zweijährige untere und die vierjährige obere Volksschule durch eine siebenjährige Volksschule ersetzt, während sich die zweijährige Fortsetzungsschule um ein Jahr verkürzte.<sup>403</sup>

Als 1948/49 die Vorschläge von Ruutu und Salmela im Parlament zur Debatte standen, konnte sich die Linke, die eine Gesamtreform befürwortete, nicht durchsetzen. Als Ursachen nennt KUIKKA die bereits realisierten Teilreformen, die angespannte Finanzlage sowie den Widerstand aus den Reihen der Volksschule, der Universität und der Landgemeinden.<sup>404</sup>

Für die innere Reform der Volksschule waren die Arbeit Matti Koskenniemi (1908-2001) und seine 1944 publizierte „Volksschuldidaktik“ wegweisend. Koskenniemi war mehrere Jahre als Volksschullehrer tätig, danach als Volksschulinspektor. In seiner Dissertation von 1936 erforschte er „Soziale Gebilde und Prozesse in der Schulklasse“. Drei Jahre später besuchte er die Universitätsschule in Jena und lernte Peter Petersen kennen.<sup>405</sup> Dessen Einfluss ist in Koskenniemis Volksschuldidaktik unverkennbar. „Reformpädagogische Ideen verwurzelten sich bei uns zuerst in der Volksschulpädagogik und Koskenniemis Werk ‚Volksschuldidaktik‘ (1944) war die Scheidelinie zwischen Altem und Neuem [Übers. d. Verf.]“<sup>406</sup> Der Autor betont die Bedeutung des Schullebens, der Feier und des Spiels, die Erziehungssituation betrachtet er als konstituierendes Element. Ausgehend von den Bedürfnissen des Schülers, sollten seine individuellen Anlagen entwickelt und sinnvoll in das Gemeinschaftsleben eingebunden werden. Mit Koskenniemi setzte sich nach dem Krieg also die sozialpädagogische Richtung durch. Er war seit 1944 Professor für praktische Pädagogik in Jyväskylä. Ab 1945 führte er einen eigenen Schulversuch durch. Obwohl der Versuch drei Jahre später u.a. aus finanziellen Gründen abgebrochen wurde, war er von großem Wert: „In jenen Jahren war diese Versuchsschule vielleicht das bedeutendste Zentrum der

<sup>402</sup> Vgl. UNESCO (1958), S. 365, sowie KUIKKA (1997), S. 105-107.

<sup>403</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 12.

<sup>404</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 108.

<sup>405</sup> Vgl. zu Petersen z.B. das Kapitel „Vom Herbartianismus zur ‚pädagogischen Tatsachenforschung‘. Peter Petersen und die Jena-Plan-Schule“ bei BENNER / KEMPER (2003), S. 207-237, oder ausführlicher PETERSEN, PETER: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. 7./8. neu durchges. u. erw. Aufl. Langensalza 1936.

<sup>406</sup> ALIKOSKI, JOHANNES U.A.: Professori Matti Koskenniemi, kasvatustieteen tutkija ja koulunuudistaja. 19.12.1908-11.12.2001. In: Kasvatus 33 (2002) 2, S. 112: „Reformipedagogiset ideat juurtuivat meillä ensiksi kansakoulupedagogiikkaan ja Koskenniemen teos Kansakoulu opetusoppi (1944) oli vedenjakaja uuden ja vanhan välillä.“

Erneuerung, wo man sich Anregungen holte“<sup>407</sup>. 1955 wechselte Koskeniemi zur Universität Helsinki, außerdem war er Redakteur und zeitweise Chefredakteur bei „Erziehung“, Finnlands bedeutendster pädagogischen Fachzeitschrift. Seinem Wirken ist es u.a. auch zu verdanken, dass in der Volksschule vermehrt Arbeitsgemeinschaften angeboten wurden und der Begriff ‚Arbeitsruhe‘ allmählich den der ‚Disziplin‘ ersetzte. An der Entstehung des im folgenden Abschnitt beschriebenen neuen Curriculums hatte er ebenso entscheidenden Anteil.<sup>408</sup>

### 3.4.1 Das Volksschulcurriculum von 1952

Alfred Salmela war Vorsitzender, Matti Koskeniemi Schriftführer des Lehrplankomitees, das zwischen 1946 und 1950 einen neuen Bericht erstellte, der 1952 veröffentlicht wurde.<sup>409</sup>

Bedingt durch den Wandel der Gesellschaft, speziell die fortschreitende Säkularisierung und Industrialisierung, hatte sich die Rolle der Schule verändert.

The school was no longer seen merely as an institution for educating citizens, but also as an instrument for producing system rationality, social welfare and planned changed. [...] The school and its curricula were seen as a melting pot where individual needs and the needs of the state were interwoven.<sup>410</sup>

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte – vor allen Dingen die entwicklungspsychologischen – fanden im neuen Curriculum ihren Niederschlag. RINNE bezeichnet sein Wesen als „rational curriculum code“<sup>411</sup> und beschreibt ihn mit den Begriffen ‚Fortschrittlichkeit‘, ‚Wissenschaft‘ und ‚Individualität‘. In den Richtlinien unterschied man zwischen individuellen und sozialen Erziehungszielen. Erstere bestanden in der Weckung des Bildungsinteresses, letztere in der Erziehung der Schüler zu Mitgliedern der Gemeinschaft, zur Humanität und zu wirtschaftlichem

<sup>407</sup> MALINEN, PAAVO: Kasvatustieteen laitoksen kansakoulu Jyväskylässä 1945-48. Erään kokeilukoulun historiikka. In: Kasvatusten kentältä. Juhlakirja Matti Koskeniemen 60-vuotispäiväksi. Helsinki 1968, S. 322, zit. in: KARI / SKIERA (1996), S. 455.

<sup>408</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 11, sowie ALIKOSKI (2002), S. 111-114.

<sup>409</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 29, sowie KUIKKA (1997), S. 109.

<sup>410</sup> RINNE (1988), S. 425.

<sup>411</sup> RINNE (1988), S. 425.

Denken.<sup>412</sup> Wert wurde weiterhin auf die Berücksichtigung der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, auf die pädagogische Freiheit des Lehrers und eine Auswahl des Lehrstoffs gelegt, die für die Mehrheit der Schüler den mutmaßlich größten zukünftigen Nutzen garantierte.<sup>413</sup> LAHDES verweist auf die Betonung der formalen Bildung und die sehr ähnlichen Arbeitsweisen der norwegischen und schwedischen Lehrpläne. Die Teilung des Unterrichtsstoffes in verschiedene Fächer sollte weiter abgeschwächt werden.<sup>414</sup>

In den unteren Klassen [...] (Klassen 1 bis 2 oder 3, je nach Anzahl der Lehrer) sollte der Unterricht nach dem Prinzip des Ganzheitsunterrichts mit dem Kernfach Umweltlehre [besser übersetzt: Heimatkunde] durchgeführt werden. Von der 3. bzw. 4. Klasse an wurde fachbezogen unterrichtet, wobei freilich Parallelität zwischen den einzelnen Fächern angestrebt wurde.<sup>415</sup>

Fach	Wochenstunden 1952	(Wochenstunden 1925)
Religion	2	(3,3)
Muttersprache	8,1	(7,4)
Erdkunde	1,3	(1)
Geschichte / Gesellschaftskunde	1,1	(0,7)
Arithmetik und Mathematik	4,3	(3,7)
Naturkunde / Biologie	1,9	(2)
Kunst	1,3	(1,3)
Singen	1,7	(1,8)
Sport	1,9	(1,8)
Handfertigungsunterricht	2,7	(3,3)
Heimatkunde	1,7	(2)
Wahlfach Fremdsprache	(1,3)	(---)
Klassenstunde	0,7	(---)
zusammen	28,7	28,3

*Quelle: s. Anm.<sup>416</sup>*

Im Vergleich zu dem 27 Jahre zuvor erschienenen Curriculum gibt es kaum substantielle Veränderungen. Die Stundenzahl des Religions- und Handfertigungsunterrichts hat konsequenterweise abgenommen, der muttersprachliche Unterricht hat seine Stellung als dominantes Fach in geringem Maße ausgebaut. Dass jetzt Zeit für eine Klassenstunde einge-

<sup>412</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 29.

<sup>413</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 4.

<sup>414</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 11.

<sup>415</sup> EKOLA (1990), S. 4.

<sup>416</sup> Die Daten sind entnommen aus RINNE (1988), S. 428 [Übers. d. Verf.].

plant wird, verdeutlicht die Betonung der sozialen Erziehung.<sup>417</sup> Ab Klasse 6 konnten die Schüler freiwillig eine Fremdsprache lernen. Die drei Wochenstunden dafür wurden bei anderen Fächern abgezogen.<sup>418</sup>

Im Jahre 1954 aktualisierte Koskeniemi auch seine Volksschuldidaktik. „Somit hatte die finnische Schule für alle Schulpflichtigen einen Lehrplan und eine Didaktik mit einer lebensnahen, schülerzentrierten Schule als Ideal erhalten, in der man auf die soziale Erziehung großen Wert legen wollte.“<sup>419</sup> An dieser Stelle lässt sich gut zeigen, dass die Analyse von Änderungen der Fächerverteilung teilweise sehr wenig über das Innovationspotenzial eines Curriculums aussagt. Denn die Neuerungen waren laut LAHDES – insbesondere durch den Kurswechsel von der individualistischen zur sozialpädagogischen Richtung – für die ältere Lehrergeneration so gravierend, dass sie die Veränderungen nicht mittragen konnte oder wollte; die innere Reform der Schule erfolgte nur ganz allmählich.

### 3.4.2 Die Lehrerbildung

Bereits 1934 war mit der Umwandlung des Volksschullehrerausbildungsseminars zu Jyväskylä in eine Pädagogische Hochschule eine Wende in der Lehrerausbildung eingeleitet worden. Hier wurde die zweite erziehungswissenschaftliche Professur Finnlands eingerichtet, die Lehrerfortbildung sowie die erziehungswissenschaftliche Forschung vorangetrieben. Dem steigenden Anteil von Lehramtskandidaten mit Abitur sollte hier eine verkürzte Ausbildung von zwei Jahren ermöglicht werden. Nach dem Krieg – in einer Zeit des Lehrermangels – wurden drei weitere Pädagogische Hochschulen in Helsinki, Turku und Oulu gegründet.<sup>420</sup>

Die Hauptfächer waren Allgemeine Didaktik und Pädagogische Psychologie sowie kurze Fachstudien in allen Fächern, die auf dem Lehrplan der Volksschule standen. Charakteristisch für die finnische Lehrerbildung ist der starke Anteil der Musik neben anderen praktischen Fächern; die Musik ist auch bei der Aufnahmeprüfung schon immer wichtig gewesen.<sup>421</sup>

<sup>417</sup> RINNE (1988) analysiert die Veränderungen der Fächerverteilung im Zeitraum zwischen 1866 und 1985 genauer.

<sup>418</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 30.

<sup>419</sup> LAHDES (1987), S. 11.

<sup>420</sup> Vgl. KYÖSTIÖ, O. K.: Die Schule und Schulerziehung in Finnland. Jyväskylä 1961, S. 82, sowie KANSANEN (1991), S. 230.

<sup>421</sup> KANSANEN (1991), S. 230.

Die Absolventen der Mittelschule besuchten die verbleibenden Volksschullehrerseminare. Wer nur einen Volksschulabschluss vorweisen konnte, musste einen ein- oder zweijährigen Vorkurs belegen.<sup>422</sup> Die Auswahl der Bewerber wurde trotz des Lehrermangels immer weiter ‚perfektioniert‘. Psychologen entwickelten eine Vielzahl von Tests, und selbst vertrauliche Berichte der Schulleiter wurden zur Beurteilung der Kandidaten herangezogen.<sup>423</sup> Die Hauptkriterien waren „good repute, normalcy, good health and musicality“<sup>424</sup>.

Lehrerfortbildungen boten die Schulbehörde, die Sommeruniversitäten und Lehrerorganisationen an.<sup>425</sup>

### 3.5 Die Struktur der Volksschule am Ende der 50er Jahre

Mit dem Jahr 1952 konnte man die Nachkriegszeit als abgeschlossen betrachten. Die erfolgreiche Ausrichtung der Olympischen Sommerspiele 1952 in Helsinki stärkte das Selbstvertrauen der Nation und bescherte ihr in der Weltöffentlichkeit viele Sympathien.<sup>426</sup> Wenige Wochen später hatte Finnland die Kriegsreparationen an die Sowjetunion vollständig und termingerecht geleistet. Die meisten der bisher zur Wiedergutmachung gelieferten Waren warfen jetzt finanziellen Gewinn ab, da sie von der Sowjetunion weiterhin nachgefragt wurden.<sup>427</sup> „Im Westen wuchsen indes die Befürchtungen, Finnland könnte anderen Staaten als Beispiel dienen, dass ein friedliches Zusammenleben mit der Sowjetunion möglich sei, ohne in einem starken militärischen Bündnis gesichert zu sein. Man fürchtete die ‚Finnlandisierung‘ neutraler Staaten.“<sup>428</sup> Die Finnen festigten ihre Beziehungen zum Westen bzw. zur Welt, indem sie 1955 der UNO beitraten und ein Jahr später Vollmitglied im Nordischen Rat wurden.

Das Volksschulgesetz von 1957/58 enthielt nichts wesentlich Neues. In ihm wurden hauptsächlich die Änderungen der letzten Jahre kodifiziert. Zuzüglich wurde der Fortsetzungsunterricht durch die auf Praktisches ori-

<sup>422</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 80.

<sup>423</sup> Vgl. KIVINEN / RINNE (1995), S. 247. Diese Entwicklung bezieht sich auf den Zeitraum zwischen den 50er und 70er Jahren.

<sup>424</sup> KIVINEN / RINNE (1995), S. 249

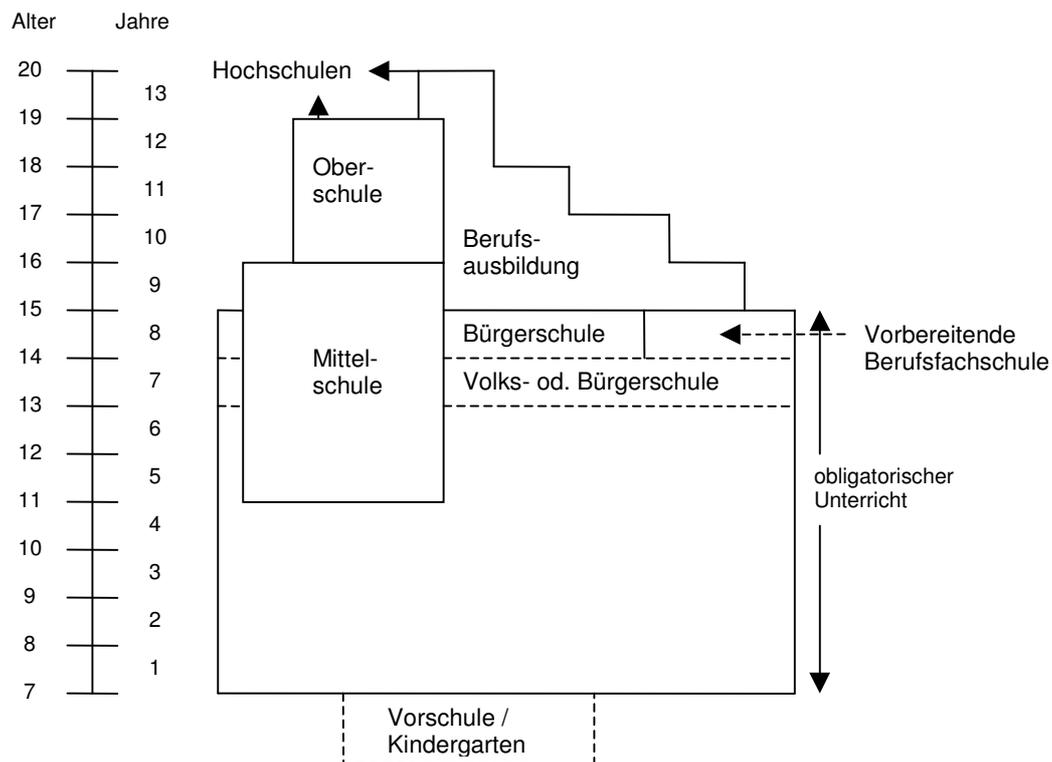
<sup>425</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 83.

<sup>426</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 142, sowie KUIKKA (1997), S. 110.

<sup>427</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 143 und 145.

enterte Bürgerschule ersetzt, wobei sowohl die Form ‚sechs Jahre Volksschule plus zwei Jahre Bürgerschule‘ als auch ‚sieben Jahre Volksschule plus ein Jahr Bürgerschule‘ möglich war.<sup>429</sup>

Um einen besseren Überblick zu geben, hier zunächst eine schematische Darstellung des Schulsystems jener Zeit:



Quelle: siehe Anm.<sup>430</sup>

Dabei war die Volksschule in zwei Stufen unterteilt: die Unterstufe (Klasse 1-2 bzw. 1-3) und die Oberstufe (Klasse 3-6 oder 4-7), an die sich die Bürgerschule (Klasse 7-8 bzw. nur Klasse 8) anschloss. Die Schüler hatten außerdem die Möglichkeit, nach der vierten Klasse auf eine Mittelschule (für die sie eine Aufnahmeprüfung bestehen mussten) bzw. nach der siebten Klasse auf eine vorbereitende Berufsfachschule zu wechseln.<sup>431</sup> Auf die jeweiligen Schulabschlüsse bezogen, bedeutete dies, dass

<sup>428</sup> MILITZ (2002), S. 77.

<sup>429</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 29, sowie ODY (1966), S. 34.

<sup>430</sup> Die Grafik ist erstellt in Anlehnung an die von HANSÉN U.A. (1984), S. 30. Zusätzlich wurden alle Informationen des hier vorliegenden Textes eingefügt.

<sup>431</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 5-7. Die Begriffe ‚Ober-‘ bzw. ‚Unterstufe‘ werde ich im Folgenden gemäß der gegebenen Definition gebrauchen.

die Volksschüler nach dem siebten Schuljahr keinen Abschluss besaßen und nach dem achten Schuljahr einen Volksschulabschluss – vergleichbar mit dem heutigen deutschen Hauptschulabschluss. Diejenigen Schüler, die die Mittelschule besuchten, erhielten bei deren Beendigung ein dem heutigen deutschen Realschulabschluss vergleichbares Zeugnis, mit dem sie eine Berufsausbildung beginnen oder die Oberschule besuchen konnten, um das Abitur zu erlangen.<sup>432</sup>

Doch für die weiterführenden Schulen wurde immer noch Schulgeld erhoben, so dass die Kinder finanzschwacher Familien benachteiligt waren, und in besonderer Weise die Schüler auf dem Lande, wo 1950 noch 67,7 Prozent von gut vier Millionen Einwohnern lebten.<sup>433</sup> Denn dort gab es nur wenige weiterführende Schulen, so dass die Eltern zusätzlich zum Schulgeld häufig noch Fahrtkosten oder Unterhalt zahlen mussten.<sup>434</sup> (Die Gründung der oben erwähnten kommunalen Mittelschulen sollte in diesem Bereich zwar Abhilfe schaffen, doch war ihre Anzahl m. E. recht unbedeutend; im Jahre 1956 betrug sie 24.<sup>435</sup>)

Wie negativ sich diese Umstände auf die Chancengleichheit im Bildungswesen auswirkten, belegen folgende Zahlen (für Schüler zwischen sieben und 15 Jahren):

	<b>Volksschule</b>	<b>Höhere Schule</b>
<u>1931</u>		
Schüler gesamt	91,4%	6,8%
Schüler in Städten	68,3%	25,6%
Schüler auf dem Land	95,8%	3,2%
 <u>1957</u>		
Schüler gesamt	84,0%	14,7%
Schüler in Städten	70,9%	25,9%
Schüler auf dem Land	88,4%	10,9%

Quelle: siehe Anm.<sup>436</sup>

<sup>432</sup> Vgl. ECKERT, RUDOLF: Schulreform in Finnland. In: Neue Unterrichtspraxis 9 (1976) 2, S. 74.

