

Waldow, Florian

Juristen oder Testspezialisten? Zur Rolle von Experten bei der Herstellung von Notengerechtigkeit in Deutschland und Schweden

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 4, S. 484-496

urn:nbn:de:0111-opus-87428



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2011

■ *Thementeil*

Bildungspolitik zwischen Expertenwissen und Öffentlichkeit

■ *Allgemeiner Teil*

Die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein – der Kontext des Systemwandels in lokaler Entscheidung

Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebung

Unbekannt, unverstanden, unterschätzt – Gregor Girards facettenreiche Schulpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungspolitik zwischen Expertenwissen und Öffentlichkeit

Marcelo Caruso

Bildungspolitik zwischen Expertenwissen und Öffentlichkeit.

Einführung in den Thementeil 453

Michele S. Moses

Education-Policy-by-Ballot-Initiative: Considerations

Related to Democracy and Justice 458

Lucien Criblez

Vox populi – Zur Herausforderung der Bildungspolitik

durch die halbdirekte Demokratie 471

Florian Waldow

Juristen oder Testspezialisten? Zur Rolle von Experten bei der Herstellung

von Notengerechtigkeit in Deutschland und Schweden 487

Bernd Zymek/Sabine Wendt/Moritz Hegemann/Frank Ragutt

Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess

des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen 497

Markus Maurer

Der *Free Education* Mythos und die Legitimationsprobleme privater Akteure

im Hochschulsektor Sri Lankas 513

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildungspolitik zwischen Expertenwissen

und Öffentlichkeit“ 526

Allgemeiner Teil

Jürgen Wiechmann

Die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein –
der Kontext des Systemwandels in lokaler Entscheidung 534

Tobias Diemer/Harm Kuper

Formen innerschulischer Steuerung mittels zentraler Lernstandserhebungen 559

Beat Bertschy

Unbekannt, unverstanden, unterschätzt –
Gregor Girards facettenreiche Schulpädagogik 572

Besprechungen

Christine Schmid/Rainer Watermann

Wulf Hopf: Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft
in Deutschland 589

Michaela Schmid

Hildegard Macha/Monika Witzke (Hrsg.):
„Familie – Kindheit – Jugend – Gender“.
Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III 592

Klaus Zierer

Karl-Heinz Arnold/Sigrid Blömeke/Rudolf Messner/
Jörg Schlömerkemper (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung –
Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft
vom Unterricht 595

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2010 598

Pädagogische Neuerscheinungen 633

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Educational Policy between Expert Knowledge and Public Discussion

Marcelo Caruso

Educational Policy between Expert Knowledge and Public Discussion. An introduction	453
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Michele S. Moses

Education-Policy-by-Ballot-Initiative: Considerations Related to Democracy and Justice	458
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Lucien Criblez

Vox populi – On the challenges of semi-direct democracy with regard to educational policy	471
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Florian Waldow

Lawyers or Test Specialists? On the role of experts in establishing equity of grades in Germany and in Sweden	484
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Bernd Zymek/Sabine Wendt/Moritz Hegemann/Frank Ragutt

Regional Governance and Local School Development Policy in the Process of De- or Reconstructing Regional Structures of Educational Institutions	497
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Markus Maurer

The Myth of Free Education and the Problems of Legitimization Private Operators are confronted with in the Field of Higher Secondary Education in Sri Lanka	513
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Educational Policy between Expert Knowledge and Public Discussion”	526
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Contributions

Jürgen Wiechmann

The Implementation of the Comprehensive School (Gemeinschaftsschule) in Schleswig-Holstein – Systemic change and local decision making	534
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tobias Diemer/Harm Kuper

Forms of School-Internal Control by means of Central Surveys on Student Achievement 572

Beat Bertschy

Unknown, Misunderstood, Underestimated – Gregor Girard’s multifaceted theory of education 572

Book Reviews 589

New Books 633

Impressum U 3

Juristen oder Testspezialisten?

Zur Rolle von Experten bei der Herstellung von Notengerechtigkeit in Deutschland und Schweden¹

Zusammenfassung: In dem Artikel wird die unterschiedliche legitimatorische Abstützung der Notengerechtigkeit in Deutschland und Schweden diskutiert, einschließlich der Rolle, die unterschiedliche Typen von Experten dabei spielen. Dies geschieht unter Rückgriff auf Konzepte aus der Gerechtigkeitsforschung. Wichtigstes Instrument zur Herstellung von Notengerechtigkeit ist in Schweden schon seit vielen Jahrzehnten das System der nationalen Tests; in Deutschland gründet die Notengerechtigkeit nach wie vor primär im professionellen Lehrerurteil. Dafür fehlen die umfangreichen juristischen Überprüfungsmöglichkeiten der Benotung, die in Deutschland existieren, in Schweden völlig.

