

Höstfält, Gabriella; Wermke, Wieland

## **Bildungsreform zwischen nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische Lehrerbildung und Bologna**

*Beiträge zur Lehrerbildung 29 (2011) 1, S. 27-38*



Quellenangabe/ Reference:

Höstfält, Gabriella; Wermke, Wieland: Bildungsreform zwischen nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische Lehrerbildung und Bologna - In: Beiträge zur Lehrerbildung 29 (2011) 1, S. 27-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137645 - DOI: 10.25656/01:13764

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137645>

<https://doi.org/10.25656/01:13764>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## **Bildungsreform zwischen nationaler Politik und internationalen Prozessen. Die schwedische Lehrerbildung und Bologna**

Gabriella Höstfält und Wieland Wermke

**Zusammenfassung** Der Artikel beschreibt am Beispiel der beiden Reformen der schwedischen Lehrerbildung 2001 und 2011 die Entwicklung der Bildungspolitik im Spannungsfeld internationaler Prozesse und nationaler Politik. Der Bologna-Prozess hatte grossen Einfluss auf die Lehrerbildung in Schweden, nur wird in verschiedenen Reformen damit unterschiedlich umgegangen. Im Kommissionsbericht zur sozialdemokratischen Lehrerbildungsreform 2001 finden sich viele deutliche Bezüge, die auf Anleihen an den Bologna-Prozess hinweisen. Jedoch werden diese nicht explizit deutlich gemacht. Im Kommissionsbericht zur Lehrerbildungsreform 2011 hingegen findet man viele Referenzen. Doch durch Bezug auf eine internationale Arena will die bürgerliche Reform von 2011 vor allem eine Distanz zu ihrer sozialdemokratischen Vorgängerin markieren.

**Schlagworte** Lehrpersonen, Lehrerbildung, vergleichende Erziehungswissenschaft, Bologna

### **Educational reform between national policy and international processes. The Swedish teacher education and Bologna**

**Abstract** The article describes the reforms of Swedish teacher education 2001 and 2011 in a field of tension between national educational policy and international development such as the Bologna process. The Bologna process undeniably has had great impact on both reforms. Still both reforms handle the impact of it discursively in different ways. In the commission report introducing the social democratic reform of teacher education in 2001 exist many obvious references to Bologna, but these references are not declared as such. In the commission report for the reform of 2011 exist many references to Bologna. However, this reform is only a revision of its predecessor. With the references to an international arena the conservative reform project wants to claim the biggest possible distance to social democratic educational policy.

**Keywords** teacher, teacher education, Bologna, comparative education

## **1 Einleitung**

In den vergangenen Jahren ist im internationalen Kontext die Qualität von Lehrpersonen als äusserst wichtiger Faktor für Schülerleistung in den Fokus von Erziehungswissenschaft und Politik gerückt (Day & Sachs, 2004). Verbunden damit ist ein wachsendes Interesse an Lehrerbildung. Lehrerbildung wird zum prominenten Reformprojekt, denn Möglichkeiten zur Veränderung scheint es genug zu geben (Buchberger et al., 2000).

Regelmässige Effizienzmessungen von Schulsystemen im internationalen Kontext zeigen zwar Mängel auf, bieten im Anschluss aber auch ein Reservoir an Lösungsmöglichkeiten (Barber & Mourshed, 2007). Zudem steht auch die Lehrerbildung in den meisten europäischen Ländern tatsächlich unter Druck, sich zu verändern. Im Zuge des Bologna-Prozesses musste in den Ländern Europas die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen reformiert und internationalisiert werden (Buchberger & Buchberger, 2003).

Die Frage nach dem internationalen Einfluss auf die Lehrerbildung ist demnach durchaus legitim. Man sollte aber Abstand nehmen von der Sichtweise einer einfachen Übernahme gewisser internationaler Elemente in nationale Systeme oder einer linearen Konvergenz von europäischen Bildungssystemen. Was wir mit dieser Sichtweise meinen, soll hier am Beispiel der zwei letzten Reformen der schwedischen Lehrerbildung erklärt werden. Unter Bezugnahme auf Konzepte der vergleichenden Erziehungswissenschaft wird hier der internationale Einfluss auf nationale schwedische Reformprojekte wie die der Lehrerbildung untersucht. Diese Konzepte wollen vor allem erklären, *wie* und *warum* Bildungsmodelle von einem in den anderen Kontext gelangen, und verweisen auf eine internationale Politik des Leihens und Verleihens von Bildungsmodellen (*Policy of Borrowing and Lending*) (Steiner-Khamsi, 2004, 2010). Jedoch ist nicht das Leihen an sich, sondern die *Referenz* auf den Geber, also den, der ein Bildungskonzept verleiht, besonders wichtig. In den wenigsten Fällen wird nämlich die heimische Bildung einfach internationalen Erfordernissen oder auch «Erfolgsstorys» nachgebildet, vielmehr geht es um Legitimierung oder auch Delegitimierung von Argumenten in nationalen Reformprozessen unter Rückbezug auf scheinbar erfolgreiche Geber im internationalen Raum (ebd.). Dies bedeutet auch, dass offenbar gleiche Modelle nach dem Import in unterschiedliche nationale Kontexte gänzlich andere Formen annehmen können (ebd.). Die Reformen der Lehrerbildung in Schweden sind ein exzellentes Beispiel für solche Prozesse. Die 2001er- und 2011er-Reformen sind eng mit dem Bologna-Prozess verbunden und liefern Lehrbuchbeispiele, wie nationale Reformprojekte auf die internationale Arena verweisen oder aber auch *nicht* verweisen. Legitimierung oder Delegitimierung wird nämlich, wie zu zeigen sein wird, nicht nur durch Referenz auf das Internationale, sondern auch durch ein gezieltes Verschweigen einer offenkundigen Referenz erreicht (Waldow, 2009).