<sup>433</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 68.

<sup>434</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 18.

<sup>435</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 18.

<sup>436</sup> Vgl. COUNCIL OF STATE (Hrsg.): Oittinen Report. Finnland 1959, Auszug der Tabelle von S. 30, zit. nach WHITTAKER (1984), Auszug der Tabelle von S. 44.

### 3.5.1 Der organisatorische Rahmen

Ein Schuljahr umfasste 36 Unterrichtswochen<sup>437</sup> mit sechs Schultagen pro Woche. Es war unterteilt in das Herbst- und das Frühlingshalbjahr, begann spätestens am 1. September und war von Weihnachts-, Oster-, Sport- und gegebenenfalls Kartoffelferien unterbrochen.<sup>438</sup>

Mädchen und Jungen erhielten in der Regel gemeinsamen Unterricht<sup>439</sup>, und zwar im ersten und zweiten Schuljahr ausschließlich vom Klassenlehrer, später dann auch von Fachlehrern<sup>440</sup>. Die maximale Klassenstärke lag in der Unterstufe bei 34, in der Oberstufe bei 40 Schülern, wurde aber meistens nicht erreicht.<sup>441</sup>

### 3.5.2 Soziale Leistungen der Volksschule

Für die Volksschule wurde kein Schulgeld erhoben<sup>442</sup>, und auch die Lehrmittel und das Schreibmaterial wurden unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Die freie Mahlzeit wurde bereits erwähnt. Falls der Schulweg der Kinder mehr als fünf Kilometer betrug, wurden sie bei freier Verpflegung kostenlos im Schulwohnheim untergebracht; war ein solches nicht vorhanden, erhielten sie eine Erstattung der Fahrtkosten. Zusätzlich wurden Kindern von finanziell minderbemittelten Eltern Kleidung und Schuhe gestellt. Behandlungen durch Schulärzte und -zahnärzte waren ebenfalls kostenlos.<sup>443</sup>

Aus diesen Fakten ist unschwer die große Bereitschaft der finnischen Gesellschaft abzulesen, Geld in das (möglichst Chancengleichheit fördernde) Bildungswesen zu investieren. Bis heute sind diese Regelungen so oder ähnlich in Kraft: Jeder Schüler in Finnland erhält täglich eine warme Mahlzeit in der Schule. Es werden alle Bücher, Hefte, Papier, Stifte, Scheren, Klebe, Farbkästen usf. von der Schule gestellt. Auch hierdurch wird eine

---

<sup>437</sup> Eine Ausnahme bildeten hierbei die ‚reduzierten Volksschulen‘. Vgl. dazu Abschnitt 3.5.5 auf S. 105 f.

<sup>438</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 23 f.

<sup>439</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 7.

<sup>440</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 369.

<sup>441</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 7.

<sup>442</sup> Vgl. ODY (1966), S. 34.

<sup>443</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 24-26.

soziale Benachteiligung ausgeglichen, da allen Schülern vollständiges und gleichwertiges Material zur Verfügung steht.

### 3.5.3 Der Unterricht

Betrachtet man nun den Unterricht vor dem Hintergrund des in Abschnitt 3.4.1 beschriebenen Curriculums, zeigt sich, wie weit die Wirklichkeit dem Ideal hinterher hinkte:

Die Lehrer nutzten die ihnen zugestandene Freiheit kaum. So stand ihnen theoretisch z.B. die Wahl der Unterrichtsmethode frei, doch hing diese natürlich nicht nur von der Neigung des Lehrers ab, sondern vor allem von seiner Ausbildung und der Unterrichtstradition. Und eben jene waren geprägt vom Frontalunterricht, der in der Unterstufe zwar noch nicht durchgehend praktiziert werden konnte, aber in den folgenden Klassen überhand nahm.<sup>444</sup> Bei diesem Unterricht hatten die „[...] Fragen des Lehrers und die Antworten des Schülers [...] das grösste [sic!] Gewicht. Man hat zwar das Spiel mit verschiedenen Anschauungsmitteln eingeführt, aber der Stoff wird nicht organisch vom Schüler erarbeitet. Der Schüler bleibt zu sehr nur Aufnehmender“<sup>445</sup>.

Außerdem war die Schulbildung – trotz aller gegenteiligen Bemühungen – immer noch überwiegend auf intellektuelle Fähigkeiten ausgerichtet. Der Unterricht orientierte sich eng an den Lehrbüchern, und als die Menge des Lehrstoffs zunahm, führte das zu einer Begünstigung des Auswendiglernens und zu mehr Hausaufgaben für die Schüler. Und gleich bleibend sah man die Vorbereitung der Schüler auf die Aufnahmeprüfung für die Mittelschule – besonders in der dritten und vierten Klasse – als Aufgabe der Volksschule an.<sup>446</sup>

„Die Lehrpläne versuchten also, den Grundstein für eine günstige Entwicklung der Schüler zu legen, aber der schulische Alltag führte vielfach in eine andere Richtung.“<sup>447</sup>

<sup>444</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 300. Ernüchternd liest sich O. K. KYÖSTIÖs Resümee in Bezug auf „Die Rolle des Gruppenunterrichts an finnischen Volksschulen. Von der Lehrerbildung her betrachtet.“ In: MEYER, ERNST (Hrsg.): Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Stuttgart 1963, S. 129 f.

<sup>445</sup> KYÖSTIÖ (1961), S. 57.

<sup>446</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 289 f., KYÖSTIÖ (1961), S. 57 f., sowie EKOLA (1990), S. 4.

<sup>447</sup> EKOLA (1990), S. 4.

### 3.5.4 Die Leistungsbeurteilung der Schüler

In der Volksschule erhielten die Schüler am Ende jedes Halbjahres ein Zeugnis mit Noten zwischen vier und zehn, die wie folgt definiert waren:

4	nicht ausreichend (schwach)
5-6	ausreichend
7-8	befriedigend
9-10	ausgezeichnet (gut)

*Quelle: s. Anm.<sup>448</sup>*

(Theoretisch gab es Noten von eins bis zehn, doch die Noten eins, zwei und drei wurden nicht erteilt.<sup>449</sup>) Hatte ein Schüler am Ende des Schuljahres eine nicht ausreichende Note, konnte er seine Versetzung durch eine zusätzliche Prüfung in jenem Fach erreichen, hatte er mehr als eine ungenügende Note, musste er die Klasse wiederholen. Im Jahre 1950 war das bei 2,8 Prozent der Volksschüler der Fall.<sup>450</sup> Die Quote der Wiederholer hat gleichwohl keine hohe Aussagekraft, da durch die Schulverwaltung bestimmt worden war, dass die Durchschnittsnoten der Zeugnisse jeder Klasse im Allgemeinen zwischen sieben und acht liegen mussten<sup>451</sup> – eine aus heutiger Sicht sehr bedenkliche Art der Vereinheitlichung.

Zusätzlich zu den fachspezifischen Noten wurden den Schülern Noten in ‚Betragen‘, ‚Aufmerksamkeit‘ und ‚Fleiß‘ erteilt. Doch in diesen Bereichen – ebenso wie etwa in vielen ‚geisteswissenschaftlichen‘ Fächern – wurden in der Praxis nur die besten Noten vergeben – eine ‚10‘ in ‚Betragen‘ war die Regel. KYÖSTIÖ dazu: „Diese Bewertungen über die Gesamtpersönlichkeit des Schülers haben [...] ihre ursprüngliche Bedeutung verloren [...]. [...] Man ist schon jahrelang unzufrieden mit dem heutigen Bewertungssystem, aber eine Reform scheint nur schwierig durchzuführen zu sein“<sup>452</sup>.

<sup>448</sup> SCHULTZE (1968), S. 294

<sup>449</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 67.

<sup>450</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 295.

<sup>451</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 67.

<sup>452</sup> KYÖSTIÖ (1961), S. 67.

### 3.5.5 Volksschulen in dünn besiedelten Landesteilen

Ein charakteristisches Merkmal des finnischen Schulwesens waren – und sind es immer noch, wenn auch in geringerem Umfang – ‚Kleinstschulen‘, denn Finnlands relativ geringe Einwohnerzahl (heute gut fünf Millionen) verteilt sich auf eine Landesfläche von 338.145 Quadratkilometern, allerdings nicht regelmäßig: Es gibt Ballungsräume im Süden und Südwesten und nahezu unbesiedelte Gebiete im Norden.<sup>453</sup>

Die so genannten ‚reduzierten Volksschulen‘ verfügen über nur einen Lehrer für alle Jahrgangsstufen und werden von 20 bis 30 Schülern besucht.<sup>454</sup> Ein Schuljahr dauert dort vier Wochen länger als an anderen Schulen.<sup>455</sup> Während 1945 noch 1.420 (ca. 24 Prozent) der ländlichen Volksschulen reduzierte Schulen waren, halbierte sich ihr Anteil in den kommenden 15 Jahren etwa.<sup>456</sup> (Allerdings waren immerhin noch 50 Prozent der Volksschulen auf dem Lande Schulen mit zwei Lehrern.) Die Tendenz ging also dahin, die ‚Kleinstschulen‘ möglichst zusammenzulegen.<sup>457</sup> Für die Landbevölkerung war das von Nachteil, nicht nur wegen der längeren Schulwege, sondern auch, weil die Schule „ein wichtiger Faktor im kulturellen und sozialen Leben der Gemeinde“<sup>458</sup> war und – falls vorhanden – immer noch ist. Sie wurde traditionell als Bücherei, Ort für Klub- und Sportereignisse, Feste und Abendkurse genutzt.<sup>459</sup>

Interessant sind diese kleinen Schulen auch in Bezug auf ihre Unterrichtsmethodik, denn in den organisatorisch notwendigen jahrgangsübergreifenden Kursen war ein durchgängiger Frontalunterricht unmöglich. Die Schüler mussten in Gruppen eingeteilt werden und arbeiteten dort – entweder gemeinsam oder in Stillarbeit – zu einem nicht geringen Teil selbst-

<sup>453</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 68 f. Die durchschnittliche (!) Einwohnerdichte pro Quadratkilometer beträgt heute in

Finnland 15,1 – Landbevölkerung 37% (vgl. Der Brockhaus (1997). Bd. 4, S. 359 f.)

Schweden 19,5 – Landbevölkerung 17% (vgl. Der Brockhaus (1999). Bd. 12, S. 382)

Deutschland 229,2 – Landbevölkerung 14% (vgl. Der Brockhaus (1997). Bd. 3, S. 272 und 270)

Niederlande 379,6 – Landbevölkerung 11% (vgl. Der Brockhaus (1998). Bd. 10, S. 99)

Frankreich 106 – Landbevölkerung 27% (vgl. Der Brockhaus (1997). Bd. 4, S. 449 und 445)

Italien 189,9 – Landbevölkerung 33% (vgl. Der Brockhaus (1998). Bd. 7, S. 27).

<sup>454</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 328.

<sup>455</sup> Vgl. KALLIO (1956), S. 23.

<sup>456</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 328, sowie KYÖSTIÖ (1961), S. 7.

<sup>457</sup> Vgl. UNESCO (1958), S. 370.

<sup>458</sup> HANSÉN U.A. (1984), S. 77.

ständig. „So haben sich die beiden Reformmethoden, der Gruppenunterricht und Einzelarbeit, aus praktischen Gründen Entwickelt [sic!].“<sup>460</sup>

### 3.5.6 Die Hauptkritikpunkte

Die Unzufriedenheit mit dem damaligen Schulsystem – auch von Seiten der Öffentlichkeit – verstärkte sich seit der Nachkriegszeit zusehends.

Neben die geschilderte Benachteiligung der auf dem Lande lebenden Kinder trat der Umstand, dass immer mehr Eltern ihren Kindern eine gute Schulbildung ermöglichen wollten (der Anteil der Schüler, die eine Mittelschule besuchten, stieg von 24 Prozent im Jahre 1950 auf 59 Prozent 1969). Somit verschlechterten sich die Chancen der Volksschulabgänger auf dem Arbeitsmarkt merklich.<sup>461</sup> Die starke elterliche Bevorzugung der Mittelschule lässt sich einerseits durch den gehobenen Lebensstandard erklären, andererseits durch die veränderte Nachfrage des Arbeitsmarktes. Die rapide Industrialisierung Finnlands und ihre Begleiterscheinungen<sup>462</sup> erforderten von den zukünftigen Arbeitnehmern eine berufliche Ausbildung, die ausschließlich auf der Basis einer allgemeinen Grundausbildung zu erreichen war – und die die Volksschule nicht bot.<sup>463</sup> Paradoxerweise bot sie auch die Mittelschule nicht, da sie „[...] eine bloße [sic!] Vorbereitungsanstalt für die Oberstufe der höheren Schule ist und somit einseitig auf die geistigen Berufe hinzielt“<sup>464</sup>. Für den Staat kamen finanzielle Engpässe hinzu, da die beiden parallelen Schulformen ‚obere Volksschulklassen plus Bürgerschule‘ und ‚expandierende Mittelschule‘ über getrennte Schulgebäude mitsamt Ausstattung verfügten.<sup>465</sup>

Kritisiert wurde ferner die frühe Einteilung der Schüler „in theoretisch begabte und unbegabte“<sup>466</sup>. Entwicklungspsychologisch gesehen, sei eine

---

<sup>459</sup> Vgl. WHITTAKER (1984), S. 40. Vgl. die Daten zu Schulwegen und Kleinstschulen heute bei HAVEN (1999), S. 25 f.

<sup>460</sup> KYÖSTIÖ (1961), S. 58. Das Problem der Beschulung in den dünn besiedelten Regionen wurzelt natürlich nicht in den 50er Jahren, sondern zieht sich durch die gesamte Geschichte des finnischen Schulwesens.

<sup>461</sup> Vgl. NYBERG, RENÉ (Hrsg.): Educational Reform in Finland in the 1970s. Helsinki 1970, S. 14 f.

<sup>462</sup> Auf diese Hintergründe werde ich in Abschnitt 4.1.1 auf S. 112-115 näher eingehen.

<sup>463</sup> Vgl. NYBERG (1970), S. 14.

<sup>464</sup> KYÖSTIÖ (1961), S. 88.

<sup>465</sup> Vgl. NYBERG (1970), S. 14 f.

<sup>466</sup> EKOLA (1990), S. 4.

Auslese im Alter von zehn oder elf Jahren noch nicht gerechtfertigt, und durch ihre Verschiebung auf etwa das 15. Lebensjahr „[...] würde man sicherlich viele Irrtümer vermeiden“<sup>467</sup>. Hierzulande konnte sich diese Erkenntnis über vier Jahrzehnte später trotz eindeutiger Empfehlungen auch deutscher Experten bisher nicht flächendeckend durchsetzen.<sup>468</sup>

Darüber hinaus herrschte Unzufriedenheit mit der Lehrerausbildung und mit der Schulverwaltung. Dazu sei nur so viel gesagt, dass die öffentliche Erziehung damals acht Ministerien unterstellt war – ein Sachverhalt, der einer sinnvollen Koordination der verschiedenen Schultypen und der Lehrerausbildung im Wege stand.<sup>469</sup>

Zu den angeführten sozialen, wirtschaftspolitischen, finanziellen, pädagogischen und verwaltungstechnischen Gesichtspunkten kam eine grundsätzliche Kritik des Schulsystems: „Die Frage nach der für alle Kinder gemeinsamen Schule, der Grundschule, wurde nicht gelöst, als das Gesetz über die Volksschule [1866] erlassen wurde“<sup>470</sup>.

Entsprechend schlug das Schulprogrammkomitee 1959 eine Neuorganisation im Sinne einer strikten Vereinheitlichung vor.<sup>471</sup>

### **3.6 Vergleich mit dem Stand der Volksbildung in anderen europäischen Ländern**

Die skandinavischen Länder waren Finnland Ende der 50er Jahre in der Entwicklung ihrer Schulsysteme ein kleines Stück voraus (sofern man die Entwicklung zu einem einheitlichen Schulsystem als fortschrittlich definiert). Diese Entwicklung soll hier für Schweden, Norwegen und Dänemark kurz skizziert werden. Es schließt sich ein Blick auf das geteilte Nachkriegsdeutschland an.

---

<sup>467</sup> KYÖSTIÖ (1961), S. 92.

<sup>468</sup> Vgl. z.B. die Empfehlung der sechsjährigen Grundschule der BILDUNGSKOMMISSION NRW in: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a. 1995, S. 239 f. In Berlin und Brandenburg ist die Grundschule sechsjährig, in Bremen gibt es sowohl vier- als auch sechsjährige Grundschulen, in Hamburg gibt es einen entsprechenden Schulversuch, und deutschlandweit wird eine verlängerte gemeinsame Schulzeit seit PISA zumindest wieder diskutiert.

<sup>469</sup> Vgl. KYÖSTIÖ (1961), S. 87 f.

<sup>470</sup> KUIKKA (1979), S. 46.

<sup>471</sup> Vgl. ISOSAARI (1973), S. 82.

In Schweden gilt Fridtjuv Berg (1851-1916) als Vorkämpfer der Einheits-  
schulidee. Im Jahre 1883 hatte er seine Schrift „Die Volksschule als  
Grundschule“ veröffentlicht. Durch den Umbau des Schulsystems von  
1927 „[...] waren die bildungspolitischen Weichen [...] in Richtung auf ein  
horizontal gegliedertes Bildungssystem gestellt worden“<sup>472</sup>.

Anfang der 40er Jahre trieben die Sozialdemokraten und die Kommunis-  
ten eine weitere Demokratisierung des Schulwesens voran – zwei Komit-  
tees machten sich an die Erarbeitung von Reformvorschlägen. 1950  
beschloss der schwedische Reichstag den Übergang von der sieben- zur  
neunjährigen Schulpflicht und die Erprobung von neunjährigen Einheits-  
schulen. Die ausgedehnte Versuchstätigkeit dauerte bis 1962 an. Diese  
Entwicklung des schwedischen Schulwesens muss man in Zusammen-  
hang mit der Entstehung des modernen Wohlfahrtsstaates sehen. Sie  
wiederum wurde erst durch wirtschaftliche Faktoren ermöglicht (die  
strenge Neutralitätspolitik bewahrte das Land vor einer Teilnahme am  
Zweiten Weltkrieg, und nach Kriegsende gab es einen außerordentlichen  
wirtschaftlichen Aufschwung) und durch politische forciert (die Sozialde-  
mokraten besaßen von 1932 bis 1976 die parlamentarische Mehrheit).<sup>473</sup>

Schon ab 1884 hatte es in Norwegen erste Bestrebungen hin zu einem  
Einheitsschulsystem gegeben. Ein wichtiger Fortschritt war erreicht, als  
nach rund 15 Jahren kontinuierlicher theoretischer Reformarbeit in der  
zweiten Hälfte der 30er Jahre „[...] die siebenjährige folkeskole als Basis  
des ganzen Systems fest verankert wird“<sup>474</sup>. Das ‚Normalplan‘ genannte  
Curriculum von 1939 schrieb zahlreiche reformpädagogische Elemente  
fest. Nach dem Zweiten Weltkrieg sollten die verschiedenen Schulformen  
besser aufeinander abgestimmt werden, und ab 1955 setzten wissen-  
schaftlich begleitete Schulversuche ein. Ein besonderes Problem war in  
Norwegen wie in Finnland die geringe Anzahl von höheren Schulen in  
ländlichen Gebieten: 1958 besuchten beispielsweise in Sogn og Fjordane  
ca. 12 Prozent der Schüler ein Gymnasium, in Finnland waren es 1957 ca.

---

<sup>472</sup> SCHÄFER, HANS-PETER: Schweden. In: ANWEILER, OSKAR U.A.: Bildungssysteme in  
Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland,  
England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei.  
4., völlig überarb. und erw. Aufl. Weinheim / Basel 1996, S. 193 f.

<sup>473</sup> Vgl. SCHÄFER (1996), S. 193 f., sowie ODY (1966), S. 68 f.

<sup>474</sup> KÖRNER, ANNEGRET / SEIDENFADEN, FRITZ: Zur Geschichte der Gesamtschule in Eng-  
land und Norwegen. Reihe: Studien zum Bildungswesen Skandinaviens und Englands.  
Bd. 1. Frankfurt a. M. 1977, S. 8.