1. Leistungsbewertung und Meritokratie

Die Schule – bzw. das Bildungssystem – ist, in Helmut Schelskys bekannter Formulierung, die „primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierugsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen“ (Schelsky, 1957, S. 17-18). In westlich-demokratischen Gesellschaften soll diese Zuweisung von Lebenschancen nach *meritokratischen* Grundsätzen ablaufen, d.h. individuelle Leistung bzw. Leistungsfähigkeit sollen über die Zuweisung von Lebenschancen entscheiden, nicht askriptive Kriterien wie sozialer Hintergrund, Vermögen, etc. (Becker & Hadjar, 2009, S. 35-36). Die Wirklichkeit der Zuweisung von Lebenschancen sieht bekanntlich anders aus. Askriptive Merkmale spielen hier weiterhin eine wichtige Rolle, wie die bildungssoziologische Forschung immer wieder belegen kann (vgl. die Beiträge in Becker & Lauterbach, 2008). Auf der Ebene einer „normative[n] Selbstdefinition“ (Solga, 2005, S. 23; im Original kursiv) ist die „Meritokratie“ (im Deutschen oft mit „Leistungsprinzip“ umschrieben) jedoch das unbestrittene Leitideal westlich-demokratischer Gesellschaften, was die Rechtfertigung der Zuweisung unterschiedlicher Lebenschancen und somit auch der sozialen Ungleichheit betrifft.

Die schulische Leistungsmessung und -bewertung spielt in diesem Prozess der Zuweisung von Lebenschancen auf meritokratischer Grundlage eine wichtige Rolle. Sie

1 Die Arbeit an diesem Beitrag wurde im Rahmen zweier Forschungsprojekte gefördert: dem vom schwedischen Science Council finanzierten Projekt „International student assessments, national assessment culture and reform history“ an der Universität Uppsala und der vom Verfasser geleiteten Emmy-Noether-Nachwuchsgruppe „Unterschiedliche Welten der Meritokratie?“ (DFG-Geschäftszeichen WA 2889/1-1) an der Universität Münster. Ich danke Kathleen Falkenberg und zwei anonymen Gutachtern für wertvolle Hinweise.

eröffnet oder verschließt den Zugang zu weiteren Bildungschancen und bestimmt so den Erwerb von Bildungszertifikaten ganz wesentlich mit, und Zensuren und Bildungszertifikate sind die wichtigste „Währung“ (Deutsch, 1979, S. 393), in der Leistung bzw. Leistungsfähigkeit ausgedrückt wird.

Mithilfe der schulischen Leistungsbewertung wird also ein soziales Gut zugewiesen, nämlich Lebenschancen. Dieser Zuweisungsprozess kann mit den theoretischen und begrifflichen Werkzeugen betrachtet werden, die auch zur Untersuchung anderer Allokationsprozesse sozialer Güter herangezogen werden, etwa der Zuweisung von Wohlfahrtsleistungen. Derartige Allokationsprozesse müssen sowohl hinsichtlich der verwendeten Allokationsverfahren als auch hinsichtlich der *Ergebnisse* des Allokationsverfahrens bei den jeweils Betroffenen bzw. der Öffentlichkeit Legitimität besitzen. Damit dies gewährleistet ist, muss die Allokation – also hier die Vergabe von Bildungszertifikaten und die damit verknüpfte Leistungsbewertung – gewissen Gerechtigkeitsnormen folgen (vgl. Struck, 2001, S. 45-46).

Die Forschung zur Gerechtigkeit von Allokationsprozessen unterscheidet zwischen verschiedenen Arten der Gerechtigkeit; üblich ist heutzutage eine Aufteilung in Verfahrens-, Verteilungs- und Interaktionsgerechtigkeit (vgl. Colquitt, Greenberg & Zapata-Phelan, 2005). Für den Bereich der Leistungsbewertung spielen insbesondere Aspekte der Verfahrensgerechtigkeit eine wichtige Rolle, d.h. der *Prozess* der Leistungsbewertung muss als gerecht wahrgenommen werden.

2. Verfahrensgerechtigkeit und Leistungsbewertung: Leventhals *procedural components*

Ein wichtiger Beitrag zur Forschung über Verfahrensgerechtigkeit (*procedural justice*) war Gerald Leventhals Versuch, den Allokationsprozess sozialer Güter in seine Einzelbestandteile (sog. „procedural components“) zu zerlegen (Leventhal, 1980; Leventhal, Karuza jr. & Fry, 1980). Leventhal identifiziert sieben dieser *procedural components* (Abbildung 1).

Die Fairness eines Allokationsprozesses besteht in „an individual’s perception of the fairness of the procedural components of the social system that regulate the allocative process“ (Leventhal, 1980, S. 35).²

Was in diesem Sinne als „fair“ bzw. gerecht wahrgenommen wird, unterscheidet sich nun aber je nach Kontext ganz erheblich. In verschiedenen nationalen Kontexten und bei unterschiedlichen Akteuren herrschen ganz unterschiedliche Vorstellungen dessen vor, was als gerecht gelten soll. Zudem wird auch die Bedeutung einzelner *procedural components* in unterschiedlichen Kontexten durchaus unterschiedlich gewichtet.

2 „Fairness“ und „Gerechtigkeit“ werden in der Literatur vielfach synonym verwendet (Colquitt et al., 2005, S. 3).