Die hier beschriebenen Mechanismen sind aus unserer Perspektive natürlich nur in diskursiver Praxis nachzuweisen. Deshalb bilden Regierungsberichte, die die Reform einleiten, unsere empirische Basis. Reformen werden im schwedischen Kontext durch die Arbeit von Expertenkommissionen vorbereitet, die Expertisen für anstehende Veränderungen erarbeiten. Diese Kommissionsberichte (*Statliga offentliga utredningar*, SOU) beschreiben und begründen auf «wissenschaftlichem» Grund den Inhalt der Reformen (Wallin, 2001). Wir beziehen uns in unserem Artikel auf die Expertisen zu den beiden erwähnten Reformen (2001: SOU, 1999: 63; 2011: SOU, 2008: 109).

Der Artikel beginnt mit einer Beschreibung unserer angesprochenen theoretischen Herangehensweise, des Konzeptes expliziten und nicht expliziten Leihens von Bildungsmodellen. Dann wird die historische Entwicklung der schwedischen Lehrerbildung bis heute dargestellt. Einer empirischen Analyse der beiden Lehrerbildungsreformen gemäss unseren Hypothesen folgt schliesslich eine Diskussion, die die gezeigten Phänomene in den Kontext schwedischer Geschichte und Politik einordnet.

## 2 Theorie: Die Politik des Leihens und Verleihens von Bildungsmodellen

In Bezug auf Legitimierung und Delegitimierung nationaler Reformprojekte durch internationale Referenzen liegen in der vergleichenden Erziehungswissenschaft verschiedene produktive Modelle vor. David Philipps (2004) beschreibt, wie internationale Bildungsmodelle überhaupt erst attraktiv werden für potenzielle Leiher. Im Vordergrund steht für ihn, dass es im nationalen Kontext einer bestimmten Unzufriedenheit oder bestimmter Probleme bedarf. Diese Unzufriedenheit kann allerdings auch beschleunigt werden angesichts der allgegenwärtigen Existenz von internationalen Vergleichsstudien, die das Einordnen von Staaten in ein Ranking in «besser» und «schlechter» ermöglichen. Durch «Skandalisierung» des Abschneidens in solchen Vergleichen kann Reformbedarf beschleunigt oder erzeugt werden (Steiner-Khamsi, 2004).

Unter Bezugnahme auf Niklas Luhmann erklärt Jürgen Schriewer (1990), wie «Externalisierung auf Welt» zu einem politischen Instrument wird, mit welchem die im Bildungssystem stattfindenden Reformdiskussionen mit internationalen Argumenten angereichert werden. Wichtig ist hier zudem ein Verständnis, dass *Welt* nicht zwangsläufig ein anderes Land sein muss, sondern sich oftmals auf internationale Praxis oder Trends bezieht, die zwar ihren Ausgang in einem bestimmten nationalen Kontext genommen, sich aber im internationalen Kontext längst von diesem gelöst haben (Steiner-Khamsi, 2004, 2010). Ein Beispiel dafür ist die Einführung von «New Public Management»-Modellen in viele Bildungssysteme. Niemand würde heute mehr auf das eigentliche Ursprungsland referieren (ebd.) (... ja, richtig, es war Neuseeland).

Schliesslich muss auf die Interaktion einer «Externalisierung auf Welt» mit anderen Rechtfertigungs- und Legitimierungssystemen hingewiesen werden, wie zum Beispiel die Externalisierung auf wissenschaftliche Methoden (Luhmann, 1990). Dieser Aspekt ist besonders wichtig, denn er verweist auf den Umstand, dass sowohl die Referenz als auch die Nichtreferenz auf eine internationale Arena Legitimationscharakter hat, weil stattdessen andere Legitimationssysteme angewendet werden. Für die Nichtreferenz bietet Florian Waldow (2009) ein sehr brauchbares Modell. Er unterscheidet explizites und verdecktes Leihen (*explicit and silent borrowing*). *Silent borrowing* beschreibt nach Waldow diskursive Importe, die jedoch nicht als solche sichtbar gemacht werden. Im Klartext heisst dies, dass obwohl ein Reformprojekt deutliche Anleihen an einen internationalen Kontext hat, dies von Expertenkreisen und Politikerinnen und Politikern

nicht zugegeben wird. Nun ist es nicht so einfach, verdeckte oder implizite Anleihen nachzuweisen. Waldow schlägt vor, auf diskursiver Ebene nach «Isomorphismen», das heisst Gleichheiten von Reformargumenten, zu suchen. Am Beispiel schwedischer Expertenberichte (SOU) zu Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre stellt er sehr starke Übereinstimmungen mit dem internationalen Diskurs jener Jahre fest, ohne dass auf diesen in den Berichten verwiesen wird. Stattdessen werden Reformen mit ihrer rein rationalen Notwendigkeit aus dem nationalen Kontext heraus begründet. Gleichsam mit einer wissenschaftlichen «Was muss, das muss»-Logik.