11 Prozent<sup>475</sup>. In der Phase der Versuchstätigkeit kristallisierte sich immer mehr das Erfordernis heraus, mit einer neunjährigen Volksschule zu experimentieren – hierfür schuf das Volksschulgesetz von 1959 die rechtliche Grundlage.<sup>476</sup>

In Dänemark wurde bereits 1814 die Unterrichtspflicht für alle Kinder verfügt. Insbesondere auf Grundtvigs und Kristen Mikkelsen Kolds (1816-1870) Einfluss ist es zurückzuführen, dass in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gemeinsam von Eltern und Lehrern zahlreiche private Freie Schulen gegründet wurden, die bis heute in Dänemark weit verbreitet sind.<sup>477</sup> 1903, kurz nach der Einführung der parlamentarischen Demokratie, wurde das Schulwesen auf Betreiben der Liberalen Partei neu geordnet. Die Einführung einer Mittelschule sollte die Lücke zwischen der Elementarschule und dem Gymnasium schließen. Das Schulgesetz von 1937 brachte keine wesentlichen Änderungen, unterschied aber ausdrücklich zwischen den Landschulen (siebenjährige Volksschule) und den Stadtschulen (vier- bis fünfjährige Volksschule plus dreijährige Hauptschule oder vierjährige Mittelschule). Benachteiligt waren also auch hier die Schüler auf dem Lande.<sup>478</sup> Nach dem Zweiten Weltkrieg begannen im sozialdemokratisch regierten Dänemark Debatten um eine grundsätzliche Schulreform, die im Volksschulgesetz von 1958 ihren Niederschlag fanden. Die Mittelschule wurde zugunsten der siebenjährigen Volksschule wieder abgeschafft. Diese wurde durch ein achttes und neuntes, manchmal auch zehntes Schuljahr ausgebaut. Parallel zu diesen Fortsetzungsklassen gab es die Möglichkeit, die dreijährige Realabteilung zu besuchen.<sup>479</sup> Die kulturelle und pädagogische Zusammenarbeit zwischen den nordischen Ländern ist im Laufe des 20. Jahrhunderts enger geworden. Seit dem Ende der 30er Jahre trafen sich die Unterrichtsminister etwa alle

<sup>475</sup> Vgl. die Tabelle in Abschnitt 3.5 auf S. 101. Immerhin besuchten im Landesdurchschnitt aber 40 Prozent der norwegischen Schüler eine höhere Schule, in Finnland nur knapp 15 Prozent.

<sup>476</sup> Vgl. KÖRNER / SEIDENFADEN (1977), S. 1-15.

<sup>477</sup> Vgl. bei RÝDL (1999) den Abschnitt 2.2: „Die Entwicklung des dänischen Bildungssystems im 19. Jahrhundert“, S. 36-49. Vgl. zur Geschichte und Gegenwart der dänischen Privatschulen ausführlicher BODENSTEIN, ECKHARD: Länderstudie Dänemark. Alternativen zur staatlichen Normalform der Schule und deren Einfluß auf das Schulwesen im ganzen. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Baltmannsweiler 1996, S. 437-449.

<sup>478</sup> Vgl. ODY (1966), S. 13 f., sowie bei RÝDL (1999) den Abschnitt 2.3: „Die vorsichtige Liberalisierung' des Bildungssystems in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“, S. 64-73.

zwei Jahre zu einer gemeinsamen Sitzung. 1948 wurde die Nordische Kulturkommission eingesetzt, die für die Regierungen eine beratende Funktion hatte.<sup>480</sup>

In Deutschland hatte Johannes Tews (1860-1937) im Jahre 1916 im Auftrag des Deutschen Lehrervereins ein Konzept für eine Einheitsschule ausgearbeitet, das auf einer sechsjährigen gemeinsamen Grundschule fußen sollte.<sup>481</sup> „Die aus der Bewegung von 1789 und 1848 geborene Idee einer einheitlichen Schule für die ganze Nation mit Überwindung der alten Standesprägung ist ja seit 1848 besonders vom Volksschullehrerstand im 1848 gegründeten ‚Deutschen Lehrerverein‘ verfochten worden.“<sup>482</sup> Die Einheitsschulidee wurde sowohl von den Sozialdemokraten als auch von Pädagogen wie Kerschensteiner, Natorp, Rein und Fischer unterstützt. Durchgesetzt werden konnte 1920 aber nur eine vierjährige allgemeine Grundschule.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Situation hier völlig anders als in Nordeuropa. Am liebsten hätte die Mehrheit der Deutschen die Zeit zwischen 1933 und 1945 wohl ausgeblendet – und würde es heute noch tun.<sup>483</sup> Die gesellschaftliche und schulische Entwicklung war in Finnland, Dänemark und Norwegen durch den Krieg zwar ins Stocken geraten, doch sie verlor deshalb nicht ihre Kontinuität. In Deutschland hatte der Nationalsozialismus die gesamte Erziehung zentralisiert und so optimal wie möglich auf seine politischen Ziele hin ausgerichtet.<sup>484</sup> Lediglich die Elemente der bisherigen pädagogischen Theorie und Praxis fanden weiterhin Berücksichtigung, die jenen Zielen dienten. Dieser Bruch in der Entwicklung lähmte den Wiederaufbau ungemein:

Nach dem Zusammenbruch von 1945 kommt auch für das Erziehungswesen in Deutschland eine Zeit schweren Ringens und langsamen Wiederaufbaues. Zu den ungeheuren äußeren Schwierigkeiten [...] gesellt sich die große innere Not: Zusammenbruch des hohlen Pathos, radikale Desillusionierung, Resignation und Verzweiflung. Nur

---

<sup>479</sup> Vgl. RÝDL (1999), S. 81-83 und 88.

<sup>480</sup> Vgl. ODY (1966), S. 93. Wie lange diese Zusammenarbeit andauerte, konnte ich nicht in Erfahrung bringen. Heute scheint die Kulturkommission nicht mehr zu existieren.

<sup>481</sup> TEWS, JOHANNES: Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Heinsberg 2001 (Originalausgabe Leipzig 1916).

<sup>482</sup> REBLE (1999), S. 321.

<sup>483</sup> In vielen Werken zur Geschichte der Pädagogik wird die NS-Zeit unverhältnismäßig kurz behandelt, BLÄTTNER (1973) überspringt sie gar.

<sup>484</sup> Vgl. dazu das Kapitel „Erziehung und Schule im Dienst des Nationalsozialismus“ bei REBLE (1999), S. 326-330. Weiterführend empfehle ich FLESSAU, KURT-INGO (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln u.a. 1987.

langsam tastet man sich auf pädagogischem Gebiet voran. Die einzelnen deutschen Länder erhalten in Schul- und Kulturfragen wieder ihre Selbstständigkeit. Man knüpft zunächst im wesentlichen an den Zustand vor 1933 an, auch Einflüsse der verschiedenen Besatzungsmächte machen sich geltend.<sup>485</sup>

In den nordischen Ländern gab es wohl äußere Schwierigkeiten, aber nicht diese Form der inneren Not. So konnte die Schulentwicklung recht zügig voranschreiten, während man in Westdeutschland die Uhr um annähernd zwölf Jahre zurückdrehte und sich an das Vorgestern mit seinem dreigliedrigen Schulsystem klammerte. Nach dessen Wiederherstellung war an Reformen nicht zu denken. Die 50er Jahre waren, bildungspolitisch gesehen, eine Phase der Stagnation. Die Vereinbarung dringender notwendiger Regelungen zur Vereinheitlichung des Schulwesens in den elf Bundesländern kostete in diesen Jahren zudem viel Zeit und Kraft. Der 1953 gegründete „DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN“ urteilte 1959, „daß das deutsche Schulwesen den Umwälzungen nicht nachgekommen ist, die in den letzten fünfzig Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben“<sup>486</sup> (riet aber zur Erhaltung des dreigliedrigen Systems).

In Ostdeutschland wurde 1946 unter sowjetischer Besatzung mit den „Gesetzen zur Demokratisierung der deutschen Schule“ eine achtjährige Einheitsschule eingeführt, 1959 die zehnjährige allgemeinbildende polytechnische Oberschule.<sup>487</sup>

---

<sup>485</sup> REBLE (1999), S. 330. Anders dargestellt wird die Situation bei HERRLITZ, HANS-GEORG / HOPF, WULF / TITZE, HARTMUT: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer. Weinheim / München 1993, S. 159: „Parallel zu den Wiederaufbaubemühungen löste die Befreiung von der nationalsozialistischen Herrschaft in den ersten Jahren nach Kriegsende jedoch eine breite bildungspolitische Bewegung aus, in der unterschiedliche Gruppierungen eine mehr oder weniger grundlegende Veränderung des Schulwesens forderten und zu verwirklichen begannen. [Hervorhebung im Orig.]“ Dieser Versuch scheiterte.

<sup>486</sup> DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (Empfehlungen und Gutachten, Folge 3), Stuttgart 1964, S. 1, zit. in: HERRLITZ / HOPF / TITZE (1993), S. 168. Vgl. dort ausführlicher das Kapitel „Die Restauration des Schulwesens in der Bundesrepublik 1945-1965“, S. 159-172.

<sup>487</sup> Vgl. ausführlicher das Kapitel „Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung 1945-1989“ bei HERRLITZ / HOPF / TITZE (1993), S. 173-201.

## **4 Die Schulreform von 1970 und ihre Auswirkungen**

Zu Anfang dieses Kapitels wird der gesellschaftliche Wandel in Finnland beschrieben, der zusammen mit der Kritik an der ‚Alten Schule‘ die im darauf folgenden Abschnitt dargestellten Forderungen an die ‚Neue Schule‘ entstehen ließ. Zum Abschluss dieses ersten Teils werden dann kurz die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Schulreform genannt, deren Inhalt durch die Beschreibung des reformierten Schulsystems im zweiten Teil des vorliegenden Kapitels dargelegt wird.

Der dritte Teil setzt die Entwicklung wiederum in Beziehung zur Entwicklung in anderen Staaten, und der vierte und letzte Teil beschäftigt sich mit der Reform der Reform: Die kontinuierliche Weiterentwicklung fand 1985 in einem neuen Schulgesetz und einem neuen Curriculum ihren Niederschlag.

### **4.1 Grundlagen der Schulreform**

#### **4.1.1 Der wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Hintergrund**

Wie bereits erwähnt, waren die sowjetischen Reparationsforderungen äußerst bedeutsam für Finnlands wirtschaftliche Entwicklung gewesen. Sie waren der Impuls für den Wandel von der ehemaligen Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft. Die Forst- und Holzveredelungsindustrie wurde rasch modernisiert und ausgebaut, eine moderne metallverarbeitende Industrie überhaupt erst geschaffen. Nach Ableistung der Reparationen war so die Grundlage für eine florierende Exportindustrie vorhanden. Es folgte ein schneller wirtschaftlicher Aufschwung, der Finnland zwischen 1950 und 1974 einen durchschnittlichen realen Zuwachs des Bruttosozialprodukts um 5 Prozent pro Jahr einbrachte.<sup>488</sup> Neben den Osthandel trat ab 1961 die Assoziation mit der EFTA (European Free Trade Association): „Durch diese Internationalisierung der Wirtschaft waren erstmalig gewisse Voraussetzungen zur Massenproduktion und Spezialisierung gegeben

---

<sup>488</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 152, ESKOLA (1991), S. 68, sowie MILITZ (2002), S. 32.

[...].<sup>489</sup> Die industrielle Entwicklung verlief in Finnland regional jedoch extrem unterschiedlich: Der Großraum Helsinki und die südlichen Provinzen entwickelten sich zum prosperierenden so genannten ‚Industriefinnland‘, während der Rest des Landes verarmte.<sup>490</sup> „Der Anteil der Land- und Forstwirtschaft am Erwerbsleben Finnlands war seit Beginn der fünfziger Jahre stärker als jemals zuvor gesunken.“<sup>491</sup> Durch die Modernisierung wurden ohnedies weniger Arbeitskräfte benötigt. Der seit Ende der 50er Jahre ökonomisch bedeutendste Sektor – der Dienstleistungssektor – bot neue Beschäftigungsmöglichkeiten, jedoch nicht auf dem Lande, sondern in den Ballungsgebieten.<sup>492</sup> Es setzte eine Landflucht ein, die durch landwirtschaftliche Rationalisierungsmaßnahmen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre beträchtlich verstärkt wurde.<sup>493</sup> Zusätzlich wanderten rund 80.000 von ca. 4,5 Millionen Finnen nach Schweden aus. Das Lohnniveau in Schweden war nach der Abwertung der finnischen Währung im Jahre 1967 doppelt so hoch.<sup>494</sup>

BUTZIN spricht von einem „[...] großen ‚Exodus‘ der peripheren Räume in den Jahren 1968-70 [...]“<sup>495</sup>. In Verbindung mit einer sinkenden Geburtenrate bedeutete die Auswanderung für Finnland erstmals eine rückläufige Bevölkerungszahl seit den 1860er Jahren. 1975 lebte ein Drittel der Bevölkerung im Großraum Helsinki, ein weiteres Drittel an der Südwestküste und das letzte Drittel im übrigen Land – auf 78,5 Prozent der Landesfläche. Trotz aller Wanderungsbewegungen war die Arbeitsmarktsituation auch 1973 nicht ausgeglichen. Bei einer landesweiten Arbeitslosenquote von 2,3 Prozent herrschte in Lappland Arbeitslosigkeit, in Helsinki Arbeitskräftemangel.<sup>496</sup>

Die Bildungspolitik war in zweierlei Hinsicht eng mit den beschriebenen Entwicklungen verknüpft: Erstens wurde die Beschulung in den dünn besiedelten Gebieten immer problematischer, zweitens entsprach die schulische Bildung nicht (mehr) den Erfordernissen des Arbeitsmarktes:

---

<sup>489</sup> BUTZIN, BERNHARD: Finnlands Bevölkerung im Wandel. Probleme auf dem Wege in die spätindustrielle Gesellschaft. Kiel 1982, S. 33.

<sup>490</sup> Vgl. BUTZIN (1982), S. 35.

<sup>491</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 312.

<sup>492</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 321.

<sup>493</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 154.

<sup>494</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 325, BUTZIN (1982), S. 5, sowie das Kapitel „Die Schwedenwanderung“ (S. 33-36) bei MILITZ (2001).

<sup>495</sup> BUTZIN (1982), S. 32.

<sup>496</sup> Vgl. BUTZIN (1982), S. 36, 42 und 105.

Die sowohl in ihrer räumlichen Verteilung als auch in ihrer Kapazität mangelhafte bildungsmäßige Infrastruktur ließ einen zu großen Stamm gering qualifizierter Arbeitskraft zu. Die Bildungspolitik geriet dadurch in ein folgenschweres Mißverhältnis zur Wirtschaftspolitik, deren Erfolg mit zunehmender Spezialisierung und weltmarktfähigem Produktionsniveau auf qualifizierte Facharbeiter angewiesen war<sup>497</sup>.

Doch nicht allein die Urbanisierungswelle bedingte einen gesellschaftlichen Wandel, auch das Fernsehen als neuer Bestandteil vieler Haushalte trug seinen Teil dazu bei. Es brachte das aktuelle Weltgeschehen in die Wohnzimmer und führte zu einer ideologischen Internationalisierung. Die Jugend, besonders die studentische, nahm sich ein Beispiel an Studentenbewegungen in England und Frankreich und vertrat zunächst einen pazifistischen, nichtmarxistischen Radikalismus. „Die Protestbewegung gegen den Vietnamkrieg förderte in Finnland wie auch in anderen Ländern eine immer deutlichere Linksorientierung der Jugendlichen.“<sup>498</sup> Die Medien unterstützten ebenfalls die Linke, die Linksparteien erfuhren unerwarteten Zulauf. Drei Monate nach den Demonstrationen gegen die sowjetische Okkupation der Tschechoslowakei 1968 besetzten Helsinkier Studenten das Alte Studentenhaus. Obschon Staatspräsident Urho Kaleva Kekkonen (1900-1986) Partei für die Protestierenden ergriff und der Unterrichtsminister daraufhin ein Gesetz zur Reform der Hochschulverwaltung vorbereitete, erfuhr die gesamte Linksbewegung eine Radikalisierung, und ihre Kritik weitete sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche aus.

Der Linksruck erfasste auch die Arbeiterparteien, speziell die Sozialdemokraten. Außerdem stärkten die linken Parteien ihre Position durch eine erkennbar bessere Fähigkeit zur Zusammenarbeit. In den Parlamentswahlen von 1966 errangen die Sozialdemokraten ihr bestes Ergebnis seit 1939 (55 von 200 Sitzen) und bildeten zusammen mit der Zentrumspartei (49 Sitze) sowie den Volksdemokraten (41 Sitze) eine sehr stabile Regierungsmehrheit. Die Partei der Volksdemokraten, die sich aus Kommunisten und Linkssozialisten zusammensetzte, beteiligte sich nach 18 Jahren Opposition erstmalig wieder an der Regierung.<sup>499</sup> Bereits damals hatten sie zu sozialen Reformen beigetragen<sup>500</sup>, und bei der Durchsetzung der

---

<sup>497</sup> BUTZIN (1982), S. 107.

<sup>498</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 319.

<sup>499</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 314-316 und 396.

<sup>500</sup> Vgl. KLINGE (1995), S. 155.

Schulreform schreibt HOFMANN ihnen eine maßgebliche Rolle zu: „Die fortschrittlichen Kräfte, besonders die Vertreter der Arbeiterbewegung – an ihrer Spitze die Kommunisten – erreichten in einem mehrere Jahrzehnte währenden Kampf mit dem Gesetz von 1968, daß die sozialen und bildungspolitischen Rechte der werktätigen Jugend erweitert wurden.“<sup>501</sup>

Wenn man die weiter oben beschriebene Unzufriedenheit mit dem bisherigen Schulsystem<sup>502</sup> bedenkt sowie die Tatsache, dass erste Schritte hin zu einer Integration der Schulformen bereits getan waren, dann erscheint es folgerichtig, dass sich in Kombination mit dem linken Gedankengut der 60er Jahre und der daraus resultierenden politischen Situation ein Schulsystem durchsetzen konnte, das durch die Schaffung gleicher Bildungschancen für alle mehr soziale Gerechtigkeit im Land schaffen sollte. Gewiss hat wesentlich zu dieser Durchsetzung beigetragen, dass die übrigen nordeuropäischen Länder, allen voran Schweden, ebenfalls eine neunjährige Pflichtschule als Einheitsschule entwickelten.<sup>503</sup>

Als in dieser Dekade die bildungshungrigen, geburtenstarken Nachkriegsjahrgänge in die Hochschulen drängten, wurden einige neue Universitäten gegründet, vorwiegend in Nord- und Ostfinnland. Dabei erhielten die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten ein besonderes Gewicht.<sup>504</sup> Die Zahl der Hochschüler verdreifachte sich vom Beginn der 50er Jahre bis zum Beginn der 70er Jahre etwa.<sup>505</sup>

KLINGE urteilt im Nachhinein: Der Ausbau von Sozialversicherung, Schul- und Hochschulwesen trug „[...] zu allgemeinem Wohlstand bei und verringerte [...] soziale und regionale Unterschiede“.<sup>506</sup>

#### 4.1.2 Der theoretische Ansatz

Niemals zuvor war die Schulpolitik so stark von der Wirtschafts- und besonders der Sozialpolitik beeinflusst gewesen wie bei der Einführung der Schulreform. Die allgemeinen Ziele der Gesellschaft wurden auf das

<sup>501</sup> HOFMANN, HANS-GEORG: Das gegenwärtige finnische Schulwesen. Wesenszüge und Entwicklungstendenzen. In: Vergleichende Pädagogik 16 (1980) 1, S. 45.

<sup>502</sup> Vgl. Abschnitt 3.5.6 auf S. 106 f.

<sup>503</sup> Vgl. hierzu ausführlicher Abschnitt 4.3 auf S. 127-129.

<sup>504</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 121 f., sowie KLINGE (1995), S. 162.

<sup>505</sup> Vgl. SCHNEIDER (1982), S. 212.