1. Selection of agents	Auswahl derjenigen, die die Allokation vornehmen
2. Establishing ground rules	Festlegung und Kommunizierung der Allokationsregeln und -kriterien
3. Information gathering	Sammlung von Information, auf deren Basis die Allokationsentscheidung getroffen werden kann
4. Decision-making	eigentlicher Entscheidungsprozess
5. Safeguards	Prozeduren, die sicherstellen sollen, dass die agents die Allokation korrekt durchführen und dass niemand den Allokationsprozess unterläuft oder umgeht
6. Appeals	Möglichkeiten, getroffene Allokationsentscheidungen zu korrigieren bzw. korrigieren zu lassen
7. Change Mechanisms	Mechanismen zur Veränderung der geltenden Allokationsprinzipien

Abb. 1: *Procedural components nach Leventhal, Karuza jr. & Fry (1980, S. 170-171)*

Im vorliegenden Artikel geht es um diese national spezifischen Unterschiede, die ganz wesentlich auch damit zusammenhängen, welche Typen von Experten jeweils am Allokationsprozess beteiligt sind. Verglichen werden der deutsche und der schwedische Fall. In Bezug auf Aspekte der Leistungsbewertung wird mit einer institutionenanalytischen Perspektive gefragt, „welche Regeln oder Prinzipien der Gerechtigkeit in den Bauplänen unserer gesellschaftlichen Institutionen [in diesem Falle der schulischen Leistungsbewertung, F. W.] eingelassen sind“ (Liebig, 2006, S. 24).³

Die (summative) Leistungsbewertung in der Schule weist unterschiedlichen Schülern unterschiedliche Bildungs- und Lebenschancen zu und dient insofern der *Differenzerzeugung* zwischen verschiedenen Schülern (vgl. Wiliam, Bartholomew & Reay, 2004, S. 45). Diese Differenzen sollen jedoch unter Bedingungen der *Chancengleichheit* erzeugt werden (zu den Ambivalenzen dieses Begriffs, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, vgl. Giesinger, 2007, S. 373), d.h. Faktoren, die nicht direkt mit der Leistung bzw. Leistungsfähigkeit der Schüler in Beziehung stehen, sollen bei der Leistungsbewertung keine Rolle spielen; gleichzeitig sollen vergleichbare Leistungen auch zu vergleichbaren Bewertungen führen. In Leventhals Terminologie können Maßnahmen, die der Gewährleistung von Chancengleichheit dienen, dem Bereich der *safeguards* zugeordnet werden. Die *appeals*, also die Korrekturmöglichkeiten einer einmal vorgenommenen Allokation, können daneben als eine Art „*safeguard ex post*“ angesehen

3 Die ggf. vorhandenen unterschiedlichen Konzeptionen von gerechter Leistungsbewertung bei unterschiedlichen Akteursgruppen innerhalb ein und desselben Systems finden demgegenüber in dem vorliegenden Artikel keine Berücksichtigung. Auch nationale Binnenunterschiede, wie die zwischen den deutschen Bundesländern, können hier nicht diskutiert werden.

hen werden, also als eine Möglichkeit, Verletzungen des Gebots der Chancengleichheit nachträglich zu korrigieren.

Safeguards und *appeals* stehen in diesem Artikel im Zentrum der Betrachtung. Eng zusammen hängen insbesondere die *safeguards* mit der *selection of agents*, also der Frage, wer die Zuweisung vornimmt. Was die schulische Leistungsbewertung betrifft, nimmt hier die Lehrerschaft in den meisten Bildungssystemen der Welt eine wichtige Rolle ein; sie ist aber keineswegs die einzige Akteursgruppe, die an der Leistungsbewertung beteiligt ist bzw. die für die Wahrnehmung des Bewertungsprozesses als gerecht verantwortlich ist. Experten unterschiedlicher Art können hier ebenfalls eine wichtige Rolle spielen; darauf wird unten noch zurückzukommen sein.

Was bezüglich dieser *procedural components* in den beiden betrachteten nationalen Kontexten als fair bzw. gerecht gilt, einschließlich welche Typen von Experten zur legitimatorischen Abstützung der Zuweisung unterschiedlicher Lebenschancen herangezogen werden, macht die unterschiedlichen Legitimationsgefüge in den beiden untersuchten Ländern deutlich. Hierum soll es im Folgenden gehen.

3. *Safeguards* und *selection of agents*

Sobald Noten und Bildungszertifikate im großen Stil den Zugang zu bestimmten Bildungs- und Lebenschancen regeln, ist die Gewährleistung einer gewissen einheitlichen Bewertungsgrundlage wichtig:

At one extreme this has taken the form of highly formalized “standardized tests” [...] At the other extreme there has been a reliance on “professional judgement” to try to ensure an acceptable level of comparability. (Goldstein & Lewis, 1996, S. 2)

Die meisten real existierenden Bildungssysteme lassen sich irgendwo zwischen diesen beiden Polen einordnen. Deutschland und Schweden stehen jedoch jeweils einem der beiden Pole relativ nahe, was sie als Vergleichsländer im vorliegenden Fall besonders geeignet macht.

3.1 *Deutschland*

Traditionell wurden in Deutschland eine (auf Ebene des einzelnen Bundeslandes) zentralisierte Bildungsverwaltung, detaillierte Lehrpläne sowie ein mehr oder weniger zentralisiertes System der Lehrerausbildung und -prüfung als eine hinreichende Garantie dafür gesehen, dass die Leistungsbewertung in der Schule, vor allem die Benotung, überall auf gleicher Grundlage geschehe (Ingenkamp, 1989a, S. 56; Füssel, 2002, S. 128); *safeguards* im Sinne standardisierter Tests waren demgegenüber weitgehend unüblich. Über Jahrzehnte immer wiederkehrende Befunde zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (vgl. Ingenkamp, 1989b) in dem Sinne, dass unterschiedliche Lehrpersonen unterschiedlich benoten bzw. die gleiche Lehrperson die gleiche Arbeit zu unterschiedli-

chen Zeitpunkten unterschiedlich benotet, führten zu keinen durchgreifenden Veränderungen.