### 3 Lehrerbildung in Schweden im historischen Rückblick

1962 wurde in Schweden die Pflichtschule erfolgreich in eine Gesamtschule umgewandelt und alle Kinder wurden fortan von der 1. bis zur 9. Klasse auf einer gemeinsamen «Grundschule» beschult (Hartman, 2005). Besonders war jedoch, dass trotz dieser Reform mit *einer* Schule für alle die Lehrerbildung bis 2001 eine starke Variation beibehielt. Es gab eine Vielzahl unterschiedlicher Lehrerexamen für die Grundschule (für Grund-, Mittel- und Oberstufe bzw. jüngere oder ältere Kinder), die Vorschule (Vorschullehrpersonen und Freizeitpädagoginnen und -pädagogen) sowie die Sekundarschule (im Schwedischen: «Gymnasium»<sup>1</sup>) und auch für Berufsschullehrpersonen<sup>2</sup> (Richardson, 2004).

Im gesamten Zeitraum bis 2001 kam es daher immer wieder zu Bestrebungen, die unterschiedlichen Lehrerexamen einander anzunähern. Von den 1970er- bis in die 1990er-Jahre wurde dafür der Aufbau einer Gesellschaft, die vor allem das Gemeinsame betonte, als Argument herangezogen. Dies fiel in eine Zeit, in der die schwedische Lehrerbildung im europäischen Vergleich ungewöhnlich stark an nationale Bildungspolitik gekoppelt war. Bereits seit den 1950er-Jahren sah der schwedische Staat diese als äusserst wichtiges Mittel an, um bildungspolitische Ziele durchzusetzen (Linde, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2000). Bis Ende der 1980er-Jahre bekamen schwedische Lehrpersonen buchstäblich gesagt, wie «richtige» Pädagogik im Klassenraum auszu-sehen hatte (Carlgren & Klette, 2008). Ab den 1990er-Jahren wurde die schwedische Schule stark dezentralisiert. Die Verantwortung ging auf die Kommunen und Einzelschulen über, die nunmehr auch direkte Arbeitgeber der Lehrpersonen waren. Nun standen vor allem Individualisierung und Vorbereitung auf ein lebenslanges Lernen und grösstmögliche Flexibilität im Berufsleben als gesellschaftliches Ziel im Vorder-

---

<sup>1</sup> Die schwedische Sekundarschule, *Gymnasieskola*, wurde 1970 reformiert und ist heute wichtiger Teil des schwedischen Gesamtschulsystems. Sie bietet entweder theoretische oder berufsvorbereitende Programme. Heute setzen über 98% aller schwedischen Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn an der *Gymnasieskola* fort.

<sup>2</sup> Diese Lehrpersonen unterrichten in der Regel in den berufsvorbereitenden Programmen der *Gymnasieskola*, während ihre Kolleginnen und Kollegen mit Gymnasiallehrausbildung für die theoretischen Fächer wie Mathematik, Sprachen, Natur- und Gesellschaftswissenschaften zuständig sind.

grund, für welches eine einheitliche Lehrerbildung als notwendiger Faktor angesehen wurde (Ödman, 1995). Gekoppelt an einen gemeinsamen Lehrplan für alle sollte auch eine gemeinsame Lehrerbildung existieren. Da das tragende Prinzip schwedischer Bildung eine Schule war, in der Schülerinnen und Schüler nicht nach unterschiedlichen Niveaus eingeteilt werden sollten, durften die organisatorischen Unterschiede – auch in einer dezentralisierten Schule – letztlich nur minimal sein (Askling & Jedeskog, 1994). Lehrpersonen sollten eine gemeinsame pädagogische Ideologie teilen, die eine starke gemeinsame Arbeit an den Lehrplänen und ihrer Umsetzung im Unterricht vorsah. 2001 wurden schliesslich die Examen für Berufsschullehrpersonen, Gymnasiallehrpersonen, Grundschullehrpersonen und Vorschullehrpersonen vereinheitlicht. Die Ausbildung sah nunmehr eine anderthalbjährige gemeinsame allgemeinpädagogische Ausbildung für alle vor (ebd.).

National gesehen kann die Lehrerbildungsreform von 2001 also als letzter Schritt zur schwedischen Gesamtschule verstanden werden (Hartmann, 2005). Trotzdem ist in den Reformen der internationale Diskurs unverkennbar, seien es Dezentralisierung, Liberalisierung, Individualisierung und lebenslanges Lernen. Zudem machte auch der Bologna-Prozess, zu dem sich Schweden verpflichtet hatte, eine Vereinheitlichung der Lehrerbildung notwendig.