<sup>506</sup> KLINGE (1995), S. 153.

neue Schulsystem übertragen: „The tasks of schooling were seen to be the promotion of a balanced economic development, the growth of production, the rightful division of material wealth, both individually and regionally, and respect for spiritual privileges.“<sup>507</sup>

Aus den Schülern sollten Mitglieder der Gesellschaft werden, die fähig wären, sich mit wissenschaftlichen und technologischen Neuerungen auseinander zu setzen oder auch an ihnen mitzuwirken.<sup>508</sup>

Die wichtigsten Prinzipien der Reform wurden 1966 in der Denkschrift der Schulreformkommission – welche die Schule als dem Individuum und der Gesellschaft dienende Institution definierte – festgehalten. Das höchste Prinzip war die Chancengleichheit, die ein Schulsystem voraussetzte, das allen Schülern durch eine gemeinsame (verbesserte) Grundbildung den Zugang zu höherer Bildung ermöglichte und die Basis für die Fähigkeit zur Weiterbildung schuf.<sup>509</sup> Dabei sollte eine entsprechende Organisation das Bildungswesen in die Lage versetzen, sich zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen anzupassen und die aus ihnen resultierenden Erfordernisse zu erfüllen.<sup>510</sup>

Ferner sollte sich die Schule auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Schüler konzentrieren – im Unterschied zu der bisher in der Praxis immer noch bevorzugten Förderung der intellektuellen Entwicklung – mitsamt ihren verschiedenen Aspekten: „human biology, ethical and social objectives, manual work and practical skills“<sup>511</sup>.

Die Ziele der intellektuellen Entwicklung wiederum waren in einer veränderten Welt und Gesellschaft andere geworden. Das Wissen von einzelnen Fakten trat in Zeiten des Informationsüberflusses in den Hintergrund; gefordert waren vielmehr ein für die Problemlösung ausgebildetes logisches Denken sowie die Fähigkeit, sich selbstständig und aktiv Wissen anzueignen und Zusammenhänge zwischen Fakten herzustellen.<sup>512</sup> In Anbetracht der technologischen Entwicklung sollte außerdem die Position

---

<sup>507</sup> NIEMI, HANELE: The Changes in Curriculum, Assessment and Learning Strategies in Finnish Schooling. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 33 (1987) 3, S. 307.

<sup>508</sup> Vgl. NIEMI (1987), S. 307.

<sup>509</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 5.

<sup>510</sup> Vgl. NYBERG (1970), S. 8 f.

<sup>511</sup> NYBERG (1970), S. 17.

<sup>512</sup> Vgl. NYBERG (1970), S. 17.

der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer innerhalb des Curriculums gestärkt werden.<sup>513</sup>

#### 4.1.3 Die gesetzlichen Grundlagen

Seit der Nachkriegszeit waren von etlichen von der Regierung eingesetzten Komitees ca. 25 Gutachten mit Reformvorschlägen vorgelegt worden. Eines von ihnen empfahl beispielsweise eine einjährige Verlängerung der Lernpflicht<sup>514</sup>, und ein entsprechendes Gesetz eröffnete den Gemeinden ab 1961 die Möglichkeit der Einführung eines neunten Schuljahres<sup>515</sup>. Die größte Rolle spielte dann jedoch das nach dreijähriger Arbeit fertig gestellte Gutachten des Schulprogrammkomitees von 1959, auf dessen Vorschläge sich das Parlament stützte, als es im November 1963 den Grundsatzbeschluss fasste, das Schulwesen nach dem Einheitsschulprinzip zu reformieren.<sup>516</sup> Die Abgeordneten hatten sich zuvor außergewöhnlich aktiv an der Debatte über die Ziele und die Struktur der neuen Schule beteiligt. Darauf führt KUIKKA zurück, dass auch Politiker aus der Mitte und aus dem konservativen Lager die relativ radikale Schulreform akzeptierten.<sup>517</sup>

Zu Beginn des folgenden Jahres<sup>518</sup> wurde die im vorigen Abschnitt erwähnte Schulreformkommission mit der Ausarbeitung der o.g. Denkschrift beauftragt, die dann die Basis für die weitere Planung und Versuchstätigkeit bildete.<sup>519</sup>

1967, als die öffentliche Diskussion noch im Gange war, legte die Regierung dem Parlament einen Gesetzentwurf für die Schulreform vor. Im Sommer 1968 verabschiedete das Parlament das „Gesetz über die Grundlagen des Schulsystems“ mit Wirkung zum 1. August 1970. Es handelte sich um ein Rahmengesetz, das viele – noch ungeklärte – Details offen ließ.<sup>520</sup> Der Rahmen und das Ziel waren geklärt:

<sup>513</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 116.

<sup>514</sup> Vgl. SCHULTZE (1968), S. 366.

<sup>515</sup> Vgl. ODY (1966), S. 35.

<sup>516</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 32.

<sup>517</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 115.

<sup>518</sup> Laut KUIKKA (1997) war es nicht 1964, sondern 1965 (vgl. S. 116).

<sup>519</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 32.

<sup>520</sup> Vgl. NYBERG (1970), S. 15, sowie KUIKKA (1997), S. 118.

The basis would be the nine-year comprehensive school, compulsory for all. Financial conditions or place of living should not influence pupil's career choices. All pupils would be granted the same social and economic benefits. [...] The objective was to raise the standard of general education to meet the new requirements<sup>521</sup>.

Erläutert und vervollständigt wurde dieses Gesetz durch die Grundschulverordnung vom 26.06.1970.<sup>522</sup>

#### 4.1.3.1 Das Lehrerausbildungsgesetz von 1971

Ziel des neuen Gesetzes war die Anhebung des Ausbildungsniveaus in Verbindung mit einer Gleichstellung von Vorschullehrern, Unterstufen-Klassenlehrern, Oberstufen-Fachlehrern, Gymnasiallehrern, Speziallehrern sowie Berufsschullehrern durch ein vier- bis fünfjähriges Magisterstudium an der Universität. Zusammen mit einer neuen Prüfungsordnung führte die Verlagerung der Gesamtschullehrerausbildung in die Universitäten (ab 1974) zu der gewünschten verbesserten Qualität. Weiterhin wurden die Studienplatzbewerber genau ausgewählt, inzwischen nach diesen Hauptkriterien: „skills in public performance, normalcy, good health, good behaviour and musicality“<sup>523</sup>.

Die Klassenlehrer studierten als Hauptfach die Erziehungswissenschaft, absolvierten Grundstudien in allen Fächern und spezialisierten sich auf zwei davon. Zum Studium gehörten 20 Studienwochen Unterrichtspraktika in den Lehrerausbildungsschulen und in normalen Schulen. Eine Studienwoche entspricht zwei Wochen in der Schule.

Die Fachlehrer wählten als Hauptfach eines ihrer mindestens zwei Fächer aus. Nach dem Abschluss ihrer Fachstudien (die drei Viertel der Studienzeit einnehmen sollten) widmeten sie sich der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktik und den Unterrichtspraktika.<sup>524</sup>

Für alle tätigen Lehrer war eine Fortbildungspflicht eingeführt worden, die sich bis heute auf drei Tage pro Jahr beläuft.<sup>525</sup>

<sup>521</sup> KUIKKA (1997), S. 118.

<sup>522</sup> Vgl. KAURANNE (1997), S. 33.

<sup>523</sup> KIVINEN / RINNE (1995), S. 249. Bis heute werden Bewerber mit körperlichen Behinderungen, mit undeutlicher Aussprache oder mit zweifelhafter Moral abgewiesen.

<sup>524</sup> Vgl. KANSANEN (1991), S. 230-232, sowie HANSÉN U.A. (1984), S. 85-88.

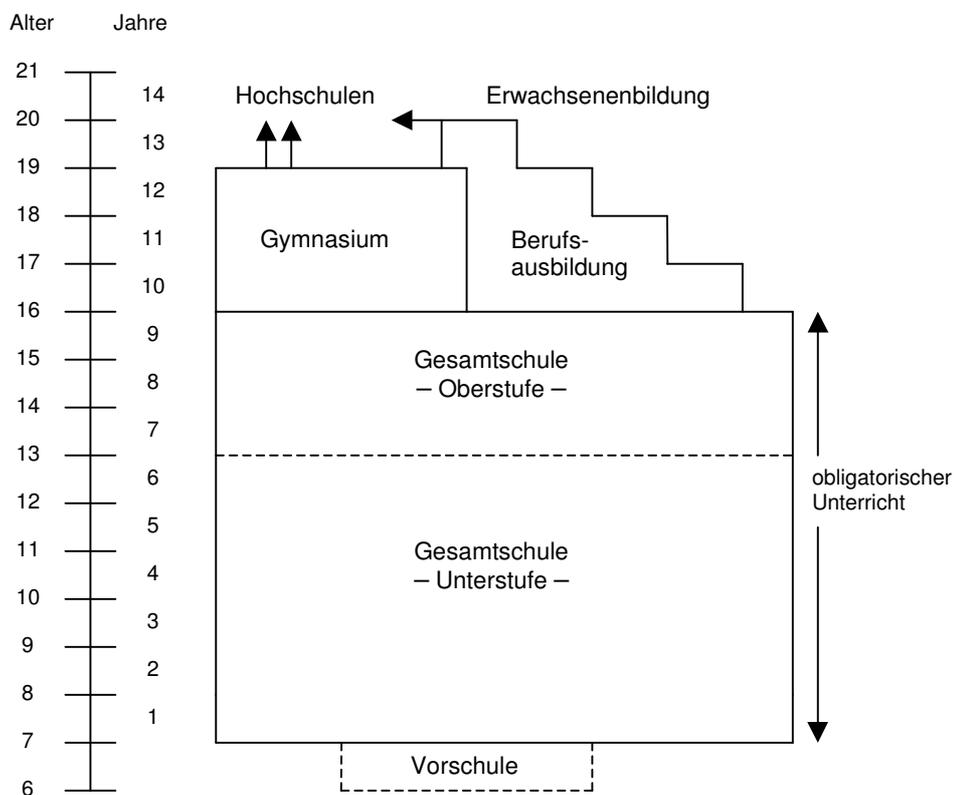
<sup>525</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 10.

## 4.2 Das reformierte Schulsystem

Einige Aspekte des Schulwesens, die im dritten Kapitel im Rahmen eines eigenen Unterpunktes thematisiert wurden, sind in den Kontext dieses und des folgenden Punktes integriert, da eine ausführlichere Darstellung nicht mehr notwendig ist.

Die Reform des finnischen Schulsystems bestand darin, die Volks- und die Mittelschule durch eine Einheitsschule – im Folgenden ‚Gesamtschule‘ genannt – zu ersetzen und somit das Parallelschulsystem abzuschaffen.

Das Schaubild skizziert das neue System:



*Quelle: siehe Anm.<sup>526</sup>*

Die neue Schulform umfasste die auf neun Jahre verlängerte Zeit der Lernpflicht. Die Gesamtschule gliederte sich in eine sechsjährige Unterstufe und eine dreijährige Oberstufe, die in getrennten Gebäuden unter-

<sup>526</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 34. Ich habe den von HANSÉN U.A. benutzten Begriff ‚Grundschule‘ durch den der ‚Gesamtschule‘ ersetzt. Das Schaubild des alten Schulsystems befindet sich – zum Vergleich – auf S. 100 der vorliegenden Arbeit.

gebracht waren; die Unterstufe in Schulen mit maximal ca. 350 Schülern, die Oberstufe in größeren Mittelpunktschulen.<sup>527</sup>

Im Zuge der Schulreform versuchte man, die ‚Kleinstschulen‘ in dünn besiedelten Gebieten, die durch Abwanderung und eine niedrige Geburtenrate von der Schließung bedroht waren, zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde z.B. die Mindestanzahl der Schüler von ‚Ein-Lehrer-Schulen‘ von 13 auf sechs Schüler reduziert. Der Anteil der ‚Zwei-Lehrer-Unterstufenschulen‘ schrumpfte im Verlauf der 70er Jahre um rund 10 Prozent, blieb mit 42,2 Prozent (1978/79) aber immer noch die häufigste Schulform.<sup>528</sup> Entsprechend gab es zahlreiche Mehrjahrgangsklassen (40,5 Prozent im Schuljahr 1977/78).<sup>529</sup>

Einigen Unterstufenschulen war eine Vorschule für die Sechsjährigen angeschlossen.<sup>530</sup>

Nach dem Abschluss der Gesamtschule konnten die Schüler eine Berufsausbildung beginnen oder das (von der Reform unberührt gebliebene) dreijährige Gymnasium besuchen.<sup>531</sup>

Die sozialen Leistungen der Gesamtschule entsprachen im Prinzip denen der früheren Volksschule.<sup>532</sup> Im Vergleich zu den sozialen Leistungen der deutschen Schule zeigt sich, dass der finnische Staat und wohl auch der finnische Bürger deutlich mehr Geld in die Schulbildung zu investieren bereit ist.

#### 4.2.1 Der organisatorische Rahmen

Das Schuljahr begann Mitte August und endete nach 188 bis 190 Schultagen Ende Mai, zusätzlich unterbrochen von relativ kurzen Weihnachts-, Oster-, Sport- und Herbstferien. Unterrichtet wurde von montags bis freitags im 45-Minuten-Takt mit maximal sechs Schulstunden pro Tag in der

<sup>527</sup> Vgl. ECKERT (1976), S. 74.

<sup>528</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 69-71. Das Problem der Landschulen war ein internationales Phänomen. REBLE (1999) skizziert die Landschulreform in der BRD, die um 1970 abgeschlossen war (S. 342 f.).

<sup>529</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 35.

<sup>530</sup> Vgl. SCHMITT, RUDOLF (Hrsg.): Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule. Frankfurt/M. 1992, S. 90.

<sup>531</sup> Vgl. HOFMANN (1980), S. 48, sowie ECKERT (1976), S. 74. Vgl. dazu den Abschnitt über die Niveauekurse (S. 122 f. in Unterpunkt 4.2.2), die diese Möglichkeit letztendlich einschränkten.

<sup>532</sup> Vgl. SCHMITT (1992), S. 90. Vgl. Abschnitt 3.5.2 auf S. 102 f.

Unterstufe. Nach jeder Unterrichtsstunde gab es (und gibt es bis heute) eine fünfzehnminütige Pause.<sup>533</sup>

Die Einteilung in zwei Halbjahre mit zwei Zeugnisvergabeterminen war beibehalten worden, ebenso das Notensystem.<sup>534</sup> Allerdings konnte in den ersten vier Schuljahren „[...] statt oder zusätzlich zur Notenbeurteilung eine Bewertung durch einen Text vorgenommen werden“<sup>535</sup>. Auch die Versetzungsordnung wurde geändert. Die Schüler konnten nach der neuen Regelung auch noch mit zwei nicht ausreichenden Noten (wobei die Noten in musischen Fächern und Sport nicht berücksichtigt wurden) eine Nachprüfung ablegen. So ist der Anteil der Schüler, die ein Schuljahr wiederholen müssen, schließlich auf etwa 1 Prozent gesunken.<sup>536</sup>

In den ersten beiden Schuljahren betrug die maximale Klassenstärke 25, in den folgenden 32 Schüler; sie wurde also im Verhältnis zu der maximalen Klassenstärke der Volksschule reduziert.<sup>537</sup>

Die Unterstufenschüler wurden von ihrem Klassenlehrer unterrichtet (der meistens in diesem Zeitraum von sechs Jahren einmal wechselte), ab der dritten Klasse zum Teil auch von Fachlehrern. In der Oberstufe herrschte das Fachlehrersystem. Ein Fachlehrer unterrichtete je nach Bedarf und Ausbildung ein bis drei Fächer.<sup>538</sup>

#### 4.2.2 Das Gesamtschulcurriculum von 1970

Mitte der 60er Jahre begann das Lehrplankomitee mit der konkreten Curriculumplanung<sup>539</sup>, die von einer lebhaften öffentlichen Diskussion begleitet wurde. Man suchte nach einem Kompromiss zwischen dem bisherigen Volksschulcurriculum und der höheren Bildung.<sup>540</sup>

1970 wurde die Denkschrift des Lehrplankomitees in zwei Teilen veröffentlicht. Der erste Teil enthielt die allgemeinen Grundzüge der Erziehung

<sup>533</sup> Vgl. SCHMITT (1992), S. 91, ECKERT (1976), S. 77, sowie HANSÉN U.A. (1984), S. 37.

<sup>534</sup> Vgl. Abschnitt 3.5.4 auf S. 104.

<sup>535</sup> SCHMITT (1992), S. 92.

<sup>536</sup> Vgl. SCHRÖDER, SABINE: Schulreform in Finnland. In: Die Schleswig-Holsteinische Schule 34 (1980) 10, S. 248.

<sup>537</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 38.

<sup>538</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 33.

<sup>539</sup> Vgl. NEVALAINEN, RAIMO / KIMONEN, EIJA / HÄMÄLÄINEN, SEPPO: Curriculum Changes in the Finnish Comprehensive School: The Lessons of Three Decades. In: KIMONEN, EIJA (Hrsg.): Curriculum Approaches. Jyväskylä 2001, S. 126.

<sup>540</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 120.

und des Unterrichts, der zweite enthielt sehr ausführliche Lehrpläne für jedes Fach. Die Denkschrift umfasste insgesamt über 700 Seiten.<sup>541</sup>

Das übergeordnete Erziehungsziel der Gesamtschule bestand in der ganzheitlichen, individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Demgemäß umfasste das Curriculum diese sieben Hauptgebiete: „1) die Biologie des Menschen, 2) die intellektuelle Erziehung, 3) die ethische und soziale Erziehung, 4) die ästhetische Erziehung, 5) die Glaubenserziehung, 6) die Entwicklung praktischer Fertigkeiten und 7) die Pflege der harmonischen Persönlichkeit und der geistigen Verfassung des Schülers“<sup>542</sup>.

Im Verlauf des Lernprozesses sollte der Schwerpunkt jeweils von einem zum anderen Bereich verschoben werden und dabei das Anforderungsniveau stetig steigen.<sup>543</sup>

Korrelierend mit den in Unterpunkt 4.1.2 angeführten Forderungen, sollte „[...] in der theoretischen Ausbildung [...] die Entwicklung der Fähigkeit des Lernens, der Problemlösung und im allgemeinen des Denkens hervorgehoben werden“<sup>544</sup>.

Das Prinzip der Chancengleichheit konnte allerdings nicht wie vorgesehen in das Curriculum aufgenommen werden. Es war geplant gewesen, die Schüler ausschließlich in leistungsheterogenen Klassen zu unterrichten, denn: „In der Schulbehörde herrschte die in der Erziehungswissenschaft selten vertretene Ansicht, dass alle Schüler alles lernen, wenn man ihnen Zeit gibt [Übers. d. Verf.]“<sup>545</sup> Dagegen protestierten Mathematik- und Fremdsprachenlehrer, nativistisch gesinnte Pädagogen und Bildungspolitiker sowie konservative Parteipolitiker. Letztere hatten dann ihre Zustimmung zur Schulreform von der äußeren Differenzierung, der begrenzten Einteilung in Niveaueurse, abhängig gemacht. Die für drei unterschiedliche Leistungsniveaus angebotenen Kurse wurden jedoch (ebenso wie die Wahlfächer) lediglich in der Oberstufe eingeführt. Diejenigen Schüler, die den Kurs mit den höchsten Anforderungen absolviert hatten, konnten später ohne Prüfung auf das Gymnasium wechseln, die des mittleren

<sup>541</sup> Vgl. NEVALAINEN / KIMONEN / HÄMÄLÄINEN (2001), S. 127. Das Curriculum für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen war Anfang der 70er Jahre ähnlich umfangreich.

<sup>542</sup> EKOLA (1990), S. 7.

<sup>543</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 7.

<sup>544</sup> LAHDES (1987), S. 12.