Laut einem 1999 erschienenen Beitrag von Ewald Terhart wird die Praxis der Schülerbeurteilung in Deutschland „primär abgestützt durch eine als Teil der Berufskultur und des schulformbezogenen bzw. einzelschulischen Selbstverständnisses existierende *gelebte, wenig explizierte Tradition*.“ In diese Tradition werden die jungen Lehrerinnen und Lehrer „allmählich hineinsozialisiert“ (Terhart, 1999, S. 281). Seit der Publikation des erwähnten Artikels von Ewald Terhart hat sich im deutschen Schulsystem bekanntlich einiges verändert. Fast alle Bundesländer führten zentrale Abschlussprüfungen ein; der Standardisierungsgrad dieser Prüfungen hält sich im internationalen Vergleich jedoch in engen Grenzen (Klein, Kühn, van Ackeren & Block, 2009, S. 618). Zudem geht in die allokatonsrelevante Abschlussnote ein Großteil lokal erbrachter und bewerteter Leistungen ein.

Im Zuge der Einführung der Bildungsstandards wurden außerdem klassen-, schul- und sogar bundesländerübergreifende Testinstrumente wie Vergleichsarbeiten, Jahrgangsstufenarbeiten und dergleichen eingeführt. Begründet wurde und wird die Einführung dieser Instrumente von offizieller Seite (im Unterschied zur wissenschaftlichen Begleitdiskussion wie etwa bei van Ackeren & Bellenberg, 2004, S. 125) jedoch vielfach nicht primär mit ihrem möglichen Beitrag zur Gewährleistung eines einheitlicheren Bewertungsniveaus und damit einer Erhöhung der Notengerechtigkeit. So ist in der Darstellung der Ziele der 2006 von der KMK beschlossenen „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ – wie der Name schon andeutet – nur von den Chancen die Rede, die die „Gesamtstrategie“ einerseits für das Systemmonitoring, andererseits für die Schulentwicklung bietet (vgl. Kultusministerkonferenz, 2010). Von der Verbesserung der Notengerechtigkeit ist demgegenüber nicht die Rede.⁴

Trotz einiger Veränderungen in den letzten Jahren ist die Notengerechtigkeit in Deutschland also nach wie vor ganz wesentlich im professionellen Urteil der Lehrerverberufung abgestützt.⁵ Ewald Terhart (2006) bringt diese Einstellung auf den Punkt:

In a way it is strange that society in general and we all have learned to accept a weak, unclear and personal practice leading to most important decisions on the individual and on the societal level. [...] Maybe an unclear, weak, situated and personal practice full of substantial mistakes is better accepted than the dominance of cold and objective, mechanical and centralized testing and selection. Despite its immense weak-

4 Dafür sind die eingeführten Instrumente u.U. auch gar nicht geeignet, vgl. Leutner, Fleischer, Spoden und Wirth (2007, S. 151-152).

5 Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrer und Lehrerinnen die einzigen *agents* sind, die an dem dargestellten Allokationsprozess beteiligt sind. Eine ganz wesentliche Rolle nehmen auch die Eltern ein. Besonders deutlich wird dies bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Sekundarschultypen nach Klasse 4 bzw. 6. In vielen Bundesländern sind die Eltern hier nicht an die Empfehlung der Grundschule gebunden und können relativ frei entscheiden (Kleine, Birnbaum, Zielonka, Doll & Blossfeld, 2010, S. 75).

nesses and overt faults the cultural regulation in this field seems to be preferred when compared with the mechanical sorting of persons (students). (Terhart, 2006, S. 123)

3.2 Schweden

Schweden befindet sich hinsichtlich der oben erwähnten zwei Möglichkeiten der „standardization“ der Leistungsbewertung nahe am anderen Pol. Zwar ist für die Benotung auch in Schweden zunächst einmal die Lehrperson verantwortlich; es besteht jedoch ein stark ausgebautes System zentraler nationaler Tests, das dem primären Zweck der Gewährleistung eines einheitlichen Bewertungsniveaus dient. Dieses System wurde bereits ab den 1940er-Jahren aufgebaut (Lundahl, 2009). Die Einführung und Durchsetzung der nationalen Tests ist in der Forschung zum Teil als eine Deprofessionalisierung der Lehrerschaft wahrgenommen worden. Christian Lundahl (2006, S. 262) beschreibt den Prozess der Einführung und Durchsetzung von nationalen Tests als Auseinandersetzung über die Bewertungshoheit zwischen Lehrern einerseits und Testspezialisten andererseits, die von den Testspezialisten gewonnen wurde. Die Tests wurden von Anfang an unter maßgeblicher Beteiligung von Wissenschaftlern erstellt; heute werden sie im Auftrag der nationalen Schulbehörde *Skolverket* von Universitätsinstituten entwickelt.