So lange es dauerte, eine gemeinsame Lehrerbildung durchzusetzen, so kurz war ihr Bestehen. Viele Untersuchungen hatten gezeigt, dass es dieser Form von Lehrerbildung nie gelang, eine gemeinsame akademische Basis aufzubauen (Linde, 2003; Richardson, 2004; Hartman, 2005). Sie wird nach nur 10-jährigem Bestehen von einer «neuen» Lehrerbildung abgelöst, die mit Jahresbeginn 2011 in Kraft getreten ist. Jedoch ist die letztlich entscheidende Ursache für diesen schnellen Wechsel in politischen Veränderungen Schwedens zu suchen. Die sozialdemokratische Regierung, die nur mit kurzen Unterbrechungen über 70 Jahre die Geschicke des Landes leitete, wurde durch eine bürgerliche (liberalkonservative) Koalition abgelöst. Grosse Anstrengungen widmet die neue Regierung der Reform der Lehrerbildung, die offenbar weiterhin als erstes Mittel für die Durchsetzung von Bildungspolitik gesehen wird. Mit der neuen Reform wird die Lehrerbildung wieder in unterschiedliche Lehrerexamen eingeteilt. Die Anknüpfung an den Bologna-Raum bleibt erhalten.

#### **4 Reformen der Lehrerbildung 2001 und 2011**

In diesen Teil werden wir die Kommissionsberichte (*Svenska offentliga utredningar*, SOU), die die Lehrbildungsreformen einleiten und begründen, bezüglich ihrer Referenzen auf internationale Prozesse analysieren. Im Vordergrund steht dabei der Bologna-Prozess, der 1999 eingeleitet wurde. Die Lehrbildungsreform von 2001 ist ein sozialdemokratisches Projekt und fand zeitgleich zur Unterzeichnung des Bologna-Abkommens statt (1998), welchem Schweden im Juni 1999 beitrug. Diese Reform muss

als eine offenkundige und notwendige Reaktion auf eine europäische Integration des schwedischen Bildungssystems gesehen werden. Schweden wurde erst 1995 Mitglied der EU. Zudem war jene Person, die Schwedens Beitritt zum Bologna-Raum unterzeichnete, Agneta Bladh, auch politisch verantwortlich für die Reform 2001. Die zweite Reform ist liberalkonservativer Herkunft. Ihre Erarbeitung fiel zudem in die Endphase des Bologna-Prozesses, der 2010 abgeschlossen werden sollte.

In der folgenden Analyse wollen wir zwei Punkte verdeutlichen: 1) Im Kommissionsbericht zur Lehrerbildungsreform 2001 (SOU, 1999: 63) finden sich viele deutliche Bezüge, die auf Anleihen aus dem Bologna-Prozess hinweisen. Jedoch wird dies nicht explizit deutlich gemacht. 2) Im Kommissionsbericht zur Lehrerbildungsreform 2011 (SOU, 2008: 109) hingegen findet man viele Referenzen auf den Bologna-Prozess, jedoch zeigt sich, dass es sich nur um eine Revision der 2001er-Lehrerbildungsreform handelt, also wenig radikal Neues angeboten wird. Durch Bezug auf eine internationale Arena kann die bürgerliche 2011er-Reform jedoch eine Distanz zu ihrer sozialdemokratischen Vorgängerin markieren und Altes neu erscheinen lassen.

Aufgrund des begrenzten Platzes an dieser Stelle geben wir nur einige wenige, dafür, so glauben wir, sehr deutliche Beispiele. Die schwedischen Originalzitate wurden von uns ins Deutsche übersetzt.

#### 4.1 Lehrerbildungsreform 2001: Der verschwiegene Bologna-Diskurs

1999 wird der Expertenbericht für eine Lehrbildung für das neue Jahrtausend veröffentlicht. Bereits der Titel «Lehren und Führen» (*Att lära och leda*) deutet bereits darauf hin, welche Kompetenzen die neuen Lehrpersonen haben und wie diese entwickelt werden sollen.

*Aus unterschiedlichen Richtungen* hören wir, dass Ausbildung und Kompetenzen entscheidend für eine demokratische Gesellschaft und ökonomische Entwicklung sind. ... *vieles deutet darauf hin*, dass die erste Ausbildungsaufgabe einer Gesellschaft die Entwicklung von Individuen ist, die sowohl Willen und Möglichkeit haben, Informationen zu verarbeiten, als auch Wissen zu suchen und Probleme zu lösen. (SOU, 1999: 63, S. 49, unsere Kursivierung)

Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf werden als sich ständig verändernd dargestellt. Dafür sollen Lehrpersonen in ihrer Ausbildung auch die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen zu erwerben, um über die schwedische Schule in vielen verschiedenen Zusammenhängen zu reflektieren. Reflexionsvermögen und fächerübergreifendes kritisches Denken über den eigenen Standpunkt werden zum zentralen Aspekt, der den Lehrpersonen, und durch diese den Schülerinnen und Schülern, lebenslanges Lernen ermöglicht.