<sup>545</sup> KAURANNE (1997), S. 34: „Kouluhallituksessa vaikutti kasvatustieteessä harvinainen näkemys, että kaikki oppilaat oppivat kaiken, jos annetaan aikaa.“

Kurses nach dem Bestehen einer Prüfung; den Schülern des Kurses mit den geringsten Anforderungen blieb die Möglichkeit dieses Übergangs jedoch verwehrt.<sup>546</sup>

Der Fremdsprachenunterricht erfuhr im neuen Lehrplan eine signifikante Gewichtung. In einer Zeit der zunehmenden internationalen Kontakte und in einem zweisprachigen Land mit nur knapp fünf Millionen Einwohnern (1970)<sup>547</sup>, von denen die übergroße Mehrheit Finnisch – also eine sich von den verbreiteten Sprachfamilien strukturell wesentlich unterscheidende Sprache – spricht, war und ist der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen besonders groß.<sup>548</sup>

So begann der Fremdsprachenunterricht nach den Bestimmungen des neuen Lehrplans schon in der dritten Klasse. In der Regel erlernten die finnischsprachigen Schüler zuerst Englisch, die schwedischsprachigen Finnisch.<sup>549</sup> Größere Gemeinden boten mit staatlicher Genehmigung zum Teil auch Schwedisch (für finnischsprachige Kinder), Deutsch, Französisch oder Russisch an. In der Oberstufe der Gesamtschule war die Wahl einer zweiten Fremdsprache obligatorisch und die einer dritten fakultativ.

Man kann leicht den großen Raum kritisieren, der dem Fremdsprachenunterricht – und damit theoretischen Fächern – im Gesamtschulunterricht zukommt, und der nicht nur durch die Anzahl der Sprachen bedingt ist, sondern auch dadurch, dass viel Zeit aufgewendet werden muss, um die Schüler strukturell so unterschiedliche Sprachen zu lehren, doch „[...] dürfte die finnische Schulpolitik hier wenig Spielraum haben, denn sie muß an der Forderung festhalten, daß die Schüler jeweils die zweite Landessprache und dazu eine weitere Fremdsprache lernen [...]“<sup>550</sup>. Beachtenswert dürfte in diesem Zusammenhang die Tatsache sein, dass die finnische Sprache absolut lauttreu verschriftlicht wird (jeder Nichtfinne könnte nach einer kurzen Einführung jedes korrekt vorgespochene finnische Wort korrekt aufschreiben). Daher gelingt das Lesenlernen etwas leichter

<sup>546</sup> Vgl. NIEMI (1987), S. 308, HOFMANN (1980), S. 49 und 51 f., sowie SCHRÖDER (1980) S. 248.

<sup>547</sup> Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT WIESBADEN (Hrsg.): Länderbericht Finnland 1993. Stuttgart 1993, S. 26.

<sup>548</sup> Vgl. KAIKKONEN, PAULI: Fremdsprachenunterricht in Finnland – kommunikative Anforderung an den Unterricht. In: Unser Weg 42 (1987) 7-8, S. 267.

<sup>549</sup> Zur Vereinfachung zähle ich die zweite Landessprache (also für finnischsprachige Schüler Schwedisch und für schwedischsprachige Schüler Finnisch) in dieser Arbeit stets zu den Fremdsprachen.

<sup>550</sup> HANSÉN U.A. (1984), S. 40.

als in anderen Sprachen, vor allen Dingen muss aber relativ wenig Unterrichtszeit für die Rechtschreibung aufgewendet werden.

Im Folgenden nun eine Übersicht über die durchschnittliche Stundenzahl der einzelnen Fächer:

Fach	Wochenstunden 1970	(Wochenstunden 1952)
Religion	1,7	(2)
Muttersprache	5,7	(8,1)
Arithmetik und Mathematik	4,0	(4,3)
1. Fremdsprache	2,1	(optional 1,3)
2. Fremdsprache	0,7	(---)
Erdkunde		(1,3 + 1,9
+ Naturkunde / Biologie	2,4	= 3,2)
Heimatkunde	0,9	(1,7)
Geschichte / Gesellschafts- kunde	1,1	(1,1)
Physik und Chemie	0,9	(---)
Staatsbürgerkunde	0,8	(---)
Hauswirtschaft	0,3	(---)
Kunst	1,2	(1,3)
Singen	1,3	(1,7)
Handfertigungsunterricht	1,6	(2,7)
Sport	2,4	(1,9)
Klassenstunde	1,0	(0,7)
(Wahlfächer inkl. 3. Fremdsprache)	(1,9)	(---)
zusammen	28,1	(28,7)

Quelle: s. Anm.<sup>551</sup>

Vergleicht man nun diese Fächerverteilung mit der des Lehrplans von 1952, so besteht der größte Unterschied in der Einführung der beiden obligatorischen Fremdsprachen sowie der Fächer Hauswirtschaft, Staatsbürgerkunde, Physik und Chemie. Die Einführung dieses Doppelfachs ist das einzige Indiz für die geforderte Stärkung der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer. Angesichts dessen verwundert es, dass die Gesamtstundenzahl gesenkt wurde. Der Sportunterricht und die Klassenstunde gewannen geringe Anteile hinzu, bei ‚Geschichte / Gesellschaftskunde‘ änderte sich nichts, und alle übrigen Fächer waren von zeitlichen Kürzungen betroffen, insbesondere die Muttersprache. Die Betonung der Fremdsprachen und die gleichzeitige ‚Vernachlässigung‘ der Mutterspra-

<sup>551</sup> Die Daten sind entnommen aus RINNE (1988), S. 428 [Übers. d. Verf.].

che und des Handfertigkeitsunterrichts betitelt RINNE als „collapse of the patriotic emphasis“<sup>552</sup>. Womöglich könnte man als weiteres Anzeichen dafür auch die annähernde Halbierung des Heimatkundeunterrichts werten.

Bei der Einführung einer national einheitlichen Schulreform schien es notwendig, sie zentral zu lenken. Und: „[...] the curriculum became the main object of educational planning policy, while its implementation explicitly became an administrative task. [...] A centrally directed model was thus formed in which even local planning was organized as part of a centralized programme of experimentation“<sup>553</sup>.

Konkret bedeutete dies, dass der eigentliche Lehrplan in jeder Gemeinde unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten durch eine Lehrplan-Kommission ausgearbeitet werden sollte. Doch in der Praxis bürgerte es sich später ein, dass diese Kommission lediglich ein Formblatt der Schulbehörde ausfüllte, das auf die Denkschrift des Lehrplankomitees verwies, die dann den Lehrplan darstellte.<sup>554</sup> Ein wichtiger Grund für dieses Verfahren lag sicherlich in der Präzision und Ausführlichkeit des zweiten Teils der Denkschrift. Und wie sich bei der Betrachtung des Unterrichts herausstellen wird, beeinflusste diese ‚Präzision und Ausführlichkeit‘ auch die Verwirklichung des Curriculums negativ.

Laut NEVALAINEN / KIMONEN / HÄMÄLÄINEN verhinderten die gegensätzlichen pädagogischen Positionen, auf die sich die beiden Teile der Denkschrift stützten, die praktische Umsetzung im Sinne des ersten Teils. Dessen Inhalt war größtenteils ‚romantischer‘ Natur – zu nennen wären hier als Schlagworte ‚Schülerzentriertheit‘, ‚ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung‘ und ‚Individualität‘. Diese modernen Prinzipien stimmten aber nicht mit den Inhalten des zweiten Teils überein, die auf dem klassischen, lehrer- und sachzentrierten Curriculummodell des US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Ralph Winfred Tyler (1902-1994) aus dem Jahre 1949 basierten.<sup>555</sup> Ich erkläre mir diesen inneren Widerspruch des neuen Curriculums insbesondere aus der (noch) nicht gelungenen Synthese der

---

<sup>552</sup> RINNE (1988), S. 430.

<sup>553</sup> MALINEN, PAAVO: Perspectives on the Operation of School Curricula. In: Scandinavian Journal of Educational Research 31 (1987) 2, S. 71.

<sup>554</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 35.

<sup>555</sup> Vgl. NEVALAINEN / KIMONEN / HÄMÄLÄINEN (2001), S. 127 f. Vgl. ausführlicher zu Tylers Curriculummodell TYLER, R. W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago 1969.

reformpädagogisch beeinflussten Volksschule mit den eher kognitiv ausgerichteten Maximen der höheren Bildung.

#### 4.2.3 Der Unterricht

Der neue Lehrplan beschrieb die Ziele und Inhalte der einzelnen Fächer so ausführlich, dass die Lehrer sich „buchstäblich nach den konkreten, rezeptähnlichen Durchführungsanweisungen“<sup>556</sup> richteten. Dabei wurden sie noch unterstützt durch die neu erschienenen, den umfangreichen Unterrichtsstoff des Lehrplans realisierenden Lehrbücher, deren häufiger Einsatz zu einer Überbetonung des Faktenlernens führte.<sup>557</sup> MALINEN fasst resignativ zusammen:

Man war bestrebt, die pädagogische Freiheit der Lehrer zu vermehren, aber in der Praxis stützte man sich immer stärker auf administrative Bestimmungen und Lehrbücher, man war bestrebt, die Persönlichkeit des Schülers mannigfaltig zu entwickeln, aber in der Praxis realisierte man die umfassenden Lehrstoffmengen des zweiten Teils der Denkschrift, was Fächertrennung und Faktenwissen vermehrte [...] <sup>558</sup>.

Auch JANSSON bescheinigt der reformierten Schule, dass sich ihre Arbeitsweise nicht einschneidend zum Besseren hin verändert habe.<sup>559</sup>

Eine Untersuchung aus dem Jahre 1982 über den Unterricht in der Unterstufe lieferte bezüglich des Anteils verschiedener Unterrichtsmethoden folgende Ergebnisse:

Gemeinsame Übungen	28%
Lehrerfragen	25%
Darstellung durch den Lehrer	19%
Individuelle Schülerarbeit	12%
Darstellung durch die Schüler	10%
Unterrichtsgespräch	4%
Gruppenarbeit	2%

*Quelle: siehe Anm.<sup>560</sup>*

<sup>556</sup> EKOLA (1990), S. 7 f.

<sup>557</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 8.

<sup>558</sup> MALINEN, PAAVO: Opetussuunitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki 1985, zit. in: EKOLA (1990), S. 8.

<sup>559</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 48.

<sup>560</sup> Vgl. KANGASNIEMI, ERKKI: Die Durchführung des Lehrplans an den allgemeinbildenden Schulen. In: EKOLA, JORMA / KARI, JOUKO / KANGASNIEMI, ERKKI: Zur [sic!] Fragen der finnischen Lehrpläne und Lehrmaterialien. Drei Kolloquiumsbeiträge. Publikationsserie B. Theorie und Praxis 55. Jyväskylä 1990, S. 33. Die Tabelle habe ich aus einem fortlaufenden Text zusammengestellt.

Das Unterrichtsgeschehen bestand demnach aus rund 55 Prozent ‚Lehrer-Sprechen‘, 28 Prozent ‚Schüler-Sprechen‘ und 14 Prozent ‚Stille‘.

Aus diesen Ergebnissen geht hervor, dass der Unterricht eindeutig lehrerzentriert war. Besonders, wenn man berücksichtigt, dass das „Sprechen der Schüler sich fast ausschließlich auf das Beantworten der Fragen“<sup>561</sup> beschränkte. Es ist nicht erkennbar, wie die Schüler in einem derart beschaffenen Unterricht beispielsweise hätten befähigt werden können, sich selbstständig Wissen anzueignen.

Obwohl die dennoch lebhafteste Teilnahme der Schüler am Unterricht als Positivum zu bewerten ist<sup>562</sup> und durchaus gute Lernergebnisse erzielt wurden, muss festgestellt werden, dass die „Lehrerzentriertheit [...] dazu [führte], daß die Schüler als Gruppe und nicht als Individuen unterrichtet“<sup>563</sup> wurden und mithin die angestrebte Individualisierung des Lernens nicht erreicht werden konnte. Auch waren gute Lernergebnisse keinesfalls das alleinige Ziel des neuen Curriculums. Zusammenfassend kann man bemerken: „Die visionär fortschrittsfreundlichen Ideen in bezug auf die Auffassung vom Menschen[,] wie wir sie im ersten Teil des Berichts des Lehrplankomitees von 1970 finden, sind leider nicht wirklich angenommen worden.“<sup>564</sup>

#### **4.3 Vergleich mit den Schulsystemen anderer europäischer Länder**

Wohl alle westlichen Industriegesellschaften lassen sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch Schlagworte wie ‚Rationalität‘, ‚Wissenschaftsorientierung‘, ‚Technologisierung der Arbeitswelt‘ und ‚Leistungsgesellschaft‘ charakterisieren. Der Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften stieg und erforderte die Hebung des Bildungsniveaus. Gleichzeitig deckte die empirische Forschung die soziale Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen im Bildungswesen auf und rückte so die Gleichheit der Bildungschancen in den Blickpunkt. Das staatliche Interesse an der Verbesserung der Ausbildung zusammen mit der enorm erhöhten Bildungsmotivation der Bevölkerung führte in den 60er Jahren zum internati-

<sup>561</sup> KANGASNIEMI (1990), S. 33.

<sup>562</sup> Vgl. KANGASNIEMI (1990), S. 33.

<sup>563</sup> KANGASNIEMI (1990), S. 46.

onalen Phänomen der Bildungsexpansion. Die damit verbundenen Herausforderungen lösten die einzelnen Nationen auf unterschiedliche Weise, doch die Tendenz ging weltweit hin zu eingliedrigen Schulsystemen.<sup>565</sup>

In Finnland wurde die Gesamtschule im Zeitraum von 1972 bis 1977 etabliert, beginnend im Norden des Landes und nach Süden hin fortschreitend.<sup>566</sup> Norwegen baute seine siebenjährige Volksschule mit dem Grundschulgesetz von 1969 zu einer neunjährigen Gesamtschule („grunnskole“) aus, die bis 1975 in allen Landesteilen eingeführt war. In Dänemark wurde 1969 unter dem Namen ‚9-Punkte-Programm‘ ein entsprechender Grundsatzbeschluss gefasst, der wegen eines Regierungswechsels aber erst 1975, mit Wirkung zum August 1976, verabschiedet werden konnte. Im Jahr 1974 war auch in Island das neunjährige Einheitsschulsystem gesetzlich festgeschrieben worden. Es sollte in einem Zeitraum von maximal zehn Jahren verwirklicht werden. Als nordeuropäischer Vorreiter dieses System gilt Schweden. Hier wurde die neunjährige „grundskola“ 1962 per Gesetz eingeführt und war im Schuljahr 1972/73 vollständig etabliert.<sup>567</sup> Kritiker bemängelten jedoch die in Schweden unzureichend bzw. nur in Ansätzen vollzogene innere Reform – Ziel war die Ablösung der spätherbartianischen Pädagogik durch die Arbeitsschulpädagogik gewesen.<sup>568</sup> Die Ähnlichkeiten zwischen den fünf nordischen Staaten beziehen sich nicht lediglich auf die Struktur des Schulsystems. So zeigen z.B. auch die allgemeinen Erziehungsziele, die Lehrpläne oder die Formen der Differenzierung viele Übereinstimmungen. Und ein Hauptziel ist allen gemeinsam: „[...] to avoid a situation in which the school simply reflects the social differences in the community“<sup>569</sup>. Entsprechend erhöhte sich die Sekundar-

---

<sup>564</sup> HANSÉN U.A. (1984), S. 47.

<sup>565</sup> Vgl. TENORTH (2000), S. 297 f., sowie REBLE (1999), S. 282 und 337, sowie das Kapitel „Ausgangsbedingungen und Motive der Schulreform“ (S. 203-207) bei HERRLITZ / HOPF / TITZE (1993).

<sup>566</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 33.

<sup>567</sup> Vgl. KÖRNER, ANNEGRET / SEIDENFADEN, FRITZ: Zum gegenwärtigen Stand der Gesamtschulentwicklung und Praxis in Skandinavien und England. Reihe: Studien zum Bildungswesen Skandinaviens und Englands. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1977, S. 2-4, sowie THE NORDIC COUNCIL OF MINISTERS (1979), S. 16 f.

<sup>568</sup> Vgl. MARKLUND, SIXTEN: Der Einfluß der Reformpädagogik auf die Schwedische Schulreform. In: RÖHRS, HERMANN / LENHART, VOLKER (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Reihe: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 43. Frankfurt a. M. u.a. 1994, S. 404.

<sup>569</sup> THE NORDIC COUNCIL OF MINISTERS (1979), S. 85 f. In dieser Studie werden die o.g. und weitere Punkte verglichen.

schulerrate in Schweden, Norwegen und Finnland zwischen 1950 und 1975 überdurchschnittlich.<sup>570</sup>

In Nordeuropa waren – im Gegensatz zu Deutschland – in den vergangenen Jahrzehnten bereits die Weichen für ein einheitliches Schulsystem gestellt worden.<sup>571</sup> In der BRD setzte Mitte der 60er Jahre eine Reformphase ein, in der durch Einrichtung einer Förderstufe in den Klassen 5 und 6 sowie eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen die Chancengleichheit und die Ausschöpfung der Begabungsreserven besser gewährleistet werden sollten. Einige Bundesländer nahmen den Vorschlag des „Deutschen Bildungsrates“ (1965-1975) auf und führten Schulversuche mit Ganztags- und Gesamtschulen durch.<sup>572</sup> In West-Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen wurde die integrierte Gesamtschule später dauerhaft etabliert,<sup>573</sup> doch darf man m. E. am Sinn dieser Schulform Zweifel äußern, wenn sie nur von einem Teil der Schülerschaft besucht wird. In den späten 60er Jahren wandelte sich die bisherige Volksschuloberstufe zur Hauptschule, an der das neunte Schuljahr mit dem Hamburger Abkommen von 1964 bundesweit obligatorisch wurde.<sup>574</sup> Im Zuge der Bildungsexpansion war ihre Abqualifizierung zu einer ‚Restschule‘ unvermeidlich – der Realschulabschluss ist zum durchschnittlichen Schulabschluss geworden.<sup>575</sup> Des Weiteren wurde die gymnasiale Oberstufe reformiert und flexibilisiert. Bezeichnend für die bildungspolitische Diskussion in Westdeutschland ist laut TENORTH, „[...] daß Allgemeine Bildung im Grunde gymnasial gedacht und vom Hochschulzugang her konzipiert [...] wird“<sup>576</sup>.

#### 4.4 Die weitere Entwicklung bis 1985

Im Zuge des Ausbaus der internationalen Beziehungen war Finnland 1969 der OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)

<sup>570</sup> Vgl. ausführlicher Schneider (1982), S. 217 f.

<sup>571</sup> Vgl. Abschnitt 3.6 auf S. 107-111.

<sup>572</sup> Vgl. zum „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) des „Deutschen Bildungsrates“ z.B. das Kapitel „Das Schulreformkonzept des ‚Deutschen Bildungsrates‘ und die Grenzen seiner Realisierung“ (S. 207-214) bei HERRLITZ / HOPF / TITZE (1993).

<sup>573</sup> Vgl. REBLE (1999), S. 348.

<sup>574</sup> Vgl. REBLE (1999), S. 341 f.

<sup>575</sup> Vgl. HERRLITZ / HOPF / TITZE (1993), S.228.

<sup>576</sup> TENORTH (2000), S. 295.

beigetreten, vermied aber konsequent den Anschluss an ein Militärbündnis. Stattdessen vermochte es mit seiner Neutralitätspolitik das Vertrauen sowohl des Ostblocks wie auch der westlichen Welt zu bewahren und förderte die internationale Entspannung, indem es Ende der 60er Jahre mit den Vorbereitungen für eine von der UdSSR schon lange gewünschte gesamteuropäische Sicherheitskonferenz (KSZE) begann, deren Ergebnisse 1975 in der Schlussakte von Helsinki zusammengefasst wurden.<sup>577</sup>

Der immer stärkere Trend zu internationaler Kooperation zeigte sich desgleichen im Bildungswesen, beispielsweise im Bildungsbericht der UNESCO von 1972.<sup>578</sup> Im finnischen Bildungswesen konzentrierten sich die Anstrengungen im Zeitraum von 1972 bis 1977 auf den äußeren Teil der Schulreform – die Etablierung der Gesamtschule in allen Landesteilen. Ein solch tief greifender Prozess ist naturgemäß mit Schwierigkeiten verbunden: „The change was troublesome. Further training of teachers was in constant flux. Educational materials were at an experimental stage for many years. The integration of secondary schools into the system was not simple, as many details [...] caused problems“<sup>579</sup>.