Bis in die frühen 1990er-Jahre existierte in Schweden ein normorientiertes Benotungssystem mit der gesamten Jahrgangsstufe (landesweit!) als Bezugsgruppe (Andersson, 1991). Die Kalibrierung der Notenstufen erfolgte mit Hilfe der nationalen Tests. Mitte der 1990er-Jahre ging Schweden zu einem kriterienorientierten Benotungssystem über, d.h. nunmehr standen nicht mehr die Anteile der einzelnen Notenstufen von vornherein fest, sondern gewisse, vorab in den Fachlehrplänen festgelegte Kriterien sollten über die Notenvergabe entscheiden. Im Prinzip entfällt mit einem kriterienorientierten System die systemische Notwendigkeit nationaler Tests zur Notenkalibrierung, da die Notengrenzen ja kriterial festgelegt sind. Im schwedischen System spielen nationale Tests jedoch weiterhin eine große Rolle; ja, die Zahl der Tests und die Zahl der Fächer, in denen getestet wird, wurde sogar noch erhöht (Lundahl, 2009, S. 121).

Skolverket (2010) bezeichnet die Gewährleistung eines einheitlichen Bewertungsniveaus auch weiterhin als die wichtigste Aufgabe der nationalen Tests, auch wenn mittlerweile auch in Schweden Schulentwicklung und Systemmonitoring als Aufgaben hinzugetreten sind. Das Testsystem gilt als primärer Garant der Notengerechtigkeit in Schweden; Hinweise darauf, dass die vergebenen Noten von den Testergebnissen abweichen, werden immer noch als Bedrohung der Notengerechtigkeit wahrgenommen (vgl. *Skolverket*, 2007).

4. Appeals

Der folgende Abschnitt konzentriert sich auf *appeals* im engeren Sinne, d.h. die Anfechtung von einmal vorgenommenen Leistungsbewertungen. In beiden Vergleichsländern existieren daneben noch Möglichkeiten der freiwilligen Wiederholung gewisser Leis-

tungsfeststellungen (z.B. die freiwillige mündliche Abiturprüfung zur Notenverbesserung); diese werden hier nicht berücksichtigt.

4.1 Deutschland

In den Schulgesetzen und -verordnungen der deutschen Bundesländer sind keine innerhalb des Bildungssystems selbst angesiedelten *appeals*-Prozesse vorgesehen, es besteht jedoch die Möglichkeit, ggf. juristisch gegen bestimmte Arten der Leistungsbewertung vorzugehen. Beurteilungen von Schülerleistung, zumindest, insoweit sie weitergehende Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen haben (etwa im Falle von Abschlussprüfungen oder Versetzungsentscheidungen), sind Verwaltungsakte und unterliegen als solche der rechtlichen Überprüfbarkeit durch die Verwaltungsgerichte (Richter, 2006, S. 106, 120).

Den Lehrpersonen wird ein gewisser Beurteilungsspielraum eingeräumt, über den Gerichte nicht befinden können. Gerichtlich überprüft werden kann, ob Verfahrensfehler vorliegen, sogenannte „sachfremde Erwägungen“ angestellt wurden, das Gleichbehandlungsgebot verletzt wurde oder ob sachliche Fehler gemacht wurden, d.h. beispielsweise eine Antwort zu Unrecht als falsch gewertet wurde. Generell kann konstatiert werden, dass sich die Aspekte der schulischen Leistungsbewertung, die als justiziabel gelten, im Laufe der Zeit ausgeweitet haben. Befassten sich die Gerichte lange Zeit fast ausschließlich mit formalen Fragen, so müssen sie heute über genuin pädagogische Fragen wie die inhaltliche Richtigkeit von Prüfungsantworten entscheiden, ggf. unter Rückgriff auf Sachverständige (Niehues & Rux, 2006, S. 119-120).

Von den existierenden Klagemöglichkeiten wird eifriger Gebrauch gemacht. Dies hat dazu geführt, dass in der Ratgeberliteratur zum Schulrecht, die sich an Lehrer, Schüler und Eltern richtet, rechtliche Fragen der Leistungsbewertung eine wichtige Rolle spielen (vgl. etwa Schröder, 2004; Staupe, 2007). Einerseits finden sich hier Ratschläge für Schulleiter und Lehrpersonen, wie Bewertung „rechtssicher“ zu machen ist; andererseits werden Eltern und Schülern ihre rechtlichen Möglichkeiten dargelegt.

4.2 Schweden

Von offensichtlichen Schreibfehlern und dergleichen abgesehen, ist es in Schweden grundsätzlich nicht möglich, erteilte Noten bzw. Prüfungsergebnisse juristisch oder in anderer Weise anzufechten. In den letzten Jahren wurde zwar ab und zu von verschiedener Seite immer wieder die Forderung geäußert, ein derartiges Instrument einzuführen (vgl. Davidsson, Sjögren & Werner, 2004, S. 51), jüngst wieder von einer Regierungskommission (Betygsprövningsutredningen, 2010; als Überprüfungsinstanz ist allerdings keine unabhängige Stelle, sondern der jeweilige Schulleiter vorgesehen). Bislang haben diese Bemühungen jedoch keinerlei Erfolg gezeitigt.

In den Publikationen von *Skolverket* wie auch an anderer Stellen wird immer wieder auf die Bedeutung „rechtssicherer“ (*rättssäker*) Bewertung hingewiesen (vgl. etwa

Skolverket, 2008), auch wenn diese Rechtssicherheit aufgrund des Fehlens von rechtlichen Anfechtungsmöglichkeiten gar nicht überprüft werden kann.