*In verschiedenen Zusammenhängen* wird vermittelt, dass Wissen der wesentliche Produktionsfaktor in der neuen Gesellschaft sein wird. ... Die Informationsgesellschaft ... verlangt Kompetenzen, komplexe Informationen zu verarbeiten, die sich ständig erneuern und verändern. Dies erfordert, dass die Menschen immer wieder aufs Neue lernen. Ausbildung bestehend aus eigenverantwortlicher Arbeit und individueller Kompetenzentwicklung – lebenslanges Lernen – wird zur Voraussetzung für eine zukünftige Gesellschaft. (ebd., S. 264, unsere Kursivierung)

Ein zentraler Punkt ist schliesslich auch eine Akademisierung, die sich der von Bologna geforderten Progression von Grundausbildung zu Masterausbildung anpasst.

Während der Grundausbildung sollen Studierende in der Lehrerausbildung derartige Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, direkt nach der Grundausbildung mit einer Forschungsausbildung [d.h. Masterausbildung, G.H. & W.W.] weiterzufahren. (ebd., S. 268)

*Verschiedene Zusammenhänge* und *unterschiedliche Richtungen* bleiben die einzigen und vagen Referenzen. Diese können für alles stehen. Vor allem jedoch werden gesellschaftliche Veränderungen aufgrund veränderter politischer Steuerung und unterschiedlicher Verantwortungen im Bildungssektor als Begründung herangezogen, die aus einer umfassenden Dezentralisierung seit Anfang der 1990er-Jahre resultieren. Der Hinweis auf *gesellschaftliche Veränderungen* wird zum Hauptargument.

*Gesellschaftliche Veränderungen* führen dazu, dass Kompetenzen über Lernen und Lernprozesse stärkere Bedeutung auch in anderen Bereichen ausserhalb dessen, wofür Lehrpersonen bisher ausgebildet wurden, bekommen. (ebd., S. 261–262)

Isomorphien mit der Bologna-Terminologie sind allgegenwärtig. In wichtigen Passagen erscheint die Lehrerbildungsreform als deutlicher Geber der Bologna-Deklaration (The European Ministers of Education, 1999), wie ein Blick auf ihren Inhalt zeigt.

Diese sieht vor, dass Examen und Ausbildungsgänge im Hochschulbereich international vergleichbar sind. Damit verbunden ist eine Progression von Ausbildungsgängen von Grund- zu fortgeschrittenen Niveaus. Die Deklaration betont das Ziel Europas, intellektuelle, kulturelle, soziale, wissenschaftliche und technologische Dimensionen zu stärken, um zuallererst die lokale Flexibilität und damit auch die Anstellbarkeit europäischer Bürgerinnen und Bürger zu erhöhen. Ein zentraler Aspekt wird dabei die Möglichkeit und Bereitschaft für lebenslanges Lernen. Ein Europa als Wissensgesellschaft wird zum besonderen Faktor für individuellen, sozialen und menschlichen Zuwachs seiner Bürgerinnen und Bürger, deren europäisches Bewusstsein eben dadurch nachhaltig gestärkt wird. Ein Europa als Wissensgesellschaft kann und soll den Europäerinnen und Europäern die notwendigen Kompetenzen für die Herausforderungen des neuen Jahrtausends vermitteln. Wissen und Wissensbildung geben ihnen zudem besondere Werte und das Gefühl, einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum anzugehören. Die Deklaration betont die Wichtigkeit, dass nationale Reformen in den einzelnen Mitgliedsländern mit den europäischen Zielsetzungen übereinstimmen. Eine Voraussetzung für diese Reformen sind ausserdem Autonomie und Unabhängigkeit der Universitäten als eine Garantie, dass sich Hochschulbildung und Forschung den ständigen Veränderungen und Bedürfnissen der Gesellschaft anpassen können. Dieser Sektor muss durch stärkere Akademisierung gestärkt werden, um Europas Konkurrenzfähigkeit zu sichern. Bolognas Schlagworte wie *Flexibilität*, *lebenslanges Lernen*, *Wissensgesellschaft*, *Technologie*, *Wissensaustausch* und schliesslich auch *Akademisierung* tauchen auch in anderen internationalen Diskursen auf, sei es bei der OECD, UNESCO, WTO oder der Weltbank.

Man kann dem natürlich entgegenhalten, dass die Prozesse in Schweden sehr wohl bewusst und zudem selbstverständlich waren. Trotzdem bemerken wir es als eine Merkwürdigkeit, dass ebendieser internationale Diskurs, der so offensichtlich zumindest «inspirierend» gewesen sein muss, nicht mit einem Wort erwähnt wird.