Auch war die der Einheitsschule innewohnende grundsätzliche Herausforderung mit dem Curriculum von 1970 nicht angemessen bewältigt worden:

Die durch die ‚äußere‘ Schulreform erreichte – bzw. erzwungene – Integration des Heterogenen brachte eine Reihe von pädagogischen Problemen mit sich, die kaum mit der immer noch vorherrschenden methodischen Monokultur zu lösen waren. Der äußeren Einheitlichkeit mußte so die innere Vielgestaltigkeit als Wert entgegengesetzt werden. Nur dadurch erscheint es möglich, das zur Lösung der pädagogischen Probleme notwendige Maß an Identifikationsbereitschaft mit der einzelnen Schule und ihrem Anliegen zu entwickeln<sup>580</sup>.

In dieselbe Richtung gehen die Denkanstöße des 1930 geborenen Philosophieprofessors Reijo Wilenius. Der Befürworter der Rudolf-Steiner-Pädagogik forderte in seiner 1975 veröffentlichten Schrift „Die Voraussetzungen für Bildung“, Reformen müssten – um Kreativität und Initiative (m. E. auch: Identifikation) hervorzubringen – im Klassenraum entstehen anstatt von der Administration angeordnet zu werden.<sup>581</sup>

<sup>577</sup> Vgl. JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 337 f., sowie MILITZ (2001), S. 77.

<sup>578</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 124.

<sup>579</sup> KUIKKA (1997), S. 124.

<sup>580</sup> KARI / SKIERA (1996), S. 457.

<sup>581</sup> KUIKKA (1996), S. 25.

Nach der zentral gelenkten Etablierung des neuen Schulsystems konnte sich diese Tendenz durchsetzen: mehr Entscheidungsbefugnis nach ‚unten‘ abzugeben.

Um die umfangreichen Lerninhalte des Lehrplans von 1970 zu begrenzen, wurde schon 1976 der Grundlehrstoff für den Unterricht in Mathematik und den Sprachen neu definiert. Ende der 70er Jahre wuchs das Bedürfnis nach einem neuen, weniger auf Kenntnisse ausgerichteten Lehrplan.<sup>582</sup> So beauftragte das Unterrichtsministerium im Jahre 1978 die oberste Schulbehörde mit der Ausarbeitung eines Entwicklungsprogramms für den Unterricht. Dieses Programm befasste sich insbesondere mit der Lehrplanentwicklung und forderte u.a. die Abschaffung der Niveaueurse in der Oberstufe.<sup>583</sup> Im Bestreben, einerseits zum Ausgleich Raum für spezielle Fördermaßnahmen zu schaffen und andererseits den Schulen mehr Freiheit zuzugestehen, erprobte man seit dem Ende der 70er Jahre nach unterschiedlichen Modellen das so genannte ‚Stundenverfügungssystem‘. „Dabei erhält eine Schule aufgrund bestimmter Berechnungsgrundlagen eine Anzahl Lehrerstunden und zugleich das Recht, darüber nach den eigenen Erfordernissen zu verfügen.“<sup>584</sup>

Im Sinne einer Demokratisierung des Bildungswesens hatte das Unterrichtsministerium bereits 1977 an der Universität von Jyväskylä ein Projekt ins Leben gerufen, das erforschen sollte, ob in der finnischen Gesellschaft Erziehungsziele zu finden wären, die von verschiedenen Bevölkerungsgruppen allgemein akzeptiert würden und wie diese Erziehungsziele gegebenenfalls in der Schule zu verwirklichen wären. Tausende solcher Ziele wurden mit Hilfe von Literaturstudien und Experteninterviews zusammengestellt, nach inhaltlichen Bereichen kategorisiert und aufgeteilt „into the values and attitudes of a ‚good person‘, on the one hand, and into the actions and traits of a ‚good citizen‘, on the other“<sup>585</sup>. Nachdem in einer Vorstudie die als wenig bedeutsam erachteten Erziehungsziele herausgefiltert worden waren, wurden die übrigen einer repräsentativ getroffenen Auswahl von annähernd 60.000 Personen vorgelegt: Schülern, Lehrern, Eltern von Schülern, Experten der Schulverwaltung und Studenten. Sie

---

<sup>582</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 8.

<sup>583</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 43.

<sup>584</sup> HANSÉN U.A. (1984), S. 44.

<sup>585</sup> SAUVALA, ATSO: The Finnish Educational Goals Project. In: Scandinavian Journal of Educational Research 27 (1983) 4, S. 131 f.

sollten auf einer fünfstufigen Skala die Wichtigkeit der Ziele einstufen und – das betraf nur die drei erstgenannten Gruppen – eine Einschätzung ihrer Verwirklichungsmöglichkeit vornehmen.<sup>586</sup>

In den 70er Jahren stärkten neue Einflüsse aus Schweden, Großbritannien, Italien, Frankreich und den USA die Position reformpädagogischer Konzepte, die teilweise in den Kindergarten-, später auch den Primarbereich integriert wurden.<sup>587</sup>

Die bis Mitte der 80er Jahre vollzogene Wende in der Schulpolitik beschreibt KUIKKA m. E. passend mit den Worten „from Conformity to Diversity“<sup>588</sup>. Die Auffassung, dass Entscheidungen (näher) an der Basis zu treffen seien und die Schuladministration sich auf die Führung und Unterstützung der Arbeit in den Schulen beschränken solle, fand im Parlament große Zustimmung. Im Jahre 1983 wurde der Entwurf eines neuen Schulgesetzes gebilligt, das 1985 in Kraft trat.<sup>589</sup> Wesentliche Inhalte des neuen Gesetzes, in das das erwähnte Entwicklungsprogramm der obersten Schulbehörde und die Ergebnisse des Projekts zur Ermittlung von Erziehungszielen Eingang fanden, sind im Zusammenhang mit dem neuen Curriculum – 1982 von der obersten Schulbehörde vorgelegt und dann seit 1985 in Gebrauch<sup>590</sup> – im nächsten Gliederungspunkt beschrieben.

Die gymnasiale Oberstufe – 1970 von etwa einem Drittel der Gesamtschulabgänger besucht, ein Jahrzehnt später etwa von der Hälfte – wurde 1982 reformiert und auf einen kurs-basierten Lehrplan umgestellt.<sup>591</sup> Die Berufsausbildung wurde zwischen 1982 und 1988 ebenfalls modernisiert und umgestaltet.<sup>592</sup>

Die Ideen des sich in den 80er Jahren ausbreitenden Neoliberalismus und der damit einhergehende Wertewandel wirkten sich erst im folgenden Jahrzehnt in offizieller Form auf das Erziehungswesen aus.<sup>593</sup>

<sup>586</sup> Vgl. SAUVALA (1983), S. 132 f.

<sup>587</sup> KUIKKA (1997), S. 127.

<sup>588</sup> KUIKKA (1996), S. 25.

<sup>589</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 16.

<sup>590</sup> Vgl. HANSÉN U.A. (1984), S. 44.

<sup>591</sup> Vgl. LAHDES (1987), S. 12

<sup>592</sup> Vgl. AUTIO, VELI-MATTI: Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981-1995.

Opetusministeriön historia VII. Helsinki 1997, S. 52 f.

<sup>593</sup> Vgl. KUIKKA (1997), S. 135 f. Vgl. dazu ausführlicher z. B. AHONEN, SIRKKA: The End of the Common School? Change in the Ethos and Politics of Education in Finland Towards the End of the 1990s. In: RANTALA, JUKKA / AHONEN, SIRKKA (Hrsg.): Nordic Lights.

#### 4.4.1 Das Gesamtschulcurriculum von 1985

Im ersten Absatz der folgenden neu formulierten Ziele der Gesamtschule finden sich die Ergebnisse der Untersuchung über die Erziehungsziele wieder:

Die Grundschule muß bestrebt sein, ihre Schüler zu ausgeglichenen, gesunden, verantwortungsbewußten, selbständigen, schöpferischen, zusammenarbeitsbereiten und friedenswilligen Menschen und Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen.

Die Grundschule muß bestrebt sein, ihre Schüler zu Anstand und guten Sitten zu erziehen und ihnen lebensnotwendige Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.

Unterricht und Tätigkeit der Grundschule sind so zu organisieren, daß sie dem Schüler die vom Standpunkt der vielseitigen Entwicklung der Persönlichkeit, der Gesellschaft und des Arbeitslebens, der Berufswahl [sic!] und Weiterbildung, der nationalen Kultur und nationalen Werte sowie der internationalen Zusammenarbeit aus gesehen notwendigen Fertigkeiten vermittelt und die Gleichberechtigung der Geschlechter fördert<sup>594</sup>.

Die pädagogische Autonomie der einzelnen Schulen sollte nun ernsthaft gestärkt und der Lehrplan nicht nur den äußeren örtlichen Gegebenheiten, sondern auch den pädagogischen Herausforderungen angepasst werden: „Der kommunale Lehrplan soll die schulbezogene Entwicklungsarbeit ermöglichen [...]“<sup>595</sup>. Um ein reichhaltiges Schulleben zu fördern, wurde die Durchführung von Projektwochen und das Kennenlernen der Arbeitswelt ermöglicht. Zudem konnten die Schulen mehr Wahlfächer und freiwillige Arbeitsgemeinschaften anbieten.<sup>596</sup>

Die Schulbehörde gab also die Richtlinien und den äußeren Rahmen für die Erstellung des Curriculums vor und überließ dessen genaue Ausarbeitung – die von der Schulbehörde der jeweiligen Bezirksregierung gebilligt werden musste – den Lehrplanausschüssen der Gemeinden.<sup>597</sup> In diesem Sinne nannte man das etwa 300 Seiten umfassende staatliche Rahmencurriculum „Die Grundlagen des Lehrplans der Gesamtschule“. Es enthielt einen verbindlichen und einen fakultativen Teil. So gehörte zum äußeren Rahmen u.a. die Festlegung der zu unterrichtenden Fächer mit-

---

Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries. 1850-2000. Reihe: Studia Fennica. Historica 1. Helsinki 2001, S. 175-203.

<sup>594</sup> Peruskoululaki 27.5.1983/476, § 2, zit. in: EKOLA (1990), S. 9 f.

<sup>595</sup> EKOLA (1990), S. 10.

<sup>596</sup> Vgl. NEVALAINEN / KIMONEN / HÄMÄLÄINEN (2001), S. 128.

<sup>597</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 8 f.

samt der Wochenstundenzahl<sup>598</sup>, die jedoch für die meisten Fächer einen Spielraum ließ und somit – innerhalb jeder Schule – eine didaktische Schwerpunktsetzung erlaubte.<sup>599</sup> Der fakultative Teil sollte den Gemeinden die Möglichkeit geben, einen ‚lokal gefärbten‘ Lehrplan einzuführen, der die Schulen zu einer „aktiveren Wechselwirkung mit ihrer Umgebung“<sup>600</sup> befähigte. Das Lebensumfeld und der Alltag der Kinder sollten enger mit den Lerninhalten verknüpft, und dazu sollten auch außerschulische Lernorte genutzt werden. „Nahezu allen Fachlehrplänen sind daher mehr oder weniger ausführliche Hinweise und Anregungen zur Einbeziehung örtlicher Gegebenheiten beigefügt [...]“<sup>601</sup> Die Lehrplanausschüsse legten ebenfalls das Fremdsprachenangebot der Gemeinde fest.

Fast ein Drittel der gesamten Lehrerschaft war an der Ausarbeitung der kommunalen Curricula beteiligt. Diese Lehrer beklagten den großen Zeitdruck und betonten ihre mangelnde Erfahrung mit der Lehrplanerstellung. Auch fehlte lokales, schülerzentriertes Unterrichtsmaterial.<sup>602</sup>

Auf der Basis des kommunalen Curriculums erstellte dann jede Schule einen jährlichen Arbeitsplan, in dem ausgewählte Ziele und Prinzipien zum Schwerpunkt des kommenden Schuljahres erklärt wurden. In einigen Schulen förderte diese gemeinsame Planung den Dialog der Beteiligten und erfüllte so seinen Zweck, in anderen Schulen war der Arbeitsplan lediglich ein Stück Papier, das geschrieben werden musste.<sup>603</sup>

Die Niveaurokurse der Oberstufe und mit ihnen jede Form der Einteilung nach Leistung wurden per Gesetz abgeschafft. Diese Tatsache war auch für die Unterstufe bedeutsam, denn sie implizierte die Weiterbildungseignung jedes einzelnen Gesamtschülers, was weitreichende Folgen für die Erziehung und den Unterricht in der Gesamtschule im allgemeinen hatte. Die Weiterbildungseignung wurde auch nicht mehr schlicht als Beherrschung der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden, sondern vielmehr als der Weiterbildungswille, gekoppelt mit „Denkfähigkeit, Informationsbeschaffung und Lerntechnik, Sprachkenntnissen und

---

<sup>598</sup> Vgl. KANGASNIEMI, ERKKI: National and School Level Assessment in Finland. In: VEDDER, PAUL (Hrsg.): Measuring the Quality of Education. Amsterdam 1992, S. 96.

<sup>599</sup> Vgl. KARI / SKIERA (1996), S. 456. Vgl. dazu die Fächerverteilung auf der folgenden Seite.

<sup>600</sup> EKOLA (1990), S. 10.

<sup>601</sup> KARI / SKIERA (1996), S. 456.

<sup>602</sup> Vgl. NEVALAINEN / KIMONEN / HÄMÄLÄINEN (2001), S. 129 f.

<sup>603</sup> Vgl. KANGASNIEMI (1990), S. 28, sowie NEVALAINEN / KIMONEN / HÄMÄLÄINEN (2001), S. 131.

Handfertigkeiten, Reife zu Auswahl und Selbststudium“<sup>604</sup>. Der hohe Anspruch, alle Schüler gemeinsam in dieser Weise zu fördern, erforderte neue pädagogische Konzepte. An die Stelle der Niveaueurse trat das ‚Stundenverfügungssystem‘, das das Unterrichten in kleinen, allerdings leistungsmäßig heterogenen Gruppen ermöglicht, wenn die Schule es für notwendig erachtet.<sup>605</sup> Außerdem hatte das Schulgesetz bestimmt: „[...] education and teaching are to be arranged according to the existing abilities of pupils“<sup>606</sup>. Die individuelle Entwicklung des Schülers sollte besonders berücksichtigt werden. Zusammen mit einer vom Standpunkt der Schüler ausgehenden Curriculum-Interpretation durch den Lehrer und einer sich daraus ergebenden verstärkt vorzunehmenden inneren Differenzierung sollte das Stundenverfügungssystem zu einer Individualisierung des Unterrichts beitragen.<sup>607</sup>

Die staatlich vorgeschlagene Fächerverteilung musste also nicht an jeder Schule in genau derselben Weise realisiert werden.

<b>Fach</b>	<b>Wochenstunden 1985</b>	<b>(Wochenstunden 1970)</b>
Religion	1,4	(1,7)
Muttersprache	4,9	(5,7)
Arithmetik und Mathematik	3,3	(4,0)
1. Fremdsprache	1,7	(2,1)
2. Fremdsprache	1,0	(0,7)
Erdkunde		
+ Naturkunde / Biologie	2,6	(2,4 + 0,9
+ Heimatkunde		= 3,3)
Geschichte / Gesellschafts- kunde	1,0	(1,1)
Physik und Chemie	0,7	(0,9)
Staatsbürgerkunde	0,2	(0,8)
Hauswirtschaft	0,4	(0,3)
Kunst	1,7	(1,2)
Musik	1,6	(1,3)
Handfertigungsunterricht	1,9	(1,6)
Sport	2,4	(2,4)
Klassenstunde	0,3	(1,0)
Wahlfächer	1,3	
(inkl. 3. Fremdsprache)	(0,6)	(1,9)

<sup>604</sup> EKOLA (1990), S. 10.

<sup>605</sup> Vgl. EKOLA (1990), S. 9.

<sup>606</sup> MALINEN, PAAVO: How Can "Lehrplan" and "Curriculum" Be Combined? In: KÖRNER, ANNEGRET (Hrsg.): Bildungspolitische Perspektiven in Nord- und Westeuropa. Reihe: Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas. Bd. 9. Hrsg. von ANNEGRET KÖRNER und FRITZ SEIDENFADEN. Gießen 1989, S. 73.

<sup>607</sup> Vgl. MALINEN (1987) S. 73.

zusammen	26,4	(28,1)
----------	------	--------

Quelle: s. Anm.<sup>608</sup>

Die zweite Fremdsprache erhielt zuungunsten der ersten mehr Stundenanteile. Weiterhin wurde die Position der Fächer Kunst, Musik und Handfertigkeitsunterricht gestärkt, die zu ‚praktischen und künstlerischen Fächern‘ zusammengefasst wurden und zwischen drei und annähernd neun Stunden wöchentlich unterrichtet werden konnten. Alle anderen Fächer außer Sport und Hauswirtschaft büßten Unterrichtsanteile ein. So verwundert es wiederum, dass die Gesamtstundenzahl weiter gesenkt wurde – speziell die durchschnittlichen 3,3 Mathematikstunden pro Woche erscheinen aus deutscher Sicht als reichlich wenig.

Auf der bloßen Einführung eines neuen Curriculums ruhte man sich in Finnland jedoch nicht aus:

Im Zusammenhang mit der Umsetzung des Lehrplans sowie zur Konzipierung weiterführender Perspektiven wurden (und werden) zahlreiche wissenschaftlich begleitete Versuche in der öffentlichen Schule durchgeführt, die u.a. wichtige reformpädagogische Impulse aufgreifen, etwa die Versuche zur Konzeption eines zeitgemäßen, projektartigen Gesamtunterrichts in verschiedenen Regionen, Untersuchungen zur Integration der Montessoripädagogik in der Grundschule in Oulu, Projekte im Sinne Deweys und Kilpatricks in Rovaniemi, der an der ‚Universitätsübungsschule‘ in Jyväskylä durchgeführte Versuch einer fächerintegrativen ästhetischen Erziehung u.a.<sup>609</sup>.

Die nächsten neuen Rahmenlehrpläne erschienen dann 1994. Sie stärkten die Autonomie der Schulen und Kommunen abermals. Die Schulaufsicht wurde abgeschafft und durch schulische Evaluation ersetzt. Anfang 2004 verabschiedete das Zentralamt für Unterrichtswesen das neueste Curriculum, das spätestens im Schuljahr 2006/07 an allen Gesamtschulen in Gebrauch genommen wird.<sup>610</sup>

<sup>608</sup> Die Daten sind entnommen aus RINNE (1988), S. 428 [Übers. d. Verf.].

<sup>609</sup> KARI / SKIERA (1996), S. 457.

<sup>610</sup> Vgl. ZENTRALAMT FÜR UNTERRICHTSWESEN (2004).

## 5 Schlussbemerkungen

An dieser Stelle werde ich die geschichtliche Entwicklung des finnischen Schulsystems zunächst kurz zusammenfassen und anschließend auf einige Punkte eingehen, die mir aus deutscher Sicht als besonders auffallend erscheinen.

Die Beschreibung der Volksbildung vor 1866 hat den Unterricht und die Entstehung von Schulen im Rahmen kirchlicher Institutionen gezeigt. Die Inhalte der kirchlichen Elementarbildung gingen über katechetische Kenntnisse und das Lesen nur selten hinaus und erreichten längst nicht alle Finnen. Auch bezog sich das Lesen zunächst eher auf das Lernen des Alphabets oder das Vorlesen von religiösen Texten, die man mehr oder weniger auswendig kannte. Das sinnerfassende Lesen blieb ein fernes Ziel (auf das womöglich gar nicht alle Kleriker Wert legten). Im Hinblick auf die äußere Entwicklung der finnischen Schule war das Anliegen der Kirche, auch dem einfachen Volk Bildung zukommen zu lassen – explizit manifestiert in dem Kirchengesetz von 1686 – dennoch von grundlegender Bedeutung.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde im autonomen russischen Großfürstentum Finnland ein staatliches Volksschulwesen geschaffen, an dessen äußerer und innerer Gestaltung Uno Cygnaeus maßgeblichen Anteil hatte. Der idealistische Reformers wollte die Schüler unter Berücksichtigung einer vielseitigen Persönlichkeitsentwicklung zu mündigen, sittlich gefestigten Bürgern erziehen. Das Ziel einer für alle Kinder gemeinsamen Schule konnte Cygnaeus jedoch nicht durchsetzen. Auch gab es noch zahlreiche Kinder, die gar keine Schule besuchten, denn aufgrund der seit dem Ende des 19. Jahrhunderts sich abzeichnenden Abkehr vom Liberalismus auf Seiten der russischen Regierung konnten das Schulpflichtgesetz und andere bedeutende, den Organisationsrahmen betreffende Gesetze erst nach Erlangung der finnischen Unabhängigkeit in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts verabschiedet und verwirklicht werden.