Interessant ist die Deutung des Begriffs „rechtssicher“ in den Direktiven der oben erwähnten Regierungskommission. In den Direktiven wird die Bedeutung „rechtssicherer“ Bewertung in der Schule unterstrichen. Dass die Bewertung aus diesem Grunde „gerecht“ sein und auf dem Gleichbehandlungsgebot fußen müsse (*likvärdig*), sei daher eine Selbstverständlichkeit (Regeringskansliet, 2009, S. 1). Als wichtigste Maßnahmen zur Förderung von Gerechtigkeit und Gleichbehandlung werden wiederum die nationalen Tests genannt (S. 3); indirekt tragen diese also zur Erhöhung der „Rechtssicherheit“ bei. In Leventhals Typologie der *procedural components* handelt es sich bei den Tests jedoch nicht um *appeals*, d.h. Möglichkeiten der nachträglichen Anfechtung einmal vorgenommener Allokationen, sondern um *safeguards*, d.h. um Instrumente, die während bzw. vor Abschluss des Allokationsprozesses im engeren Sinne wirksam werden. Hierauf wird unten noch zurückzukommen sein.

5. Resümee und Ausblick

Eingangs wurde diskutiert, dass die Allokation von Lebenschancen mithilfe der schulischen Leistungsbewertung gewissen Gerechtigkeitsnormen folgen muss, um als legitim zu erscheinen. In unterschiedlichen Kontexten sind nun unterschiedliche Legitimationsstrategien unterschiedlich wirksam. Umfassendere Wertorientierungen, die in der jeweiligen Gesellschaft eine Rolle spielen, schlagen sich hier nieder. Abschließend sollen einige Überlegungen hinsichtlich der Ursachen der beobachteten Unterschiede angestellt werden. Letztere haben zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch eher den Charakter von Arbeitshypothesen denn von gesicherten Ergebnissen.

5.1 Deutschland: Verrechtlichung als „Vergerechtiglichung“

Standardisierte Schulleistungstests verschiedener Art traten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihren Siegeszug durch die Bildungssysteme vieler Länder an, Deutschland war aus verschiedenen Gründen jedoch nicht darunter. Insofern gibt es in Deutschland keine Testtradition wie in Schweden. Die von Terhart beschriebene Sichtweise eines auf Tests aufbauenden Systems der *safeguards* als „cold and objective, mechanical and centralized“ (siehe oben) spielt in Deutschland noch immer eine Rolle. Möglicherweise findet sich hier ein Echo des klassischen deutschen Bildungsbegriffs, der zumindest bei vielen seiner wichtigsten Vertreter im 20. Jahrhundert oft mit der Ablehnung standardisierter Tests einherging (vgl. Waldow, 2010). Als entscheidender *safeguard* einer gerechten summativen Leistungsbewertung gilt in Deutschland nach wie vor die Professionalität des Lehrerurteils, die dem vermeintlichen „mechanical sorting of persons (students)“ durch Testsysteme vorgezogen wird.

Zudem unterscheidet sich die deutsche Tradition des öffentlichen Rechts und der rechtlichen Verfasstheit des Verhältnisses Staat – Individuum grundlegend von der

schwedischen. Seit Abschaffung des „Enumerationsprinzips“, unter dessen Geltung der Staat gewisse Bereiche seines Handelns von der gerichtlichen Kontrolle ausnehmen konnte (vgl. Ibler, 1999, S. 350-354), haben sich die Möglichkeiten, gegen Staatshandeln rechtlich vorzugehen, immer weiter ausgeweitet. Diese Ausweitung wie die allgemeine Verrechtlichung des Schulbereichs war auch bedingt durch den Wunsch „to overcome the vestiges of an earlier, more *etatist* and authoritarian legal perspective on the status of schools and their inhabitants“ (Weiler, 1983, S. 264). Hinter der zunehmenden Verrechtlichung des Schulbereichs stand hier also durchaus das Streben nach „Vergerechtlichung“ (Schlink, 2004). Möglicherweise liegen aufgrund der Erfahrung des Nationalsozialismus in der deutschen Wahrnehmung Verrechtlichung und „Vergerechtlichung“ näher beieinander als in Schweden; ein Charakteristikum der NS-Zeit bestand ja darin, dass es eben nicht möglich war, sich rechtlich gegen Willkürakte und Übergriffe des Staates zu wehren.

5.2 Schweden: Wissenschaftliche Rationalität als dominantes Legitimationsmuster

Die schwedische politische Kultur der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war geprägt vom Glauben an die rationale, wissenschaftsbasierte Steuerbarkeit von Sozial-, Wirtschafts- und Bildungspolitik, eine Haltung, die oft mit dem Begriff „soziale Ingenieurskunst“ in Verbindung gebracht wird (Etzemüller, 2009). Diese Prägung wirkt auch heute noch nach und führt dazu, dass der Verweis auf die wissenschaftliche Fundierung von Bildungspolitik in Schweden eine besonders effektive Strategie für ihre Legitimation ist (vgl. Waldow, 2009). Diese Legitimationsstrategie auf politischer Ebene findet nun möglicherweise auf Schülerebene ihr Pendant in der Abstützung von Leistungsbewertung und Selektion in wissenschaftlich-psychometrischer Diagnostik, gewissermaßen als Allokation von Lebenschancen auf wissenschaftlicher Grundlage.