#### 4.2 Lehrerbildungsreform 2011: Der offene Bologna-Diskurs

Es gibt vieles, das darauf hindeutet, dass die 2011er-Reform eigentlich keine richtige Reform ist, sondern eher eine Revision ihrer Vorgängerin. Verändert wird nicht die Verbindung von Grund- und Masterausbildung, die eine internationale Flexibilität ermöglicht, und auch die (natürlich notwendige) Ankoppelung an die Bologna-Regelungen bleibt erhalten. Die Nähe zum Bologna-Prozess wird bereits im Titel deutlich: «Eine nachhaltige Lehrerbildung» (*En hållbar lärarutbildning*) schliesst an die Zielsetzung einer Hochschulausbildung in Europa auf dem Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung an, in welcher der akademische Wert einer fortlaufenden Arbeit an Richtlinien für eine akademische Zusammenarbeit über Landesgrenzen hinweg betont wird (Zgaga, 2006). Das, was die Reform einzig als durchgreifend anders beschreibt, ist die Rückkehr zu variierenden Lehrrexamen, das heisst Examen für Berufsschullehrpersonen, Gymnasiallehrpersonen (Sekundarschule), Grundschullehrpersonen (Pflichtschule 1-9) und Vorschullehrpersonen. Das Resultat ist also wenig radikal, interessant ist vielmehr die Legitimierung und Kommunikation dieser Reform als politische Markierung der bürgerlichen Regierung gegenüber ihrer sozialdemokratischen Vorgängerin.

Durch den Hinweis auf die schlechten Resultate schwedischer Schülerinnen und Schüler in internationalen Tests wird darauf geschlossen, dass es der bisherigen Lehrerbildung offensichtlich nicht gelingt, Lehrpersonen zu «produzieren», die wiederum in der Lage sind, Schülerinnen und Schüler entsprechend auszubilden. Dies liegt jedoch nicht am Unvermögen der Lehrerstudierenden selbst, denn diese, darauf wird hingewiesen, sind ebenso unzufrieden mit der Ausbildung wie die neue bürgerliche Regierung. Die Situation, offenbar entstanden durch falsche sozialdemokratische Bildungspolitik, wird somit «skandalisiert» (Steiner-Khamsi, 2004).

Eine wichtige Frage für Bildungspolitik ist, ... wo Schweden im Verhältnis zu seiner internationalen Konkurrenz steht. Wenn die Ergebnisse nicht den Erwartungen entsprechen, dann stellt sich die Frage nach den wichtigsten Faktoren für gute Unterrichtsergebnisse und wie diese zustande kommen. Hier spielt die Lehrerbildung eine bedeutende Rolle. (SOU, 2008: 109, S. 181)

Da sich die Lehrerbildung nun wie beschrieben nicht radikal verändert und zudem nur eine alte Lehrerbildung (zumindest in Bezug auf eine Variation in der Lehrerbildung) wieder zum Leben erweckt wird, die sozialdemokratischer Provenienz ist, versucht die bürgerliche Regierung mit allen Mitteln, diese Verwandtschaft unsichtbar zu machen. Die schon vorhandenen Regelungen werden nun explizit an die internationalen Erfordernisse, die durch Bologna entstanden sind, geknüpft. Damit erscheinen dieselben Vorschläge als neu.

Es war das Ziel der Kommission, die Ausrichtung der Ausbildungen der neuen und nunmehr üblichen Examenstruktur des sogenannten Bologna-Modells anzupassen, welches auch für andere Hochschulausbildungen gilt. (ebd., S. 55)

Zudem wird der 2001er-Lehrerbildungsreform ein zu wenig internationaler Fokus vorgeworfen. Da diese ja gänzlich auf *explizite* internationale Verweise verzichtet hatte, ist ein solcher Vorwurf noch nicht einmal von der Hand zu weisen.

Erziehungswissenschaft erscheint [im Kommissionsbericht zur Lehrerreform 2001] als abgegrenztes nationales Forschungsfeld. ... Die Diskussion der Kommission richtete mit ihrem nationalen Ausgangspunkt den Fokus nur auf Wissensproduktion. Forschung wird auf solch instrumentalisierte Weise zur nationalen Frage. (ebd., S. 96 f.)

Um die Differenz zum Vorgänger noch deutlicher zu markieren, wird aber nicht nur der überfällige internationale Bezug betont. Der Kommissionsbericht 2008 nutzt für seine Reform eine für eine moderne Lehrerbildung recht *merkwürdige* historische Perspektive, die ihren Anfangspunkt sehr weit zurück im Mittelalter ansiedelt. Dieser weitläufige Rückblick hat jedoch einzig das Ziel zu verdeutlichen, dass der eigentliche Vorgänger, 70 Jahre Sozialdemokratie, nur eine «Fussnote» schwedischer Schulpolitik ist.

Die schulpolitische Debatte kann ... als eine Debatte um kulturelle Reproduktion gesehen werden und Schule als ein Ausdruck des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Gustav Vasas Streben nach einer einheitlichen Nation tritt gerade in unserer Zeit deutlich hervor. (ebd., S. 102)