Trotz der m. E. pädagogisch schon recht fortschrittlichen Inhalte des Volksschulcurriculums von 1925 traten in der inneren Arbeit der Schule in jener Zeit keine einschneidenden Veränderungen ein; die reform-

pädagogischen Strömungen konnten sich in der Praxis der finnischen Volksschule nicht durchsetzen.

Eine Teilreform des Parallelschulsystems (die begrenzte Integration von Mittelschulen in die Volksschule) fand nach dem Zweiten Weltkrieg statt, und die in Finnland massiv erst damals einsetzende Industrialisierung ging einher mit einer Modernisierung der Gesellschaft, in deren Zuge 1952 ein neues Volksschulcurriculum herausgegeben wurde. Doch auch seine idealistischen Erziehungsziele konnten im Unterricht nicht verwirklicht werden.

Die sich vermehrende Unzufriedenheit mit der äußeren und inneren Gestalt der Schule führte dann 1970 zu einer Schulreform, die das System radikal wandelte. Die Durchführung der äußeren Veränderung (das Ersetzen des Parallelschulsystems durch eine neunjährige Einheitsschule) ist innerhalb weniger Jahren gelungen, nicht jedoch die – ebenfalls intendierte – innere. Die Richtlinien und Lehrpläne mussten nach dem tiefgreifenden Umbruch wiederum verändert, verbessert und angepasst werden. Das Curriculum von 1985 gewährte den Gemeinden und Schulen mehr Freiräume und trug reformpädagogische Züge. Seitdem sind zwei weitere Gesamtschulcurricula erschienen (1994 und 2004).

An den sich im Laufe der Zeit wandelnden Erziehungszielen und Stundentafeln der Curricula kann man leicht das sich wandelnde Bild des ‚Idealbürgers‘ und somit den Wertewandel der finnischen Gesellschaft ablesen.

Sehr interessant ist immer wieder, wie Geschichte im Nachhinein interpretiert wird. So hebt KUIKKA in seiner Geschichte der finnischen Erziehung stets die Diskussionen hervor, in denen es um die Frage ‚Einheitsschule oder mehrgliedriges Schulsystem?‘ geht; dieses beschreibt er fortlaufend als Problem oder Paradoxon oder soziale Ungerechtigkeit. Bei ihm erscheint die Gesamtreform wie eine logische, fast zwingende Entwicklung, die Lösung der bisherigen Probleme.<sup>611</sup> Die äußere Form des Schulsystems und die Probleme waren in Westdeutschland in den 50er und besonders in den 60er Jahren sehr ähnlich; hier gab es ebenfalls Diskussionen über die Einheitsschule, doch die Widerstände waren größer als in

---

<sup>611</sup> Siehe zum Beispiel KUIKKA (1997), S. 120 f.: „The educational solutions of the 1940s and 1950s had been partial, whereas those of the 1960s aimed at holistic solutions, i.e. implementing the comprehensive school and improving results.“

Finnland. Die partiellen Reformen im Gefolge der Bildungsexpansion sähen Finnen wahrscheinlich als ‚Teilreformen auf dem Weg zur Gesamtreform‘ an, bei uns käme aber kaum jemand auf diesen Gedanken.

Drei Merkmale, die sich wie rote Fäden durch die finnische Schulgeschichte ziehen und die m. E. eine Bedeutung für die hervorragenden heutigen Leistungen der finnischen Schüler haben, möchte ich zum Abschluss hervorheben:

Finnland hat sich auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft international kaum hervorgetan. Es gab und gibt keine international bekannten finnischen Pädagogen, es gab und gibt keine international bekannte pädagogische Theorie, die von dort stammt. Die finnischen Pädagogen haben sich stets für die Auslandspädagogik interessiert, sich mit anderen Schulsystemen vertraut gemacht und mehr Impulse aufgenommen als eigene produziert. Kuikka meint gar: „Finland was almost over-enthusiastic in implementing foreign models and structures, thus neglecting the rich variety of her own school traditions and the experience they had be stowed.“<sup>612</sup> Im internationalen Vergleich lag es in der Entwicklung daher häufig zurück. Doch durch die wenig ausgeprägte Traditionsverbundenheit war das Schulwesen insgesamt reformfreudiger als in manchem anderen Land. KUIKKAS Aussage, dass Finnland dabei „almost over-enthusiastic“ gewesen sei, möchte ich ein wenig relativieren. Denn als Zweites ist hervorzuheben, dass die Reformen in Finnland stets durch jahrelange Planungsarbeiten von verschiedenen, mit hochrangigen Fachleuten besetzten Komitees sowie von Schulversuchen vorbereitet worden sind.

Die Tatsache, dass bei Schulreformen zum Teil sogar die Bevölkerung einbezogen wurde, leitet zu meinem letzten Punkt über.

Das Verhältnis von Schule, Staat und Bürgern scheint in Finnland, vielleicht sogar in ganz Nordeuropa, ein anderes zu sein als bei uns. KIVINEN und RINNE formulieren für Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden: „There has also been a strong belief in the importance of popular education in building the nation“.<sup>613</sup> Dementsprechend hat die Schulbildung bis heute sowohl beim Staat als auch bei der Bevölkerung einen hohen Stellenwert. WEIS schrieb ja schon 1907: „Die Volksschule ist in Finnland ein Nationalheiligtum, welches man nicht hoch genug würdigen und

---

<sup>612</sup> KUIKKA (1997), S. 119.

<sup>613</sup> KIVINEN / RINNE (1995), S. 238.

für welches man nicht genug große Opfer bringen zu können glaubt [Hervorhebungen im Orig.]“<sup>614</sup>. Dass die Bevölkerung teilweise in bildungspolitische Entscheidungen einbezogen wird (wie beim finnischen Projekt zur Ermittlung von Erziehungszielen Ende der 70er Jahre), stärkt ihre Identifikation mit dem Schulwesen zusätzlich. Und so werden die verhältnismäßig hohen staatlichen Ausgaben für die Bildung auch allgemein akzeptiert.

Der deutschen Pädagogik und dem deutschen Schulwesen wäre zu wünschen, dass in absehbarer Zeit eine detaillierte deutschsprachige Abhandlung über die heutige finnische Schule erscheint. Denn eines hat die vorliegende Arbeit hoffentlich veranschaulicht: Das Studium der Pädagogik des Auslands bereichert die Pädagogik des eigenen Landes ungemain.

---

<sup>614</sup> WEIS (1907), S. 108.

## 6 Literaturverzeichnis

### 6.1 Verwendete Literatur

- ALIKOSKI, JOHANNES u.a.: Professori Matti Koskenniemi, kasvatustieteen tutkija ja koulunuudistaja. 19.12.1908-11.12.2001. In: *Kasvatus* 33 (2002) 2, S. 111-116. [*Professor Matti Koskenniemi, erziehungswissenschaftlicher Forscher und Schulreformer. 19.12.1908-11.12.2001.*]
- ANDERSSON, HAKON: Die Geschichte als Instrument der politischen Bildung in den Schulen Finnlands 1809-1917. In: HOFFMANN, DIETRICH (Hrsg.): *Politische Erziehung in sich wandelnden Gesellschaften*. Weinheim 1991, S. 37-51.
- ANTTILA, VEIKKO / TALVE, ILMAR: *Finnische Volkskunde. Materielle und gesellschaftliche Kultur*. Schriften aus dem Finnland-Institut in Köln. Bd. 13. Hamburg 1980.
- AUTIO, VELI-MATTI: *Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981-1995. Opetusministeriön historia VII*. Helsinki 1997. [*Der Weg von alten Traditionen zu neuen Formen 1981-1995.*]
- BALLAUFF, THEODOR / SCHALLER, KLAUS: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. München 1970.
- BALLAUFF, THEODOR / SCHALLER, KLAUS: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. 3: 19./20. Jahrhundert. München 1973.
- BENNER, DIETRICH: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. 3., verb. Aufl. Weinheim 1991.
- BENNER, DIETRICH / KEMPER, HERWART: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim / Basel 2003.
- BEYER-THOMA, HERMANN: *Gelehrte Kontakte zwischen Deutschland und Finnland im Mittelalter*. In: KUPARINEN, EERO: *Am Rande der Ostsee. Aufsätze vom IV. Symposium deutscher und finnischer Historiker in Turku 4.-7. September 1996*. Turku 1998, S. 56-69.
- BEYER-THOMA, HERMANN: *Deutsche in Finnland während des Mittelalters*. In: SCHWEITZER, ROBERT / BASTMANN-BÜHNER, WALTRAUD (Hrsg.): *Der finnische Meerbusen als Brennpunkt. Wandern und Wirken deutschsprachiger Menschen im europäischen Nordosten*. Helsinki 1998, S. 43-87.

- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a. 1995.
- BLANKERTZ, HERWIG: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BLÄTTNER, FRITZ: Geschichte der Pädagogik. 14. Aufl., durchges. u. erw. von H.-G. Herrlitz, Heidelberg 1973.
- BUTZIN, BERNHARD: Finnlands Bevölkerung im Wandel. Probleme auf dem Wege in die spätindustrielle Gesellschaft. Kiel 1982.
- Der Brockhaus in fünfzehn Bänden. Leipzig / Mannheim. Bd. 3 (1997). Bd. 4 (1997). Bd. 7 (1998). Bd. 10 (1998). Bd. 12 (1999).
- Der farbige Ploetz. Illustrierte Weltgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 11., akt. Aufl. Würzburg 1986.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster / New York 2004.
- DIESTERWEG, ADOLPH: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Paderborn 1958 (1. Aufl. Essen 1851).
- DOLCH, JOSEF: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. 3. Aufl. Ratingen u.a. 1971.
- ECKERT, RUDOLF: Schulreform in Finnland. In: Neue Unterrichtspraxis 9 (1976) 2, S. 74-77.
- ENGMAN, MAX: Nationalbewegung und Staatsbildung in Finnland. In: MAIER, ROBERT (Hrsg.): Nationalbewegung und Staatsbildung. Die baltische Region im Schulbuch. Reihe: Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Bd. 85. Frankfurt a. M. 1995, S. 141-151.
- EKOLA, JORMA: Der Lehrplan als Instrument zur Entwicklung der finnischen Grundschule. In: EKOLA, JORMA / KARI, JOUKO / KANGASNIEMI, ERKKI: Zur [sic!] Fragen der finnischen Lehrpläne und Lehrmaterialien. Drei Kolloquiumsbeiträge. Publikationsserie B. Theorie und Praxis 55. Jyväskylä 1990, S. 1-16.
- ESKOLA, MATTI: Hier ist Finnland. Keuruu 1991.

- GÖTZ, MARGARETE: Die innere Reform der Weimarer Grundschule in der Widerspiegelung der zeitgenössischen Richtlinien. In: KECK, RUDOLF W. / RITZI, CHRISTIAN (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler 2000, S. 237-254.
- GUDJONS, HERBERT: Pädagogisches Grundwissen. 7., völlig neu bearb. u. akt. Aufl. Bad Heilbrunn 2001.
- GÜNTHER, KARL-HEINZ / HOFMANN, FRANZ U.A.: Geschichte der Erziehung. 11. Aufl. Berlin 1973.
- HANSÉN, SVEN-ERIK U.A.: Finnland. Reihe: Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas. Bd. 5. Hrsg. von ANNEGRET KÖRNER und FRITZ SEIDENFADEN. Gießen 1984.
- HÄNTSCH, CAROLA: Gelehrter zwischen Romantik und Hegelianismus in Finnland. Johan Vilhelm Snellman (1806-1881). In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Berlin 39 (1991) 1, S. 43-49.
- HAVEN, HEIKKI (Hrsg.): Education in Finland 1999. Statistics and Indicators. Helsinki 1999.
- HERRLITZ, HANS-GEORG / HOPF, WULF / TITZE, HARTMUT: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer. Weinheim / München 1993.
- HOFMANN, HANS-GEORG: Das gegenwärtige finnische Schulwesen. Wesenszüge und Entwicklungstendenzen. In: Vergleichende Pädagogik 16 (1980) 1, S. 45-55.
- HÖRNER, HORST: Ursprung und Verlauf der Reformpädagogik in Skandinavien. In: RÖHRS, HERMANN / LENHART, VOLKER (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Reihe: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 43. Frankfurt a. M. u.a. 1994, S. 109-125.
- IISALO, TAIMO: The Science of Education in Finland 1828-1918. Helsinki 1979.
- IKONEN, RISTO: From Poverty to Prosperity: the impact of socio-economic change on Finnish elementary education in the late 18th and early 19th centuries. In: Scandinavian Journal of Educational Research 48 (2004) 1, S. 3-18
- ISOSAARI, JUSSI: Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Keuruu 1973. [*Die Struktur und Entwicklung des finnischen Schulwesens.*]
- JUSSILA, OSMO / HENTILÄ, SEPPO/ NEVAKIVI, JUKKA: Politische Geschichte Finnlands seit 1809. Vom Großfürstentum zur Europäischen Union. Berlin 1999.

KAIKKONEN, PAULI: Fremdsprachenunterricht in Finnland – kommunikative Anforderung an den Unterricht. In: Unser Weg 42 (1987) 7-8, S. 267-270.

KALLIO, NIILLO: Das finnische Schulwesen. Helsinki 1956.

KANGASNIEMI, ERKKI: Die Durchführung des Lehrplans an den allgemeinbildenden Schulen. In: EKOLA, JORMA / KARI, JOUKO / KANGASNIEMI, ERKKI: Zur [sic!] Fragen der finnischen Lehrpläne und Lehrmaterialien. Drei Kolloquiumsbeiträge. Publikationsserie B. Theorie und Praxis 55. Jyväskylä 1990, S. 27-49.

KANGASNIEMI, ERKKI: National and School Level Assessment in Finland. In: VEDDER, PAUL (Hrsg.): Measuring the Quality of Education. Amsterdam 1992, S. 93-108.

KANSANEN, PERTTI: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der finnischen Lehrerbildung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 39 (1991) 4, S. 229-235.

KARI, JOUKO / SKIERA, EHRENHARD: Länderstudie Finnland. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Baltmannsweiler 1996, S. 450-460.

KAURANNE, JOUKU: Omaleimaistamisen mahdollisuudet Suomen kansa- ja peruskouluissa maamme itsenäisyyden aikana. In: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997. Itsenäinen suomalainen koulu. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi 1997, S. 24-48. [*Möglichkeiten der Individualisierung der finnischen Volks- und Grundschule in der Zeit unserer Selbstständigkeit.*]

KEY, ELLEN: Das Jahrhundert des Kindes. 14. Aufl. Berlin 1908.

KILPI, ESKO: Kirkon antama alkuopetus Turun hiippakunnassa 1866-1921. Helsinki 1987. [*Von der Kirche erteilter Anfangsunterricht in der Diözese von Turku 1866-1921.*]

KIVINEN, OSMO / RINNE, RISTO: Education of the Elementary-school Teachers and Images of Citizenship in Finland during the 19th and 20<sup>th</sup> Centuries. In: Scandinavian Journal of Educational Research. 39 (1995) 3, S. 237-256.

KLINGE, MATTI: Geschichte Finnlands im Überblick. 4., überarb. Aufl. Keuruu 1995.

KÖRNER, ANNEGRET / SEIDENFADEN, FRITZ: Zur Geschichte der Gesamtschule in England und Norwegen. Reihe: Studien zum Bildungswesen Skandinaviens und Englands. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1977.

- KÖRNER, ANNEGRET / SEIDENFADEN, FRITZ: Zum gegenwärtigen Stand der Gesamtschulentwicklung und Praxis in Skandinavien und England. Reihe: Studien zum Bildungswesen Skandinaviens und Englands. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1977.
- KÖRNER, ANNEGRET: Länderstudie England. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Baltmannsweiler 1996, S. 396-408.
- KUIKKA, MARTTI T.: Die Erforschung der Geschichte der Erziehung in Finnland 1945-1975. In: HEINEMANN, MANFRED (Hrsg.): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung, Teil 1. Stuttgart 1979, S. 43-59.
- KUIKKA, MARTTI T.: Education Policy and Alternative Pedagogies in Finland 1950-1995. In: Koulu ja Menneisyys XXXIV. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja 1996. Saarijärvi 1996, S. 17-39.
- KUIKKA, MARTTI T.: A History of Finnish Education. Keuruu 1997.
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1985.
- KYÖSTIÖ, O. K.: Die Schule und Schulerziehung in Finnland. Jyväskylä 1961.
- LAHDES, ERKKI: Die reformpädagogische Bewegung und die innere Entwicklung der Schule in Finnland. In: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis 3 (1987) 3, S. 9-13.
- LANGE, WICHARD (Hrsg.): Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Bd. 1: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagoge. Osnabrück 1966 (Nachdruck der Ausgabe von 1862).
- LINDKVIST, THOMAS: Die schwedischen Kreuzzüge nach Finnland in der Geschichtsschreibung. In: Deutsch-Finnische Gesellschaft (Hrsg.): Pro Finlandia 2001. Festschrift für Manfred Menger. Reinbek 2001.
- MALINEN, PAAVO: Perspectives on the Operation of School Curricula. In: Scandinavian Journal of Educational Research 31 (1987) 2, S. 69-77.
- MALINEN, PAAVO: How Can "Lehrplan" and "Curriculum" Be Combined? In: KÖRNER, ANNEGRET (Hrsg.): Bildungspolitische Perspektiven in Nord- und Westeuropa. Reihe: Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas. Bd. 9. Hrsg. von ANNEGRET KÖRNER und FRITZ SEIDENFADEN. Gießen 1989, S. 69-77.

- MARKLUND, SIXTEN: Der Einfluß der Reformpädagogik auf die Schwedische Schulreform. In: RÖHRS, HERMANN / LENHART, VOLKER (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Reihe: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 43. Frankfurt a. M. u.a. 1994, S. 397-409.
- MEYER, HILBERT: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Aufl. Frankfurt a. M. 1993 (Nachdruck 1996).
- MILITZ, EKKEHARD: Finnland. Geographische Strukturen, Entwicklungen, Probleme. Reihe: Perthes Länderprofile. Stuttgart 2001.
- MÖRATH, VERENA: Lernen wie bei Müttern. In: taz Nr. 7215 vom 22.11.2003, S. 36.
- NEVALAINEN, RAIMO / KIMONEN, EIJA / HÄMÄLÄINEN, SEPPO: Curriculum Changes in the Finnish Comprehensive School: The Lessons of Three Decades. In: KIMONEN, EIJA (Hrsg.): Curriculum Approaches. Jyväskylä 2001, S. 123-141.
- NIEMI, HANELE: The Changes in Curriculum, Assessment and Learning Strategies in Finnish Schooling. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 33 (1987) 3, S. 307-312.
- NEUREUTER, HANS PETER (Hrsg.): SNELLMAN, JOHAN VILHELM: Deutschland. Eine Reise durch die deutschsprachigen Länder 1840-1841. 2 Bde. Helsinki 1984 (Originalausgabe: Stockholm 1842).
- NURMI, VELI: Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki 1988. [*Uno Cygnaeus. Finnischer Pädagoge und Erzieher.*]
- NYBERG, RENÉ (Hrsg.): Educational Reform in Finland in the 1970s. Helsinki 1970.
- OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001.
- ODY, HERMANN JOSEPH: Bildungsformen in den skandinavischen Ländern. Saarbrücken 1966.
- OELKERS, JÜRGEN: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3., vollst. bearb. u. erw. Aufl. Weinheim u.a. 1996.
- PÄRSSINEN, JAKOB: Die Einwirkung der deutschen Pädagogik auf die Begründung und das Leben der deutschen Lehranstalten (1805-1843) in Altfinnland. Weimar 1927.
- RANTALA, JUKKA: The Political Ethos of a Model Citizen. Ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers during the First Decades of Finland's Independence. In: RANTALA, JUKKA / AHONEN, SIRKKA (Hrsg.): Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries. 1850-2000. Reihe: Studia Fennica. Historica 1. Helsinki 2001, S. 153-172.