Die zentrale Bedeutung des Testwesens für die Legitimität des Bewertungsprozesses (und damit der Zuweisung von Lebenschancen) wird im deutsch-schwedischen Vergleich besonders deutlich. Zumindest im schulischen Bereich, d.h. vor dem Übergang zur Universität, scheint Leistungsbewertung in Schweden für den Einzelnen mit deutlich weniger „high stakes“ verbunden zu sein als in Deutschland. Klassenwiederholungen sind so gut wie unbekannt, und auch die Aufnahme in die unterschiedlichen nationalen Programme der höheren Sekundarschule ist weniger stark von den Schulnoten abhängig als die Zuweisung zu den unterschiedlichen Sekundarschultypen in vielen deutschen Bundesländern. Dennoch wird mit dem schwedischen Testwesen ein enormer Aufwand zur Vergleichbarmachung der Notengebung betrieben.

Ein Grund für das Fehlen eines *appeals*-Prozesses mag auch in einer anderen Tradition der Kontrolle von Staatshandeln (oder allgemeiner: des Verhältnisses von Staat und Individuum) liegen. Lange Zeit stellte das Wirken des Staates gegenüber dem einzelnen Bürger – mit kontinentaleuropäischen Maßstäben gemessen – ein „System justizfreier Hoheitsakte“ dar (Moeller, 2004, S. 88). Beschwerdeinstanz bei der Anfechtung von Verwaltungsakten war die jeweils handelnde Behörde selbst, bzw. deren vorgesetzte Be-

hörde; der oben erwähnte Kommissionsvorschlag, den Schulrektor als Überprüfungsinstanz für Schulnoten einzusetzen, steht in dieser Tradition. Eine Verwaltungsgerichtsbarkeit im kontinentaleuropäischen Sinne entstand in Schweden erst in den 1980er-Jahren auf Druck von außen. Diese Verhältnisse deuten auf ein anderes Verhältnis von Staat und Individuum hin: In Schweden herrscht vielfach ein „nahezu grenzenloses Vertrauen in die Rechtmäßigkeit staatlichen Handelns“ (S. 88-89) vor, d.h. man geht davon aus, dass der Staat dem Einzelnen gegenüber keine Übergriffe begehen wird, gegen die dieser dann den Schutz eines Gerichtes anrufen müsste.

Das Fehlen von *appeals* gekoppelt mit der Stärke der *safeguards* legt jedoch die These nahe, dass die im Vergleich zu Deutschland im schwedischen Falle unterentwickelten Möglichkeiten, gegen einmal erteilte Beurteilungen Widerspruch einzulegen, durch besonders stark ausgeprägte Instrumentarien zur „Gerechtmachung“ der Bewertung ausgeglichen werden. Fehlende Möglichkeiten der *appeals* – die eingangs ja als eine Art „Safeguard ex post“ charakterisiert wurden – werden also möglicherweise durch besonders gut entwickelte *safeguards* aufgewogen.

5.3 Juristen oder Testspezialisten?

Auch wenn alle westlich-demokratischen Systeme dem meritokratischen Prinzip als normativer Selbstbeschreibung folgen, wird die meritokratische Zuweisung von Lebenschancen in unterschiedlichen nationalen Bildungssystemen offensichtlich ganz unterschiedlich legitimatorisch abgestützt. Was in diesem Zusammenhang als „gerecht“ gilt, ist nicht identisch.

Systemtheoretisch gesprochen lassen sich diese Unterschiede als Rückgriff auf unterschiedliche Externalisierungsformen beschreiben. Für die legitimatorische Abstützung der Selektionsentscheidungen, die das Erziehungssystem für die Gesamtgesellschaft erbringt, wird in beiden Kontexten externalisiert, d.h. es erfolgt die Einholung von „Zusatzsinn“ durch Bezug auf andere gesellschaftliche Teilsysteme (Luhmann & Schorr, 1988, S. 340). Worauf externalisiert wird, unterscheidet sich in den beiden Vergleichsländern jedoch deutlich: Während in den diskutierten Zusammenhängen in Deutschland die Externalisierung auf das Rechtssystem eine wichtige Rolle spielt, scheint in Schweden eher die Externalisierung auf Wissenschaftlichkeit, d.h. auf wissenschaftlich gestützte Diagnostik, eine Rolle zu spielen. Welche Formen von Externalisierung wo erfolgsversprechend sind, hängt mit institutionellen Kontexten sowie unterschiedlichen Bildungsidealen und letztlich möglicherweise Unterschieden im Menschenbild zusammen.

In beiden Vergleichsfällen spielen somit Experten, die nicht als Lehrer und Lehrerinnen tätig sind, eine wichtige Rolle bei der Erzeugung gerechter und damit legitimer Leistungsbewertung, und zwar im einen Falle Juristen, im anderen Testspezialisten.