Wie kein anderer steht König Gustav Vasa, der Schweden im 15. Jahrhundert einte und aus dänischer Vorherrschaft befreite, für eine souveräne und einig Nation. Mit diesem Verweis wird dann doch wieder Abstand genommen von «zu vielen» internationalen Bezügen und die Lehrerbildung neben dem internationalen auch in einen Zusammenhang eingebettet, der in Schweden äusserst positiv besetzt ist.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel des Artikels war es zu verdeutlichen, *wie* nationale Reformprojekte in Schweden, wie z.B. die Reformen der Lehrerbildung, von internationalen Entwicklungen beeinflusst werden und wie im Land selbst dieser Einfluss auf diskursiver Ebene in Regierungsdokumenten behandelt wird. Unsere Hauptthese war, international vergleichender Erziehungswissenschaft folgend, dass Referenz und gleichermassen Nichtreferenz auf internationale Prozesse wie den Bologna-Prozess in den beiden Reformen der schwedischen Lehrerbildung im 21. Jahrhundert existieren. Wir konnten feststellen, dass sich die Referenz auf das Internationale von Reform 2001 zu Reform 2011 deutlich verändert. Dies illustriert einen politischen Wechsel in Schweden. Die Lehrerbildungsreform von 2001 ist ein sozialdemokratisches Projekt. Sie findet zeitgleich zur Unterzeichnung des Bologna-Abkommens statt (1998), welches Schweden im Juni 1999 mitunterzeichnet. Im Expertenbericht, der die 2001er-Reform einleitet und ebenfalls 1999 veröffentlicht wird, erscheint keine einzige Referenz dazu, obwohl diese Reform eine offenkundige und notwendige Reaktion auf eine europäische Integration des schwedischen Bildungssystems aufweist. Unter Anwendung von Waldow (2009)

kann man hier einen Prozess verdeckten Leihens feststellen. Bologna-Prinzipien und Bologna-Termini werden angewendet, aber nicht kenntlich gemacht. Die Referenz auf das Internationale und Europäische kann offensichtlich nicht zur Legitimierung der Reform beitragen. Dafür gibt es mehrere Gründe. Der erste ist sicherlich ein Misstrauen gegenüber Europa in einem Land, das lange Zeit besonderen Wert auf seine Neutralität und Bündnisfreiheit legte. Der Volksentscheid 1991 zum Beitritt Schwedens zur EU ging nur knapp dafür aus (52.3 %) (Kaiser et al., 1995). Zudem war auch ein Bezug auf internationale Ideengeber nicht sonderlich populär. Folgen wir dem Konzept des Leihens und Verleihens von Bildungspolitik, dann sah sich Schweden traditionell eher als Verleiher. Dies ist mit einem gewissen bildungspolitischen Nationalismus verbunden (Waldow, 2009), der auf der Erfahrung beruht, mit der Gesamtschulreform der 1960er-Jahre Vorreiter progressiver Schulpolitik gewesen zu sein (Telhaug et al., 2006). Auch ein Selbstverständnis, Repräsentant des 3. Weges zu sein und somit welt- und nicht nur bildungspolitisch eine exponierte Stellung zu haben, ist hier sicherlich von Bedeutung. Dieser Glaube an Vorreiterschaft beruht auch auf einem tiefen Glauben, sich Fortschritt auf der Grundlage grösstmöglicher Rationalität verschrieben zu haben. Bildung und Bildungsreform sind demnach immer Antworten auf auftauchende Probleme, die gelöst werden müssen, oder auf Entwicklungen, auf die reagiert werden muss. Bildungsreform wird somit zur «Whig-History» (Waldow, 2009), zur natürlichen Entwicklung hin zur demokratischen Gesellschaft. Eine «Externalisierung auf Welt» (Schriewer, 1990) funktioniert hier offenbar weniger gut als eine «Externalisierung auf Wissenschaft» (Luhmann, 1990). Einfacher gesagt, die Lehrerbildungsreform legitimiert sich durch Bezug auf wissenschaftliche Forschung, nicht in Bezug auf internationale Praxis.

Diese Nichtbeachtung der internationalen Bildungsarena kann auch für die Lehrpersonen selbst illustriert werden. In einem deutsch-schwedischen Vergleich der Fortbildung deutscher und schwedischer Lehrpersonen hinsichtlich internationaler Vergleichsarbeiten von 2008 konnten Wermke und Forsberg (2010) zeigen, dass 200 schwedische Lehrpersonen, die an der Studie teilnahmen, buchstäblich keine Fortbildungen zu diesem Thema in ihrer bisherigen Karriere besucht hatten, wogegen dies für ihre ca. 200 deutschen Kolleginnen und Kollegen ein wichtiger Bestandteil ihrer Kompetenzentwicklung war. Vielleicht wird dadurch auch die Anwendung internationaler Argumente als Legitimation bürgerlicher nationaler Reformprojekte erst möglich? Nach nur 10 Jahren Bestand wird das sozialdemokratische Reformprojekt von einem bürgerlichen ersetzt. 2006 wird die sozialdemokratische Regierung durch eine bürgerliche abgelöst, die 2010 als erste bürgerliche Regierung in ihrem Amt bestätigt wird. Die bürgerliche Bildungspolitik definiert sich in krasser Abgrenzung zur sozialdemokratischen Vorgängerin. Die Reform wird eingeleitet mit einer Skandalisierung des Abschneidens schwedischer Schülerinnen und Schüler in den letzten Vergleichsarbeiten und vor allem deren stetiger Verschlechterung in den einzelnen Testdurchgängen von TIMSS und PISA (Carlgrén, 2009). Der Befund ist sicherlich nicht gänzlich falsch, doch das Ausmass der Skandalisierung dient vor allem der Diskreditierung sozialdemokratischer Politik und der Installation einer bürgerlichen Politik in grösstmöglichem Abstand zu dieser. Die