- REBLE, ALBERT: Geschichte der Pädagogik. 19., durchges. Aufl. Stuttgart 1999.
- REINCKE, HANS JOACHIM: Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik. Frankfurt a. M. 1995.
- RINNE, RISTO: From Ethos to Habitus. The Changing Curriculum Codes of Finnish Schooling. 1881-1985. In: Journal of Curriculum Studies 20 (1988) 5, S. 423-435.
- RÖHRS, HERMANN: „Die „New Education Fellowship“ – ein Forum der internationalen Reformpädagogik. In: RÖHRS, HERMANN / LENHART, VOLKER (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Reihe: Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 43. Frankfurt a. M. u.a. 1994, S. 191-203.
- RÖHRS, HERMANN: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 5., durchges. u. erg. Aufl. Weinheim 1998.
- RØRDAM, THOMAS: Die dänische Volkshochschule. Kopenhagen 1977.
- RÝDL, KAREL: Geschichte und Gegenwart dänischer Schulreformbestrebungen. Reihe: Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 6. Hrsg. von ANDREAS PEHNKE. Frankfurt a. M. 1999.
- SARMELA, MATTI: Finnische Volksüberlieferung. Atlas der finnischen Volkskultur 2. Münster u.a. 2000.
- SAUVALA, ATSO: The Finnish Educational Goals Project. In: Scandinavian Journal of Educational Research 27 (1983) 4, S. 129-144.
- SCHÄFER, HANS-PETER: Schweden. In: Anweiler, Oskar u.a.: Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei. 4., völlig überarb. und erw. Aufl. Weinheim / Basel 1996, S. 193-212.
- SCHEIBE, WOLFGANG: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. 10., erw. Aufl. Weinheim / Basel 1994.
- SCHIEDER, THEODOR (Hrsg.): Handbuch der europäischen Geschichte. Bd. 1. Stuttgart 1976.
- SCHMITT, RUDOLF (Hrsg.): Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule. Frankfurt/M. 1992.
- SCHNEIDER, REINHART: Die Bildungsentwicklung in den westeuropäischen Staaten 1870-1975. In: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982) 3, S. 207-226.
- SCHRÖDER, SABINE: Schulreform in Finnland. In: Die Schleswig-Holsteinische Schule 34 (1980) 10, S. 248-250.

- SCHULTZE, WALTER: Schulen in Europa. Bd. 1. Teil A. Weinheim u.a. 1968.
- SCHUMANN, BRIGITTE: Lehrerausbildung in Finnland. Resümee eines Gesprächs mit einem finnischen Experten für Lehrerausbildung. In: neue deutsche schule. Das Magazin der Bildungsgewerkschaft 54 (2002) 10, S. 25.
- SCHUMANN, BRIGITTE: Finnische Schulen schneiden gut ab. Spurensuche. In: neue deutsche schule. Das Magazin der Bildungsgewerkschaft 54 (2002) 10, S. 26-27.
- SEIDENFADEN, FRITZ / SKARSTAD, TORLEIV: Schule am Rande Europas. Teil 1: Die Faröer und Island. Reihe: Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas. Bd. 3. Hrsg. von ANNEGRET KÖRNER und FRITZ SEIDENFADEN. Gießen 1981.
- SEPPO, SIMO: Der Mensch und Umbrüche im finnischen Volkssystem. In: WINFRIED BÖTTCHER (Hrsg.): Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt a. M. u.a. 1992, S. 353-369.
- SIMOJOKI, MARTTI: Mein Zugang zu Martin Luther. In: Ruokanen, Miikko (Hrsg.): Luther in Finnland. Der Einfluß der Theologie Martin Luthers in Finnland und finnische Beiträge zur Lutherforschung. Schriften der Luther-Agricola-Gesellschaft A 22. Helsinki 1984, S. 60-69.
- SKIERA, EHRENHARD: Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Baltmannsweiler 1996, S. 2-22.
- SKIERA, EHRENHARD: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München 2003.
- SOIKKANEN, TIMO: Yrjö Ruutu: näkijä ja tekijä. Itsenäisyyden, eheyttämisen ja uuden ulkopolitiikan juurilla. Porvoo u.a. 1991. [*Yrjö Ruutu: Visionär und Akteur. Zwischen Unabhängigkeit, Zusammenschluss und neuen Außenpolitik.*]
- STATISTISCHES BUNDESAMT WIESBADEN (Hrsg.): Länderbericht Finnland 1993. Stuttgart 1993.
- TENORTH, HEINZ-ELMAR: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3., völlig überarb. u. erw. Aufl. Weinheim / München 2000.
- THORBJÖRNSSON, HANS: Otto Salomon (1849-1907). In: Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education 24 (1994) 3/4, S. 471-485.

- TVEIT, KNUT: Schulische Erziehung in Nordeuropa 1750-1825. Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. In: SCHMALE, WOLFGANG / DODDE, NAN L. (Hrsg.): Revolution des Wissens? : Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825); ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991, S. 50-95.
- UNESCO (Hrsg.): World Survey of Education 2. Primary Education. Zürich 1958.
- VÄYRYNEN, KARI: Der Prozeß der Bildung und Erziehung im finnischen Hegelianismus. Tampere 1992.
- VUORELA, TAPANI: Opetusministeriön historia II: Taantumuksesta uudistuksiin 1825-1868. Helsinki 1980. [*Geschichte des Unterrichtsministeriums II: Von der Rückschrittlichkeit zur Reform 1825-1868.*]
- WEIS, ANTON: Uno Cygnaeus, der Vater der finnländischen Volksschule. In: Pädagogische Abhandlungen 12 (1907) 5, S. 85-108.
- WEISS, EDGAR: Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Baltmannsweiler 1996, S. 58-69.
- WHITTAKER, DAVID J.: New Schools for Finland. A Study in Educational Transformation. Jyväskylä 1984.
- ZENTRALAMT FÜR UNTERRICHTSWESEN: Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus). Perusopetus ist der Unterricht für alle Schüler von Klasse 1-9. Helsinki 2004.

## 6.2 Weiterführende Literatur

### **Weiterführende Literatur zum 1. Kapitel: „Die Wurzeln des finnischen Bildungssystems“**

- HERRMANN, ULRICH (Hrsg.): Die Bildung des Bürgers: Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim / Basel 1982.
- JULKU, KYÖSTI (Hrsg.): The Roots of Peoples and Languages of Northern Eurasia IV. Oulu 18.8.-20.8.2000. Jyväskylä 2002.

LAASONEN, PENTTI: Johannes Gezelius der Jüngere und die Rezeption des deutschen Pietismus in Finnland. In: Wolfenbütteler Beiträge. Bd. 8. Wiesbaden 1988, S. 121-231.

**Weiterführende Literatur zum 2. Kapitel:  
„Die Entstehung der Volksschule im russischen Großfürstentum  
Finnland“**

BENNER, DIETRICH: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim / München 1986.

FOERSTER, FRIEDRICH WILHELM: Schule und Charakter. Recklinghausen 1953 (1. Aufl. 1907).

GUTTORMSEN, L.: The Development of Popular Religious Literacy in the 17th and 18th Centuries in the Nordic Countries. In: Scandinavian Journal of History 15 (1990), S. 15-35.

HERBART, JOHANN FRIEDRICH: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. von HERMANN HOLSTEIN. 6., durchges. u. verb. Aufl. Bochum 1983 (Originalausgabe Göttingen 1806).

HOHENDORF, RUTH: Diesterweg – der „Lehrer aller Lehrer“. In: HOHENDORF, GERD / RUPP, HORST F. (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim 1990.

HULDÉN, ANDERS: Finnlands deutsches Königsabenteuer 1918. Hrsg. von der Deutsch-Finnischen Gesellschaft e.V. Reinbek 1997.

MARKUSSEN, INGRID: The Development of Writing Ability in the Nordic Countries in the Eighteenth and Nineteenth Centuries. In: Scandinavian Journal of History 15 (1990) 1, S. 37-63.

OESTREICH, PAUL (Hrsg.): Strafanstalt oder Lebensschule. Karlsruhe 1922.

REBLE, ALBERT (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband. 4. Aufl. Stuttgart 1999.

RÖHRIG, PAUL: Um des Menschen willen: Grundtvigs geistiges Erbe als Herausforderung für Erwachsenenbildung, Schule, Kirche und soziales Leben. Dokumentation des Grundtvig-Kongresses vom 7. bis 10. September 1988 an der Universität zu Köln. Weinheim 1991.

ROSENKRANZ, KARL: Die Pädagogik als System. Königsberg 1848.

SKIERA, EHRENHARD: Europäische Reformpädagogik im Aufschwung. Neue Richtlinien für die Primarstufe des Bildungswesens in den Niederlanden, in Nordrhein-Westfalen und in Finnland. In: Forum Pädagogik 1 (1988) 2, S. 77-82.

THAULOW, GUSTAV: Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik. Kiel 1853/54.

THODBERG, CHRISTIAN / THYSSEN, ANDERS P. (Hrsg.): N. F. S. Grundtvig. Tradition und Erneuerung. Grundtvigs Visionen von Mensch, Volk, Erziehung und Kirche und ihre Bedeutung für die Gegenwart. Kopenhagen 1983.

TOLVIAINEN, TIMO (Hrsg.): By the People, for the People: The Tradition, the States of the Art and the Future Prospects of Finnish Liberal Adult Education. Helsinki 1997.

### **Weiterführende Literatur zum 3. Kapitel:**

#### **„Die weitere Entwicklung der Volksschule bis zum Ende der 50er Jahre“**

BODENSTEIN, ECKHARD: Länderstudie Dänemark. Alternativen zur staatlichen Normalform der Schule und deren Einfluß auf das Schulwesen im ganzen. In: SEYFARTH-STUBENRAUCH, MICHAEL / SKIERA, EHRENHARD (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa: Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Bd. 2: Schulkonzeptionen und Länderstudien. Baltmannsweiler 1996, S. 437-449.

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (Empfehlungen und Gutachten, Folge 3), Stuttgart 1964

GREEN, ANDY: Education and State Formation. The rise of education systems in England, France and the USA. London 1990.

FLESSAU, KURT-INGO (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Köln u.a. 1987.

KYÖSTIÖ, O. K.: Die Rolle des Gruppenunterrichts an finnischen Volksschulen. Von der Lehrerbildung her betrachtet. In: MEYER, ERNST (Hrsg.): Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen. Stuttgart 1963, S. 123-135.

MAYER, ADOLF: Die Methode des holländischen Elementarlehrers Jan Ligthart. Langensalza 1917.

MEUMANN, ERNST: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig u.a. 1914.

PARKHURST, HELEN: Education on the Dalton plan. New York 1922.

PETERSEN, PETER: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. 7./8. neu durchges. u. erw. Aufl. Langensalza 1936.

TEWS, JOHANNES: Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Heinsberg 2001 (Originalausgabe Leipzig 1916).

**Weiterführende Literatur zum 4. Kapitel:  
„Die Schulreform von 1970 und ihre Auswirkungen“**

AHONEN, SIRKKA: The End of the Common School? Change in the Ethos and Politics of Education in Finland Towards the End of the 1990s. In: RANTALA, JUKKA / AHONEN, SIRKKA (Hrsg.): Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries. 1850-2000. Reihe: Studia Fennica. Historica 1. Helsinki 2001, S. 175-203.

Ojansuu, Raila: Comprehensive School in Finland. Goals and Outline for a Curriculum. Helsinki 1971.

TYLER, R. W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago 1969.

**Deutschsprachige Literatur zum aktuellen finnischen Schulsystem**

FREYMAN, THELMA VON: Modell Finnland. Was die deutsche Schule von der finnischen lernen könnte. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 31 (2003) 1, S. 25-31.

FREYMAN, THELMA VON: Zur Binnenstruktur des finnischen Schulsystems. In: Blickpunkt Schulleitung 77 (2003) 1, S. 13-18.

FREYMAN, THELMA VON: Ein anderes Land – eine andere Schule. Zu den finnischen PISA-Ergebnissen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland, 8 (2004) 6, S. 174-178.

JAUHAINEN, KATI: Lebenslang lernen - eine Exkursion in das finnische Schulsystem. Das „Kindsein“ auch während der Schulzeit fördern. In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin 13 (2003) 2, S. 54-56.

KANSANEN, PERTTI: Schulsysteme Europas: Finnland. In: DÖBERT, HANS u.a. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. 2., überarb. u. korr. Aufl. Baltmannsweiler 2004, S. 142-154.

KLIEME, ECKHARD: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Bonn 2003.

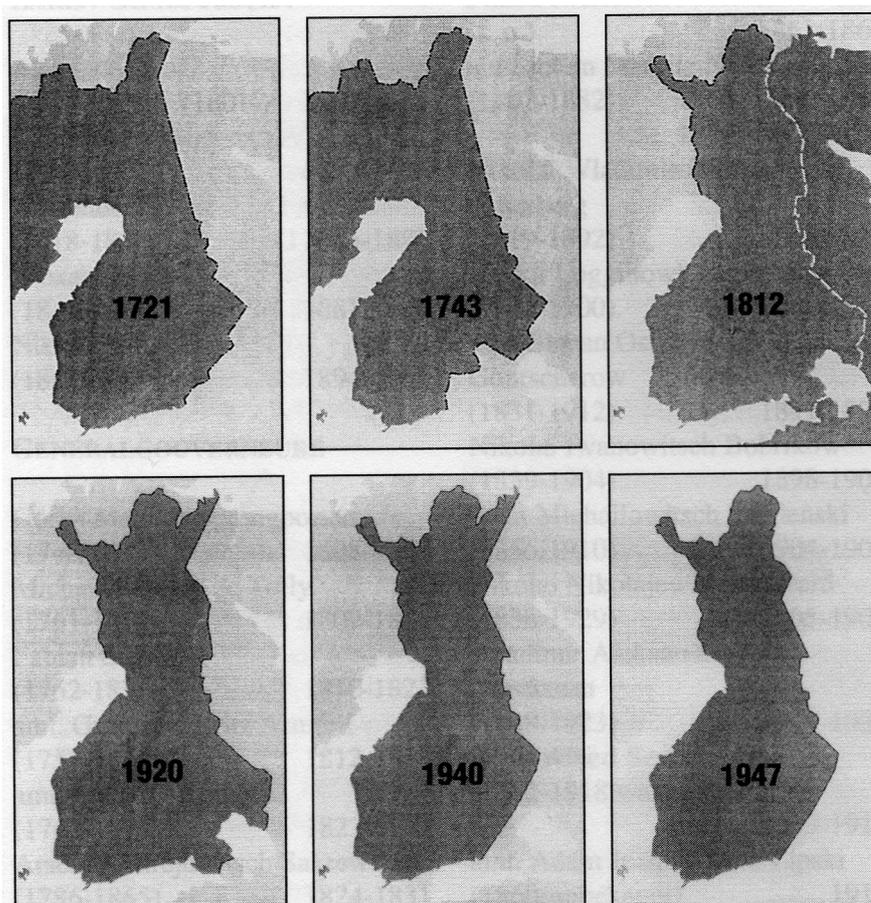
PIRI, RIITTA / DOMISCH, RAINER: Schulentwicklung in Finnland. In: Pädagogik 54 (2002) 6, S. 43-48.

## 7 Anhang

7.1 Karte „Finnland heute“<sup>615</sup>

<sup>615</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 386.

## 7.2 Die Veränderungen der Grenzen Finnlands 1721-1947<sup>616</sup>



<sup>616</sup> JUSSILA / HENTILÄ / NEVAKIVI (1999), S. 387.

### 7.3 „Regeln für den Unterricht in betreff des Schülers, des Subjekts“<sup>617</sup> nach Adolph Diesterweg

1. Unterrichte naturgemäß!
2. Richte dich bei dem Unterricht nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen (nach der allgemeinen Individualität der Menschheit)!
3. Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!
4. Lehre nichts, was dem Schüler dann, wann er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!
5. Unterrichte anschaulich!
6. Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort!
7. Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!
8. Verfolge überall den formalen Zweck oder den formalen und materialen zugleich, erzeuge den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem untern Gedankenlaufe übergeben ist.
9. Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt\*!
10. Sorge dafür, dass die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben!
11. Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen!
12. Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur andern Natur!
13. Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!

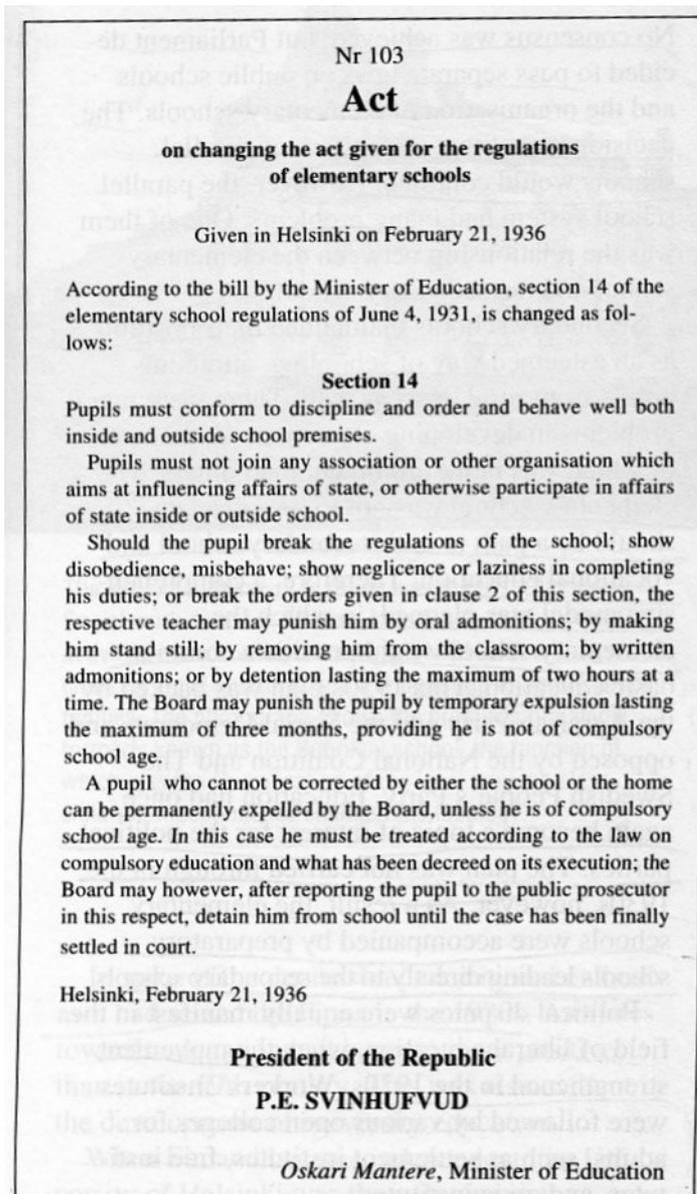
Die Summa ist:

Der wahre Erzieher erstrebt die naturgemäße, in sich harmonische Bildung seines Zöglings und zwar: Entfaltung, Entwicklung seines Innern durch Erregung, Richtung, nicht Anhäufung von Lernmassen (Konglomeration); Evolution, organische, nicht mechanische Bildung; vielseitige, nicht einseitige Bildung! Darum nicht bloß individuelle (Kultur), sondern auch soziale (Zivilisation); nicht bloß allgemein-menschliche, sondern auch nationale - mit einem Worte wahre Bildung! [Hervorhebungen im Orig.]

---

<sup>617</sup> Vgl. DIESTERWEG, ADOLPH (1958), S. 86-130. DIESTERWEG erläutert jede einzelne Regel ausführlich, ich beschränke mich hier aber auf eine Wiedergabe der sehr aussagekräftigen Überschriften.

\* *Obige Regel liegt eigentlich schon in Nr. 4; aber wir haben unsere Gründe, sie noch besonders aufzustellen.*

7.4 Erlass der obersten Schulbehörde vom 21.02.1936<sup>618</sup>

<sup>618</sup> KUIKKA (1997), S. 97 [übersetzt von Valtasana Oy].