Literatur

- Andersson, H. (1991). *Relativa betyg: Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Umeå: Universität.
- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2008). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Betygspr vningsutredningen (2010). *Riktiga betyg  r b ttre  n h ga betyg: F rslag till ompr vning av betyg*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Hrsg.), *Handbook of organizational justice* (S. 3-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Davidsson, L., Sjögren, B., & Werner, L. (2004). *Betyg: Grundskola, gymnasieskola, komvux* (6. Aufl.). Stockholm: Norstedts Juridik.
- Deutsch, M. (1979). Education and distributive justice – some reflections on grading systems. *American Psychologist*, 34(5), 391-401.
- Etzem ller, T. (2009). *Social engineering* als Verhaltenslehre des k hlen Kopfes: Eine einleitende Skizze. In T. Etzem ller (Hrsg.), *Die Ordnung der Moderne: Social engineering im 20. Jahrhundert* (S. 11-39). Bielefeld: Transcript Verlag.
- F ssel, H.-P. (2002). Accountability in education: The case of Germany. *Education and the Law*, 14(1), 127-132.
- Giesinger, J. (2007). Was hei t Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(3), 362-381.
- Goldstein, H., & Lewis, T. (1996). The scope of assessment. In H. Goldstein & T. Lewis (Hrsg.), *Assessment: Problems, developments, and statistical issues: A volume of expert contributions* (S. 1-7). Chichester: Wiley.
- Ibler, M. (1999). *Rechtspflegender Rechtsschutz im Verwaltungsrecht: Zur Kontrolldichte bei wertenden Behördenentscheidungen vom Preußischen Oberverwaltungsgericht bis zum modernen Gerichtsschutz im Prüfungsrecht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ingenkamp, K. (1989a). *Diagnostik in der Schule: Beiträge zu Schl selfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1989b). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klein, E. D., Kühn, S. M., van Ackeren, I., & Block, R. (2009). Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 596-621.
- Kleine, L., Birnbaum, N., Zielonka, M., Doll, J., & Blossfeld, H.-P. (2010). Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 72-93.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Überblick: Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberblick-gesamtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html> [04.10.2010].
- Leutner, D., Fleischer, J., Spoden, C., & Wirth, J. (2007). Landesweite Lernstandserhebungen zwischen Bildungsmonitoring und Individualdiagnostik. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Kr ger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 149-167). Wiesbaden: VS Verlag f r Sozialwissenschaften.

- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg & R. H. Willis (Hrsg.), *Social exchange: Advances in theory and research* (S. 27-55). New York: Plenum Press.
- Leventhal, G. S., Karuza jr., J., & Fry, W. R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. In G. Mikula (Hrsg.), *Justice and social interaction: Experimental and theoretical contributions from psychological research* (S. 167-218). Bern: Hans Huber Verlag.
- Liebig, S. (2006). Soziale Gerechtigkeit – Modelle und Befunde der soziologischen Gerechtigkeitsforschung. In O. Höffe, S. Liebig & B. von Maydell (Hrsg.), *Fachgespräch Gerechtigkeit* (S. 23-44). Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Moeller, S. (2004). *Kontrollen im öffentlichen Recht und Demokratiegebot in Schweden – eine Besonderheit in Europa*. Münster: LIT Verlag.
- Niehues, N., & Rux, J. (2006). Schul- und Prüfungsrecht. Bd. 1: *Schulrecht* (4. Aufl.). München: C.H. Beck Verlag.
- Regeringskansliet (2009). *Kommittédirektiv: Omprövning av betyg inom skolväsendet (Dir. 2009:102)*.
<http://www.sweden.gov.se/sb/d/11360/a/135402> [03.11.2010].
- Richter, I. (2006). *Recht im Bildungssystem: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Schlink, B. (2004). Der Preis der Gerechtigkeit. *Merkur*, 58(667), 983-997.
- Schröder, B. (2004). *Das Schulrecht – Was Eltern und Schüler heute wissen sollten und wo sie Hilfe finden*. Berlin: Logos Verlag.
- Skolverket (2007). *Provbetyg-slutbetyg-likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolans årskurs 9, 1998-2006*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Om betygssystemet*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/208> [09.09.2010].
- Skolverket (2010). *Om nationella prov*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/2852> [01.11.2010].
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19-38). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Staupe, J. (2007). *Schulrecht von A-Z: Noten und Zeugnisse – Schüler- und Elternrechte – Haftung und Rechtsschutz* (6. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Struck, O. (2001). Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution: Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In L. Leisering, R. Müller & K. F. Schumann (Hrsg.), *Institutionen und Lebensläufe im Wandel: Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen* (S. 29-54). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Terhart, E. (1999). Zensurenggebung und innerschulisches Selektionsklima – die Rolle der Schulleitung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19(3), 277-292.
- Terhart, E. (2006). Giving marks: Constructing differences: Explorations in the micro-politics of selection in schools. In H. Drerup & W. Fölling (Hrsg.), *Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen* (S. 114-125). Dresden: TUDpress.

- van Ackeren, I., & Bellenberg, G. (2004). Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 13, 125-159.
- Waldow, F. (2009). Undeclared imports: 'Silent borrowing' in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Waldow, F. (2010). Die internationale Konjunktur standardisierter Messungen von Schülerleistung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ihr Niederschlag in Deutschland und Schweden. Erscheint in *Jahrbuch für Pädagogik*, 21.
- Weiler, H. N. (1983). Legalization, expertise, and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy. *Comparative Education Review*, 27(2), 259-277.
- William, D., Bartholomew, H., & Reay, D. (2004). Assessment, learning and identity. In P. Valero & R. Zevenbergen (Hrsg.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (S. 43-61). Amsterdam: Kluwer.

Abstract: The author discusses differences in the basis of legitimization of the equity of grades between Germany and Sweden, including the role played by different types of experts. In this, he draws on concepts from social justice research. For several decades now, the major instrument in Sweden for establishing equity with regard to grades has been the system of national tests; in Germany, equity with regard to grades is still based primarily on the professional evaluation made by the teacher. On the other hand, Sweden completely lacks the comprehensive legal possibilities to scrutinize grading available in Germany.

Anschrift des Autors

Dr. Florian Waldow, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: florian.waldow@uni-muenster.de