2011er-Reform referiert deutlich auf Bologna. Jedoch handelt es sich bei genauerem Hinsehen nur um eine Revision ihrer Vorgängerin. Ihre grösste Neuerung ist eine Wiederaufteilung eines einzigen Lehrereksamens für alle Lehrpersonen in vier verschiedene Lehrereksamen. Aber auch dieses Modell verweist weniger auf eine Neuerung als auf eine ältere Lehrerbildung der 1960er-Jahre. Es handelt sich also um eine «Rückbesinnung» auf eine Zeit schwedischer Bildungshegemonie. Die Reform von 2011 besinnt sich sogar auf das Mittelalter und dort auf Gustav Vasa, den Einiger Schwedens. Er wird zum Paten einer Lehrerbildungsreform, und fast 70 Jahre sozialdemokratischer Schulpolitik werden zur Fussnote.

Zusammengefasst lässt sich also sagen, dass die schwedische Lehrerbildung im 21. Jahrhundert im Spannungsfeld von nationalen Reformprojekten und internationalen Einflüssen wie dem Bologna-Prozess ein Lehrbuchbeispiel einer internationalen Politik des Leihens und Verleihens wird, in welcher Leihen nicht gleich Leihen ist und der Verleiher häufig nicht der ist, der angegeben wird.

## Literatur

- Asking, B. & Jedeskog, G.** (1994). *The teacher education programme in Sweden. Some notes*. Linköping: Linköping University, Dept. of Education and Psychology.
- Barber, M. & Mourshed, M.** (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Co.
- Buchberger, F. & Buchberger, I.** (2003). Europäische Lehrerausbildung zwischen Finnland und England. In B. Laudenbach (Hrsg.), *Reform der Lehrerausbildung* (S. 13–26). Bremen: LIS.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallós, D. & Stephenson, J.** (Hrsg.). (2000). *Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Carlgrén, I.** (2009). The Swedish comprehensive school – lost in transition. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 633–649.
- Carlgrén, I. & Klette, K.** (2008). Reconstructions of nordic teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (2), 117–133.
- Day, C. & Sachs, J.** (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Hrsg.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (S. 3–32). Berkshire: Open University Press.
- Hartman, S. G.** (2005). *Det pedagogiska kulturarvet* [Das pädagogische Kulturerbe]. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kaiser, W., Visuri, P., Malmström, C., Hjelseth, A., Listhaug, O. & Todal Jenssen, A.** (1995). *Die EU-Volksabstimmungen in Österreich, Finnland, Schweden und Norwegen: Verlauf, Ergebnisse, Motive und Folgen*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Linde, G.** (2003). The meaning of a teacher education reform: National story-telling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), 109–122.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P.** (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning* [Bildungsreformen und politische Steuerung]. Stockholm: HLS.
- Luhmann, N.** (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ödman, P.-J.** (1995). *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* [Das Spiel der Kontraste: Eine Geschichte schwedischer Mentalität und Pädagogik]. Stockholm: Norstedts.

- Philipps, D.** (2004). Towards a theory of policy attraction in education. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The global politics of educational borrowing and lending* (S. 54–68). New York: Teachers College Press.
- Richardson, G.** (2004). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu* [Schwedische Bildungsgeschichte. Schule und Gesellschaft heute und damals]. Lund: Studentlitteratur.
- Schriewer, J.** (1990). The method of comparison and the need for externalisation. Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Hrsg.), *Theories and methods in comparative education* (S. 25–83). Frankfurt am Main: Lang.
- SOU.** (1999: 63). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling* [Lehren und Führen. Eine Lehrerbildung für Kooperation und Entwicklung]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU.** (2008: 109). *En hållbar lärarutbildning* [Eine nachhaltige Lehrerbildung]. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Steiner-Khamsi, G.** (Hrsg.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G.** (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323–342.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P.** (2006). The nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 245–283.
- The European Ministers of Education.** (1999). The Bologna declaration of 19 June 1999. [Nicht offiziell publiziert, online verfügbar z.B. unter [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_en.htm).]
- Waldow, F.** (2009). Undeclared imports: Silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45, 477–494.
- Wallin, E.** (2001). Pedagogikforskarens uppgift i statliga utredningar [Die Aufgabe des pädagogischen Forschers in staatlichen Kommissionen]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6 (3), 195–205.
- Wermke, W. & Forsberg, E.** (2010). *Teachers' continuing professional development in assessment from a comparative perspective*. Paper präsentiert auf der National Assessment Conference, Stockholm, 21.–22. Oktober 2010.
- Zgaga, P.** (2006). *Looking out: The Bologna process in a global setting. On the «external dimension» of the Bologna process*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

## Autorin und Autor

**Gabriella Höstfält**, Universität Stockholm, Institut für Pädagogik und Didaktik,  
gabriella.hostfalt@edu.su.se

**Wieland Wermke** (zu kontaktierender Autor), Universität Stockholm, Institut für Pädagogik und Didaktik,  
wieland.wermke@edu.su.se